



Réforme LMD au Maghreb : éléments pour un premier bilan politique et pédagogique

Ahmed Ghouati*

Résumé

Trois ans après l'élargissement du processus de Bologne au Maghreb – en Algérie, au Maroc et plus récemment en Tunisie –, un premier bilan est-il possible ?

Les principaux acteurs institutionnels et décideurs se sont rencontrés en décembre 2006 pour dresser leur propre bilan. Politiquement, le processus a été jugé réussi. C'est pourquoi, faute de résultats quantitatifs et qualitatifs pédagogiques tangibles, les responsables ont convenu d'approfondir politiquement le processus à travers la création d'un Collège Académique Francophone Euro-Maghrébin (CAUFEM). Ce collège a entre autres fonctions de suivre et d'harmoniser les réformes en cours, en particulier la réforme LMD.

Néanmoins, sur un plan pédagogique, à partir du peu de statistiques disponibles et d'appréciations qualitatives recueillies auprès d'universitaires maghrébins, il nous semble que cette réforme est loin d'avoir le succès escompté auprès des étudiants et des enseignants. D'où l'hypothèse selon laquelle le processus de Bologne est plus destiné à intégrer, par le haut et par des arguments d'autorité, l'espace maghrébin d'enseignement supérieur et de recherche à l'espace européen. Cette intégration veut faciliter la mobilité dans le sens Sud-Nord afin d'enrichir le vivier européen en Travailleurs Hautement Qualifiés et permettre un contrôle du champ universitaire et son orientation en fonction d'objectifs politique et économique définis en dehors des principaux acteurs des systèmes d'enseignement supérieur.

Mots-clés : Processus de Bologne, LMD, Maghreb, Union européenne, Université, Intégration, Nouvelle division internationale du travail.

* Maître de Conférences, Université d'Auvergne-Clermont1. Membre de l'équipe ERASME, Université de Paris VIII.

Abstract

Three years after the release (extension) of the process from Bologna to the Maghreb – Notably in Algeria, in Morocco and more recently in Tunisia –, is a first balance sheet (assessment) possible?

The main institutional actors and the decision-makers met in December 2006 to draw up their own balance sheet (assessment). Politically, the process was considered successful. That is why, for lack of tangible educational quantitative and qualitative results, the people in charge agreed to deepen politically the process through the creation of a French-speaking Academic School Euro-Maghrebin (CAUFEM). This school has among others functions (offices) to follow and to harmonize the current reforms, in particular the reform LMD.

Nevertheless, on an educational plan, from little of available statistics and qualitative appreciations collected with academics from the Maghreb, it seems to us that this reform is far from having the success expected with the students and the teachers. Where from the hypothesis according to which the process of Bologna is more intended to integrate, by the height and by the arguments of authority, the space from the Maghreb of higher education and of research in the European space. This integration wants to facilitate the mobility in the South-North direction to enrich the European fishpond (pool) in highly Qualified Workers and allow a control of the university field and its orientation according to political and economic objectives defined, except the main actors of the systems of higher education.

Keywords: Bologna Process, LMD, the Maghreb, European Union, University, Integration, New international division of the work.

Introduction

Le processus de Bologne a institué d'abord un « espace européen d'enseignement supérieur » destiné à être compétitif internationalement dans tous les domaines et donnant une dimension culturelle à l'Union européenne (UE). Cependant, la logique économique du processus de Lisbonne a transformé dès 2000 cet « espace » en moyen au service d'une « économie du savoir » (CCE 2000, 2003, 2005). Expérimenté dès la rentrée universitaire 2002-2003 dans plusieurs pays européens, le processus de Bologne n'a jamais fait l'objet d'un débat politique ni de validation par une instance élue. Les États se sont servis d'instances telles que les Conférences de Présidents d'Université (CPU) pour faire passer en force le processus, avec la promesse – tenue par exemple en France lors de la mise en application à la rentrée 2007-2008 de la Loi sur la Responsabilité des Universités (LRU) – de donner des pouvoirs exorbitants aux Présidents d'Université, les transformant de fait en gouverneurs. Ainsi, les États européens renforcent un fonctionnement centralisé – réforme par le haut avec des orientations supranationales – et réduisent l'autonomie universitaire comme mode démocratique d'exercice et de production scientifique.

Dans les pays du Nord, la globalisation économique engendre, depuis quelques années déjà, d'énormes besoins en Travailleurs Hautement Qualifiés (THQ) notamment dans les secteurs les plus utilisateurs en technologie de pointe et dans les services. Dans ce cadre, « l'économie du savoir » que s'est proposée de construire l'UE à l'horizon 2010, pousse ses membres à concurrencer les USA, le Japon, l'Australie, etc. afin de capter les THQ et rendre ses systèmes d'enseignement supérieur plus compétitifs et plus attractifs. L'enjeu pour les pays de l'UE est de (re)constituer en permanence un vivier de THQ et celui-ci passe aussi par un système d'enseignement supérieur répondant à certains critères « d'efficacité », de comparabilité, de compétitivité et de « bonne gouvernance ». Or tous ces critères fondent le processus de Bologne qui a aussi l'avantage, pour les décideurs, d'être facilement exportable même si sa mise en œuvre est encore laborieuse aussi bien en Europe qu'au Maghreb où il a été introduit depuis la rentrée 2004-2005.

À travers l'exportation d'un processus inachevé en Europe, il s'agit, officiellement, de mettre à niveau des systèmes d'enseignement supérieur maghrébins confrontés à une massification. Cependant, la rapidité et la facilité d'exportation du processus nous conduisent à émettre l'hypothèse que les dirigeants européens cherchent certes à répondre à des besoins urgents en THQ, en agissant directement sur les systèmes de formation sans participer à son financement; mais veulent aussi, avec l'aide de dirigeants maghrébins à court de projet éducatif/sociétal, soumettre politiquement et idéologiquement les systèmes d'enseignement supérieur en général et les universités en particulier.

