

De l'étudiant étranger à l'étudiant certifié : historiographie d'une mutation identitaire à l'ère du LMD. Analyse comparative du corridor universitaire Ngaoundéré-Ndjamena.

¹Professeure AÏCHA Mohamadou, ²Monsieur SALIHOU KANI SADIL,
³Madame MAÏ-GAÏRA DJAKDJING LORRE

^{1,2,3}, *Département de Mesure et Évaluation Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Ngaoundéré, Cameroun*

RESUME : Cette étude analyse la transformation identitaire de l'étudiant au sein de l'espace de la Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC). Elle prend pour laboratoire le corridor Université de Ngaoundéré (Cameroun)-Université de Ndjamena (Tchad). L'objectif est d'examiner comment l'implémentation du système Licence-Master-Doctorat (LMD) a favorisé le passage du statut de « l'étudiant étranger » à celui de « l'étudiant certifié ». Le premier est soumis à la stigmatisation et aux contraintes administratives de l'équivalence. Le second devient l'acteur d'une citoyenneté scientifique transfrontalière. Le cadre théorique mobilise le néo-fonctionnalisme (Haas, 1958), le capital humain (Becker, 1964), la socialisation (Berger & Luckmann, 1966) et la reconnaissance (Honneth, 1992). La méthodologie mixte combine une analyse historiographique et une enquête qualitative auprès d'un échantillon empirique de 150 acteurs (étudiants, enseignants et gestionnaires académiques). Les résultats révèlent une mutation pyramidale. Si la Licence reste ancrée localement, les cycles Master et Doctorat consacrent l'effacement des frontières au profit de crédits fongibles. En 2026, la dématérialisation et le label du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) agissent comme des vecteurs majeurs de cette dénationalisation du savoir.

MOTS-CLES : LMD, étudiant étranger, étudiant certifié, mutation identitaire, analyse comparative, Université de Ngaoundéré, Université de Ndjamena.

Summary : This study analyzes the identity transformation of students within the CEMAC region, using the University of Ngaoundéré (Cameroon) - University of Ndjamena (Chad) corridor as its case study. The objective is to examine how the implementation of the Bachelor's-Master's-Doctorate (LMD) system has facilitated the shift from the status of "international student" to that of "certified student." The former is subject to stigmatization and administrative constraints of equivalency, while the latter becomes an active participant in cross-border academic citizenship. The theoretical framework draws on neo-functionalism (Haas, 1958), human capital (Becker, 1964), socialization (Berger & Luckmann, 1966), and recognition (Honneth, 1992). The mixed-methods approach combines historiographical analysis with qualitative research involving a purposive sample of 150 academic stakeholders (students, faculty, and registrars). The results reveal a pyramidal transformation. While the Bachelor's degree remains locally rooted, Master's and Doctoral programs represent a blurring of borders in favor of fungible credits. In 2026, digitalization and the CAMES label act as vectors of this denationalization of knowledge.

KEYWORDS: LMD, international student, certified student, identity shift, comparative analysis, University of Ngaoundéré, University of Ndjamena.

I. INTRODUCTION : DU CONSTAT A LA FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE.

Dans un espace universitaire mondialisé, la mobilité académique internationale n'est plus un simple phénomène migratoire temporaire. Elle constitue un levier stratégique de gouvernance et de développement du capital humain. En Afrique centrale, cette dynamique s'inscrit au cœur des ambitions d'intégration sous-régionale portées par les directives de la CEMAC. Ces dernières visent l'harmonisation des parcours de formation et la libre circulation des compétences. Pour garantir la viabilité de cet écosystème, les institutions d'enseignement supérieur s'alignent désormais sur les standards internationaux de gestion de la qualité, notamment la norme ISO 21001 :2018 dédiée aux organismes d'éducation, ainsi que sur les exigences de la norme ISO 9001 :2015 pour l'optimisation de leur gouvernance administrative. Au niveau continental, cette quête d'excellence est encadrée par le programme Assurance Qualité du CAMES et les lignes directrices de son Code de déontologie, qui formalisent la reconnaissance mutuelle des parcours.

Ainsi, la mobilité devient le moteur d'une employabilité accrue, en parfaite adéquation avec le LMD (Licence-Master-Doctorat) et l'Accord de Dakar sur la reconnaissance des diplômes, transformant les flux académiques en un véritable instrument de cohésion et de performance régionale. Au Cameroun, cette vision se décline à travers la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30). Celle-ci érige l'enseignement supérieur en un pilier majeur de la production d'un capital humain compétitif, bilingue, ancré dans sa culture et ouvert au monde (République du Cameroun, 2020). C'est dans ce sillage que s'inscrit la loi n° 2023/007 du 25 juillet 2023 d'orientation de l'enseignement supérieur (République du Cameroun, 2023). Ce texte consacre la professionnalisation et l'arrimage définitif au système Licence-Master-Doctorat (LMD) comme des impératifs d'adéquation formation-emploi.

Au Tchad, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation Professionnelle (MESRSFP) veille à la mise en application des trois grades de la réforme de Bologne. Cette gouvernance s'appuie sur la Loi n°006/PR/2021 portant orientation de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation. En ses articles fondamentaux, cette loi stipule que l'enseignement supérieur doit moderniser les offres de formation pour les adapter aux exigences du développement socio-économique national. Plus spécifiquement, le système LMD est juridiquement sanctuarisé par le Décret n°226/PR/PM/MESRSFP/2012 fixant les modalités d'application du système LMD dans les institutions d'enseignement supérieur au Tchad. Ce décret définit l'organisation des parcours en semestres et en Unités d'Enseignement (UE) capitalisables en crédits. Il garantit ainsi la lisibilité et l'équivalence des diplômes tchadiens à l'échelle internationale. De plus, l'Arrêté n°095/PR/MESRS/SG/2013 précise les conditions pédagogiques d'accès, de progression et d'évaluation dans ces grades. Il fait de la mobilité étudiante et de l'Assurance-Qualité (AQ) des obligations légales pour les universités tchadiennes. Au cœur de ces réformes institutionnelles se trouve le corridor universitaire Ngaoundéré (Cameroun)-Ndjamena (Tchad). Historiquement marqué par un flux migratoire important d'étudiants tchadiens vers l'Université de Ngaoundéré, ce corridor fait face aux exigences de l'ère du LMD. Ce système ne se contente pas de modifier les structures curriculaires ; il redéfinit en profondeur le statut même de l'apprenant. On assiste à un glissement conceptuel et empirique majeur : l'« étudiant étranger », autrefois perçu sous le prisme de la simple hospitalité ou du dépaysement culturel, doit désormais devenir un « étudiant certifié ». Il s'agit d'un acteur autonome, capitalisant des crédits transférables et calibré pour le marché de l'emploi transfrontalier.

Cette trajectoire migratoire et académique s'inscrit dans les dynamiques historiques de circulations transfrontalières entre le Tchad et le Septentrion camerounais. Les réseaux académiques contemporains y reconfigurent progressivement les solidarités ethniques séculaires en un espace de diplomatie scientifique et d'intégration universitaire. Dès lors, cette transition ne va pas sans heurts. Si le cadre normatif prescrit une fluidité académique, la réalité du terrain cartographie des mutations identitaires complexes. Ces dernières sont souvent tiraillées entre la bureaucratie administrative, les défis d'insertion socioculturelle et les impératifs de la certification internationale. L'historiographie de cette trajectoire universitaire reste encore fragmentée, oscillant entre logiques d'intégration et logiques de différenciation nationale. Ce dualisme est également soulevé par les travaux fondateurs de Coulon (1997) sur le métier d'étudiant et le concept d'« affiliation institutionnelle », ainsi que par les analyses de Charlier (2002) sur l'internationalisation des campus africains. Pour comprendre la profondeur de cette transition, il s'avère indispensable d'interroger directement les premiers concernés. C'est l'objet de notre enquête menée auprès de 150 acteurs clés de ce corridor, dont les vécus et les pratiques administratives mettent en lumière l'écart entre les textes juridiques et la réalité vécue. Face à ce constat, **une question centrale** s'impose :

Dans quelle mesure l'implémentation du système LMD, encadrée par la convergence des politiques publiques camerounaises (SND30, loi d'orientation de 2023) et tchadiennes (loi n°006 de 2021, décret LMD de 2012) sous l'égide des directives de la CEMAC, a-t-elle reconfiguré l'identité de l'étudiant tchadien au sein du corridor Ngaoundéré-Ndjamena, opérant ainsi une mutation historiographique de la figure traditionnelle de l'« étudiant étranger » vers celle de l'« étudiant certifié et mobile » ?

De cette interrogation principale découlent les Questions Spécifiques (QS) suivantes :

QS 1 : Sur le plan de l'articulation des textes et de la gouvernance, comment les dispositifs textuels de la CEMAC, la loi camerounaise d'orientation de 2023 et le cadre légal tchadien s'articulent-ils concrètement pour régir l'accueil, la reconnaissance des diplômes et la gestion académique des étudiants le long du corridor ?

QS 2 : Sur le plan des mutations socio-identitaires et professionnelles, quelles sont les ruptures et les continuités historiographiques observables dans la perception identitaire de ces étudiants, pris entre les exigences de

professionnalisation de la SND30 (Cameroun) et les impératifs de développement socio-économique portés par les réformes de l'enseignement supérieur (Tchad) ?

QS 3 : Sur le plan de l'analyse comparative des trajectoires, quelles convergences et divergences émergent de l'analyse comparative des parcours universitaires et des pratiques pédagogiques entre Ngaoundéré et Ndjamena, révélant le niveau d'alignement réel des institutions des deux pays à l'ère du LMD ?

En guise de réponses provisoires à ces questions, nous formulons l'**hypothèse centrale (HC) :**

L'implémentation du système LMD au sein du corridor Ngaoundéré-Ndjamena agit comme un vecteur de standardisation transfrontalière qui déconstruit la figure historique de l'« étudiant étranger » (perçu sous l'angle de la vulnérabilité ou de la simple altérité) au profit d'un « étudiant certifié et mobile » (à l'identité hybride).

Toutefois, la transférabilité académique théorique se heurte encore aux résistances bureaucratiques et protectionnistes des administrations nationales. À cette hypothèse centrale se rattachent **trois Hypothèses Spécifiques (HS) :**

HS 1 : L'articulation entre les directives de la CEMAC et les lois nationales (camerounaise et tchadienne) souffre d'un déficit d'opérationnalisation textuelle, maintenant une dualité de traitement administratif qui fragilise l'intégration régionale voulue par le système LMD.

HS 2 : Les exigences de professionnalisation (SND30 et réformes tchadiennes) imposent aux étudiants tchadiens une restructuration de leur ethos universitaire, provoquant une rupture avec les anciennes logiques de diplômes de prestige au profit d'une quête de compétences marchandes internationales.

HS 3 : L'analyse comparative révèle une asymétrie de mise en œuvre du LMD entre Ngaoundéré et Ndjamena, où les divergences d'infrastructures technico-pédagogiques et de calendriers académiques limitent l'alignement des institutions malgré l'homogénéité des textes officiels.

Par conséquent, l'**Objectif Central** de cette recherche consiste à :

Analyser l'impact de l'implémentation du système LMD dans la reconfiguration identitaire et historiographique de l'étudiant tchadien au sein du corridor universitaire Ngaoundéré-Ndjamena, en évaluant la transition du statut d'« étudiant étranger » à celui d'« étudiant certifié » sous l'effet des politiques publiques nationales et sous-régionales.

Pour y parvenir, nous fixons les Objectifs Spécifiques (OS) suivants :

OS 1 : Évaluer le niveau d'articulation et de convergence juridique entre les textes d'harmonisation de la CEMAC, la loi d'orientation camerounaise de 2023 et la loi n°006/PR/2021 du Tchad dans les pratiques administratives d'accueil de ces étudiants.

OS 2 : Identifier les ruptures, les continuités et les tensions socio-identitaires vécues par les étudiants face au double impératif d'insertion de la SND30 au Cameroun et du plan de développement socio-économique du Tchad.

OS 3 : Cartographier et comparer les trajectoires académiques ainsi que les pratiques curriculaires effectives entre l'Université de Ngaoundéré et l'Université de Ndjamena afin de mesurer le degré d'arrimage réel et symétrique du système LMD.

L'intérêt de cette recherche revêt une triple dimension fondamentale :

Intérêt scientifique et historiographique : Cette étude enrichit l'histoire et l'éducation comparée en Afrique centrale en documentant un corridor universitaire peu exploré sous l'angle du LMD. En s'appuyant sur l'approche de l'histoire et de la comparaison des mobilités estudiantines, elle prolonge et actualise les perspectives de la littérature existante sur les circulations et les constructions identitaires dans cet espace (Ramirez & Meyer, 2002), offrant ainsi un cadre conceptuel neuf (l'étudiant certifié) pour penser l'histoire des politiques universitaires contemporaines.

Intérêt politique et stratégique : Cette étude constitue un outil d'aide à la décision pour les décideurs publics (MINESUP du Cameroun, MESRSFP du Tchad, Commission de la CEMAC). Elle met en lumière les goulots d'étranglement administratifs, légaux et académiques qui freinent l'intégration sous-régionale, l'AQ et la libre

circulation des compétences, fournissant des pistes concrètes pour réajuster l'application des décrets LMD aux réalités endogènes.

Intérêt social et humain : Cette recherche donne une voix aux acteurs de terrain que sont les étudiants. Elle permet de comprendre les réalités vécues de la migration académique, d'identifier les facteurs de précarité, d'adaptation socioculturelle, de performance et de réussite, favorisant ainsi la mise en place de dispositifs d'accueil et d'accompagnement plus performants et plus inclusifs au sein de l'espace universitaire de la CEMAC. Pour vérifier ces hypothèses et atteindre les objectifs fixés, la présente étude s'articule autour de trois axes principaux qui structurent notre démarche IMRaD. Le premier axe évalue la convergence juridique et les mécanismes de gouvernance qui régissent l'accueil et la reconnaissance des diplômes au sein de l'espace transfrontalier. Le deuxième axe interroge les ruptures et continuités historiographiques de l'identité étudiante face aux impératifs nationaux de professionnalisation et de développement socio-économique. Le troisième axe dresse une cartographie comparative des parcours pédagogiques effectifs entre l'Université de Ngaoundéré et l'Université de Ndjamena pour en déceler les symétries et les disparités.

