



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-01323868v1

HAL Id: hal-01323868

<https://uca.hal.science/hal-01323868v1>

Submitted on 31 May 2016 (v1), last revised 30 Oct 2020 (v2)

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

In *Esprit Critique*, **Automne 2015 - Vol. 23, N° 01**

Ahmed Ghouati

Maître de Conférences, Université d'Auvergne-Clermont I, Pôle Clermont-Université
Chercheur associé à l'IREMAM

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 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.

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

Les systèmes d'enseignement supérieur maghrébins ont connu ces vingt dernières années des transformations très importantes dans leurs structures, effectifs 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 on peut relever 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.

Au début des années 2000, dans un contexte international marqué par la globalisation économique, la décision a été prise au niveau des États d'intégrer² les systèmes d'enseignement supérieur au processus de Bologne³, plus connu sous l'appellation « réforme LMD⁴ ». 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, l'amélioration de la gouvernance et la gestion des flux d'étudiants. Après la rencontre de Tunis (MES et CPU, 2006), d'autres objectifs sont apparus progressivement, tels que la professionnalisation des formations, l'orientation des programmes de recherche vers la R&D, la mise en place d'un dispositif d'assurance qualité, etc.

Après plusieurs années de mise en application des réformes, se pose la question de l'adéquation entre les résultats et les objectifs, surtout que le *Printemps arabe* a commencé quelques mois seulement après la célébration de la décennie du PB. Pour la Commission européenne (2010), l'évolution des réformes 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

² Une intégration suggérée par l'UE et des bailleurs de fonds parmi lesquels la Banque mondiale.

³ Dans la suite de l'article, nous abrègerons ES pour enseignement supérieur, PB pour processus de Bologne et R&D pour Recherche et Développement.

⁴ 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.

contestent de plus en plus la sélection à l'entrée du master ainsi que la valeur des diplômes type LMD. En Tunisie, les bilans dressés avant et après la *Révolution de Jasmin* (déclinaison locale du *Printemps arabe*) ne sont pas du tout les mêmes : 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 l'ensemble, il 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 résultats⁵ quantitatifs et qualitatifs concernant l'Algérie, le Maroc et la Tunisie.

LE CONTEXTE

Le PB est 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 de l'ES* 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 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. 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.

⁵ Dans ce travail, nous utilisons des données 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).

Afin d'obtenir une mise en application rapide, l'accent a souvent été mis sur la concurrence entre les pays et les établissements d'ES 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. De ce fait, le PB a été promu au rang de norme « universelle » (Charlier et Croché, 2012), qui plus est présenté sous un angle très technique et managérial. Sa mise en œuvre a été faite au nom de l'UE, ce qui a permis de réduire les contestations locales.

Obéissant d'abord à une logique économique, ce processus s'inscrit plus globalement dans une tendance mondiale qui consiste à répondre à une proposition de l'OMC pour ouvrir l'éducation aux règles du marché économique. Dans ce cadre, il s'agit bien d'une redéfinition des fondements sociopolitiques et des pratiques de l'enseignement et de la recherche, suivie d'une introduction de nouveaux critères, issus du monde économique, tendant à privilégier la recherche appliquée et la rentabilité à court terme. Il s'agit alors pour l'ES d'attirer les meilleurs enseignants chercheurs, le plus d'étudiants internationaux en tant que clients, de former des professionnels qui doivent répondre aux besoins du marché et d'ouvrir les dispositifs de recherche 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. Or, les pays du Maghreb étaient déjà engagés dans des réformes économiques et politiques de libéralisation, avaient des accords d'association avec l'UE ; par ailleurs, ils étaient déjà membres de l'OMC (Organisation mondiale du Commerce) ou en cours d'admission dans le cas de l'Algérie.

