



L'appui de la France à la Réforme de l'Enseignement supérieur (ES) au Maroc : quelles finalités et quels enjeux ?

Abdelfettah Benchenna*

Résumé

L'objectif de cette contribution est de tenter d'identifier les finalités de l'intérêt porté par la France à l'accompagnement de la réforme en cours de l'ES. Tout en contextualisant de part et d'autre, cette entreprise, l'auteur tente de montrer que cet appui :

- s'intègre dans une politique plus globale, dite de coopération avec les pays francophones du Sud. Cette action permet, d'une part, à la France de renforcer sa position internationale, en formant autour d'elle des alliés constitués essentiellement de ses anciennes colonies et, d'autre part, de jouer un rôle de « traducteur » des orientations européennes, en matière d'éducation et de formation, auprès des pays partenaires de l'Europe ;
- n'est pas une fin en soi mais un moyen pour introduire des logiques de rationalisation et de marchandisation, de plus en plus promues dans les systèmes éducatifs des pays développés. Une telle orientation n'est pas sans déplaire aux décideurs marocains, enclins à sortir l'ES d'une crise que celui-ci traverse depuis le début des années 80.

Mots-clés : LMD ; Enseignement supérieur ; Maroc ; coopération ; internationalisation ; AGCS ; délocalisation de formation, réforme

* Université Paris 13 J. B. Clément – 93430 Villetaneuse MSH Paris Nord – Labsic.

Abstract

The objective of this contribution is to try to identify the purposes of the interest shown by France in supporting the ongoing reform of the Higher Education (HE). While contextualizing this enterprise on both sides, the author attempts to show that this support:

- Is part of a broader policy, called cooperation policy with Francophone countries of the South. This action, on the one hand, enables France to strengthen its international position, by forming around itself allies consisting mainly of its former colonies and, on the other, to play the role of a “translator” of European orientations, in terms of education and training, with partner countries of Europe.
- Is not an end in itself but a means to introduce the logics of rationalization and commodification increasingly promoted in the educational systems of developed countries. Such an orientation somewhat displeases Moroccan decision-makers inclined to take the HE out of a crisis that it has been experiencing since the early 80s.

Keywords: BMD, Higher Education, Morocco, cooperation, internationalization, GATS, relocation of training, reform.

Introduction

Entrée en application à la rentrée universitaire 2003-2004, la Réforme de l'Enseignement Supérieur, désormais ES, au Maroc, prévoit l'adoption d'une nouvelle organisation pédagogique, calquée sur les orientations du processus de Bologne. Elle s'inspire également de ce qui est convenu d'appeler « l'Assurance Qualité ». Cette contribution porte sur cette réforme, en cours. Son accompagnement par la CPU (Conférence des Présidents des Universités françaises), lancé en 2004, dans le cadre du projet FSP-ARESM (Fonds de Solidarité Prioritaire - Appui à la Réforme de l'ES au Maroc) sera particulièrement analysé.

En effet, cette forme de coopération entre les deux systèmes universitaires est nouvelle. Présenté comme exemplaire, ce « partenariat institutionnel inédit à travers les deux CPU » suscite néanmoins une série de questions. La plus importante d'entre elles porte sur les finalités et les enjeux des acteurs en présence. Si l'on peut facilement percevoir et comprendre les enjeux du côté marocain, il semble moins évident de cerner ces enjeux du côté français. Tout en cherchant à considérer l'analyse de ce partenariat selon l'aspect contextuel, nous apporterons une attention toute particulière aux motivations des acteurs français. Les premières pistes de notre réflexion prendront en compte plusieurs aspects, notamment :

- le soutien permanent de la France au système éducatif marocain, en général, et à la Réforme de l'ES, en particulier. La France alloue, selon son Ambassadeur au Maroc, un budget annuel de dix millions d'euros par an à cette Réforme (CPU 2007:19) ;
- le contexte même de la mise en place de ce partenariat, au moment où la CPU France change de statut, la CPU marocaine est créée ;
- l'examen des axes choisis par les deux CPU, pour accompagner la réforme, à savoir : « la gouvernance » ; « l'ingénierie pédagogique » ; « langue et communication » et « la recherche » ;
- la confrontation des conclusions de la COSEF (Commission Spéciale Éducation Formation), en matière de Réforme de l'ES, du texte de loi 00-01 avec les recommandations françaises.

Deux postulats guideront cette contribution :

- l'appui à la Réforme de l'ES marocain s'intègre dans une politique plus globale, dite de coopération avec les pays francophones du Sud. Celle-ci n'est pas désintéressée. Elle permet d'une part à la France de renforcer sa position internationale, en formant autour d'elle des alliés constitués essentiellement de ses anciennes colonies et, d'autre part, de jouer un rôle de « traducteur » des orientations européennes, en matière d'éducation et de formation, auprès des pays partenaires de l'Europe ;
- l'accompagnement de la Réforme n'est pas une fin en soi mais un moyen pour introduire des logiques de rationalisation et de marchandisation, de plus en plus promues dans les systèmes éducatifs des pays développés. Une telle orientation n'est pas sans déplaire aux **décideurs marocains, enclins à sortir l'ES d'une crise que celui-ci** traverse depuis le début des années 80.

Pour cerner les enjeux liés à l'accompagnement de la Réforme de l'ES marocain par les instances françaises, nous aborderons dans un premier temps :

- les conditions et le contexte dans lesquels le basculement au LMD s'est opéré ;
- les enjeux liés à la question de l'internationalisation de l'ES français et le rôle que doivent jouer les Universités pour étendre leur rayonnement à l'international, afin de diversifier leurs ressources et de renforcer leurs liens avec les pays francophones du Sud.

Nous analyserons, dans un second temps, comment cet appui s'opère. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'une de ses composantes ; à savoir l'exportation du système d'information qui permet la gestion des étudiants et des diplômés, APOGEE.

