

LES ACTES

Vers un espace universitaire
euro-maghrébin
solidaire



Sommaire

| | |
|---|-----------|
| <u>Allocutions de bienvenue</u> | 5 |
| Abderraouf MAHBOULI, président de l'université de Tunis (Tunisie) | |
| Yannick VALLEE, premier vice-président de la Conférence des présidents d'université (France) | |
| S.E. Serge DEGALLAIX, ambassadeur de France en Tunisie | |
| S.E. Lazhar BOUOUNY, ministre de l'Enseignement supérieur de Tunisie | |
| | |
| <u>Première session</u> | 15 |
| ÉTAT D'AVANCEMENT DES RÉFORMES EN COURS DANS LES DIFFÉRENTS PAYS | |
| Introduction | 15 |
| Etat d'avancement de la réforme en Algérie | 17 |
| Abdelhamid DJEKOUN, président de la Conférence régionale des universités de l'Est, recteur de l'université Mentouri de Constantine (Algérie) | |
| Etat d'avancement de la réforme au Maroc | 23 |
| Mohamed KOUAM, président de l'université Chouaïb Eddoukkali El Jadida (Maroc) | |
| Etat d'avancement de la réforme en Tunisie | 29 |
| Mohamed Ali DRISSA, président de l'université de Kairouan (Tunisie) | |
| Le processus de Bologne dans la Communauté française de Belgique : état des lieux | 33 |
| Michel FRANCARD, prorecteur aux relations internationales de l'université catholique de Louvain, membre du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (CIUF, Belgique) | |
| Bilan de la mise en œuvre du L-M-D dans les universités françaises | 37 |
| Daniel FILATRE, vice-président de la Commission de la pédagogie et de la formation continue de la Conférence des présidents d'université, président de l'université Toulouse 2 – Le Mirail (France) | |
| Le processus de Bologne mis en œuvre en Suisse, état 2006 et perspectives | 43 |
| Denis BILLOTTE, secrétaire général de la Conférence universitaire de Suisse occidentale (CUSO, Suisse) | |
| Synthèse | 47 |
| Pascal LEVEL, délégué permanent de la Conférence des présidents d'université française à Bruxelles | |
| | |
| <u>Deuxième session</u> | 49 |
| Mobilité des compétences (atelier A) | 49 |
| Ingénierie pédagogique (atelier B) | 63 |

| | |
|--|------------|
| <u>Troisième session</u> | 73 |
| Projet de statuts du CAUFEM | 73 |
| | |
| <u>Quatrième session</u> | 81 |
| Insertion professionnelle (atelier C) | 81 |
| Formations doctorales et recherche scientifique (atelier D) | 93 |
| | |
| <u>Cinquième session</u> | 107 |
| SYNTHÈSE DES ATELIERS | |
| Mobilité des compétences (atelier A) | 107 |
| Ingénierie pédagogique (atelier B) | 108 |
| Insertion professionnelle (atelier C) | 109 |
| Formations doctorales et recherche scientifique (atelier D) | 111 |
| PROPOSITIONS POUR LE CAUFEM | 113 |
| CLÔTURE DE LA RENCONTRE | 117 |
| Yannick VALLEE, premier vice-président de la Conférence des présidents d'université (France) | |
| Abderrouf MAHBOULI, président de l'université de Tunis (Tunisie) | |
| | |
| <u>Annexes</u> | 119 |
| STATUTS DU CAUFEM | |
| (COLLÈGE ACADÉMIQUE DES UNIVERSITÉS FRANCOPHONES EURO-MAGHRÉBIN) | 121 |
| | |
| LISTE DES PARTICIPANTS | |
| Universités | 125 |
| Participants institutionnels et invités | 130 |
| | |
| LISTE DES ACRONYMES ET SIGLES | 132 |

VENDREDI 1^{ER} DECEMBRE

Allocutions de bienvenue

séance plénière

Abderraouf MAHBOULI,
président de l'université de Tunis (Tunisie)

Excellence, Monsieur le ministre de l'Enseignement supérieur,
Monsieur l'ambassadeur de France en Tunisie,
Mesdames et Messieurs les recteurs et présidents d'université,
Mesdames et Messieurs les doyens et directeurs,
Monsieur le directeur général de la Cité des sciences,
Chers collègues,

Les universités tunisiennes sont fières et honorées d'accueillir la deuxième rencontre des recteurs et présidents d'université des pays du Maghreb et des conférences francophones de l'Union européenne. Et je voudrais, en mon nom personnel, et au nom des universités tunisiennes, vous souhaiter à tous, très cordialement, la bienvenue et vous exprimer toute notre considération d'avoir choisi la Tunisie pour accueillir une manifestation d'une importance aussi exceptionnelle.

Notre rencontre, qui groupe près d'une centaine de personnalités et de responsables d'université représentant dix pays des deux rives de la Méditerranée, est remarquable à plus d'un titre et constitue, pour nous, un événement majeur. La première rencontre, qui s'était tenue, il y a deux ans, au mois de novembre 2004 à Marseille, avait constitué un moment fort et créé une dynamique sur la voie de la construction d'un espace euro-maghrébin de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il nous appartient, à Tunis, d'amplifier cette dynamique et de mettre en place les structures et les mécanismes nécessaires permettant aux universités euro-maghrébines de contribuer de façon décisive au développement économique et au progrès social, tout en assumant leur fonction culturelle au service des valeurs humanistes de paix, de solidarité et de respect mutuel.

Notre rencontre nous offre, aujourd'hui, de nouvelles opportunités qu'il nous appartient de saisir pour construire, dans le domaine universitaire, un espace de solidarité et de savoir partagé :

- L'opportunité de mettre en place une coopération institutionnalisée, dans la mesure où les responsables des universités, ici présents, participent également à cette rencontre, au nom des conférences nationales respectives. C'est donc, et en fonction des pays, la grande majorité, sinon la totalité des institutions universitaires qui se trouvent, aujourd'hui, impliquées et représentées.
- L'opportunité de dépasser la coopération universitaire bilatérale traditionnelle, pour construire un véritable espace régional, euro-maghrébin, de la connaissance, préalable à la réalisation d'un projet plus ambitieux, euro-méditerranéen ; et nous sommes tous conscients que cet espace a relativement plus de chance de se réaliser dans le bassin occidental, tant l'imbrication et la proximité entre les sociétés sur les plans culturel, religieux et humain est plus forte que partout ailleurs sur la scène euro-méditerranéenne.
- L'opportunité, enfin, de donner un sens nouveau à la coopération universitaire en développant de nouvelles formes de partenariat académique basé, notamment, sur la délivrance de diplômes conjoints, sur la promotion d'un enseignement supérieur de qualité impliquant des procédures d'évaluation et d'accréditation partagées, et sur une meilleure gouvernance des institutions universitaires.

Chers collègues,

Mesdames et Messieurs,

Permettez-moi d'exprimer ma reconnaissance à Monsieur le ministre de l'Enseignement supérieur qui a bien voulu procéder à l'ouverture officielle de notre rencontre et pour le soutien qu'il a constamment apporté afin que notre manifestation se tienne dans les meilleures conditions. Mes remerciements s'adressent, également, à Monsieur l'ambassadeur de France à Tunis pour sa participation à cette séance d'ouverture et pour l'aide qu'il nous a apportée ; à la Conférence des présidents d'université et, en premier lieu, à son premier vice-président, le professeur Yannick Vallée, la CPU étant coorganisatrice de cette deuxième rencontre et notre partenaire dans cette manifestation.

Je souhaite également remercier tous ceux qui nous ont apporté un appui et en particulier l'Agence universitaire de la Francophonie.

Je vous renouvelle tous mes souhaits de bon séjour en Tunisie et vous redis toute notre joie et notre fierté de nous retrouver aux côtés de nos frères du Nord et du Sud de la Méditerranée, convaincus que nous saurons puiser dans notre héritage commun la force et la volonté de construire un avenir, un destin commun et de relever ce qui est devenu pour nous, aujourd'hui, un enjeu majeur : promouvoir une université moderne, ouverte, capable de répondre aux nouvelles exigences du marché du travail et de former les élites des deux rives de la Méditerranée.

Yannick VALLEE,
premier vice-président de la Conférence des présidents d'université
(France)

Monsieur le ministre,
 Monsieur l'ambassadeur,
 Chers collègues recteurs, présidents, vice-présidents, professeurs,

La rencontre de Tunis s'inscrit dans le prolongement de la première rencontre des recteurs et présidents d'université des pays du Maghreb et des conférences francophones de l'Union européenne qui s'est tenue à Marseille en novembre 2004.

La dimension de la rencontre

Cette deuxième rencontre des recteurs et présidents des universités francophones de l'espace euro-méditerranéen nous permet de constater que l'enthousiasme né à Marseille n'était pas de circonstance :

- La Conférence universitaire de Suisse occidentale (CUSO) et le Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (CIUF) sont présents.
- L'Association des universités européennes (EUA) a missionné un membre de son bureau.
- Les quatorze universités marocaines ont mandaté leur président ou vice-président.
- Les trois Conférences régionales algériennes et leur responsable national, soit au total une douzaine de recteurs, sont présents.
- Les treize présidents des universités tunisiennes participent évidemment à la rencontre.
- Le Conseil des recteurs des universités portugaises (CRUP), la Conférence des recteurs des universités espagnoles (CRUE) ont envoyé un représentant.
- Nous avons le plaisir d'accueillir le recteur et des membres des universités du Sénégal et de Mauritanie.
- Enfin, la CPU française est largement représentée, avec 45 participants, en grande majorité présidents – nous n'étions que 39 à Marseille.

Bref, une centaine de recteurs et de présidents d'université se retrouvent à nouveau pour débattre de l'état d'avancement de la réforme L-M-D dans les différents pays, d'ingénierie pédagogique, de mobilité, d'insertion professionnelle, de recherche et de formations doctorales, au moment où le processus de Bologne est au centre des préoccupations de toutes les universités européennes, qui le mettent en place et en évaluent les formidables conséquences, au moment où les pays du Maghreb s'engagent avec un courage remarquable sur la voie de réformes considérables dans leur enseignement supérieur, intégrant le L-M-D, et devant faire face au défi du nombre :

- Triplement des effectifs en Algérie et au Maroc dans la décennie 2000-2010 (l'ordre de grandeur atteindra le million d'étudiants, en 2010-2012).
- 200 000 étudiants en l'an 2000 en Tunisie, 380 000 aujourd'hui, 500 000 en 2012. 50 000 diplômés en 2006, sans doute 100 000 attendus sur le marché du travail en 2012.

Contenus et ateliers

Le vaste processus de mise en place du L-M-D en Europe – qui a connu, elle aussi, un processus de massification il y a assez peu de temps – s'étend donc chez nos voisins du Maghreb et d'Afrique. Mais il faut bien dire que si les démarches sont convergentes, les procédures restent nationales, chacun, aussi bien au nord qu'au sud de la Méditerranée, conduisant sa propre politique, comme nous le verrons dans la première partie de la rencontre consacrée à l'état d'avancement des réformes.

Nous avons beaucoup à échanger sur le plan de nos expériences respectives, sur le défi du nombre d'étudiants à former et à armer pour entrer dans la vie professionnelle. Comment en particulier conduire un nombre raisonnable d'entre eux vers la voie de la recherche ? La reconnaissance mutuelle de nos systèmes et de nos formations sera le gage évident d'une

véritable mobilité des étudiants et des enseignants-chercheurs. C'est à ces conditions que nous répondrons au formidable défi de la mondialisation.

Les ateliers proposés concernent les grandes missions de l'université : ingénierie pédagogique, insertion professionnelle, mobilité, formations doctorales et recherche. Précédés de notes de cadrage, présentés dans vos dossiers, l'idée qui les sous-tend, consiste plus en un questionnement, une approche politique, qu'en un inventaire. Ces ateliers devront déboucher sur une expression claire des attentes et la formulation d'un nombre essentiel et restreint de priorités, ébauche d'une politique partagée, d'actions menées à l'échelle régionale, résolument volontaristes.

La dimension européenne

L'importance et le nombre des coopérations bilatérales, d'établissement à établissement, ne sont plus à démontrer. Nos échanges sont parfois très anciens, fondés sur des liens personnels profonds. Ils ont permis d'élaborer de véritables projets de coopération académiques, certains étant tout à fait novateurs.

Ils restent cependant encore très marqués par les cadres de la coopération bilatérale. Il n'est pas question de hiérarchiser ici nos coopérations. Je vous propose une autre dimension, qui n'affaiblit aucunement l'existant, mais le renforce au contraire. Je vous propose de nous placer dans la perspective de coopérations institutionnalisées entre conférences, de susciter une ouverture vers d'autres conférences dans des cadres dépassant l'échelle des liens personnels, d'envisager des perspectives de coopération dans une optique, non plus bilatérale, mais fondamentalement transversale, régionale et européenne.

Nous attendons également de cette rencontre un renforcement de nos relations universitaires intra-maghrébines. Nous disions à Marseille que « l'espace européen de l'enseignement supérieur, lui-même en gestation, pourrait se prolonger à terme par un espace maghrébin de l'enseignement supérieur, avec la constitution de plusieurs espaces emboîtés, dont les deux premiers, l'espace européen et l'espace maghrébin, sont déjà identifiés ». On peut déjà imaginer un partenariat privilégié au sein « d'un espace euro-méditerranéen » de l'enseignement supérieur.

Le CAUFEM

Dans cette perspective, les conclusions des ateliers seront complétées, en séance plénière, par une proposition de statuts pour le Collège académique des universités francophones de l'espace euro-maghrébin, le CAUFEM, fondé il y a deux ans à Marseille, et dont un projet de statuts, élaboré avec notre collègue et éminent juriste, le président MAHBOULI, vous sera remis. Nous souhaitons désormais nous rencontrer régulièrement, nous mobiliser pour échanger nos expériences, construire de futures coopérations inscrites dans la durée, s'appuyant sur les talents et l'immense potentiel humain de nos conférences. Soyons pragmatiques si nous voulons que cette rencontre constitue « un véritable pas en avant », selon le vœu exprimé par la plupart des participants.

Le CAUFEM devra donc décider d'un mode de fonctionnement, d'une localisation, d'un financement et d'un programme à court et à moyen terme. C'est une logique universitaire Sud-Sud et Nord-Sud qui se met en place, solidaire, entre conférences universitaires, à l'échelle régionale et à l'échelle euro-méditerranéenne. Si nous réussissons à faire vivre le CAUFEM, et cela dépend strictement de notre capacité à faire des propositions réalistes et concrètes, nous serons crédibles auprès des jeunes qui entrent en nombre croissant à l'université, cette université dont l'image reste fondamentalement belle. « L'université est une chance », affirmons-nous avec conviction à la Conférence des présidents d'université française.

Nous serons crédibles également auprès des bailleurs de fonds, parce que nous pourrions faire état de coopérations institutionnalisées, de programmes concertés, avec des priorités discutées régulièrement au sein de nos nouvelles institutions. La commission européenne a pris position sur ce type de coopération régionale renforcée. Nul doute que les nouvelles fonctions de Pascal LEVEL, nommé représentant permanent de la Conférence des présidents d'université française à Bruxelles, seront extrêmement précieuses.

Je souhaite que ces deux journées soient le cadre d'un travail intense et fructueux et qu'elles permettent de faire vivre l'amitié entre les peuples européens et les peuples maghrébines.

S.E. Serge DEGALLAIX,
ambassadeur de France en Tunisie

Monsieur le ministre,
Messieurs les recteurs, présidents, vice-présidents, professeurs,
Mesdames, Messieurs,

En 2005, la célébration des dix ans du processus de Barcelone a été, pour nous tous, l'occasion de mesurer les forces et les faiblesses du partenariat euro-méditerranéen, de mieux prendre conscience des attentes comme des insatisfactions exprimées au sud de la Méditerranée. Si les forces de ce partenariat sont connues, il peut néanmoins être bon de les rappeler : le partenariat euro-méditerranéen a tout d'abord créé un nouvel espace de dialogue, qui ne cesse, depuis, de se développer ; il constitue, ensuite, un moyen d'accompagnement de l'ouverture économique, tant au niveau commercial, avec la disparition des frontières barrières en Europe pour certains produits, qu'au niveau des instruments financiers (MEDA, FEMIP) ; enfin, il apparaît comme le témoignage vivant d'une relation particulière entre l'Europe et la rive sud de la Méditerranée.

Les faiblesses, notamment vues au sud de la Méditerranée, relèvent quant à elles de la concentration, à la suite d'événements dramatiques, sur les questions de sécurité et d'émigration, de l'insuffisance des moyens financiers consacrés à ce partenariat (en comparaison de ce que fait l'Europe vis-à-vis des pays d'Europe centrale et orientale) ou encore de l'espoir, né à Oslo et à Madrid, d'un règlement équitable de la question israélo-palestinienne, qui s'est évanoui au fil des ans.