Dans cet article, nous replaçons le processus dans son contexte économique, nous montrons les faiblesses du bilan pédagogique dressé par les décideurs eux-mêmes et leur intérêt pour la réforme LMD et son exportation. Enfin, nous donnons quelques éléments qualitatifs et critiques, recueillis par questionnaires et entretiens auprès d'enseignants et chercheurs maghrébins.

Le processus de Bologne au Maghreb : vers une intégration économique, politique et culturelle

Depuis plus de deux décennies, l'essentiel des programmes étatiques au Maghreb consiste en une adaptation de plus en plus poussée à la globalisation, c'est-à-dire une fourniture des meilleures conditions politique et économique favorables aux affaires et à l'expansion des profits des firmes multinationales. Dans ce cadre, le rôle des systèmes d'enseignement est redéfini non plus en fonction de projets de société singuliers, dont les États seraient les porteurs et/ou les régulateurs, mais selon des impératifs économiques internationaux. L'élargissement du processus de Bologne au Maghreb nous semble répondre à de tels impératifs.

L'intégration du Maghreb dans la NDIT, mais avec un rôle traditionnel

Contrairement aux pays de l'UE, les pays maghrébins ont eu chacun son Plan d'Ajustement Structurel (PAS) – Maroc en 1983, Tunisie en 1986 et Algérie en 1994 – obligeant les pouvoirs en place à opérer des réductions dans l'investissement socio-éducatif public notamment. Ce qui s'est traduit par des émeutes sanglantes, une mise sous tutelle de la vie économique de ces pays et un renforcement de leur intégration dans la Nouvelle Division Internationale du Travail (NDIT). Dans cette NDIT les pays industrialisés retiennent sur leurs territoires la recherche fondamentale, la recherche-développement (R et D) et les secteurs industriels utilisant des technologies de pointe, des Travailleurs Hautement Qualifiés (THQ) et bénéficiant de sites ou pôles d'excellence pour entreprises et universités et/ou laboratoires de recherche. Ceci dans le cadre d'un « nouveau mode de production des savoirs » orientée vers la satisfaction des besoins économiques définis par les firmes (Waast 2006:383). Ce nouveau mode de production découle d'un schéma économique mettant en cause les normes universitaires – assurant une certaine autonomie scientifique aux chercheurs – au profit d'une politique dite entrepreneuriale (Gibbons et al. 1996).

Cependant, si les firmes encouragent ce schéma économique, elles ne sont pas contre le financement étatique de la recherche fondamentale, un secteur coûteux et n'ayant pas de rentabilité économique immédiate. C'est aussi un secteur stratégique¹ – à l'instar de la R et D – et reste de ce fait concentré (à plus de 90 pour cent) dans les principaux pays de la triade (USA, Japon et UE) : par exemple, en 2003 les États-Unis ont consacré 2,68 pour cent du PIB à la R et D, le Japon 3,15 pour cent et l'UE (25) 1,8 pour cent (Cf. Filliatreau 2006). En revanche ce qui est délocalisé ce sont les secteurs de production et de services qui emploient beaucoup de main d'œuvre plutôt qualifiée, mais non politisée et non syndiquée. Pour ce faire les firmes mettent en compétition les territoires qui les accueillent en offrant en particulier un très faible coût du travail, un niveau de qualification/formation plutôt élevé et un climat de travail non conflictuel.

Or, comparé à toutes les réformes structurelles – dont la désindustrialisation - menées par les États maghrébins, le volume des flux d'Investissement Directs Etrangers (IDE) reste très faible. En 2003, les 5 pays maghrébins ont attiré 0,8 pour cent du total des flux d'IDE dans le monde et seulement 2,6 pour cent des IDE entrant dans les pays en développement (Cnuced 2005:5). Le Maghreb fait moins bien que l'Afrique subsaharienne qui a capté 6,2 pour cent du total d'IDE dans les pays en développement en 2003 (ibid.).

Les deux tiers des IDE entrant au Maroc et en Tunisie et près de 50 pour cent en Algérie proviennent de la zone UE. L'examen des flux d'IDE entrant en Tunisie pour la période 1994-2002 fait ressortir une dominance d'investisseurs

du Royaume Uni, de l'Italie, de la France et du Portugal. Pour la même période, les principaux investisseurs au Maroc et en Algérie venaient majoritairement de France (Fethi 2005). Ce qui confirme les relations privilégiées des trois pays avec l'UE en général et la France en particulier. En outre, la structure des IDE ne donne pas une nouvelle place au Maghreb dans l'économie mondiale, mais confirme plutôt son mode traditionnel d'insertion dans la NDIT : fourniture de l'énergie à l'Europe, tourisme et services, agriculture tournée vers l'exportation, organisation de la migration de main d'œuvre et interface militaire² contre les immigrants clandestins en route vers l'UE.

La Banque mondiale (2006) reconnaît que malgré la libéralisation entamée, « la performance du Maghreb (...) au cours des deux dernières décennies a été terne ». La raison en est le « rôle exhaustif du service public » en Algérie et en Tunisie et dans une moindre mesure au Maroc, et de « fastidieuses réglementations » défavorables au climat des affaires. Pour cette institution, la solution serait alors une double intégration : régionale – création d'un marché maghrébin – et internationale, au marché mondial via l'UE, selon les règles commerciales de l'OMC. Car « (...) Une stratégie axée sur la réforme des secteurs des services tout en poursuivant une intégration plus élargie avec l'UE offre le plus grand potentiel économique. La proximité géographique et culturelle aux marchés de l'UE est une source importante d'avantages comparatifs (...) » (Ibid.:126).

Conformément donc aux accords de partenariat avec l'UE et l'OMC,³ les pays maghrébins poursuivent la libéralisation de tous les secteurs, y compris le secteur éducatif, alors même que les résultats socio-économiques ne sont toujours pas à la hauteur des attentes des sociétés. Dans cette libéralisation, les réformes éducatives introduites dès 2000 dans le supérieur l'ont été sous plusieurs formes complémentaires : une tendance à l'uniformisation internationale des normes de certification, une diversification de l'offre de formation par la libéralisation du marché et un encouragement d'entreprises privées prestataires de services.