Réforme et basculement non négocié au LMD

La Réforme du désirable au réalisable

La Réforme entamée en 1999 concerne l'ensemble de l'appareil éducatif marocain. Elle trouve son origine dans le rapport de la Banque Mondiale sur « la stratégie d'assistance au Maroc » publié en 1995. Ce rapport met l'éducation et la formation au premier plan des questions que le pays doit résoudre pour assurer son développement social et économique. Ce document a débouché sur plusieurs projets de Réforme et sur la mise en place de la Commission Spéciale Éducation Formation (COSEF). Cette commission a donné lieu à une Charte nationale d'éducation et de formation. Comme le précise Abdesselam Cheddadi (2001), cette Charte a fait l'objet de très peu d'analyses. Sans qu'elle ait acquis force de loi, elle reste, selon l'auteur, un outil de travail dont l'objectif essentiel devait « concilier ce qui est désirable avec ce qui est faisable ». Si l'un de ses points forts est la nécessité de reconsidérer le système d'éducation, tout y est abordé comme étant à la fois un idéal et une réalité. A aucun moment, il n'y est question d'estimer le coût de la Réforme souhaitée. La dimension financière reste la grande absente des travaux publiés par la Commission alors que la question des moyens et de l'économie de l'éducation est au cœur de la problématique de l'enseignement au Maroc. Tout est donné à lire comme des objectifs réalisables selon un calendrier fixé à l'avance. L'année 2003, par exemple, est présentée comme la date butoir où la Réforme universitaire doit atteindre son régime de croisière. La lecture de la Charte renvoie à « une nomenclature, un relevé, un inventaire d'idées plus morales que pratiques à mettre au service de l'éducation » (Bencheikh 2004:40). Toutefois, du fait du non-respect rigoureux de la transparence et de la participation, l'applicabilité de cette Charte, quelle que soit sa pertinence, se trouve, selon Abdesselam Cheddadi (2001), gravement handicapée.

Le LMD, une greffe sur la Réforme ?

L'objectif ici n'est pas de mettre en cause l'architecture LMD et encore moins de critiquer ses fondements et ses orientations. Il s'agit plutôt de chercher à comprendre comment ce système s'est imposé aux décideurs marocains. Non prévu initialement, le passage au LMD est, en effet, un greffe sur une Réforme en cours. La CPU française a joué un rôle important dans cette nouvelle orientation prise par les instances marocaines (CPU 2007).

Rendu public en octobre 1999¹, le texte de la Charte nationale éducation-formation ne fait aucune mention explicite de l'architecture LMD et du processus de Bologne. Le projet d'un « espace européen d'enseignement supérieur » venait, en effet, à peine d'être lancé. Les articles 81, 82, 83, 84 et 85, de la

Charte, décrivent une architecture en trois cycles : un premier et deuxième, en deux ans chacun, et un troisième cycle pour les études doctorales. Les membres de la commission n'ont fait en réalité que suivre les recommandations et les orientations prescrites dans un document de travail consacré à l'état de l'ES².

Le texte de la loi n° 01-00, promulguée le 19 mai 2000, ne fait pas, non plus, référence à l'architecture LMD. Il laisse, cependant, le champ ouvert à des ajustements ultérieurs. En effet, les articles 8 et 27, consacrés respectivement aux enseignements dispensés dans les Universités et les établissements publics de l'ES, ne donnent pas de précisions quant à l'architecture de ces enseignements. Ils se limitent à indiquer qu'ils sont « organisés en cycles, filières et modules, et sanctionnés par des diplômes nationaux ». Ils ne fournissent aucune précision quant à la durée de ces cycles parce que « la durée de chaque cycle et l'intitulé des diplômes correspondants sont fixés par voie réglementaire ». La semestrialisation y est totalement absente. Nous pouvons noter, néanmoins que le texte de loi prévoit que « les filières de formation sont constituées de modules obligatoires communs à toutes les Universités et de modules optionnels qui traduisent la diversité entre les Universités dans le respect du libre choix de l'étudiant ». Le texte prévoit également que les enseignements comportent des troncs communs et des passerelles entre les différentes filières et entre les différents établissements.

C'est dans le cadre du séminaire, tenu à Rabat en novembre 2002, entre les Conférences des Présidents des Universités françaises et marocaines qu'une réflexion portant sur le basculement du système universitaire marocain vers une architecture LMD est entamée (CPU 2006 :21-22). Notons que les premiers textes de loi, en France, donnant officiellement naissance au LMD, paraissent en avril 2002 et que les premières Universités françaises commencent, à la fin de cette même année, à se lancer dans les transformations de leur système d'études (Mignot-Gérard, Musselin 2005:3). La rentrée universitaire 2003-2004 a vu la première vague des Universités françaises passées au LMD. Cette précision est importante dans la mesure où l'on peut noter que la CPU française a commencé à exporter une orientation, hors de l'espace européen, alors que la mise en place du LMD vient à peine de démarrer au sein des Universités françaises, avec les difficultés que l'on connaît.

Cette tradition d'exporter des idées, des orientations vers les pays francophones du Sud, et plus particulièrement vers le Maroc est récurrente. L'informatique dite pédagogique, au début des années quatre-vingt (Benchenna 2002) ou encore plus récemment, l'enseignement à distance via le Net (Benchenna, Sidir 2008) peuvent être cités comme des exemples parmi d'autres. La recherche permanente d'intégrer des innovations, qu'elles soient technologiques ou organisationnelles, à peine apparues en Europe, et plus

particulièrement en France, est une fuite en avant, côté marocain. Elle est souvent utilisée comme un paravent pour cacher les difficultés que traverse le système d'éducation et de formation, tout en espérant y trouver une solution. L'expertise française ne fait, en réalité, que répondre à une sollicitation, appuyée par les instances ministérielles françaises, sachant pertinemment, le plus souvent, que les conditions nécessaires ne sont pas réunies pour innover.

Le passage à l'architecture LMD est adopté, par les Universités marocaines, en janvier 2003, lors des premières assises nationales pédagogiques de Marrakech. Ces assises ont permis également l'adoption du Cahier des Normes Pédagogiques Nationales (CNPN) et des descriptifs des modules et filières pour les quatre premiers semestres de la licence. Les deuxièmes assises, tenues un an après, ont donné lieu à la définition de l'architecture du niveau Master. La publication du décret n° 2-04-89, en juin 2004, va officialiser le passage au LMD. L'article 4 de ce décret apporte des précisions sur le découpage en Licence, Master et Doctorat, sur la durée de chacun de ces cycles et sur la semestrialisation. Il prévoit également la possibilité de délivrer des diplômes de niveau Bac+2 (DEUG et DEUP). En quoi ce passage peut-il modifier, à moyen et à long terme, le rapport de l'étudiant marocain quant à l'accès à l'ES ?

