



HAL
open science

Une décennie du processus de Bologne au Maghreb

Ahmed Ghouati

► **To cite this version:**

Ahmed Ghouati. Une décennie du processus de Bologne au Maghreb. *Esprit Critique: Revue Internationale de Sociologie et de Sciences sociales*, 2015, 23 (01). hal-01323868v2

HAL Id: hal-01323868

<https://uca.hal.science/hal-01323868v2>

Submitted on 30 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Une décennie du processus de Bologne au Maghreb

Ahmed GHOUATI

Maître de Conférences, Université d'Auvergne-Clermont I,
Laboratoire Communication et sociétés, Université Blaise-Pascal Clermont II
Chercheur associé à l'IREMAM-CNRS Aix-en-Provence

Résumé

Cet article tend à montrer qu'une intégration réussie des critères du Processus de Bologne ne signifie pas forcément « modernisation » de l'Enseignement supérieur et/ou son adéquation par rapport aux attentes et besoins des différents acteurs.

Lors de l'évaluation de la décennie du Processus de Bologne, la Commission européenne avait jugé positive l'évolution des réformes menées dans le cadre de ce processus dans les pays MENA¹ en général et au Maghreb en particulier. Sur l'ensemble des critères retenus, les pays maghrébins semblent en effet répondre aux attentes de la Commission.

Cependant, le « *Printemps arabe* » qui a commencé au Maghreb quelques mois seulement après cette évaluation, a montré sous un angle à la fois humain et sociopolitique les limites d'une série de réformes censées moderniser des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche, mieux former des étudiants pour mieux les insérer sur le plan socioprofessionnel. Quantitativement, le processus de Bologne (dit « réforme LMD ») participe au changement de la morphologie des systèmes d'enseignement supérieur. Sur le fond, ce processus diffuse un modèle utilitariste de l'Université et de l'enseignement supérieur en général, s'accommode des inégalités entre filières d'études et est perçu négativement par les communautés universitaires.

Mots-clés : Processus de Bologne, Maghreb, Réforme LMD, Eléments de bilan, Enseignement supérieur, Université.

Summary

This article tends to show that a successful integration of the criteria of the Bologna Process does not necessarily mean "modernization" of higher education and / or its adequacy to the expectations and needs of the different actors.

During the evaluation of the decade of the Bologna Process, the European Commission considered positive the evolution of reforms carried out within the framework of this process in MENA countries in general and in the Maghreb in particular. On all the criteria adopted, the Maghreb countries indeed seem to meet the expectations of the Commission.

However, the "Arab Spring" which began only a few months after this evaluation, showed from both a human and socio-political perspective the limits of a series of reforms intended to modernize higher education and research systems, and to provide better training. students to better integrate them on the socio-professional level. Quantitatively, the Bologna process

¹ Pays du Moyen orient et du Nord de l'Afrique.

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

(known as the "LMD reform") is helping to change the morphology of higher education systems. Basically, this process disseminates a utilitarian model of the University and of higher education in general, accommodates inequalities between fields of study and is perceived negatively by the university communities.

Keywords: Bologna process, Maghreb, LMD reform, Balance sheet items, Higher education, University.

INTRODUCTION

Les systèmes d'enseignement supérieur maghrébins ont connu ces vingt dernières années des transformations très importantes dans leurs structures, effectifs étudiants et implantations d'établissements dans les régions et territoires. Ils connaissent aussi depuis plusieurs années de nombreux problèmes à la fois conjoncturels et structurels parmi lesquels la forte centralisation de la décision au niveau ministériel, une absence d'autonomie des établissements, un faible taux d'encadrement de rang magistral dans les universités, une baisse de la qualité de l'enseignement et des effectifs pléthoriques notamment dans les premiers cycles universitaires (Ghouati, 2011).

Au début des années 2000, dans un contexte international marqué par la globalisation économique, sur injonction de l'Union européenne et de la Banque mondiale la décision a été prise au niveau des États d'intégrer les systèmes d'enseignement supérieur au Processus de Bologne (PB), plus connu sous l'appellation « réforme LMD² ». Lors du 1^{er} séminaire de Marseille (AUF, 2004), cette intégration avait plusieurs objectifs, dont la remise à niveau de l'enseignement supérieur par rapport aux standards européens et la gestion des flux d'étudiants. Après la rencontre de Tunis (MES et CPU, 2006), beaucoup d'autres objectifs sont apparus progressivement, tels que la professionnalisation des formations, la mise en place d'un dispositif d'assurance qualité, le tutorat, etc.

Le *Printemps arabe* a commencé au Maghreb quelques mois seulement après l'évaluation de la décennie du PB par la Commission européenne (2010). Pour cette dernière, l'évolution des réformes issues du PB est positive dans les pays MENA en général et au Maghreb en particulier. Sur l'ensemble des critères retenus, les pays maghrébins semblent en effet répondre aux exigences du PB.

Cependant, les données disponibles au Maroc, en Algérie et en Tunisie, nous semblent nécessiter un regard et une approche plus nuancés. Au Maroc, le bilan du programme d'urgence 2009-2012 est plutôt positif sur des aspects plus quantitatifs (nombre d'inscrits, nombre de thèse soutenues, etc.). Qualitativement, les améliorations les plus significatives le sont dans le secteur sélectif. Les résultats rendus publics en Algérie sont très partiels et montrent plutôt une juxtaposition de deux systèmes pédagogiques (LMD *versus* académique ou classique), les filières classiques, en particulier les plus sélectives, attirent toujours des étudiants et ces derniers contestent de plus en plus la sélection à l'entrée du master ainsi que la valeur des diplômes type LMD sur le marché du travail. En Tunisie, les bilans dressés avant et après la *Révolution de Jasmin*, déclinaison locale du *Printemps arabe*, sont radicalement différents : malgré les quelques critiques formulées par la Commission européenne avant la *Révolution*, les réformes étaient très largement soutenues. Après la *Révolution*, l'évaluation devient nettement plus négative dans le discours des responsables tunisiens. Mais le nouveau gouvernement ne se met pas dans l'hypothèse de remettre en cause le processus de réformes en cours. Dans les trois

² Réforme symbolisée par les niveaux de sortie LMD, c'est-à-dire Licence en 3 ans, Master en 5 ans et Doctorat en 8 ans.

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

pays, le PB participe au changement de la morphologie des systèmes d'ES, s'intègre bien à la compétition entre filières d'études et est perçu négativement par les communautés universitaires, en particulier les étudiants et les enseignants.

Cet article est proposé en deux grandes parties : dans la première, nous caractérisons d'abord le PB en rappelant le contexte économique et politique de son élargissement au Maghreb. Dans la seconde partie, nous donnons des résultats³ quantitatifs et qualitatifs concernant l'Algérie, le Maroc et la Tunisie.

LE CONTEXTE : DES REFORMES POUR ACCOMPAGNER LA LIBERALISATION ECONOMIQUE

Le PB est un projet politique né en Europe, peu de temps après la proposition de la Commission Attali (1998) *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Lors d'une rencontre entre quatre ministres européens de l'ES en 1999, il s'agissait de construire un *Espace Européen d'Enseignement Supérieur* (EEES) à l'horizon 2010, pour avoir de meilleurs classements internationaux (dans les différents palmarès) et être concurrentiels dans la compétition internationale.

Son introduction « expérimentale » a commencé en 2002-2003. À partir de 2004, il a été généralisé, sans évaluation ni concertation avec les principaux intéressés, mais avec une pluralité de modalités d'application et sous un angle plus technique et managérial (Vinokur, 2002). En raison d'un contexte socio-économique difficile, il n'a pas soulevé de grandes contestations et un accord politique a été observé au niveau institutionnel européen et même au-delà si l'on en juge par le nombre grandissant d'États signataires de la déclaration de Bologne.

Afin d'obtenir une adhésion rapide des gouvernements, l'accent a souvent été mis sur la concurrence entre les pays et les établissements d'enseignement supérieur et, dans le contexte de la compétition internationale, les représentants politiques des pays européens considéraient qu'il ne fallait pas prendre de retard par rapport aux voisins. Ce même argument a été utilisé en direction des pays maghrébins et africains en général (Ghouati, 2009). De ce fait, le PB a été promu au rang de norme « universelle » (Charlier et Croché, 2012a), et sa mise en œuvre a été faite au nom de la Commission européenne, ce qui a permis de réduire les contestations nationales et/ou locales.

Obéissant d'abord à une logique économique, c'est-à-dire accompagner la circulation des capitaux par celle des compétences avec des diplômes équivalents, ce processus s'inscrit plus globalement dans une tendance mondiale qui consiste à répondre à une proposition de l'OMC pour ouvrir l'éducation, comme secteur non marchand, aux règles du marché économique (Hirt, 2000). Dans ce cadre, il s'agit bien d'une redéfinition des finalités et des pratiques de l'enseignement et de la recherche scientifique, suivie d'une introduction de nouveaux critères,

³ La méthodologie suivie repose sur des approches quantitatives et qualitatives. 1. Des statistiques officielles de la Commission européenne confrontées à celles des différents ministères d'enseignement supérieur des trois pays du Maghreb concernés. 2. Des entretiens semi-directifs (N=24) menés avec 18 enseignants chercheurs - dont 2 ont des responsabilités syndicales à l'Université - et 6 doctorants : en Tunisie (février 2012), en Algérie et au Maroc (juin, août et septembre 2012).

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

issus du monde économique, tendant à privilégier la recherche appliquée et la rentabilité à court terme. Il s'agit alors pour les établissements d'enseignement supérieur d'attirer les meilleurs enseignants-chercheurs, le plus d'étudiants internationaux en tant que clients, de former des professionnels selon une logique « compétences » (Rogiers, 2006) qui doivent répondre aux besoins du marché et d'ouvrir les dispositifs de recherche scientifique sur l'environnement socio-économique. Ces objectifs obligent les enseignants-chercheurs à multiplier les relations public-privé, à créer des entreprises (entre autres pour la valorisation des recherches) et à augmenter la part du financement privé dans l'enseignement et la recherche.

L'élargissement du PB au Maghreb s'est réalisé dans ces conditions et avec les mêmes modalités politiques (Ghouati, 2006). Or, les pays du Maghreb étaient déjà engagés dans des réformes économiques et politiques de libéralisation, avaient des accords d'association avec l'UE et par ailleurs déjà membres de l'OMC ou en cours d'admission dans le cas de l'Algérie.

