

Le processus de Bologne et le LMD en Algérie : convergence, contradictions et paradoxes

Abdelkader DJEFLAT ⁽¹⁾

Introduction

L'Europe au sortir de la période d'euphorie des trente glorieuses du 'you never had it so good' selon l'expression de Harrold MacMillan, se voit secouée par plusieurs crises : le choc pétrolier, la perte relative d'influence sur les anciennes colonies, la facture lourde de l'absorption des anciens pays de l'Est, les crises financières à répétition, ne pouvait rester indemne à tout cela. Face à une démographie en chute libre, elle est confrontée à un dilemme, le besoin vital de populations jeunes pour se renouveler et assurer sa croissance et son modèle de vie d'un côté ; et une pression migratoire sans précédent surtout de nature clandestine, celle venue légalement et celle des « Harragas » qui traversent la Méditerranée.

Cependant le défi le plus important est probablement sa perte de compétitivité comparée aux grands blocs de l'Asie et de l'Amérique et le recul de son système de formation comparé à ceux des pays qui dominent le peloton. Les différents indicateurs et classement, dont celui de Shangai montrent clairement ce glissement à la position reluisante de ses universités. Les différentes discussions vont culminer en deux rencontres qui marqueront deux dynamiques majeures à l'orée du Nouveau siècle et du 3^{ème} millénaire : celui de Bologne (1999) consacré à la formation supérieur et celui de Lisbonne (2000) plus orienté vers la recherche, l'innovation et l'économie de la connaissance. Le souci est double : rattraper son retard en se mettant aux normes mondiales d'un côté et la construction de la grande maison européenne en absorbant les anciennes républiques du bloc l'Est après le démantèlement de l'URSS et l'effondrement du Mur de Berlin, de l'autre.

L'élargissement du processus de Bologne au Maghreb a commencé au début des années 2000 et constitue l'une des dimensions de ce que la Commission européenne appelle la « modernisation » et « l'internationalisation » de l'Enseignement Supérieur. Il s'insère dans des dynamiques déjà anciennes pour rapprocher et s'arrimer la rive Sud de la

⁽¹⁾ Université de Lille, France.

Méditerranée. Le plus important de ces projets étant sans doute le traité de Barcelone de 1995 avec pour objectif de créer une vaste zone de prospérité partagée. Le choix du système européen était par conséquent largement dominé par des considérations économiques et géostratégiques européennes. L'Algérie, sous la pression grandissante du chômage des diplômés (Zemali 2017) et un souci de relancer la machine économique y voit une occasion pour se mettre aux normes internationales, s'ouvrir et participer à l'économie globalisée tout en bousculant les réformes en cours de son système de formation supérieure. Adéquation, professionnalisation à outrance et découplage vont l'emporter sur les autres considérations. Beaucoup de questions se sont posées et se posent quant à l'opportunité du choix de ce système LMD. Nous essayerons de répondre à deux questions dans ce papier : quelles sont les contradictions et les paradoxes du choix du processus de Bologne dans un premier temps et comment cela s'est traduit sur le terrain concrètement en analysant une dimension du LMD qui est celle de l'assurance-qualité à travers un exemple tiré de la littérature, celui de l'université de Biskra.

Le processus de Bologne répond à des besoins spécifiques : d'abord et avant tout « construire la grande Maison de l'Europe »

Le processus de Bologne démarré en 1999 met d'emblée l'université au cœur de la dynamique de la construction européenne et est perçu par beaucoup comme le dernier étage de la fusée européenne. Sur le plan conceptuel, l'université au cœur de la croissance et la production de valeur n'est pas nouvelle. Elle est déjà consacrée en économie par les tenants de croissance endogène (Romer 1990, Barro Sala-i-Martin 1995) qui mette l'éducation et la recherche au cœur du développement. Mais son rôle comme source de création la situe au croisement de plusieurs faisceaux consacrés par l'école évolutionniste (et le courant néo-institutionnaliste). L'université est au cœur du système d'innovation (Brundenius & Gorensson, 2012), reliée aux autres sphères de l'industrie et celle de La recherche en interaction continue (Lundvall, 1992). La conception traditionnelle de la gouvernance de l'enseignement supérieur repose sur l'idée d'une interaction entre trois acteurs clairement identifiés: l'Etat, le marché et l'université (OCDE, 2011, p55). La vision systémique de la création de valeur en fait l'un des trois pôles avec l'industrie et la recherche. Ces conceptions fonctionnalistes et utilitaristes vont dominer toutes les visions de l'université dans les pays de l'OCDE depuis 1993 et en particulier, depuis que le projet de l'économie de la connaissance a commencé à germer. Ceci peut fournir une explication, au moins partielle, de la proximité des deux processus, celui de Bologne (1999) et celui de Lisbonne (2000). Dans sa quête de renouvellement, l'Europe y voit une opportunité de la construction du nouvel espace européen.

Le processus de Bologne comme moyen de « construire la grande Maison de l'Europe »

Le processus de de Bologne a été précédé de la déclaration de la Sorbonne le 25 Mai 1998 qui a appelé à la construction « *d'un espace européen d'enseignement supérieur attractif et concurrentiel au niveau international* »¹ pour combler le retard souffert sur le reste du monde développé en matière de recherche et d'innovation (Le Sommet de Hampton Court en 2005)². Lancé en 1999, le *processus de Bologne* propose la mise en place du cycle LMD (Licence Master Doctorat) dans les universités, et des outils pour faciliter la mobilité et la lisibilité des formations et diplômes comme le système de crédits européens ECTS. Ce modèle d'inspiration anglo-saxonne s'érige de plus en plus comme norme internationale et également introduit dans l'université l'esprit de compétition et de performances (Desprésaux 2010). Une année plus tard, le conseil européen réuni à Lisbonne les 23 et 24 mars 2000 a adopté une stratégie s'étalant sur 10 ans visant à « *faire de l'UE, l'économie de la connaissance, la plus compétitive et la plus dynamique du monde* » avec l'entreprise privée comme un acteur important³, et avec derrière un vaste programme de construction de la nouvelle Europe.