Le LMD : une préparation des esprits aux critères de l'AGCS ?

Le caractère inéluctable du basculement au LMD est une construction. La dimension discursive joue pleinement son rôle de légitimation. L'intégration du processus de Bologne est présentée comme une nécessité sans laquelle les systèmes universitaires des pays du Maghreb seraient condamnés à s'isoler. Les colloques et journées, organisés tant au niveau national qu'au niveau des pays du Maghreb, renforcent cette tendance. Il n'est pas question, dans ces manifestations, d'examiner l'opportunité du passage au LMD mais plutôt d'admettre son caractère inéluctable et de se préparer à se l'approprier.

En 2004, un séminaire, co-organisé à Marseille, par la CPU (conférence des présidents d'université - France) et l'Agence universitaire de la francophonie, est présenté comme le point de départ d'une réflexion commune sur les réformes de l'ES des pays du Maghreb à l'aune du processus de Bologne. Il y a été question d'examiner les perspectives de coopération entre l'espace européen et les pays du Maghreb en matière d'enseignement supérieur, voire la formation d'« un espace euro méditerranéen » à construire où « les pays du Maghreb apparaîtront comme le modèle référent d'une mutation réussie, capable d'exporter ses propres savoir-faire vers les pays du Sud, et joueraient alors un rôle privilégié d'interface Nord-Sud »³. Le passage au LMD devient un fait malgré les interrogations soulevées par les participants, autour de l'opérationnalisation du Processus dans le contexte maghrébin et autour de ses finalités.

Lors du Colloque, organisé à l'université Abdelmalek Essaâdi (Tétouen), Jean-Emile Charlier (2006) note, tout en regrettant que la mise en place du LMD n'ait pas été opérée selon les règles de la démocratie ou plus simplement de la collégialité, qu'il « sera bientôt universel, s'il ne l'est déjà, et ceux qui le rejettent s'excluent purement et simplement du dialogue et des échanges avec la majorité des Universités du monde ». L'auteur va plus loin parce qu'il incite les pays du Sud à s'approprier le modèle, même s'il n'est plus qu'une référence théorique⁴, car, selon lui, « la stratégie du refus ne pénaliserait que ceux qui la pratiqueraient dès lors que l'essentiel des Universités ont désormais accepté de se couler dans le moule du LMD ».

Néanmoins, nous pouvons noter que ces colloques n'ont pas manqué d'être également le lieu d'interrogations sur la capacité des systèmes d'enseignement supérieur maghrébin à réussir le passage au LMD et sur leur avenir dans un contexte d'internationalisation. Les pays du Maghreb, comme les autres pays africains, sont mis devant l'obligation de basculer au LMD tout en reconnaissant que leurs systèmes d'enseignement supérieur n'ont ni les moyens ni les capacités de faire véritablement profiter les étudiants des orientations affichées de ce processus ; en premier lieu la mobilité des étudiants pour poursuivre leurs études en Europe.

Outre la question des équivalences, soulignée dans l'intervention de la Vice-présidente de l'Université Mohamed V, les freins à la mobilité deviennent de plus en plus liés à la capacité financière des familles et au renforcement de la réglementation limitant les flux migratoires en France. « C'est une chose d'appliquer une architecture pédagogique commune qui permette une meilleure transparence et une meilleure visibilité entre les pays d'Europe et du Sud de la Méditerranée, c'en est une autre de répondre au souci de mobilité de nos étudiants dans le sens rive Sud de la Méditerranée-Europe ».

Notons, en effet, et à titre d'exemple, qu'entre 2001 et 2006, le nombre de visas pour poursuite d'études, délivrés par les services de l'Ambassade de France au Maroc a baissé de 51%, en passant de 9187 à 4201⁵. On peut se demander alors, si le basculement au LMD n'est pas un moyen qui opère à une standardisation des formations et des diplômes pour faciliter la circulation des étudiants ayant les moyens financiers.

Mais, le basculement vers le LMD va au delà de la question de la mobilité des étudiants et des programmes. Il fait correspondre ses objectifs aux critères de l'AGCS, par une volonté de libéralisation des services de l'enseignement. Certes, la mobilité des étudiants marocains pousse à une harmonisation des structures universitaires entre les pays d'Europe et le Maroc. En même temps, on peut se demander si le passage au LMD n'est pas piloté par la volonté d'introduire la logique marchande dans l'ES des pays du sud. Comme le montrent

bien Jean-Emile Charlier et Sarah Croché, en augmentant la mobilité des consommateurs, des fournisseurs d'enseignement et de programmes et des établissements par l'enseignement en ligne ou franchisé, ou encore la co-diplomation, le processus de Bologne contribue à faire correspondre objectivement l'enseignement européen aux critères de l'AGCS (Croché, Charlier 2008:21).

Du côté des instances ministérielles marocaines, la volonté d'introduire la logique marchande dans l'ES, au sens d'une régulation des échanges comme fonction de la recherche de profit entre offreurs et demandeurs individuels dans un marché donné (Tremblay 1998 : 46), n'est pas nouvelle. Même si une telle orientation est souvent contestée par certains universitaires (Kassouri 2001), elle est à la fois encouragée par les instances ministérielles et de plus en plus défendue par des responsables aux commandes des Universités⁶. À titre d'exemple, l'ancien Directeur de l'Enseignement supérieur (1979-1996), Abdellah El Masslout, considère la gratuité comme une injustice, dans la mesure où « la "gratuité" apparaît comme une injustice. Elle traite sur le même pied d'égalité des étudiants issus de milieux sociaux fortement inégaux. Elle exonère, en particulier, les plus riches de dépenses qu'ils peuvent, et doivent supporter. Elle apparaît aussi comme un obstacle à la qualité. En faisant dépendre l'université de ressources publiques limitées, elle la condamne à offrir des services de qualité médiocre et limitée. Elle empêche la prise de conscience des coûts de formation qui transforme les "consommateurs" en usagers éclairés, plus exigeants... », (El Masslout 1999 : 222).