Quelques années après le *Printemps arabe*, en tant que mouvement d'abord social et juvénile, ayant débuté alors que la Commission européenne venait d'évaluer la « décennie du PB », nous voudrions montrer que le modèle d'« université de service » - au sens de Whithead (1929) - promu par ces réformes provoque certes des changements morphologiques et promeut une nouvelle orientation plus utilitariste mais ne révolutionne ni l'enseignement supérieur ni la recherche scientifique. Ainsi, la bonne intégration des critères du PB ne constitue pas forcément le meilleur indicateur de « modernisation » et d'adaptation de l'enseignement supérieur aux attentes et besoins des étudiants, des enseignants et de la société de manière générale.

DES RÉSULTATS CONVERGENTS AVEC LES ATTENTES DE LA COMMISSION EUROPEENNE

Les trois pays du Maghreb font partie d'un ensemble de neuf pays du sud de la Méditerranée associés au programme Tempus⁴ mis en œuvre depuis 2002 pour « moderniser » l'enseignement supérieur. À l'occasion de la décennie du PB, en tant que co-financeur, la Commission européenne (2010) a dressé un bilan en 2009-2010 dans ces pays. Lors de cette évaluation de la décennie du PB, il y avait une liste de 47 pays au total signataires de la déclaration de Bologne, dans laquelle aucun pays du sud de la Méditerranée n'est mentionné formellement. Ce qui fait penser à une fracture entre les pays qui négocient le contenu du PB et signent officiellement en connaissance de cause et les pays de la périphérie à qui la Commission européenne impose le contenu du PB après avoir signé l'entrée dans la zone de libre-échange économique.

Dans l'ensemble, les pays maghrébins sont très bien adaptés aux programmes et la Commission européenne note à leur propos que « *la tendance à aller de l'avant selon les principes de Bologne est claire* » (2010, p.11). Cependant, si les trois pays sont au même niveau

⁴ Le programme Tempus vise la « modernisation » des systèmes d'enseignement supérieur [ES] des pays partenaires de l'Union européenne. A cette fin, Tempus IV finance trois types de projets, notamment : les *projets communs* visant des partenariats multilatéraux entre l'UE et les établissements des pays partenaires ; les *mesures structurelles* qui appuient directement la réforme des systèmes d'ES (qualité, employabilité, etc.) ; enfin les *mesures d'accompagnement* par le biais d'appels d'offres ou de contrats-cadre. Elles financent également les Bureaux nationaux Tempus et les activités du groupe des "Experts de la réforme de l'ES" (Cf. Commission européenne, 2010).

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

d'intégration dans l'application de la *structure en trois cycles* conformément au PB, on peut relever des différences sur l'ensemble des autres indicateurs (notés en italique).

Si l'utilisation et l'accumulation des *crédits ECTS* sont effectives en Tunisie, elles sont partiellement intégrées en Algérie, et le système n'est pas encore mis en place au Maroc. Contrairement à ces deux autres voisins, le Maroc n'a pas non plus institutionnalisé le *supplément au diplôme*, document comprenant plusieurs informations : nature, niveaux, contexte, contenu et statut des études réussies ainsi qu'une brève description du système d'enseignement d'appartenance de l'étudiant.

Par rapport aux autres pays MENA⁵, seul la Tunisie a mis en place un *Cadre national des qualifications*, c'est-à-dire une classification des qualifications selon plusieurs critères et pour différents niveaux d'apprentissage, ayant pour but d'informer et faciliter l'accès aux qualifications en adéquation avec le marché de l'emploi et la société civile. En Algérie, ce processus semble être en cours d'élaboration.

Pour la Commission européenne,

« [la notion] *d'assurance qualité se réfère au processus d'évaluation, de suivi, de garantie, de maintien et d'amélioration de la qualité des systèmes d'enseignement supérieur, des institutions et des programmes* » (2010, p.12).

Dans cette logique, l'idéal pour la Commission serait que l'évaluation externe soit menée par un organisme à la fois extérieur et indépendant de l'institution, comme dans toute démarche d'assurance qualité (Charlier et al., 2012b). Partant de cette définition, la Tunisie et l'Algérie ont mis en route officiellement un *processus d'assurance qualité*.

Enfin, en termes de reconnaissance des diplômes, l'Algérie et le Maroc sont signataires de la *Convention internationale* sur « la Reconnaissance des études, diplômes et des grades de l'enseignement supérieur dans les États arabes et les États européens riverains de la Méditerranée » (Unesco, 1976). Par contre, aucun pays maghrébin n'est signataire de la « *Convention de reconnaissance de Lisbonne* », qui est une convention internationale permettant aux qualifications certifiées dans un pays d'être reconnues dans un autre sur la base de standards définis par le Conseil de l'Europe et l'UNESCO.

Dans l'ensemble, on peut observer que le système d'enseignement supérieur tunisien a le plus intégré les critères du PB, alors que paradoxalement la mise en place de la « réforme LMD » n'a commencé officiellement qu'à partir de 2005-2006 dans ce pays. Cette meilleure intégration a été largement favorisée par plusieurs facteurs politique et économique, en particulier un appui au plus haut sommet de l'État, suite à un décret du Président Ben Ali, et le soutien aussi bien de la Commission européenne que de la Banque mondiale avec des prêts bancaires pour réformer l'enseignement supérieur. En outre, depuis le début des années 2000 l'État tunisien a cherché à diversifier son économie en lançant des industries à forte valeur ajoutée (Télécom, micro-informatique, TIC, etc.). Mais cette stratégie était conçue au niveau central et seul l'État assumait le rôle moteur (Mezouaghi, 2007), d'où par exemple des parcs technologiques à faible impact sur « l'économie du savoir ».

⁵ Au Maroc, la mise en place du Cadre national de certification (CNC) a été confiée au ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle. Sur le terrain, cette mise en place rencontre quelques problèmes liés à l'incompréhension même de l'intérêt et de la finalité du CNC, la faible implication des acteurs de certification et du ministère de l'Enseignement supérieur (Bouhafa, 2010).

Dans les bilans présentés par pays, le Maroc et la Tunisie ont des systèmes d'enseignement supérieur moins massifié que celui de l'Algérie. Mais dans ces deux pays, la pression institutionnelle et politique étant plus forte, les ministères d'enseignement supérieur apparaissent comme de meilleurs élèves, dans la mesure où ils intègrent formellement et quasiment tous les critères de performance du système d'enseignement supérieur tels que prescrits par la Commission européenne.

ÉLÉMENTS DE BILAN AU MAROC

Dans le partenariat euromaghrébin, le Maroc est pour des raisons historique et politique un partenaire économique privilégié de l'Union européenne. Ainsi, l'accord séparé signé en 1996 avec la Commission européenne visait l'organisation d'une zone de libre échange économique. Afin d'accompagner la libéralisation économique, la loi 01-00 promulguée en 1999 a fixé de nombreux objectifs à l'éducation et l'enseignement supérieur, notamment l'ouverture au secteur socio-économique, le développement du secteur privé et la diversification des financements :

- Autonomie pédagogique, administrative et financière des universités.
- Élargissement des missions de l'université : formation initiale, continue, conseil, expertise, entrepreneuriat, etc.
- Nouvelle organisation pédagogique : système modulaire et semestriel, filières, contrôle continu, passerelles, etc.
- Orientation progressive des étudiants en leur offrant des enseignements transversaux.
- Renforcement des formations professionnelles.
- Formation tout au long de la vie.
- Généralisation d'un système d'évaluation et d'accréditation des formations et audit des institutions.
- Implication des partenaires socio-économiques dans le développement de l'université (représentation en conseil de l'université).
- Ouverture sur l'environnement socio-économique et diversification de sources de financement (prestations de services, exploitation de licences et brevets, commercialisation des produits et activités, prises de participation dans des entreprises, etc.)
- Promotion du secteur de l'enseignement privé.

Dans le cadre de l'application de cette loi 01-00, la « réforme LMD » a été mise en œuvre au Maroc dès l'année universitaire 2003-2004 d'abord dans le secteur universitaire ouvert ou non sélectif afin de réguler les flux d'effectifs étudiants (AUF, 2004). Dans le bilan d'étape réalisé en 2008, on relève quelques aspects positifs, notamment une amélioration des taux de passage dans le 1^{er} cycle : 33 % des étudiants ont obtenu leur licence en 2008, contre 26 % avec le système classique. Comparativement, en 2005, il y avait un taux moyen de déperdition dans le premier cycle de plus de 50 % (Source : MEN-ESFCRS⁶, 2009).

L'une des explications de la forte déperdition en est la permanence d'une forte demande d'inscription dans certaines filières. Par exemple en 2008, 75 % des bacheliers avaient opté

⁶ Ce même ministère regroupe l'enseignement supérieur, la formation des cadres et la recherche scientifique (ESFCRS).

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

pour des filières Lettres et Sciences humaines et les Sciences juridiques, économiques et sociales, au détriment des filières techniques et professionnelles (Ibid., 2009). Ce qui constitue un problème, dans la mesure où le ministère souhaitait une régulation en faveur des filières techniques et professionnelles pour faciliter l’insertion socio-professionnelle des diplômés. Or la question de l’insertion socioprofessionnelle se pose pour tous les diplômés du supérieur. Les données de l’enquête emploi font ressortir de fortes disparités en défaveur des diplômés de l’enseignement supérieur : environ 20 % de demandeurs d’emploi ayant un niveau supérieur contre 4 % seulement de sans diplômés (Source : HCP, 2012).

De nombreux autres problèmes affectant plusieurs domaines (pédagogie, recherche, gouvernance, etc.) rencontrés dans l’enseignement supérieur avaient amené le ministère à concevoir un « programme d’urgence⁷ » pour la période 2009-2012. Ce programme avait également une visée de rattrapage des retards observés. Ce sont les éléments du bilan intermédiaire de ce programme que nous présentons dans cette partie.

Une offre de formation en développement, mais des effectifs toujours importants en Lettres et Sciences humaines

Entre 2008-2009 et 2010-2011, il y a eu 127 818 nouveaux inscrits au total, dont 41 055 en Lettres et Sciences humaines (LSH), 46 785 en Sciences juridiques, Économie et Gestion (SJEG) et 39 978 en Sciences et Techniques (ST). Le nombre de places pédagogiques a augmenté également mais beaucoup plus dans le secteur sélectif : 34 691 places en 2010-2011 dont 16 049 (+13 %) à l’Université et 18 642 (+41 %) en médecine, pharmacie, etc..

Les inscriptions en Licence professionnelle (LP) et Master spécialisé (MS) augmentent aussi : 17 % d’inscrits en LP en 2010-2011, contre 8 % en 2008-2009. Les filières de ST représentent 29 %, contre 22 % en SJEG et 6 % en LP LSH appliquées. Le taux d’inscrits en MS passe de 26 % en 2008-09 à 36 % en 2010-2011, dont 59 % en ST, 34 % en SJEG et 19 % en LSH appliquées.