Du paradigme de la fragmentation à celui de l'harmonisation communautaire : Depuis les indépendances proclamées le 1^{er} janvier 1960 pour le Cameroun sous Ahmadou Ahidjo et le 11 août 1960 pour le Tchad sous François Tombalbaye, la mobilité universitaire entre ces deux États a longtemps été régie par un paradigme de fragmentation. Comme le souligne Alain Coulon (2005), l'entrée à l'université nécessite un processus d'affiliation. Pour l'étudiant transfrontalier, cette affiliation doublait l'épreuve académique, d'une épreuve bureaucratique : la quête de l'équivalence. Ainsi, l'étudiant tchadien rejoignant l'Université de Ngaoundéré était systématiquement confiné au statut d'étudiant étranger. Cette lourde charge symbolique entraînait une méfiance mutuelle entre les systèmes éducatifs et un cloisonnement des parcours. L'identité de l'étudiant tchadien était alors strictement restreinte aux limites de sa nationalité d'origine (Honneth, 1992). Pour nuancer le constat de cloisonnement établi par Honneth et Coulon, les travaux de l'historienne et comparatiste en éducation Aïcha Mohamadou (2024) démontrent que, malgré la barrière administrative qui a institutionnalisé une frontière invisible au sein même de l'espace universitaire, transformant la frontière géopolitique en un obstacle académique majeur, les étudiants tchadiens et camerounais ont su recréer des espaces de solidarité et d'intégration socioculturelle sur le campus de Dang (Ngaoundéré).

Notons que cette problématique de l'insertion de l'étudiant étranger n'est pas propre aux pays de la CEMAC. Le sociologue japonais Teruyuki Hirose, dans ses travaux sur la mobilité estudiantine en Asie de l'Est, démontre en 2012 que sans harmonisation régionale, l'étudiant est perçu comme un « corps étranger » au système, ce qui limite son capital de mobilité. Cette perception du « corps étranger » constitue le cœur des indicateurs qualitatifs mesurés auprès de nos 150 répondants pour évaluer l'évolution des préjugés sur le campus de Ngaoundéré. L'avènement du système Licence-Master-Doctorat (LMD) dans la zone CEMAC, impulsé par la Déclaration de Libreville en 2003, a donc opéré une rupture majeure. Ce passage n'est pas une simple réforme technique ; c'est une mutation de « l'identité-statut » vers « l'identité-compétence/certifiée ». Cette réforme dépasse la seule restructuration des diplômes. Elle favorise ce que Haas (1958) appelle l'engrenage, puisque l'intégration technique des crédits académiques entraîne, par extension, une intégration sociale et identitaire des acteurs. C'est dans cette même logique que Felwine Sarr (2016) plaide pour la réinvention des institutions africaines afin de garantir une circulation réelle des savoirs et des talents sur le continent, loin des mimétismes institutionnels. La porosité des frontières constitue une étape majeure. En effet, la réinvention des institutions passe par la fin de la fragmentation héritée de la colonisation pour, à terme, créer un espace intellectuel et culturel commun. Loin de copier les modèles occidentaux sans les adapter aux réalités africaines, l'auteur propose que l'Afrique devienne son propre centre d'émission de concepts. Les universités doivent alors s'ériger en laboratoires et en espaces de production d'un savoir endogène qui circule librement sur le continent. Dès lors, les universités africaines ne doivent pas seulement être des lieux de transmission de diplômes, comme le tendrait le LMD dans sa forme purement administrative.

La réforme LMD à l'Université de Ngaoundéré ne se limite plus à une règle technique de la CEMAC. Elle devient un outil privilégié pour réaliser cette « Afrotopia » (une utopie active) en facilitant concrètement la mobilité des étudiants et des idées entre le Tchad et le Cameroun : « L'Afrique n'a personne à rattraper. Elle ne doit plus courir sur les sentiers qu'on lui trace, mais marcher prestement sur le chemin qu'elle se sera choisi. » (Sarr, 2016, p. 11). Rappelons que c'est en 2003, par l'intermédiaire du Programme de Coopération ACP-UE, que la décision d'harmoniser les enseignements, en s'inspirant de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), fut prise. L'analyse historiographique de notre corpus textuel montre que l'objectif était de créer une lisibilité internationale des diplômes. Chaque institution, dont l'Université de Ngaoundéré, devait dès lors

adapter ses cursus au format « 3-5-8 » : la Licence en 3 ans (180 crédits), le Master en 2 ans (120 crédits après la Licence, menant au grade de Bac+5) et le Doctorat en 3 ans (180 crédits après le Master, menant au grade de Bac+8). Cette évolution marque une rupture fondamentale avec l'ancien modèle (**Tableau 1**). En effet, dans le système classique (héritage colonial francophone), la validation reposait sur une compensation annuelle globale. Les diplômes (DEUG, Licence classique, Maîtrise, DESS) manquaient de flexibilité, rendant ainsi la mobilité entre l'Université de Ngaoundéré et l'Université de Ndjamenja complexe, faute de crédits standardisés. Or, comme le souligne l'expert japonais Akiyoshi Yonezawa en 2014, la standardisation des crédits est la condition sine qua non pour que les universités locales ne restent pas isolées dans une insularité académique ou dans le « syndrome des Galapagos ». Sans système de crédits commun, une université fonctionne en vase clos. Ses diplômes et le parcours de ses étudiants ne sont lisibles ni par les autres institutions, ni par le marché du travail international. Il en résulte une absence de fluidité transfrontalière, car un étudiant qui commence son cursus dans un pays ne peut le poursuivre dans un autre sans perdre ses acquis académiques. C'est précisément cette rupture organisationnelle que notre enquête qualitative cherche à évaluer, en confrontant le discours des gestionnaires académiques aux expériences vécues des étudiants de ce corridor.

Tableau 1 : Comparaison de fonctionnement entre le système modulaire et le système LMD.

Indicateurs de rupture	Ancien système (Héritage classique)	Nouveau système (ère du LMD)	Impact sur le corridor
Unité de mesure/ Organisation	Année académique indivisible Structurée par matières annuelles/ semestrielles.	Crédits fongibles et transférables Structurée en 3 cycles (Licence, Master, Doctorat).	Fin du blocage par l'équivalence
Mode de validation	Validation par compensation annuelle globale.	Validation par semestre et par capitalisation d'Unités d'Enseignement (UE).	Fluidité des parcours académiques
Mobilité/Statut	Transfert difficile d'une Université à l'autre. Étudiant étranger et statique.	Crédits transférables et capitalisables (reconnaissance internationale). Étudiant certifié et mobile	Mutation identitaire transfrontalière
Finalité /Horizon professionnel	Logique de diplômes de prestige. Davantage académique et théorique.	Quête de compétences marchandes. Axée sur la professionnalisation et l'employabilité.	Adéquation formation-emploi (SND30)

Source : Conception initiale des auteurs à partir des données de l'enquête empirique, 2026.

Insularité académique vs harmonisation : études monographiques et cadres légaux nationaux Cameroun-Tchad. : L'opposition entre l'insularité académique (définie comme le repli d'un système universitaire sur lui-même, ses spécificités locales ou son héritage colonial) et l'harmonisation (comprise comme la standardisation des cursus matérialisée par la réforme LMD pour s'intégrer dans l'espace mondial de l'enseignement supérieur), constitue un enjeu crucial en Afrique subsaharienne. Pour éviter cette insularité, qualifiée de « syndrome de Galapagos » appliqué à l'éducation, c'est-à-dire le développement d'un système universitaire perfectionné mais progressivement incompatible avec le reste du monde, finissant par isoler ses intellectuels et leurs compétences scientifiques (Yonezawa, 2014), plusieurs auteurs estiment nécessaire de moderniser l'enseignement supérieur. Cette modernisation repose sur l'internationalisation, la mobilité académique et l'harmonisation des diplômes (Altbach & Knight, 2007 ; Teichler, 2004). Elle passe notamment par la standardisation des crédits académiques afin de favoriser la reconnaissance internationale des parcours universitaires. Selon Knight (2013), les systèmes universitaires qui refusent de s'aligner sur les standards internationaux risquent une marginalisation scientifique et institutionnelle dans un contexte de mondialisation de l'économie du savoir (Meyer, 2008). Ainsi, des dispositifs tels que le système ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) en Europe, ou les mécanismes de transfert de crédits en Amérique du Nord et en Asie, constituent aujourd'hui des références de premier plan en matière de mobilité étudiante et d'équivalence des diplômes (Wächter, 2004).

Pour mieux comprendre la situation du corridor Cameroun-Tchad, adopter une trajectoire comparée en Afrique francophone à l'instar des cas tunisien et marocain, est judicieux. Autrement dit, en Afrique francophone, la dynamique d'arrimage (Mintzberg, 1982) aux standards internationaux apparaît comme un levier stratégique de développement éducatif, économique et scientifique (**Tableau 2**). Avant d'analyser le cas du corridor Cameroun-Tchad, cette ambition de modernisation face aux exigences de la mondialisation s'observe également au

Maghreb, à travers les trajectoires de la Tunisie et du Maroc (Hazoumé, 2007). C'est précisément cette mise en perspective internationale qui permet à notre étude d'extraire des indicateurs clés de performance tels que la gouvernance, les infrastructures et la numérisation. Ces derniers ont ensuite servi à construire les guides d'entretien administrés à nos 150 sujets le long du corridor Cameroun-Tchad.

Tableau 2 : Étude monographique comparée de l'applicabilité du système LMD dans quelques pays de l'Afrique francophone.

Pays	Texte juridique de référence	Date d'adoption / réforme	Objectifs principaux	Particularités du système	Défis observés
Cameroun	Loi n° 2023/007 du 25 juillet 2023 portant orientation de l'enseignement supérieur	-Généralisation progressive depuis 2007. -Consolidation juridique en 2023.	-Harmonisation nationale et internationale pour la mobilité académique. Professionnalisation des formations, -Compétitivité universitaire	Adoption officielle du système de crédits capitalisables Transférables ; alignement sur les standards CEMAC et internationaux	Insuffisance des infrastructures, difficultés d'application homogène, faible numérisation universitaire
Tchad	Loi n° 010/PR/2021 portant orientation de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation	Réforme renforcée en 2021	Modernisation de l'enseignement supérieur, intégration régionale, amélioration de la qualité des formations	Volonté d'harmonisation avec les standards africains et internationaux	Ressources limitées, faible mobilité académique, insuffisance d'enseignants qualifiés
France	Réforme de Bologne et Décret relatif au système LMD	Mise en œuvre dès 2002	Construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, mobilité étudiante	Utilisation du système ECTS ; modèle de référence pour plusieurs pays africains francophones	Massification universitaire et adaptation au marché de l'emploi
Maroc	Loi n° 01.00 portant organisation de l'enseignement supérieur ; Loi-cadre n° 51.17	Adoption au début des années 2000; réforme renforcée en 2023	Internationalisation, employabilité, harmonisation des diplômes	Maintien des grandes écoles hors-LMD ; expérimentation puis abandon du système « Bachelor » en 2022	Coexistence de plusieurs modèles de formation, disparités institutionnelles

Source : Synthèse des auteurs à partir de la littérature monographique citée, 2026.

Notons que la Tunisie a engagé sa transition vers le système LMD afin de renforcer la comparabilité internationale de ses diplômes et l'intégration de ses universités dans l'espace euro-méditerranéen de l'enseignement supérieur. Cette réforme a été institutionnalisée par la loi n° 2008-19 du 25 février 2008 relative à l'enseignement supérieur. Selon Ben Sedrine (2011), l'adoption du LMD en Tunisie visait principalement la modernisation pédagogique, la professionnalisation des formations et l'amélioration de la mobilité universitaire internationale. En revanche, il convient de nuancer l'idée reçue selon laquelle le Maroc serait resté en marge de cette dynamique. En réalité, le Royaume a adopté cette architecture dès le début des années 2000, par le biais de la loi n° 01.00 portant organisation de l'enseignement supérieur. Ce dispositif a ensuite été restructuré et renforcé par la loi-cadre n° 51.17 relatives au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, avant d'aboutir à la réforme globale entrée en vigueur à la rentrée académique 2023-2024. Comme le souligne Vermeren (2018), cité par Aïcha (2024), le Maroc a ainsi développé une politique universitaire hybride, sachant concilier harmonisation internationale et préservation des spécificités nationales. Toutefois, certaines réformes marocaines ont parfois donné l'impression d'un éloignement temporaire du modèle classique de Bologne. Ce fut notamment le cas lors de l'expérimentation du système « Bachelor » en 2021 ; inspiré du modèle anglo-saxon, celui-ci reposait sur une licence en quatre ans au lieu de trois. Cette tentative, qui visait à améliorer l'employabilité et les compétences linguistiques des étudiants, a suscité d'importants débats académiques et institutionnels (Boutayeb, 2021). Face aux critiques et aux difficultés de mise en œuvre, cette initiative a finalement été suspendue en 2022, conduisant le Royaume à réaffirmer officiellement son ancrage dans le système LMD standard dès la rentrée 2023.

Malgré cela, le pays a su préserver certaines spécificités nationales, notamment à travers le maintien de ses grandes écoles d'ingénieurs et de commerce, ainsi que de certains cycles de médecine fonctionnant en dehors du schéma LMD (El Hajjami, 2020).

Les législations nationales face au modèle global dans le corridor Cameroun-Tchad.

Lorsqu'on transpose ce cadre conceptuel au corridor Cameroun-Tchad, la tension entre le modèle globalisé et la souveraineté éducative s'incarne directement dans les récentes évolutions législatives des deux pays (**Tableau 3**). Les lois d'orientation, de part et d'autre de la frontière, agissent comme des instruments de rupture vis-à-vis de l'insularité académique, tout en tentant de protéger les spécificités locales.

Tableau 3 : Analyse comparative des dynamiques d'harmonisation et d'orientations Stratégiques Cameroun-Tchad.

Indicateurs macro-institutionnels	Trajectoire de l'enseignement supérieur au Cameroun	Trajectoire de l'enseignement supérieur au Tchad
Héritage colonial	Biculturel Francophone / Anglophone	Monoculturel Francophone/Influence arabophone croissante.
Nature de l'insularité	Insularité interne Cloisonnement entre sous-systèmes francophone et anglophone.	Insularité subie Enclavement géographique, crises sécuritaires et fuite des cerveaux.
Moteur de l'harmonisation	Adoption du LMD (2007) Volonté d'unifier les diplômes nationaux et fusionner les cultures académiques et développer l'attractivité sous-régionale.	Adhésion aux directives CEMAC/CAMES pour restructurer l'offre et légitimer les grades afin de désenclaver et d'homologuer les diplômes à l'international
Mobilité transfrontalière	Pôle d'accueil majeur Notamment le Cameroun, France et etc.	Étudiants à la recherche du capital scientifique transférable
Mobilité transfrontalière	Pays d'accueil et exportateur de compétences et d'enseignants.	Pays demandeur, forte fuite des cerveaux davantage vers le Cameroun et la France.

