Conclusion et Bibliographie. La réforme LMD au Maghreb. Eléments pour un débat sur l'Université

Ahmed Ghouati

▶ **To cite this version:**

Ahmed Ghouati. Conclusion et Bibliographie. La réforme LMD au Maghreb. Eléments pour un débat sur l'Université . REPENSER L'UNIVERSITE, 2014. hal-01636428

HAL Id: hal-01636428
https://hal.science/hal-01636428

Submitted on 1 Dec 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.

GHOUATI Ahmed, 2014, « "La réforme LMD au Maghreb. Eléments pour un débat sur l'université", dans Guerid Djamel (coord.), *Repenser l'université,* Arak Editions, Alger, 57-81

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

La « réforme LMD » parachève un dispositif socioéconomique auquel elle apporte le volet éducatif. Celle-ci apparait alors comme l'instrument idoine pour mettre en adéquation l'Enseignement Supérieur avec les attentes d'une économie mondialisée, mettant en concurrence les pays et les régions, les diplômés et les programmes de R et D.

En outre, introduite en tant qu'option en Algérie, les étudiants (et diplômés) du système classique et ceux des grandes écoles semblent avoir vécu l'extension du système LMD comme un déclassement brutal. De ce point de vue, la grève de février 2011 a révélé la représentation très négative qu'ont les étudiants de cette réforme.

Cette grève a vu converger les intérêts de tous les étudiants – des universités, des grandes écoles et même des Classes préparatoires - et peut s'interpréter comme une lutte pour la reconnaissance et le droit à la qualification et pour la mobilité sociale. Le mouvement de grève a été relativement long et malgré les appels des étudiants pour un changement radical dans l'Enseignement Supérieur, il a débouché seulement sur l'annulation du décret présidentiel en cause. Au Maroc, le mouvement de protestation juvénile a plus orienté sa demande politique vers un changement institutionnel pour l'instauration d'un régime démocratique et social.

La « révolution tunisienne », ayant commencé avant la grève des étudiants en Algérie et au Maroc, a également montré qu'au fond de l'engagement des jeunes, il y a la question sociale en général et l'insertion socioprofessionnelle en particulier. Ainsi, si la « réforme LMD » au Maghreb a donné théoriquement aux Etats maghrébins une place d'intermédiaire – entre l'Afrique subsaharienne et l'Europe - dans la division internationale du travail, elle a déclassé d'emblée de nombreux groupes de jeunes en particulier parmi ceux qui ont le plus besoin de l'Université pour mieux préparer l'avenir et s'insérer socio-économiquement.

Quel modèle universitaire ?

Le Processus de Bologne promeut un modèle d'université et représente aussi un instrument mondial - pour la guerre économique -, adopté actuellement par 47 Etats, qui permet de passer par le niveau supranational pour réformer le niveau national sans concertation.

Au Maghreb, la « réforme LMD » se caractérise entre autres par la professionnalisation très poussée des formations (+63% des nouvelles offres de formation au Maroc) et une orientation de la recherche vers la R et D menée en collaboration avec le secteur économique.

Le modèle sous-jacent se rapproche du modèle Etats-unien tourné vers le progrès – de type industriel - et le profit socioéconomique dans un cadre libéral. La recherche est reconnue dans ce modèle, mais la mieux financée/soutenue est celle qui a une valeur instrumentale. Ce modèle s'oppose à l'idéal de Humboldt (début XIXe) dans lequel la communauté universitaire, organisée en facultés, jouissant d'une totale liberté académique, est tournée vers le progrès de l'humanité, la défense de valeurs humanistes de solidarité internationale et la recherche de la vérité scientifique où qu'elle puisse mener[1]. Encore plus catégorique, Karl Jaspers (2008) estimait que « C'est un droit de l'humanité en tant qu'humanité que la recherche de la vérité se poursuive quelque part sans contrainte ». Si cette conception ne tient pas compte des conditions sociopolitiques et économiques dans lesquelles une Université peut évoluer, elle a le mérite d'être justement cet idéal à partir duquel les communautés universitaires peuvent rêver et critiquer l'état actuel de leur institution (Marouf, 1980).

Le modèle français dont a hérité le Maghreb au lendemain de son indépendance, valorise aussi la transmission de savoirs par l'enseignement et leur enrichissement par la recherche. Son organisation par facultés et la liberté académique, sont deux caractéristiques communes avec le modèle de Humboldt. Mais ce modèle se distingue par la marginalisation de l'Université dans la reproduction des élites socioéconomiques, culturelles et politiques à travers un réseau parallèle de grandes écoles mieux financées, relativement protégées et drainant les meilleurs étudiants.

[1] C'est probablement en référence à ce modèle qu'a été rédigé la Déclaration de Nice, lors du congrès de l'Association Internationale des Universités (AIU), en 1956.