L'intégration politique et culturelle : une perte d'autonomie

Soutenu par l'UE en général et des pays francophones (France, Belgique, Suisse) en particulier, l'élargissement du processus de Bologne au Maghreb a été présenté comme un processus plus technique et/ou managérial que politique. Ce qui s'apparente à un véritable « changement sans réforme » (Vinokur, 2002), c'est-à-dire sans débat politique, une distribution des niveaux de décision vers le supranational et l'infranational et enfin une application des principes de la « bonne gouvernance ». La technicisation, à la fois des méthodes d'introduction et des contenus introduits, avait permis de réduire, au moins au début, la résistance à la globalisation de l'enseignement supérieur aussi bien en Europe qu'au Maghreb.

En outre, s'agissant de politique culturelle, le processus de Bologne (1999) s'inspire du projet Attali (1998) et avait, entre autres, pour but de donner une « âme » culturelle et universitaire à une UE économique. L'ambition était de fonder un modèle éducatif compétitif pour « qu'il exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques » (Déclaration de Bologne).⁴

Néanmoins, en 2000 la stratégie de Lisbonne⁵ a repris officiellement ce processus pour en faire un moyen permettant à l'UE de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (CCE 2000:5). Dans la stratégie de Lisbonne, l'UE projette d'investir 3 pour cent de son PIB dans la R et D à l'horizon 2010 (Cf. CCE 2000). Ce qui engendre un besoin en 500 000 nouveaux cadres (CNER 2003). Oudinet (2006:97) estime qu'à court terme « les flux nets de migrants devraient atteindre 1,5 million en rythme annuel pour l'Union européenne et 130 000 pour la France (soit le double de son rythme actuel) pour seulement maintenir constant les effectifs de la population en âge de travailler ». D'où la nécessité d'une grande mobilité des THQ et attractivité des systèmes d'enseignement supérieur pour les étudiants étrangers, en tant que vivier de futurs cadres (Harfi 2005).

Les systèmes d'enseignement européens ayant eux-mêmes **besoin** d'être visibles, comparables et concurrentiels par rapport aux systèmes anglo-saxons, on peut mieux expliquer cet élargissement précipité de la réforme LMD en Afrique (Ghouati 2006), et ailleurs. Ce qui constitue aussi un moyen d'élargir un marché public et privé international des certifications et une promotion des méthodes de gestion « entrepreneuriale »⁶ et de production des compétences ad-hoc dans les systèmes d'enseignement supérieur. En tant que responsable régional de l'AUF, intermédiaire de l'UE dans l'exportation de ses programmes éducatifs et culturels, Lepoivre (2006:4) souligne : « Ces réformes et les programmes d'appui que l'Europe met en œuvre en appui à ses politiques ne favoriseront-ils pas l'émergence d'un modèle unique de « méga » institutions se fondant sur les seuls critères d'excellence définis par et pour les pays occidentaux ? Un tel schéma ne verrait dans les partenariats institutionnels que marchés à conquérir, économie d'échelle, optimisation de la gestion des ressources humaines et, au final, attractivité des cerveaux vers l'Europe (...) ».

Selon cet auteur, respecter la différence est source de valeur ajoutée et d'adhésion des pays tiers aux réformes en cours. Or dans les réponses qu'il apporte, Lepoivre (op. cit.) ne dit pas comment prendre en charge la différence et insiste sur la compétition. Au lieu de changer le contenu de la réforme pour l'adapter à la diversité des systèmes éducatifs et des pays, il suggère de changer

de regard sur ce qu'il appelle « des balises » pour rendre les formations plus comparables. Il plaide enfin en faveur d'un fonctionnement en réseau avec des règles de « bonnes pratiques » pour une assurance qualité au sein d'un processus global inchangé et pour lequel il confirme l'offre de services de l'AUF. Or, malgré toutes les promesses,⁷ on sait ce qu'il est en train d'advenir du respect de l'autonomie des universités comme des spécificités nationales, éducatives ou culturelles. A titre d'exemple, la loi dite LRU, votée en France en août 2007 contre l'avis des universitaires, confirme à la fois la défaillance politique du système démocratique devant les pressions économiques (Belanya et al. 2005) et la disqualification des universitaires à travers la négation de leur autonomie.

Dans la LRU, le directeur d'une composante a le dernier mot dans tout nouveau recrutement d'enseignant chercheur. La commission de spécialiste qui représentait jusque là l'évaluation par les pairs n'existe plus. En revanche le Conseil d'Administration (CA) restreint – dans lequel siègent⁸ désormais 7 à 8 personnalités extérieures – devient la seule instance de régulation stratégique au sein d'une composante d'enseignement supérieur.

Or cette double perte d'autonomie – du politique par rapport au monde économique et de l'université par rapport au pouvoir politique – semble se reproduire dans l'élargissement du processus de Bologne au Maghreb.

Un bilan plus politique que pédagogique

Des responsables institutionnels satisfaits du processus politique

Le processus, plus connu sous le nom de réforme LMD, a été introduit sous couvert d'une commission nationale : COSEF⁹ (2000) au Maroc, CNRSE¹⁰ (2001) en Algérie. Par contre, en Tunisie, son introduction a été le fait de la présidence de la République en 2005.

Le premier séminaire officiel, sous la responsabilité de la CPU (Paris) et de l'AUF a eu lieu les 18 et 19 novembre 2004 à Marseille, l'année de l'entrée en application de la réforme LMD au Maroc et en Algérie. Selon l'AUF (2004), ce « (...) séminaire s'appuie sur plusieurs constats : le défi que l'augmentation considérable des effectifs étudiants représente pour les universités des pays du Maghreb ; la juxtaposition non coordonnée de multiples relations bilatérales, de pays à pays, d'université à université, de personnes à personnes ; le redéploiement des budgets de coopération qui enregistrent une tendance à la baisse des budgets des coopérations bilatérales alors que les possibilités offertes par les programmes multilatéraux sont insuffisamment exploitées dans le domaine de l'éducation ».