Source : Synthèse des auteurs à partir de la littérature comparative (Avocksouma, 2016 ; Fame Ndongo, 2012 ; Khayal, 2011) et des données de terrain, 2026.

Comprendre l'architecture du système LMD au Cameroun et au Tchad : une mutation d'identité.

L'adoption de principe du système Licence-Master-Doctorat (LMD) émane des Recommandations et Résolutions de 2003 et 2005 issues des directives de la CEMAC. À partir de cette période, le Cameroun a entrepris la restructuration de ses universités d'État, un processus qui a également impacté les Instituts Privés d'Enseignement Supérieur (IPES). Sur le plan institutionnel, le pays a formalisé ce passage par le décret n° 2005/142 du 29 avril 2005 portant organisation du Ministère de l'Enseignement Supérieur. Cet acte pose les jalons de la modernisation de l'écosystème universitaire, visant à arrimer le Cameroun à l'espace mondial de l'enseignement supérieur pour favoriser la mobilité académique et la lisibilité des diplômes (Aïcha, 2024). Toutefois, l'application effective, uniforme et obligatoire des exigences de cette réforme n'est devenue pleinement contraignante qu'avec la directive du Ministre de l'Enseignement supérieur (MINESUP) de mai 2009. Avant cette date, la transition s'opérait de manière disparate selon les institutions. C'est pourquoi la rentrée académique 2007-2008 est considérée comme le véritable point de départ de la généralisation du LMD dans la majorité des facultés et écoles, comme ce fut le cas à l'Université de Ngaoundéré.

À l'instar du Cameroun, le Tchad (**Tableau 4**) s'est progressivement conformé aux directives de la CEMAC. L'adoption officielle de cette architecture au Tchad est consacrée par le décret n° 09-1630 du 4 décembre 2009. Bien que sa mise en œuvre ait débuté timidement à la fin de cette même année, cet arrimage est devenu effectif lors de l'année académique 2010-2011, notamment à l'Université de Ndjamen (Barka, 2012 ; Avocksouma, 2014). En marge du secteur public, on observe une prolifération d'Instituts Privés de Formation Technique et Professionnelle, particulièrement dans les villes d'Abéché, Moundou et Sarh (CAMES, 2013 ; Khayal, 2011). Face aux crises sociales récurrentes et aux contraintes budgétaires rudes, l'enjeu majeur du système tchadien demeure l'adéquation formation-emploi dans les secteurs stratégiques du pétrole, de l'élevage et de l'agriculture.

Tableau 4 : Comparaison de la trajectoire institutionnelle du système LMD

Pays	Texte officiel d'adoption	Année de généralisation effective
Cameroun	Décret de 2005 / Directive du MINESUP de 2009	2007-2008
Tchad	Décret n° 09-1630 (2009)	2010-2011

Source : Synthèse des auteurs à partir de la littérature comparative, 2026.

Qu'il s'agisse du Cameroun ou du Tchad, la source originelle de cette mutation identitaire réside dans la Déclaration de Libreville (2003). Les chefs d'État de la zone CEMAC se sont alors engagés à transformer l'enseignement supérieur en un espace intégré. Selon Aïcha (2024), la réforme LMD a introduit un « ingrédient qualité » articulé autour de trois piliers fondamentaux :

- **La professionnalisation** : chaque parcours de formation doit justifier d'une pertinence socio- économique et répondre à l'impératif d'adéquation formation-emploi.
- **La créditation** : l'unité de mesure devient le crédit, inspiré du système européen European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) et adapté par le CAMES. Ce système exige que les établissements évaluent la charge de travail globale de l'étudiant, incluant les Cours Magistraux (CM), les Travaux Dirigés (TD) et le Travail Personnel de l'Étudiant (TPE) et non plus uniquement le temps de présence en cours.
- **Le suivi-évaluation** : la réforme impose la création de Cellules d'Assurance Qualité internes chargées d'auditer les programmes, de rehausser les critères d'évaluation et de garantir la conformité des compétences acquises avec les exigences du marché de l'emploi. En s'alignant sur ces Normes et sur les directives de la CEMAC, les universités locales favorisent l'émergence d'un espace scientifique intégré. Cette dynamique transforme le statut de l'étudiant sous-régional : il n'est plus un étranger en quête d'équivalence, mais un apprenant mobile. Bien que ce cadre soit standardisé, son application réelle varie toutefois selon les facultés et les moyens logistiques disponibles.

Analyse comparative des paysages universitaires : Le paysage de l'enseignement supérieur dans ces deux pays est en pleine mutation, bien qu'ils fassent face à des défis structurels distincts (Aïcha, 2024 ; Koba, 2018 ; Nodjitoloum, 2020). Le modèle camerounais se caractérise par sa densité, son bilinguisme et sa dynamique de professionnalisation. En effet, le Cameroun possède l'un des réseaux universitaires les plus denses de la sous-région (Tchouassi, 2010 ; Tsafack, 2011). Outre les grandes Écoles et Instituts de formation autonomes, tels que l'École Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP) ou l'École Nationale d'Administration et de Magistrature (ENAM), et plus de 400 Instituts Privés d'Enseignement Supérieur (IPES) reconnus par le MINESUP (Fouda, 2018 ; Ngwana, 2003), le pays compte onze universités d'État : Yaoundé I, Yaoundé II (Soa), Douala, Buéa, Dschang, Ngaoundéré, Maroua, Bamenda, Bertoua, Garoua et Ebolowa (Biya, 2021 ; MINESUP, 2022).

Le système y est fondamentalement bilingue (français-anglais). Les universités de Buéa et de Bamenda suivent le modèle de tradition anglo-saxonne (Anglo-Saxon tradition), tandis que les autres institutions maintiennent la tradition francophone (Njeuma et al., 1999 ; Tchombé, 2014). Quelle que soit la tradition, on observe une forte poussée vers la professionnalisation pour pallier le chômage des diplômés (Fouda, 2018 ; Tsafack, 2011) et ce, malgré des infrastructures souvent saturées par l'explosion démographique ou inadaptées aux exigences ergonomiques des normes de qualité ISO (Biya, 2021 ; Koba, 2018 ; Ngwana, 2003). Cette quête d'intégration trouve son prolongement institutionnel dans la création d'établissements à vocation sous-régionale, à l'instar de l'Université Inter-État Cameroun-Congo, dont l'un des pôles majeurs se situe dans la région du Sud, en synergie avec l'Université d'Ebolowa. Véritable vitrine de l'intégration communautaire, cette institution binationale, conçue nativement selon les standards du système LMD, préfigure un espace universitaire unifié au sein de la CEMAC où la circulation des savoirs s'affranchit des barrières étatiques traditionnelles. Quant au modèle tchadien, il se caractérise par la décentralisation, la reconstruction et la viabilité. Le Tchad dispose d'un système plus jeune, actuellement en pleine reconstruction (Avocksouma, 2014 ; Khayal, 2011). À côté des Instituts spécialisés et des Écoles Normales Supérieures (ENS), le pays compte treize universités d'État : les Universités de Ndjamena, d'Adam Barka d'Abéché, de Moundou, de Sarh, des Sciences et de Technologie d'Ati, de Polytechnique de Mongo, de Pala, de Doba, de Bongor, du Sahara à Faya, du Lac, d'Am Timan et l'Université

Virtuelle du Tchad (UVT) (Barka, 2012 ; MESRSI, 2023). La politique de décentralisation et de démocratisation du Tchad met en exergue quatre axes majeurs :

➤ Une expansion géographique contre l'hyper-centralisation. Pendant longtemps, l'Université de Ndjama, créée en 1971, a porté à bout de bras la quasi-totalité de la formation universitaire du pays. Le passage à treize universités d'État, disséminées dans les chefs-lieux de provinces, répond à une volonté politique de rapprocher l'université de ses bacheliers (Nodjitoloum, 2020). Cela permet d'éviter l'exode massif vers la capitale, de réduire les coûts de logement et de transport pour les familles modestes et de freiner la fuite des cerveaux vers les pays limitrophes tels que le Soudan, le Cameroun ou le Niger (Ndoutorlengar, 2022 ; Youssouf, 2022).

➤ Le défi de la viabilité et de la croissance. Ces treize universités d'État souffrent de crises de croissance aiguës. On y note un déficit criant d'enseignants permanents, surtout de rang magistral (Maîtres de Conférences, Professeurs Titulaires). Par exemple, les universités du Sahara à Faya ou d'Am Timan dépendent presque exclusivement d'enseignants vacataires ou de missions d'enseignants venus d'autres universités (Avocksouma, 2014 ; Barka, 2012). Il y a l'insuffisance des infrastructures logistiques : beaucoup de ces institutions ont démarré dans des lycées ou des bâtiments administratifs empruntés, sans laboratoires équipés, sans bibliothèques physiques denses et sans accès stable à l'électricité ou à l'Internet (Koba, 2018 ; Ndoutorlengar, 2022).

➤ L'adéquation de la carte universitaire avec le tissu économique local. L'architecture du réseau tchadien montre une tentative de spécialisation sectorielle (Youssouf, 2022). L'Université Polytechnique de Mongo et l'Université des Sciences et de Technologie d'Ati ciblent le développement technique et agropastoral, crucial pour la zone sahélienne ; les Universités de Moundou et de Doba offrent des formations en lien avec les besoins du bassin pétrolier et cotonnier ; enfin, l'Université Virtuelle du Tchad (UVT) se positionne sur les technologies modernes, bien qu'elle se heurte à la fracture numérique (Khayal, 2011 ; MESRSI, 2023).

➤ La concurrence avec les Écoles Normales Supérieures (ENS) et les Instituts. Les Instituts spécialisés comme l'Institut Universitaire des Sciences et Techniques d'Abéché (IUSTA) et les ENS comme celles de Ndjama, d'Abéché, de Sarh, de Bongor, etc.) sont jugés plus attractifs par les étudiants que les universités d'État, en raison de débouchés professionnels plus directs et mieux identifiés (Nodjitoloum, 2020 ; Youssouf, 2022).

De tout ce qui précède, le Tchad possède aujourd'hui un maillage universitaire ambitieux, passant d'un modèle élitiste centralisé à un modèle de masse régionalisé (Barka, 2012 ; Nodjitoloum, 2020). Cependant, **l'enjeu actuel de cette reconstruction n'est plus de créer de nouvelles institutions, mais de consolider l'existant** (Avocksouma, 2014 ; MESRSI, 2023) :

➤ Stabiliser les calendriers académiques. Ces calendriers sont structurellement perturbés par des crises sociales et des grèves cycliques, ce qui fragilise la validité temporelle des parcours d'apprentissage (Ndoutorlengar, 2022) et des évaluations.

➤ Recruter massivement des Enseignants-chercheurs qualifiés. Il s'agit de pallier le déficit critique de personnel permanent de rang magistral et de limiter la dépendance exclusive envers les missions de vacation (Koba, 2018 ; Youssouf, 2022).

➤ Doter ces treize universités de budgets de recherche réels. Ce financement est indispensable pour qu'elles acquièrent le statut de véritables pôles de développement scientifique, capables de produire des savoirs endogènes adaptés aux besoins de la sous-région (Khayal, 2011 ; Mahamat, 2019).

En somme, la comparaison quantitative montre une dynamique miroir où s'observe une symétrie numérique frappante entre les deux voisins : le Cameroun compte onze universités d'État et le Tchad s'est aligné sur une structure de treize universités d'État. Cependant, les données qualitatives issues du suivi de notre échantillon d'acteurs (N=150) révèlent que si l'ancienne insularité nationale a été brisée par la décentralisation, cette dernière a accentué une « insularité de second degré ». Celle-ci se caractérise par l'insuffisance des salles de cours et le manque d'enseignants résidents de rang magistral, perpétuant ainsi la dépendance académique extérieure.

La mutation identitaire : de l'étranger au certifié : Pour analyser la complexité de cette transition au sein du corridor Ngaoundéré-Ndjama, notre cadre conceptuel articule quatre théories complémentaires. Celles-ci permettent de modéliser le passage de l'étudiant à statut national vers une figure certifiée et transfrontalière (Schéma 2).

Les théories du néo-fonctionnalisme, de l'intégration régionale et de l'isomorphisme institutionnel :

L'harmonisation des diplômes crée une solidarité de fait (Lefebvre, 2003) entre les institutions universitaires. Le politologue tchadien Mahamat Boukar Ali rappelle en 2019 que l'intégration institutionnelle en Afrique centrale ne peut réussir sans une « communauté de destins académiques », transformant les corridors migratoires en espaces d'unification fonctionnelle. Le comparatiste en éducation Robert Cowen (2006), à travers sa théorie du transfert et de la traduction des politiques éducatives, démontre que l'emprunt de modèles globaux (comme le système LMD) reconfigure localement l'identité du migrant. Ce phénomène s'explique également par l'isomorphisme institutionnel, selon lequel les systèmes d'enseignement supérieur convergent vers des structures identiques à l'échelle mondiale (Meyer & Ramirez, 2000). Le corridor étudié n'évalue plus des parcours nationaux singuliers, mais valide plutôt des unités de compétences interchangeables. L'éducation comparée met ici en évidence un processus d'emprunt politique où les outils d'évaluation voyagent pour transformer l'étudiant mobile en un profil transfrontalier instantanément lisible par les employeurs régionaux.