De manière générale, 63 % des nouvelles filières et offres de formation accréditées sont professionnelles, en particulier dans les secteurs de l’environnement, du tourisme, de l’énergie, la logistique/transport et le BTP. Ce résultat répond aux objectifs institutionnels fixés, mais ne semble toujours pas résoudre le problème de l’insertion socio-professionnelle des nouveaux diplômés (HCP, 2007 et 2012).

Une lutte contre le redoublement et le décrochage

Dans tout l’enseignement supérieur, 30 % des étudiants ont bénéficié d’un tutorat en 2010-2011, contre seulement 1 % en 2008-2009. En 2010-2011, 52 % des étudiants ont passé un test de niveau en langues et 97 % des enseignants ont bénéficié de formation continue en langues. La même année, il a été recensé 89 structures d’information et d’orientation en faveur des étudiants et 71 % d’entre eux ont bénéficié de passerelles. Selon les enseignants interviewés, ces résultats sont importants comparativement aux années précédentes, mais elles restent

⁷ Pour plus de détails sur ce programme, voir le lien suivant : <http://www.enssup.gov.ma/index.php/programme-durgence/programme-durgence-2009-2012->, consulté en décembre 2014.

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

insuffisantes au regard des besoins exprimés par les étudiants du secteur universitaire non sélectif.

Parmi ces insuffisances, certaines avaient fait l'objet de mesures en 2009, notamment la problématique linguistique posée par les nouveaux étudiants qui arrivent à l'université ne maîtrisant ni la langue (la langue d'enseignement est le français a contrario, la langue d'enseignement au secondaire et au primaire est la langue arabe) ni les techniques de communication et de l'information. Ce qui avait motivé l'introduction de modules dits transversaux et transférables, étalés sur quatre semestres (les deux années du tronc commun), et se composaient de la langue et la méthodologie du travail universitaire, la langue et les techniques d'expression et de communication, et enfin les outils informatiques.

Un investissement dans la Formation continue (FC) et le management

Afin de relever le niveau du personnel, trois types d'action ont été menés en direction de trois catégories de personnel :

- Une formation pédagogique pour 1 021 enseignants titulaires en 2010-2011, contre 308 en 2008-2009. En outre, 886 enseignants titulaires ont bénéficié de stages à l'étranger ; 379 non titulaires ont été formés au Maroc, contre 203 en 2008-2009.
- Une formation administrative et technique pour 1 914 cadres en 2010-2011, contre 479 en 2008-2009.
- Enfin, en 2010-2011 187 responsables ont suivi une formation dans le « management de l'enseignement supérieur » et cinq universités ont formé 139 personnes à l'évaluation.

Ces actions s'inscrivaient dans le cadre de la préparation à « l'autonomie » des universités, c'est-à-dire la mise en place des structures pour la gestion « entrepreneuriale » des ressources humaines et l'évaluation des actions de l'établissement, telle que demandée par la Charte nationale d'Education et de Formation.

Un taux d'encadrement en amélioration, surtout dans le secteur sélectif

En 2010-2011, les effectifs enseignants s'élevaient à 11 646 pour 300 000 étudiants, soit un taux général d'encadrement d'un enseignant pour 26 étudiants. Mais ce taux est très variable d'un établissement à un autre et d'un secteur à un autre. De manière générale, il est de 43 étudiants par enseignant à l'Université, contre 12 étudiants seulement par enseignant dans le secteur sélectif. La même année, on trouve 86 étudiants par enseignant dans les filières SJEG, contre 48 en LSH et seulement 20 en ST. Ces disparités se retrouvent également au niveau de l'encadrement administratif : à l'Université, il y a 75 étudiants pour un administratif, contre seulement 22 dans le secteur sélectif.

Comment dans ces conditions mettre en place des enseignements en petits groupes et des travaux pratiques et dirigés, alors que les enseignants du secteur non sélectif font régulièrement état d'une insuffisance générale des ressources humaines et pédagogiques dans toutes les filières et d'un déficit chronique d'équipements pédagogiques et didactiques adaptés, en particulier dans les filières professionnalisantes ?

De ce fait, le caractère dual de l'enseignement supérieur ne semble pas être atténué par la « réforme LMD » et fait l'objet de critiques régulières de la part des enseignants et des étudiants. Selon ces derniers, au contraire, cette réforme semble même bien s'accommoder des

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

disparités entre secteurs et filières, alors même que l'un de ses objectifs est de mettre l'étudiant au centre de la pédagogie (Rogiers, 2012) pour mieux l'accompagner en réduisant les effectifs notamment dans les groupes de travaux dirigés et de travaux pratiques.

Des actions de promotion de la recherche scientifique⁸

Sur le plan quantitatif, le ministère de l'enseignement supérieur estime que les objectifs du programme sont globalement atteints : 2 019 articles publiés en 2010 (2 376 prévus en 2009) ; 11 brevets déposés en 2011 pour 22 auteurs enregistrés au 1^{er} semestre 2011 et 29 auteurs enregistrés en 2010 ; 23 projets R&D conclus en 2010 (sur 279 prévus). Selon le ministère, il s'agit de travailler davantage sur les structures d'interface université-entreprise, rendre plus simples les procédures de gestion financière des projets R&D, notamment pour les entreprises et les inciter à lancer des opérations ou des projets d'innovation. Le problème est que, pour l'instant, la démarche et les financements semblent être d'abord publics. D'où les limites d'une approche politique impulsée et financée par le haut (Ghouati, 2010).

La mise en place d'un système de communication et des services numériques

En 2010-2011, quatre universités offraient des services numériques *via* l'Espace numérique de travail (ENT) et quatre autres avaient lancé un ENT à titre expérimental. La plupart de ces services sont offerts aux étudiants, mais aussi aux enseignants (bureau numérique, vie universitaire, scolarité et orientation, etc.). Ces services s'insèrent dans le cadre de l'amélioration de la gouvernance et sont directement influencés par les pratiques européennes, en particulier françaises.

La réalisation de ce programme semble satisfaire les autorités et confirme leur volonté politique de s'insérer toujours plus dans le PB. Mais l'appréciation n'est pas la même au niveau des enseignants. Selon un chef de département de Lettres françaises :

« La réforme est nettement plus profitable dans le secteur sélectif. Dans le secteur non sélectif, elle ne marche pas bien et la massification pose de nombreux problèmes » (entretien du 3/8/2012, Université de Fès).

Du point de vue du Snesup Maroc, la réforme devrait connaître quelques changements notamment en ce qui concerne l'organisation semestrielle qui semble poser des problèmes, en particulier celui du temps trop important consacré à l'évaluation. La proposition formulée par le syndicat serait le retour à l'organisation annuelle et au contrôle continu. Mais, dans le contexte du *Printemps arabe* qui a également concerné le Maroc, il restera à régler la question très délicate socialement et politiquement des financements d'un système d'enseignement supérieur qui se massifie de plus en plus et notamment la participation des étudiants et de leurs familles à travers la hausse projetée des frais d'inscription.

ÉLÉMENTS DE BILAN EN ALGÉRIE

En Algérie, la transition politique du socialisme d'État basé sur une économie de rente au libéralisme économique et au pluralisme politique a engendré des tensions extrêmes dans toute

⁸ En vertu de son statut de partenaire privilégié, le Maroc participe depuis de nombreuses années déjà aux programmes européens PCRD. Mais cette participation est limitée aux programmes S et T (sciences et techniques) et posent de nombreux problèmes liés aussi bien à la recherche locale qu'à la coordination internationale avec l'Union européenne.

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

la société. C'est seulement à la fin d'une période dite « décennie noire »⁹ (1992-2000) qu'une « Commission nationale de réforme du système éducatif » aurait proposé en 2002 l'adoption du système LMD (Ghouati, 2015).

Devant l'hostilité des acteurs de l'enseignement supérieur (Enseignants-chercheurs et étudiants), la « réforme LMD » elle-même a été introduite à partir de l'année universitaire 2004-2005 seulement mais en tant qu'option et donc en concurrence avec le système classique. Tout le système d'enseignement supérieur était censé basculer entièrement dans le système LMD à l'horizon 2009-2010. Or, l'échéance est largement passée et la généralisation de la réforme n'est pas encore acquise.

Pour légitimer leur position, les responsables ministériels estiment qu'avec cette réforme il s'agit de « rejoindre ce courant universel de rénovation de l'Enseignement supérieur » (Djekoun, 2007) et en termes d'objectifs opérationnels, la réforme permettrait :

- D'assurer une formation de qualité ;
- De réaliser l'ouverture réelle et effective sur l'environnement socio-économique ;
- De développer les mécanismes d'adaptation continue aux évolutions des métiers ;
 - D'être plus ouvert sur l'évolution mondiale, particulièrement par l'adaptation de l'architecture des diplômes et des programmes ;
 - L'encouragement de la mobilité des enseignants et des étudiants ;
 - L'encouragement et la diversification de la coopération internationale ;
- D'améliorer la dynamique et l'ingénierie pédagogique des établissements.

Ayant commencé par des critiques de l'existant – en termes de structures et de personnel d'encadrement – la réforme LMD connaît essentiellement des problèmes à la fois de perception par les acteurs et surtout de déficit en termes de politique de « mise en œuvre » (Lessard, 2015).

Des données très partielles sur la réforme et un impact toujours limité sur les étudiants

Quantitativement, d'après le 1^{er} bilan établi en décembre 2006 par le coordonateur de la réforme (Djekoun, 2007), le nombre de Licences habilitées¹⁰ est passé de 270 en 2004-2005 à 1 326 en 2006-2007. Les effectifs étudiants ayant opté pour le système LMD sont passés de 6 194 (0,85 % du total des inscrits) en 2004-2005 à 58 101 (7,57 % du total des inscrits) en 2006-2007.

Qualitativement, le faible attrait¹¹ auprès des étudiants et des enseignants est expliqué officiellement par une appréhension des étudiants et des parents, une adaptation « insuffisante »

⁹ Celle-ci a commencé avec l'assassinat du Président Boudiaf en juin 1992, l'arrêt du processus électoral suivi d'une période de près de dix ans d'affrontements armés, particulièrement violents entre groupes armés et les forces de l'ordre qui ont causés des pertes humaines par milliers, des traumatismes de toute nature et des dégâts matériels considérables.

¹⁰ En 2012-2013, le nombre de licences était estimé à 341 dont 10 % Licences professionnelles (Djekoun, 2014).