Un projet pour satisfaire les exigences spécifiques à la construction de la maison Europe

A l'examen, il apparaît bien que l'un des objectifs majeurs de l'Europe à travers Bologne c'est la mobilité, pour le brassage des populations dans une Europe de plus en plus hétérogène après l'élargissement : un vaste ensemble de 28 pays et une population de 746,4 millions (2018)⁴ aujourd'hui, (elle était déjà composée de 15 pays au moment de l'adoption du processus de Bologne et celui de Lisbonne). L'internationalisation des universités est inscrite au cœur de cette dynamique et constitue l'un des enjeux majeurs du LMD. La mobilité fait partie du processus de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche facilité par les équivalences de crédits (ECTS : European Credit Transfer System) avec pour objectif de former les étudiants ouverts aux autres cultures et sensibles aux problématiques internationales, capables de communiquer et de travailler dans un contexte international⁵. La multitude de programmes qui ont été adoptés à ce titre illustre bien ce souci de brassage de la population

¹ https://www.ehea.info/media/ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/6/1998_Sorbonne_Declaration_French_552616.pdf

² http://www.Jacqueschirac-asso.fr/archives-elysee.fr/elysee/elysee.fr/francais/interventions/conferences_et_points_de_presse/2005/octobre/sommet_europeen_informel-conference_de_presse_du_president.31742.html

³ Veille informative, juillet-Août 2006.

⁴ <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Les+pays+de+l%27Europe>.

⁵ Déclaration d'Hervé Baussart, président de Lille 1, lors du congrès de la CPU.

estudiantine (Erasmus, Socrates, Mundus, Tempus, Alban, Léonardo etc.). Les universités se sont, elles aussi, mises à l'heure du village planétaire. Des diplômes facilement lisibles et comparables, une information accessible sur les systèmes d'enseignement et les cadres de qualifications sont les conditions indispensables de la mobilité des citoyens et de l'attractivité de l'Espace européen de l'enseignement supérieur⁶ (Guénée 2006). A titre d'illustration, à l'université de Lille, plus de 600 étudiants partent chaque année étudier dans une université européenne dans le cadre du programme Socrates. Elle accueille presque autant d'étudiants européens. Des moyens matériels conséquents accompagnent ces programmes de mobilité (Aides au logement, aides financières et bourses etc.) ainsi que des moyens pédagogiques. Par ailleurs, les facultés multiplient des diplômes type Erasmus Mundus. Les stages en entreprise peuvent également se faire en mobilité à l'aide de bourses type-Leonardo. Ils peuvent ainsi nouer à travers les Erasmus de nombreux contacts dans le but de renforcer « leur identité européenne ». La mobilité dans la recherche est également perçue comme un véhicule important de cette construction permettant la mise en place de réseaux thématiques de recherche. Ceci est fait également dans l'esprit des attentes du processus de Bologne : accroître l'employabilité des diplômés dans un marché européen du travail⁷. Cette dernière se traduit également, par l'adoption d'une licence professionnelle et celle des Masters professionnels et par l'acquisition d'un « savoir utile » qui va constituer l'équipe dorsale de l'économie de la connaissance (Foray 2000). Enfin, il faut noter que ces deux processus, sont complémentaires. L'alignement de Bologne avec le traité de Lisbonne instaurant *une économie de la connaissance* en Europe, amènera les réformes LMD à s'aligner sur les thèses défendues par ce modèle et en particulier celle de l'obsolescence rapide et continue du savoir acquis, du fait en partie de l'innovation en continu et de la révolution numérique. Ceci exige, par conséquent un renouvellement permanent des connaissances, une formation tout « au long de la vie ». L'objectif fixé par Lisbonne était qu'en 2010, 12.5% de la population adulte (25-64 ans) participe chaque année à au moins quatre semaines de formation. Il y a nécessité pour les étudiants de devenir des « life long learners ».

Les réalisations et contradictions internes

Vingt ans après, en Juins 2019, le processus de Bologne a permis l'harmonisation des systèmes nationaux d'enseignement supérieur dans un cadre commun. Il semble avoir abouti à la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, dans lequel coopèrent une cinquantaine pays (Vincente 2019), presque le double des 27 de l'Europe

⁶ Communiqué Ministres de l'enseignement supérieur, Réunion de Londres, Veille informationnelle, Processus de Bologne, Mai 2007.

⁷ Business Europe, document envoyé le 7 mai 2007 au BFUG (Groupe de suivi du processus de Bologne).

tout en restant un processus intergouvernemental. Parmi ces pays, trois sont du Maghreb – Algérie, Maroc et Tunisie - où le processus de Bologne a été élargi depuis 2002 sous le nom de « Réforme LMD », avec des visions institutionnelles, des contextes socioéconomiques et politiques différents, des attentes et des stratégies institutionnelles de mise en œuvre également différentes (Ghouati, 2011). Force est cependant de constater qu'il a été vendu « clé en main » avec ses spécificités vu plus haut mais aussi ses contradictions internes, ses limites et ses attermolements, de l'expérimentation encore une fois au Sud. On peut en citer quelques unes : 1 - Les deux stratégies ne semblent pas faire l'unanimité : elle suscite de ce fait des oppositions entre ceux qui veulent approfondir la dimension marché et utilitariste et ceux qui insistent sur la dimension sociale de l'enseignement supérieur (Froment 2006). La vision de la marchandisation se heurte à celle qui le perçoit comme "*relevant du bien public et jouant le rôle d'ascenseur social*"⁸. 2/ Des divergences dans l'approche de l'évaluation entre dynamique interne et dynamique externe : Bologne étant pour l'évaluation interne alors que Lisbonne est en faveur de l'évaluation externe. 3/ L'existence de deux cadres européens des qualifications : celui de la Commission européenne et celui de Bologne. 4/ et enfin certains décalages entre les différents Etats entre ceux qui voient le LMD comme une simple traduction des dispositifs anciens dans un nouvel habillement et ceux qui y voient un véritable basculement⁹.