Les théories du Capital Humain et de la Marchandisation de l'éducation : Sous le prisme des travaux de Becker (1964), l'étudiant est perçu comme un agent économique dont les compétences, matérialisées par les crédits, sont des actifs fongibles sur le marché du travail régional. Dans cette perspective de convergence (Cowen, 2006 ; Meyer & Ramirez, 2000), la valeur de l'étudiant migre historiquement de son statut social d'origine vers sa productivité certifiée. L'historienne de l'éducation camerounaise Aïcha Mohamadou (2024) ainsi que l'historien de l'économie Sumiya Mikio (1998), soulignent que dans un système mondialisé, les crédits académiques cessent d'être de simples repères pédagogiques pour devenir une véritable monnaie d'échange standardisée (Aïcha, 2024). Si Becker reste la référence incontournable du capital humain, les travaux pionniers de Schultz (1961) avaient déjà mis en lumière le fait que l'éducation constitue un investissement macroéconomique crucial. Dans le contexte d'Afrique centrale, Youssouf (2022) actualise cette perspective en démontrant que l'investissement dans le capital humain est le principal levier d'adéquation avec le marché de l'emploi à l'horizon 2030. Et dans le cadre de l'Université de Ngaoundéré, qui accueille une importante communauté d'étudiants tchadiens, cet investissement se heurte toutefois aux réalités du terrain (précarité, déficit d'infrastructures technologiques). Pour que cet investissement soit efficace, il est impératif d'aligner les curricula sur les exigences d'Assurance Qualité du CAMES, les directives de mobilité de la CEMAC et les standards de performance de la Norme ISO 21001. Appliquer cette norme relative aux systèmes de management des organismes éducatifs obligerait l'Université de Ngaoundéré à auditer l'employabilité réelle de ses diplômés tchadiens et à améliorer les services de soutien (logement, accueil, encadrement).

Les théories de la socialisation, de l'identité de l'espace et de l'habitus : L'identité de l'étudiant ne se construit pas seulement par ses relations interpersonnelles (identité sociale), mais aussi par ses interactions avec l'environnement universitaire physique et virtuel (Berger & Luckmann, 1966 ; Harold, 1983 ; Nguimbi, 2011 ; Yao, 2015 ; Yi-Fu, 1977). Ce processus d'affiliation et d'acculturation institutionnelle façonne ce que Coulon (1997) qualifie de « métier de l'étudiant ». En 2026, l'étudiant tchadien n'intériorise plus son identité par sa seule provenance géographique ou son habitus d'origine (Bourdieu, 1984), mais par son appartenance à une communauté de savoirs dématérialisés (Coulon, 1997 ; Lévy, 1994). Dans cette configuration, l'étudiant tchadien à l'Université de Ngaoundéré n'est plus « l'étranger physique ou l'autre », mais plutôt le co-habitant d'un cyber-espace universitaire interconnecté. L'identité académique prime désormais sur l'identité nationale (Aïcha, 2024).

Cependant, l'entrée de l'étudiant tchadien dans l'espace camerounais redéfinit son habitus au sein de cet homo academicus (Bourdieu, 1984) où le titre universitaire impacte la position sociale. Cette transition engendre une véritable crise des identités (Dubar, 2010), caractérisée par un tiraillement entre l'identité d'origine et l'identité scientifique visée par la certification. L'étudiant doit déconstruire ses codes culturels, repères linguistiques et méthodes d'apprentissage du Tchad pour adopter l'habitus de l'institution d'accueil. La crise de Dubar s'illustre ici par un conflit interne permanent : l'étudiant veut rester fidèle à son histoire collective tout en étant contraint de se mouler dans les exigences rigides de l'institution camerounaise pour obtenir sa certification. La loi camerounaise de 2023 portant orientation de l'enseignement supérieur vient bousculer ce paradigme en désenclavant le statut de l'étudiant tchadien. Sur le plan identitaire, elle sécurise son habitus et codifie son inclusion. Sur le plan professionnel, elle brise le monopole du « diplôme pur » dont parle Bourdieu comme unique déterminant de la position sociale. En introduisant le Statut National d'Étudiant-Entrepreneur (SNEE), la loi valorise des compétences pratiques et des projets d'entreprise. Pour l'étudiant tchadien, la certification devient un outil d'insertion économique directe, souvent pensé pour le marché transfrontalier.

Face à la Norme ISO 21001, les besoins spécifiques mis en lumière par Dubar et Bourdieu trouvent un cadre managérial mondial basé sur deux principes :

- La responsabilité sociale et l'équité. Cette Norme exige des institutions, qu'elles prennent en compte la diversité des apprenants. Face au tiraillement identitaire de l'étudiant tchadien, l'Université de Ngaoundéré se doit de déployer des dispositifs d'accueil, d'écoute et de tutorat interculturel pour accompagner la métamorphose de l'habitus sans créer de stigmatisation.
- La satisfaction des exigences de l'étudiant. Le curseur du pouvoir de l'institution (l'homo academicus tout-puissant) est déplacé vers la satisfaction des besoins de l'apprenant. La norme exige que les processus d'évaluation soient transparents et équitables, ce qui sécurise le parcours de l'étudiant transfrontalier face aux discriminations invisibles ou aux biais d'évaluation.

Les théories de la reconnaissance et de la postcolonie. Les théories de la reconnaissance d'Axel Honneth (1992) et de la postcolonie d'Achille Mbembe (2000) mettent en exergue le passage de l'équivalence (parfois perçue comme un déni de validité ou une suspicion bureaucratique) à la reconnaissance mutuelle, restaurant ainsi l'intégrité académique de l'étudiant transfrontalier. Mbembe (2000) éclaire ce basculement comme un affranchissement des frontières héritées pour accéder au statut de sujet souverain et certifié dans un espace académique partagé. Ces deux théories permettent de comprendre la place des crédits dans le nouveau statut de l'étudiant certifié. Le crédit y apparaît comme un véritable passeport académique au sein de l'Université de Ngaoundéré, reposant sur la standardisation et la capitalisation des acquis. Il se distingue ainsi de l'ancien système classique modulaire (**Tableau 5**) où la validation du parcours dépendait d'une compensation annuelle globale, privilégiant une logique de moyenne générale au détriment de la validation individuelle des Unités d'Enseignement (UE).

Tableau 5: Comparaison des dynamiques identitaires selon le système classique et le système LMD.

Critères	Système Classique (Avant 2005)	Système LMD (De 2005 à 2026)	Auteurs de référence
Statut de l'étudiant	Sujet administratif Étudiant étranger	Acteur certifié Étudiant transfrontalier	Dubar (2010)
Unité de mesure (et d'ancrage)	Diplôme national Origine étatique	Crédit capitalisable et transférable (Fongible / CEMAC)	Becker (1964)
Reconnaissance	Équivalence discrétionnaire	Certification et lisibilité automatiques	Honneth (1992)
Mobilité	Restreinte et cloisonnée	Fluide Amphithéâtre sans frontière	Haas (1958)

Source : Conception des Auteurs, 2026.

De ce qui précède, l'Assurance Qualité (AQ) est « devenue le moteur de la gouvernance universitaire » (Aïcha, 2024, p. 45). L'évaluation n'est plus une simple notation, mais une mesure des compétences visant à réduire l'erreur d'évaluation. Cette rigueur scientifique renforce l'identité de l'étudiant certifié. En Master, la sélection basée sur la Moyenne Générale Pondérée (MGP) et l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) consacrent l'effacement des frontières physiques. **L'expertise académique prime désormais sur le passeport (Aïcha, 2024), érigeant l'Université de Ngaoundéré (UN) en un véritable hub de diplomatie académique dans la sous-région.**

Par sa position géographique et sa spécialisation historique, l'UN occupe une place unique dans le paysage universitaire camerounais. Issue de la mutation du Centre universitaire de Ngaoundéré créé en 1982, elle a été officiellement fondée par le décret présidentiel n° 93/028 du 19 janvier 1993, lors de la grande réforme universitaire. Contrairement aux institutions de Yaoundé ou de Douala, l'UN a d'emblée été conçue comme un pôle de décentralisation intellectuelle. Sa mission est double : former des cadres pour la partie septentrionale du pays et se spécialiser dans des domaines technologiques de pointe. Cette orientation est portée par des

Etablissements de formation professionnelle de renommée sous-régionale :

- L'École Nationale Supérieure des Sciences Agro-Industrielles (**ENSAI**) qui est un établissement pionnier en Afrique centrale pour l'ingénierie des industries agroalimentaires, le contrôle qualité, la maintenance industrielle et le génie des procédés.

- L'Institut Universitaire de Technologie (**IUT**) qui assure la formation professionnelle dans les secteurs de la maintenance, du génie civil et de la gestion.
- L'École des Sciences et de Médecine Vétérinaire (**ESMV**) dont la mission fondamentale s'articule autour de la santé, de la sécurité alimentaire et du bien-être animal.
- L'École de Géologie et d'Exploitation Minière (**EGEM**) chargée de former des cadres supérieurs et des ingénieurs hautement qualifiés dans les secteurs des ressources naturelles et du sous-sol.
- L'École de Génie Chimique et des Industries Minérales (**EGCIM**) qui forme des professionnels, des chercheurs et des ingénieurs spécialisés dans la transformation de la matière et la valorisation des ressources minérales.

Au-delà de ces grandes écoles, l'Université de Ngaoundéré a modernisé ses facultés classiques, à savoir : la Faculté des Sciences (**FS**), la Faculté des Sciences Juridiques et Politiques (**FSJP**), la Faculté des Sciences Économiques et de Gestion (**FSEG**), la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (**FALSH**) et la Faculté des Sciences de l'Éducation (**FSE**). En plus de la recherche fondamentale, ces établissements intègrent désormais de nombreuses filières professionnelles et des parcours certifiants adaptés aux exigences du marché de l'emploi. Ce dispositif est renforcé par des Centres spécialisés de recherche et de formation continue, érigeant l'Institution en un carrefour de compétences alliant savoirs académiques et expertises métiers.

Sur le plan de la dynamique géographique, l'UN se structure autour d'un campus principal à Dang et de sites délocalisés. Le campus de Dang, situé à environ 15 km de la ville de Ngaoundéré, constitue le cœur historique, administratif et pluridisciplinaire de l'institution. Ce site regroupe la majeure partie des infrastructures académiques et logistiques : les facultés classiques, les grandes écoles (ENSAI, IUT, ESMV, EGEM), ainsi que les services centraux et d'appui (Rectorat, Bibliothèque centrale, Cités universitaires et Centres de recherche).

En accord avec la politique nationale de décentralisation universitaire, l'UN gère des campus délocalisés visant à rapprocher l'offre de formation des bassins de production. C'est notamment le cas de l'antenne de Meiganga, dans le département du Mbéré, qui accueille l'EGCIM. Dans une perspective prospective, l'Université de Ngaoundéré s'emploie à transformer son potentiel académique en un véritable levier de développement économique. Cette ambition se manifeste par la valorisation de l'incubation d'entreprises, permettant de convertir les résultats de la recherche (notamment ceux de l'ENSAI) en startups agroalimentaires innovantes. En outre, l'institution développe des partenariats internationaux stratégiques pour s'affirmer comme le hub universitaire de référence de la zone CEMAC. Enfin, capitalisant sur le fort potentiel solaire de la région de l'Adamaoua, l'université aspire à devenir un « campus vert » autonome, plaçant les énergies renouvelables au cœur de sa stratégie de développement durable.

Le Système LMD comme Socle de l'Assurance Qualité. : En s'appuyant sur les deux outils de gouvernance suscités (le décret tchadien et la directive camerounaise), l'analyse met en exergue une précision historique majeure : la dynamique sous-régionale de la CEMAC dans la mise en œuvre du système LMD. L'Assurance Qualité (AQ) ne constitue donc pas une préoccupation isolée, mais procède d'une volonté politique transnationale. Cette impulsion communautaire érige les directives CEMAC de 2003 et 2005 en Normes supranationales, faisant de la recherche de la qualité un critère de légitimité des diplômes dans toute la zone. Par conséquent, **la transition des années 2010-2011 marque le passage d'une culture d'élite vers une culture de la compétence.**

Cette mutation souligne l'importance du suivi-évaluation, thématique centrale de l'Unité d'Enseignement (UE) MAQ 523, intitulée « Suivi-évaluation des travaux scientifiques des étudiants » et dispensée en Master 2 Recherche. Cette UE est obligatoire pour la validation des crédits du bloc A. Comme souligné précédemment, « l'Assurance Qualité est devenue le moteur de la gouvernance universitaire » (Aïcha, 2024, p. 12). À cet effet, le système LMD repose sur trois piliers fondamentaux :

- **La mobilité.** La standardisation des évaluations permet, par exemple, à un étudiant de l'Université de Ndjaména de poursuivre son parcours académique à l'Université de Ngaoundéré, sans rupture de son cursus.
- **La capitalisation.** Le système de crédits évalue non seulement les connaissances théoriques, mais aussi les capacités de recherche autonome et les compétences pratiques.

➤ **La lisibilité et la transparence.** Le supplément au diplôme, qui détaille les compétences acquises, renforce la redevabilité de l'institution vis-à-vis du marché de l'emploi. Cette quête d'adéquation formation-emploi s'inscrit en droite ligne des orientations de la SND30 (2020) et des prescriptions de la loi n° 2023/007 du 25 juillet 2023 portant orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun, lesquelles font de la professionnalisation et de l'employabilité des impératifs nationaux. Cette dynamique légale et stratégique justifie pleinement l'insertion d'Unités d'Enseignement (UE) transversales ou complémentaires à l'instar des Technologies Éducatives (TICE), du bilinguisme et de l'entrepreneuriat dans tous les parcours de formation. À titre d'illustration, ces enseignements transversaux sont effectifs à la FSE de l'UN. La professionnalisation y est intégrée de manière précoce dès le Niveau 1 : des crédits liés à la pratique professionnelle influent directement sur le calcul des moyennes, rendant l'étudiant tributaire de son aptitude pédagogique réelle. De surcroît, l'assiduité aux Travaux Dirigés (TD) et la participation aux séminaires de professionnalisation y sont obligatoires, matérialisant ainsi l'esprit de la loi de 2023 sur le développement des compétences pratiques.

Analyse monographique du système de crédit à l'Université de Ngaoundéré. : Les réformes de 2009 au Cameroun ont instauré le cadre structurel de la qualité dans l'enseignement supérieur, fruit d'une volonté de convergence régionale au sein de la zone CEMAC. Comme le souligne Charlier (2010), le passage au LMD n'est pas une simple modification technique, mais une mutation profonde du contrat pédagogique. L'enjeu actuel réside dans l'extension de cette exigence aux cycles primaire et secondaire. L'intégration des outils numériques dès le cycle primaire s'avère désormais nécessaire pour préparer les apprenants à un système universitaire régi par la « performance numérique » (Aïcha, 2024) et l'autonomie, piliers du travail personnel de l'étudiant. Ainsi, à l'UN, le système de crédits constitue l'unité de mesure de la charge de travail de l'étudiant (Khelfaoui, 2009). Conformément aux standards du LMD, le crédit est l'unité de compte par laquelle chaque cours est évalué. La Norme stipule qu'un crédit correspond généralement à une charge de travail global comprise entre 20 et 25 heures pour l'étudiant. Cette créditisation permet de rompre avec l'ancienne logique exclusive de l'heure de CM pour basculer vers une évaluation globale de l'investissement de l'apprenant (**Tableau 6**). Ce volume horaire intègre :

➤ **Les heures d'enseignement présentiel** : Cours Magistraux (CM), Travaux Dirigés (TD) et Travaux Pratiques (TP).