Aujourd'hui, ces interrogations prennent une acuité de plus en plus forte : face à la politique de voisinage, nos amis du sud de la Méditerranée détectent un risque de dilution, de banalisation, de ce partenariat qui se voulait singulier, sinon unique. La France a toujours eu à cœur et continue à l'instant même à Bruxelles de promouvoir et de défendre ce partenariat euro-méditerranéen, tant en ce qui concerne les politiques menées entre les Etats que pour ce qui est des ressources financières.

Aussi, cette deuxième rencontre des présidents d'universités, des recteurs du Maghreb et des conférences francophones de l'Union européenne autour d'un thème particulièrement bien choisi, celui de l'espace universitaire euro-maghrébin solidaire, apparaît-elle cruciale, car elle peut conforter l'ambition politique d'un partenariat euro-méditerranéen porteur de paix, de stabilité, de progrès politique, économique et social.

Ce caractère crucial me paraît découler de trois dimensions : l'espace, le thème et la langue qui ont été retenus pour votre rencontre.

En premier lieu, arrêtons-nous un instant sur l'espace que vous avez souhaité définir ensemble, un espace d'enseignement supérieur et de recherche « euro-maghrébin ». « Euro-maghrébin » et non « euro-méditerranéen ». Le partenariat entre les deux rives de la Méditerranée s'organise en effet progressivement autour de cercles concentriques : tout d'abord le cercle dit des « 5 + 5 », qui recouvre la Méditerranée occidentale et revêt, pour les pays de cette zone, une importance particulière ; ensuite le cercle, institutionnel, des vingt-cinq de l'Union européenne et des dix de la rive sud de la Méditerranée (bientôt vingt-sept et dix) ; enfin, le nouveau cercle progressivement dessiné par la politique européenne de voisinage. A ces trois premiers cercles fondamentaux, il convient d'ajouter le cercle francophone. Ces cercles complètent naturellement les actions bilatérales menées en très grand nombre entre le nord et le sud de la Méditerranée. Ces cercles n'ont pas vocation à s'exclure les uns les autres, à se refermer sur eux-mêmes ; ils visent au contraire à se renforcer, à conforter la volonté manifeste, de part et d'autre de la Méditerranée, de collaborer.

En second lieu, vous avez en partage un thème fondateur, puisque vous portez tous l'ambition de promouvoir le rôle des universités. Combien de fois les pères fondateurs de l'Europe ont-ils fait le vœu d'une deuxième chance, qu'ils exploiteraient non pour créer une Europe « concrète », fondée sur les échanges économiques (charbon, acier, commerce), mais pour faire émerger une Europe de la culture et de l'éducation, clés de toutes choses ? Le partenariat euro-méditerranéen suit une évolution similaire à celle de l'Union européenne : initialement fondé sur des considérations diplomatiques ou économiques, il s'oriente aujourd'hui vers la culture, l'éducation, la formation. L'université, elle, a toujours considéré l'échange comme l'un de ses fondements ; aujourd'hui, nos étudiants ne connaissent pas les frontières. Ces échanges forment le socle de notre proximité intellectuelle, politique et sociale. Sont-ils cependant suffisants, aujourd'hui, face à la

massification des effectifs au sud de la Méditerranée ? La Tunisie compte déjà quelque 385 000 étudiants et les universités tunisiennes accueilleront, dans trois ans, près d'un demi-million d'étudiants.

Combien d'étudiants tunisiens sont-ils concernés par les mobilités ? Environ 15 000, dont 10 000 en France, soit moins de 4 %. Au-delà de ces chiffres, notre responsabilité implique que nous soyons capables d'offrir aux futures élites une formation qui leur permette de répondre aux besoins de création d'emplois qualifiés, aux valeurs humaines et sociales, à ce cadre ouvert et compétitif, à ce besoin de solidarité qui caractérisent notre monde d'aujourd'hui et de demain. Profitons du processus de Bologne, qui facilitera la circulation de nos étudiants dans cet espace euro-maghrébin, et faisons en sorte que les ateliers inscrits à cette rencontre débouchent sur des recommandations concrètes, notamment pour ce qui concerne la mise en place de la réforme L-M-D.

Si je pouvais exprimer un souhait, ce serait de favoriser, en marge de cette rencontre qui réunit des sommités du monde universitaire, des réunions entre étudiants du Nord et du Sud de la Méditerranée peut-être à travers des campus d'été organisés, pourquoi pas, en Tunisie, qu'en pensez-vous, Monsieur le ministre ? afin de leur permettre de réfléchir ensemble sur ces sujets essentiels à l'avenir de nos sociétés, de prendre leur part dans ce mouvement fondateur. Je verrais là, en outre, un acte symbolique et encourageant pour l'espace euro-méditerranéen que nous appelons de nos vœux.

En troisième et dernier lieu, je reviendrais sur la langue française, moyen de communication en partage, outil irremplaçable, qui n'est pas seulement un « kit » pour survivre dans un monde de plus en plus ouvert, mais bien davantage un outil de culture, de précision intellectuelle et scientifique. Aussi devons-nous faire preuve d'une vigilance permanente sur la qualité de la langue, si nous souhaitons qu'elle conserve ses vertus à tous les niveaux, dans l'enseignement comme dans la pratique. La montée des effectifs scolaires comme universitaires, les nouveaux modes de culture et de communication sont autant d'opportunités mais aussi de périls pour notre langue. Si les mesures réglementaires permettent certes de veiller à l'usage et à la qualité de la langue française, seule son attractivité, son positionnement face aux langues nationales comme l'anglais garantiront à la langue française qu'elle garde sa place de langue de communication et de culture.

Vos travaux et l'adoption des statuts du CAUFEM permettront d'avancer sur tous ces points, dans le droit fil de la rencontre de Marseille qui, il y a deux ans, posait les bases de cette œuvre collective. Permettez-moi de vous souhaiter, à Tunis, plein succès. Que ces deux journées de travail intense permettent de faire avancer cette cause commune d'un espace euro-méditerranéen ouvert et solidaire.

S.E. Lazhar BOUOUNY,
ministre de l'Enseignement supérieur de Tunisie

Monsieur l'ambassadeur de France en Tunisie,
 Mesdames et Messieurs les recteurs et présidents d'université,
 Mesdames, Messieurs les directeurs et doyens,
 Honorables invités,

Permettez-moi, tout d'abord, de vous dire combien je suis à la fois honoré et ravi d'être parmi vous, aujourd'hui, à cette deuxième rencontre des recteurs et présidents d'université des pays du Maghreb et des conférences francophones de l'Union européenne. A tous nos frères et amis ici présents, je tiens à adresser mes meilleurs vœux de bienvenue et à leur souhaiter un excellent séjour en Tunisie, terre d'accueil, de modernité et de dialogue.

Mon plaisir est d'autant plus grand que sont présents dans cette salle une centaine de prestigieux recteurs et présidents d'universités, venus des pays du Nord et du Sud de la Méditerranée. Vous êtes là pour réfléchir, ensemble, à la consolidation de la coopération universitaire. Cela se fait par l'identification de nouveaux cadres de coopération et de nouvelles modalités.

Mesdames et Messieurs,

Le savoir a certes été, de tout temps, le facteur déterminant du progrès de l'humanité et de sa prospérité économique. Cependant, son rôle n'avait pas été perçu dans sa pureté et sa plénitude par les stratèges et les décideurs. Il y a quelques décennies seulement, on liait le développement aux ressources naturelles.

Mais, de nos jours, comme par un retour d'humanisme et de foi en l'homme et en son mérite, le rôle des ressources humaines et de leur potentiel créatif est reconnu comme la clé de l'avenir, le pilier du développement, de la croissance des économies et de la compétitivité des entreprises. Les économies modernes sont plus tributaires que jamais de la production, de la diffusion et de l'utilisation du savoir et de l'information, ainsi que de leur capacité à innover.

La nouvelle ère dans laquelle nous sommes entrés, celle des sociétés du savoir, assigne à nos universités un rôle essentiel au sein de nos sociétés respectives. Ce choix sociétal a un impact sur les relations internationales. Le problème de la production et de la distribution de cette source de richesse se trouve, désormais, au cœur de la question de l'inégalité entre les nations, entraînant une revendication, devenue essentielle, de la construction de sociétés du « savoir partagé ». Cette perspective visant à fonder une éthique du savoir partagé, à réduire la fracture cognitive et à promouvoir de nouvelles formes de solidarité sera, j'en suis persuadé, présente tout au long de vos travaux et guidera vos différentes réflexions.

Mesdames, Messieurs,

Depuis son indépendance, en 1956, la Tunisie a accordé une priorité absolue à l'éducation et à l'investissement dans le capital humain. Elle y a consacré 7 % du PIB et près du quart du budget de l'Etat. Aujourd'hui, 99 % des enfants âgés de 6 ans sont scolarisés et la scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. La politique de limitation des naissances a fait régesser le nombre d'élèves dans l'enseignement primaire.

Néanmoins, des pressions quantitatives s'exercent aujourd'hui sur l'enseignement secondaire et les universités. Les effectifs étudiants ont été pratiquement multipliés par dix en l'espace de vingt ans. Le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur est passé de 5,7 % en 1986 à 36,1 % cette année. Ce taux devrait atteindre 50 % à l'horizon 2010, ce qui nous permettra de nous situer dans la moyenne des pays de l'OCDE. Ces chiffres ont valeur indicelle.

Un autre indicateur fait notre fierté : la proportion de jeunes filles dans les universités. Elles constituent cette année plus de 58 % de l'ensemble des étudiants et plus de 40 % des enseignants de l'enseignement supérieur sont de sexe féminin. Cette promotion de la femme par l'éducation et la recherche élargit considérablement en chiffres et en qualité les horizons de sa participation à la vie sociale et donne à la société tunisienne davantage d'équilibre, de pondération et de progrès.

L'accroissement des effectifs étudiants impose cependant de lourdes contraintes en termes de capacité d'accueil, d'infrastructures, d'équipements, d'encadrement et de formation de

formateurs. Mais c'est également une source d'opportunités et une chance pour la Tunisie de fonder son économie sur le savoir et de disposer des compétences utiles à nos entreprises et à leur compétitivité dans un contexte de mondialisation.

Mesdames, Messieurs,

La volonté d'inscrire le droit à l'éducation dans la réalité nationale et les différentes mesures adoptées en vue de généraliser la scolarisation se sont accompagnées d'un vaste effort, afin d'enraciner chez l'élève et l'étudiant les valeurs de progrès, de tolérance, de dialogue, de modernité et d'ouverture. C'est ainsi qu'une place privilégiée est accordée à l'apprentissage des langues étrangères, en tant qu'outil majeur de communication et d'ouverture sur autrui.

Mesdames, Messieurs,

Nos choix s'inscrivent dans la tradition réformiste qui a guidé notre destin depuis un siècle et demi et qui, au XIX^e siècle, sous l'impulsion du premier ministre KHEIREDDINE, le « Père de la Renaissance », s'était traduite, notamment, par la création en 1838 de l'Ecole Polytechnique et, en 1878, du Collège Sadiki qui dispensait, pour la première fois, un enseignement bilingue, dont le contenu était puisé dans l'idéal réformiste. Cet établissement a été le creuset de l'élite moderniste tunisienne.

A cette volonté d'ouverture s'ajoute le souci d'ancrer chez l'étudiant les valeurs de tolérance et de respect de l'Autre. Les initiatives prises dans ce domaine par le président de la République sont, à cet égard, fort nombreuses. La Charte de Carthage sur la tolérance en Méditerranée, adoptée en 1995, a appelé à la tolérance et au dialogue interculturel, dans le sillage de la conférence de l'UNESCO sur la pédagogie de la tolérance. Dans le même ordre d'idées, ont été créées des chaires. La chaire Ben Ali pour le dialogue des civilisations et des religions a été créée à l'université de Tunis El Manar, en 2001. La chaire UNESCO de philosophie, dédiée à l'altérité et au vivre ensemble, a été créée à l'université de Tunis, en 1998.

Dans un contexte où le langage de l'affrontement des civilisations propage abondamment dans les médias ses clichés et préjugés erronés, je suis persuadé que les universitaires peuvent assumer un rôle moteur en matière de dialogue interculturel. Ils peuvent naturellement le faire à un niveau scientifique élevé qui se traduit par différentes formes de vulgarisation. Les chaires mixtes ou même les enseignements communs de civilisations et de religions comparées permettent de produire une nouvelle forme de connaissance, de mieux comprendre l'Autre et de développer une connaissance plus humaniste, c'est-à-dire plus nuancée, plus relative, plus ouverte, plus diversifiée.

Jusqu'ici, l'enseignement de la civilisation à l'université s'est effectué dans un cadre monologique. L'heure est venue pour que cet enseignement s'intéresse aux voix d'autres civilisations. Car toute civilisation, disait Paul VALERY, n'est pas éternelle ; elle est le lieu d'un mélange de plusieurs voix, de plusieurs cultures, de plusieurs générations ; les civilisations se succèdent les unes aux autres. Une approche de ce genre est très recommandée à l'avenir. Elle inculquera aux apprenants l'idée qu'il n'y a pas de vérité absolue, que les civilisations ne sont pas classées dans un ordre normatif, qu'elles sont en devenir et en permanente interaction.

Mesdames et Messieurs,

Je me félicite qu'une part importante de vos travaux soit consacrée aux réformes engagées visant à la mise en œuvre et à l'évaluation du système L-M-D dans nos différents systèmes universitaires. L'échange d'expériences et l'examen des nouveaux champs de coopération qu'ouvre l'harmonisation de l'architecture de l'enseignement supérieur, feront certainement l'objet d'un examen approfondi de votre part.

La Tunisie s'est engagée, à partir de cette rentrée universitaire, dans la mise en place de la réforme L-M-D, qui s'étalera sur trois ans, si bien qu'à la rentrée 2008, l'ensemble des institutions universitaires tunisiennes seront dans le nouveau système. Notre démarche vise à donner plus de lisibilité à nos diplômés et à favoriser la mobilité nationale et internationale des étudiants, des enseignants et des diplômés. Cette réforme a été intégrée au processus global de développement et à la stratégie nationale de modernisation. C'est ainsi que nous l'avons adaptée aux priorités nationales.

C'est que l'employabilité des diplômés du supérieur est au cœur de notre stratégie. Le nombre de ces diplômés est en augmentation telle qu'ils constituent les deux tiers des demandeurs additionnels d'emplois. Notre ministère travaille sur ce dossier de l'employabilité depuis des années et est très ouvert à toute initiative, à toute idée neuve visant l'amélioration de l'insertion professionnelle. Nous avons diversifié les filières, réformé

les contenus des programmes, introduit des filières innovantes. Nous avons institutionnalisé le partenariat avec le secteur économique, en l'occurrence avec la Centrale patronale, et nous veillons à l'ancrage de la culture de l'entreprise dans l'enseignement en en faisant un module transversal obligatoire. Avec nos amis français, nous avons travaillé sur la construction commune des Licences appliquées en coopération avec les professionnels.

Notre objectif est de faire en sorte que les deux tiers de nos étudiants soient affectés dans les Licences appliquées. Pour atteindre cet objectif, nous comptons sur le potentiel inventif des universitaires, sur l'engagement des professionnels, mais aussi sur le partage d'expériences et de bonnes pratiques avec nos partenaires.

Mesdames, Messieurs,

Nous avons fait du processus d'assurance-qualité le fil d'Ariane qui traverse toutes nos réformes. Les universités sont des corps vivants qui ont besoin de se ressourcer, de s'autoévaluer, de se fixer des objectifs, des ambitions. Les contribuables, la société entière, regardent de plus en plus l'université. Il fut un temps où les universités étaient perçues par les sociétés comme des espaces olympiens où des élites se livrent à un travail inintelligible au commun des mortels.

Aujourd'hui, cette fonction quasi-démiurge de l'université est discréditée. Tout le monde s'y intéresse. Les pouvoirs publics, principaux bailleurs de fonds, qui sont astreints à obligations de résultats, les familles, les professionnels, les médias. Les universités doivent avoir leur culture de la qualité au niveau des évaluations internes et externes, ce qui prépare le canevas d'un processus de réforme touchant à la fois les programmes et le mode de gestion. Il s'agit, en effet, d'améliorer la gouvernance des universités et des établissements d'enseignement supérieur par la mise en place d'un système de gestion par objectifs, d'un cadre de dépenses à moyen terme.

Il est vrai que l'industrie a devancé les universités en matière de normalisation et d'assurance-qualité. Mais, ce n'est pas tout à fait la même qualité. La qualité dans l'enseignement supérieur, c'est, avant tout, une question de pertinence, c'est-à-dire de capacité des institutions à apporter des réponses intéressantes, des alternatives convaincantes aux attentes de la société. C'est par une démarche prospective, par un incessant travail d'adéquation entre les offres de formation, les métiers émergents et les résultats de la recherche scientifique que les universités peuvent apporter une contribution au progrès global.