L'extension du système au Maghreb : convergences, contradictions et paradoxes

Bien que le côté préparation et négociation ait été parfois mis en avant pour justifier la décision d'adhésion au processus de Bologne, il semble bien que l'injonction plus que le choix ait dominé l'extension. Les deux rencontres dédiées à l'explication du processus (Marseille 2004) de l'AUF et celles de Tunis du Ministère de l'Enseignement Supérieur tunisien (MES 2006) ont consisté à l'élargissement du processus aux pays du Maghreb avait pour objectifs la remise à niveau de l'enseignement supérieur par rapport aux standards européens, ce qui renforce cette impression d'un package « clé en main » (Ghouati 2015). A l'examen du processus et son adoption, des éléments de convergence et de contradiction peuvent être aisément décelés.

Éléments de convergence.

Des convergences ont été très vite perçues par les décideurs algériens dans le choix du processus de Bologne. Pour le MESRS (2011) il s'agit d'un « choix raisonnable » présenté comme étant un défi imposé par le « *mouvement de la mondialisation du système de formation universitaire,*

⁸ Jean-Pierre Finance, premier vice-président de la CPU Veille informationnelle, Mai 2007.

⁹ Veille informationnelle, Processus de Bologne, Mai 2007.

mouvement ayant privilégié le LMD ». L'Algérie avait opté pour ce système pour ne pas rester à l'écart et pour rénover en profondeur son système de l'enseignement supérieur (cité par Ghouati 2015), mais également pour augmenter son l'attractivité pour les investissements directs étrangers (IDE). Des convergences ont été mises en avant : 1/ Du point de vue de la politique éducative. De très fortes similitudes semblent exister entre la RES (1971-1984) et la réforme LMD commencée en 2004 (Ghouati 2015), notamment en termes d'organisation et d'objectifs de rénovation pédagogique. 2/ L'autonomie qui constitue une dimension importante de Bologne était également dans l'esprit du décideur algérien selon les textes en vigueur, notamment la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur du 23 février 2008. 3/ La professionnalisation semble également trouver toute sa place à la suite du « découplage » enseignement supérieur et emplois publics (Giret et Lopez 2005, Ghouati 2015, Paivandi 2011). L'Algérie avait conduit plusieurs réformes et expérimenté la professionnalisation des formations supérieures (Duhamel et Limon 2003) avec un objectif adéquation université-entreprise. L'employabilité préconisée paraît avoir toute sa place dans une Algérie qui croule sous le poids du chômage. Ceci va dans le sens de l'ouverture de l'université sur son environnement socio-économique qui est l'un des principes de Bologne.

Néanmoins de grandes contradictions

Le processus de Bologne semble avoir connu quelques oppositions et résistances de responsables universitaires qui ont rapidement vu les limites, mais ceci n'a pas empêché l'adoption par le Ministère de l'Enseignement Supérieur. Ce passage en force et l'acceptation d'un projet de réforme ficelé et avec précipitation pourrait s'expliquer, selon certains, par des facteurs d'ordre politique et notamment le souci pour l'Algérie de sortir de son isolement politique pendant la décennie noire (1990-2000) et expliquerait en partie les contradictions.

-un environnement peu propice ; Une massification dont on peut mesurer les dimensions encore aujourd'hui : 106 établissements d'enseignement supérieur dont 54 universités et une croissance phénoménale durant la période 1999-2018 de 270 % des effectifs étudiants¹⁰. Cette pression estudiantine allait rendre impossible l'obligation pédagogique classique de dispenser des cours, mais également d'exercer certaines fonctions comme celle du tutorat qui est une fonction essentielle du nouveau système LMD.

-dans un environnement socioéconomique peu industrialisé, où une grande partie des entreprises privées sont des PME-PMI et en grande partie à caractère familial (95%) et une faible proportion de grandes entreprises

¹⁰ Site de MESRS, (2021), <https://www.mesrs.dz/>.

publiques. Ceci touche non seulement le domaine des recrutements mais également celui des stages qui sont l'un des pivot du processus de Bologne.

1/ *La coexistence du système RES et du système LMD* encore et pendant de longues années après l'adoption du processus de Bologne est une indication que ce qui était conçu comme une phase transitoire se pérennise.

2/ *Une autonomie de l'université toute formelle* : tout se décide au MESRS et les marges de manœuvre des établissements sont très difficiles à cerner en pratique (Banque mondiale, 2012b).

3/ *Un tiraillement entre deux identités de l'université*. L'une en fait un instrument de formation de cadres pour l'Etat-nation et le renforcement de l'identité nationale (Mazouni 1969) et l'autre, une institution appelée à être compétitive, performante et rentable au plan international, une « *université entrepreneuriale* »¹⁵.

4/ *Un système d'innovation bipolaire et quasi inexistant* (Djeflat 1992) : Deux études du système d'innovation algérien ont été menées en 2006 (Djeflat et al. 2008) et en 2013 (Djeflat 2013 ; PNUD 2013) pour le compte du Ministère de l'Industrie. Dans les deux cas, les résultats ont montré

a/ qu'il est fortement centré sur la recherche et peu sur l'industrie, excluant de facto la fonction innovation

b/ Les universités où est domiciliée la majorité du potentiel de recherche, se trouvent de ce fait exclues du pôle innovation. En d'autres termes, il se présente comme un système bipolaire: un pôle recherche et un pôle innovation. Ceci explique, en partie, les mauvaises performances enregistrées sur la plupart des classements internationaux (GII, indice de la banque mondiale, etc.) malgré les divers changements institutionnels¹¹ (Khelfaoui 2001). Sur le plan institutionnel, un fossé profond existait entre les deux Ministères celui de l'industrie et celui de l'Enseignement Supérieur et la Recherche où des facteurs objectifs mais surtout subjectifs (Djeflat 2009) nourrissaient artificiellement ce fossé. Cette bipolarité allait encore accentuer les difficultés à établir les liens entre les deux sphères et mettre en difficultés l'application du LMD sur les trois volets : un échange interactif, les stages en entreprise et la mise en place de programmes de recherche communs.

Un examen plus approfondi de la situation nous permet de déceler un certain nombre de paradoxes.

Des paradoxes

A delà des divergences dont on a décrit quelques éléments ci-dessus, il y a lieu de souligner un certain nombre de paradoxes qui peuvent contribuer à expliquer certains de dysfonctionnements constatés dans l'application du processus de Bologne. Deux éléments de contexte nous paraissent

¹¹ Certains attribuent cette dissolution à des facteurs subjectifs non fondées et en particulier, un moyen d'éliminer le personnage à la tête de l'institution à cette époque.

pertinents : l'échec du processus de Barcelone et l'ambiguïté de l'attitude de l'Algérie vise à vie de l'économie de la connaissance.