➤ **Le Travail Personnel de l'Étudiant (TPE)** : Recherche documentaire en bibliothèque, traitement des devoirs et préparation personnelle.

Dans ce cadre, **un semestre académique réglementaire représente 30 crédits et une année complète représente 60 crédits**. Pour l'obtention du grade de Licence, l'étudiant doit ainsi capitaliser un total de 180 crédits répartis sur six semestres.

Tableau 7: Architecture de la charge de travail et structuration des crédits en Licence selon les standards LMD.

Niveau d'analyse	Unité de mesure / Volume horaire	Objectifs et Composantes
Crédit LMD	20 à 25 heures de charge globale	Présentiel Cours Magistraux (CM), Travaux Dirigés (TD), Travaux Pratiques (TP). Autonomie (TPE) Recherche en bibliothèque, devoirs, etc.
Semestre Académique	30 crédits	Regroupement d'UE capitalisables.
Année Académique	60 crédits	Validation de deux semestres consécutifs Semestre 1 et Semestre 2.
Le Grade de Licence	180 crédits	Capitalisation totale requise sur 6 semestres 03 ans.

Source : Conception des Auteurs, 2026.

Les mécanismes de Validation des crédits : Capitalisation et Compensation : Les mécanismes de capitalisation et de compensation des crédits structurent le parcours de l'étudiant et déterminent la validation de ses diplômes (**Tableau 7**). Ces deux piliers de la flexibilité universitaire (Capitalisation et Compensation)

fonctionnent de façon complémentaire. Ils s'articulent pour offrir un équilibre entre la rigueur académique et le droit à l'erreur de l'étudiant.

Tableau 7: Comparaison fonctionnelle entre Capitalisation et Compensation dans le système LMD.

Paramètres	Capitalisation	Compensation
Objectif principal	Sécuriser le parcours dans le temps (Acquis permanents).	Fluidifier la progression annuelle (Droit à l'erreur).
Échelle d'application	L'Unité d'Enseignement (UE) ou l'Élément Constitutif (EC).	Le Semestre ou l'Année académique.
Impact pour l'étudiant	Dispense définitive des matières validées (10/20).	Équilibre les notes faibles par les notes fortes d'un même bloc.

Source : Conception des Auteurs, 2026.

En clair, **la capitalisation protège le parcours de l'étudiant dans le temps, selon le principe du droit acquis : « ce qui est acquis demeure acquis »**. Ce mécanisme met en exergue l'acquisition définitive des crédits d'une Unité d'Enseignement (UE).

En effet, toute UE validée par une note minimale de 10/20, est définitivement capitalisée, et les crédits académiques correspondants (adossés aux standards du système de transfert de crédits de la CEMAC et réversibles à l'échelle internationale), lui sont définitivement attribués. Ce dispositif repose donc sur deux principes fondamentaux :

- **Le droit acquis.** Même si l'étudiant échoue à l'échelle de l'année globale ou se voit contraint d'interrompre ses études pour des raisons diverses, il conserve l'intégralité des UE validées. Et lorsqu'il reprend son parcours ultérieurement, il n'aura pas à reprendre les UE déjà validés.
- **La transférabilité.** En cas de mutation vers une autre institution universitaire nationale (par exemple l'Université de Dschang, l'Université de Maroua, etc.) ou sous-régionale (par exemple l'Université de Ndjaména, l'Université de Pala, etc.), l'étudiant conserve ses acquis académiques et peut faire valoir ses blocs de compétences. Il convient de souligner que **le système de crédits transférables favorise la mobilité et la diplomatie académique.**

Nous avons deux échelles de mobilité :

- **La mobilité nationale.** Un étudiant peut, à titre d'illustration, entamer son parcours en Histoire à la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) de l'UN et l'achever à l'Université de Maroua sans perte de ses acquis académiques antérieurs.
- **La mobilité internationale ou sous-régionale.** L'UN fait figure de pôle de référence pour les étudiants de la zone CEMAC. Cette dimension cosmopolite renforce le rayonnement et la diplomatie académique de cette institution. Enfin, la transparence de ce parcours est matérialisée par **le supplément au diplôme**. Ce document détaillé permet aux futurs employeurs de décrypter précisément les compétences développées et les crédits obtenus, facilitant ainsi l'insertion professionnelle des diplômés, tant dans l'Espace Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) qu'au sein de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES).

À l'inverse, **la compensation fluidifie la progression au cours d'un même semestre ou d'une même année universitaire**, évitant qu'une faiblesse mineure ou isolée dans une UE ne bloque l'ensemble de son cursus académique. Comme le souligne le sociologue Alain Coulon (1997) dans ses travaux sur « le métier d'étudiant », la réussite à l'université dépend fortement de l'acculturation institutionnelle ; les mécanismes de compensation participent à cette affiliation en évitant le découragement précoce face aux exigences académiques. **Ce mécanisme repose sur un principe de solidarité entre les différentes notes obtenues par l'étudiant au sein d'un même ensemble de bloc de compétences.** En docimologie (la science des examens), cette approche s'appuie sur les travaux de Gilbert De Landsheere (1980) concernant l'évaluation sommative où la note n'est plus perçue comme une mesure isolée, mais comme une composante d'un profil académique global. Dans le cadre de la réforme LMD, cette solidarité fait directement écho à l'Approche Par Compétences (APC) théorisée par Jacques Tardif (2006). Selon lui, une compétence est un « savoir-agir complexe » qui mobilise et combine

plusieurs ressources. Ainsi, la compensation au sein d'un bloc de compétences traduit l'idée qu'une faiblesse transitoire ou spécifique dans une matière peut être équilibrée par la maîtrise d'une autre facette du même champ de compétences. Il permet de valider un semestre ou une année complète même si certaines UE n'ont pas atteint la moyenne, à condition que des notes plus élevées les compensent et qu'aucune note éliminatoire généralement inférieure à 07/20 ou 08/20, selon les règlements intérieurs des facultés, n'ait été obtenue par l'étudiant.

Notons que ce mécanisme de compensation fonctionne à deux niveaux distincts :

➤ **La compensation intra-semestrielle ou horizontale.** Elle s'opère au sein d'un même semestre entre les UE d'un même bloc ou regroupement, le plus souvent en fonction de coefficients ou de pondérations prédéfinis. En règle générale, une note insuffisante comprise entre 08,00/20 et 09,99/20 peut être compensée par une note supérieure ou égale à 12/20 dans une autre UE du même bloc de compétences. Prenons l'exemple d'un étudiant qui obtient 14/20 en Introduction à la statistique et 08/20 en Éducation comparée, deux UE fondamentales rattachées au même bloc. L'étudiant se trouve en situation d'échec initial sur l'UE 2 avec une note de 08/20 (note comprise dans la fourchette de compensation autorisée entre 08,00 et 09,99/20). Cependant, l'UE 1 et l'UE 2 appartiennent au même bloc de compétences. Grâce à sa bonne note en Introduction à la statistique (14/20), la moyenne pondérée du bloc atteint 11/20 (soit 10/20). La faiblesse de l'UE 2 est donc mathématiquement absorbée : le bloc est intégralement validé et l'étudiant se voit attribuer la totalité des crédits ECTS qui y sont rattachés. Grâce à la note élevée obtenue dans la première matière, le principe de compensation horizontale lui permet de valider l'ensemble du bloc et d'engranger l'intégralité des crédits ECTS associés. **Toutefois, il convient de préciser que si ces deux UE appartenaient à des blocs de compétences distincts, une telle compensation ne pourrait pas s'opérer.**

➤ **La compensation inter-semestrielle ou verticale.** Elle s'applique à l'échelle de l'année universitaire entre le premier et le second semestre. Si un étudiant ne valide pas son premier semestre en obtenant, par exemple, une moyenne de 09/20, mais qu'il atteint une moyenne de 11/20 au second semestre, la moyenne générale pondérée de l'année s'élève à 10/20. L'année académique est alors validée globalement par compensation (**Tableau 8**), ce qui lui octroie la totalité des 60 crédits ECTS annuels requis. En clair, bien que le Semestre 1 soit administrativement « non validé » (09/20), l'excellence des résultats du Semestre 2 (11/20) vient combler le déficit du premier (09/20). La moyenne annuelle atteignant le seuil de 10/20, l'algorithme universitaire valide l'année d'un bloc et attribue rétroactivement les 30 crédits manquants du premier semestre.

Tableau 8: Compensation verticale entre deux semestre (année académique).

Période	Moyenne obtenue	Statut du semestre	Crédits ECTS de plein droit	Crédits ECTS après compensation
Semestre 1	09,00 / 20	Non validé	0 ECTS	30 ECTS (par compensation)
Semestre 2	11,00 / 20	Validé	30 ECTS	30 ECTS (de plein droit)
Année Complète	10,00 / 20	Validée	/	60 ECTS (Total validé)

Source : Conception des Auteurs, 2026.

Cette flexibilité, rigoureusement encadrée par les dispositions du règlement pédagogique de chaque établissement, concrétise le droit à l'erreur tout en garantissant l'équilibre scientifique du parcours de formation.

Il existe un débat académique autour du mécanisme de la compensation. Bien que pratique pour fluidifier les parcours, le mécanisme de compensation fait l'objet de vifs débats académiques. En contexte camerounais et subsaharien, cette problématique revêt une acuité particulière. Certains experts estiment qu'il pourrait masquer des lacunes dans des UE fondamentales et affaiblir le niveau technique de l'étudiant (Sow, 2012). Cette réserve s'inscrit dans une critique plus large de la mondialisation des politiques éducatives ; **Teichler (2004)** souligne à cet effet que l'internationalisation des structures universitaires impose parfois des standards de flexibilité exogènes qui altèrent les logiques de performance locales. Dans cette lignée, Romainville (2002) signale que la compensation risque de transformer le parcours universitaire en une simple logique comptable où l'étudiant cherche à « gérer des points » plutôt qu'à acquérir de réelles compétences. De même, Berthiaume et Rege Colet (2013) pointent du doigt le fait que ce système peut valider des profils hétérogènes n'ayant pas atteint les standards minimaux requis pour la pratique professionnelle. À l'échelle macro-éducative, ce phénomène de convergence par le bas s'apparente à un effet pervers de l'isomorphisme institutionnel analysé par **Meyer, J. W.**

(2008), où les universités des pays en développement adoptent les structures formelles du LMD pour acquérir une légitimité internationale, quitte à sacrifier la rigueur de leurs mécanismes d'évaluation internes. Ce mimétisme structurel global, déjà mis en lumière par **Ramirez & Meyer (2002)**, montre comment la construction mondiale d'une société éducative standardisée pousse les institutions périphériques à privilégier la certification formelle au détriment des réalités pédagogiques locales.

Au Cameroun, ce constat est partagé par plusieurs analystes du système éducatif. Ainsi, Fonkeng (2007) et Tsafack (2014) soutiennent que l'introduction de la compensation dans l'enseignement supérieur en Afrique centrale a été perçue comme un renoncement à l'excellence académique traditionnelle au profit d'une massification mal maîtrisée. L'analyse des réformes structurelles menées par Nsime (2011) démontre d'ailleurs que les mutations de l'enseignement supérieur camerounais souffrent d'un tiraillement permanent entre l'impératif politique de démocratisation et l'exigence managériale de gouvernance de la qualité. Selon ces auteurs, la compensation peut créer un biais d'illusion de compétence, où l'étudiant compense des matières professionnalisantes cruciales par des matières transversales plus faciles d'accès. Pour faire écho à ces critiques, les travaux de Biya (2019) sur l'assurance qualité à l'UN révèlent que la compensation inter-semester tend parfois à déresponsabiliser l'apprenant au premier semestre, sachant qu'il dispose d'une marge de rattrapage arithmétique au second. En s'appuyant sur l'exemple du Tchad voisin, Nodjitoloum (2018) confirme que la mise en œuvre de la réforme LMD dans les universités d'État d'Afrique centrale se heurte à des contraintes structurelles majeures qui transforment souvent la flexibilité des parcours en une précarité académique invisible. C'est pourquoi, afin de pallier cette dérive comptable et d'éviter qu'un étudiant ne valide des UE fondamentales avec de graves lacunes, de nombreux établissements fixent une note ou un seuil éliminatoire sanctionnant la limite absolue du mécanisme de compensation. Si l'étudiant obtient une note inférieure à ce minimum critique généralement fixé à 07/20 ou 08/20 dans les universités d'État camerounaises, la compensation n'a pas lieu et envoie directement l'étudiant au rattrapage, même si sa moyenne générale est supérieure à 10/20. Ce garde-fou institutionnel permet de préserver la crédibilité des diplômes face aux exigences du marché de l'emploi. Une telle dérive comptable avait déjà été anticipée par **Mintzberg (1982)** dans sa modélisation de la bureaucratie professionnelle : lorsque les institutions standardisent excessivement leurs extrants (ici, les crédits capitalisables), les acteurs tendent à privilégier l'indicateur quantitatif au détriment de la mission qualitative fondamentale de l'organisation

En effet, bien que pratique pour fluidifier les parcours, le mécanisme de compensation fait l'objet de vifs débats académiques. En contexte camerounais et subsaharien, cette problématique revêt une acuité particulière. **Certains experts estiment qu'il pourrait masquer des lacunes dans des UE fondamentales et affaiblir le niveau technique de l'étudiant** (Sow, 2012). Dans cette lignée, Romainville (2002) souligne que **la compensation risque de transformer le parcours universitaire en une simple logique comptable où l'étudiant cherche à « gérer des points » plutôt qu'à acquérir de réelles compétences**. De même, Berthiaume et Rege Colet (2013) pointent du doigt le fait que ce système peut valider des profils hétérogènes n'ayant pas atteint les standards minimaux requis pour la pratique professionnelle. Au Cameroun, ce constat est partagé par plusieurs analystes du système éducatif. Ainsi, Fonkeng (2007), Nodjitoloum (2018) et Tsafack (2014) soutiennent que l'introduction de la compensation dans l'enseignement supérieur en Afrique centrale a été perçue comme un renoncement à l'excellence académique traditionnelle au profit d'une massification mal maîtrisée. Selon ces auteurs, la compensation peut créer un biais d'illusion de compétence, où l'étudiant compense des matières professionnalisantes cruciales par des matières transversales plus faciles d'accès. Pour faire écho à ces critiques, les travaux de Biya (2019) sur l'assurance qualité à l'UN révèlent que la compensation inter-semester tend parfois à déresponsabiliser l'apprenant au premier semestre, sachant qu'il dispose d'une marge de rattrapage arithmétique au second. C'est pourquoi, afin de pallier cette dérive comptable et d'éviter qu'un étudiant ne valide des UE fondamentales avec de graves lacunes, de nombreux établissements fixent une note ou un seuil éliminatoire sanctionnant la limite absolue du mécanisme de compensation. Si l'étudiant obtient une note inférieure à ce minimum critique généralement fixé à 07/20 ou 08/20 dans les universités d'État camerounaises, la compensation n'a pas lieu et envoie directement l'étudiant au rattrapage, même si sa moyenne générale est supérieure à 10/20. Ce garde-fou institutionnel permet de préserver la crédibilité des diplômes face aux exigences du marché de l'emploi.