Cependant, les objectifs et le contenu du séminaire font apparaître une volonté de l'UE de doter les universités maghrébines d'une réforme principalement pour gérer les flux d'étudiants et faire de ces mêmes universités

« le modèle référent d'une mutation réussie » pour qu'elles puissent « exporter leurs propres savoir-faire vers les pays du Sud » (AUF, op.cit.). C'est-à-dire attribuer aux universités maghrébines le rôle d'exemple et de relais politique dans l'élargissement plus au Sud du processus de Bologne.

Ouvert exclusivement aux directeurs, présidents et recteurs des institutions européennes francophones et maghrébines membres de l'AUF, les objectifs et le contenu du séminaire étaient de refonder la politique de coopération notamment sur « des liens plus institutionnels qu'individuels » ; placer les actions entreprises « dans la durée sur des programmes pluriannuels » ; mieux se coordonner pour mieux agir sur les niveaux de formation et « mieux organiser les flux étudiants et les échanges universitaires » ; élargir la coopération à « d'autres conférences européennes » pour densifier les « réseaux d'enseignants et de chercheurs euro-maghrébins » ; faire du Maghreb un « interlocuteur régional reconnu » par l'UE pour qu'il accède mieux « aux financements communautaires » ; enfin, donner aux universités maghrébines le rôle de « modèle référent » et donc de précurseur par rapport aux pays du Sud (AUF 2004).

Politiquement le Maghreb a effectivement servi de base et d'exemple dans l'élargissement du processus, puisque des rencontres ont eu lieu aussi bien en Afrique subsaharienne qu'au Moyen Orient (Cf. Université de Ouagadougou 2006, CIRUISEF¹¹ 2006, CPU/HCCI 2007, AEEF¹² 2007). Ce qui a fait dire à Pascal Level, délégué de la CPU à Bruxelles : « La synthèse de cette session pourrait s'avérer très brève et se résumer à cette seule idée : la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement supérieur dans nos différents pays semble bien engagée partout ; elle ne risque plus, désormais, d'être freinée dans son élan. À ce titre, l'avancée entre Marseille et Tunis est incontestable. La réforme de Bologne est désormais un fait non seulement dans les 45 pays du territoire européen, mais aussi sur l'ensemble du pourtour méditerranéen, du Maghreb à l'Égypte en passant par le Liban. » (MES et CPU 2006:36). Cette déclaration triomphaliste contraste avec la faiblesse des résultats pédagogiques, comme si la priorité politique était d'abord de soumettre politiquement et idéologiquement les institutions d'enseignement supérieur d'Europe, du Maghreb et d'ailleurs ; car, ajoute-t-il, « nous devons veiller, ensemble, à capitaliser notre travail afin de rappeler que, selon les objectifs de Lisbonne, les universités, dans toute leur modernité, sont au cœur de notre future économie de la connaissance. » (Level, op. cit.: 38).

En effet, dans les interventions des différents représentants par pays ce qui frappe en premier c'est le manque de détails sur l'impact de la réforme. Quatre mois après l'introduction de la réforme, le représentant tunisien déclare « (...) l'incontestable réussite de la phase de lancement. Un 1^{er} pari gagné concerne

l'adhésion des établissements et des enseignants, le volontarisme des établissements et la pertinence de la méthode retenue. Les premiers résultats apparaissent prometteurs ; le paysage de l'enseignement supérieur se modifie d'ores et déjà. Ainsi des modifications significatives sont à noter dans l'organisation des formations. Certes, il est sans doute trop tôt pour conduire une évaluation de l'expérience, puisque la mise en œuvre de la réforme n'a été lancée que depuis quatre mois seulement. Toutefois, (...) la réforme contribue progressivement à la modification de la structure de l'offre de formation (...), ainsi qu'à la rénovation des pratiques pédagogiques, à l'amélioration de l'accompagnement de l'étudiant, à l'évolution des procédures d'habilitation et d'évaluation...L'excellence de la formation, la qualité de l'enseignement, le niveau des études élevées, l'accès aux langues, la maîtrise des nouvelles technologies, la formation des compétences et de l'élite (...).» (Drissa 2007:18).

Cet optimisme s'explique aussi par la nature politique du processus d'imposition de la réforme LMD en Tunisie. Puisque, contrairement aux deux autres pays maghrébins où les pouvoirs avaient cherché à masquer le caractère arbitraire de la réforme par des rapports¹³ de commissions, en Tunisie le processus se résume à une décision¹⁴ présidentielle du 13/07/2005 : « Nous poursuivons nos efforts pour la mise en œuvre des choix que nous avons décidés en vue de moderniser le système des diplômes universitaires dans notre pays, (...), en harmonie avec les normes et systèmes internationaux les plus évolués. Nous appelons, à cet égard, à associer les divers membres du corps enseignant et de recherche universitaire à l'identification des meilleures voies pour la concrétisation de cette orientation et la promotion du système. » (in MES et CPU 2007:16).

Dans le bilan de la réforme LMD en Algérie proposé par Djekoun¹⁵ deux chiffres méritent d'être relevés : la multiplication des licences professionnelles en sciences et techniques et l'augmentation du nombre d'étudiants inscrits, passant de 6194 (en 2004-2005) à 58 101 (en 2006-2007). Soit des taux d'inscription de 0,85% en 2004-05 et 7,57 pour cent en 2006-07. Dans l'absolu il s'agit bien d'une augmentation qui peut être due aussi bien à la pression démographique qu'à l'effet nouveauté de la réforme. Néanmoins l'augmentation reste très faible compte tenu de l'importance des effectifs étudiants - 767 320 inscrits en 2006-07 (MESRS 2006) - et surtout des objectifs politiques ministériels après la généralisation¹⁶ de la réforme LMD à 40 universités (sur 58 au total) en 2006-2007.