¹¹ Dans le bilan réalisé en 2008, les effectifs des inscrits ont augmenté significativement dans les filières LMD (Cf. MESRS, 2008 ; Ghouati, 2009). Dans les 18 universités de l'est de l'Algérie – regroupant 387 748 étudiants – le taux d'inscription s'élevait à environ 22 % du total des inscrits en 2007-2008. Dans les 10 universités de la région ouest, le nombre d'inscrits dans les filières LMD s'élevait à 28 000 étudiants – sur un total de 200 000 – soit un

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

des enseignants au système LMD, la faible relation Université – Entreprise et enfin, des flux importants d'étudiants qui « *ne favorisent pas la mise en place des nouvelles démarches en tutorat, accompagnement pédagogique, travaux personnels, stages en entreprise...* » (Djekoun, op. cit., p 40).

Dans les faits, la faiblesse des taux d'inscription dans l'option LMD a au moins une double origine : d'une part le désengagement, voire l'opposition des enseignants-chercheurs à la « réforme LMD » et d'autre part un manque d'appropriation par les étudiants comme conséquence d'un décalage par rapport à leurs attentes. Dans les deux cas, les « parties prenantes » ne se sentent nullement concernées par la réforme et se disent même hostile si l'on prend en compte les actions de grèves étudiantes.

Ainsi, depuis le début de son implémentation, malgré des campagnes de communication intensives avec des promesses d'inscription prioritaire en Master pour les titulaires de licences type LMD, le système LMD n'enthousiasme ni les étudiants et leurs familles ni les employeurs publics ou privés. La position de ces derniers constitue de fait une évaluation externe et témoigne de la faible valeur des diplômes LMD sur le marché du travail.

D'où les propositions formulées au niveau institutionnel de mise en place de structures assurant le rôle d'interface Université – Entreprise (suivi des stages, observation du marché de l'emploi, orientation) et restructuration des services de scolarité, notamment pour le suivi des parcours et, enfin, l'instauration d'un complément au diplôme. Néanmoins, faute d'une politique d'amélioration de l'employabilité des diplômés et de professionnalisation des offres de formation au plus près des besoins locaux, construite avec les principaux acteurs intéressés, à ce jour très peu d'universités ont effectivement mis en place des interfaces avec leur environnement socio-économique (Ghouati, 2014a et 2014b).

Un système classique qui « résiste » : les filières sélectives et études longues en progression

Un troisième bilan a été réalisé en 2010-2011, mais l'absence de publication des données montre un manque¹² d'intégration des critères de performance du système d'enseignement supérieur. En conséquence, il n'y a que des données partielles concernant les régions¹³ Ouest et Est. Dans le document officiel présenté lors de la rencontre de juin 2012 à Rabat (MESRS, 2012) on peut relever qu'environ 54 % des étudiants sont inscrits dans les filières LMD, sur un effectif global de 1 236 627 étudiants, encadrés par 44 725 enseignants.

La Conférence régionale des Universités de l'Est (CRUE) affiche des données limitées et peu d'éléments portent directement sur la réforme LMD. Ainsi, dans le bilan établi concernant les universités de l'Est pour l'année 2009-2010, on peut voir que le système classique représentait encore près de 30 % des inscrits (Tableau 1) et une quasi disparition du cycle court classique¹⁴, avec moins de 1 % des effectifs dans ce système (Tableau 2). Cette disparition du cycle court,

taux d'inscription de 14 %. Sur l'ensemble des 40 universités « habilitées » au niveau national, le taux d'inscription dans les filières LMD était de 15 %.

¹² Des bilans sont régulièrement réalisés par le ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche (Cf. Djekoun, 2014), mais la rétention d'information est une constante politique en Algérie.

¹³ À ce jour, aucune donnée n'est disponible concernant les universités de la région centre.

¹⁴ Les étudiants de ce cycle court ont été parfois transférés administrativement vers des filières LMD afin d'améliorer le taux d'inscription par rapport au système classique.

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

montre que les niveaux de sortie en 3, 5 et 8 ans sont bien intégrés dans les nouvelles offres de formation de type LMD.

| 2006/2007 | | 2007/2008 | | 2008/2009 | | 2009/2010 | |
|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|------|
| Classique | LMD | Classique | LMD | Classique | LMD | Classique | LMD |
| 71,31 % | 28,69 % | 63,60 % | 36,40 % | 44,85% | 55,15 % | 30 % | 70 % |

Tableau 1 : Évolution des systèmes classique et LMD sur 4 ans (Source : CRUE, 2011).

| LMD | Classique | Cycle court |
|---------------|---------------|-------------|
| 35 203 | 14 746 | 285 |
| 70 % | 29,35 % | 0,65 % |

Tableau 2 : Répartition par type de parcours (Source : CRUE, 2011).

En 2010-2011 dans la région Ouest, le taux d'inscription dans les filières LMD s'élevait à près de 45 %, représentant 98 527 étudiants sur un total de 220 005 inscrits (Benziane, 2011). Neuf ans après le lancement de la réforme, le système classique regroupait encore 55 % des effectifs étudiants. Dans ce système classique, toutes les filières sont en net recul, plus particulièrement les filières courtes (en moyenne – 46 % entre 2007-2008 et 2009-2010) :

DEUA¹⁵ : - 48 %
 DES¹⁶ : -24,47 %
 Licence : - 15 %
 Ingéniorat : -16 %.

Par contre, dans les filières sélectives, seule la spécialité Chirurgie dentaire a vu ses effectifs baisser :

Médecine : +8 %
 Pharmacie : +17 %
 Vétérinaire : +11 %
 Chirurgie dentaire : - 8 %.

Comme on peut le constater, le système classique en général et les filières sélectives en particulier constituent encore des valeurs attractives pour les étudiants : en moyenne + 4,4 % entre 2007-2008 et 2009-2010. Selon des témoignages d'étudiants¹⁷ ayant pour projet professionnel de faire une carrière militaire, la Licence LMD n'est pas acceptée dans la plupart des concours de la Fonction publique. Ce fait révèle une contradiction de fond au niveau politique et, malgré les effets d'annonce, celle-ci témoigne de l'absence de consensus au niveau

¹⁵ Diplôme d'études universitaires appliquées (Bac + 3).

¹⁶ Diplôme d'études supérieures (Bac + 5).

¹⁷ Interviewés le 3 juin 2011 à l'Université de Constantine.

institutionnel sur cette réforme. Autrement dit, le ministère de l'enseignement supérieur met en place une réforme donnant des diplômes dont la valeur n'est pas reconnue dans des secteurs clés de la fonction publique. Cette contradiction peut également conforter une analyse développée par le responsable du syndicat de l'enseignement supérieur (SEES) selon laquelle, le ministère, sachant les difficultés que cette réforme a pu engendrer, chercherait une voie de sortie mais sans succès pour l'instant (entretiens réalisés le 19 et 23/9/2012).

S'agissant de l'avenir de la relation système classique / système LMD, le coordonnateur national du système LMD Djekoun¹⁸ estime que le système classique sera maintenu jusqu'à son extinction totale. Cette stratégie permettrait aux réformateurs de continuer à inciter les étudiants à opter pour les filières LMD, tout en les dissuadant de s'inscrire dans le système classique, par exemple en exigeant une moyenne de plus en plus forte. Mais curieusement cette incitation ne semble concerner que le premier cycle.

Car il faut également noter que, contrairement aux promesses données pour attirer les étudiants dans le nouveau système (LMD), la sélection s'opère à l'entrée du Master. Cette sélection serait la conséquence du manque de place et d'encadrement offerts mais aussi d'une volonté de sélectionner les « meilleurs » étudiants sachant que le faible niveau se généralise et caractérise aussi bien les anciens que les nouveaux diplômés LMD. De plus, dans le système LMD, il y a un réel souci des responsables de fluidifier le système, autrement dit de ne pas créer de goulet d'étranglement. D'où une pratique pédagogique consistant à faire passer des étudiants en année supérieure avec des dettes ou modules non encore validés. Or, selon plusieurs témoignages, sous la pression des effectifs et pour faire de la place aux nombreux nouveaux étudiants, le pas peut être franchi en délivrant le diplôme alors que certains modules ne sont toujours pas validés. Un autre problème et non des moindres, soulevé par le responsable du syndicat SEES, est celui du gros coefficient 14 attribué au mémoire de Licence et qui permet à des étudiants, n'ayant pas la moyenne par ailleurs, de valider quand même leur diplôme (entretien du 19/9/2012).

Cela étant, la perspective d'insertion professionnelle après la formation universitaire n'est pas sans influence sur la compétition au sein même de l'Université. Si l'on en juge par la fréquence et la dureté des grèves étudiantes liées directement à la sélection, l'entrée en Master représente une poursuite d'études recherchée, notamment dans le contexte d'un marché du travail exsangue. Face à la prolifération de diplômes LMD de faible valeur sur le marché du travail, pour les étudiants et leurs familles il s'agit de préparer un diplôme plus rare sur le marché du travail. Il en résulte une pression des effectifs sur les cycles longs en général (+ 74 % d'augmentation) et les Master en particulier qui progressent de manière très significative : +91 % en 2010-2011.

Dans la formation doctorale, la région Ouest a enregistré une baisse dans les postes ouverts dans les Écoles doctorales (- 246) et une progression dans les postes de Magister (+ 412) et DPGS¹⁹ (+157). Ces deux derniers diplômes sont encore très bien perçus par les étudiants et constituent une des solutions actuelles au déficit d'encadrement en général et plus particulièrement au niveau magistral à l'Université.

Au niveau national, la bonne estimation du Magister contraste singulièrement avec celle du doctorat LMD dont les premières promotions sont sorties en 2013-2014. Bien avant les soutenances, un conflit ouvert s'est noué aussi autour de la valeur même de ce doctorat dont l'équivalence avec le doctorat classique continue de poser un problème de reconnaissance par

¹⁸ Voir *El Watan* du 27/3/2011.

¹⁹ Diplôme de post-graduation spécialisée.

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

les pairs et par le marché du travail malgré les interventions publiques du ministère de l'enseignement supérieur et du Premier ministre (Ghouati, 2015).

Une progression des effectifs enseignants, mais une grande disparité entre les établissements

En 2010-2011 il y avait dans les universités de l'Ouest 673 professeurs (Pr) et 1 166 maîtres de conférences de classe A (MC-A), pour un total de 8 606 enseignants, ce qui représentait un taux d'encadrement de 21 % de rang magistral (RM). Mais la proportion d'enseignants vacataires s'élevait à 45 % (soit 3 881 vacataires).