Professionnalisation et rigueur de l'évaluation. : L'Université de Ngaoundéré (UN) s'arrime résolument à l'impératif de la professionnalisation afin de réduire le chômage de ses diplômés, camerounais comme tchadien. Cette orientation stratégique s'inscrit en droite ligne avec la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30) du Cameroun, qui ambitionne de transformer structurellement l'économie nationale par le

développement du capital humain et l'adéquation formation-emploi. Elle répond également aux exigences de la Loi n° 2023/007 du 25 juillet 2023 portant orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun, notamment en son Article 6 qui dispose que l'enseignement supérieur assure la professionnalisation des enseignements par l'ancrage des programmes de formation aux besoins du marché du travail, et son Article 7 qui promeut l'entrepreneuriat étudiant et l'employabilité. Au niveau international, cette dynamique contribue directement à l'atteinte de l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD 4) des Nations Unies, visant à assurer une éducation de qualité inclusive et équitable, tout en augmentant considérablement le nombre de jeunes disposant des compétences techniques et professionnelles nécessaires à l'emploi. Conformément aux directives de la circulaire académique de l'Université de Ngaoundéré, cette politique se traduit par la création de parcours intégrant obligatoirement des stages en entreprise, valorisés par des crédits (6 à 12) et par une rigueur calendaire stricte : chaque semestre s'organise sur 15 semaines, comprenant 12 semaines d'enseignement et 3 semaines **d'évaluations sommatives** débouchant sur des **évaluations certificatives**.

Ainsi, tout au long de la formation, **les évaluations diagnostique, formative et ipsative** permettent à l'enseignant de mieux saisir la progression de l'apprenant (Legendre, 2005). Le système d'évaluation ne repose plus exclusivement sur l'examen final, mais encourage un travail régulier et constant, s'éloignant ainsi de la centralisation historique de l'examen final unique (Aïcha, 2024). Le calcul de la note finale intègre désormais plusieurs composantes :

- **Le Contrôle Continu (CC).** Représentant 20 % à 40 % de la note finale, il prend la forme de tests écrits, d'exposés ou de rapports de travaux pratiques (TP). Une absence injustifiée au CC est éliminatoire, bloquant systématiquement la validation de l'UE.
- **Le Travail Personnel Encadré (TPE).** Représentant généralement 10 % de la note, il valorise l'investissement autonome de l'étudiant, bien que sa pondération puisse faire l'objet de variations selon les règlements intérieurs des différents établissements de l'UN. L'absence de note en TPE est également pénalisante pour l'étudiant.
- **L'Examen Final de la Session Normale (SN).** Il compte pour 50 % à 70 % de la pondération globale selon les filières, constituant le jalon terminal de l'évaluation certificative du semestre.
- **La Session de Rattrapage (SR).** Elle permet à l'étudiant de ne repasser que les UE non validées lors de la Session Normale, préservant ainsi les acquis des blocs capitalisés. En effet, dans l'esprit du système LMD réaffirmé par la loi de 2023, un crédit d'évaluation ne peut se limiter aux seules heures de Cours Magistraux (CM). Il doit impérativement englober la charge globale de travail requise de la part de l'étudiant, incluant le travail personnel, les lectures obligatoires, la réalisation de projets, ainsi que les stages. En persistant à calculer les crédits uniquement sur la base du temps de face-à-face pédagogique avec l'enseignant, de nombreuses institutions créent un déséquilibre majeur : elles surchargent cognitivement les étudiants ou, à l'inverse, sous-évaluent le travail personnel invisible mais indispensable à la réussite universitaire. Dans le cadre de cette ingénierie de formation, une attention cruciale est accordée à la distinction entre le « Volume Horaire » en présentiel et la « Charge de Travail Globale » de l'étudiant. Dans de nombreuses universités d'Afrique francophone, cette confusion demeure l'erreur la plus fréquente observée lors de la mise en application du système de crédits capitalisables et transférables. Pourtant, la Loi n° 2023/007 du 25 juillet 2023 portant orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun vient clarifier cette nomenclature en consacrant l'alignement des universités camerounaises sur les standards internationaux du système LMD. La loi réaffirme qu'un crédit d'évaluation ne peut se limiter aux seules heures de Cours Magistraux (CM) ou de face-à-face pédagogique. Conformément à l'esprit de cette réforme, le crédit doit impérativement englober la charge globale de travail requise de la part de l'étudiant pour atteindre les objectifs d'apprentissage incluant son travail personnel, les lectures obligatoires, la réalisation de projets, les travaux pratiques, ainsi que les stages. En persistant à calculer les crédits uniquement au prorata du temps passé devant l'enseignant, de nombreuses institutions créent un dysfonctionnement majeur : elles surchargent cognitivement les étudiants ou, à l'inverse, sous-évaluent le travail personnel invisible, mais indispensable à la réussite universitaire.

Notons que **le département de Mesure et Évaluation** de la FSE de l'UN ne se limite pas à l'application technique du système LMD ; il constitue un pôle d'excellence dédié à la formation des Experts chargés de piloter, d'auditer et d'optimiser ce système (**Tableau 9**). Dans cette optique, l'évaluation est théorisée et enseignée comme un levier fondamental de régulation des apprentissages (Scallon, 2004). Le système de crédits dépasse ainsi le statut de simple règle académique pour devenir un objet d'étude rigoureux pour les futurs

Spécialistes en évaluation des systèmes éducatifs (Tardif, 2006). Au cœur de cette formation, l'erreur de mesure est rigoureusement analysée (Perrenoud, 1998). Cette quête de qualité docimologique influence directement la manière dont les évaluations universitaires sont construites au sein de l'institution. Pour répondre à ces exigences théoriques et pratiques, le département structure son offre de formation autour de trois spécialisations académiques classiques et d'un parcours professionnel.

Tableau 9 : Synthèse comparative des spécialisations au département de MEV

Spécialisation	Particularité	Unité de mesure
Mesure et Assurance Qualité Education (MAQ)	Conformité et Standards ✓ Évaluation institutionnelle et audit des maquettes LMD. ✓ Certification des processus académiques et administratifs.	Indicateurs de performance (KPI) Taux de réussite/diplomation. Ratios d'encadrement, d'employabilité et seuils de conformité aux référentiels/ISO.
Mesure et Politique Curriculaire (MPC)	Pertinence des programmes ✓ Alignement des curricula avec les besoins du marché de l'emploi. ✓ Analyse des réformes éducatives et de l'ingénierie de formation.	Équilibre volume horaire / crédits Calcul de la charge globale de travail. Pondération et ventilation des ECTS par UE/Semestre.
Mesure et Évaluation des Apprentissages (MEA)	Justice et Précision de la note Docimologie, fidélité et validité des examens. Réduction de la subjectivité et de l'erreur de mesure lors des évaluations.	Scores, centiles et coefficients de corrélation ✓ Échelles de notation ✓ Notes standardisées (Z, T) ✓ Rangs centiles, alpha de Cronbach.
Psychopédagogie (Parcours Professionnel)	Équité pédagogique et fondement humain ✓ Analyse des interactions dynamiques (enseignant-apprenant). ✓ Contextualisation des savoirs face aux effectifs pléthoriques.	Indicateurs psycho-éducatifs et motivationnels Échelles de motivation (intrinsèque/extrinsèque). Indices d'engagement et baromètres de décrochage scolaire.

Source : Conception des auteurs, 2026.

De façon explicative, le département structure son offre de formation autour des quatre spécialisations suivantes :

➤ **Mesure et Assurance Qualité en Éducation (MAQ).** Cette spécialisation représente le pilier administratif, managérial et normatif du département. Elle a pour vocation de former des Experts capables d'évaluer la conformité des offres de formation aux standards nationaux et internationaux. L'Assurance Qualité, telle qu'analysée par Aïcha (2024), émerge ici comme une réponse directe aux impératifs de compétitivité et d'excellence de l'enseignement supérieur. Ce parcours s'adosse directement sur la norme ISO 21001 :2018 concernant les organismes d'éducation ou de formation, qui spécifie les exigences pour les structures éducatives afin de maximiser la satisfaction des apprenants et de certifier l'amélioration continue des processus. Elle intègre également les principes fondamentaux de la Norme de management de la qualité ISO 9001 :2015. Le curriculum intègre ainsi des indicateurs de performance précis et mesurables, tels que le taux de réussite académique, l'employabilité des diplômés ou encore l'ergonomie et la fonctionnalité des infrastructures.

➤ **Mesure et Politique Curriculaire (MPC).** La spécialisation MPC se concentre sur l'ingénierie, la conception et l'évaluation des programmes d'enseignement dans une perspective holistique. Elle analyse la traduction opérationnelle des politiques éducatives nationales, conformément aux exigences de professionnalisation prônées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP, 2009). Dans l'analyse et la structuration des parcours, les futurs Experts s'appuient sur la Norme ISO 29993 :2017 concernant les Services d'apprentissage formels et non formels, qui encadre l'ingénierie des services d'apprentissage et garantit la transparence de la conception des programmes éducatifs. Ils apprennent à diagnostiquer les écarts entre les différents niveaux curriculaires : le curriculum prescrit (la vision et les textes officiels de l'État), le curriculum réalisé (les pratiques réelles des enseignants dans les amphithéâtres) et le curriculum appris et évalué (l'acquisition réelle des compétences par l'étudiant). La formation intègre également l'étude d'autres typologies conceptuelles, à l'instar du curriculum caché et du curriculum invisible théorisé par Netter.

➤ **Mesure et Évaluation des Apprentissages (MEA).** Il s'agit du parcours le plus technique, méthodologique et mathématique du département (Postic & De Ketele, 1988). Son objet d'étude est la création et la validation d'instruments de mesure rigoureux (tests psychométriques, examens, banques d'items) basés sur des modèles statistiques avancés. Au-delà du simple calcul des moyennes, les étudiants doivent maîtriser la Théorie Classique des Tests (TCT) ainsi que la Théorie de Réponse aux Items (TRI). Ainsi, pour garantir la validité universelle et la fidélité des outils d'évaluation, ce parcours intègre la Norme ISO/IEC 17025 relative à l'impartialité et à la rigueur des laboratoires de calibration et d'essais (adaptée ici aux mesures éducatives), ainsi que les directives de la norme ISO/IEC 27001 pour la sécurité de l'information et la confidentialité des banques d'items d'examen. Ce parcours forme notamment les futurs Cadres des institutions de gestion des certifications nationales, telles que l'Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC). Le parcours MEA se positionne comme un véritable laboratoire de veille docimologique, permettant de certifier, selon les principes de De Ketele (2010), que le système LMD fonctionne avec équité, efficacité et conformité métrologique.

➤ **La Psychopédagogie (PSY).** Elle constitue le fondement humain et le socle théorique de l'acte d'enseigner et d'évaluer au sein du parcours professionnel. Cette spécialisation analyse l'interaction dynamique entre les processus psychologiques de l'apprenant et les choix méthodologiques de l'enseignant, rappelant que l'acquisition des connaissances est un processus constructif indissociable du contexte socioculturel. Ce parcours explore l'évolution épistémologique des paradigmes éducatifs (modèle transmissif de Locke, 1690 ; éducation bancaire de Freire, 1970 ; béhaviorisme, constructivisme, socioconstructivisme, et connectivisme de Siemens, 2005). Sur le plan de la gestion humaine et de l'inclusion, ce parcours intègre les recommandations de la norme ISO 26000 sur la responsabilité sociétale, notamment l'ancrage territorial et l'égalité des chances face à l'apprentissage. Par ailleurs, en plaçant la relation pédagogique au centre de ses préoccupations (théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, 2000), la psychopédagogie étudie les leviers motivationnels afin de formuler des réponses didactiques efficaces au décrochage scolaire, notamment au sein des Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP).

II. MATERIEL ET METHODES (DISPOSITIF METHODOLOGIQUE)

L'architecture méthodologique de cette recherche repose sur un devis d'approche mixte à dominance qualitative (Creswell, 2014), structuré pour trianguler les sources de données et saturer notre cadre empirique.

Échantillonnage et profil des participants : Afin d'appréhender la complexité des mutations identitaires et structurelles liées à l'implémentation du système LMD et à la mobilité transfrontalière, l'enquête s'est déployée au sein du « corridor » reliant l'Université de Ngaoundéré (UN) à ses pays limitrophes, et plus spécifiquement le Tchad. L'enquête empirique a été menée auprès d'un échantillon diversifié de 150 acteurs clés du corridor (**Tableau 10**). Le recrutement s'est opéré par **choix raisonné** et selon **une logique multiniveau**, une approche structurée pour croiser les vécus de terrain avec les logiques institutionnelles.

La répartition synoptique des 150 acteurs clés constituant notre échantillon empirique se présente comme suit :

➤ **Les étudiants tchadiens inscrits à l'Université de Ngaoundéré (n = 111) :** Sélectionnés au sein des cycles Master et Doctorat, ces acteurs constituent le cœur empirique de l'étude pour évaluer la transition du statut d'« étudiant étranger » à celui d'« étudiant certifié ».

➤ **Les enseignants-chercheurs (n = 29) :** Répartis entre l'Université de Ngaoundéré et l'Université de Ndjama (y compris des enseignants missionnaires camerounais opérant au Tchad), ils éclairent les pratiques curriculaires effectives et l'asymétrie des infrastructures.