Parmi les différentes contraintes soulignées par les intervenants maghrébins, il y a « l'appréhension des étudiants et des parents » et surtout « l'adaptation des enseignants au nouveau système [qui] demeure insuffisante » (MES/CPU 2007:21). Ce qui montre au moins partiellement le décalage entre les attentes

des usagers et le projet politique des responsables. Partant des problèmes pédagogiques posés par l'application du LMD au Maroc, Nechad A. et Reghioui A. (2007:450) estiment en tant qu'enseignants qu'il faut déjà « *réformer cette réforme universitaire* ». Cependant, pris entre plusieurs exigences politiques émanant d'un côté d'institutions et d'organismes européens et, de l'autre, des gouvernements locaux, les recteurs et présidents de conférences maghrébines ont aussi exprimé des inquiétudes. Ce fut le cas par exemple du recteur Benzaghrou, pourtant initiateur de la réforme LMD en Algérie : « (...) L'organisation de la politique de recherche et des écoles doctorales en Europe vise la compétitivité, la performance et le développement économique, ce qui paraît légitime face à la problématique économique de l'Union européenne. Cependant, ces objectifs ne sont pas nécessairement partagés par les pays du Maghreb. En conséquence, la coopération dans le domaine de la recherche risque de renforcer un écueil traditionnellement observé : nos chercheurs seront amenés à travailler, en Europe, sur des problématiques qui ne leur seront pas utiles, en termes d'insertion, à leur retour. Sur ce point, nous devons nous efforcer ensemble de trouver des thèmes pouvant faire l'objet de partenariats, pour lesquels nos pays n'auront pas le sentiment de fournir de « la main-d'œuvre scientifique » et qui favoriseront le retour des étudiants dans leur pays d'origine. » (in MES/CPU 2007:83).

Dans le même sens, des contradictions étaient apparues durant les ateliers et dans la synthèse finale. Par exemple entre la volonté exprimée par les représentants des universités maghrébines de répondre à des besoins urgents et importants en encadrement¹⁷ et les recommandations pour « lever les obstacles à la mobilité internationale en instaurant un dialogue permanent avec les autres partenaires : ministères, organisations et agences internationales, bailleurs de fonds ». ¹⁸ Sachant qu'une « fuite des cerveaux » n'entrave pas mais favorise plutôt la croissance européenne (Docquier et Marfouk 2007), on peut se demander si cette mobilité des THQ en particulier ne sert pas plus les orientations de l'UE, notamment celle d'une immigration choisie, que l'intégration scientifique des universités maghrébines dans les réseaux internationaux de recherche et d'enseignement supérieur (Ghouati 2007).

En outre, la perspective politique internationale ouverte par la rencontre de Tunis est manifeste à travers la création du Collège Académique des Universités Francophones Euro-Maghrébines (CAUFEM) dont la mission principale est aussi d'approfondir le processus de Bologne. L'article 3 par exemple traduit cette mission en objectifs et insiste sur la promotion de la formation et mobilité de tous les personnels, l'ouverture des « réseaux de recherche européens » aux chercheurs du Maghreb, le suivi des réformes par « des groupes d'experts » ainsi qu'une « harmonisation des critères et des méthodes d'évaluation », la promotion du travail du CAUFEM auprès de toutes les institutions (Etats,

Commission européenne, etc.), de toutes les instances (OIF, AUF, etc.), de tous les partenaires publics et privés et à aux niveaux national et international, la définition de programmes selon « un échéancier et des priorités d'action » et la création d'« un observatoire de la coopération avec mise en place d'indicateurs partagés » (MES/CPU:121-122).

Enfin, si la réforme LMD permet effectivement aux pays européens et maghrébins de réguler entre autres les flux d'étudiants dans des universités de masse, elle ne semble pas pour l'instant s'intégrer dans des économies locales ou dans un marché du travail maghrébin demandeur en THQ.¹⁹ Et même dans les segments administratifs et économiques susceptibles de recruter des diplômés, la question de la reconnaissance des nouveaux diplômés (Licence en 3 ans par exemple) - au niveau des grilles de qualification - reste entière. De ce point de vue, les nouveaux diplômés type LMD ne risquent-ils pas de subir le même sort que celui réservé par exemple au Diplôme d'Etudes Universitaires Appliquées (DEUA) ? Selon Feroukhi (2005) la principale difficulté du DEUA - cycle court créé par l'Université algérienne dans les années 80 pour améliorer l'insertion professionnelle des étudiants - est qu'il n'a jamais été vraiment accepté sur le marché du travail, car non intégré préalablement à la nomenclature des qualifications et diplômes reconnus. Compte tenu de « la faiblesse des relations entre l'université et l'entreprise » (MES/CPU:21), la multiplication des licences professionnelles observée en Algérie²⁰ et au Maroc répond-elle à des demandes de bassins d'emploi locaux ou, au contraire, constitue-t-elle le signe d'une illisibilité croissante du système, et donc d'une incomparabilité des parcours et des formations d'une université à l'autre et d'un pays²¹ à un autre ?

En attendant, deux problèmes majeurs continuent à se poser : 1. un manque de débouchés locaux pour les diplômés. Par exemple au Maroc, une des missions de l'Agence Nationale de Promotion de l'Emploi et des Compétences (ANAPEC) est d'organiser officiellement la migration des compétences vers l'Europe,²² 2. un manque de motivation du personnel enseignant, conséquence d'une excessive dépendance de l'enseignement supérieur par rapport au pouvoir politique et d'une absence de considération pour les ressources humaines. Cette dernière caractéristique est manifeste dans le manque de concertation. Or, moins les acteurs sociaux ont été associés à un quelconque projet et plus ils se sentiront extérieurs à ce même projet.

Des enseignants désabusés et critiques

Dans le cadre d'une enquête de terrain sur l'état de l'enseignement supérieur au Maghreb²³, nous avons pu recueillir les avis de 29 enseignants et enseignants-chercheurs d'Algérie du Maroc et de Tunisie. Parmi nos interviewés, un seul considère la réforme LMD comme relevant d'une politique éducative publique

(de l'Etat marocain). Tous les autres portent un regard très critique et, conscients d'une nécessaire mise à niveau des universités, soulignent l'urgence d'une réforme à laquelle ils souhaitent participer.

« Il ne faut surtout pas croire ce que déclarent nos responsables politiques. La situation de l'Université tunisienne est difficile. Telle qu'elle est managée administrativement²⁴ et politiquement la réforme LMD n'y changera rien. Le niveau général des formations ne s'améliore pas et seul un diagnostic qualitatif avec la participation entière des universitaires peut aider à faire évoluer la qualité de nos formations » (H.M., Maître de conférences, Université de Tunis).