Malgré la progression du taux d'encadrement moyen de RM (+2,73 %), le nombre d'étudiants par enseignant (ou taux d'encadrement général) reste élevé : 26 étudiants par enseignant. Surtout que ce taux varie considérablement selon le type d'établissement et les territoires : 45 étudiants par enseignant au Centre universitaire de Relizane (intérieur du pays), contre 15 seulement à l'Université des Sciences et Techniques d'Oran (USTO). Enfin, les écarts sont encore plus significatifs entre les taux d'encadrement de RM : 2 764 étudiants par enseignant de rang magistral au Centre universitaire de Relizane, et seulement 52 à l'USTO et 54 à l'ENSET²⁰ ! Ainsi, aux disparités entre filières viennent se greffer des disparités régionales qui peuvent révéler la dualité du système d'enseignement et que le système LMD, comme dans la situation marocaine, ne fait qu'accompagner, révéler voire aggraver d'une certaine façon par la faible qualité des diplômes délivrés par les universités et les centres universitaires.

Gouvernance et encadrement administratif

Concernant l'encadrement administratif, les seules données disponibles sont relatives au nombre d'ATS (Administrateurs Techniques et agents de Services). Avec un effectif de 6 219 au total en 2010-2011, leur nombre a progressé (+14 %), dont 1 533 cadres permanents et 1 973 ATS contractuels. Ce qui donne un taux d'encadrement d'un ATS pour 35 étudiants.

A l'instar des universités de l'Afrique francophone concernées par l'élargissement du PB (Charlier, Croché et Ndoye, 2009), depuis la « conception » et le lancement de la « réforme LMD », toutes les décisions sont prises au niveau ministériel. L'autonomie scientifique et politique des établissements n'est pas une réalité concrète et n'est même pas inscrite dans l'agenda des réformateurs. Les établissements se situent toujours à un niveau d'application des décisions et n'ont pas non plus de politique spécifique de gestion, de formation et de recherche. Ce qui pose alors la question de politique éducative (Dupriez, 2015) de savoir si on peut objectivement réformer dans ces conditions.

Ouverture sur le monde économique et coopération internationale

L'ouverture sur l'environnement socio-économique est très variable selon les secteurs et les domaines de l'enseignement supérieur. Ainsi, les domaines des ST et le secteur sélectif ont toujours entretenus une meilleure collaboration avec le monde économique (Ferroukhi, 2005 ; Ghouati, à paraître). Mais dans l'ensemble, quel que soit le secteur cette collaboration n'est jamais quantifiée dans les bilans institutionnels.

²⁰ Devenue École nationale polytechnique d'Oran (ENPO) ayant vocation à former d'abord des enseignants pour les besoins de l'Éducation nationale.

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

L'ouverture internationale est mesurée par le nombre de conventions signées avec des entreprises. Pour le CRUO il y a une nette amélioration : 74 conventions en 2010-2011, contre 40 en 2008-2009. Suivant la même logique, la coopération internationale est évaluée par le nombre de programmes bilatéraux : entre 2008-2009 et 2010-2011, les programmes Tassili et Tempus, dédiés au soutien au processus de Bologne, ont connu une forte progression, soit 25 programmes Tassili (+73 %) en 2010-2011 et 17 programmes Tempus (+ 56 %).

Ces derniers programmes visent, depuis 2002, à faciliter l'adaptation des systèmes d'enseignement supérieur aux normes européennes. Le problème est que les bilans et surtout le financement de l'évaluation de tous ces programmes relèvent de la responsabilité directe de la Commission européenne. Sur ce plan, il nous semble que la Commission n'applique pas l'un des principes auquel elle soumet tous ses partenaires, c'est-à-dire une évaluation indépendante.

Des structures de recherche et des effectifs de chercheurs plus importants quantitativement, mais un faible niveau de publication

Dans les universités de l'Ouest, de 2008-2009 à 2010-2011 le nombre de laboratoires est passé de 182 à 203 (+ 5,6 %), regroupant 4 737 chercheurs (+8 %) avec 3 800 projets de recherche dont 99 % agréés CNPRU²¹, 0,4 % ANDRU²² et 0,5 % ANDRS²³. Le bilan ne dit rien sur le nombre de thèses soutenues et les publications des chercheurs. Nous proposons d'approcher ces questions de recherche scientifique selon une source internationale.

Une faible production scientifique au niveau national, comparativement aux pays voisins

| | 1996-2011 |
|------------------------|-----------|
| H Index | 74 |
| Documents | 21.059 |
| Citable Documents | 20.770 |
| Citations | 88.422 |
| Self Citations | 17.264 |
| Citations per Document | 4,20 |

Tableau 3 : Production scientifique de l'Algérie 1996-2011.

Source : <http://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=DZ>, consulté le 9/11/2012

Entre 1996 et 2011, la production scientifique totale algérienne s'élevait à 21.059 documents (**Tableau 3**), soit moins d'un document par enseignant-chercheur. En prenant en compte le

²¹ Comité national d'évaluation des projets de recherche universitaire.

²² Agence nationale de développement de la recherche universitaire.

²³ Agence nationale de développement de la recherche en santé.

nombre total de chercheurs et d’enseignants-chercheurs, soit 40140 en 2010-2011²⁴, le ratio publications /chercheur est encore très faible.

Selon les données d’une enquête de terrain (Ghouati, 2011 et 2012), les enseignants-chercheurs enquêtés au Maghreb donnent trois finalités à la recherche : une finalité pédagogique, dans le sens d’un enrichissement de l’enseignement par les résultats de la recherche, une finalité socio-économique ou l’articulation avec les enjeux et les besoins sociétaux et, enfin, une finalité liée au développement personnel, c’est-à-dire l’aspiration à se réaliser personnellement à travers la réalisation de projets de recherche. Quand on pose également la question de savoir « quelle activité – enseignement, recherche ou administration – vous semble absolument nécessaire ? », près de 51 % désignent d’abord la recherche, loin devant l’enseignement (39 %) et l’administration (7 %). Cependant, lorsqu’on invite les enquêtés à évaluer la réalité des activités d’enseignement, de recherche et d’administration, c’est l’activité de recherche qui apparaît comme la plus décevante. Il en ressort une certaine frustration, du fait de la valorisation d’une activité qui n’est pas exercée réellement par toute la communauté des enseignants-chercheurs.

D’où l’hypothèse d’une part importante de la production scientifique assurée seulement par une minorité d’enseignants-chercheurs. Nous sommes ainsi dans une Université avec peu d’universitaires²⁵, c’est-à-dire une minorité seulement de personnes ayant les qualifications nécessaires et participant à la formation des étudiants et au renouvellement des connaissances par la recherche.

| | Algeria | Morocco | Tunisia | Egypt |
|------|---------|---------|---------|-------|
| 1996 | 369 | 808 | 427 | 2,738 |
| 1997 | 376 | 895 | 578 | 2,743 |
| 1998 | 420 | 1,052 | 622 | 2,754 |
| 1999 | 456 | 1,171 | 711 | 2,667 |
| 2000 | 495 | 1,184 | 755 | 2,858 |
| 2001 | 515 | 1,221 | 871 | 3,091 |
| 2002 | 597 | 1,196 | 1,068 | 3,275 |
| 2003 | 799 | 1,280 | 1,252 | 3,821 |
| 2004 | 1,089 | 1,297 | 1,570 | 4,063 |
| 2005 | 1,138 | 1,287 | 1,928 | 4,242 |
| 2006 | 1,575 | 1,455 | 2,345 | 4,788 |
| 2007 | 1,784 | 1,559 | 2,750 | 5,372 |
| 2008 | 2,281 | 1,764 | 3,572 | 6,048 |
| 2009 | 2,732 | 2,053 | 3,986 | 7,646 |
| 2010 | 2,862 | 2,277 | 4,415 | 8,459 |

Tableau 4 : Production scientifique comparée aux autres pays du Maghreb et l’Égypte (1996-2010). Source : [Scimago Lab](#), Copyright 2007-2012. Data Source: [Scopus®](#)

²⁴ Le taux d’enseignants chercheurs de rang A (Maîtres de conférences et Professeurs) s’élève à 27%.

²⁵ En 2012, au niveau national le taux des enseignants de rang magistral s’élevait à 27 % (MESRS, 2012).

Comparativement aux autres pays de la région (**Tableau 4**), après une période de faible progression (1996-2005), la production augmente significativement à partir de 2006. La faiblesse de la première période peut s'expliquer par un grand nombre de facteurs, notamment la « décennie noire » évoquée précédemment, la faiblesse des moyens financiers, matériels et humains, l'exode des compétences, mais aussi le manque notoire de valorisation des ressources humaines.

Le **tableau 5** indique la part de publications réalisées en collaboration avec au moins un pays étranger. Cette collaboration donne une importante ouverture internationale et permet l'internationalisation de la recherche locale, dans la mesure où selon plusieurs chercheurs interviewés en Algérie, la collaboration internationale est parfois le seul moyen de rendre visible et/ou de publier les résultats de travaux réalisés en Algérie. On peut noter qu'entre 1996 et 2010, il y a une tendance à la baisse notamment en Algérie et au Maroc. Cependant, pour les deux périodes en Algérie (1996-2005 et 2006-2010), malgré cette baisse la proportion d'articles en collaboration avec au moins un pays étranger (66 % en 1996 et 56 % en 2007) demeure la plus élevée au Maghreb :

| | Algeria | Morocco | Tunisia | Egypt |
|------|---------|---------|---------|--------|
| 1996 | 66.125 | 63.119 | 41.920 | 33.382 |
| 1997 | 64.894 | 56.760 | 44.464 | 32.446 |
| 1998 | 63.333 | 59.791 | 41.640 | 31.009 |
| 1999 | 62.281 | 55.081 | 39.241 | 27.784 |
| 2000 | 51.515 | 51.436 | 39.735 | 28.167 |
| 2001 | 47.767 | 43.489 | 37.773 | 22.873 |
| 2002 | 43.719 | 43.980 | 38.670 | 26.198 |
| 2003 | 55.069 | 52.266 | 42.093 | 35.069 |
| 2004 | 53.260 | 57.132 | 45.223 | 34.359 |
| 2005 | 55.272 | 56.799 | 45.124 | 39.510 |
| 2006 | 53.968 | 52.509 | 43.070 | 37.949 |
| 2007 | 55.998 | 54.458 | 44.836 | 36.057 |
| 2008 | 51.556 | 54.762 | 41.825 | 38.757 |
| 2009 | 53.367 | 47.540 | 44.305 | 38.870 |
| 2010 | 52.446 | 47.606 | 43.918 | 40.288 |

Tableau 5 : Percentage of documents with more than one country. Source : [Scimago Lab](#), Copyright 2007-2012. Data Source: [Scopus®](#)

L'objectif du gouvernement (MESRS, 2007) était d'investir 1 % du PIB dans le secteur de la recherche pour la période 2006-2010, contre 0,22 % pour la période 1999-2004, et de porter les effectifs à plus de 32 000 enseignants-chercheurs et chercheurs. Or si les effectifs ont effectivement augmenté, la production scientifique demeure plutôt faible.