Quelques années après le *Printemps arabe*, en tant que mouvement d'abord juvénile ayant débuté alors que la Commission européenne venait de célébrer et d'évaluer la « décennie du PB », nous voudrions montrer que le modèle universitaire utilitariste promu par ces réformes provoque certes des changements importants mais ne révolutionne pas l'enseignement supérieur ni la recherche. Ainsi, la bonne intégration des critères du PB ne constitue pas forcément le meilleur indicateur de « modernisation » et d'adaptation de l'ES aux attentes et besoins des étudiants, des enseignants et de la société de manière générale.

RÉSULTATS

Une convergence avec les attentes de la Commission européenne

Les trois pays du Maghreb font partie d'un ensemble de neuf pays du sud de la Méditerranée associés au programme Tempus⁶ mis en œuvre depuis 2002 pour « moderniser » l'ES. À l'occasion de la décennie du PB, en tant que financeur, la Commission européenne (2010) a dressé un bilan en 2009-2010 dans ces pays.

Lors de l'évaluation de la décennie du PB, il y avait 47 pays signataires de la déclaration de Bologne, parmi lesquels il n'y a aucun pays du sud de la Méditerranée.

Dans l'ensemble, les pays maghrébins semblent très bien adaptés aux programmes et la Commission note 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 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.

⁶ 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* sont spécifiquement conçus pour les établissements d'ES et financent des partenariats multilatéraux entre l'UE et les établissements des pays partenaires. Ils ont notamment pour objectif de développer, moderniser et diffuser de nouveaux programmes, méthodes pédagogiques et matériels didactiques, de renforcer les mécanismes d'assurance qualité, de moderniser la gouvernance et la gestion des établissements d'ES, de conforter leur rôle dans la société et leur contribution au développement de la formation tout au long de la vie et à la consolidation du "triangle de la connaissance", 'enseignement recherche-innovation.

- Les *mesures structurelles* contribuent directement au développement et à la réforme des systèmes d'ES dans les pays partenaires, afin d'améliorer leur qualité et leur pertinence pour le monde du travail et la société dans son ensemble et de favoriser une plus grande convergence avec les développements de l'ES dans l'UE. Elles peuvent se centrer sur les questions liées à la réforme de la gouvernance dans les établissements d'ES [...], comme elles peuvent favoriser les liens entre l'ES, le monde du travail et d'autres secteurs de l'éducation. Elles peuvent comporter des études et des recherches, l'organisation de conférences et de séminaires nationaux, régionaux et thématiques, des activités de formation, de conseil en stratégie et de diffusion de l'information.

Les *projets communs* et les *mesures structurelles* sont financés par des appels à propositions. [...]

- Les *mesures d'accompagnement* sont financées au moyen d'appels d'offres ou de contrats-cadres. Elles comprennent, par exemple, des activités de diffusion et d'information telles que des conférences thématiques, des études et des activités qui visent à identifier et à mettre en évidence les bonnes pratiques ou la consultation des parties prenantes. Elles sont également utilisées pour financer les Bureaux nationaux Tempus et les activités du groupe des "Experts de la réforme de l'ES" dans les pays partenaires Tempus. » (Commission européenne, 2010, p.3636).

Par rapport aux autres pays MENA⁷, 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. 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'ES tunisien a le plus intégré les critères du PB, alors que la mise en place de la « réforme LMD » n'a commencé qu'à partir de 2006. Cette meilleure intégration a été largement favorisée par plusieurs facteurs politique et économique, en particulier : 1. L'engagement au plus haut sommet de l'État, suite à un décret du Président Ben Ali. 2. Bien avant la mise en place du PB, aussi bien la Commission européenne que la Banque mondiale avaient consenti des prêts bancaires pour réformer l'ES. 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.). Or, cette stratégie

⁷ 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).

était conçue au niveau central et seul l'État assumait le rôle moteur, d'où par exemple des parcs technologiques à faible impact sur « l'économie du savoir ».