« Selon mon expérience personnelle, l'Université algérienne est au bord de la faillite. Nous faisons beaucoup plus dans la politique que dans la pédagogie. Le nombre d'étudiants ne fait qu'augmenter, alors que les moyens matériels et humains font défaut. Il y a actuellement beaucoup de vacataires...ajouté à cela le manque de motivation des enseignants et des étudiants » (S. M.-T., Chargé de cours, Université de Constantine).

Pour la plupart des interviewés ce sont les fondements de la réforme LMD qui restent « ambigus ». De ce fait, ils ne comprennent ni la précipitation dans son application ni le choix des sites pour une « pseudo expérimentation ». Certains soulignent qu'il est dans la nature de l'Université d'être ouverte. Cependant, la représentation qu'ils ont de la réforme LMD est plutôt négative : « c'est une adaptation idéologique à une certaine mode culturelle et politique internationale ». C'est ce qui explique que plus de la moitié des interviewés se dit plutôt pessimiste quand à l'avenir de cette réforme.

Enfin, si de manière générale la coopération avec l'Europe est très bien vue, jugée très utile, au moins pour certains « fonds de soutien à certains programmes de recherche difficiles à financer au Maghreb », sa définition leur semble reposer plutôt sur les besoins de quelques « rentiers » ou de minorités qui « ne représentent pas la diversité des situations universitaires au Maghreb ». C'est pourquoi devant les blocages politiques, le « manque de respect » et la dégradation des conditions de travail, une bonne partie des interviewés (13 enseignants sur 29) envisagent de partir à l'étranger : 5 souhaiteraient aller dans un pays européen, 6 en Amérique du Nord et 2 dans un pays du Golf arabe.

L'un d'eux explique ainsi son projet : « Je n'ai jamais eu l'envie d'immigrer. J'ai toujours été contre l'idée de quitter son pays avec ses difficultés (...). Mais quand on se bat seul face à la médiocrité, avec un niveau de réflexion de plus en plus bas, on est poussé malgré soi à penser au choix de l'immigration...même si on garde au fond de sa pensée un possible retour au pays moins autoritaire et moins corrompu (...) ». (A.H, Chargé de cours, Université d'Alger).

Mais dans les raisons du départ, il y a moins l'envie de découvrir ce qui se fait dans les autres pays ou de vouloir se construire une expérience internationale, que la fuite de situations de travail caractérisées par un manque de considération et une absence d'autonomie. Ainsi le jugement globalement sévère porté par les interviewés sur la réforme LMD semble s'appliquer davantage au processus politique qu'à l'architecture technique/ pédagogique mise en avant par les décideurs. Autrement dit, nos interviewés ont la nette impression que cette réforme renforcera un processus local, déjà en cours, de dépossession dans lequel ils seront toujours les exécutants.

Conclusion et perspectives

Les États européens pilotent via des agences le processus de Bologne conformément aux objectifs économiques du processus de Lisbonne. L'élargissement du processus de Bologne au Maghreb reproduit le centralisme étatique et le met au service de la globalisation économique. Dans ce cadre, les responsables maghrébins mettent en adéquation les systèmes d'enseignement supérieur avec la libéralisation économique en cours dans tout le Maghreb.

Comme en Europe, mis en œuvre sans débat politique et dans la précipitation, ce processus ne donne pas de résultats pédagogiques probants que ce soit en nombre d'étudiants inscrits ou d'adhésion des enseignants. En revanche, l'insistance des responsables l'introduction de la réforme LMD en elle-même, permet de penser que l'objectif immédiat est politique, à savoir soumettre d'abord les systèmes d'enseignement supérieur en général et les universités en particulier. En effet, sachant que ce secteur est l'un des rares à continuer à disposer d'un minimum de liberté de pensée, le maintien de son autonomie – même théorique et limitée – peut constituer à court terme un danger réel ou potentiel pour une globalisation dont le but est la dépossession.

Conscients qu'ils perdent d'abord leur autonomie, ce qui affecte le sens de leur travail, des enseignants interviewés émettent des réserves sur les possibilités de la réforme LMD à résoudre les problèmes des systèmes d'enseignement supérieur maghrébins. Finalement, loin de motiver et/ou retenir les meilleurs cadres, cette réforme peut au contraire, à moyen et long terme, contribuer à accentuer la mobilité des THQ dans le sens Sud-Nord. Et c'est là nous semble-t-il l'un de ses principaux objectifs. Mais cette hypothèse nécessite un approfondissement : 1. Par rapport à l'enrichissement du vivier européen nous proposons que l'on suive concrètement le cheminement socioprofessionnel des premières promotions de diplômés LMD sorties en 2006-2007 notamment au Maroc et en Algérie ; 2. Tester l'adéquation ou l'inadéquation de la réforme LMD à travers les retombées socioprofessionnelles des nouvelles licences professionnelles. Dans les deux cas, il s'agira de croiser les regards des trois populations concernées : les étudiants, les employeurs et les enseignants.