L'appui français à la Réforme de l'ES marocain et le basculement au LMD trouvent une autre raison d'être. Celle-ci est en lien direct avec la question de l'internationalisation de l'ES français. Paradoxalement, l'accueil des étudiants étrangers au sein des Universités françaises est, plus que jamais, une des préoccupations tant au niveau des instances ministérielles qu'au niveau des stratégies des Universités. Comment la question de l'internationalisation de l'université française est-elle abordée ? Quelle place est accordée aux pays francophones du Sud, en général, et au Maroc en particulier ? Pour quelles finalités ? Quelles sont les nouvelles tendances observables ? En quoi l'accompagnement de la Réforme, par les instances françaises, doit être abordé en lien à la fois avec la stratégie d'internationalisation de l'université française et l'adoption du processus de Bologne ? Autant de questions que nous aborderons, sans prétendre apporter une réponse définitive, dans la troisième partie de ce texte.

Internationalisation : nouveaux enjeux pour une préoccupation ancienne

Une récurrente préoccupation de l'université française

Le premier constat que l'on peut formuler est que la littérature sur la question de l'internationalisation de l'université française ne fait pas défaut. Sans chercher à être exhaustif et systématique, nous pouvons noter la multiplicité des rapports et des manifestations qui lui sont consacrés. En six ans, cinq rapports lui ont été consacrés. Ces documents s'intéressent majoritairement à la forme la plus traditionnelle de cette internationalisation, à savoir l'accueil des étudiants étrangers. Prenant le plus souvent un ton alarmiste, leurs auteurs (responsables politiques, hauts fonctionnaires, instance ministérielle, ou professeurs d'Universités) mettent en exergue les dysfonctionnements de la politique d'accueil des étudiants étrangers dans les Universités.

Quelle place est accordée aux étudiants étrangers issus des anciennes colonies dans l'internationalisation des Universités françaises ? Quelles formes prend-elle ? Quels enjeux à la fois pour la France et les pays francophones du Sud ?

Les documents officiels émanant du Ministère des Affaires étrangères et plus particulièrement de la DGCID (Direction générale de la Coopération internationale et du Développement), fournissent des éléments quant aux orientations qui guident la politique gouvernementale française en matière d'exportation de l'offre universitaire française vers l'espace francophone du Sud. Celle-ci s'inscrit dans la ligne de la politique de Coopération de la France : il est question de « solidarité » à l'égard des pays partenaires où le français est langue d'enseignement et avec lesquels est développée une importante coopération éducative. Cet acte de « solidarité » n'est pas tout à fait désintéressé, cependant, car il est aussi question d'« influence », présentée comme « un dialogue avec les autres langues et cultures du monde pour promouvoir la diversité culturelle ».

De fait, la politique française de coopération a toujours su trouver, dans ses anciennes colonies, de bons alliés pour renforcer sa position au niveau international, pour défendre la place de la langue française et ses propres intérêts politiques. Nous avons eu l'occasion de développer cette hypothèse dans le cadre d'un travail portant sur la coopération Nord/Sud en matière d'informatique au début des années quatre-vingts (Benchenna 2002).

La politique d'accueil des étudiants issus de ses anciennes colonies ne déroge pas à la double règle de la « solidarité » et de l'« influence ». **49.5 pour cent** des étudiants étrangers inscrits dans les Universités françaises sont des Africains (Cohen 2001 : 41), Maghrébins compris. L'Afrique francophone reste donc la zone la plus importante pour l'attribution des bourses du gouvernement français (DGCID 2005:22). Mais le retour sur investissement, à moyen et à long terme,

pour la France est aussi important. Il est question d'attirer les « bons étudiants » pour former une élite africaine amenée à contribuer au développement de relations économiques fructueuses entre ses pays d'origine et la France. L'accueil des étudiants africains est certainement bénéfique à la fois pour ces derniers et pour leur pays d'origine. Toutefois, l'on ne peut éviter de se demander dans quelle mesure la formation d'une élite africaine dans les Universités françaises ne renforce pas une forme de dépendance de ces pays vis-à-vis de la France, tant au niveau linguistique qu'à celui des modèles d'enseignement.

Lorsqu'aux enjeux linguistiques et économiques s'ajoutent les enjeux politiques et géopolitiques, les choses se compliquent encore. L'internationalisation de l'université française s'effectue, en effet, dans un contexte de mondialisation néo-libérale, appuyée sur les modèles anglosaxons préconisés par certaines organisations internationales (OMC, Banque Mondiale, etc.). Dès lors, l'Université française court le risque d'avoir à s'éloigner peu ou prou de sa mission de service public. De ce risque, nous repérerons déjà quelques indices.

Internationalisation et modification de rapport avec l'utilisateur

Parallèlement à la mobilité des étudiants issus des anciennes colonies, l'exportation de l'Université française vers l'espace francophone du sud passe par la mobilité des programmes. Certaines Universités françaises ou grandes écoles développent, en effet, des partenariats en délocalisant quelques-unes de leurs formations. Cette forme d'internationalisation présente toutefois deux limites : d'une part, elle réduit la mobilité des étudiants ; d'autre part, elle n'est le plus souvent accessible qu'à un public aisé ou à des étudiants bénéficiant de bourses d'une organisation internationale ou du pays d'accueil.

Or, devant les difficultés financières et organisationnelles qui affectent les Universités publiques des pays francophones du Sud, d'une part, et l'impératif de trouver des ressources financières pour leur propre fonctionnement, d'autre part, certaines Universités françaises n'hésitent pas à contracter avec des établissements privés. C'est le cas par exemple de l'Université Jules Verne (Picardie) et de l'IAE de Caen, qui collaborent avec une Ecole supérieure à Marrakech (Maroc) pour proposer certains de leurs Masters en formation initiale et continue. Le coût d'inscription s'élève alors à plus de 3000 • (soit vingt fois le salaire minimum au Maroc).

Notons que cette tendance à s'associer avec des établissements privés d'enseignement supérieur est pointée du doigt par certains présidents d'Universités marocaines : Le Président de l'Université Abdelmalek Essaidi déclarait en substance « Personnellement, ce thème [la délocalisation des diplômes] me gêne un peu. En effet, j'apprends que des Universités françaises,

canadiennes, européennes, délocalisent des diplômés dans des écoles privées qui n'ont aucun moyen, tout en affirmant appliquer le système L-M-D que nous avons, pour notre part, tant de difficultés à mettre en place. Je voudrais bien comprendre l'intérêt d'une telle stratégie de délocalisation, à un moment où nous parlons d'harmonisation entre les espaces européen et maghrébin. Je crois qu'il serait bien davantage préférable de miser sur la co-diplômation⁷ ».