ÉLÉMENTS DE BILAN AU MAROC

La loi 01-00 promulguée en 1999 a fixé les objectifs suivants à l'éducation en général et à l'ES en particulier :

- 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 la Loi 01-00, la réforme LMD a été introduite au Maroc en 2003-2004. Dans le bilan d'étape réalisé en 2008, le ministère de l'Éducation nationale (MEN-ESFCRS⁸, 2009, p.39) avait relevé quelques aspects positifs : une amélioration des taux de passage notamment dans le 1^{er} cycle : en 2008, 33 % des étudiants ont obtenu leur licence contre

⁸ Ce même ministère regroupe l'enseignement supérieur, la formation des cadres et la recherche scientifique (ESFCRS).

26 % avec le système classique. Comparativement, en 2005, il y avait un taux moyen de déperdition dans le premier cycle de plus de 50 %.

Cependant, les données de l'enquête emploi (HCP, 2012) font ressortir des disparités en défaveur des diplômés de l'ES : environ 20 % de demandeurs d'emploi ayant un niveau supérieur contre 4 % seulement de sans diplômes.

En outre, en 2008, 75 % des bacheliers avaient opté pour des filières Lettres et Sciences humaines et les Sciences juridiques, économiques et sociales, au détriment des filières techniques et professionnelles (MEN-ESFCRS, 2009).

De nombreux autres problèmes affectant plusieurs domaines (pédagogie, recherche, gouvernance, etc.) rencontrés dans l'ES avaient amené le ministère à concevoir un « programme d'urgence⁹ » 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, dans les secteurs de l'environnement, du tourisme, de l'énergie, la

⁹ 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.

logistique/transport et le BTP. Ce résultat répond aux objectifs institutionnels fixés, mais ne semble pas résoudre le problème de l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés (HCP, 2007 et 2012).

Une lutte contre le redoublement et le décrochage

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.

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 2010-11 (contre 308 en 2008-09). En outre, 886 enseignants titulaires ont bénéficié de stages à l'étranger ; 379 non titulaires ont été formés au Maroc, contre 203 en 2008-09.
- Une formation administrative et technique pour 1 914 cadres en 2010-11 (contre 479 en 2008-09).
- Enfin, en 2010-11 187 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'inscrivent 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.

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 par enseignant dans le secteur

sélectif. La même année, on trouve 86 étudiants par enseignants 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.

Le caractère dual de l'ES ne semble pas être atténué par la « réforme LMD ». Au contraire, cette dernière semble même bien s'accommoder des disparités entre secteurs et filières, alors même que l'un de ses objectifs est de mettre l'étudiant au centre de la pédagogie et 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 scientifique

Sur le plan quantitatif, le ministère estime que les objectifs 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/projets d'innovation. Le problème est que, pour l'instant, la démarche et les financements semblent être d'abord publics. D'où les limites de cette approche politique par le haut (Ghouati, 2010).

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

En 2010-11, 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 semblent influencés par les pratiques européennes, en particulier françaises. Les résultats sont modestes, mais le ministère est décidé à généraliser ces pratiques. La réalisation de ce programme semble satisfaire les autorités marocaines et confirme leur volonté politique de s'insérer toujours plus dans le processus de Bologne. Mais l'appréciation n'est pas la même au niveau des enseignants. Selon une chef de département de Lettres françaises (Université de Fès) :

« 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).

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 et semble-t-il acceptée par le ministère, serait le retour à l'organisation annuelle et au contrôle continu. Mais il restera à régler la question très délicate socialement et politiquement des financements de l'ES et notamment la participation des étudiants et de leurs familles à travers la hausse des frais d'inscription.

ÉLÉMENTS DE BILAN EN ALGÉRIE

Stratégiquement, la « réforme LMD » a été introduite en 2004-2005 en tant qu'option et donc en concurrence avec le système classique. Tout le système d'ES était censé basculer dans le système LMD à l'horizon 2009-2010. L'échéance est largement passée et la généralisation de la réforme n'est pas encore acquise.

Selon les responsables, avec cette réforme il s'agit de « rejoindre ce courant universel de rénovation de l'Enseignement supérieur » (Djekoun, 2007). 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
 - L'adaptation 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.

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

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. Le faible succès¹¹ rencontré auprès des étudiants et des enseignants est expliqué officiellement par une appréhension des étudiants et des parents, une adaptation « insuffisante » 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).