Notes

- 1 En niveaux d'investissements financiers et de production, les USA et le Japon dominent aussi bien la recherche fondamentale que la R et D (Harfi 2001).
- 2 Cf. Migreurop, 2005, Guerre aux migrants. Le livre noir de Ceuta et Melilla, Éditions Migreurop; CIMADE, 2005, Enfermement collectif et renvois des étrangers : la protection des réfugiés et des demandeurs d'asile en danger, rapport du 19/10/2005
- 3 Seule l'Algérie poursuit encore la négociation de son adhésion à l'OMC.
- 4 In <http://www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm>, consulté le 24.3.2008
- 5 Cf. CCE (2000, 2003, 2005).
- 6 Cet aspect est géré par l'Agence de Mutualisation des Universités et Établissements (AMUE) qui organise et anime les formations en gestion entrepreneuriale dans l'enseignement supérieur.
- 7 « Par cette déclaration, nous nous engageons à réaliser ces objectifs - dans le cadre de nos compétences institutionnelles et en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités – afin de consolider l'espace européen de l'enseignement supérieur (...) » (Déclaration de Bologne, 1999, in Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie. 12-10-99).
- 8 Parmi 20 à 30 membres selon la taille de la composante (Cf. Article 7 de la loi LRU, J.O. N°185 du 11 août 2007).
- 9 Commission Spéciale d'Éducation et de Formation, constituée de personnalités choisies par le pouvoir en raison de leurs implications politique, syndicale ou pédagogique.
- 10 Commission Nationale pour la Réforme du Système Éducatif installée par le pouvoir, constituée de 150 personnalités issues de différents secteurs de la société.
- 11 Conférence Internationale des Responsables des Universités et Institutions à dominante Scientifique et Technique d'Expression Française. Regroupe, depuis 1988, des responsables, Doyens de Facultés, Présidents ou Recteurs d'Université, dans le domaine des sciences et les pays du monde francophone. La Conférence est l'un des 14 réseaux institutionnels de l'AUF (Cf. <http://www.dmi.usherb.ca/cirusef/SetF/index.html>, consulté le 24/02/2007).
- 12 Agence Europe Éducation-Formation.
- 13 Celui de la CNRSE n'a toujours pas été rendu public, alors qu'il a été remis au Président de la République en avril 2001.
- 14 Finalement, si la réforme LMD ne change pas fondamentalement les systèmes d'enseignement supérieur au Maghreb, elle fait croire en revanche à une opinion publique que les États maghrébins « mettent à niveau » leurs institutions socio-éducatives par rapport à celles de l'UE.
- 15 Djekoun A., 2007, « La réforme LMD en Algérie. État des lieux et perspectives », in *Colloque International LMD*, Alger, Cerist : 30–31 mai 2007.
- 16 Tenant compte des difficultés politique et pédagogique qu'avait rencontré la réforme en France (en 2003), et faute également de moyens conséquents, le ministère avait introduit le LMD comme une option – d'abord dans 10 universités pilotes – en 2004-2005.
- 17 Par exemple Djekoun (op. cit.) évoque la perspective à court terme d'un « recrutement de 25 000 nouveaux enseignants-chercheurs et la création de pôles de compétitivité » (p. 8) en Algérie.
- 18 Raza Jeday M. (Tunisie) et M. L. Kadi (Algérie), rapporteurs de l'atelier « Mobilité des compétences (Atelier A) », in MES/CPU (2007).
- 19 Selon Charmes et Musette (2002:1) « les économies maghrébines fonctionnent encore massivement avec une main-d'œuvre souvent "sans diplôme", ce qui selon toute probabilité, ne permet pas une plus grande réactivité au progrès et à l'innovation technologique ».
- 20 1 326 en Algérie en 2006-2007 et 70 au Maroc la même année. Par hypothèse, l'augmentation des licences professionnelles serait l'indice que les pays du Maghreb se mettent aussi à produire des compétences « jetables » ou dont la durée de vie serait limitée dans le temps et l'espace.
- 21 Ce phénomène est observé également en France par exemple, de sorte que l'harmonisation, pour l'instant, est plus vraie pour les niveaux de sortie (Licence et Master) que pour les contenus.

- 22 Cf. Tazi A., 2007, « L'offre de service de l'ANAPEC. Pour une gestion efficace de la migration de la main d'œuvre », in OIM, 2007, Faire de la mobilité mondiale de la main d'œuvre un catalyseur du développement, « Dialogue International sur la Migration » 8-9 octobre 2007, Genève, http://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/microsites/IDM/workshops/global_labour_mobility_0809102007/presentations/presentation_tazi.pdf. Dans le bilan cité par Tazi, il ressort 9 608 placements internationaux réalisés en six ans (2001-2007) par l'ANAPEC, dont 53 pour cent en 2007 (soit 5115 placements), 90 pour cent en Espagne, 78% dans l'agriculture et 15 pour cent dans l'hôtellerie, mais 80% des recrutements l'ont été sous forme de CDD. Voir aussi <http://www.anapec.org/>, consulté le 19.10.2007.
- 23 Recherche en cours, menée par nous depuis septembre 2007, au sein de l'équipe ERASME, (Université de Paris VIII). L'enquête utilise entre autres l'entretien semi-directif et le questionnaire. Ce dernier se compose de 80 questions dont 08 sont ouvertes. Dans le cadre de cet article nous nous référons essentiellement aux questions ouvertes pour dégager le sens attribué par les enseignants aux réformes. Le premier groupe de répondants est constitué de 04 enseignants de Tunisie, 09 du Maroc et 16 d'Algérie.
- 24 Dans une analyse de la situation de l'enseignement supérieur en Tunisie Zghal (2007:61) conclut que « finalement, l'université a une existence plus administrative que pédagogique et scientifique ».

Références

- Agence Europe Éducation-Formation, 2007, *Coopération avec le Liban, la Syrie et la Jordanie*, in AEEF, <http://www.europe-education-formation.fr/tempus-lancement.php>, consulté le 21/02/2008.
- Attali J., 1998, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Paris : Éditions Stock.
- 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 (Marseille, France), www.auf.org/actualites/agenda/index.html, novembre 2004.
- Banque Mondiale, 2006, *Une nouvelle vision pour l'intégration économique du Maghreb*. Volume I. Rapport No.38359, Paris, http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2007/11/16/000020439_20071116134001/Rendered/PDF/383590v10New0Report.pdf, consulté le 15/01/2008.
- Banque Mondiale, 2003, *Stratégie de coopération avec la République Algérienne Démocratique et Populaire*, Rapport No. 25828-AL, Paris, BM.
- Belanya, B. et al., 2005, *Europe Inc. Comment les multinationales construisent l'Europe et l'économie mondiale*, Marseille : Éditions Éléments/Agone.
- CCE, 2000, *Vers un espace européen de la recherche*, COM (2000) 6, Bruxelles 18/01/2000, CCE.
- CCE, 2003, *Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance*, COM (2003) 58 final, Bruxelles, 05/02/2003, CCE.
- CCE, 2005, *Mobiliser les cerveaux européens: permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne*, COM (2005) 152 final, Bruxelles, 20.4.2005, CCE.