La question se pose immédiatement : cette stratégie ne risquerait-elle pas de favoriser l'implantation dans les pays concernés d'une offre de formation à deux vitesses ? N'entraînerait-elle pas, plus fondamentalement, une certaine soumission à la logique marchande ?

Force est alors de reconnaître que nous ne sommes plus, ou plus seulement, dans le schéma d'une coopération entre Universités du Nord et Universités du Sud, où les premières apportent leur expertise pour contribuer au développement d'une offre de formation pilotée et administrée par les secondes. La co-diplômation, dans le cas de l'exportation des formations en présentiel, devient souvent la règle. L'établissement accueillant la formation se voit facturer la prestation de l'université prestataire.

Selon un responsable des relations internationales d'une Université parisienne, le coût horaire par groupe d'étudiants, pour le programme d'une formation exportée, s'établit entre 120 et 170 €. D'autre part, pour qu'il y ait co-diplômation, il faut que 25 pour cent du volume horaire total de la formation soit dispensé par le corps enseignant de l'université prestataire. Pour rentabiliser le dispositif, l'établissement destinataire est amené à calculer le coût que doit supporter, totalement ou partiellement, l'étudiant en fonction du coût de la prestation. De là vient que le coût est trop élevé pour une grande majorité des candidats des pays du sud à la formation en question, en formation initiale ou continue.

La question que l'on peut se poser ici est la suivante : À défaut d'une offre nationale issue du secteur privé, l'offre de formations exportées par les Universités du Nord, ne serait-elle pas un moyen pour favoriser le développement de la logique marchande de plus en plus prônée par certains décideurs dans les Universités marocaines. Autrement dit, à défaut de trouver une offre de formation de qualité, proposée par le service public ou développée dans le secteur privé de l'ES marocain, les usagers, ne sont-ils pas poussés progressivement, à s'orienter vers une offre venue d'ailleurs ? C'est là une piste, nous semble-t-il, importante, à surveiller de près les prochaines années.

Parallèlement, l'intérêt porté à l'ES dans les pays des Maghreb par les Universités françaises s'inscrit dans une démarche qui tend, plus à transférer leur modèle tant sur le plan pédagogique, de la recherche mais aussi sur le plan managérial et donc de gestion. L'enjeu est à la fois politique et géopolitique. Autrement dit, cette stratégie d'accompagnement n'est qu'une figure, parmi

d'autres, d'une politique d'assistance que la France a toujours soutenue depuis l'indépendance politique de ces pays. La nouveauté réside autant dans une réorganisation des activités à l'international où la CPU devient un régulateur qui tend à rationaliser et à rendre profitable aux Universités françaises leur action à l'étranger, et la position et le rôle qu'acquiert la France, en tant que traducteur des orientations européennes dans les pays voisins et partenaires de l'Europe. C'est ce que nous proposons de développer, au travers le projet FSP-ARESM (Fonds de solidarité prioritaire-Appui à la Réforme de l'ES marocain).

L'accompagnement de la Réforme de l'ES marocain: un laboratoire ?

L'appui à la Réforme est le résultat d'incitations ministérielles françaises et de sollicitations du côté marocain, au travers la CPU marocaine récemment créée. Même si cet appui s'intègre dans les dispositifs de coopération traditionnels, ce projet peut être considéré comme un laboratoire pour une nouvelle forme de coopération entre les Universités françaises et celles des pays du sud, en mal de lisibilité et de visibilité quant à ses orientations. Les enjeux, côté français, sont multiples :

- rendre plus lisible les interventions des Universités dans les pays du Sud ;
- renforcer le rôle de la CPU française dans un contexte de changement de statut
- rechercher une rationalisation des actions à l'international des Universités françaises.

Mais, avant de nous lancer dans le développement de ces trois points, essayons de cerner, brièvement, l'importance accordée au Maroc dans le cadre de la coopération éducative française et plus particulièrement dans le domaine de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Un intérêt certain au cas marocain

L'appui à la Réforme de l'ES marocain s'inscrit dans le cadre de l'aide publique française au développement (APD). Plus précisément, il relève du fond de solidarité prioritaire (FSP), l'instrument de l'aide-projet⁸ du Ministère des Affaires étrangères. Le FSP a pour objet de financer, par dons uniquement, l'appui apporté par le MAE aux pays de la zone de solidarité prioritaire (ZSP) en matière de développement institutionnel, social, culturel et de recherche⁹.

Le Maroc jouit d'une priorité dans la politique étrangère française. Celle-ci lui accorde une place très importante dans l'aide publique au développement, parce qu'il est à la fois éligible à la ZSP et à la réserve pays émergents. En tant que premier bailleur de fonds bilatéral, la France apporte au Maroc 49 pour cent

du total de l'APD bilatérale tous donateurs confondus, soit une aide bilatérale annuelle moyenne de 188,2 M\$, sur la période 2001-2005. Aussi, la contribution totale de la France en 2005, y compris par le biais d'organisations multilatérales, dont la Commission européenne, s'élève à 259,1 M\$, soit 40% de l'aide globale reçue par le Maroc (Ambassade de France, décembre 2007).

La part accordée au Maroc dans l'aide publique au développement, et plus particulièrement dans la coopération scientifique, technique, linguistique et éducative, n'est pas une nouveauté puisque depuis l'Indépendance, le Maroc recueille, à lui tout seul, 30% des moyens que le MAE français engage en la matière (Jégo 1995). L'enjeu pour la France est de garder sa première place, parce qu'elle considère le Maroc comme sa « tête de pont au Maghreb et sur l'Afrique » (CPU, Colloque de Tours 2002:27).

Le projet qui nous intéresse s'inscrit dans cette logique. Il a été financé à hauteur de 7 755 000 €, répartis comme suit entre le Maroc (3 millions d'euros) et la France (4,755 millions). Construit autour de quatre axes¹⁰, le projet d'appui à la Réforme de l'ES marocain accorde une importance aux dimensions management des Universités ; à l'Ingénierie pédagogique et à la Recherche. Le quatrième axe, consacré à la gestion du programme lui-même, se réserve, 23 pour cent du budget total du programme. Si l'aide française apportée au Maroc n'est pas nouvelle dans le secteur éducatif et plus particulièrement dans l'ES et la Recherche, la nouveauté réside dans un nouveau positionnement de la CPU dans la gestion de cette coopération. Essayons d'identifier quelques raisons.