Dans nos sociétés émergentes, elles doivent être un levier de développement. La numérisation des cours fait partie de cette culture de la qualité. Elle favorise l'enseignement « non présentiel » et développe les réflexes d'auto-apprentissage. Elle permet aussi la mise à jour des contenus des programmes. L'université Virtuelle de Tunis fait à cet égard un effort important.

Mesdames, Messieurs,

L'Union européenne, dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, définie lors du Conseil européen du printemps 2000, s'était fixé pour objectif d'atteindre, à l'horizon 2010, l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde. Le processus de Bologne, par ailleurs, a permis la mise en place d'un espace européen commun de l'enseignement supérieur, contribuant, ainsi, à la mobilité des savoirs et à la libre circulation des compétences.

D'autre part, le processus de Barcelone, qui a posé les bases du partenariat euro-méditerranéen, conforte de plus en plus le rôle du système éducatif et de la recherche scientifique dans l'œuvre de développement national et dans la réalisation des objectifs du partenariat. C'est ainsi que la Conférence de Barcelone, qui s'est tenue les 27 et 28 novembre 2005, à l'occasion du 10^e anniversaire de la Déclaration de Barcelone, a adopté un Programme de travail pour les cinq prochaines années qui comporte, notamment, l'engagement des participants à développer les capacités nationales dans le domaine de la recherche scientifique, technologique et de l'innovation, ainsi que la reconnaissance du rôle crucial de l'éducation dans le développement économique, politique et social.

Mesdames, Messieurs,

Les défis que pose l'instauration de la société du savoir, la nécessité de disposer d'un système d'éducation et de formation moderne et de haute qualité devraient conduire à une convergence de l'espace européen de la recherche et de l'enseignement supérieur, initiée par les stratégies de Lisbonne et de Bologne avec le processus de Barcelone. Cette convergence, en vue d'instaurer un véritable espace euro-méditerranéen de la connaissance, permettra aux pays de la rive sud de la Méditerranée de faire face aux mutations qu'entraîne le passage à une société dans laquelle la valeur ajoutée et le progrès proviennent de l'innovation et de la connaissance.

Le rapprochement entre les universités maghrébines et les universités francophones de l'Union européenne représente, à cet égard, un potentiel de compétences et de savoir-faire exceptionnel, par son dynamisme et par l'homogénéité qu'assure l'usage de la langue française. Nous avons aujourd'hui l'opportunité de construire, dans le bassin occidental de la Méditerranée, un espace euro-maghrébin de l'enseignement supérieur et de la recherche qui pourra, par sa réussite et ses réalisations, constituer une première étape vers un espace de la connaissance élargi à l'ensemble de la Méditerranée.

Je vous invite à saisir cette chance et à élaborer, dans le cadre de cette grande rencontre, les programmes en mesure d'institutionnaliser et d'impulser la coopération universitaire régionale, qui répondent aux attentes de nos sociétés. La Tunisie, qui a été le premier pays de la rive sud à avoir conclu, en 1995, un accord d'association avec l'Union européenne, verra l'achèvement de la zone de libre échange au 1^{er} janvier 2008. Notre pays considère que cet accord ne revêt pas seulement un caractère commercial et financier, mais qu'il correspond à un véritable choix de société : celui de la modernité, de l'ouverture et de la culture de la qualité, choix auquel nous souscrivons volontiers.

Les autres pays maghrébins frères, l'Algérie et le Maroc, la Mauritanie, ont suivi une démarche similaire, devant conduire en 2010 à l'instauration de la zone de libre-échange euro-méditerranéenne. La Tunisie a également milité en faveur de l'intégration maghrébine, comme elle a apporté son soutien au dialogue 5 + 5. Elle ne peut donc que se féliciter de toute initiative permettant d'approfondir la coopération euro-maghrébine, s'agissant, notamment, d'un domaine aussi crucial pour l'avenir de nos sociétés que celui de l'enseignement supérieur et de la recherche universitaire.

Mesdames, Messieurs,

Un certain nombre d'actions ont été déjà évoquées dans le passé. C'est ainsi qu'à titre d'exemple, les conférences des ministres de l'Enseignement supérieur des pays euro-méditerranéens, qui se sont tenues à Catania, en Italie, ont proposé :

- la mise en réseau des universités des pays concernés, en vue de la création de Masters et de Doctorats dans les domaines de recherche jugés prioritaires ;
- la création d'un système d'enseignement à distance utilisant les nouvelles techniques de communication et impliquant aussi bien les universités que les organismes de formation professionnelle et les entreprises ;
- la promotion de la mobilité des étudiants et des enseignants en élargissant le champ d'application géographique du programme TEMPUS ;
- et la mise en place d'une bibliothèque virtuelle qui pourrait être consultée depuis tous les pays du pourtour de la Méditerranée.

Ces propositions, quoique dignes d'intérêt, devraient, à notre sens, être complétées par un important effort au niveau des codiplômations et des programmes de formation de formateurs dont nos universités ont cruellement besoin, ainsi que des programmes d'appui à l'insertion professionnelle et à l'harmonisation des cursus universitaires qu'implique la réforme L-M-D.

Mesdames, Messieurs,

Les universités maghrébines et européennes peuvent, en conjuguant leurs efforts, contribuer à construire un avenir pacifique et solidaire, un espace de partage et de dialogue. La Méditerranée, très souvent évoquée en termes de rive sud et de rive nord, doit être un lien, un pôle fédérateur et surtout un espace d'idées, de dialogue et de convivialité. A cette fluidité elle doit son rayonnement et son prestige. Je vous renouvelle à tous mes vœux de bienvenue et souhaite à votre rencontre plein succès.

Je vous remercie de votre attention.

VENDREDI 1^{ER} DECEMBRE

Première session

séance plénière

État d'avancement des réformes en cours dans les différents pays

Présidents de séance : Ahmed JEBLI, président de l'université Cadi Ayyad Marrakech (Maroc), et Olivier AUDEOUD, président de la Commission des relations internationales et européennes (Conférence des présidents d'université française), président de l'université Paris 10 – Nanterre (France)

Introduction

Ahmed JEBLI,
président de l'université Cadi Ayyad Marrakech (Maroc)

Un vent de réforme souffle sur nos systèmes d'enseignement supérieur. Cette réforme se caractérise par la mise en place, dans nos pays respectifs, du schéma dit « 3-5-8 » ou « L-M-D », système universel qui ne manquera pas de faciliter, à terme, les coopérations Nord-Sud, de favoriser l'émergence d'un espace euro-maghrébin puis euro-méditerranéen d'enseignement supérieur et de renforcer la mobilité de nos étudiants et de nos chercheurs.

Avant de vous inviter à participer à divers ateliers thématiques, nous vous proposons de dresser ensemble un bilan de la mise en œuvre de cette réforme dans nos pays respectifs, grâce à l'intervention de nos collègues d'Algérie, du Maroc, de Tunisie, de Belgique, de France et de Suisse.

Olivier AUDEOUD,
président de la Commission des relations internationales et européennes
(CPU),
président de l'université Paris 10 – Nanterre (France)

Entre Marseille, en 2004, et Tunis, aujourd'hui, nous avons suspendu le temps et l'espace, nous avons traversé la Méditerranée, mais nous avons conservé nos objectifs communs et puissants : réfléchir à la fraternité entre universitaires, à la solidarité entre universités, à la coopération renforcée entre nos pays.

Le processus de Barcelone place la Méditerranée, mère des humanistes, au cœur d'un espace d'échanges qui devient le centre du monde ; l'Europe, en impulsant le processus historique de la Sorbonne-Bologne, rappelle la fonction traditionnelle et fondamentale des universités, qui participent depuis des siècles à l'évolution du monde et doivent désormais prendre toute leur place dans le concert de la mondialisation, pour répondre à des défis nombreux, dont l'un apparaît primordial : conduire leur réforme, afin d'être en mesure d'assumer l'extraordinaire responsabilité qui leur incombe, celle de former les générations futures, afin d'être capables de former des enseignants, de créer des lieux, des structures, des pédagogies adaptés. Au cœur de l'espace euro-méditerranéen, les universités sont aussi au cœur de leur propre mutation, de leur propre révolution culturelle.

Pour la première fois, les universitaires sont appelés à échanger, à se concerter pour converger, de manière à créer entre les universités de leur espace des traits d'union, des ponts, et, entre étudiants, entre enseignants, des mobilités, des travaux communs. Tous ces défis nous rassemblent aujourd'hui ; cette matinée sera l'occasion de riches échanges, l'occasion de mieux comprendre comment chacun conduit actuellement, dans son propre contexte, sa propre mutation.

Etat d'avancement de la réforme en Algérie

Abdelhamid DJEKOUN,
président de la Conférence régionale des universités de l'Est ,
recteur de l'université Mentouri de Constantine (Algérie)

L'enseignement supérieur, secteur en évolution rapide, est aussi un domaine très vivant, par la richesse de ses composantes, de sa production pédagogique et scientifique. Cette évolution et cette vivacité nécessitent chaque jour l'apport de nouveaux éléments pour le renforcer, des soins nouveaux pour l'entretenir et de nouvelles visions pour le projeter dans le futur. Tous ces efforts sont déployés pour l'adapter au contexte social et économique des pays, et pour le situer dans sa dimension universelle, vivant elle-même au rythme des idées et du progrès de la science qui fondent l'histoire de l'humanité, génération après génération, siècle après siècle.

L'Algérie connaît une longue histoire, riche d'aventures et d'expériences exaltantes ; depuis toujours, nous avons dû engager des projets et des actions pour l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, afin de les faire progresser ; aujourd'hui, nous devons trouver les moyens de garantir qu'ils joueront leur rôle de moteur de notre société en pleine émergence économique et sociale.

Bref historique

Il convient, avant tout, de rappeler le long parcours traversé par l'université algérienne. Embryonnaire au lendemain de l'indépendance, l'enseignement supérieur algérien comptait alors trois établissements et un millier d'étudiants. Aujourd'hui, il regroupe 60 établissements, dont 27 universités, 950 000 étudiants, environ 35 000 étudiants dans les formations post-graduées et 27 000 enseignants, dont 15 % de rang magistral.

Cette croissance importante et rapide a généré des contraintes multiples, notamment sur les plans structurel et organisationnel ; elle a également eu des impacts forts en termes de qualité de formation ; elle a nécessité une adaptation aux évolutions scientifiques et technologiques, ainsi qu'une adaptation aux mutations du monde du travail. Afin d'atteindre ces objectifs, elle a suscité plusieurs tentatives d'aménagement du système d'enseignement supérieur.

Les tentatives de réforme

Le diagnostic

Ainsi, depuis la fin des années 80, différentes commissions ont été installées au niveau national, dont :

- Les Commissions sectorielles de réforme du système d'enseignement supérieur, en 1994-1995 ;
- le CSE (Conseil supérieur de l'éducation), entre 1996 et 2000 ;
- la CNRSE (Commission nationale de réforme du système éducatif), qui a débuté ses travaux en 2000-2001.

Tous les observateurs universitaires et non universitaires ont souligné des dysfonctionnements dans notre système d'enseignement supérieur :

- des effectifs pléthoriques pour un encadrement qui reste insuffisant ;
- des taux d'échec et de déperdition importants et des rendements de formation faibles ;
- une faible dynamique de renouvellement des programmes ;
- des relations inexistantes avec l'environnement socioéconomique ;
- une gestion trop centralisée de la vie universitaire.

Recommandations de ces commissions

Ces constats ont rendu nécessaire et urgent de faire sortir l'université algérienne de la crise qu'elle traverse, en la dotant des moyens pédagogiques, scientifiques, humains, matériels et structurels qui lui permettront de répondre aux attentes de la société, et en l'intégrant au sein des nouvelles orientations et tendances mondiales en matière d'enseignement supérieur.

Schémas proposés

Schéma de la réforme des enseignements (1994-1995)

Architecture

En termes d'architecture des enseignements, les commissions ont tout d'abord recommandé de rassembler les formations par domaines ou familles de filières. Elles ont également suggéré l'introduction d'un diplôme intermédiaire, le Diplôme universitaire de premier cycle (DUPC).

Programmes

Elles ont par ailleurs conseillé une révision et une actualisation de tous les programmes de formation.

Organisation des enseignements

Enfin, elles ont sollicité une réorganisation de l'ensemble des enseignements, avec l'introduction des notions d'unité de valeur (UV) et d'unité pédagogique (UP), ancêtres des crédits mis en place aujourd'hui.

Recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (1996-2000)

Entre 1996 et 2000, le Conseil supérieur de l'éducation a, de son côté, formulé quelques remarques fondamentales.

Globalité de la réforme

Il a spécifié, en premier lieu, que la réforme doit toucher tous les paliers de l'enseignement et a incité, en second lieu, à veiller à une articulation cohérente entre les différents paliers. Pour l'enseignement supérieur, cette globalité suppose un accès à l'université dans des systèmes de propédeutique ou de tronc commun (TC) ; l'orientation s'effectue ensuite, selon le mérite, vers des formations de Masters universitaires, des formations d'ingénieur dans les grandes écoles et des formations courtes à visées professionnalisantes dans les universités.

Recommandations de la Commission nationale de réforme du système éducatif (2000-2001)

En 2000 et 2001, la Commission nationale de réforme du système éducatif a, à son tour, recommandé de privilégier la globalité de la réforme. Elle a, en outre, insisté sur l'ouverture nécessaire de la réforme sur l'universel. Elle a également appuyé l'enseignement des langues étrangères, l'enseignement des outils de l'information et de la communication, et l'introduction d'humanités en plus grand nombre (civilisations, droits de l'homme, dialogues des cultures...). Par ailleurs, elle a préconisé un accès à l'université par familles de filières dans le cadre d'un premier cycle non diplômant, avec spécialisation dans le cadre du deuxième cycle. Elle a, naturellement, insisté sur la notion d'ouverture sur l'environnement et sur la nécessaire actualisation des programmes.

Des conclusions convergentes

En définitive, les conclusions des Commissions sectorielles de réforme du système d'enseignement supérieur, du Conseil supérieur de l'éducation et de la Commission nationale de réforme du système éducatif convergent. Toutes préconisent :

- une réforme globale ;
- un accès par grands domaines, puis une spécialisation ;
- une réforme de la structure des diplômes et des programmes ;
- une ouverture de l'université sur son environnement ;
- une meilleure gouvernance de l'université par l'amélioration de ses outils de gestion.

Articulation avec le L-M-D

En 2002, ces préoccupations trouvent leur solution dans le système L-M-D, qui connaît un début d'application dans l'espace euro-méditerranéen en général, et francophone en particulier. Dans ce contexte, l'Algérie affiche sa volonté de rejoindre ce courant universel de rénovation de l'enseignement supérieur, tout en revendiquant son ambition de construire, avec les autres nations, un enseignement supérieur pour le XXI^e siècle.

Un enseignement pour le XXI^e siècle

Parmi les objectifs généraux poursuivis, il convient de retenir la nécessité d'assurer une formation de qualité, l'exigence de réaliser une ouverture réelle et effective sur l'environnement socioéconomique, le besoin de développer les mécanismes d'adaptation continue aux évolutions des métiers. Il s'agira, par ailleurs, de garantir que l'université sera plus ouverte sur l'évolution mondiale, particulièrement par l'adaptation de l'architecture de ses diplômes, l'adaptation de ses programmes, l'encouragement de la mobilité de ses enseignants et étudiants, le renforcement et la diversification de la coopération internationale. Il faudra, enfin, améliorer la dynamique et l'ingénierie pédagogique des établissements.

Ces principes généraux conduisent, par ailleurs, à rechercher davantage d'autonomie pédagogique pour les établissements. Ils nécessitent la mise en place de formations soutenues par des équipes pédagogiques, ainsi que l'instauration d'enseignements transdisciplinaires. Il s'agira, en particulier, de garantir un accès par grand domaine disciplinaire et une orientation progressive vers des parcours diversifiés, en prévoyant des possibilités de passerelles et de mobilité. Il conviendra également de conduire une rénovation des méthodes d'enseignement et d'évaluation, et de prévoir la semestrialisation des enseignements, unités d'enseignement (UE) et crédits. Dans cette optique, sont prévus une réduction du volume horaire en présentiel et un encouragement du travail personnel de l'étudiant.

Pour atteindre tous ces objectifs, il conviendra par ailleurs de diffuser une méthodologie de mise en place du nouveau système, en insistant sur l'idée que la réforme se veut « globale » dans sa conception, « participative » dans sa démarche, « progressive et intégrative » dans sa mise en application.

Pour garantir que la réforme soit globale, il s'agit de mettre en adéquation les différents maillons qui tournent autour de l'université, en amont, avec l'enseignement secondaire, et, en aval, avec le secteur socioéconomique, pour créer un espace d'expansion des établissements universitaires.