Cette dualité revient soit à « détruire » l'Université (Henry, 1987), soit l'empêcher d'exister avec son autonomie scientifique et politique, ses spécificités scientifiques et éthiques et ses finalités propres.

En 1971, en lançant la « *Refonte de l'Enseignement Supérieur* » (RES), le Ministère pensait avoir signé l'acte de naissance de l'Université algérienne. Or au moment même où le ministère lui confiait la mission de « former les cadres, tous les cadres dont le pays a besoin » (MESRS, 1971 : 11), l'Université était déjà concurrencée par le système des grandes écoles que les différents ministères publics avaient mis ou mettaient en place progressivement.

Mais n'a-t-elle pas perdu aussi son autonomie et sa gestion collégiale en même temps qu'elle était réformée au moyen d'une professionnalisation poussée des formations ? Au motif d'une lutte contre le « néo-colonialisme » n'a-t-elle pas perdu le sens critique avec la disparition de certaines disciplines, notamment en sciences humaines et sociales ? Enfin, sous la pression des objectifs industrialistes et de l'urgence, n'a-t-elle pas parfois sacrifié la formation de ses propres cadres ?

Après la remise en cause de la RES au début des années 1980, l'Université était déjà sans orientation politique et ses effectifs de plus en plus pléthoriques. A la fin des années 80, au moment du lancement du projet « d'autonomie de l'Université », avait-elle les moyens humains, pédagogiques et administratifs pour devenir « autonome » au sens entrepreneurial, c'est-à-dire collaborer étroitement avec le secteur économique, diversifier ses sources de financement et rationaliser l'ensemble de sa gestion ?

Or, la réforme LMD arrive aussi à un moment où l'Etat n'a plus de projet ni pour l'Université ni pour les jeunes diplômés. Confronté en plus à une massification sans précédent, le gouvernement et les représentants européens ont placé cette réforme sous le signe d'une « mise à niveau », par rapport aux standards européens et une aide à la « gestion des flux ». Mais cet instrument à un coût politique : une gestion physique et managériale de l'Université et le démantèlement programmé des diplômes d'Etat au profit d'une uniformisation des niveaux de sortie à 3, 5 et 8 ans. Tout se passe comme si l'Université n'a plus vraiment d'âme et qu'il lui est de plus

en plus difficile d'assumer une place d'intermédiaire entre l'Afrique subsaharienne et l'Europe.

Si, à la lumière des résultats actuels, l'on estime que la réforme LMD n'est pas une réponse à la crise de l'Université, se pose la double question du modèle universitaire et de la réforme universitaire pour l'Algérie et le Maghreb d'aujourd'hui. D'un point de vue systémique, l'Université est dépendante de la société et de la politique socio-économique du pouvoir en place. Le niveau de ses prestations est également influencé par la nature des publics qu'elle inscrit régulièrement et sans véritable sélection, surtout dans les filières ouvertes. Mais l'Université n'est pas non plus sans influence sur la société : elle forme des cadres et participe à la diffusion et/ou la reproduction d'idées. Par ses effectifs et l'immensité des attentes que des milliers de jeunes nourrissent à son égard, l'Université est au cœur de la société, elle est « dépendante de la société globale » (Guerid, 2011). Si l'Université n'innove pas, c'est que sa fonction productive n'est pas recherchée socialement d'une part et, d'autre part, parce que la société ne lui envoie pas de demande dans ce sens. De son côté, si la société ne stimule pas la fonction productive de l'Université, c'est qu'elle estime ne pas en avoir l'utilité, elle est comme « bloquée » politiquement et économiquement pour l'instant. On peut même se demander qui a besoin d'innovation dans un pays ou près de 91% du tissu économique est constitué de micro-entités individuelles de service (ONS, 2012) ? Autrement dit, comment développer une Université si les entités de production matérielle et immatérielle fondée sur la création de valeur, l'information scientifique, la transformation et l'innovation ne constituent pas les vrais fondements du système économique et informationnel de la société ? Pour que l'Université soit stimulée et stimulante par et pour la société, les universitaires ont toute légitimité pour construire des « pôles de compétences » étroitement mêlés aux savoirs et savoir-faire locaux sur les territoires qui accueillent leurs universités. Mais qui voudra de ces pôles ?

En outre, la globalisation économique et la création d'un marché de l'ES et de la recherche, ont eu pour effet de remettre en cause le « respect dû à l'académique » localement et d'inscrire les chercheurs dans la division internationale du travail scientifique (Waast, 2006). En conséquence, la rupture du pacte local entre société et science – un pacte seulement esquissé dans les années 1970 -, oblige les

chercheurs et les enseignants chercheurs à inscrire leur travail dans les enjeux de société pour retrouver une nouvelle légitimité. Cependant cette inscription obligée dans les enjeux de société suppose que les universitaires développent à la fois les fonctions productive et critique de leur mission scientifique et publique.