➤ **Les gestionnaires académiques et personnels administratifs (n = 10) :** Comprenant des responsables des services de la scolarité, des doyens et des directeurs des affaires académiques, ils permettent d'analyser les blocages bureaucratiques liés aux équivalences.

Tableau 10 : Cartographie de l'échantillon empirique du corridor (N = 150).

Catégories d'acteurs	Effectif (n)	Pourcentage (%)	Outil de collecte appliqué	Indicateurs majeurs mesurés
Étudiants	111	74,0 %	Questionnaire quantitatif. Récits de vie (entretiens biographiques)	Trajectoires migratoires Stigmatisation Fongibilité des crédits
Enseignants-	29	19,3 %	Guides d'entretien semi-	Alignement pédagogique,

chercheurs			directif	Pratiques d'évaluation Biculturalisme
Gestionnaires académiques	10	6,7 %	Entretiens directifs	Goulots d'étranglement légaux Conventions CEMAC Numérisation
Total	150	100 %	Approche mixte à dominance qualitative	Mutation identitaire et institutionnelle

Source : Travail de terrain et conception des auteurs, 2026.

L'analyse des données de ce tableau met en évidence une stratégie d'échantillonnage raisonné, structurée de manière multiniveau (micro, méso et macro) pour garantir la validité et la profondeur heuristique de notre présente investigation. La forte représentativité des **étudiants (74 % de l'échantillon total, soit n = 111)**, répond à un impératif de saturation des données qualitatives. En combinant l'administration de questionnaires quantitatifs et le recueil de récits de vie, ce dispositif méthodologique permet d'explorer en profondeur le vécu subjectif de la mobilité transfrontalière. Il s'agit de confronter les trajectoires migratoires des apprenants aux réalités de leur insertion académique, souvent jalonnée par des dynamiques de stigmatisation et des complexités techniques liées à la fongibilité réelle de leurs crédits d'évaluation d'un État à l'autre.

À l'inverse, le choix d'intégrer les **enseignants-chercheurs (19,3 %)** et les **gestionnaires académiques (6,7 %)**, répond à une logique de triangulation des données. Les entretiens semi-directifs menés auprès du corps enseignant éclairent la dimension pédagogique et docimologique du corridor, notamment les défis liés à l'alignement curriculaire et au biculturalisme. Enfin, la parole donnée aux gestionnaires académiques (décanats, directions des affaires académiques), s'avère indispensable pour identifier les goulots d'étranglement légaux et administratifs. Leur expertise permet d'évaluer l'écart entre les prescriptions politiques macro-structurelles, à l'instar des conventions de libre circulation et d'harmonisation de la CEMAC, et la situation de la gouvernance numérique locale. En somme, cet échantillonnage permet de croiser les regards : les politiques d'intégration régionales et les structures institutionnelles sont ainsi rigoureusement confrontées à l'expérience vécue par les acteurs de terrain au sein du corridor Ngaoundéré-Tchad.

Outils de collecte de données : Pour répondre aux exigences de l'approche mixte à dominance qualitative adoptée, la collecte des données s'est déroulée en deux phases complémentaires, permettant d'articuler l'analyse macro-institutionnelle et l'investigation empirique de terrain :

➤ **L'analyse documentaire et historiographique.** Cette première phase a consisté en un examen rigoureux d'un corpus textuel et réglementaire officiel. Ce corpus intègre les directives de la CEMAC relatives à l'harmonisation du système LMD, la loi n° 2023/007 du 25 juillet 2023 portant orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun, la loi tchadienne n° 006/PR/2021 portant orientation de l'éducation nationale, ainsi que les référentiels d'Assurance Qualité formalisés par le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES). Cette confrontation textuelle vise à cerner le cadre légal et les dynamiques de convergence ou de divergence normative au sein du corridor.

➤ **L'enquête de terrain.** La seconde phase repose sur le déploiement d'outils empiriques auprès des acteurs du système. Elle s'est matérialisée, d'une part, par l'administration de questionnaires individuels standardisés auprès de la population étudiante visant la quantification des trajectoires et des profils et, d'autre part, par la conduite d'entretiens semi-directifs approfondis auprès des enseignants-chercheurs et des gestionnaires académiques. Les grilles d'entretien et les questionnaires ont été structurés autour de trois axes thématiques transversaux : la gouvernance universitaire, la numérisation des parcours et les dynamiques de contournement des barrières nationales par les acteurs en mobilité.

Procédure d'analyse des données : Pour garantir la scientificité et la validité de l'approche mixte, le traitement des données collectées a été structuré selon la nature quantitative ou qualitative des variables :

➤ **Le traitement des données quantitatives.** Les données chiffrées issues des questionnaires administrés aux étudiants ont fait l'objet d'un traitement statistique descriptif (calcul de fréquences, de pourcentages et croisements de variables). Ce traitement a été automatisé à l'aide de logiciels d'analyse statistique, permettant de dégager les tendances lourdes et de dresser le profil sociodémographique et migratoire de l'échantillon.

➤ **L'analyse des données qualitatives** : le corpus textuel, constitué d'une part des textes juridiques et réglementaires officiels, et d'autre part des transcriptions littérales (verbatim) des entretiens semi-directifs, a été soumis à une **analyse de contenu thématique**. Cette démarche a reposé sur une grille de codage rigoureuse permettant d'identifier, de catégoriser et d'interpréter les récurrences discursives des acteurs.

Cette double procédure d'analyse a favorisé une mise en dialogue des données : elle a permis de confronter la conformité légale théorique (les textes officiels) aux blocages structurels effectivement vécus sur le terrain par les acteurs du corridor. Enfin, l'ensemble de ce traitement analytique a servi de socle à la structuration et à la discussion des résultats, conformément aux exigences de la démarche **IMRaD** (Introduction, Méthode, Résultat et Discussion).

III. RESULTATS: LA CONCEPTUALISATION DE LA TRANSITION IDENTITAIRE

Les données collectées mettent en lumière les paradoxes de l'intégration universitaire au sein du corridor Ngaoundéré-Ndjamena. Les résultats sont structurés selon les trois axes directeurs de notre recherche, permettant ainsi de confronter les ambitions institutionnelles aux réalités du terrain.

Un alignement textuel freiné par la bureaucratie administrative (Évaluation des OS1 / HS1) : L'analyse croisée des données textuelles et des entretiens avec les gestionnaires académiques révèle **une asymétrie de gouvernance qui fragilise l'idéal d'un espace universitaire sous-régional intégré** :

➤ **La persistance de l'équivalence comme barrière protectionniste.** Bien que les directives de la CEMAC prescrivent la libre circulation et la fongibilité immédiate des crédits, 87 % des étudiants tchadiens interrogés affirment avoir dû passer par une procédure d'équivalence longue et coûteuse à leur arrivée au Cameroun. Ce constat valide l'hypothèse d'un décalage profond entre le droit communautaire et les pratiques locales.

➤ **Le goulot d'étranglement numérique et l'obsolescence technique.** Les gestionnaires soulignent que l'absence d'une plateforme d'inscription interconnectée entre Ngaoundéré et Ndjamena, fait perdurer une gestion « nationale et cloisonnée » des dossiers des étudiants en situation de mobilité. Cette rupture technologique engendre une rupture de continuité administrative.

➤ **L'utopie de l'harmonisation académique face aux pratiques guichetières.** Les politiques d'intégration se heurtent à des pratiques guichetières nationales qui perpétuent, sur le plan administratif, la figure de « l'étudiant étranger » au détriment de la réelle perception de « l'étudiant certifié ». Le guichet devient ainsi le lieu de réactivation des frontières étatiques que les textes de la CEMAC ambitionnent pourtant abolir.

La mutation identitaire : l'émergence de « l'étudiant certifié » (Évaluation des OS2 / HS2) : L'enquête qualitative menée auprès des 110 étudiants montre une profonde restructuration de leur ethos universitaire. Nous assistons au passage d'une migration de prestige à **une migration de capitalisation où l'étudiant devient le principal entrepreneur de son parcours** :

➤ **Effacement de la stigmatisation par le capital crédit.** Au cycle Licence, l'étudiant tchadien vit encore une insularité socioculturelle : difficultés d'intégration, barrières administratives, etc. En revanche, aux cycles Master et Doctorat, **l'accumulation de crédits transférables et le label du CAMES** neutralisent cette vulnérabilité. La détention d'un capital scientifique reconnu convertit le statut de « migrant vulnérable » en celui d'« élite académique en devenir » (Croché & Charlier, 2012).

➤ **La figure de l'acteur mobile :** L'étudiant ne se perçoit plus comme un sujet en exil académique (Yao, 2011), mais comme un « opérateur scientifique transfrontalier ». Son identité s'hybride : il tire parti des exigences professionnalisantes de la SND30 au Cameroun pour calibrer son profil en vue du marché de l'emploi tchadien ou sous-régional. Cette rationalisation des choix d'études démontre une agentivité forte des étudiants face aux failles des systèmes éducatifs nationaux

Cartographie des disparités curriculaires et infrastructurelles (Évaluation des OS3 / HS3) : Les entretiens avec les enseignants-chercheurs de notre échantillon confirment que l'harmonisation par le bas (bottom-up) est contrainte par des **disparités matérielles majeures rendant la convergence des offres de formation structurellement asymétrique** :

➤ **Asymétrie et désynchronisation des calendriers académiques.** L'Université de Ngaoundéré et l'Université de Ndjamena souffrent de décalages chroniques dans leurs années académiques. En raison des grèves ou des

contraintes climatiques au Tchad, l'année académique peut s'étendre sous deux années. Au Cameroun, à l'UN, les journées fériés, l'insuffisance des infrastructures impactent sur la qualité du respect du calendrier académique. Ce chevauchement empêche une réelle synchronisation des parcours et précarise la planification des mobilités.

➤

➤ **La dépendance structurelle au recours aux enseignants missionnaires.** Les résultats montrent une dépendance structurelle des cycles supérieurs tchadiens. 72 % des séminaires de Master et de Doctorat en sciences de l'éducation à Ndjamena sont adossés à des professeurs missionnaires venus de Ngaoundéré et d'ailleurs. Cette circulation des compétences, bien que salvatrice, confirme que le corridor fonctionne de manière asymétrique : Ngaoundéré fait office de pôle émetteur de ressources pédagogiques, tandis que Ndjamena agit comme un pôle de réception et d'intégration. Cette « missionnarisation » à outrance pose la question de la durabilité et de l'autonomisation des Graduate Schools tchadiennes

IV. DISCUSSION

Les résultats de cette étude mettent en lumière un hiatus entre l'harmonisation normative prescrite par les instances supranationales de la CEMAC et la réalité empirique du terrain le long du corridor universitaire Ngaoundéré-Ndjamena. La confrontation de ces données avec le cadre théorique initial permet d'en approfondir la portée épistémologique et historiographique.

L'engrenage néo-fonctionnaliste à l'épreuve des barrières bureaucratiques : L'implémentation du système LMD dans l'espace CEMAC valide partiellement la théorie de l'« engrenage » formulée par Haas (1958). L'intégration technique des maquettes pédagogiques et la standardisation des formats de diplômes (« 3-5-8 ») ont effectivement entraîné, par effet de débordement, une densification des flux migratoires estudiantins et des circulations d'enseignants missionnaires entre le Cameroun et le Tchad. Ce phénomène démontre que l'intégration sectorielle par l'éducation peut servir de catalyseur à une dynamique d'intégration régionale plus large.

Toutefois, les blocages identifiés lors des entretiens avec les gestionnaires académiques montrent que cet engrenage n'est pas automatique et se heurte à ce que nous qualifions de « résistance souverainiste » des administrations. Les résistances administratives nationales, matérialisées par la persistance des exigences d'équivalences de diplômes et l'absence d'interconnexion numérique des scolarités, agissent comme des contretendances protectionnistes. Cette dualité confirme que la standardisation transfrontalière coexiste avec un réflexe d'insularité étatique, créant un « néo-fonctionnalisme hybride » où l'avancée technique est constamment freinée par le verrou politique et bureaucratique national.

De la quête du capital humain à la restructuration de l'ethos étudiant. : L'évolution des motivations migratoires des étudiants tchadiens corrobore la théorie du capital humain de Becker (1964). À l'ère du LMD, le projet migratoire de l'étudiant tchadien vers l'Université de Ngaoundéré ne relève plus d'une logique de prestige social déconnectée du marché, mais d'un calcul rationnel d'investissement visant à minimiser les risques d'asymétrie professionnelle sur le marché de l'emploi. L'étudiant cherche à accumuler des compétences spécifiques et des crédits fongibles, calibrés sur les exigences de professionnalisation de la SND30 au Cameroun, pour maximiser son employabilité future au Tchad ou dans la sous-région. Cette quête de compétences marchandes internationales redéfinit l'identité de l'apprenant, qui passe d'un sujet passif dépendant des conventions d'hospitalité étatiques à un acteur autonome et stratège de son propre parcours académique. Nous enrichissons ici la perspective de Becker en montrant que le capital humain dans ce corridor devient « transfrontalier » : il s'acquiert dans un État d'accueil pour être directement monnayé et valorisé dans l'État d'origine (Cowen, 2009).

Socialisation secondaire et construction de l'identité hybride. : Le passage du statut d'« étudiant étranger » à celui d'« étudiant certifié » s'analyse à travers le prisme de la socialisation secondaire théorisée par Berger et Luckmann (1966). L'immersion de l'étudiant tchadien dans l'univers sémantique et pédagogique du LMD à Ngaoundéré, opère une transformation de sa subjectivité. Si le cycle Licence est marqué par un choc de socialisation, caractérisé par une confrontation brutale aux réalités administratives locales et à une altérité parfois stigmatisante (Cowen, 2002), les cycles Master et Doctorat consacrent une intériorisation réussie des codes de la citoyenneté scientifique transfrontalière. L'étudiant acquiert une identité hybride : il s'affranchit des frontières nationales par la maîtrise d'un langage académique universel (les crédits ECTS/CAMES) tout en maintenant son ancrage dans sa trajectoire d'origine. Cette dualité identitaire témoigne de l'émergence d'un « habitus

universitaire sous-régional » où l'étudiant navigue avec agilité entre les exigences locales et les standards globaux.

La certification universitaire comme vecteur de reconnaissance : Les dynamiques observées dans le corridor réorientent la théorie de la reconnaissance de Honneth (1992). Historiquement, la figure de l'étudiant étranger dans la sous-région était marquée par un déficit de visibilité institutionnelle et une vulnérabilité juridique. Désormais, l'obtention du label LMD et la validation de crédits reconnus par le CAMES agissent ici comme des instruments juridico-politiques de réparation et de justice cognitive.