La CPU intéressée par la coopération avec les Universités du sud

Une des premières raisons de l'implication directe de la CPU dans la question de l'internationalisation est probablement sa volonté de rendre plus lisibles les actions menées par les Universités françaises à l'international et de se distinguer, par la même occasion, des autres acteurs agissant sur le terrain de la coopération. Lors du colloque de Nantes, le positionnement de la CPU a été clair : chaque université doit rester maître dans la définition de sa politique à l'international. En même temps, il est question « de déterminer le cadrage qui peut être exercé par la CPU, au titre de représentant des Universités mais également de relais des politiques du gouvernement » (CPU 2006:13). Il est question également de renforcer les institutions qui assurent la modernisation et la promotion des Universités à l'international (CPU 2006:72). Notons que cette volonté d'investir l'international, n'est pas nouvelle. Lors du colloque tenu à Tours en 2002, en effet, il est déjà question « de produire des réseaux, de fabriquer des actions en réseaux, de mettre les Universités françaises et étrangères en contact avec des objectifs partagés » sans pour autant se substituer à ce que « les établissements doivent faire, mais à [les] aider à se mettre un petit peu en ordre de bataille pour

avoir une action efficace, en poussant tous à peu près dans le même sens » (CPU 2001:9-10). Son changement de statut, en tant qu'association, survenu dans le cadre de la LRU, lui confère encore plus de légitimité à investir le champ de l'international. Il lui permet, en effet, de « représenter tout ou partie de ses membres dans des projets nationaux ou internationaux, qu'elle peut gérer » (CPU 2007, article 2).

D'autres éléments nous permettent d'avancer que la CPU investit progressivement le champ de la coopération avec les Universités du Sud. Le rapport coédité, en 2007, avec le Haut Conseil de la Coopération Internationale insiste sur la nécessité de rendre plus lisible et plus efficace la politique de coopération universitaire et scientifique avec les pays francophones du sud pour mieux répondre aux besoins et aux attentes de ces pays (HCCI – CPU 2007:7). Il est question que la CPU joue un rôle, au côté du ministère de l'ES et de la Recherche, pour mettre à plat « les pratiques et à l'élaboration d'une charte des partenariats internationaux pour garantir à l'international la qualité des diplômes français » (HCCI - CPU 2007:115). Une enquête a été menée, conjointement par la CPU et le HCCI, auprès de 75 Universités françaises pour établir un recueil des actions de coopération recensées par pays.

La stratégie des Universités françaises en termes d'internationalisation passe, non seulement par une certaine expertise pour le passage pour une architecture LMD, mais aussi par l'exportation d'outils de gestion des Universités tel que l'application APOGEE. La conférence des Présidents des Universités y joue un rôle d'une grande importance. La CPU France ne peut être plus claire. Il s'agit bel et bien d'exporter le modèle de gestion à la française vers les Universités marocaines : « La mise en œuvre de l'autonomie des Universités marocaines dans le cadre de la Réforme initiée par la loi portant organisation de l'ES induit de facto une gouvernance qui devrait se caractériser par une « gestion stratégique » des espaces et établissements universitaires. Or, en l'état actuel des Universités marocaines, on constate la nécessité d'une intégration des services et des modes de fonctionnement, d'un décloisonnement entre les composantes d'une même université, d'une amélioration de la capacité à générer et à gérer des ressources financières propres, dans un contexte d'éparpillement géographique des locaux qui ne contribue pas au renforcement de la cohésion de l'identité universitaire et de l'optimisation des moyens. C'est pourquoi, au cours des réflexions préparatoires à la mise en place du FSP - ARESM, est apparu l'intérêt, pour les Universités marocaines, de procéder par transfert et adaptation des méthodologies et outils français de gestion, étant admis que dans ces domaines les Universités françaises ont une réelle expérience » (CPU France 2007:45).

Informatisation de l'administration universitaire synonyme de « gouvernance » ?

Les transferts des méthodes de management et de gestion sont au cœur du projet FSP-ARESM. L'exportation du système d'information de gestion des étudiants (APOGEE), la réflexion sur la mise en place d'une structure similaire à l'agence de mutualisation des Universités (AMU) et une étude de faisabilité sur les systèmes de gestion sont les éléments constitutifs de l'une des quatre composantes de projet, intitulée « gouvernance », avec un budget de 300 000 euros (CPU 2006:106). Ainsi avec l'exportation des applications de gestion des étudiants, puis probablement celle des autres applications telle Nabocco et Arpège, la mise en place d'une structure similaire à l'agence de mutualisation universitaire c'est un modèle organisationnel et de gestion qui est exporté.

Le déploiement de ces applications informatiques est présenté comme un élément essentiel de modernisation des Universités marocaines. Plus encore, l'informatisation est présentée comme un élément déterminant dans le processus d'autonomie recherché par les dirigeants marocains. La « gouvernance » est réduite, dans les faits, à la question de l'informatisation et au déploiement de systèmes d'information.

L'exportation d'un système d'information vers un contexte pour lequel il n'a pas été conçu initialement n'est pas sans conséquences. D'une part, elle suppose inévitablement des améliorations, des adaptations qui parfois nécessitent des investissements lourds en temps et en argent. D'autre part, les choix technologiques portés sur des systèmes propriétaires rentrent en contradiction avec les orientations véhiculées et promues dans le cadre de la stratégie e-Maroc 2010 où il est question de promotion du logiciel open source, à travers le Centre de Ressources pour les Technologies de l'Information (CERTI), Centre dédié à la mutualisation des ressources informationnelles et à la promotion des logiciels libres, via le partage et la réutilisation des contenus et des applications (Ministère des Affaires économiques, Stratégie e-Maroc 2010 2007:37).