L'échec relatif du processus de Barcelone

On peut dire sans trop d'hésitation que l'Algérie (et le Maghreb) est entrée dans « Bologne » au moment où elle « sortait » de Barcelone, une métaphore pour décrire la situation. Sur le plan chronologique, le processus de Bologne est accepté par l'Algérie en 2004 une année avant le dixième anniversaire du traité de Barcelone en Novembre 2005. Le LMD a été accepté comme un package « clé en main », comme indiqué plus haut, alors qu'une crise de confiance était née entre l'Europe et sa rive Sud. Dans un climat de méfiance qui s'est instauré entre les partenaires des deux rives, il était assez paradoxal de voir une acceptation quasi-automatique d'un projet de l'envergure de celui de Bologne qui n'est pas simplement instrumental mais touche des choix de société. Brièvement, le processus de Barcelone passé entre les 27 pays Euro-Méditerranéen (15 de l'UE et 12 de la rive Sud¹²) en 1995 était destiné à créer une zone de prospérité partagée. Il a engendré un engouement considérable aussi bien celui des politiques mais également de la part des opérateurs et de la société civile. Dix ans plus tard, ce processus n'a pas tenu ses promesses tout au moins sur le plan économique. L'ouverture extérieure a été plus forte du fait du désarmement tarifaire (Radwan et Reiffers 2005). Le système d'ensemble est resté fortement asymétrique puisque les échanges avec les pays méditerranéens (PM) représentent moins de 7% des échanges extérieurs de l'Union, alors que l'Union représente près de 50% des échanges extérieurs des PM. Au Sud, la diversification des produits vue au travers des échanges intra-branches ne s'est pas accentuée et les IDE provenant de l'Europe sont restés à un niveau symbolique.

L'ambiguïté face au paradigme de l'économie de la connaissance

Bien que le processus de Bologne complétât celui de Lisbonne qui avait comme point de mire l'établissement d'une économie de la connaissance la plus compétitive à l'horizon 2010 pour l'Europe, l'Algérie semble avoir occulté cela. Elle semble avoir choisi Bologne tout en restant ambiguë par rapport aux directives de Lisbonne. Plusieurs éléments peuvent être évoqués pour étayer ce point de vue. 1/ Aucun texte de loi ni aucune loi de finance ne portait un projet ou des lois allant dans ce sens inclus le décret d'Août 1998. 2/ La position défavorable de l'Algérie sur la grille des indicateurs, notamment l'indice de l'économie de la connaissance, le KEI (knowledge

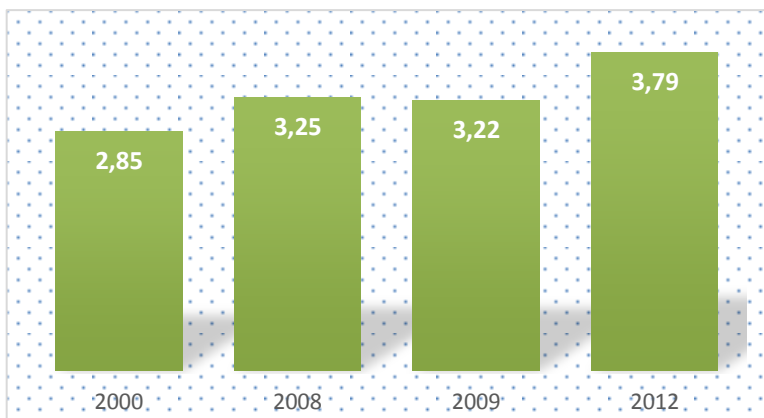
¹² Cette conférence s'est tenue à Barcelone du 27 au 28 novembre 1995 et réunissait les 15 ministres des Affaires étrangères des Etats membres de l'UE et des douze pays tiers méditerranéens suivants : Algérie, Chypre, Egypte, Israël, Jordanie, Liban, Malte, Maroc, Syrie, Tunisie, Turquie et Autorité palestinienne.

economy index)¹³ (Tableau 1), et les indicateurs qui le composent n'a pas servi d'aiguillon, pour un réexamen du choix opéré même s'il y a eu une évolution positive de l'indice dans le temps (Schéma 1).

Indices	Algérie	Tunisie	Maroc
Régime d'Incitation	2,18	4,04	3,12
Innovation	3,59	4,65	3,72
Education	3,66	4,08	1,95
Information (TIC)	3,46	4,88	4,37
KEI 2009	3,22	4,42	3,54
KEI 2012	3,79	4,56	3,61

Tableau 1 : Les scores des indices de l'économie du savoir des du Maghreb (2009/2012)

Source : Banque Mondiale Institute – KAM -2009 et 2012



Graph 1 : L'évolution de l'indice de l'économie de la connaissance sur la période 2000-2012

Source : CNES

Le Conseil Economique et Social (CNES) s'est intéressé à la question de l'économie de la connaissance (l'EC) en deux étapes que nous avons eu l'occasion de détailler dans d'autres travaux (Djeflat 2012). La seconde phase a démarré après le tenue de la première conférence Nationale sur l'économie de la Connaissance tenue à l'Université de Mostaganem en 2006 organisée par les acteurs de la société civile^{14 15} La troisième phase qui débuta en 2007 au CNES a pris une allure plus formelle. Ce dernier en fera une « saisine », c'est-à-dire un dossier parmi les dossiers importants que le

¹³ Indice produit par l'Institut de la Banque Mondiale.

¹⁴ Le réseau Maghtech (Maghreb Technologie) et l'association Algérienne pour le Transfert de Technologie (A2t2).

¹⁵ Néanmoins, des initiatives prises à la base ont pu être prises comme la mise en place de la première équipe de recherche domiciliée à l'université d'Oran sur l'économie de la connaissance en Algérie.