- Charmes, J. et Musette, S., 2002, « Employabilité au Maghreb. Cas des femmes et des diplômés de l'enseignement supérieur », in GDRI EMMA, IRMC, ESSEC Tunis, FSEG Sfax, *Colloque Economie Méditerranée Monde Arabe*, Sousse 20-21 septembre 2002.
- CIRUISEF, 2006, « *Le système LMD dans la formation scientifique universitaire : bilans et perspectives, enjeux et défis, apports à la rénovation pédagogique* », Colloque international sur le système LMD en Sciences, AUF, Brazzaville, 28 novembre au 03 décembre 2006, in http://www.dmi.usherb.ca/ciruisef/DOC_ciruisef/DOC_Brazza_colloque2006/Brazza_colloque2006_concl.pdf, consulté le 22/02/2007
- CNER, 2003, *La recherche publique française : une évaluation*, Rapport au Président de la République, 24 avril 2003, Paris : La Documentation française.
- CPU/HCCI, 2007, *Enquête de la CPU/HCCI sur les relations des universités avec les pays en développement*, in <http://www.hcci.gouv.fr/travail/avis/universite-enseignement-superieur-ped.html>, consulté le 21/02/2008.
- CNUCED, 2005, *Le développement économique en Afrique. Repenser le rôle de l'investissement direct étranger*, http://www.unctad.org/fr/docs/gdsafrika20051_fr.pdf, consulté le 20/01/2007.
- Feroukhi, Dj., 2005, *La problématique de l'adéquation Formation-Emploi. Mode d'insertion et trajectoires professionnelles des sciences exactes et de la technologie*, Alger, Editions CREAD
- Fethi, A., 2005, *Stratégies des firmes multinationales, déterminants des IDE et intégration Euro-Méditerranéenne*, http://www.fsegt.rnu.tn/fr/data/publication_colloque/annale/ARTICLE%20PUBLIE%20SUR%20LES%20IDE%20EN%202005.pdf, consulté le 20/01/2007.
- Filliatreau, G., 2006, *Indicateurs de sciences et de technologies. Edition 2006. Rapport de l'Observatoire des Sciences et des Techniques*, Paris : Éditions Economica
- Gérard, E. (dir.), 2006, *Savoirs, insertion et globalisation. Vu du Maghreb*, Paris :Publisud
- Ghouati, A., 2006, « Globalisation, université et recherche au Maghreb », in H. Khelfaoui, *Intégration de la science au développement. Expériences maghrébines*, Paris :Éditions Publisud, 201-227.
- Ghouati, A., 2007, « Migration des étudiants, réforme LMD et politique migratoire au Maghreb », communication au Colloque international « *les nouvelles migrations* », co-organisé par l'IME-Université de Paris VIII/Université d'Alger, Alger, 2-8 novembre 2007.
- Harfi, M., 2001, « Recherche et innovation : la France dans la compétition mondiale », *Éducation et Formation*, n°59, avril-juin 2001, Paris, pp 9-20.
- Harfi, M., 2005, *Étudiants et chercheurs à l'horizon 2020. Enjeux de la mobilité et de l'attractivité de la France*, Commissariat général du plan, Paris, www.saraswati-rapport28092005v2.pdf, consulté en avril 2006.

- Khelfaoui, H., 2003, « Le champ universitaire algérien entre pouvoirs politiques et champ économique », in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°148, Paris, pp 34-46
- Lepoivre, P., *La réforme de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. Quelques clés d'analyse pour les universitaires des pays tiers participant aux programmes européens de l'enseignement supérieur*, AUF/ Bureau Europe de l'Ouest et Maghreb, http://www.europe-ouest-maghreb.auf.org/IMG/pdf/Bologne_et_les_pays_tiers.pdf, consulté le 30/05/2007.
- Migreurop, 2005, *Guerre aux migrants. Le livre noir de Ceuta et Melilla*, Editions Migreurop; CIMADE, 2005, *Enfermement collectif et renvois des étrangers : la protection des réfugiés et des demandeurs d'asile en danger*, rapport du 19/10/2005.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie (MENRT), 1999, *Guide pratique. Innovation, Recherche, Université, Entreprise. De nouvelles possibilités de coopération avec les entreprises pour les personnels de recherche*, Paris : Direction de la Technologie,
- Ministère de l'Enseignement supérieur (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 1^{er} et 2 décembre, in http://www.cpu.fr/uploads/tx_publications/Actes_Tunis_2006_01.pdf, consulté le 20/01/2007.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS), 2006, *Quelques agrégats sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique*, Alger : MESRS, février 2006.
- Nechad A. et Reghioui A., 2007, « Les antinomies de la réforme universitaire au Maroc », in AIPU, *Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*, Actes du 24^e congrès de l'AIPU, 16-17/05/2005, Montréal, 448-451.
- Oudinet, J., 2006, « Immigration et marché du travail dans les pays du Nord : des effets positifs avérés », in Mouhoud, E. M. (dir.), *Les nouvelles migrations. Un enjeu Nord-Sud de la mondialisation*, Paris : Éditions Universalis, p 97-107
- Université de Ouagadougou, 2006, *L'enseignement supérieur au cœur des stratégies de développement*, http://www.univ-ouaga.bf/autres_fichiers/pdf/conf_ensSup_ouaga2000.pdf, consulté le 21/02/2007.
- Vinokur, A., 2002, *Enseignement supérieur : un « changement sans réforme » ?*, in *Formation Emploi*, n°79, pp 19-30.
- Waast, R., 2006, « Conclusion. Savoir et société: un nouveau pacte à sceller », in Gérard E. (dir.), 2006, *Savoirs, insertion et globalisation. Vu du Maghreb*, Paris :Publisud, p 373-403
- Zghal, R., 2007, « Un équilibre instable entre le quantitatif et le qualitatif. L'enseignement supérieur en Tunisie », in *Revue internationale d'éducation. Sèvres*, 45, septembre 2007, pp. 51-62

