



HAL
open science

The Bologna Process in the Maghreb

Ahmed Ghouati

► **To cite this version:**

Ahmed Ghouati. The Bologna Process in the Maghreb. AIU Horizons, Association Internationale des Universités, 2010, 16, pp.20 - 22. hal-01585781

HAL Id: hal-01585781

<https://hal.science/hal-01585781>

Submitted on 12 Sep 2017

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

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



Le Processus de Bologne au Maghreb by *Ahmed Ghouati*,
Maître de Conférences à l'Université d'Auvergne, France.
aghouati@wanadoo.fr

Rarement un processus de réformes éducatives aura connu une adhésion aussi rapide d'un nombre aussi important de pays appartenant à différentes régions du monde. Cependant l'hégémonie des critères économiques réduit la portée politique et pédagogique du processus de Bologne et risque de changer la nature même de l'Université.

Un élargissement rapide, mais un processus plus économique que politique

De la déclaration de Bologne en 1999 à la conférence de Budapest et Vienne sur le lancement de l'espace européen d'enseignement supérieur, en 2010, ce sont 47 pays signataires du processus de Bologne et une adhésion d'une majorité de pays du Moyen orient, de l'Asie, de l'Afrique au Nord et au Sud du Sahara, etc.

A l'origine, vecteur de coopération interuniversitaire, d'échanges culturels et d'affirmation d'un « modèle européen », ce processus semble avoir échappé au politique pour devenir un instrument d'experts au service d'une « économie de la connaissance », définie dans la stratégie de Lisbonne.

Ainsi l'absence de débat politique et d'appropriation démocratique par les principaux acteurs de l'enseignement supérieur constituent les deux grandes faiblesses du processus. Or c'est avec ces insuffisances qu'il a été élargi à plusieurs régions du monde.

Au Maghreb, hormis la Lybie qui ne semble pas avoir adhéré et la Mauritanie qui n'a commencé à l'appliquer qu'en 2008-2009, le processus est entré en application quasiment en même temps qu'en Europe. Après la libéralisation économique, les gouvernements d'Algérie, du Maroc et de Tunisie avaient décidé au début des années 2000 de réformer leurs systèmes d'enseignement supérieur grâce au processus de Bologne (réforme LMD, Nouveau management public, évaluation de la recherche, assurance qualité, etc.) et avec l'appui de la Banque mondiale. Bien avant le démarrage du processus en 2006, la Tunisie avait bénéficié d'un prêt de la banque mondiale.

Pour les trois pays maghrébins, il s'agissait de mettre à niveau des systèmes d'enseignement supérieur confrontés à une massification, professionnaliser une partie des diplômés, changer le mode de gouvernance, introduire une démarche d'assurance qualité et évaluer les systèmes nationaux d'innovation et de recherche.

Un bilan plutôt décevant pour le Maghreb

Dix ans après le lancement du processus, la Commission européenne se félicite des résultats obtenus, même si celui-ci est inégalement appliqué et/ou différemment contesté selon les pays. Pour la conférence des ministres européens de l'enseignement supérieur « tous les objectifs n'ayant pas été complètement atteints, leur mise en œuvre au plan européen, national, et dans les établissements nécessitera une impulsion et un engagement renforcés après 2010 ».

Au Maghreb (Algérie, Maroc et Tunisie) les résultats ne sont pas à la hauteur des espérances. Dominé par des soucis d'administration et de gestion des flux d'étudiants, partout le mode de gouvernance est à changer. Dans la prise de décision, le pilotage actuel ne fait pas de véritable place pour les communautés universitaires. En outre, malgré des investissements étatiques très significatifs pour dynamiser et/ou renforcer la relation recherche-entreprises, les professionnels sollicitent peu les chercheurs locaux.