CNES ait initié lui-même et non à demande du Gouvernement. La démarche choisie « bottom up » était censée impliquer largement les acteurs économiques et sociaux, mais dans les faits elle s'est réduite à la mise en place d'un Comité Adhoc en 2007. Cette démarche, a permis de produire un premier bilan de l'état d'avancement du pays dans l'économie du savoir. Le Ministère de l'enseignement supérieur et l'université, en particulier, ont été totalement absents de la démarche. En 2009, le Comité Adhoc a été dissous et le dossier de l'économie de la connaissance rangé définitivement dans les tiroirs. Il est réapparu dix ans plus tard.

Le LMD : essai d'analyse à travers l'assurance qualité à l'université de Biskra.

L'assurance qualité est un « *terme général qui désigne un processus permanent et continu visant à évaluer (estimer, contrôler, garantir, maintenir ou améliorer) la qualité du système, des établissements ou des programmes de l'enseignement supérieur* » (Martin et Stella, 2007). L'assurance qualité a été un aspect important du processus de Bologne décidé à la réunion de Copenhague en 2002¹⁶ avec pour objectif de mettre les universités européennes aux normes et leurs permettre de rattraper le retard. Elle a évolué et s'est améliorée progressivement à Bergen (May 2005) dans le sens de perfectionner le Cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité (CERAQ) (Vincente 2019) et à Rome (novembre 2007)¹⁷ entre autres. Les établissements ont été appelés à poursuivre le développement de *processus internes* en la matière¹⁸. D'autres conditions de réussite sont nécessaires pour la mise en œuvre d'une démarche qualité à l'université (Boukalkoul et al.2013) comme l'obtention de l'adhésion de tout le personnel et l'appui sur des méthodes de travail appropriées pour atteindre les objectifs. Nous examinerons, dans ce qui suit, l'application à l'université de Biskra en empruntant aux travaux de Samah Souleh (2020) qui a eu l'avantage de vivre l'expérience sur le terrain en tant que responsable du bureau de liaison.

L'université de Biskra, a été créée en 1983 sous forme d'un centre universitaire, avant qu'elle ne devienne université en 1999. Aujourd'hui, l'université de Biskra contient six facultés, un institut, et trente-trois départements avec un total de 4058 chercheurs (Enseignants chercheurs=1497, Doctorants =2561) (Site de l'université de Biskra, 2019)¹⁹. L'université fait partie du premier groupe d'universités où la formule des bureaux de liaison (BLEU) a été pratiquée (Skikda, Tlemcen, Mostaganem,

¹⁶ ECVET (« *European Credit system for Vocational Education and Training* ») : système européen de crédit d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels.

¹⁷ Ce forum est organisé par le groupe des "E4" (Eurashe, ESU, ENQA et EUA)

¹⁸ Communiqué Ministres de l'enseignement supérieur, Réunion de Londres, Veille informationnelle, Processus de Bologne, Mai 2007

¹⁹ Site de l'université de Biskra: <http://univ-biskra.dz/index.php/fr/> (visité en 2020).

Béjaïa, Sétif et Annaba etc.) en Novembre 2016. « Le BLEU joue un rôle déterminant dans le renforcement des liens de coopérations entre l'université et l'environnement socio-économique. Il a pour mission principale d'accompagner des jeunes dans une démarche d'insertion et d'accès à l'emploi. »²⁰. Il fait partie intégrante de l'application du LMD en Algérie. L'université s'est également dotée d'un CDC (Centre des Carrières) et d'une Maison de l'Entrepreneuriat.

L'évaluation de la relation entre l'université et l'environnement socio-économique, s'appuie généralement sur le référentiel d'assurance qualité produit par la Commission National pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (CIAQES 2010, pp 52-59). Ce dernier contient quatre champs : le premier c'est l'évaluation de l'université sur la base du champ S1 du référentiel: "*Participation au développement des collectivités locales*", le second sur la base du champ S2 du référentiel : "*relation avec les entreprises*", le troisième sur la base du champ S3 du référentiel: "*recherche et développement*" et le quatrième sur la base du champ S4 du référentiel: "*Formation et suivi*". Pour des raisons de contraintes d'espace, nous examinerons deux des quatre champs du référentiel seulement : la « relation avec les entreprises » et la « recherche et développement", le premier appartenant au processus Bologne et le second, au processus de Lisbonne.

L'évaluation de l'université de Biskra à la base du champ S2 du référentiel: " relation avec les entreprises"

L'environnement socio-économique de l'université de Biskra contient un nombre non négligeable d'entreprises ce qui lui permet potentiellement d'avoir des liens de collaborations avec ce tissu productif : Sodapal (agro-alimentaire et dattes), Soframimex (Matériel de travaux), EAEI (électricité industrielle) etc. Le *champ S2 du référentiel* repose sur les références suivantes: 1/Les offres de formation de l'institution correspondent aux besoins des entreprises (Ref. S21), 2/ L'institution offre des formations spécifiques selon les besoins des entreprises (Ref. S22) et 3/ L'institution dispose de structures de mise en situation professionnelle et de suivi de son produit de formation. (Ref. S23)

Ref. S21 : Les offres de formation de l'institution, correspondent aux besoins des entreprises²¹ En dépit des déclarations et des bonnes intentions, l'évaluation de cette référence montre qu'il n'y a aucune étude réalisée sur les besoins des entreprises et qu'il n'y a pas d'adaptation des formations universitaires aux besoins des entreprises comme, il a été constaté lors de deux tables rondes entre les entreprises et les responsables universitaires organisées par le CDC (Souleh, 2020b). Bien que les thèses adéquationnistes

²⁰ <https://bleu.univ-biskra.dz/index.php/fr/fr-apropo/missions>.

²¹ Ref. S21.

ne fassent pas l'unanimité et présentent des limites, il est clair que si les diplômes délivrés ne correspondent pas aux demandes des entreprises en termes de profils, les effets négatifs sur l'employabilité des diplômés risquent d'être conséquents. Le BLEU s'est fixé comme objectif d'étudier les besoins des entreprises en termes de profils de formation. Cependant cette tâche n'a pu se réaliser pour plusieurs raisons : d'abord, le bureau n'a pu commencer réellement ses activités qu'en Mars 2019 (trois années de retard). Ensuite, son travail reste limité en tant que facilitateur/coordonateur, en l'absence de budget, de collaboration des enseignants et de l'appui de la direction de l'université. Son personnel de soutien reste également relativement faible (Souleh, 2019d).