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

Lors de la signature des contrats de recherche en 2011, le ministre de l'enseignement supérieur avait déclaré²⁶ que les 2 577 programmes nationaux de recherche nouvellement habilités en 2011 l'ont été sur la base de l'un des principaux critères qui est le transfert du produit de la recherche vers le secteur socio-économique et dont un représentant fait partie du projet, conformément à la loi d'orientation de la recherche scientifique.

Mais que peut l'investissement matériel et financier si le potentiel de chercheurs reste relativement modeste quantitativement et dont une partie importante n'est pas mobilisée dans le cadre des programmes nationaux de recherche ? Affirmer l'existence d'une relation recherche-économie peut certes donner un certain sens à un type de recherche, en particulier la R&D. Mais cette relation est-elle suffisante pour fournir et le sens du travail universitaire et l'autonomie scientifique nécessaires aux chercheurs et enseignants-chercheurs ?

ÉLÉMENTS DE BILAN EN TUNISIE

La préparation des conditions politiques d'entrée dans le PB a commencé en 2002 en Tunisie. Mais la mise en application de la réforme LMD n'a débuté qu'en 2005-2006, soit une année après la parution d'un décret présidentiel qui confirme ce choix et deux ans avant la loi d'orientation N°2008-19 du 25 février 2008 portant réforme de l'enseignement supérieur.

Orientés par les programmes socio-économiques, les objectifs du ministère de l'Enseignement supérieur²⁷ (MES, 2006) sont très ambitieux, visant en particulier l'ouverture à l'international en s'alignant sur les diplômes européens et en développant la mobilité sortante, l'amélioration de l'employabilité et l'insertion des diplômés en tenant compte des exigences du marché du travail local et international, etc.

Cependant, à l'instar du Maroc et de l'Algérie, l'approche réformatrice en Tunisie reste essentiellement de type « Top Down » (Ghouati, 2011 ; Bettaieb et al., 2012), en s'appuyant davantage sur les directives ministérielles que sur les communautés universitaires au niveau local. D'autre part, en dépit des ambitions affichées par le ministère de l'enseignement supérieur, les attentes politiques et institutionnelles font que les évaluations de l'implémentation réalisées avant et après la *Révolution de Jasmin* sont radicalement différentes.

Une évaluation avant la *Révolution de Jasmin* : une approche comptable

L'évaluation du Programme d'appui sectoriel à la modernisation de l'enseignement supérieur (PAMES) menée en 2008 par le cabinet ECO (2009) – pour le compte de la Commission européenne – fait apparaître des éléments globalement positifs mais nuancés. Ce qui ne conforte pas complètement la position officielle du ministère de l'enseignement supérieur tunisien. Cette évaluation a porté sur sept critères principaux (notés en italique ci-après) :

A. En termes de *pertinence* et d'*efficience*, les objectifs du PAMES semblent atteints : réorganisation du système d'enseignement supérieur en fonction du marché du travail (plus de filières professionnelles et de formations d'ingénieurs), une augmentation de la qualité de

²⁶ Cf. *El Watan* du 09/05/2011.

²⁷ Son intitulé actuel est ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Technologies de l'Information et de la Communication.

l'enseignement supérieur (formation des enseignants et réforme pédagogique), enfin une synergie université-monde économique. Cependant, les experts relèvent des insuffisances de fond. Par exemple des décalages entre les indicateurs et la situation d'évaluation – telle que présentée par le ministère – qui nécessite selon eux des enquêtes plus approfondies. De même, la « consultation des usagers » leur apparaît limitée à quelques cercles restreints seulement.

B. L'*efficacité* est jugée positivement, car le PAMES suscite « un nouvel équilibre » entre formations académiques et formations appliquées ou professionnelles, un partenariat systématique entre université et monde économique et des formations pédagogiques pour les enseignants. Néanmoins, des questions se posent sur de nombreux points : quelle est la qualité des formations reçues par les enseignants ? Quel est le niveau d'exigence et la nature de ce partenariat avec le monde économique ? Etc.

C. L'estimation de l'*impact* du PAMES est positive, malgré le recul de trois ans seulement (2006-2009). Le programme leur semble avoir contribué au « changement de perception, auparavant largement négative, de la société tunisienne par rapport aux formations à but professionnalisant » (p.137). Mais l'employabilité des diplômés était difficile à estimer compte tenu du peu de recul. D'ailleurs, sur le fond, on ne sait pas comment les experts jugent le changement de perception - négative Versus positive - des formations professionnelles en Tunisie.

D. Par exemple l'évolution du cadre législatif et la préparation des conditions de mise en place d'un Cadre de dépenses à moyen terme (CDMT) leur semblent de nature à assurer une *pérennité* des mesures introduites par le PAMES. En effet, dans la Loi de février 2008 portant réforme de l'enseignement supérieur, le principe de la contractualisation État-universités est issu directement du PAMES notamment à travers les CDMT – comme rationalisation des choix budgétaires – et l'évaluation des actions. En revanche, le PAMES n'a pas contribué à rendre plus fiables les données ainsi que la qualité des systèmes d'information développés par le ministère de l'enseignement supérieur.

E. Parmi les trois instruments promus par le PAMES, à savoir les CDMT, les Observatoires de l'insertion des étudiants et le dispositif d'indicateurs de qualité, seul le second est opérationnel au moment de l'expertise. Les CDMT étaient peu développés au niveau des universités et le dispositif d'indicateurs de qualité n'avait pas connu de progrès significatif. Cela étant, de manière générale les experts relèvent une *cohérence* politique et économique en ce sens que le programme²⁸ « s'est bien inscrit dans les objectifs de la Commission européenne, visant à faciliter l'intégration économique de la Tunisie dans la dynamique du libre-échange ».

F. Enfin, en termes de *valeur ajoutée communautaire*, si les différentes interventions étaient jugées complémentaires (entre l'UE et six autres pays membres de l'UE), elles ont manqué de synergie. Par exemple le projet pilote – porté par la France – de licences co-construites par les Instituts de technologie (ISET) et les entreprises, n'a pas été une « opportunité d'une meilleure synergie » exploitée par le PAMES. De même, les expériences européennes en matière de réforme – indicateurs qualité, gestion stratégique, etc. – n'ont pas été non plus des leçons à tirer pour le PAMES.

Dans l'ensemble, l'examen des différences entre les actions programmées et celles réalisées, montre en effet des écarts souvent significatifs mais essentiellement sur le plan quantitatif : augmentation des nouveaux inscrits, augmentation des filières « dans les secteurs

²⁸ Renforcé par le programme TEMPUS III, dédié spécifiquement à la réforme de l'enseignement supérieur dans le cadre du processus de Bologne au Maghreb (Cf. Supra dans la section Résultats).

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

prometteurs²⁹ » – sans que l'on sache lesquels –, augmentation des inscrits au niveau doctorat (y compris boursiers à l'étranger), augmentation du nombre de plans de développement dans les établissements universitaires, augmentation du nombre de conventions signées avec des partenaires et, enfin, augmentation du nombre d'établissements évalués.

Un an avant la *Révolution*, la Fédération Générale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique FGESRS-UGTT, à partir d'une enquête nationale menée en décembre 2009 (Aouadi, 2014) a dressé un état des lieux plus qualitatif montrant des situations locales très difficiles pour les communautés universitaires, sur plusieurs plans, notamment un « *autoritarisme et absence de concertation, illisibilité des parcours, manque de cohérence des formations, pilotage souvent autoritaire, parfois laxiste, imposé par le ministère, ses experts et ses conseillers, etc.* ». En outre, l'adoption du système LMD a provoqué une « *aggravation de la charge de travail des personnels, marginalisation de la formation fondamentale et excès de professionnalisation sans impact sur l'employabilité, dégradation des conditions d'étude, contraintes calendaires contraires aux impératifs pédagogiques, absence de réflexion sur l'innovation pédagogique d'où des formations plus « transposées que transformées », accompagnement, mobilité et tutorat des étudiants oubliés, structures d'accueil et d'orientation inexistantes et les parcours très peu diversifiés et souffrent de peu de lisibilité. Le caractère peu innovant des programmes est un des plus importants points de fragilité du système LMD et le mode de constitution des commissions sectorielles est une de ses plus graves défaillances* ». Enfin, s'agissant du système d'évaluation lui-même, la fédération a observé une lourdeur anormale et « *la multiplication des épreuves de contrôle continu ont fini par surcharger les enseignants et l'administration, démobiliser les étudiants et aggraver leur absentéisme* » (Ibid.).

Ces observations devaient enrichir une réunion tripartite – avec le Ministère de l'enseignement supérieur, les Universités et la FGESRS – qui n'a pas eu lieu et au final l'étude n'a pas été suivie de transformations importantes dans les situations de travail.

C'est pourquoi, dans l'évaluation également qualitative, menée par le ministère de l'enseignement supérieur après la *Révolution de jasmin*, si certains des critères précédemment évoqués ont été repris, le bilan dressé est pour le moins négatif par rapport à celui de la Commission européenne. Mais il faut souligner aussi que cette évaluation institutionnelle a été rendue possible par des mesures issues de la *Révolution* et notamment le décret-loi n°31-2011 du 26 avril 2011 et le décret n°683-2011 du 09 juin 2011 qui ont permis d'élire l'ensemble des responsables des établissements universitaires, donnant ainsi une nouvelle gouvernance dans l'enseignement supérieur.

Une évaluation après la *Révolution* : une approche managérialiste

En effet, moins comptable que celle de la Commission européenne et plutôt managérialiste, l'évaluation présentée par Adel Ben Amor (2012) insiste davantage sur les « *dysfonctionnements et les perspectives* ». Particulièrement critique, cette évaluation qualitative dresse un autre bilan de l'existant et confirme de nombreuses observations faites par la FGESRS (Aouadi, op. cit.) en prenant en compte plusieurs volets (notés en italique) :

²⁹ Sous l'effet d'une politique entrepreneuriale volontariste impulsée sous le régime de Ben Ali, le taux de professionnalisation des offres de formation avait dépassé les 70 % dans les universités.