Mais cette faiblesse des taux d'inscription montre surtout un manque d'appropriation du système LMD par les étudiants comme conséquence d'un décalage par rapport à leurs attentes. Autrement dit, depuis le début des années 2000, malgré des campagnes de communication intensives et/ou des promesses d'inscription prioritaire en Master pour les titulaires de licences type LMD, le système LMD n'enthousiasme ni les étudiants 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 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 réelle politique d'amélioration de l'employabilité des diplômés et de professionnalisation des offres de formation au plus près des besoins locaux, à ce jour très peu d'universités ont effectivement construit des interfaces avec leur environnement socio-économique (Ghouati, 2014a et 2014b).

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

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 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 %.

Un troisième bilan a été réalisé en 2010-2011, mais l'absence de publication des données nous semble indiquer un manque¹² d'intégration des critères de performance du système d'ES. Ainsi, 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 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).

Tableau 1 : Évolution des systèmes classique et LMD sur 4 ans

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 %

(Source : CRUE, 2011)

Tableau 2 : Répartition par type de parcours

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

(Source : CRUE, 2011)

En 2010-2011 dans la région ouest, le taux d'inscription dans les filières LMD s'élevait à près de 45 %, soit 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 %

¹² Des bilans sont régulièrement réalisés par le ministère de l'ES et de la Recherche (Cf. Djekoun, 2014), mais la rétention d'information donne à penser que les résultats ne sont pas à l'avantage des réformateurs et des réformes.

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.

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

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 2007-08 et 2009-10.

Selon des témoignages d'étudiants¹⁷ ayant pour projet 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 de l'État et, malgré les effets d'annonce, celle-ci témoigne de l'absence de consensus politique sur cette réforme. Autrement dit, il s'agit là d'un ministère public – celui de l'ES – qui 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 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 M. 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), il y a bien une sélection qui s'opère à l'entrée du Master.

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

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

¹⁸ Voir *El Watan* du 27/3/2011.

Cette sélection peut s'expliquer par le manque de place et d'encadrement offerts mais aussi par 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 goulot 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, 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 il s'agit de créer de la rareté. C'est ce qui peut expliquer la 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 autour de la valeur même de ce doctorat dont l'équivalence avec le doctorat classique continue de poser un problème de reconnaissance par les pairs et par le marché du travail malgré les interventions du ministère de l'ES et du Premier ministre.

¹⁹ Diplôme de post-graduation spécialisée.

Une progression des effectifs enseignants, mais une grande disparité entre universités

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).

Certes le taux d'encadrement moyen de RM progresse (+2,73 %), néanmoins le nombre d'étudiants par enseignant (ou taux d'encadrement général) est plutôt élevé : 26 étudiants par enseignant. En outre, ce taux varie considérablement selon le type d'établissement et le lieu géographique : 45 étudiants par enseignant au Centre universitaire de Relizane (à l'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.

Gouvernance et encadrement administratif

Depuis la « conception » et le lancement de la réforme, toutes les décisions sont prises au niveau ministériel. Pour l'instant, l'autonomie 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 ne semblent pas avoir de politique spécifique de gestion, de formation et de recherche.

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.

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

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. Mais dans l'ensemble, quel que soit le secteur cette collaboration n'est jamais quantifiée.

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'ES 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, mais un niveau de publication faible

Une progression quantitative

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 cette question selon une source internationale.

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

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.

Tableau 3 : Production scientifique 1996-2011

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

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 (Tableau 3), soit moins d'un document par enseignant chercheur. En prenant en compte le nombre total de chercheurs et d'enseignants chercheurs, 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 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 importante production scientifique assurée seulement par une minorité d'enseignants chercheurs. Nous sommes ainsi dans une université avec peu d'universitaires²⁴, 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.

²⁴ Environ 18 % des enseignants seulement sont de rang magistral, taux national variable selon les régions, les disciplines et les établissements (MESRS, 2012).