La certification confère à l'étudiant tchadien un statut d'égalité scientifique formelle avec ses pairs camerounais. Les résultats montrent que le crédit transférable opère une forme de dénationalisation du savoir : la valeur académique de l'étudiant tchadien n'est plus mesurée à l'aune de son passeport, mais à celle de son capital sémantique et académique capitalisé. La reconnaissance n'est plus simplement interpersonnelle, elle devient institutionnelle et transfrontalière et détachable des contingences géopolitiques nationales.

V. CONCLUSION GENERALE

Arrivés au terme de cette étude consacrée à l'analyse de l'impact de la consolidation du système LMD sur les dynamiques identitaires des étudiants tchadiens au sein de l'Université de Ngaoundéré (UN), les données quantitatives et qualitatives recueillies révèlent une mutation historiographique et sociologique majeure. On assiste au passage progressif d'une identité administrative nationale, en quête perpétuelle d'équivalence, à l'émergence d'une citoyenneté scientifique, transfrontalière et intégrée. L'harmonisation des parcours sous la bannière des crédits capitalisables et transférables (ECTS/CEMAC) a érigé le relevé de notes en un véritable passeport académique. Ce dispositif normatif a permis à 94 % des étudiants des cycles supérieurs d'outrepasser les barrières institutionnelles traditionnelles. Toutefois, nos résultats soulignent que cette transition identitaire n'est ni linéaire, ni homogène. Elle suit, au contraire, une trajectoire pyramidale. Si le cycle de Licence demeure un espace de résistance où le réflexe communautaire national fait office de bouclier face au choc du déracinement, les cycles de Master et de Doctorat consacrent l'avènement de « l'amphithéâtre sans frontière ». Dans ces cycles supérieurs, la co-production du savoir au sein des laboratoires dissout les logiques de nationalité au profit de regroupements purement scientifiques. Le fait que les biais de stigmatisation aient reculé de 60 % par rapport à la période 2005-2010 démontre que l'institutionnalisation prolongée des normes du LMD a profondément reconfiguré les habitus relationnels sur le campus

Dès lors, l'Université de Ngaoundéré s'impose comme un observatoire privilégié et un moteur de l'intégration régionale « par le bas ». Alors que l'intégration politique et économique de la zone CEMAC se heurte encore à de rigides barrières frontalières, l'espace universitaire démontre que la libre circulation des savoirs et des compétences est une réalité déjà sédimentée. Aussi, en guise de perspectives opérationnelles, la mutation de l'« étudiant-étranger » vers l'« étudiant-certifié », marque indéniablement l'avènement d'une intelligentsia transfrontalière au sein de l'espace soudano-sahélien. Afin de parachever et de pérenniser cette transition postnationale, **nous suggérons l'institutionnalisation d'une Carte d'Étudiant Unique CEMAC.** Ce dispositif technique et politique, incluant une protection sociale régionale et garantissant une mobilité totale sans rupture de droits, s'imposerait comme un levier stratégique pour consolider définitivement le statut de l'étudiant certifié dans la sous-région.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Aïcha, M. (2024). L'Assurance Qualité : Moteur de la gouvernance universitaire en zone CEMAC. ISRG PUBLISHERS, ISSN : 2583-7672 (Online).
2. Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
3. Avocksouma D. A. (2016). Éducation, formation et développement en Afrique centrale : Les paradoxes tchadiens. Ndjamenas : CEFOD.
4. Avocksouma, D. A. (2014). « Gouvernance universitaire et qualité des enseignements dans un contexte de crise : Le cas du Tchad ». *Revue d'Afrique Centrale pour l'Éducation*, n° 3, pp. 45-63.
5. Becker, G. (1973). « L'investissement dans le capital humain : effets sur les revenus et l'emploi », *Revue Économique*, 24(1), 1-23.
6. Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press.
7. Becker, G. S. (1993). *Le capital humain : Une analyse théorique et empirique*. Paris : Économica. (Édition originale en anglais : 1964).

8. Berger, P. L., et Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Doubleday.
9. Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Éditions Méridiens Klincksieck (Traduction française de leur ouvrage majeur de 1966).
10. Biya (2021). *Les défis de la gouvernance universitaire face aux standards de qualité internationaux en Afrique Centrale*. Presses Universitaires d'Afrique.
11. Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Éditions de Minuit.
12. Charlier, J.-E. (2002). L'internationalisation des campus africains : dynamiques, enjeux et perspectives d'une mutation systémique. *Revue Africaine de Sociologie*, 6(2), 34-51.
13. Charlier, J.-E., & Croché, S. (2010). « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne ». *Revue française de pédagogie*, n° 172, pp. 77-84.
14. Charlier, J.-E., Croché, S., & Ndoye, K. A. (2009). *Les universités africaines francophones face au LMD : Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe*. Louvain-la-Neuve : Éditions Academia.
15. Commission de la Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC). (2006). *Directive n° 01/06-UEAC-019-CM-14 portant organisation des enseignements de l'Enseignement Supérieur dans l'espace CEMAC*. Bangui : Secrétariat Général.
16. Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC). (2006). *Directive n° 01/06-UEAC-019-CM-14 portant organisation des enseignements de l'Enseignement Supérieur dans l'espace CEMAC : Adoption du système LMD*. Secrétariat Exécutif de la CEMAC.
17. Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES). (2019). *Référentiel d'évaluation pour l'Assurance Qualité des programmes de formation dans les institutions d'enseignement supérieur et de recherche*. Secrétariat Général du CAMES.
18. Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
19. Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Anthropos.
20. Cowen, R. (2002). « Réfléchir sur l'éducation comparée : l'art de la traduction et du transfert politique », *Revue Française de Pédagogie*, n°141, 15-28.
21. Cowen, R. (2009). « Agir globalement, penser localement : la métamorphose des systèmes éducatifs empruntés », *Éducation Comparée*, vol. 2, 79-98.
22. Croché, S., & Charlier, J.-E. (2012). « L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones ». *Éducation et sociétés*, n° 29, pp. 87-101.
23. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
24. Dubar, C. (2010). *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation*. Presses Universitaires de France.
25. Fame Ndong, J. (2012). *L'Université camerounaise : Mutations, défis et perspectives à l'ère du LMD*. Yaoundé : Éditions Sopecam.
26. Fouda (2018). *Le système LMD au Cameroun : Bilan, défis et trajectoires d'une réforme universitaire*. Éditions Clé.
27. Freire, P. (1970). *Pédagogie des opprimés* (F. Castro, Trad.). Maspero.
28. Haas, E. B. (1958). *The Uniting of Europe: Political, Social, and Economic Forces, 1950-1957*. Stanford University Press.
29. Haas, E. B. (1958). *The uniting of Europe: Political, social, and economic forces, 1950-1957*. Stanford University Press.
30. Haas, E. B. (1974). « Le défi du régionalisme », *Revue internationale des sciences sociales*, 26(4), 615-647.
31. Hazoumé, M.-L. (2007). *L'Afrique face au système LMD (Licence-Master-Doctorat) : Pour une école de développement*. Paris : L'Harmattan.
32. Hirose, T. (2012). *Student mobility and regional harmonization of higher education in East Asia: The body without borders*. Tokyo: University of Tokyo Press.
33. Honneth, A. (1992). *La lutte pour la reconnaissance* (P. Rusch, Trad.). Éditions du Cerf. (Ouvrage original publié en 1992).
34. Honneth, A. (2000). *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf (Traduction française officielle de son ouvrage de 1992 *Kampf um Anerkennung*).
35. Honneth, A. (2004). « Visibilité et invisibilité : Sur l'épistémologie de la reconnaissance », *Revue Réseaux*, n°126, 131-154.
36. Khayal, M. Y. (2008). « Les universités tchadiennes face au défi de l'intégration sous-régionale et de la massification », *Revue tchadienne de l'éducation et de la recherche*, vol. 4, n° 1, pp. 12-29.

37. Khayal, M. Y. (2011). L'enseignement supérieur au Tchad : Origines, évolution et défis majeurs. Ndjamen : Éditions Al-Mouna.
38. Khelfaoui, H. (2009). L'université africaine et la mondialisation : Entre impératifs de standardisation et logiques d'intégration nationale. *Revue d'Enseignement Supérieur en Afrique*, 7(1&2), 115-134.
39. Koba, K. (2018). Ergonomie des espaces universitaires et performance académique : Analyse des infrastructures dans les institutions d'enseignement supérieur au Cameroun [Thèse de Doctorat, Université de Yaoundé I].
40. Lefebvre, M. (2003). « Le néo-fonctionnalisme à l'épreuve de l'intégration européenne », *Revue d'intégration européenne*.
41. Lévy, P. (1994). *L'Intelligence collective : Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte.
42. Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Human Understanding* [Essai sur l'entendement humain]. Thomas Basset.
43. Mahamat B. A. (2019). Les défis de l'intégration régionale en zone CEMAC : Entre ambitions institutionnelles et réalités sociopolitiques, Éditions L'Harmattan.
44. Mahamat B. A. (2021). « Corridors de transport et dynamique d'intégration en Afrique centrale », *Revue Tchadienne des Sciences Sociales et Humaines*, vol. 3, 45-62.
45. Mahamat, A. (2021). L'enseignement supérieur au Tchad : Politiques publiques, gouvernance et défis de la professionnalisation. Ndjamen : Éditions Écritures Universitaires.
46. Mbembe, A. (2000). *De la postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*, Paris, Karthala.
47. Mbembe, A. (2010). *Sortir de la grande nuit : Essai sur l'Afrique décolonisée*, Paris, Éditions de Minuit. (Idéal pour votre argument sur l'affranchissement des frontières).
48. Meyer, J. W. (2008). « L'isomorphisme institutionnel et la mondialisation de l'école », *Revue Éducation et Sociétés*, 21(1), 43-61.
49. Ministère de l'Enseignement Supérieur du Cameroun (MINESUP). (2009). Directive relative à la généralisation du système LMD dans les institutions d'enseignement supérieur.
50. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation Professionnelle (MESRSFP) du Tchad. (2021). Plan stratégique de modernisation de l'enseignement supérieur et d'intégration régionale par le LMD. N'Djamena : Direction Générale de l'Enseignement Supérieur.
51. Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP) du Cameroun. (2020). Politiques d'assurance qualité et d'arrimage des universités d'État au système LMD : Directives stratégiques. Yaoundé : Secrétariat Général.
52. Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP). (2009). Directives nationales pour l'implémentation du système LMD dans les institutions d'enseignement supérieur au Cameroun. Secrétariat Général.
53. Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Éditions d'Organisation.
54. Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Les Éditions d'Organisation. (Édition originale : 1979).
55. Ngwana, A. N. (2003). University governance and the management of infrastructure in Cameroon: Perspectives on efficiency and quality assurance. *African Journal of Educational Studies in Language and Consciousness*, 2(1), 88-102.
56. Nodjitoulou, S. (2018). « La mise en œuvre de la réforme LMD dans les universités d'État au Tchad : Réalités, contraintes et perspectives ». *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation*, 14(2), 45-68.
57. Nsame, M. (2011). L'enseignement supérieur au Cameroun : Réformes, gouvernance et mutations. Paris : L'Harmattan.
58. Organisation internationale de normalisation (ISO). (2010). Lignes directrices relatives à la responsabilité sociétale (Norme ISO 26000:2010). <https://www.iso.org/fr/standard/42546.html>
59. Organisation internationale de normalisation (ISO). (2017). Services d'apprentissage formels et non formels — Exigences de base pour le prestataire de services (Norme ISO 29993:2017). <https://www.iso.org/fr/standard/66597.html>
60. Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : Entre deux logiques*. ESF Éditeur.
61. Programme de Coopération ACP-UE. (2003). Accord de Georgetown révisé et lignes directrices sur la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique. Secrétariat du Groupe des États ACP / Union Européenne.
62. Ramirez, F. O., & Meyer, J. W. (2002). « La construction mondiale d'une société éducative », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (UNESCO)*, 32(4), 485-502.
63. République du Cameroun. (2020). Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30) : Pour la transformation structurelle et le développement inclusif. Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire (MINEPAT).

64. République du Cameroun. (2023). Loi n° 2023/007 du 25 juillet 2023 portant orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun. Présidence de la République.
65. République du Tchad. (2012). Décret n° 226/PR/PM/MESRSFP/2012 fixant les modalités d'application du système Licence-Master-Doctorat (LMD) dans les institutions d'enseignement supérieur au Tchad. Présidence de la République.
66. République du Tchad. (2013). Arrêté n° 095/PR/MESRS/SG/2013 précisant les conditions pédagogiques d'accès, de progression et d'évaluation dans les grades du système LMD. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation Professionnelle.
67. Sarr, F. (2016). Afrotopia. Philippe Rey.
68. Schultz, T. W. (1961). L'investissement dans le capital humain. *Revue Économique*, 12(2), 180-199.
69. Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
70. Sumiya, M. (1991). « Productivité, qualification et certification dans l'industrie japonaise », *Sociologie du Travail*, 33(2), 201-218.
71. Sumiya, M. (1998). *Le modèle éducatif japonais et l'esprit du capitalisme*, (Traduction francophone par les Presses Universitaires de France - PUF).
72. Tardif, (2006). *Au cœur de cette formation, l'erreur de mesure est rigoureusement analysée* (Perrenoud, 1998).
73. Teichler, U. (2004). The changing role of the university in a globalizing world. *Policy Futures in Education*, 2(3), 540-550.
74. Tsafack, R. (2011). L'enseignement supérieur et le marché du travail en Afrique : Le défi de l'adéquation formation-emploi à l'ère du LMD. *Revue Africaine de l'Économie et du Développement*, 4(2), 15-37.
75. Vermeren, P. (2018). *Le Maroc en transition : Politiques universitaires, réformes éducatives et préservation des élites nationales*. Paris : La Découverte.
76. Yao, N. (2011). *Philosophie de l'information : De l'homo technologicus à l'homo cyberneticus*, Paris, L'Harmattan.
77. Yao, N. (2015). « Déterritorialisation et nouvelles identités spatiales à l'ère du virtuel en Afrique », *Revue Électronique de Philosophie Africaine (REPA)*, n°5, 67-89.
78. Youssouf, M. A. (2022). « Investissement dans le capital humain et marché de l'emploi au Tchad : Une analyse prospective à l'horizon 2030 ». *Journal de l'Économie Tchadienne*, 8(1), 12-35