La *gouvernance* des universités et des établissements d'enseignement supérieur et de recherche (EESR) est marquée par une centralisation de la décision, d'où un manque d'autonomie des acteurs institutionnels locaux, un déficit en moyens et ressources et une absence à la fois de système de management de la qualité et de politique d'évaluation continue. Six ans après la *mise en place du système LMD*, Ben Amor met en relief un manque d'information des étudiants et des enseignants³⁰ et une démarche précipitée dans la conception et la mise en place des cursus et filières d'études. Une des conséquences en est la mauvaise *employabilité* des diplômés qu'il explique aussi par de nombreuses causes allant de l'amont à l'aval du système d'enseignement supérieur : en amont, un niveau scolaire insuffisant des bacheliers ainsi que leur orientation et, en aval, l'incapacité à créer des emplois et des chefs d'entreprise ne « maîtrisant pas leurs intérêts ». Entre les deux, sont mis en cause également le mode de gestion et le système d'évaluation des actions.

Manquant de façon chronique d'encadrement qualifié, le recours « abusif au cadre non qualifié » conduit les Établissements d'enseignement supérieur et de recherche (EESR) à créer un *cadre enseignant* inadapté et par voie de conséquence une dégradation quantitative et qualitative des taux d'encadrement des étudiants. Or ce cadre enseignant est également affecté par une *massification de l'enseignement supérieur* qui se traduit, selon Ben Amor (2012), par une augmentation du taux de diplômés demandeurs d'emplois, des mouvements de contestation et une perte de crédibilité des institutions universitaires.

En termes de perspectives, Ben Amor (2012) suggère la mise en place d'une démarche d'évaluation et une *politique de qualité*, mais après une « consultation nationale pour la réforme » de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Au cœur du système de *management de la qualité* qu'il propose, en reprenant les termes d'un discours usité en entreprise mais aussi par la Commission européenne (Saarinen, 2009), sont mises en avant la norme ISO 9001 et l'orientation ou « l'écoute client » en vue d'une meilleure « gestion des réclamations ».

Sur le plan structurel, les réformes suggérées par Ben Amor visent à instaurer une autre gouvernance, une « autonomie », un « réseautage » et une « professionnalisation » des EESR. Dans les propositions, l'autonomie est définie comme « possibilité de décider, sans en référer à un pouvoir central, à une hiérarchie, à une autorité » (2012, p.9). Associant l'autonomie à la « bonne gouvernance », Ben Amor développe une vision managériale de l'autonomie universitaire avec une dominante administrative (Barrier et Musselin, 2015) et suggère une « superposition de plusieurs conseils élus qui encadrent et assistent le président (Conseil d'Administration, Conseil Scientifique, etc.) ». Quant à l'étendue de l'autonomie, en plus des activités traditionnelles, les EESR auraient à gérer les aspects financiers, la délivrance des diplômes, le recrutement des enseignants, le choix des étudiants, la gestion des biens immobiliers et la définition du mode interne d'organisation.

³⁰ En effet, lors d'entretiens menés au mois de février 2012 à l'Université de Sousse, des enseignants chercheurs et des étudiants du département de français nous ont affirmé ne pas être informés des objectifs et des moyens arrêtés dans le cadre de la réforme LMD. Analysant la position de collègues et d'étudiants qui contestent le système LMD, une enseignante chercheuse du département de français a soutenu ceci : « Il y a des profs qui s'impliquent mais moi personnellement je dis à mes étudiants qu'ils ne peuvent pas contester le LMD parce que c'est une décision à l'échelle mondiale et que l'on ne peut pas aller à contre courant du système. Je leur dit que c'est un système qui favorise une élite et que si cette élite est destinée à poursuivre ses études à l'étranger, elle ne sera pas déphasée. Pourquoi faire bac+ 4 et se retrouver au master à la Sorbonne par exemple avec des étudiants qui ont fait bac +3 ? » (Entretien du 22/2/2012).

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

Si la sévérité du diagnostic peut correspondre à une certaine radicalité liée au contexte post-révolutionnaire, tendant à se distinguer ou même à rompre avec l'ère Ben Ali (Allal et Geisser, 2011), en revanche les remèdes préconisés reproduisent les orientations déjà avancées par les experts de la Commission européenne ou ceux de l'OCDE (2013).

Cette reproduction repose sur deux facteurs, l'un endogène et l'autre exogène. Le premier tient dans l'inertie des structures et des gestionnaires. Autrement dit, ainsi que le soutiennent plusieurs enseignants chercheurs³¹, malgré l'élection des responsables des différentes instances – nouveauté amenée par la *Révolution* –, l'administration n'a pas radicalement changé par rapport à celle qui gérait au niveau central l'enseignement supérieur sous le régime Ben Ali. Quant au second facteur, il tient aux contraintes introduites par le PB lui-même, dans la mesure où des observations (Charlier et Croché, 2012) relèvent que les pays européens ont exportés leurs certitudes³² – i.e. mode d'organisation de l'enseignement supérieur, niveaux de sortie, gouvernance, etc. – et conservés leurs doutes, c'est-à-dire une harmonisation des études mais adaptée aux contextes locaux, une diversité des diplômes et valeurs des crédits ECTS, etc., pour s'autoriser des écarts vis-à-vis des prescriptions de la Commission européenne. De ce point de vue, les pays maghrébins en général et la Tunisie en particulier sont davantage dans une posture réformiste et mimétique que dans l'ouverture de perspectives éducatives véritablement « révolutionnaires ».

Une « réforme » dans la réforme

Face à des étudiants de plus en plus contestataires³³ par rapport aux réformes en cours, le nouveau ministre de l'enseignement supérieur a critiqué le système LMD – en lui reprochant d'avoir été introduit « sans tenir compte des spécificités de l'université tunisienne et des exigences du marché de l'emploi » – et propose de lui apporter des améliorations, voire une réforme. Lors des travaux de la Conférence nationale des compétences tunisiennes établies à l'étranger, le ministre de l'Enseignement supérieur avait annoncé³⁴ qu'en raison du grand nombre de diplômés demandeurs d'emploi – plus de 240 000 recensés officiellement –, l'employabilité devait être au centre de la réforme. De fait, les assises de Monastir tenues en juillet 2014 ont débouché sur un ensemble d'une quarantaine de recommandations³⁵ portant sur une dizaine de domaines dont l'amélioration de l'insertion professionnelle des diplômés, la mise en place d'un système de management de la qualité et de valorisation des résultats de la recherche.

Or, malgré leur grand nombre, toutes ces propositions dessinent plutôt les contours d'une réforme³⁶ dans les réformes, mais sans changement de fond par rapport aux engagements

³¹ Entretiens du 8 août 2012.

³² Plus radicaux, ces deux auteurs affirment que « ce qui est exporté en Afrique n'est pas le modèle de Bologne, mais certaines recettes françaises d'application » (Charlier et Croché, 2012, p.95).

³³ Parmi les nombreux slogans affichés en mars 2012 par les étudiants grévistes de l'Institut national des sciences appliquées et des technologies (INSAT), en face du Ministère de l'Enseignement supérieur, on peut relever entre autres : « nos vies, nos vies nous ne voulons plus de profit », ou bien « Ils veulent réprimer la jeunesse, les étudiants de l'INSAT répondent résistance » et « LMD = Liquider le Maximum D'étudiants ».

³⁴ Source : *LeTemps.com* du 6 août 2014. En ligne : <http://www.letemps.com.tn/article/85190/la-tunisie-malade-de-son-syst%C3%A8me-d%E2%80%99enseignement-sup%C3%A9rieur-et-de-recherche-scientifique>, consulté en septembre 2014.

³⁵ Source : Université de Tunis, en ligne : <http://www.utm.rnu.tn/frsite/index.php?pg=60&qu=749>, consulté en décembre 2014.

³⁶ En effet, il s'agit pour le ministère, de remettre en marche les commissions sectorielles du système LMD, de présenter des propositions pour mettre à niveau les filières en vue de les adapter aux besoins du marché de l'emploi

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

déjà pris par le ministère de l'Enseignement supérieur tunisien dans le cadre contraignant et normatif du PB.

CONCLUSION

Inséré dans les accords économiques séparés avec la Commission européenne, le PB a pour but d'accompagner la libéralisation économique au Maghreb et l'ouverture d'une zone de libre échange. Dans les trois pays ce processus de réformes a apporté des modifications structurelles dont les plus importantes concernent à la fois la morphologie et la configuration même de l'enseignement supérieur, affectant le modèle académique classique d'une Université tournée à la fois vers l'enseignement supérieur long et la recherche scientifique. En effet, en observant le taux de formations courtes et de diplômes professionnalisants ou appliqués (près de 65 % au Maroc et près de 75 % en Tunisie), il apparaît clairement que les réformateurs privilégient plutôt une logique de formation courte, de type professionnalisant, par rapport à celle de la formation universitaire académique longue.

Ce changement tient à la fois à l'influence grandissante de la massification en particulier à l'Université et au nouveau paradigme promu par l'Union européenne dans lequel :

« *Les idées des Lumières sur l'éducation sont remplacées par une vision utilitariste, conséquence des problèmes actuels de gouvernance dans l'ensemble de l'Union européenne* » (Ozga, 2012, p.12).

Mais au niveau local, dès lors que le savoir scientifique en général n'est pas source de légitimité pour les gouvernements maghrébins, certains responsables n'ont peut-être pas véritablement d'intérêt politique pour le développement scientifique et politique de l'Université. Au contraire, la conception utilitariste de cette dernière répondrait davantage aux soucis de réduire localement la pression des attentes sociales des jeunes et de leurs familles, notamment dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle.

Le problème est que l'augmentation du nombre d'offres de formation professionnalisante – en particulier au Maroc et en Tunisie –, souvent menée sans véritable politique universitaire de professionnalisation construite et concertée avec les secteurs socio-économique et culturel, ne semble pas pour l'instant répondre aux questions d'employabilité et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes diplômés. C'est entre autres sur ce plan que les événements liés au *Printemps arabe* ont montré les limites des réformes introduites par le PB. De ce point de vue, l'évaluation implicite et/ou indirecte qui découle de la *Révolution de jasmin* en Tunisie montre clairement qu'une intégration réussie des critères du PB ne signifie pas toujours une adéquation avec les attentes et/ou les aspirations des étudiants et des enseignants ou même des besoins de l'environnement socio-économique et culturel. Le PB paraît même approfondir les dysfonctionnements des établissements dans une situation de massification et de paupérisation des étudiants révélée par le *Printemps arabe*.