Réf. S22 : L'institution offre des formations spécifiques selon les besoins des entreprises.

Les mêmes observations peuvent être faites concernant l'absence d'études pour cerner les besoins. Cependant les formations ont de meilleures chances de correspondre aux besoins. Ainsi l'université de Biskra a monté des formations PGS (post-graduation spécialisée) au profit du secteur socio-économique, différentes des formations de recyclage ou de perfectionnement pour le personnel des entreprises. La souplesse de ces formations leur permet d'être faites à distance, et ce bien avant les contraintes de la pandémie de la Covid. Ces formations font l'objet de conventions afin de répondre partiellement ou totalement à la demande de l'entreprise.

Réf. S23 L'institution dispose de structures de mise en situation professionnelle et de suivi de son produit de formation²².

Trois références sont utilisées :

1 - La formation de l'institution est jalonnée par des stages pratiques²³.

Sur le plan réglementaire, le décret exécutif n° 13-306- 2013 organise les stages pratiques en milieu professionnel à tous les niveaux (formation supérieure de graduation et de post-graduation). Dans la réalité, les étudiants n'ont pas tous l'occasion d'effectuer un stage. Cela s'explique en partie par le décalage entre l'offre et la demande de stage : un nombre élevé de demandeurs de stages contre un nombre limité d'entreprises surtout au niveau local et régional. Ensuite, l'université a un nombre limité de conventions passées avec les entreprises (une vingtaine) sachant qu'il y a des entreprises qui ne s'intéressent pas aux stages pour une variété de raisons (ne voient pas le retour sur investissement, pas d'infrastructures d'accueil, non disponibilité de personnel d'encadrement etc.). Si on ajoute à cela le fait qu'entre 80% à 90% sont des PME familiales et des TPE, on peut aisément percevoir le problème.

²² Ref. S23

²³ Ref.S231

2 - *La mise en place d'un mécanisme d'orientation des stagiaires*²⁴. En collaboration avec les facultés de l'université, le BLEU a mis en place en décembre 2019, un bureau de stages qui s'occupe d'orienter les étudiants vers les entreprises. Il appuie également les bureaux de stages des facultés en termes de savoir-faire et de documentation (modèle de convention du stage, documents de stage) et de conseils et orientations. Il prodigue également des conseils aux étudiants stagiaires.

3 - *L'institution assure le suivi de son produit de formation*²⁵. En ce qui concerne le suivi, les bureaux de stage doivent normalement travailler avec un réseau des enseignants au sein de la faculté pour élaborer des conventions avec des entreprises, animer des journées de sensibilisation au profit des encadreurs et des étudiants et surtout assurer le suivi (convention du stage, prime, programme du stage, rapport de stage etc.). La collaboration entre l'encadreur du stage au sein de la faculté et le tuteur de stage au sein de l'organisme d'accueil est d'importance vitale. Malheureusement, cette conception de management du stage reste limitée par rapport aux initiatives prises par le secteur de l'enseignement supérieur et le secteur de socio-économique. Plusieurs stages ne bénéficient d'aucun suivi effectif de la part des encadreurs et l'étudiant est abandonné à son sort. C'est une situation qui prévaut dans plusieurs universités algériennes.

L'évaluation de l'université sur la base du champ S3 de la référentiel: "recherche et développement"

Concernant la dimension Recherche et Développement sur laquelle le traité de Bologne a beaucoup insisté, l'université est appelée à prendre en charge des problématiques locales en vue d'y apporter des solutions²⁶. L'évaluation du *champ S3 du référentiel* se décline en trois volets. 1/ L'institution possède des relations de partenariat avec les entreprises (Ref. S31) 2/ L'institution contribue dans le cadre des programmes communs de recherche et développement avec les entreprises (Ref. S32) et 3/ L'institution élabore, diffuse et valorise l'information scientifique et technique (Ref. S33).

Réf. S31 - l'institution possède des relations de partenariat avec les entreprises²⁷. Statutairement, il y a des services dédiés notamment le Vice-Rectorat à la recherche et la post graduation et celui des relations extérieures. Mais dans les faits, ils n'ont pas joué pleinement leurs rôles dans la promotion des relations avec les entreprises. Ainsi, il n'y a pas un plan clair pour suivre l'exécution des conventions de partenariat avec les établissements concernés. Et de ce fait, il n'y a pas création d'une « une atmosphère » qui encourage les enseignants chercheurs à exécuter les travaux qui répondent aux besoins des partenaires : Le terrain montre que

²⁴ Ref. S232

²⁵ Ref. S233.

²⁶ Réf. S14.

²⁷ Ref. S31.

les études du secteur socio-économique en matière de recherche sont assez mal connues du fait de l'absence d'études sur ces besoins. Ceci touche également les laboratoires de recherche et les enseignants. Selon l'arrêté du 28 décembre 2015, ils sont censés fournir des prestations de services (moyennant rémunération). Cependant, cette opération n'est pas vraiment activée du fait que les laboratoires de l'université ne sont pas certifiés et les enseignants n'ont pas une expérience avec le secteur socio-économique. Une enquête portant sur un échantillon de 138 enseignants-chercheurs a montré que 55% n'ont pas d'interactions avec le secteur socio-économique mais qu'ils sont prêts à en développer, 26% ont des interactions non officielles ; 12% seulement ont des relations officielles (Souleh, 2020b). Ces résultats peuvent s'expliquer par l'absence de relations formelles et d'un cadre officiel de la relation université-entreprise: Conventions, contrats de consulting, etc. en plus de l'absence de culture universitaire de la coopération.