Une réforme progressive

Le basculement dans la réforme se fait, par domaine, au rythme des établissements. La généralisation se fait progressivement après validation, par l'expérience, des nouveaux modèles introduits dans les programmes pédagogiques, les méthodes d'enseignement, la gestion administrative et pédagogique.

Ainsi, aujourd'hui, dès la troisième année de mise en place, le basculement est total pour les parcours rattachés aux domaines des sciences exactes et de la technologie (sciences et techniques, sciences de la matière, mathématiques et informatique)

Une réforme participative et intégrative

La nouvelle réforme induit de nouveaux concepts et de nouvelles règles. Il est donc nécessaire de maintenir un haut niveau de sensibilisation, afin d'emporter l'adhésion et la participation de tous les acteurs de la vie universitaire et d'intégrer aussi les partenaires extérieurs à l'université.

Les étapes de la mise en œuvre

Quatre phases majeures

La mise en place de cette réforme s'est faite en quatre temps : travail de la Commission nationale, campagnes de sensibilisation, premières expériences pilotes et généralisation progressive.

Dès décembre 2002, proposition est faite de rejoindre le système L-M-D. La Commission nationale auprès de Monsieur le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique est instaurée. En mars 2003, les groupes nationaux disciplinaires chargés d'élaborer les programmes nationaux communs portant sur une ou deux années pour chaque domaine de formation sont créés. En janvier 2004, l'engagement dans la réforme L-M-D est exprimé lors de la Conférence nationale des universités (CNU), tenue à Annaba les 27 et 28 janvier 2004. En avril 2004, la note d'orientation de Monsieur le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique portant mise en place de la réforme L-M-D est diffusée. Cette note invite les établissements d'enseignement supérieur à intensifier et élargir le travail de sensibilisation et d'information autour de la réforme, et à réunir les enseignants pour élaborer et proposer les nouvelles offres de formation.

Dès sa publication en avril 2004, treize domaines disciplinaires sont identifiés et retenus : sciences de la matière, sciences et techniques, sciences de la terre et de l'univers, mathématiques et informatique, SNV (sciences de la nature et de la vie), sciences médicales, droit, sciences économiques et de gestion, langues étrangères, lettres et langue arabes, sciences humaines et sociales, STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives), arts.

En outre, un canevas type de présentation des offres de formation, élaboré par la tutelle et à renseigner par les équipes de formation, fait apparaître des critères précis, portant sur :

- Les capacités humaines et matérielles propres à la prise en charge de l'offre de formation proposée.
- L'intégration des nouveaux concepts en matière d'élaboration de la formation (UE, crédits, parcours, passerelles prévues, tutorat...).
- L'engagement des équipes de formation et de l'établissement.
- La relation de la formation avec le secteur socioéconomique et les débouchés sur le marché du travail.

Procédures d'habilitation des offres

La circulaire n°07 du 4 juin 2005 précise les « Modalités de présentation, d'évaluation et d'habilitation des offres de formation dans le cadre du dispositif L-M-D ». Elle définit trois niveaux d'évaluation :

- **Niveau des établissements.** Les établissements sont maîtres de leur rythme d'entrée dans le nouveau système. Les équipes de formation se regroupent et proposent les offres. Le Conseil scientifique de l'établissement est responsable de l'évaluation.
- **Niveau régional.** L'expertise technique des offres de formation est prise en charge par les conférences régionales des établissements universitaires.
- **Niveau national.** La CNH (commission nationale d'habilitation), qui regroupe des universitaires et des acteurs de divers secteurs, prononce son avis d'opportunité (arrêté n° 129 du 4 juin 2005).

L'habilitation relève, quant à elle, de la seule responsabilité du ministère de l'Enseignement supérieur.

Introduction du système L-M-D dans les établissements universitaires algériens

En septembre 2004, onze établissements sont sélectionnés pour initier et expérimenter la mise en place du nouveau système. En septembre 2006, le système est étendu à trente-six établissements.

L'accompagnement de la réforme : quatre axes

Pour accompagner la mise en œuvre de la réforme en Algérie, des actions ont été conduites dans quatre directions différentes.

1. Sensibilisation

Le premier niveau concerne la sensibilisation, avec la mise en place des cellules L-M-D, aux différents paliers de l'organigramme de l'université (central, facultés, départements et autres), chargées :

- D'animer les réflexions et rencontres autour des différentes problématiques du nouveau système.
- D'assurer la coordination entre les différentes équipes et de participer à l'action d'évaluation de la démarche.
- D'assister les équipes pédagogiques pour l'élaboration des offres de formations.
- D'animer des ateliers thématiques.

2. Mobilisation et renforcement des moyens matériels et humains

Des dotations budgétaires supplémentaires sont versées pour chaque offre de formation présentée. Un programme spécial de dotation en matériel de TP est appliqué. De nouveaux espaces de travail personnel sont aménagés. Les technologies de l'information et de la communication sont renforcées avec l'acquisition de matériel informatique, la mise à disposition de plus d'espaces numériques, l'augmentation du nombre de postes et du débit des connexions Internet.

3. Coopération internationale

L'accompagnement de la mise en place du système L-M-D en Algérie a bénéficié de la contribution de plusieurs programmes internationaux, dont la coopération algéro-française (HCFAUR), le programme européen TEMPUS, l'Agence universitaire de la Francophonie, les *consortia* universitaires (TETHYS – UNIMED – CEMUR), la Conférence des présidents d'université française.

4. Textes réglementaires

Parmi les textes réglementaires ayant marqué l'accompagnement de la réforme, on trouve la note d'orientation du ministre (avril 2004), le décret de création du diplôme de Licence nouveau régime (novembre 2004), l'arrêté fixant l'évaluation et la progression (février 2005), la circulaire fixant les règles d'élaboration et d'habilitation des offres de formation (juin 2005), et l'arrêté fixant la composition et les prérogatives de la Commission nationale d'habilitation (juin 2005).

Bilan après trois ans

Quelques chiffres

Le nombre d'établissements habilités pour au moins un domaine L-M-D est passé de onze en 2004-2005 à 36 en 2006-2007. Dans le même temps, le nombre de sites habilités par domaine est passé de 34 à 198, avec un engagement fort des sciences et techniques, tandis que les sciences humaines éprouvent quelques difficultés à passer au L-M-D. Durant ces trois années, le nombre de Licences présentées est passé de 270 à 1 326, avec un nombre d'étudiants engagés dans le système L-M-D s'élevant de 6 194 à 58 101.

Il convient de noter, à cet égard, que le nouveau et l'ancien systèmes coexistent dans les différents établissements.

Quelques appréciations

Depuis la mise en place de la réforme L-M-D dans les établissements universitaires algériens, divers constats « à chaud » peuvent être faits :

- des taux de réussite en net progrès ;
- un début d'appropriation de la problématique de gestion ;
- un développement de nouvelles compétences (ingénierie des formations) ;
- plus de dynamique de contact avec l'environnement ;
- différentes approches pour l'élaboration de logiciels de suivi de parcours ;
- des efforts pour une approche d'accompagnement (même si l'appréciation est nuancée selon les équipes pédagogiques).

De gros efforts sont à faire auprès de la communauté des enseignants pour ne pas vider la réforme de sa substance et donner de la réalité au principe « enseigner autrement et évaluer autrement ».

Les contraintes

En premier lieu, il convient de reconnaître que l'appréhension des étudiants et des parents persiste, notamment en raison de la coexistence entre l'ancien et le nouveau système, coexistence qui tend à complexifier le schéma universitaire.

En second lieu, il s'agit de souligner que l'adaptation des enseignants au nouveau système demeure insuffisante. Jusqu'alors responsables d'un enseignement, les enseignants sont désormais responsables d'une formation complète, ce qui implique de nouvelles tâches, de nouveaux comportements, etc.

Par ailleurs, la faiblesse des relations entre l'université et l'entreprise semble incontestable et des efforts majeurs devront être soutenus pour établir les ponts nécessaires entre ces deux partenaires.

Enfin, les flux importants des étudiants (220 000 nouveaux bacheliers sont attendus pour la rentrée universitaire 2006-2007) ne favorisent pas la mise en place des nouvelles démarches en tutorat, en accompagnement pédagogique, en travaux personnels, en stages en entreprise, etc.

Recommandations

Avec la création de structures interfaces université-entreprise, les universités algériennes envisagent aujourd'hui non seulement de garantir le suivi des stages, mais aussi de conduire une nécessaire observation du marché de l'emploi et de l'insertion professionnelle, et de renforcer l'information, l'orientation et l'accueil des étudiants.

En restructurant les services de scolarité, elles veulent affiner le suivi des parcours, renforcer la gestion financière des établissements, apporter des compléments aux diplômes.

Les Perspectives

A l'horizon 2009-2010, les universités algériennes accueilleront 1,5 million d'étudiants en graduation, ce qui supposera la mise en place de 520 000 places pédagogiques, de 280 000 places d'hébergement et de 1 200 laboratoires de recherche, l'émergence de plusieurs centres de recherche, le recrutement de 25 000 nouveaux enseignants-chercheurs et la création de pôles de compétitivité.

Pour relever ces défis, l'étape de mise en place des cycles Master et Doctorat sera déterminante. Nous y œuvrerons dès la rentrée 2007-2008. Il conviendra, en outre, de garantir la structuration des écoles doctorales, en assurant dès aujourd'hui la formation de formateurs et d'enseignants-chercheurs destinés à l'encadrement pédagogique ou de la recherche au sein des futures écoles.

La réforme engagée est au cœur du développement du système d'enseignement supérieur algérien qui se doit d'être :

- performant, alliant qualité et compétitivité (avec un nouveau mode de financement) ;
- capable de s'adapter aux besoins du marché de l'emploi ;
- équitable et garantissant l'égalité des chances ;
- capable de s'insérer dans une dynamique de coopération internationale ;
- doté d'une bonne qualité de gouvernance administrative et pédagogique ;
- créateur d'une dynamique de formation des formateurs ;
- capable d'orienter la recherche vers l'innovation et la créativité ;
- doté d'un système d'évaluation interne et externe.

Etat d'avancement de la réforme au Maroc

Mohamed KOUAM,
président de l'université Chouaïb Eddoukkali El Jadida (Maroc)

En préambule à ma présentation, je tiens à remercier la Conférence des présidents des universités françaises et des universités tunisiennes de nous accueillir aujourd'hui et de nous permettre de continuer la dynamique lancée en 2004 à Marseille. Je souhaite également saluer l'Agence universitaire de la Francophonie pour l'appui qu'elle a apporté à l'organisation de cette importante manifestation. Enfin, je présente mes vives félicitations au comité d'organisation, qui a su nous réserver un accueil de grande qualité.

J'ai devant vous le plaisir, au nom de mes collègues présidents et vice-présidents des universités marocaines, de vous présenter l'état d'avancement de la réforme de l'enseignement supérieur au Maroc. J'orienterai cette présentation vers cinq points : organisation de l'enseignement supérieur au Maroc ; données sur les universités ; historique de l'université de 1990 à 2000; réforme globale du système éducatif (en particulier, caractéristiques de la réforme pédagogique) ; bilan partiel (résultats, chiffres). Par manque de temps, je n'évoquerai pas la recherche ni l'autonomie de l'université.

Organisation du secteur de l'enseignement supérieur

Le Maroc compte à ce jour quinze universités, dont l'une est privée, intégrant des établissements à accès ouvert et des établissements à accès régulé, ainsi que des organismes à vocation de recherche scientifique. Ce vaste pôle recrute plus de 80 % des bacheliers. Le pays compte par ailleurs, dans le domaine public, des écoles d'ingénieurs et des établissements relevant de la formation professionnelle, ainsi que des établissements d'enseignement supérieur privés.

A l'heure actuelle, la réforme concerne trois grands pôles : les établissements privés, les universités et les établissements ne relevant pas des universités publiques. La coordination se fait au niveau de la Commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur, qui accrédite les diplômes. Il est également prévu la mise en place de deux instances de régulation : l'Instance nationale d'évaluation et l'Observatoire de l'adéquation entre l'enseignement supérieur et l'environnement socioéconomique.

Données sur les universités

Les universités marocaines se situent dans les principales villes du pays : l'université Quaraouiyine à Fès, l'université Mohamed V Agdal et l'université Mohamed V Souissi à Rabat, l'université Hassan II Aïn Choc à Casablanca, l'université Hassan II Mohammedia à Mohammedia, l'université Sidi Mohamed Ben Abdellah à Fès, l'université Cadi Ayyad à Marrakech, l'université Mohamed 1^{er} à Oujda, l'université Abdelmalek Essaâdi à Tétouan, l'université Chouaïb Eddoukkali à El Jadida, l'université Moulay Ismaïl à Meknès, l'université Ibn Tofaïl à Kenitra, l'université Ibn Zohr à Agadir, l'université Hassan 1^{er} à Settat et l'université Alakhawayne à Ifrane¹.

Composition d'une université

Les universités marocaines sont composées d'établissements à accès régulé et d'établissements à accès ouvert. La première catégorie concerne les écoles d'ingénieurs, les écoles de Commerce et de Gestion, les facultés des Sciences et Techniques, les écoles supérieures de Technologie, les facultés de Médecine, les facultés de Pharmacie, les facultés de Chirurgie dentaire, l'école supérieure de Traduction, etc. Les établissements à accès ouvert englobent, les facultés des Lettres et des Sciences humaines, les facultés des Sciences, les facultés des Sciences juridiques, économiques et sociales et les facultés poly-disciplinaires.

L'université abrite par ailleurs des instituts de recherche (situés exclusivement à Rabat) : l'Institut scientifique, l'Institut des études et de recherche pour l'arabisation, l'Institut des études africaines et l'Institut universitaire pour la recherche scientifique.

¹ Seule université privée de cette liste.

Quelques chiffres

- En 2004, le Maroc a recensé environ 91 000 bacheliers ; en 2006, il en a recensé plus de 100 000. Parmi ces bacheliers, en 2004, 74 000 se sont inscrits à l'université (soit plus de 80 %). Les autres étudiants se sont répartis entre les établissements de formation des cadres et les institutions d'enseignement privées.
- En 2003, 23 000 lauréats ont obtenu un diplôme de 1^{er} ou de 2^e cycle, dont environ 47,8 % de jeunes femmes.
- Les universités comptent 80 établissements universitaires et 25 résidences pour le logement étudiant.

Historique de l'université de 1990 à 2000

Dès le début des années 90, le vent de la réforme commence à souffler sur les universités marocaines. De plus en plus, l'ouverture de l'université sur son environnement socioéconomique s'affirme comme une priorité : des stages sont organisés pour les étudiants, des séminaires sont tenus en partenariat avec des acteurs du monde socioéconomique. Une première réforme du système d'enseignement supérieur est proposée, mais elle rencontre de nombreux obstacles. En parallèle, un début de réforme se met en place, de l'intérieur, à petits pas, notamment à travers la création de Licences appliquées, au sein des établissements à accès ouverts (facultés des Lettres et des Sciences humaines, facultés des Sciences, facultés des Sciences juridiques, économiques et sociales). En même temps de nouveaux types d'établissements sont créés : les écoles supérieures de Technologie (EST), les facultés des Sciences et Techniques (FST), les écoles nationales de Commerce et de Gestion (ENCG) et les écoles nationales des Sciences appliquées (ENSA). Enfin, la formation doctorale est réorganisée, grâce à la mise en place des Unités de Formation et de Recherche et du Doctorat national. Il convient de souligner que la création de ces nouveaux établissements a donné l'occasion d'engager la réforme, dans la mesure où elle implique une réorganisation partielle du schéma d'enseignement supérieur. Dans le courant de la même décennie des difficultés sérieuses d'insertion des lauréats des universités apparaissent.

Par ailleurs, l'université s'intéresse de plus en plus à la recherche-développement, notamment avec la création de l'Association Recherche et Développement (R&D Maroc) qui bénéficie du financement des établissements semi-publics et privés. Les incubateurs et les pépinières d'entreprises font leur apparition, en particulier au sein des écoles d'ingénieurs.

Réforme globale du système éducatif

Quelques dates repères

Vers la fin des années 90, une réforme globale du système d'enseignement supérieur est mise en route. Elle démarre en mars 1999 par la désignation de la Commission spéciale d'éducation et de formation (COSEF), constituée de personnalités investies dans l'enseignement supérieur (anciens ministres, parlementaires, syndicalistes, etc.). En octobre 1999, cette commission présente une Charte nationale d'éducation et de formation qui a été adoptée par le Parlement. En 2000, après parution en mai de la loi 01.00 portant organisation de l'enseignement supérieur, ainsi que de ses textes d'application, le processus de mise en œuvre de la réforme est lancé. Il fait l'objet de vastes campagnes de communication, qui ciblent non seulement les étudiants, mais aussi les enseignants et l'environnement socioéconomique. Une stratégie nationale d'accompagnement de la mise en place de la réforme est arrêtée.