Certes, la partie française a gracieusement cédé le système d'information APOGEE aux Universités marocaines. En même temps, l'investissement pour l'acquisition des licences du système de gestion de base de données, Oracle, reste onéreux, surtout que la géographie des Universités marocaines est très complexe du fait que plusieurs établissements, d'une même université, se trouvent à des centaines de kilomètres les uns des autres. À titre d'exemple, l'université de Marrakech a des établissements qui se trouvent à Safi ou à Essaouira. Cette orientation est difficilement comprise au sein des Universités marocaines. Plus particulièrement, ce sont les modalités de prise de décision qui sont mises en cause. Peuvent en témoigner les propos d'un responsable d'un centre de ressources informatiques :

« L'intégration d'APOGEE est présentée, par la CPU marocaine, comme une nécessité. C'est la CPU qui a poussé les Universités à intégrer cet outil. C'est une orientation, si ça marche c'est bien, parce qu'on est seulement en phase d'installation. Si ça ne marche pas, on va utiliser le matériel acquis dans le cadre de ce projet. En effet, c'est la composante logicielle qui est chère. Le ministère aurait pu trouver une autre solution que de se doter d'un logiciel qui nécessite l'acquisition d'une licence d'utilisation. Le fait que les Universités marocaines soient multi-site, les oblige à acquérir autant de licences que de site. De plus, les licences ne sont pas détaxées. Effectivement, il y a quelque chose à reprocher au Ministère et aux décideurs dans la façon de gérer ce dossier. Les Universités sont amenées, par exemple, à négocier séparément l'acquisition des licences¹¹ ».

Mais L'exportation d'un tel système d'information n'est pas anodine. Le Maroc est considéré par la CPU France comme un terrain pilote pour un projet reproductible dans d'autres pays relevant de la zone de solidarité prioritaire (ZSP). À travers l'exportation d'APOGEE dans les Universités marocaines, la CPU France mise sur le Maroc pour devenir une courroie de transmission vers les autres pays africains, pays arabes et en premier les pays du Maghreb. L'arabisation de cette application informatique est assurée actuellement par des équipes marocaines.

Conclusion

La Réforme de l'ES marocain est en cours. Elle bénéficie de l'appui de la France. Notre propos n'était pas, dans cette contribution, de juger cette action mais d'essayer de comprendre les enjeux liés à l'intervention de la CPU française dans l'accompagnement de cette réforme. Pour comprendre les motivations de la France, il est important de prendre en compte le contexte de la crise que traverse l'ES supérieur marocain mais aussi les enjeux liés à la question de l'internationalisation de l'ES, en France, et la place que doivent prendre les Universités françaises. Pour faire face aux difficultés majeures de l'ES marocain depuis le début des années quatre-vingts, la Réforme en cours, est une traduction des recommandations des organisations internationales et plus particulièrement la Banque Mondiale.

La CPU France apporte son appui pour plusieurs raisons. Elle inscrit cette action dans le cadre de la coopération entre les deux pays tout en cherchant à rendre plus lisibles les actions de coopération entre les Universités françaises et marocaines, jugées le plus souvent inefficaces. Mais au-delà, c'est bien la transformation de l'ES marocain par l'introduction de logiques de rationalisation

et de marchandisation qui est recherchée. Le basculement au LMD, initialement non prévu dans les textes de la Réforme de l'ES marocain a été recommandé par la CPU France. Ce basculement porte en lui les germes d'une application concrète des critères de l'AGCS.

En augmentant la mobilité des consommateurs et des fournisseurs d'enseignement, des programmes et des établissements par l'enseignement en ligne ou franchisé, ou encore la co-diplomation, le processus de Bologne contribue à faire correspondre objectivement l'ES aux critères de l'AGCS. Ainsi la délocalisation d'une formation d'un établissement d'enseignement supérieur des pays du Nord vers les pays du Sud modifie les rapports entre usagers et institution du fait que l'établissement accueillant la formation se voit facturer la prestation de l'université prestataire. L'accès à la formation, dès lors conditionné, nécessite, le plus souvent, un financement de la part du demandeur.

L'accompagnement de cette Réforme par la CPU française témoigne également de la volonté de cette organisation de devenir, de fait, le traducteur des recommandations européennes vers les pays partenaires, et en premier lieu le Maroc. Ce pays est perçu par la diplomatie française comme une courroie de transmission des réformes à appuyer dans les autres pays francophones du Sud, et plus particulièrement les pays du Maghreb et les pays africains. Le Maroc peut être considéré comme un laboratoire d'une nouvelle forme de coopération entre la France et les pays du sud en matière d'enseignement supérieur. Au travers le projet FSP ARESM, analysé ici l'objectif est de reproduire cette initiative dans d'autres pays considérés comme similaires en capitalisant les acquis dans le cas marocain. L'exportation des systèmes d'information développés par l'Agence de mutualisation des Universités françaises (APOGEE), une des composantes du programme, intitulée « gouvernance » ne constitue qu'une illustration de cette stratégie. Une telle action n'est pas insignifiante dans la mesure où il s'agit d'exporter le modèle français de gestion des Universités.

Notes

- 1 Source : < <http://www.enssup.gov.ma/Dajesp/loi/charte.htm>>
- 2 <<http://www.cosef.ac.ma/demarrage/home.html>> , « L'ES et la recherche scientifique au Maroc à la veille de la Réforme » dont l'auteur est Lhoucine Aït El Mahjoub.
- 3 CPU, Les Réformes de l'ES des pays du Maghreb et la perspective du processus de Bologne, Actes du Colloque, Marseille 19-20 novembre 2004, p. 7
- 4 Selon Jean-Emile Charlier, les règles qui tentent d'organiser le LMD sont en évolution rapide, celles qui avaient été définies à Berlin en 2003 ont déjà été partiellement revues à Bergen en 2005. De la même manière, le principe d'études supérieures organisées en trois cycles « 3-5-8 » connaît de très multiples exceptions, il se décline en une telle variété de modalités qu'il ne constitue plus qu'une référence théorique.

- 5 http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/article-imprim.php?id_article=52916FirefoxHTML\Shell\Open\Command, page consultée le 20 février 2008.
- 6 Les propos tenus par certains Vice-présidents, lors des entretiens réalisés entre février et avril 2007, vont dans ce sens.
- 7 Colloque : les réformes de l'ES des pays du Maghreb et la perspective du processus de Bologne, Marseille, 19-20 septembre 2004, p. 69.
- 8 Selon Olivier Charnoz et Jean-Michel Severino (2007 : 15), L'aide-projet consiste à accorder un financement lié à un projet spécifique et doublé d'un contrôle de l'utilisation des fonds.
- 9 http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/aide-audeveloppement_1060/politique-francaise_3024/instruments-aide_2639/fonds-solidarite-prioritaire-fsp_2640/index.html
- 10 Le quatrième axe est consacré à la gestion du projet même.
- 11 Propos recueillis lors d'un entretien réalisé avec un responsable du centre de ressources informatiques d'une université marocaine en février 2007.