BIBLOGRAPHIE

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

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

Boutaleb Joutei H., 2011, « Hausse de 14 pc des nouveaux inscrits à l'université Mohammed V Agdal », cité dans http://www.iciformation.ma/actualite/515-hausse-de-14-pc-des-nouveaux-inscrits-a-luniversite-mohammed-v-agdal.html, consulté en décembre 2011.

Commission européenne, 2010, *State of Play of the Bologna Process in the Tempus Countries of the Southern Mediterranean (2009-2010),* Volume 03 — Avril 2010, http://eacea.ec.europa.eu/tempus, consulté en mars 2011, EACEA, Bruxelles

Croché S., 2006, « Qui pilote le processus de Bologne ? », *Education et Sociétés*, 18, 2006/2, 203-217

Djekoun A., 2007, « La réforme LMD en Algérie. État des lieux et perspectives », in *Colloque International LMD* , Alger, Cerist : 30–31 mai 2007

ECO (European Consultants Organization), 2009, *Evaluation finale du Programme d'appui sectoriel de modernisation de l'enseignement supérieur en Tunisie*, Contrat cadre N° 2008/2158849, rapport final, janvier 2009,

http://eeas.europa.eu/delegations/tunisia/documents/more_info/evaluation_finale_enseignement_superieur_fr.pdf, consulté en mai 2012

Garcia S., 2008, « L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? », in *Genèses,* 2008/1 - N° 70, p 66-87, http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=GEN&ID_NUMPUBLIE=GEN_070&ID_ARTICLE=GEN_070_0066, consulté en août 2009

Ghouati A., 2012, « La dépossession. Réformes, enseignement supérieur et pouvoirs au Maghreb », ***REMMM***, N°131, 65-90, juin 2012

Ghouati A., 2011, *Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb*, Paris, Editions L'Harmattan, collection Europe Maghreb

Ghouati A., 2010, « L'enseignement supérieur au Maroc : de l'autonomie à la dépendance ? », in *Journal of Higher Education in Africa*, ***JHEA/RESA*** Vol. 8, No. 1, 2010, pp. 23–47

Ghouati A., 2009, « Réforme LMD au Maghreb. Eléments pour un premier bilan politique et pédagogique », in *Journal of Higher Education in Africa*, ***JHEA/RESA*** Vol. 7, Nos. 1&2, 2009, pp. 61–77

Guerid D., 2011, « Repenser l'Université en crise », *La Nation*, 24 avril 2011

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

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

Henry M. 1987, *La barbarie*, Editions Grasset et Fasquelles, Paris

Jaspers K., 2008, *De l'Université*, Parangon/VS, Lyon

Marouf N., 1980, « Université et pouvoir », *Sciences sociales. Panorama*, N°3, 18-25, avril 1980, Alger

MESRS, 2012, *L'Enseignement Supérieur en Algérie Entre Défis et Ambitions*, Les Universités à l'heure de l'Evaluation, AUF, Rabat le 26 Juin 2012, http://www.auf.org/media/adminfiles/CHERIFI.pdf, consulté en janvier 2013

MESRSFC, 2011, Contrat de Développement de l'Université 2009-2012. Rapport d'étape 2011, http://www.enssup.gov.ma/doc_site/documents/Programme_urgence/Rapport_etape/ Rapport_etape2011.pdf, consulté en février 2012

MHenni H., 2012, *Relever les capacités scientifiques et technologiques des pays du Maghreb; vers de nouveaux défis pour la région*, in « Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique », Triennale on Education and Training In Africa (Ouagadougou, Burkina Faso, February 12---17, 2012), **http://www.adeanet.org/triennale/Triennalestudies/subtheme3/3_4_01_MHENNI_fr.pdf,** consulté en mars 2012.

ONS, 2012, *Premier Recensement Economique 2011*, Collections Statistiques, N°168, janvier 2012, http://www.ons.dz/IMG/pdf/Publication_RE2011.pdf, consulté en mars 2012

Université Mentouri de Constantine, 2007, *Rapport concernant le déroulement des Stages programmés pour les Etudiants LMD de l'université Mentouri Contantine* , Vice-Rectorat des Relations extérieures, la Coopération, de l'animation et la Communication et des Manifestations Scientifiques. Direction chargée des relations avec le secteur socio-économique, Juin 2007

Waast R., 2006, « Savoir et société : un nouveau pacte à sceller », in Gérard Etienne (dir.), *Savoirs, insertion et globalisation*, Editions Publisud, 373-403