Tableau 4 : Production scientifique comparée aux autres pays du Maghreb et l'Égypte (1996-2010)

	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

[Scimago Lab](#), Copyright 2007-2012. Data Source: [Scopus®](#)

Comparativement aux autres pays de la région (voir 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 noire²⁵ » vécue par tout le pays, 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 locale²⁶. Cependant, pour les deux périodes (1996-2005 et

²⁵ 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 (1992-2000) durant laquelle des affrontements armés, particulièrement violents entre groupes armés et les forces de l'ordre, ont causés des pertes humaines par milliers, des traumatismes de toute nature et des dégâts matériels considérables.

²⁶ 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.

2006-2010), si on enlève la proportion d'articles en collaboration avec au moins un pays étranger (66 % en 1996 et 56 % en 2007), il reste une faible production endogène :

Tableau 5 : Percentage of documents with more than one country.

	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

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.

Lors de la signature des contrats de recherche en 2011, le ministre de l'ES avait déclaré²⁷ 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 n'est pas mobilisée dans le cadre des programmes nationaux de recherche ? La 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

²⁷ Cf. *El Watan* du 09/05/2011.

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 d'entrée dans le PB a commencé en 2002. Mais la mise en application de la réforme LMD n'a débuté qu'en 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'ES.

Pour le ministère de l'Enseignement supérieur²⁸ (MES, 2006), les objectifs sont ambitieux, en particulier :

- Assurer une meilleure lisibilité des grades de formation et des paliers d'insertion professionnelle.
- Mettre en place un système de formation caractérisé par la flexibilité et la comparabilité internationale.
- Réformer les programmes et diversifier les parcours dans les créneaux porteurs.
- Créer des parcours de formation souples et efficaces, à caractère académique et appliqué, offrant à tous les niveaux, des possibilités d'insertion professionnelle.
- Favoriser la mobilité de l'étudiant à l'échelle nationale et internationale.
- Offrir à l'étudiant la possibilité de restructurer son parcours en cours de formation.
- Faciliter l'équivalence des diplômes.
- Créer une nouvelle génération de diplômés polyvalents aptes à s'adapter à un contexte mondial changeant.

Une évaluation avant la *Révolution de Jasmin*

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 – plutôt triomphaliste avant la Révolution – du

²⁸ Son intitulé actuel est ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Technologies de l'Information et de la Communication.

gouvernement 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'ES en fonction du marché du travail (plus de filières professionnelles et de formations d'ingénieurs), une augmentation de la qualité de l'ES (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 (de négative à 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'ES, 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'ES.

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 programme²⁹ « 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 prometteurs³⁰ » – 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.

Par contre, dans l'évaluation qualitative menée après la *Révolution de jasmin*, si certains de ces critères sont repris, le bilan qualitatif dressé est pour le moins négatif.

Une évaluation après la révolution

En effet, l'évaluation présentée par Adel Ben Amor (2012), moins comptable que la précédente, insiste davantage sur les « dysfonctionnements et les perspectives ». Particulièrement critique, cette évaluation qualitative dresse un bilan de l'existant en prenant en compte plusieurs volets (notés en italique) :

²⁹ 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).

³⁰ 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.

A. La *gouvernance* des universités et des établissements d'ES 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.

B. Six ans après la *mise en place du système LMD*, Ben Amor met en relief un manque d'information des étudiants et des enseignants³¹ et une démarche précipitée dans la conception et la mise en place des cursus et filières d'études.

C. 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'ES : 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.

D. Manquant de façon chronique d'encadrement qualifié, le recours « abusif au cadre non qualifié » conduit les EESR à créer un *cadre enseignant* inadapté et par voie de conséquence une dégradation quantitative et qualitative des taux d'encadrement des étudiants.

E. Or ce cadre enseignant est également affecté par une *massification de l'ES* 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'ES et de la recherche scientifique. Au cœur du système de *management de la qualité* qu'il propose, 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 Établissements d'enseignement supérieur et

³¹ 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 nous 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).

de recherche (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 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.