Références

Articles et ouvrages

- Bencheikh, M., 2005, *L'Université marocaine à l'épreuve*, Casablanca : Éditions Okad.
- Benchenna, A., 2002, « Coopération Nord-Sud en matière d'informatique : une entreprise difficilement réalisable », *Actes du sixième colloque Histoire de l'informatique et des télécommunications*, pp. 29-51.
- Benchenna, A., 2008, « Université à l'ère du numérique : vers de nouveaux rapports entre les pays du nord et les pays du Sud », *Distances et savoirs*, vol. 6, n° 1, pp. 99-116.
- Benchenna, A. et Sidir, M. 2008, « Du recours aux TICE en temps de crise : le cas des universités marocaines », *Distances et savoirs*, vol. 6, n° 4, pp. 211-236
- Charnoz, O. et Severino J.-M., 2007, *L'Aide publique au développement*, Paris : Éditions La Découverte, coll. Repères, 120 p.
- Chbani-Hmamouchi, A., 2006, « L'Évaluation : le parent pauvre de l'ES », *Cinquante ans de développement humain au Maroc et perspective 2025*, pp. 197-234.
- Cheddadi, A., 2001, « Un événement majeur dans l'histoire récente du Maroc... Quel avenir pour l'éducation au Maroc ? », *Prologues*, n° 21.
- Croché, S. et Charlier, J.-E., 2008, « AGCS et processus de Bologne : des modalités différentes d'un même projet de commercialisation de l'ES », *Distances et savoirs*, vol. 6, n° 1, pp. 13-41.
- Didricksson, A., 2005, « La Marchandisation de l'ES et sa réplique en Amérique Latine », *Année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris : l'Harmattan, pp. 79-98.
- Elmasslout, A., 1999, *La mission inachevée de l'université marocaine*, Casablanca : Éditions Toubkal, 278 p.
- Fiemeyer, J.-C., 2004, *Les Enseignements supérieurs dans le monde : éclatement et effervescence*, Paris : Adice-éditions, 105 p.

- Gabas, J.-J., 2002, *Nord-Sud : l'impossible coopération ?*, Paris : Éditions Presses de sciences po, 116 p.
- Guillon, R., 2004, *Classes dirigeantes et université dans la mondialisation*, Paris : L'Harmattan, 119 p.
- Laval, C., Weber L., 2002, *Le nouvel Ordre éducatif mondial*, Paris : Syllepse, 143 p.
- Moeglin, P., 2004, *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle*, Grenoble : PUG, 296 p.
- Moeglin, P. (sous la direction de), 1998, *L'Industrialisation de la formation : État de la question*, Paris : CNDP, 270 p.
- Schlemmer, B., 2002, « L'Enseignement et la jeunesse vus par l'intelligentsia marocaine : Une analyse des articles publiés par la revue Lamalif, 1966-1988 », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°1, pp. 57-86.
- Vermeren, P., 2002, *La Formation des élites marocaines et tunisiennes - Des nationalistes aux islamistes, 1920-2000*, Paris : La Découverte.
- Zouaoui, M., 2006, « L'ES depuis l'Indépendance : la dégradation de la qualité était-elle inéluctable ? », *Cinquante ans de développement humain au Maroc et perspective 2025*, pp. 159-195,
- Rapports et documents officiels
- Ambassade de France, 2007, *Les Principaux bailleurs de fonds au Maroc*, 4 p.
- Banque Mondiale, 2006, *Royaume du Maroc Mémoire économique pays : Promouvoir la croissance et l'emploi par la diversification productive et la compétitivité*, Rapport No. 32948-MOR.
- Claeys, A., 1999, *L'Accueil des étudiants étrangers en France, enjeu commercial ou priorité éducative*, 133 p.
- Cohen, E., 2001, *Un Plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France*, Rapport au Ministre de l'éducation nationale et au Ministre des affaires étrangères, 124 p.
- Commission Spéciale Éducation-Formation, 2005, *Réforme du système d'Éducation et de Formation 1999-2004 : bilan d'étape et conditions d'une relance*.
- CPU France, 2002, *Les Conséquences de l'internationalisation des Universités*, Les actes des Journées internationales de la Conférence des Présidents d'Université, Tours, 46 p.
- CPU France, 2004, *Les Réformes de l'ES des pays du Maghreb et perspective du processus de Bologne*, Actes du colloque de Marseille, Paris, 92 p.
- CPU France, 2006, *Appui à la Réforme de l'ES marocain*, volume 1, synthèse et recommandations, Paris, 118 p.
- CPU France, 2006, *Internationalisation et politique internationale des Universités*, Actes du colloque de Nantes, Paris, 93 p.
- CPU France, 2006, *Vers un Espace universitaire euromaghrébin solidaire*, Actes du colloque de Tunis, Paris, 132 p.
- DGCID, 2005, *La politique des bourses : évaluation concernant les bourses attribuées par le ministère des Affaires étrangères aux étudiants étrangers : 1998 - 2004*, 131 p.

- Harfi, M., 2005, *Etudiants et chercheurs à l'horizon 2020 : Enjeux de la mobilité internationale et de l'attractivité de la France*, Paris, Commissariat général du plan, La documentation française, 249 p.
- Haut-Commissariat au Plan, 2005, *Rapport d'évaluation du plan de développement économique et social 2000-2004*, 95 p.
- HCCI – CPU, 2007, Enquête sur les relations des Universités avec les pays en développement Analyses par zone géographique et par pays, 128 p
- Ministère de l'Éducation nationale, 2006, *Assurance qualité dans la Réforme de l'ES au Maroc*, colloque « la qualité et l'évaluation de l'ES », CIEP, Sèvres.
- Ministère de la modernisation du secteur public, 2005, *Résultat et analyse de l'opération départ volontaire*.
- Ministère de la Prévision économique et du Plan, *Plan de développement économique et social 2000 -2004*, volume 2.