En 2001, l'architecture des premiers cycles universitaires est adoptée. Les universités ont proposé, dès 2002, des avant-projets de filières licences. En 2003-2004, la réforme démarre dans toutes les universités, avec un basculement global dans tous les établissements à accès ouvert ; elle concerne l'ensemble des Licences fondamentales et quelques Licences professionnalisantes. En 2006-2007, les universités lancent les Masters et conduisent une réflexion sur la mise en œuvre de la formation doctorale. La réforme dans les établissements à accès régulé (FST, EST, ENCG) démarre également. Pour la première fois, les universités devront conduire en 2006-2007 une évaluation et une accréditation des Licences lancées en 2003. Elles s'approprient, par ailleurs, à lancer les écoles doctorales, qui devraient ouvrir dans le courant de l'année universitaire 2007-2008. Il est prévu, également à cet horizon, le démarrage de la réforme dans les écoles d'ingénieurs.

Nouvelles missions de l'université

L'université marocaine est désormais appelée, par la force de la loi, à assumer de nouvelles missions en plus de la formation universitaire et de la recherche, parmi lesquelles :

- l'offre de prestations (formations, conseils, expertises, recherches spécifiques...);
- l'offre des formations continues diplômantes ;
- la création d'incubateurs et de pépinières d'entreprises ;
- l'exploitation de brevets et licences ;
- la commercialisation des produits des activités de l'université ;
- la prise de participation dans des sociétés ;
- la création de sociétés filiales ;
- la constitution des Groupements d'intérêt public (GIP).

Caractéristiques de la réforme pédagogique

En premier lieu, la réforme du système d'enseignement supérieur au Maroc implique une autonomie croissante des universités en termes de pédagogie. Le ministère intervient, pour sa part, en matière d'orientation politique et de coordination à travers la Commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur. En second lieu, la réforme instaure le principe de l'évaluation et une démarche qualité dans toutes les universités. Elle a pour conséquence la mise en place d'une nouvelle typologie des diplômes : diplômes nationaux (filiales accréditées à l'échelle nationale), d'une part, et diplômes d'université (filiales accréditées par l'université), d'autre part.

Au sein des cursus, la réforme permet de généraliser un système semestriel et modulaire, souple, et institue le contrôle continu, la capitalisation des acquis et la validation de l'expérience. Elle permet également la mise en place de passerelles entre les filières, le renforcement de la capacité de réorientation des étudiants et une plus forte mobilité non seulement à l'intérieur des établissements d'une même université, mais aussi entre les universités au niveau national et avec les universités partenaires au niveau international.

La réforme se traduit également par la création de formations professionnalisantes, ainsi que par la mise en place des modules Langues et Techniques de l'information et de la communication. Le nouveau système instaure des formations pratiques, en favorisant les stages et les visites d'entreprises.

La réforme se caractérise ainsi par une diversification de l'offre de formation, une souplesse plus forte et une meilleure adaptation des formations aux besoins de l'environnement socioéconomique ; elle entraîne donc une synergie accrue entre l'université et son environnement. Dans le même esprit, elle introduit la notion de « formation tout au long de la vie », via la formation continue.

L'ensemble de ces dispositions est en cours d'application. Il convient de noter que leur mise en œuvre se heurte à de nombreuses difficultés et contraintes de différentes natures.

Préparation et mise en œuvre de la réforme

La préparation de la réforme a nécessité la création d'un certain nombre de commissions. Pour assurer l'animation, le pilotage et le suivi de la réforme, ont été créés, à l'échelle nationale, le comité d'animation, de pilotage et de suivi de la réforme (CAPESUR) et, à l'échelle régionale, les comités régionaux d'animation et de suivi de la réforme (CREASUR). En outre, des commissions d'experts ont été chargées de coordonner les filières, tant au niveau de chaque université (commissions régionales) qu'au niveau des établissements concernés (commissions nationales). Pour accompagner la mise en place de ces filières, des bureaux pédagogiques ont été créés au sein des universités, afin de former les enseignants et le personnel administratif et technique. A l'échelle nationale, une commission d'animation pédagogique a été mandatée pour organiser des séminaires et des ateliers de formation à la pédagogie.

En parallèle avec la création de ces commissions, des actions ont été conduites afin de faciliter l'accompagnement de la mise en œuvre de la réforme :

- Campagnes d'information et de communication destinées aux étudiants, aux enseignants, aux parents d'élèves et au personnel administratif et technique.
- Préparation et sensibilisation des ressources humaines aux nouvelles approches requises par la réforme (pédagogie, évaluation, gestion et gouvernance).
- Renforcement des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les universités.
- Extension des établissements existants et création de nouveaux établissements (facultés poly-disciplinaires, écoles de Commerce et de Gestion, etc.).
- Coordination et articulation pédagogique entre le supérieur et le secondaire.

Architecture et normes pédagogiques

L'architecture pédagogique fondée sur le L-M-D repose sur la définition de filières nationales types niveau Licence, de canevas types des filières Master, ainsi que sur un cahier de normes pédagogiques nationales (CNPN), sur un document de référence présentant les descriptifs des modules et des filières Licences et sur une méthodologie d'élaboration, d'évaluation et d'accréditation des filières Licences.

Lors de la première conférence pédagogique nationale (Marrakech 1), l'architecture globale L-M-D, les filières nationales types, le cahier des normes pédagogiques nationales et les descriptifs des modules et filières de Licence, ainsi que la méthodologie d'élaboration, d'évaluation et d'accréditation des filières nationales types ont été approuvés.

Lors de la deuxième conférence pédagogique nationale (Marrakech 2), les canevas types pour le Master, le CNPN et les descriptifs des modules et filières correspondants, ainsi que la méthodologie d'élaboration, d'évaluation et d'accréditation des filières de Master sont adoptés.

Enfin, avec la mise en place de la Commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur (CNACES), les filières proposées ont été accréditées ; l'ensemble des documents validés lors des deux conférences pédagogiques nationales ont été examinés, puis adoptés.

Présentation de l'architecture pédagogique

L'architecture de la réforme a été conçue de manière globale non seulement dans la perspective d'intégrer tous les cycles, mais aussi afin d'assurer une cohérence et une visibilité d'ensemble. Elle intègre le nouveau système national dans le système de formation supérieure international, notamment européen, et favorise ainsi une meilleure mobilité nationale et internationale des étudiants. Elle comporte des modules de langues et de communication tout au long du cursus, dans toutes les filières. Elle permet la capitalisation des modules réussis et la préservation des acquis.

Elle offre, après une formation générale de base, deux types de filières, à caractère général ou professionnalisant, confirmant ainsi l'objectif de diversification de l'offre. Les filières comportent des modules de formation à caractère général et des modules à caractère professionnalisant, elles garantissent l'acquisition de savoir-faire et l'amélioration de l'employabilité des lauréats, elles permettent également de créer des passerelles entre filières et facilitent ainsi la réorientation des étudiants.

En visant un meilleur rendement interne et externe, cette architecture satisfait aux objectifs qualitatifs et quantitatifs visés par la réforme.

L'architecture prévoit par ailleurs des sorties diplômantes étalées sur les différents niveaux de formation et permet le retour à l'université après une expérience professionnelle.

Trois types de diplômes sont offerts :

- **Bac+3**
Licence d'études fondamentales (LF) ;
Licence professionnelle (LP).
- **Bac+5**
Master ;
Master spécialisé.
- **Bac+8**
Docteurat.

Les diplômes de DEUG et DEUP (Bac+2) peuvent être délivrés à la demande des intéressés et après validation des modules des quatre premiers semestres du cursus Licence, afin de répondre à la demande du marché de l'emploi, qui continue de recruter à ce niveau.

Les enseignements sont organisés de manière semestrielle, avec seize semaines (enseignement et évaluation) et quatre modules par semestre, avec un volume horaire du module variant entre 75 et 120 heures d'enseignement et d'évaluation. Un module est entièrement dispensé et validé sur un semestre. Les modules transversaux (Langues et Communication) sont étalés sur tout le cursus du premier cycle (DEUG/DEUP).

Architecture pédagogique globale

Après le baccalauréat, les étudiants poursuivent deux semestres de tronc commun. Ils ont ensuite le choix entre deux voies principales : l'une conduit vers la formation fondamentale (Licence fondamentale et Master), l'autre vers la formation professionnelle (Licence

professionnelle et Master spécialisé). Des passerelles sont établies entre ces deux voies principales. La voie fondamentale offre la possibilité de préparer le Doctorat.

Cursus Bac+2

Après le baccalauréat, les étudiants découvrent l'université lors de sessions d'accueil, d'information et d'orientation. Le premier semestre, composé de quatre modules, constitue une phase d'initiation. Le second semestre est centré sur la détermination de l'orientation future de l'étudiant vers la voie professionnelle ou la voie fondamentale. Les deux semestres suivants proposent une formation professionnalisante pour les étudiants inscrits dans la voie professionnelle et une formation d'approfondissement pour les étudiants inscrits en voie fondamentale.

Cursus Bac+3

Après le DEUG ou le DEUP, durant deux semestres, les étudiants peuvent poursuivre leurs études en Licence d'études fondamentales ou en Licence professionnelle.

Cursus Bac+5

Le Master représente quatre semestres de formation, dont deux semestres de formation fondamentale et deux semestres d'approfondissement.

Cursus Bac+8

Le cycle doctoral dont la durée est de trois ans, est accessible aux étudiants titulaires d'un Master. Il permet la formation à et *par* la recherche et l'approfondissement d'un domaine de recherche donné.

Bilan partiel

La première promotion des licenciés est sortie en juin 2006. Cette première étape de mise un œuvre de la réforme permet une première évaluation au moyen d'un certain nombre d'indicateurs de suivi de la réforme dans les universités marocaines.

Quelques résultats relatifs à l'assiduité des étudiants et à la validation des modules et des années

- Le taux de présence des étudiants a augmenté, surtout au niveau des trois premières années d'étude.
- Le taux de validation de la première année varie entre 20 et 30 % (soit 50 % d'amélioration par rapport à l'ancien système).
- Le taux de validation de la deuxième année varie entre 40 et 60 % (soit 50 % d'amélioration par rapport à l'ancien système).
- Le taux de validation de la troisième année varie entre 60 et 80 %.
- Plus de 80 % des étudiants ont validé au moins un module durant un semestre.
- 60 % des étudiants ont validé plus de quatre modules durant deux semestres.
- 40 % des étudiants ont validé quatre modules durant un semestre.
- 30 % des étudiants ont validé huit modules durant deux semestres.

Quelques chiffres sur les filières mises en place

- Nombre de Licences fondamentales : 295
- Nombre de Licences professionnelles : 70
- Nombre de Licences en Sciences et Techniques : 40
- Nombre de Masters : 213
- Nombre de Masters spécialisés : 58
- Nombre de Masters en Sciences et Techniques : 22

Bien que partiels, tous ces résultats s'avèrent très encourageants. Les universités marocaines œuvrent actuellement à regrouper des indicateurs chiffrés complémentaires, notamment pour le niveau Master, afin d'avoir une première évaluation.

L'objectif poursuivi désormais est de créer de nouvelles filières de formation professionnelle au niveau Licence professionnelle et Master spécialisé.

Etat d'avancement de la réforme en Tunisie

Mohamed Ali DRISSA,
président de l'université de Kairouan (Tunisie)

En préalable à mon intervention, je voudrais, au nom de l'université de Kairouan ainsi qu'en mon nom propre, saluer solennellement l'ensemble des participants à cette rencontre, collègues et amis, présidents et recteurs des universités des pays du Maghreb et de l'Union européenne. Après une brève introduction, j'aurai l'honneur et le plaisir d'évoquer devant vous l'état d'avancement de la mise en place de la réforme dans les universités tunisiennes, en développant quatre points : les objectifs du L-M-D, la méthodologie suivie, la structuration qui préside à la réforme L-M-D, ses principales orientations et sa mise en œuvre.

Introduction

Le ministère de l'Enseignement supérieur tunisien a choisi, suite à la décision présidentielle du 13 juillet 2005 lors de la Journée du savoir, de mettre en œuvre, à partir de l'année universitaire 2006-2007, la réforme L-M-D dans les universités du pays. Cette réforme est dictée par le contexte national et international. Elle s'impose à la lumière des mutations économiques et technologiques que rencontre notre pays qui a choisi d'investir résolument le champ de la modernité, du progrès et de la démocratie.

Le L-M-D est, pour nous, la réponse à toutes les questions qui surgissent de la relation dialectique entre nos réalités et nos ambitions. Nous nous engageons dans cette réforme pour développer un système éducatif capable de préparer une société autre, une société meilleure.

Or, la Tunisie a déjà conduit plusieurs réformes de son enseignement supérieur, pour renouveler ses programmes, restructurer ses enseignements, mettre à niveau ses manuels, évaluer ses enseignements et ses enseignants. Aujourd'hui cependant, la réforme engagée est plus significative et essentielle que jamais : elle doit nous permettre de gagner le pari du progrès, de la modernité et du développement intégral, sans lesquels la Tunisie ne pourrait être partenaire à part entière de la Communauté européenne, ni s'inscrire dans la révolution profonde dans les deux mondes de la production et de la connaissance induits par la mondialisation et les mutations économiques et technologiques.

Objectifs du L-M-D

Les objectifs que l'enseignement supérieur assigne à cette réforme, multiples et ambitieux, visent notamment les priorités suivantes :

- atteindre les « standards » internationaux ;
- renforcer l'assurance-qualité ;
- conduire une modernisation pédagogique et de gestion ;
- garantir une bonne employabilité.

Cette réforme revêt en effet, pour notre ministère, une importance majeure non seulement parce qu'elle nous rapproche du processus de Bologne et nous permet ainsi d'atteindre les standards internationaux pour donner plus de lisibilité internationale à nos diplômes, mais aussi parce qu'elle nous aide à affronter un défi de taille : promouvoir et généraliser la qualité de notre système éducatif, de notre formation.

Dans une première étape, la Tunisie a réalisé un effort de scolarisation considérable, qui a permis la généralisation de l'enseignement. Cette première étape quantitative franchie avec succès, il est désormais primordial de passer à une étape qualitative, pour former des compétences et des élites, et développer chez elles une culture de l'effort, une culture scientifique, qui doit devenir l'ancrage ou la référence de notre jeunesse, de notre peuple de demain.

Pour réaliser ces objectifs ambitieux, il est également indispensable de s'engager dans une modernisation pédagogique et de gestion. Les moyens nouveaux de communication, qui investissent l'espace universitaire dans le monde entier, révolutionnent la relation enseignant-enseigné et exigent de nouvelles méthodes.

Dernier objectif, et non des moindres, que se fixe le ministère : l'ouverture de l'université sur son

environnement socioéconomique, pour garantir l'employabilité des diplômés et permettre leur insertion économique et sociale, en assurant une formation ciblée qui prépare à un métier.

A titre informatif, cet extrait de la décision présidentielle du 13 juillet 2005, à la Journée du savoir, officialise le passage au système L-M-D en Tunisie :

« Nous poursuivons nos efforts pour la mise en œuvre des choix que nous avons décidés en vue de moderniser le système des diplômes universitaires dans notre pays, aux niveaux de la Licence, du Mastère et du Doctorat (L-M-D), en harmonie avec les normes et systèmes internationaux les plus évolués.

Nous appelons, à cet égard, à associer les divers membres du corps enseignant et de recherche universitaire à l'identification des meilleures voies pour la concrétisation de cette orientation et la promotion de ce système. »

Cet extrait éclaire les deux principales orientations visées par l'adoption du système L-M-D en Tunisie : la modernisation, d'une part, et la recherche de l'harmonie avec les normes des systèmes internationaux, d'autre part.

Pour entrer davantage dans le détail, le L-M-D doit d'abord mettre en place un système de formation caractérisé par la flexibilité et la comparabilité internationale, pour garantir le passage aux standards internationaux, particulièrement aux standards européens. Il doit également favoriser la mobilité des étudiants à l'échelle nationale et internationale. Le L-M-D est une réforme à la fois structurelle et pédagogique, qui doit s'appuyer sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication, sur l'ensemble des outils innovants pour viser l'excellence et la qualité. L'étudiant est au cœur de la réforme L-M-D, c'est pourquoi le ministère et les universités tunisiennes ont mis en place un dispositif d'information, d'accueil et d'accompagnement pédagogique des étudiants. La réforme doit également favoriser l'intégration des approches multidisciplinaires et le développement de la professionnalisation des études supérieures, en réformant les programmes, en diversifiant les parcours dans les créneaux porteurs (il faut créer des parcours de formation simples et efficaces, à caractère académique mais aussi appliqué, offrant à l'étudiant, à tous les niveaux, des possibilités d'insertion professionnelle). L'intégration de l'apprentissage des compétences transversales doit favoriser l'apprentissage des langues (le français, bien sûr, mais aussi l'anglais et d'autres langues), l'apprentissage de l'outil informatique, la culture de l'entreprise et les droits de l'Homme.