Dans le même sens, les mouvements de grève lancés régulièrement et parfois violemment par les étudiants en Algérie, au moins depuis décembre 2010 montre à la fois la vision très négative de la « réforme LMD » et l'ampleur du mécontentement dans l'enseignement supérieur, notamment l'inadéquation entre les objectifs politiques et institutionnels et les aspirations

tout en accordant la priorité aux licences et aux masters à forte employabilité, réviser le système d'évaluation dans le sens d'un rôle plus important au cadre enseignant.

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

étudiantes. À travers plusieurs décrets et autres circulaires, le ministère de l'enseignement supérieur tout en répondant à l'urgence vise deux objectifs :

1. Valoriser formellement les diplômes type LMD en leur attribuant une valeur qu'ils n'ont pas – du moins aux yeux des étudiants, des enseignants et de certains employeurs.
2. Poursuivre la fermeture progressive des diplômes d'État (ingénieur, architecte, etc.) au profit des nouveaux diplômes de Master, pour satisfaire aux exigences du PB. Or c'est ce glissement concret d'un type de diplôme à un autre qui semble mettre au jour et/ou créer au niveau des étudiants un net sentiment de déclassement social généralisé et une peur de l'avenir socioprofessionnel. Dans ce contexte maghrébin très tendu, sur fond de préoccupations pédagogiques et scientifiques exprimées par des enseignants et de demandes explicites de qualification et d'insertion socioprofessionnelle des étudiants, l'avenir même de la « réforme LMD » est de plus en plus discuté.

Références bibliographiques

Allal A. et Geisser V., 2011, « La Tunisie de l'après-Ben Ali », *Cultures & Conflits* [En ligne], 83 | Automne 2011, mis en ligne le 04 janvier 2013, consulté le 28 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/conflits/18216> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/conflits.18216>

Aouadi S., 2014, *Tunisie. Réflexions sur l'état des lieux et la réforme de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique*, [en ligne] <https://blogs.mediapart.fr/salah-horchani/blog/030614/tunisie-reflexions-sur-l-etat-des-lieux-et-la-reforme-de-l-enseignement-superieur-et-la-research>

AUF, 2004, *Les réformes de l'enseignement supérieur des pays du Maghreb et la perspective du processus de Bologne*, séminaire du 19 au 24 novembre 2004, Marseille, [www.auf.org/actualites/agenda/index.html], novembre 2004.

Banque mondiale, 2014, *La Révolution Inachevée. Créer des opportunités, des emplois de qualité et de la richesse pour tous les Tunisiens*. Synthèse, Groupe de la banque mondiale

Barrier, J. et al., 2015, La réforme comme opportunité professionnelle : Autonomie des établissements et montée en puissance des cadres administratifs des universités. *Gouvernement et action publique*, vol. 4(4), 127-151.

Ben Amor A., 2012, « L'enseignement supérieur tunisien : dysfonctionnements et perspectives », dans Séminaire *Evaluation des universités*, Rabat 25 et 26 juin 2012, [http://www.auf.org/media/adminfiles/Conference_Rabat_partie_1.pdf, consulté le 21 janvier 2013].

Benziane A., 2011, *Rapport de Synthèse portant sur l'Évaluation du LMD*, CRUO-ENSET d'Oran, janvier 2011.

Bettaieb A. et al., 2012, Réforme LMD, dix ans après : cas de l'université tunisienne. *Revue recherches et études en sciences humaines*, n°10, 37-51

Bouhafa F. 2010, *Cadre national des Certifications au Maroc*, communication [http://cmimarseille.org/_src/SELM2_wk2/SEML2_wk2_Bouhafa.pdf, consulté en janvier 2012].

- GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.
- Charlier J.-E., Croché S., 2012a, L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones, *Éducation et Sociétés*, n° 29/2012/1, 87-102.
- Charlier J.-E. et al., 2012b, *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*, Louvain-La-Neuve, Éditions Académia
- Charlier J.-E., Croché S., Ndoye A.K., 2009, *Les universités africaines francophones face au LMD. Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe*, Louvain-La-Neuve, Éditions Académia
- Commission européenne, 2010, *State of Play of the Bologna Process in the Tempus Countries of the Southern Mediterranean (2009-2010)*, Volume 03, EACEA, Bruxelles, [<http://eacea.ec.europa.eu/tempus>, consulté en mars 2011].
- Djekoun A., 2014, « Bilan de la mise en place du LMD en Algérie (2004/2014) : internationalisation et modernisation », 3^e Conférence algéro-française de l'enseignement supérieur et de la recherche : *De la coopération bilatérale à l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche*, Alger 20-21/01/2014.
- Djekoun A., 2007, « La réforme LMD en Algérie. État des lieux et perspectives », *Colloque International LMD*, Cerist, Alger, 30-31 mai 2007.
- Dupriez, V., 2015, *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve, De Boeck
- European Consultants Organization ECO, 2009, *Évaluation finale du Programme d'appui sectoriel de modernisation de l'enseignement supérieur en Tunisie*, Contrat cadre N° 2008/2158849, rapport final, janvier, [http://eeas.europa.eu/delegations/tunisia/documents/more_info/evaluation_finale_enseignement_superieur_fr.pdf, consulté en mai 2012].
- Feroukhi D., 2005, *La problématique de l'adéquation Formation-Emploi. Mode d'insertion et trajectoires professionnelles des diplômés des sciences exactes et de la technologie*, Alger, Éditions CREAD
- Ghouati A., à paraître, *Politiques d'emploi et insertion des jeunes diplômés en Algérie*. Revue *PHRONESIS*, Université de Sherbrooke, Canada
- Ghouati A., 2015, *Réformes de l'enseignement supérieur au défi de la professionnalisation et de l'insertion. Le cas de l'Algérie*. Rapport de recherche, juin 2015, IREMAM-CNRS Aix-en-Provence. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01588796/document>
- Ghouati A., 2014a, « L'État contre l'Université ? Une comparaison critique de deux réformes de l'enseignement supérieur en Algérie », Communication au colloque international *Les sciences sociales européennes face à la globalisation de l'éducation et de la formation : vers un nouveau cadre réflexif et critique ?*, 17 au 19/11/2014, Université de Picardie Jules Verne.
- Ghouati A., 2014b, « Réforme de l'enseignement supérieur et insertion des diplômés. Le cas de l'Algérie », Communication au séminaire international RHUI « *Dynamiques Universitaires pour une société de la Connaissance : aspects interculturels* », 25-27 septembre 2014, Université de Paris 8.
- Ghouati A., 2012, « La dépossession. Réformes, enseignement supérieur et pouvoirs au Maghreb », *REMMM*, n°131, 65-90.

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

Ghouati A., 2011, *Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb*, Paris, L'Harmattan, coll. « Europe Maghreb », 230 p.

Ghouati A., 2010, « L'enseignement supérieur au Maroc : de l'autonomie à la dépendance ? », *Journal of Higher Education in Africa, JHEA/RESA* vol. 8, n°1, p.23-47.

Ghouati A., 2009, « Réforme LMD au Maghreb. Éléments pour un premier bilan politique et pédagogique », *Journal of Higher Education in Africa, JHEA/RESA* vol. 7, N°1&2, 2009, p.61-77.

Ghouati A., 2006, « Globalisation, Université et innovation au Maghreb : l'introduction du système LMD en Algérie », In Khelfaoui H. (coord.), *L'intégration de la science au développement. Expériences maghrébines*, Éditions PUBLISUD, Paris, p 201-227

Haut Commissariat au Plan (HCP), 2012, *Activité, emploi et chômage en 2007. Premiers résultats*, Direction de la statistique, Rabat.

Haut commissariat au Plan (HCP), 2007, *Activité, emploi et chômage en 2007. Premiers résultats*, Direction de la statistique, Rabat.

Lessard, C., 2015, *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Paris, Editions PUF

MES et CPU, 2006, *Vers un espace universitaire euromaghrébin solidaire*, Actes de la 2^e rencontre des recteurs et présidents d'universités du Maghreb et Conférences francophones de l'UE, Tunis 1er et 2/12/2007, http://www.cpu.fr/uploads/tx_publications/Actes_Tunis_2006_01.pdf, consulté le 20/01/2007].

MESRS, 2012, *L'Enseignement supérieur en Algérie entre défis et ambitions*, Les Universités à l'heure de l'Évaluation, AUF, Rabat le 26 juin, [<http://www.auf.org/media/adminfiles/CHERIFI.pdf>, consulté en janvier 2013].

MESRS, 2008, *Quelques agrégats sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique*, Direction du développement et de la prospective, Alger

MESRSFC, 2011, *Contrat de Développement de l'Université 2009-2012. Rapport d'étape 2011*, En ligne : www.univh2m.ac.ma/pdf_actualites_universite/N77777.pdf, consulté en février 2012

Mezouaghi M., 2007, *Le Maghreb dans l'économie numérique*, Paris, Maisonneuve et Larose

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (MEN-ESFCRS), 2009, « Pour un nouveau souffle de la réforme. Présentation du Programme « NAJAH 2009-2012 ». Rabat, Rapport de synthèse, draft - Juin 2008, <http://www.enssup.gov.ma/etude/etude&enq.htm>, consulté en juin 2009.

OCDE, 2012, *Emploi des jeunes : cinq défis pour l'Afrique du Nord*. Document pour la conférence régionale : *Promouvoir l'emploi des jeunes en Afrique du Nord*, Tunis, 16 Juillet 2012, OCDE, BAFD, CEA, CCE, PNUD, <http://www.oecd.org/fr/dev/emoa/Document%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence.pdf>, consulté le 20 septembre 2013

Ozga J., 2012, « Gouverner la connaissance : données, inspection et politique éducative en Europe », *Éducation et sociétés*, 2012/1, n° 29, p.11-26.

GHOUATI A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb », *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, CNAM, N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

Rogiers X., 2012, *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*, Louvain-la-Neuve, Editions De Boeck

Rogiers X., 2006, « Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications : opportunités, enjeux et dérives », Conférence introductive du colloque « *La logique des compétences : chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur* », 17 octobre 2006, http://www.bief.be/docs/divers/qualifications_070110.pdf, consulté le 17 octobre 2013

Saarinen, T., 2009, Brève histoire de la qualité dans la politique européenne de l'enseignement supérieur : analyse des discours sur la qualité et de leurs conséquences sur les changements de politique. *Éducation et sociétés*, 24(2), 79-92.

Unesco, 1976, « Convention sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur dans les Etats arabes et les Etats européens riverains de la Méditerranée », Nice, le 17 décembre 1976, En ligne : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13514&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consulté en juin 2014.

Vinokur A., 2002, « Enseignement supérieur, un changement sans réforme ? », *Formation Emploi*, n° 79, 19-30