Réf. S32 - L'institution contribue dans le cadre des programmes communs de recherche et développement²⁸. L'évaluation de cette référence a montré que l'université de Biskra ne dispose pas d'une structure de veille technologique, chargée entre autres du partenariat scientifique avec les entreprises. Il y a peu de rencontres avec les différents acteurs du monde socio-économique permettant le diagnostic des besoins et la définition des lignes directrices du programme de recherche et développement et peu de contrats de recherche appliquée avec les entreprises. De ce fait, l'université ne réalise pas de recherches communes avec les établissements extérieurs (établissements et entreprises) même ceux qui sont conventionnés ou bien très peu. Le BLEU a essayé d'inciter les enseignants à développer des recherches communes avec les entreprises mais avec peu de résultats. Cela peut néanmoins arriver dans quelques PNR (Programmes Nationaux de Recherche) mais en nombre limité. L'université ne sonde pas périodiquement les opinions des établissements partenaires dans ce sens et n'analyse pas les résultats. Il n'y a pas un échange de services spécialisés entre l'université avec ses partenaires pourtant les conventions permettent cela. A titre d'illustration, l'université n'offre pas des services de consultation pour des entreprises ou des établissements concernés et il n'y a pas de plan d'action ou de programme dans ce sens. Pourtant, selon l'arrêté (du 28 décembre 2015 fixant la liste des prestations de services et/ou d'expertises) l'université a la possibilité d'exercer des prestations de service de consulting. C'est le même problème que rencontrent les autres structures (BLEU, CDC, Maison de l'Entrepreneuriat) et qui influence leur activité et qui nuit à la relation avec l'environnement. (Souleh 2020b)

²⁸ Ref. S32.

Réf. S33 -L'institution élabore, diffuse et valorise l'information scientifique et technique²⁹

L'université de Biskra a une certaine visibilité concernant le produit scientifique surtout dans les spécialités techniques grâce à ses labos et quelques membres relativement dynamiques. Les résultats sont diffusés dans ses propres revues, une quinzaine à l'heure actuelle (Ex : Larhyss, Courrier du savoir, etc.)³⁰ ou dans d'autres revues. Concernant la valorisation et la protection de l'information scientifique et technique à l'aide des brevets, l'université de Biskra à l'instar de quelques universités algériennes possède un Centre d'Appui à la Technologie et l'Innovation (CATI)³¹ depuis 2017. Cependant il n'est pas vraiment actif vu le peu de moyens dont il dispose (manque de budget, absence des enseignants pour l'encadrement et la formation des innovateurs etc.) : il fonctionne toujours sur la base du volontariat, ce qui n'incite pas beaucoup les enseignants-chercheurs à s'y impliquer pleinement. Cette carence ne permet pas la valorisation de l'information scientifique et technique et la capitalisation des savoir-faire.

Cet examen partiel des pratiques de l'assurance qualité, un des aspects importants du processus de Bologne montre toutes les difficultés de mise en œuvre à partir de l'exemple de Biskra. Il pourra aisément être étendu aux autres universités. Le niveau de préparation, le système institutionnel et organisationnel n'est pas encore prêt à absorber cette dimension et des résistances exprimées ou implicites expliquent également cette léthargie.

Conclusion

Cette analyse relativement partielle du processus de Bologne en Algérie nous a permis de mettre en évidence plusieurs éléments qui expliquent ce que beaucoup observent comme un échec partiel de l'introduction de ce système. Tout d'abord un processus qui a de toute évidence été fait sur-mesure sur les préoccupations de l'Europe dans une vision à long-terme de construction de la grande maison de l'Europe dans la lignée de ce qu'avait imaginé Maurice Schuman de l'effacement des frontières, une Europe des populations mais pas seulement celle des Etats. Les fondamentaux du projet de construction visaient également l'ambition européenne de devenir la seconde puissance devançant l'Asie en plein ascension en prenant le leadership dans cette nouvelle économie de la connaissance. Dans cette quête, elle s'est alignée sur les normes et standards du monde anglo-saxon et des Etats Unis en particulier pour son système de formation supérieure mais également sa vision stratégique. Il n'est pas de ce fait difficile de

²⁹ Ref. S33.

³⁰ <http://revues.univ-biskra.dz/>.

³¹ Site web du Centre d'Appui à la Technologie et l'Innovation-CATI: <http://cati.univ-biskra.dz/index.php> (visité en 2020).

montrer le caractère exogène à la fois du projet de Bologne que celui de Lisbonne. L'extension des valeurs du néo-libéralisme vont supplanter les autres valeurs millénaires de l'Europe sociale et l'Europe de la culture. Le programme de Bologne reste donc fondamentalement un projet de l'Europe même si son extension réussit en particulier en nombre de pays montre une adhésion à posteriori, qui valide bien des choix qui ont été fait, la globalisation et la mobilité internationale aidant.

Cependant, son extension à son flanc Sud et en particulier les pays du Maghreb s'inscrit dans cette ambition Européenne de leadership. Cela concerne l'Algérie en premier chef, du fait de son histoire, de son étendue géographique et du fait de ses ressources. L'intérêt porté à la formation des élites et des jeunes dès l'entrée dans le supérieur montre une ambition pour l'Europe de former des compétences qui seront en phase avec ses propres besoins du fait du fameux problème de vieillissement, mais également de la grande capacité d'absorption des jeunes dans les pays européens pour nourrir les futures demandes du marché du travail qui a basculé vers une émigration hautement qualifiée. Son extension s'est faite dans la précipitation et en pleine crise euromaghrébine du processus de Barcelone qui aurait dû inciter à plus de précautions et à un examen plus approfondi du projet clé en main. Mais la conjoncture de l'époque et les considérations politiques semblent l'avoir emporté.

L'acceptation d'un système largement exogène, largement top down et largement imposé, ne veut pas dire son absorption et sa digestion. Les contradictions, les incohérences avec toutes les perturbations de la vie de l'université ont tôt fait de montrer que son ingestion n'allait pas être facile, d'autant plus qu'il allait supplanter un système de la RES largement engagé et profondément inscrit dans le système de l'enseignement supérieur en Algérie. La survivance de l'ancien système et la coexistence des deux est un indicateur de difficultés d'absorption mais également des formes de résistances qui ont parfois pris des allures violentes.