En résumé, la réforme L-M-D vise :

- un passage aux « standards » internationaux, en particulier européens ;
- l'adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables ;
- l'encouragement à la mobilité ;
- l'amélioration de la qualité pédagogique ;
- l'amélioration de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant ;
- l'intégration des approches pluridisciplinaires ;
- le développement de la professionnalisation des études supérieures ;
- l'intégration de l'apprentissage de compétences transversales.

De tous ces objectifs, nous retenons que la réforme L-M-D vise essentiellement à créer une nouvelle génération de diplômés, polyvalents, aptes à s'adapter à un contexte mondial changeant.

De toute évidence, le programme est ambitieux. L'enseignement supérieur est appelé à réaliser la formation de l'homme en tant qu'Homme, dimension humaniste qui nous tient particulièrement à cœur en Tunisie, ainsi que l'éducation de l'homme-citoyen, à travers l'enseignement des langues et des droits de l'homme, et la préparation à la vie active en tant que force productive dans la société et dans la vie de la société.

Méthodologie suivie

La réforme a été lancée en septembre 2006. Sa mise en place s'étalera sur trois ans, de septembre 2006 à septembre 2008. Notre ministère a adopté une démarche à la fois progressive et concertée.

La priorité a été donnée aux Licences, avec un regard constant porté sur les Masters, à terme. Il s'agit de veiller à prendre en compte les spécificités de chaque établissement : pour cette première année, liberté a été laissée aux établissements d'adhérer au système L-M-D, ou non.

Par ailleurs, une vaste concertation a été menée par le ministère, avec tous les acteurs, durant une année entière, à travers une campagne d'information, de formation et de sensibilisation, et l'organisation de plusieurs séminaires nationaux et internationaux. Monsieur le ministre a

multiplié les rencontres avec les recteurs, les doyens, les directeurs de département, les enseignants réunis par champs disciplinaires, les représentants des syndicats, les représentants des étudiants, les partenaires socioéconomiques.

Structuration

Un effort considérable a été soutenu par l'ensemble des professeurs, dans le cadre des commissions nationales et des structures créées à cet effet, afin d'orienter et de canaliser la réflexion conduite autour du L-M-D. Ainsi, des structures ont été créées à un triple niveau : au niveau central, au niveau des universités, au niveau des établissements.

- **Niveau central** : Comité national de pilotage, Comité national des Licences appliquées, Comité national des Licences fondamentales et Comités nationaux sectoriels (22 comités).
- **Niveau des universités** : Comités pédagogiques et validation par le Conseil de l'université.
- **Niveau des établissements** : Comités de formation et validation par le Conseil scientifique.

Au total, plus de 500 professeurs ont travaillé d'arrache-pied à cette réforme et ont mis au point des maquettes de Licences qui donneront certainement à l'enseignement supérieur un souffle nouveau, tout en améliorant son impact sur la société et l'économie.

Principales orientations et mise en oeuvre

Les principales orientations de la réforme sont consignées dans la note de cadrage, rédigée par Monsieur le ministre à la suite de la longue réflexion menée par l'ensemble des acteurs. Cette note définit :

- les composantes principales ;
- les principes généraux ;
- les principes pédagogiques liés aux parcours et aux unités d'enseignement ;
- l'évaluation et les règles de progression des étudiants.

Les composantes principales

Avec trois grades ou trois diplômes nationaux (L, M et D), l'offre de formation se décline en domaines, mentions, spécialités et parcours. Les parcours se veulent souples, diversifiés et adaptés. L'enseignement repose sur le principe de la semestrialisation (le semestre est pris comme unité de base), sur les unités d'enseignement et les crédits (le diplôme est obtenu par accumulation de crédits). Une annexe au diplôme est insérée, afin de présenter une description des parcours et des qualifications acquises. Aujourd'hui, le nouveau et l'ancien systèmes coexistent.

Pour le diplôme de Licence deux voies sont possibles : une voie à finalité d'insertion professionnelle débouchant sur la Licence appliquée et une voie à finalité de poursuite d'études débouchant sur une Licence fondamentale, en préparation d'un Master.

Pour le diplôme de Master, il existe également deux voies : la première à finalité professionnelle débouchant sur un Master professionnel, la seconde à finalité recherche débouchant sur un Master recherche, en préparation d'un Doctorat.

Principes généraux

Les parcours sont évalués par les commissions nationales sectorielles et habilités pour quatre ans. Il s'agit en priorité de préserver les acquis actuels des étudiants grâce à la compensation, aux deux sessions d'examen (session principale et session de rattrapage) et au passage annuel.

Dans cette première étape, nous avons choisi de faire cohabiter les deux systèmes, le système actuel et le système L-M-D.

Nous avons également décidé d'œuvrer à une coconstruction des Licences appliquées, principe vital pour l'avenir. Ainsi, pédagogues et chercheurs coopèrent déjà avec les professionnels pour définir une nouvelle offre de formation adaptée aux besoins sans cesse renouvelés de l'économie.

En termes d'orientation, l'approche tunisienne a par ailleurs retenu la formule des 2/3 – 1/3 : l'orientation des étudiants vers les voies professionnalisantes sera donc privilégiée.

Nous avons aussi retenu le principe d'organiser des enseignements communs entre les deux types de Licence, en première année, plutôt qu'un tronc commun, avec des

passerelles prévues entre les deux types de Licence pour 10 % des étudiants à la fin de la première année.

Enfin, nous envisageons de multiplier le principe des stages et des projets de fin d'études (30 crédits au moins).

Principes pédagogiques liés aux parcours et aux unités d'enseignement

Un parcours en Licence s'étale sur six semestres, sachant qu'un semestre équivaut à quatorze semaines d'enseignement, soit cinq à six unités d'enseignements, contre trente crédits. Une unité d'enseignement comprend un à quatre éléments constitutifs homogènes ; elle est obligatoire ou optionnelle

Les unités d'enseignement obligatoires sont suivies par tous les étudiants inscrits dans un parcours. Elles ont un caractère national et sont validées par les commissions nationales sectorielles. Elles correspondent à au moins 75 % des unités d'enseignement du parcours. Elles peuvent être fondamentales ou transversales.

Les unités d'enseignement fondamentales, liées aux parcours, correspondent donc à 75 % des unités d'enseignement obligatoires.

Les unités d'enseignements transversales concernent l'enseignement des domaines suivants : informatique, langues, culture de l'entreprise, droits de l'homme.

Evaluation des étudiants

L'évaluation de l'étudiant dans un parcours est fondée sur l'évaluation des unités d'enseignement selon deux systèmes : le premier repose sur le contrôle continu seulement, le second repose à la fois sur le contrôle continu et les examens, avec une session principale par semestre et une session de rattrapage à la fin de l'année.

Chaque unité d'enseignement est validée par l'obtention de la moyenne (10/20) ou par compensation. Les unités d'enseignement validées par compensation ne sont pas transférables. La capitalisation est assurée par l'obtention des crédits des unités d'enseignement validées.

Règles de progression des étudiants

Le passage est annuel : soit de façon systématique après obtention des 60 crédits de l'année en cours, soit de façon conditionnelle si l'étudiant obtient au moins 45 crédits, les crédits manquants devant être régularisés pendant l'année suivante.

Mise en œuvre

La première vague, qui a démarré en 2006-2007, concerne 59 établissements universitaires appartenant aux douze universités tunisiennes (130 Licences habilitées, soit 99 Licences appliquées et 31 Licences fondamentales). La deuxième vague, prévue en 2007-2008, touchera entre 70 et 80 établissements supplémentaires, qui devront déposer leurs projets avant l'échéance du 15 janvier 2007.

Cette mise en œuvre est régie par le logiciel SALIMA (Système d'administration Licence-Master), qui se fonde sur trois modules fonctionnels (emploi du temps, gestion des parcours et portail de l'étudiant). Un quatrième module, en cours de réalisation, concernera les examens et le contrôle continu.

Conclusion

Il convient de souligner l'incontestable réussite de la phase de lancement. Un premier pari gagné concerne l'adhésion des établissements et des enseignants, le volontarisme des établissements et la pertinence de la méthode retenue. Les premiers résultats apparaissent prometteurs ; le paysage de l'enseignement supérieur se modifie d'ores et déjà. Ainsi des modifications significatives sont à noter dans l'organisation des formations. Certes, il est sans doute trop tôt pour conduire une évaluation de l'expérience, puisque la mise en œuvre de la réforme n'a été lancée que depuis quatre mois seulement. Toutefois, les conséquences de la réforme sur le dispositif d'enseignement supérieur sont déjà apparentes : la réforme contribue progressivement à la modification de la structure de l'offre de formation dans les universités tunisiennes, ainsi qu'à la rénovation des pratiques pédagogiques, à l'amélioration de l'accompagnement de l'étudiant, à l'évolution des procédures d'habilitation et d'évaluation... L'excellence de la formation, la qualité de l'enseignement, le niveau des études élevées, l'accès aux langues, la maîtrise des nouvelles technologies, la formation des compétences et de l'élite, tous ces objectifs ne visent qu'une seule finalité culturelle, scientifique et politique : donner à notre jeunesse les moyens de penser, d'imaginer, d'inventer, d'évaluer et de juger. Plus que jamais en Tunisie, nous entendons gagner le pari du progrès et de la modernité.

Le processus de Bologne dans la Communauté française de Belgique : état des lieux

Michel FRANCARD,
prorecteur aux relations internationales de l'université catholique de
Louvain, membre du Conseil interuniversitaire de la Communauté française
de Belgique (CIUF, Belgique)

Mes chers collègues, je voudrais tout d'abord m'associer aux intervenants qui m'ont précédé pour présenter mes plus vifs remerciements aux organisateurs de cette rencontre et pour formuler le souhait qu'elle soit fructueuse.

A Marseille, en 2004, j'avais indiqué que nous entrons dans la première année de mise en œuvre progressive de la réforme de Bologne. Nous entamons donc un processus prévu pour s'étendre sur plusieurs années, en ouvrant la première année du premier cycle, tous domaines confondus, pour l'ensemble des institutions de la Communauté française de Belgique. Après trois années, nous entamerons le deuxième cycle en septembre 2007. Parallèlement, nous avons mis en route les écoles doctorales j'y reviendrai.

Afin d'être aussi succinct que possible, je me limiterai aux aspects factuels de la mise en œuvre de la réforme L-M-D en Communauté française de Belgique, selon trois axes majeurs : j'évoquerai tout d'abord le cadre de cette réforme, ensuite ses formes concrètes, enfin les enjeux qu'elle soulève. Il convient de noter que, contrairement aux choix retenus par certains pays, notamment ceux du Maghreb, nous n'avons pas souhaité voir deux systèmes différents coexister ; l'ancien système cède donc progressivement la place au nouveau.

Cadre général

Dans la Communauté française de Belgique, deux structures d'enseignement assurent la formation supérieure : les universités, d'une part, et les hautes écoles², d'autre part. Il convient de distinguer clairement ces deux structures, car leurs objectifs diffèrent, ce qui a entraîné des conséquences sur les *curricula*. Le cadre général de mise en œuvre de la réforme repose par ailleurs sur une exigence politique de rationalisation de l'offre (création des académies). En raison d'une offre de formation dispersée entre une série d'institutions, le gouvernement a souhaité profiter de la mise en œuvre de la réforme pour engager un effort de rationalisation significatif. Enfin, la réforme s'accompagne d'un impératif de refinancement de l'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur de la Communauté française de Belgique compte :

- neuf institutions universitaires (soit 65 000 étudiants), avec trois universités, dites « complètes » : l'université catholique de Louvain (UCL), l'université libre de Bruxelles (ULB) et l'université de Liège (ULg), ainsi que plusieurs institutions universitaires : facultés localisées à Namur, Gembloux, Mons, Saint-Louis ;
- 29 hautes écoles (soit 75 000 étudiants) ;
- trois académies³ : académie Louvain (UCL, Mons, Namur, Saint-Louis), académie Bruxelles-Wallonie (ULB, Mons), académie Wallonie-Europe (ULg, Gembloux). Au sein de ces structures fédératives, les offres de formation peuvent être rationalisées.

L'effectif étudiant en Communauté française de Belgique ne pose en aucun cas le défi démographique auquel les universités du Maghreb sont aujourd'hui confrontées. Nous sommes donc d'autant plus redevables d'une politique exigeante en matière d'enseignement et de recherche, d'autant plus conscients de la nécessité d'une internationalisation et d'autant plus sensibles à l'ambition d'une solidarité internationale.

² Malgré une indéniable proximité lexicale, il ne convient pas d'assimiler les hautes écoles de la Communauté française de Belgique aux grandes écoles françaises. En effet, les hautes écoles de la Communauté française de Belgique s'apparentent plutôt aux *Fachhochschulen* allemandes, collèges techniques essentiellement dévolus au premier cycle.

³ Une fois encore, la terminologie peut se révéler trompeuse si on la compare aux usages français. En Communauté française de Belgique, les académies sont des regroupements d'institutions universitaires constitués autour d'universités complètes.

Une nouvelle organisation des études

Partant d'un système de Candidature et de Licence, nous passons à un système de Baccalauréat et de Master. Il convient de préciser ces termes : le Baccalauréat correspond, dans le système français, au niveau Licence, le Master au niveau Maîtrise. Dans la mesure où les étudiants du secondaire ne passent pas d'épreuve de Baccalauréat avant d'entrer dans le système d'enseignement supérieur, ce terme a pu sans difficulté être adopté comme équivalent littéral de son homologue anglais *Bachelor*.

L'ancien système de Candidature, qui comptait de deux à trois années d'enseignement, correspond aujourd'hui de façon systématique à trois ans d'études supérieures. A ce niveau + 3, nous ajouterons un Master pouvant compter une, deux ou quatre années d'études. Le Master en un an répond à une demande expresse du gouvernement qui souhaite ne pas allonger systématiquement la durée des études à cinq ans. Les universités n'encouragent pas cette première option, mais recommandent aux étudiants de poursuivre un Master en deux ans. Enfin, les Master en quatre ans répondent aux exigences inhérentes à certains types de formation, comme les formations en médecine, par exemple.

Calcul du crédit

Une année représente 60 crédits, soit 40 semaines de 36 heures (1 440 heures au total). Ainsi, un crédit exige 24 heures de travail de la part de l'étudiant (contact, « présentiel », travail en bibliothèque, tutorat, etc.).⁴

La structure

Premier cycle : Baccalauréat

Ce cycle de trois ans est obtenu après 180 crédits au moins. Il présente deux types de cursus :

- Le premier, cursus de type court, est un cycle professionnalisant dévolu aux hautes écoles (180 à 240 crédits pour trois à quatre années au moins).
- Le second, cursus de type long, est un premier cycle « de transition » proposé par les universités (180 à 240 crédits pour trois à quatre années au moins).

Pour l'essentiel, ce sont donc les universités qui organisent le deuxième cycle, tandis que les hautes écoles, elles, n'organisent que le premier cycle.

En ce qui concerne plus précisément le Baccalauréat, il faut savoir qu'une première année couvre la formation de base, avec 60 crédits. Dès la deuxième année, une formation plus spécifique est proposée. Plusieurs universités de la Communauté française de Belgique, à l'intérieur de la formation spécifique, dégagent des « mineures », ensemble de formations présentant une cohérence disciplinaire. Ainsi, un étudiant inscrit en Baccalauréat de littérature peut choisir de suivre une mineure en économie ou en droit. Ce système offre une perspective d'ouverture interdisciplinaire dès le premier cycle.

Deuxième cycle : Master

Après trois années de Baccalauréat, les étudiants peuvent suivre trois cursus de Master :

- le Master (3 + 2), cursus de 120 crédits après un premier cycle de 180 crédits ;
- le Master (3 + 1), cursus de 60 crédits après un premier cycle de 180 crédits ;
- le Master complémentaire (3 + 2 + 1), cursus de 60 crédits après une formation initiale de 300 crédits (c'est-à-dire après un Master de 120 crédits).

Dans le Master standard que nous encourageons (Master 3 + 2, cursus de 120 crédits après un premier cycle de 180 crédits), trois finalités sont possibles (pour 30 crédits) : la finalité didactique (pédagogie), la finalité approfondie (recherche) et la finalité spécialisée (professionnalisante).