En Algérie, la réforme LMD a été introduite en tant qu'option (avant sa généralisation dès 2009-2010). Pris comme indicateur, le taux d'inscription des étudiants dans les filières LMD, offrant pourtant des licences professionnelles, est faible comparativement aux filières classiques : en 2007-2008, 15% d'étudiants avaient opté pour l'une des filières proposées. Comment alors convaincre étudiants et professionnels que la nouvelle licence (en 3 ans) est meilleure que la licence classique (en 4 ans) ?

Au Maroc, dès 2003-2004 il y a eu généralisation de la réforme LMD – en professionnalisant de plus en plus de licences - mais dans le secteur non sélectif (Université). Dans le secteur sélectif la réforme a commencé seulement en 2006-2007. Mais les autorités constatent qu'il n'y a toujours pas d'adéquation formation-emploi, les enseignants manquent de formation pédagogique et les étudiants optent encore massivement pour les filières de lettres et sciences humaines au détriment des filières scientifiques et professionnelles. Un plan d'urgence 2009-2012 a été arrêté pour soutenir les réformes en cours.

L'entrée tardive de la Tunisie dans le processus ne l'empêche pas d'avoir le soutien et les encouragements de la banque mondiale. Mais, malgré la professionnalisation des formations universitaires - 478 licences professionnelles, contre 216 licences fondamentales en 2008-2009 -, l'adéquation formation-emploi reste faible de l'avis même des professionnels. Or le ministère de l'enseignement supérieur exige, depuis 2009, que les 2/3 des offres de formation en licence et master soient professionnelles.

Dans les trois pays l'emploi des diplômés constitue un sérieux problème, compte tenu de la très faible demande locale. Peut-on changer cet état de fait en décidant le lancement d'une démarche qualité de manière administrative et sans évaluation de l'existant ? Comparativement à la région MENA, sur quatre critères - accès, équité, qualité et efficacité de l'éducation –, la banque mondiale (2007) estime qu'au Maghreb la Tunisie et l'Algérie ont de meilleurs résultats leur permettant d'approfondir les réformes en cours.

Se posent néanmoins quelques questions : Comment approfondir un processus de réformes initié sans les principaux intéressés et/ou parties prenantes (enseignants, étudiants, personnels, employeurs) ? Le modèle de la rationalité économique qui pousse à professionnaliser de plus en plus l'Université, n'est-il pas en contradiction avec les normes scientifiques et éthiques universelles qui font l'Université scientifique ?

Références

Banque mondiale, 2007, *Un parcours non encore achevé : La réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*, Rapports sur le développement de la région, Résumé analytique, Washington

Eurydice, 2010, *L'enseignement supérieur en Europe 2009 : les avancées du processus de Bologne*, «Éducation, audiovisuel et culture», www.eurydice.org, consulté le 2/6/2010

Ghouati Ahmed, 2009, *Réforme LMD au Maghreb : éléments pour un premier bilan politique et pédagogique*, JHEA/RESA Vol. 7, Nos. 1&2, 2009, pp. 61-77

Ghouati Ahmed, (à paraître), *Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb*, Paris, Editions l'Harmattan, Collection Europe Maghreb.

The Bologna Process in the Maghreb

Rarely has a process of educational reforms been so rapidly adopted by so many countries in different parts of the world. However, the hegemony of economic criteria reduces the political and pedagogical scope of the Bologna process and risks changing the very nature of the University.

Rapid enlargement, but a more economic than political process

From the Bologna Declaration (1999) to the Budapest and Vienna Conference (launch of the European Higher Education Area, 2010), 47 countries are signatories to the Bologna Process and a majority of Middle Eastern countries East Asia, Africa to the North and South of the Sahara, etc.

Originally a vehicle for inter-university co-operation, cultural exchanges and the affirmation of a "European model", this process seems to have escaped the policy of becoming an instrument of experts in the service of a "knowledge economy" As defined in the Lisbon Strategy.

Thus the absence of political debate and democratic ownership by the main actors in higher education are the two main weaknesses of the process. It is with these inadequacies that it has been extended to several regions of the world.