Ce n'est toutefois, pas une question d'attitude qui prévaut mais bien des conditions objectives qui montrent des difficultés liées au système de gouvernance des universités, et aux défauts dans la conception du système et son incohérence par rapport au système économique existant. La liste de quelques-unes des difficultés nous l'a bien montré et en particulier l'existence d'un système bicéphale : celui de l'innovation et celui de la recherche : il y en a encore d'autres que les travaux de cette œuvre collective auront probablement largement couvert. Le paradoxe concernant le dossier de l'économie de la connaissance que nous avons montré se traduisant par une attitude très ambivalente : une marche forcée pour l'adoption du processus de Bologne et un coup de frein pour l'alignement sur les directives de Lisbonne. Cela a fait partie des contradictions internes du système de gouvernance algérien et pas seulement le résultat de dictat des grandes organisations internationales.

Mais d'une manière plus précise et plus proche du terrain, l'illustration avec le système de mise en œuvre du système qualité, même si elle a concerné un seul cas (l'université de Biskra), les constats et les conclusions peuvent être aisément étendus à d'autres universités, montrant encore une fois, de profondes difficultés d'absorption encore importantes au sein du système de l'enseignement supérieur algérien.

Bibliographie

Banque Mondiale (2012b, June). *Rapport sur la gouvernance des universités en Algérie*, World Bank. Consulté le 7 septembre 2015 sur www.univ-bouira.dz/fr/.../Rapport%20sur%20la%20gouvernance.pdf,

Barro, R., & Sala-i-Martin, X. (1995) *Economic Growth*. New York : McGraw Hill.

Boukalkoul, E., Khelif, R., & Bouras, Z. (2013). *Assurance qualité dans l'enseignement supérieur de la théorie à la concrétisation pratique : cas de l'Université Badji-Mokhtar Annaba*. Colloque International, Université de Mostaganem, les 29 & 30 octobre 2013.

Brundenius, C., & Gorensson, B. (2012). *Les trois missions de l'université : synthèse des résultats du projet UniDev*. DOI: 10.1007/978-1-4614-1236-6_16

Crosier, D., & Parveva, T. (2014). *Le Processus de Bologne : son impact en Europe et dans le monde*. Paris : IPE-Unesco.

Despréaux, D. (2010). *Avez-vous dit performance des universités ?*, Paris : Editions L'Harmattan, Questions contemporaines.

Djefflat, A. (1992) *L'option scientifique et technique et les transformations du système éducatif IIEP*. Unesco.

Djefflat, A. (2009). Universities and scientific research in the Maghreb states: power politics and innovation systems. *International Journal of Technology Management*, 45(1/2), 102-113.

Djefflat, A. (2012). L'économie fondée sur la connaissance : fondements et genèse of l'émergence du phénomène en Algérie. Dans A. Djefflat, *L'économie fondée sur la connaissance pour le développement : concepts, outils et applications* (pp. 17-34). Algiers : OPU.

Djefflat, A. (2013). *Mise à jour du Système National d'Innovation dans le Secteur de l'Industrie algérien et Proposition d'une stratégie pour sa mise en place*. Etude pour le compte du Ministère de l'Industrie.

Djefflat, A., Devalan, P., & Youcef Ettoumi, F. (2008). Evaluation des Politiques et Programmes d'innovation dans le secteur industriel. Ministère de l'Industrie/ Union européenne, [Rapport Final]. 154 pages.

Duhamel, Ch., & Limon, A. (2003). *Rapport de mission en Algérie, 14-21 décembre 2002*, Document ronéotypé, 30 pages.

Finance, J.P. (2007) : Veille informative Processus de Bologne , Mai

Foray, D. (2000). *L'économie de la connaissance*. Paris : Ed. La découverte.

Ghouati, A. (2011a). *Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb*. Paris : Editions Le Harmattan/Collection Europe-Maghreb.

Ghouati, A. (2015, juin). *Professionnalisation des formations supérieures et employabilité en Algérie*. [Rapport de recherche], IREMAM-CNRS Aix-en-Provence.

Giret, J.-F., & Lopez, A. (2005). Introduction générale. Dans J.-F. Giret et al. (dirs.), *Des formations pour quels emplois ?* (pp. 12-21). Paris : Editions La Découverte.

Guénée, P. (2006, Sept/Oct.). Directeur de l'IPJ (Institut pratique de journalisme), Veille informationnelle.

Khelfaoui, H. (2001). *La science en Algérie : les institutions*. Rapport de la Commission Européenne, DG XII, 14 pages.

Lundvall, B.-A. (1992). *National Systems of Innovations*. Pinters Publishers.

Martin, M. & Stella, A. (2007). *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, 123 p.

Mazouni, A. (1969). *Culture et enseignement en Algérie et au Maghreb*, Paris : Editions Maspéro, Collection Domaine maghrébin

Paivandi, S. (2011). La professionnalisation de l'Université française : la perspective étudiante. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série (3). mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 02 novembre 2014 sur <http://cres.revues.org/168>

PNUD, (2013). *Mise à jour du Système National d'Innovation dans le Secteur of l'Industrie algérien et Proposition d'une stratégie pour sa mise en place*. Rapport Ministère de l'Industrie. Alger : PNUD, 67 pages.

Radwan, S., & Reiffers, J.-L. (Coord.), (2005). Le partenariat Euro-méditerranéen, 10 ans après Barcelone : acquis et perspectives. Femise, Institut de la Méditerranée.

Romer, P. (1990, octobre). Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*, 98 (5).

Souleh, S. (2018, mars). Human Resource Marketing : case study of Biskra' University structures : As new tools. Communication à la Conférence sur l'assurance qualité. Université de Biskra.

Souleh, S. (2020a, December). University-Industry Linkages : an Analysis From The Research Community's Perspective At Biskra University in *El-Bahith Review* (20), (1).

Souleh, S. (2020b, janvier). L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur: Évaluation du domaine de la relation avec l'environnement socio-économique de l'université de Biskra. Communication, 1^{er} séminaire nationale sur : *la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur en Algérie*. Biskra : Université Mohamed Khider.

Souleh, S. (2019d), [Bilan du Bureau de Liaison Entreprises-Université- BLEU de l'université de Biskra].

Vincente, J. (2019). *Les objectifs politiques du processus de Copenhagen*. <https://www.centre-inffo.fr/site-europe-international-formation/les-objectifs-politiques-processus-et-communiques>

Zemali, M. (2017). Plus de 17% des jeunes en chômage. *Liberté*.