Troisième cycle

Formation organisée dans les académies universitaires, le troisième cycle est donc dispensé en collaboration entre les différentes universités. Il comporte une série de travaux relatifs à la préparation de la thèse, parmi lesquels est identifiée une formation doctorale de 60 crédits, dispensée par une école doctorale reconnue. Outre cette formation, l'étudiant se consacre à la

⁴ Ce calcul aboutit à un temps de travail-crédit environ deux fois supérieur aux normes américaines ou asiatiques, qui comptabilisent seulement le « présentiel ».

rédaction d'une dissertation originale et d'une thèse à caractère personnel, ou à la constitution d'un ensemble cohérent de publications. L'ensemble de ces travaux est crédité forfaitairement de 180 crédits au total.

Par décret, le gouvernement a désigné les 20 domaines de formation couvrant l'ensemble des disciplines ; à chacun de ces domaines correspond un collège doctoral.

Correspondant à un grade académique, ces domaines recouvrent des ensembles disciplinaires.⁵ Les parcours doctoraux, au sein des écoles doctorales, peuvent être transdisciplinaires.

Dans la perspective d'éventuels diplômes conjoints, ces 20 domaines et les écoles doctorales reconnues sont la base incontournable de toute négociation.

Les enjeux de la réforme en Communauté française de Belgique

La Déclaration de Bologne implique, en Communauté française de Belgique, une implémentation progressive, une réforme en profondeur des programmes et une prise en compte de nouveaux enjeux.

Pour rappel, après la Déclaration de Bologne, en 1999, les négociations interuniversitaires visant à préparer l'entrée dans le processus ont débuté en 2002. Avec l'adoption, en mars 2004, du décret « Bologne », les établissements d'enseignement supérieur de la Communauté française de Belgique ont pu entrer dans la réforme, pour le premier cycle de Baccalauréat, dès septembre. En 2005, elles ont commencé à mettre en place les écoles doctorales. Elles devront, selon le calendrier établi, ouvrir les premiers programmes de Masters à la rentrée 2007.

Une réforme en profondeur des programmes

Afin de mieux mesurer les implications de la mise en œuvre de la réforme de Bologne, en temps et en énergie sans contrepartie de moyens budgétaires supplémentaires de la part des pouvoirs publics pour les établissements universitaires de la Communauté française de Belgique, quelques chiffres peuvent s'avérer utiles. Ainsi, à l'université catholique de Louvain-la-Neuve, la réforme de Bologne, représente :

- 34 programmes de Baccalauréat ;
- 200 programmes de Master ;
- 20 écoles doctorales ;
- 120 000 heures de cours par an.

Pour les établissements qui s'apprêtent aujourd'hui à entrer dans cette réforme, ou à l'approfondir, il est donc essentiel de comprendre à quel point cette mise en œuvre peut « distraire » les équipes pédagogiques et gestionnaires de leurs missions fondamentales d'enseignement et de recherche.

De nouveaux enjeux

La majeure partie des enjeux fondamentaux visés par la Déclaration de Bologne en 1999 ont été atteints en Communauté française de Belgique. Ainsi, toutes les institutions universitaires du pays, en particulier les universités, ont intégré les enjeux que sont :

- l'harmonisation des cycles 3-5-8 ;
- la lisibilité et la comparabilité des diplômes ;
- l'accumulation et le transfert de crédits (ECTS) ;
- la mobilité (enseignante et étudiante) ;
- l'assurance-qualité ;
- la promotion de la dimension européenne.

Avec les conférences de Prague (2001), de Berlin (2003) et de Bergen (2005), de nouveaux enjeux sont apparus, dont les universités de Communauté française de Belgique prennent actuellement la mesure :

⁵ Philosophie, théologie, langues et lettres, histoire, art et archéologie, art de bâtir et urbanisme, information et communication, sciences politiques et sociales, sciences juridiques, criminologie, sciences économiques et de gestion, arts et sciences de l'art, sciences psychologiques et de l'éducation, sciences médicales, sciences vétérinaires, sciences dentaires, sciences biomédicales et pharmaceutiques, sciences de la motricité, sciences, sciences agronomiques et ingénierie biologique, sciences de l'ingénieur.

- **L'apprentissage tout au long de la vie.** Le dispositif est en place, de même que celui de la validation des acquis de l'expérience.
- **La promotion de l'attractivité de l'espace européen d'enseignement supérieur (EHEA).**
- **L'implication des institutions et des étudiants.** Un effort significatif a été consenti afin d'impliquer l'ensemble des acteurs institutionnels, de telle sorte que la réforme ne relève pas du seul souci des recteurs et de quelques responsables administratifs. Les étudiants ont également été étroitement associés à la mise en place de ce système.
- **Les synergies à renforcer entre enseignement et recherche,** notamment via les doctorats.
- **La dimension socioéconomique de l'enseignement supérieur.** A l'instar de la France, nous avons créé des pôles de compétitivité dans lesquels les universités belges jouent un rôle moteur vis-à-vis des partenaires du monde socioéconomique.
- **Les diplômes conjoints** (*Joint degrees*).
- **La définition du cadre national des qualifications (NQF) et son harmonisation avec le cadre européen des qualifications (EQF).** Sur ce point, des progrès importants restent à accomplir.

La logique de Lisbonne

Malgré certains accents rappelant la Déclaration de Bologne, la logique de Lisbonne propose néanmoins une vision quelque peu différente, dont il nous faudra également tenir compte, puisqu'elle proclame son ambition de faire de l'Europe « *the most competitive and dynamic knowledge-driven economy by 2010* ». ⁶ Des évolutions nécessaires que ne manqueront pas d'entraîner, sur nos systèmes d'enseignement supérieur, ces nouvelles orientations, nous pourrions à loisir en discuter de nouveau lors des prochaines conférences interministérielles de Londres (2007) ou de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009), notamment.

Des recommandations européennes aux décrets nationaux, puis aux mises en œuvre locales

Le processus auquel nous devons faire face relève donc à la fois de recommandations européennes et de recommandations d'Etat, et nécessite une adhésion de chacune des institutions. Si nous n'assurons pas, à chaque étape de ce processus, une articulation harmonieuse, nous pourrions rencontrer des difficultés.

En Belgique, plus précisément en Communauté française, deux décrets balisent cette articulation : le décret du 31 mars 2004, définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités, et le décret du 16 juin 2006 relatif aux conventions de coopération pour l'organisation d'études entre institutions universitaires et portant diverses dispositions en matière d'enseignement supérieur. Ce dernier décret fixe, de manière relativement souple, les conditions de codiplômation.

Ainsi, lorsque nous créons des programmes conjoints dans les deux premiers cycles, nous sommes contraints de garantir une inscription des étudiants dans chacune des institutions partenaires, d'assurer la valorisation d'au moins 15 crédits par année d'étude et par institution. Par ailleurs, nous demandons que les frais d'inscription soient proportionnels au nombre de crédits effectivement reconnus. En cas de mobilité obligatoire, nous souhaitons une prise en charge par l'institution des frais supplémentaires encourus par l'étudiant. Nous favorisons également la délivrance d'un diplôme unique au détriment d'un double diplôme, sauf dans le cas de législations nationales contraires. Ces conditions, assez peu contraignantes, tentent de respecter un équilibre entre devoirs et droits.

En ce qui concerne les cotutelles de thèse, nous envisageons d'exiger une inscription dans chacune des institutions partenaires, à la fois pour la formation doctorale et pour la thèse de recherche. Nous demandons un nombre de 15 crédits minimum par année d'étude et par institution. Nous revendiquons également des frais d'inscription partagés, avec une inscription obligatoire à la thèse dans l'institution de Communauté française de Belgique. Dans tous les cas, ces cotutelles aboutiront à la délivrance d'un diplôme unique.

Le processus de Bologne ne conduit pas à une standardisation, mais incite à une harmonisation selon des principes communs, déclinée dans 45 systèmes d'enseignement. Cette diversité des pratiques ne doit pas nous empêcher de progresser ensemble vers les mêmes objectifs, au contraire ; elle doit constituer le terreau dans lequel nous enracinerons ensemble notre avenir commun.

⁶ « La société de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique à l'horizon 2010 ».

Bilan de la mise en œuvre du L-M-D dans les universités françaises

Daniel FILATRE,
vice-président de la Commission de la pédagogie et de la formation
continue de la Conférence des présidents d'université,
président de l'université Toulouse 2 – Le Mirail (France)

En préambule, je tiens à souligner combien l'exercice consistant à présenter un bilan de l'application de la réforme L-M-D en France, notamment en présence de la Conférence des présidents d'université française, est périlleux. En effet, aucun bilan global n'a encore été réalisé à ce jour, par manque de recul. En outre, aucun mandat clair ne m'autorise à dresser aujourd'hui un tel bilan. La Commission de la pédagogie et de la formation continue de la Conférence des présidents d'université française a, certes, inscrit cette réflexion à son agenda ; toutefois, ce chantier est loin d'être achevé. Je vous présenterai donc une lecture partielle mais non partielle qui relèvera davantage d'un effort de synthèse que d'un diagnostic établi et validé. Je décomposerai mon propos en quatre parties : rappel des principes généraux, rappel de la démarche française, premiers éléments de bilan, témoignage personnel pour conclure.

Rappel des principes généraux

En France, outre l'accord de l'Etat, l'application du processus de Bologne s'est opérée non par une loi, mais par une circulaire interprétant les principes généraux de ce processus et proposant une mise en place progressive par les établissements. Il convient donc, en premier lieu, de rappeler succinctement les principes structurants du processus de Bologne qui constituent, sans aucun doute, le référentiel actuel de nos politiques d'offre de formation.

Ainsi, dès 1999, les présidents d'université français ont enrichi leur vocabulaire quotidien d'un nouveau lexique, comprenant des termes aussi variés que : « architecture des offres de formation », « crédits » ou « qualité ». Ils ont fait leurs les objectifs posés par la politique commune des 45 Etats de l'Europe « élargie », qui se décline autour de huit axes directeurs, réitérés avec force par les protagonistes, lors des conférences qui se sont succédées de Bologne (1999) à Bergen (2005) :

- adopter une architecture comparable des études supérieures fondée sur trois grands niveaux : la Licence, le Master, le Doctorat, ces niveaux pouvant être atteints selon des durées analogues ;
- développer des formations modulaires selon le système européen de crédits, dit « ECTS » ;
- assurer la reconnaissance mutuelle des diplômes au niveau européen ;
- intégrer les besoins de formation professionnelle aux divers niveaux et répondre aux aspirations de la formation tout au long de la vie ;
- faciliter la mobilité des étudiants et des enseignants, et donner aux formations une dimension européenne ;
- développer des méthodologies de garantie de la qualité ;
- développer l'autonomie des établissements et renforcer les liens formations supérieures-recherche, notamment au niveau doctoral ;
- s'appuyer sur les acteurs et, au premier chef, les universités (EUA) et les étudiants (ESIB).

Ces principes affirment une grande ambition pour les universités. Par ailleurs, pour les années à venir, trois priorités ont été dégagées. Tout d'abord, il convient de garantir la promotion de systèmes efficaces de garantie de la qualité portant sur une évaluation des programmes ou des institutions, qui inclut l'évaluation interne, l'évaluation externe, la participation des étudiants et la publication des résultats. Ensuite, il s'agit de prendre en considération les études doctorales et de renforcer les liens enseignement supérieur-recherche. Enfin, il faut assurer l'amélioration du système de reconnaissance des diplômes et des périodes d'études, en premier lieu par la promotion de la mobilité, en second lieu par l'attribution d'une annexe descriptive (supplément au diplôme) à chaque étudiant qui termine ses études pour stimuler l'employabilité et faciliter la reconnaissance académique en vue de la poursuite d'études.

Rappel de la démarche française

En France, si ces principes ont en très grande partie fondé la doctrine française du L-M-D, la réforme s'est mise en œuvre selon un double mouvement : d'une part un encadrement progressif par le ministère et, d'autre part, une prise d'initiative des établissements. Ainsi l'action s'est d'abord focalisée sur l'émergence d'une architecture commune, popularisée à l'origine sous la dénomination 3-5-8 puis, plus exactement, par l'appellation L-M-D (Licence-Master-Doctorat).

Le niveau de formation Licence (niveau L) s'est renforcé avec la création de la Licence professionnelle (arrêté du 17 novembre 1999). Cette décision complète ainsi au niveau L l'offre de formations professionnalisées proposées par les universités. Cette étape nous a également permis non seulement d'approfondir le niveau Licence selon trois niveaux distincts (L1, L2 et L3), mais aussi d'envisager une déclinaison par semestre (projet d'études S1 et S2, projet professionnel S4).

Pour le niveau M, le grade de Master a été conféré dès 1999 aux titulaires d'un DEA, DESS et diplôme d'ingénieur et, depuis 2002, d'un diplôme de Master correspondant à 120 crédits européens au-delà de la Licence.

La mise en œuvre de la construction de l'espace européen a été l'occasion, pour le ministère chargé de l'Enseignement supérieur, de mettre en place de nouvelles procédures d'habilitation des diplômes nationaux.

Ces procédures s'appuient sur le contrat, en s'attachant à examiner :

- la cohérence globale de l'offre de formation présentée au sein de l'établissement ;
- son ancrage dans les forces scientifiques de l'établissement ;
- la complémentarité entre les établissements de la région, avec comme objectif un développement régional concerté s'inscrivant dans une perspective internationale.

Depuis 2005, les discussions avec les établissements sur la structuration de l'offre de formation et de recherche sont désormais complètement intégrées à la démarche contractuelle qui lie de manière quadriennale chaque université avec le ministère.

En contrepartie d'une plus grande liberté laissée aux universités pour la construction de leur offre de formation, les procédures d'évaluation ont évolué :

- La politique contractuelle s'appuie sur une évaluation interne et externe qui s'opère au moment du bilan du précédent contrat, à partir d'indicateurs arrêtés lors de l'élaboration dudit contrat.
- Les indicateurs permettent de mesurer le degré de réalisation des actions inscrites au contrat.
- L'évaluation de la politique contractuelle en externe a été améliorée grâce à une meilleure coordination avec le Conseil national d'évaluation des établissements (CNE) et l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche. Les calendriers de ces deux instances sont désormais articulés avec la procédure contractuelle.

Cette logique de l'évaluation (interne et externe) est, par ailleurs, au cœur de la réflexion menée sur l'application de la LOLF (loi organique relative aux lois de finances), à travers la définition du programme « enseignement supérieur et recherche universitaire ». L'objectif pour les prochaines campagnes contractuelles est de faire du renforcement de l'autoévaluation et de l'inscription du projet de l'établissement dans la logique de performance et de résultats de la LOLF, le cœur du dialogue contractuel.

Premiers éléments de bilan

Il convient de rappeler que la réforme L-M-D a d'abord connu, en France, une phase d'expérimentation. Ainsi, en 2002, les universités du Nord de la France ayant accepté d'initialiser une démarche expérimentale, six d'entre elles ont mis en place une partie de leur offre de formation Master et se sont soumises à l'expertise et à l'habilitation pour la suite de leur offre, dès 2003.

Cette première expérience s'étant avérée probante, la réforme a pu ensuite entrer dans une phase de généralisation. En 2003, le système L-M-D a donc été proposé à la vingtaine d'universités de la « vague contractuelle A », avec de rares cas dérogatoires. Toutes ont accepté. Une dizaine d'entre elles a soumis à l'expertise et à la nouvelle procédure d'habilitation une offre Master pour la rentrée 2003, les autres universités ayant proposé une offre partielle pour la rentrée 2003 ou pour les années suivantes. En 2004, compte tenu des universités qui ont reporté leur passage, et de celles qui ont voulu anticiper, 52 universités

supplémentaires ont fait le choix d'entrer dans le L-M-D (soit 78 % d'universités). A la rentrée 2005, 85 % au moins des universités ont mis en œuvre la réforme et à la rentrée 2006, toutes les universités ont adopté le nouveau dispositif.

Le dispositif réglementaire vient d'être complété par l'arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale, qui a pour conséquence de mieux intégrer la délivrance du doctorat dans la construction de l'espace européen de la formation et de la recherche. Le parcours doctoral devient un élément structurant de l'offre de formation.

L'entrée progressive des universités a fait l'objet d'un suivi attentif de la part des trois comités de suivi (Licence, Licence professionnelle et Master). Elle donnera lieu à un bilan plus précis lorsqu'un nombre significatif de promotions d'étudiants diplômés aura été atteint.

D'ores et déjà, des éléments positifs sont à tirer de la mise en œuvre du L-M-D par les universités.

La phase de lancement peut être qualifiée de réussite en ce qu'elle a emporté une très forte adhésion des universités, qui sont entrées dans la réforme cinq ans avant le terme fixé par les textes. Cette très forte adhésion repose sur plusieurs facteurs :

- l'implication très forte des équipes présidentielles au sein des universités ;
- le rôle moteur de la Conférence des présidents d'université française pour promouvoir, expliquer et défendre le projet ;
- la mobilisation d'une majorité d'enseignants-chercheurs qui ont vu l'opportunité de concevoir de nouvelles formations, a été très importante ;
- la méthode choisie : une réforme proposée et non imposée, progressive.