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, en revanche les remèdes préconisés ne dépassent pas le stade de la reproduction d'orientations déjà avancées par les experts de l'UE et de l'OCDE.

Cette reproduction peut s'expliquer par 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 chercheurs³², malgré l'élection des responsables des différentes instances (département, faculté, université, etc.) – nouveauté amenée par la « Révolution » –, le personnel gestionnaire n'a pas radicalement changé par rapport à celui qui exerçait sous le régime Ben Ali.

Quant au second facteur, il tient aux contraintes introduites par le PB lui-même. Dans le cadre de ce processus, certains observateurs (Charlier et Croché, 2012) relèvent que les pays européens ont exportés leurs certitudes³³ – i.e. mode d'organisation de l'ES, niveaux de sortie, gouvernance, etc. – et conservés leurs doutes, c'est-à-dire une harmonisation des études, 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 véritablement « révolutionnaires ».

Une « réforme » dans les réformes

³² Entretiens du 8 août 2012.

³³ 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).

Face à des étudiants de plus en plus contestataires³⁴ par rapport aux réformes en cours, le nouveau ministre de l'ES 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 annoncé³⁵ qu'en raison du grand nombre de diplômés demandeurs d'emploi – plus de 240 000 recensés –, 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 recommandations³⁶ 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.

Malgré leur grand nombre, toutes ces propositions dessinent les contours d'une « réforme³⁷ » dans les réformes, mais sans véritable changement par rapport aux engagements déjà pris par le ministère de l'Enseignement supérieur tunisien dans le cadre du PB.

CONCLUSION

Dans les trois pays du Maghreb le PB a apporté des modifications dont les plus importantes concernent à la fois la morphologie et la configuration même de l'ES, affectant le modèle académique d'une Université tournée à la fois vers l'enseignement supérieur long et la recherche. En effet, en observant le taux de formations courtes et de diplômes de type professionnalisant ou appliqué (près de 65 % au Maroc et près de 75 % en Tunisie), il apparaît

³⁴ 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 ».

³⁵ 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.

³⁶ Source : Université de Tunis, en ligne : <http://www.utm.rnu.tn/frsite/index.php?pg=60&qu=749>, consulté en décembre 2014.

³⁷ 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 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.

clairement que les réformateurs privilégient plutôt une logique de formation courte, de préférence professionnalisante, par rapport à celle de la formation universitaire longue.

Ce changement peut s'expliquer à la fois par une influence grandissante de la massification en particulier à l'Université et par le nouveau paradigme promu par l'UE – y compris dans l'espace européen – 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, 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 répond davantage aux soucis de réduire localement la pression des attentes sociales des jeunes, notamment dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle.

Le problème est que l'augmentation considérable 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 processus de Bologne. 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 rêves des étudiants et des enseignants ou même des besoins de l'environnement socio-économique et culturel.

Dans le même sens, les mouvements de grève lancés régulièrement et parfois violemment par les étudiants en Algérie, au moins depuis décembre 2010 révèlent à la fois la vision très négative de la « réforme LMD » et l'ampleur du mécontentement dans l'ES, notamment les décalages entre les objectifs politiques et institutionnels et les aspirations juvéniles. À travers plusieurs décrets et autres circulaires, le ministère de l'ES 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 disparition progressive des diplômes d'État (ingénieur, architecte, etc.) au profit des nouveaux diplômes, 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

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.

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.

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

Charlier J.-E., Croché S., 2012, « L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones », *Éducation et Sociétés*, n° 29/2012/1, 87-102.

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.
- ECO (European Consultants Organization), 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].
- 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 novembre 2014, Université de Picardie Jules Verne (Amiens).
- 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* », du 25 au 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., 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.
- 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.
- 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.

MES et CPU, 2006, *Vers un espace universitaire euro-maghrébin solidaire*, Actes de la 2^e rencontre des recteurs et présidents d'universités du Maghreb et Conférences francophones de l'Union européenne, Tunis 1er et 2 décembre, [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

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

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.