In the Maghreb, apart from Libya, which does not appear to have joined, and Mauritania, which only began to implement it in 2008-2009, the process has been implemented almost at the same time as in Europe. After the economic liberalization, the governments of Algeria, Morocco and Tunisia decided in the early 2000s to reform their higher education systems through the Bologna process (LMD reform, New management public, research evaluation, insurance Quality, etc.) and with the support of the World Bank. Long before the start of the process in 2006, Tunisia had received a loan from the World Bank.

For the three Maghreb countries, the aim was to upgrade higher education systems in the face of massification, to professionalize part of the diplomas, to change the way of governance, to introduce a quality assurance approach and to evaluate national systems of education. Innovation and research.

A disappointing record for the Maghreb

Ten years after the launch of the process, the European Commission welcomes the results obtained, even if it is unevenly applied and / or differently contested in different countries. For the Conference of European Ministers of Higher Education, "since all the objectives have not been fully achieved, their implementation at European, national and institutional levels will require stronger impetus and commitment after 2010".

In the Maghreb (Algeria, Morocco and Tunisia) the results do not live up to expectations. Dominated by concerns about the administration and management of student flows, everywhere the mode of governance has to change. In decision-making, the current piloting does not make a real place for the university communities.

Moreover, despite very significant state investments to boost and / or strengthen the research-business relationship, professionals do not appeal to local researchers.

In Algeria, the LMD reform was introduced as an option (before its generalization in 2009-2010). Taken as an indicator, the enrollment rate of students in the LMD pathways, although offering professional licenses, is low compared to the traditional paths: in 2007-2008, 15% of students had opted for one of the proposed pathways. How can you convince students and professionals that the new license (in 3 years) is better than the classic license (in 4 years)?

In Morocco, from 2003-2004, there was a generalization of the LMD reform - by professionalising more and more licenses - but in the non-selective sector (University). In the selective sector the reform started only in 2006-2007. But the authorities note that there is still no match between training and employment, teachers lack pedagogical training and students are still massively opting for courses in humanities and humanities to the detriment of scientific and vocational courses. A 2009-2012 contingency plan has been drawn up to support the ongoing reforms.

The late entry of Tunisia into the process does not prevent it from having the support and encouragement of the World Bank. However, despite the professionalization of university training - 478 professional licenses, compared with 216 basic licenses in 2008-2009 - the training / employment adequacy remains low in the opinion of professionals. This has not prevented the Ministry of Higher Education from requiring, since 2009, that 2/3 of the offers of training in bachelor's and master's degree are professional.

In all three countries the employment of graduates is a serious problem, given the very low level of local demand. Can this situation be changed by deciding to launch a quality approach in an administrative way and without an evaluation of the existing one? Compared to the MENA region, the World Bank (2007) estimates that in the Maghreb, Tunisia and Algeria have better results in terms of access, equity, quality and efficiency of education. Reforms.

Nevertheless, there are some questions: How can we deepen a process of reform initiated without the main stakeholders (teachers, students and staff)? Is not the model of economic rationality that pushes the professionalisation of the University more and more in contradiction with the universal scientific and ethical standards that make up the scientific university?

References

Banque mondiale, 2007, *Un parcours non encore achevé : La réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*, Rapports sur le développement de la région, Résumé analytique, Washington

Eurydice, 2010, *L'enseignement supérieur en Europe 2009 : les avancées du processus de Bologne*, «Éducation, audiovisuel et culture», www.eurydice.org, consulté le 2/6/2010

Ghouati Ahmed, 2009, *Réforme LMD au Maghreb : éléments pour un premier bilan politique et pédagogique*, JHEA/RESA Vol. 7, Nos. 1&2, 2009, pp. 61-77

Ghouati Ahmed, (à paraître), *Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb*, Paris, Editions l'Harmattan, Collection Europe Maghreb.