Réussites

Les premiers résultats s'avèrent, ainsi, encourageants. Déjà, une modification du paysage de l'enseignement supérieur s'opère, non seulement à travers une coopération universitaire renforcée, dans le cadre d'une politique de site, pour la définition des domaines de formation (Aix-Marseille, Lyon, Bordeaux, Grenoble, Strasbourg, Toulouse) ; un travail en commun des présidents d'université et des vice-présidents de CEVU (conseil des études et de la vie universitaire) ; un rapprochement en cours des différents établissements de l'enseignement supérieur (universités, écoles et établissements relevant d'autres ministères) ; mais aussi à travers des modifications dans l'organisation des formations.

Progressivement, les établissements ont « fabriqué » leurs domaines, ont qualifié leurs spécialités. Aujourd'hui, ils ont abandonné l'idée que les anciens DEA et DESS fondent les Masters, pour élaborer des parcours et spécialités différents ; de la sorte, l'offre de Master a gagné en cohérence par rapport à celle des DEA et DESS. En outre, la préoccupation de la relation avec la recherche est désormais prééminente. Quant aux Licences, elles paraissent mieux structurées. Avec des progressions mieux pensées, le souci de l'étudiant semblant plus présent. De manière générale, les contenus d'enseignement ont été revus.

Par ailleurs, l'offre de licence professionnelle a été très abondante. De 2000 à 2006, près de 1 200 Licences professionnelles ont été créées. Après trois années d'expérimentation, les Licences professionnelles sont entrées dans la phase de généralisation. Désormais, la campagne d'habilitation des Licences professionnelles est intégrée à la procédure contractuelle associant l'Etat et les universités.

Difficultés

La mise en œuvre du L-M-D est un processus continu et, à ce titre, il doit évoluer. De par son caractère transitoire, le dispositif montre en effet des insuffisances. Ainsi, certaines formations ne sont pas encore intégrées au L-M-D (formations de santé). En outre, la réorganisation des formations professionnelles doit être parachevée. Les milieux économiques (hors Licence professionnelles) sont trop peu impliqués, en général, dans l'élaboration et l'évaluation de l'offre de formation. L'intégration des formations d'IUP (Institut universitaire professionnalisé), longtemps hésitante, mériterait aussi une attention particulière.

Un effort doit par ailleurs être accompli pour véritablement intégrer les Licences professionnelles au L-M-D. La Licence professionnelle doit devenir un élément de parcours diversifié dans l'offre globale de cursus Licence porté par l'université. L'orientation progressive de l'étudiant sera ainsi facilitée et les passerelles développées entre les formations classiques et les formations professionnalisées.

Enfin, le niveau Master pose problème. En premier lieu, il s'agira de réviser la procédure d'accès au Master 1. En effet, les Masters étant conçus sur deux années, c'est à l'issue de

la Licence que doit se décider l'accès au Master en fonction des capacités des étudiants, et non après les 60 premiers crédits. Or les textes de 2002 ne le permettent pas. Une baisse des effectifs en M1 est donc observée, dont il convient de se préoccuper. Ces problèmes ne seront surmontés qu'accompagnés d'une réelle réflexion sur l'employabilité des diplômés au niveau Licence et sur les compétences acquises par les étudiants au terme de leur formation. En second lieu, il conviendra de remettre en cause la pertinence de la dissociation entre M2 recherche et M2 professionnel, fondée sur la distinction historique DEA/DESS, sujet dont les établissements se saisissent à l'heure actuelle.

Perspectives

Les universités françaises entrent, depuis juillet 2006, dans la phase du « L-M-D 2 ». La phase de lancement du L-M-D est terminée, les universités présentent actuellement, pour la seconde fois, leur offre de formation format L-M-D dans le cadre de leur contrat quadriennal. Les notions d'architecture et de politique d'offre de formation sont désormais des principes structurants acquis de cette politique universitaire contractuelle.

La construction de l'espace européen de la formation et de la recherche ne concernant pas les seules universités, mais l'ensemble du système français d'enseignement supérieur, le L-M-D 2 est mis en œuvre dans un contexte de renforcement des alliances universités-écoles (notamment) dans le souci d'organiser une offre française de formations supérieures plus forte et plus lisible.

La réussite de l'attractivité passant par la cohérence de la présentation de l'offre de formation dans le cadre de politiques de sites, les universités tendent, à l'occasion de cette seconde phase, à concevoir et présenter leur offre de formation par systèmes territoriaux. Ainsi constate-t-on, à ce niveau, un certain resserrement de l'offre de formation tant en nombre de domaines que de spécialités.

La réflexion pédagogique, fortement absente des préoccupations des universités qui ont été contraintes d'agir dans la précipitation, se doit d'être plus présente dans cette seconde phase. A travers la problématique de l'évaluation interne et externe, de nombreuses améliorations doivent être apportées.

Les universités ont l'occasion d'élaborer, en concordance, une politique de formation au même titre qu'une politique scientifique ; ces deux axes devant servir de référence au contrat, c'est sur la base de la réalisation de ce contrat qu'elles doivent s'évaluer et être évaluées.

Le projet de réforme du système d'évaluation français portant création d'une agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur prévoit une amélioration du système d'évaluation des formations. Il est attendu de cette nouvelle agence qu'elle contribue à faire évoluer les pratiques internes d'évaluation et qu'elle favorise un développement cohérent de l'offre de formation et de recherche des universités dans le cadre des priorités fixées par le processus de Bologne.

En conclusion, esquisse d'analyse

Désormais en France, l'acte II du L-M-D inscrit la construction de l'offre de formation au cœur de la politique de développement de chaque université. Plus que jamais, de manière claire et durable, le schéma L-M-D aura conduit les universités françaises à passer d'un modèle à un autre. Dans le premier modèle, les habilitations des diplômés s'opéraient de façon segmentée et verticale ; les facultés, les UFR, les départements faisaient remonter leur offre de formation par l'université au ministère, selon des mécanismes dans lesquels le ministère cadrerait l'essentiel des règles d'organisation pédagogique et dans lesquels les disciplines jouaient un rôle déterminant non seulement au sein des établissements, mais aussi dans les cabinets d'expertise attachés au ministère. Dans ce jeu à deux, l'université bénéficiait d'un rôle relatif, selon sa conscience de l'intérêt pédagogique et sa capacité politique.

Peu à peu, dans la seconde moitié des années 90, ce modèle s'est transformé, face notamment au durcissement de la politique contractuelle reliant l'Etat et l'université. Un nouveau modèle émerge depuis l'application du L-M-D, qui fonde l'université comme acteur majeur de la construction de son offre de formation. Dans ce jeu à trois, la responsabilité des équipes présidentielles est forte, voire déterminante : en amont de la campagne d'habilitation des diplômés, elles doivent définir des cadres et donc une stratégie ; en aval, avant la remontée des demandes d'habilitations au ministère, elles doivent construire avec détermination leur politique d'offre de formation spécifique, structurée, choisie. Ainsi, le L-M-D pose un enjeu politique essentiel.

De ce qui précède, il ressort un processus de différenciation entre les établissements. Ce processus se combine avec, d'une part, un phénomène d'accentuation probable de la

mobilité des étudiants, à tout le moins de leur capacité à choisir leur parcours et leur lieu d'étude et, d'autre part, une revendication des étudiants : ils exigent désormais de suivre un parcours de formation reconnu et productif (associant diplôme et projet professionnel), tout en bénéficiant d'une vie étudiante de qualité. Ces trois ingrédients sont-ils les fondements de l'émergence d'un nouveau marché universitaire ?

Nous sommes en droit de poser la question, d'autant que nous assistons, en France, à une stagnation des effectifs universitaires. Nous pouvons également considérer que cette évolution conduit les universités publiques françaises, dont nous avons la charge, à une triple exigence : une exigence de qualité, une exigence d'innovation notamment pédagogique (on parle même de « révolution pédagogique »), une exigence de cohérence. Pour chaque université, à chaque niveau de formation et pour chaque parcours étudiant, il s'agit aujourd'hui non seulement d'attirer les meilleurs étudiants, mais aussi d'offrir à toutes et tous une offre diplômante répondant à nos missions d'exigence, d'ouverture et de formation.

Ainsi, doit-on considérer que la réforme L-M-D et ses récents objectifs conduisent les universités à au moins quatre grands changements :

- mesurer la qualité des formations qu'elles dispensent : évaluation interne, évaluation externe, démarche qualité ;
- s'assurer qu'elles sont en cohérence avec les besoins des milieux socioéconomiques : suivi d'insertion, schéma de compétence, support au diplôme ;
- construire une offre de formation lisible et cohérente au niveau des territoires locaux, régionaux, interrégionaux, ainsi qu'au niveau national ;
- penser le schéma L-M-D universitaire dans l'ensemble de l'offre de formation post-Bac, c'est-à-dire réfléchir aux interdépendances entre universités et autres structures d'enseignement supérieur.

Vous le voyez, ces quelques éléments de bilan dessinent un chantier énorme au regard des difficultés que nous devons affronter. Mais c'est aussi un véritable challenge que nous sommes en train de relever, à l'échelle de chaque université et, au niveau national, de manière collective.

Mon sentiment personnel porte vers l'optimisme et se fonde sur l'énorme potentiel scientifique dont nous disposons et sur la détermination qui est la nôtre. Il reste en suspens la question difficile du positionnement entre cadrage national et expérimentations locales.

Le processus de Bologne mis en œuvre en Suisse, état 2006 et perspectives

Denis BILLOTTE,
secrétaire général de la Conférence universitaire de Suisse occidentale
(CUSO, Suisse)

Contexte national

La déclinaison particulière du modèle de Bologne en Suisse est tributaire en grande partie d'un contexte national particulier : outre les dimensions plurilingues et pluriculturelles qui le caractérisent, l'enseignement supérieur suisse dépend conjointement d'un Etat fédéral et des cantons qui le composent. Les grandes orientations de politique universitaire sont définies, au niveau national, par consensus et en collaboration entre les pouvoirs cantonaux et fédéraux.

Le système d'enseignement supérieur suisse

Système dit « dual », l'enseignement supérieur suisse est dispensé, d'une part, dans des hautes écoles « universitaires », à orientation fondamentale et académique, et, d'autre part, dans des hautes écoles « spécialisées » (HES), à vocation pratique et professionnalisante. Cette distinction est essentielle pour notre propos.

Les hautes écoles universitaires regroupent dix universités cantonales (cinq en Suisse alémanique, une en Suisse italienne et quatre en Suisse romande) et deux écoles polytechniques fédérales (EPF), anciennes écoles d'ingénieurs assimilées davantage aujourd'hui à des universités scientifiques et technologiques.

Les hautes écoles spécialisées (HES) comptent, quant à elles, sept établissements cantonaux et intercantonaux, qui couvrent des domaines disciplinaires variés, allant de l'ingénierie à l'économie, en passant par les arts appliqués, la santé ou le social. Dans l'orbite des ces hautes écoles spécialisées gravitent également des hautes écoles pédagogiques (HEP), intégrées au système national d'enseignement supérieur, qui sont spécialisées dans la formation des enseignants à tous les niveaux.

Démographie (2005)

Le diplôme donnant accès à l'université (Maturité) est acquis par environ 19 % seulement de la classe d'âge. Ce taux, particulièrement bas en comparaison des taux français, en particulier, et européen, en général, s'explique par le fait que la Suisse offre d'autres modes d'accès à une formation professionnelle ; la formation par apprentissage, notamment, a très longtemps été privilégiée. L'enseignement de niveau tertiaire connaît ainsi de nombreuses filières qui, bien que ne relevant pas du système universitaire ou du « tertiaire supérieur », permettent l'accès à des formations relativement valorisées.

Depuis quelques années, les élèves peuvent en outre accéder à une nouvelle Maturité, dite « professionnelle », qui a vocation à conduire aux formations professionnelles de haut niveau et qui jouit d'un taux d'obtention de 12 % de la classe d'âge. Cette nouvelle Maturité suscite un engouement certain, au point qu'il n'est pas abusif de penser qu'elle atteindra, dans les prochaines années, un taux équivalant à celui des Maturités académiques.

Le taux d'entrée à l'université ou dans les hautes écoles spécialisées suit peu ou prou ces taux d'obtention du diplôme de fin du secondaire. La population étudiante suisse, proportionnellement à sa classe d'âge, s'avère donc très nettement inférieure aux chiffres avancés tant par les pays du Maghreb que par la France ; elle correspond davantage à l'ordre de grandeur annoncé par la Communauté française de Belgique.

Une autre caractéristique du système d'enseignement supérieur suisse mérite par ailleurs d'être soulignée : la proportion d'étudiants étrangers y est particulièrement forte. Pour les universités, elle s'établit globalement à 22,5 % du nombre total d'étudiants (soit près d'un étudiant sur cinq).⁷ Cette situation est liée à la très ancienne tradition internationale des universités suisses. Ainsi, lorsqu'elle a été fondée en 1855, l'école polytechnique de Zurich

⁷ Ce chiffre intègre notamment les étudiants étrangers ayant achevé leurs études secondaires en Suisse ; la population résidente étrangère est en effet assez élevée dans le pays.

accueillait plus d'étudiants étrangers que d'étudiants suisses. Aujourd'hui, sur 17 500 candidats et candidates au Doctorat, le taux d'étudiants étrangers s'élève à 44 %. Notons, au passage, que la proportion de doctorants dans les universités suisses est assez élevée (un étudiant sur six est un doctorant).

L'organisation de la réforme

Bases réglementaires

Dans la mise en œuvre du processus de Bologne, les principales directives sont données par la Conférence universitaire suisse (CUS), organe réunissant les autorités fédérales et les autorités cantonales au niveau politique, et qui a pris une importance accrue à l'occasion de la réforme.

Ces directives sont ensuite transformées en recommandations concrètes par la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS), qui représente le niveau international dans un esprit de négociation, de coopération avec l'ensemble des acteurs du monde universitaire, sans jamais œuvrer dans un esprit de décision unilatérale. Ces recommandations concernent tous les détails de la réforme : mise en place des différents cycles, passage d'un cycle à l'autre, mise en place du supplément au diplôme, des crédits ECTS, nomenclature des diplômes⁸, formation continue et approfondie (MAS).

Enfin, lois cantonales (et fédérales pour les EPF) et règlements internes des universités parachèvent, au niveau local, les bases réglementaires de la réforme.

Le nouveau système

Nouveaux diplômes

Dans le nouveau système, nous distinguons trois niveaux, avec une nomenclature unifiée en anglais :

- Bachelor (180 crédits) ;
- Master (90 à 120 crédits) ;
- Doctorat (non mesuré en crédits).

Notons néanmoins que les universités de Suisse romande ont adopté une double terminologie, en français et en anglais, avec la traduction suivante : Baccalauréat universitaire, Maîtrise universitaire et Doctorat. L'épithète « universitaire » systématique, si elle semble redondante, répond en fait à une nécessité, celle de bien distinguer les diplômes délivrés par les universités de ceux délivrés par les hautes écoles spécialisées.

Désormais, le Bachelor et le Master universitaires remplacent ensemble les anciennes Licences (de niveau + 4 en général depuis les années 1980 ; la durée d'étude moyenne observée oscillait entre 5,5 et 6,5 ans). Le Bachelor universitaire, titre intermédiaire, vise à fournir une base scientifique avant une réorientation possible. Il permet une intégration en Master, grâce à des éléments de recherche appuyés. Le Bachelor HES, quant à lui, est un titre professionnalisant.

La question de l'accès au Master

L'une des questions posées avec le plus d'acuité pour l'ensemble du système d'enseignement supérieur suisse a concerné l'accès au Master. Il n'existait pas, en effet, jusqu'à la mise en œuvre du processus de Bologne, d'articulation entre les diverses universités suisses. Il a donc été décidé que le détenteur d'un Bachelor acquis dans une université suisse aurait accès, sans restriction, aux études de Master dans n'importe quelle autre université suisse, à condition que la discipline choisie soit en cohérence avec les études précédentes. Lorsque la correspondance disciplinaire n'est pas évidente, l'université peut exiger des compléments d'étude qui ne compromettent pas l'entrée dans le Master retenu.

Quelques Masters spécialisés ont, en outre, été créés afin de répondre à tous les cas nécessitant des conditions supplémentaires (maîtrise de compétences linguistiques, par exemple).

⁸ La question des nomenclatures s'avère particulièrement sensible en Suisse, pour des raisons de traduction. C'est pourquoi une attention très vive a été portée aux terminologies retenues, ce qui a conduit à des choix parfois surprenants (le choix de l'anglais comme langue unique, notamment), dans le but fondamental de définir une terminologie univoque dans l'ensemble du pays.

Enfin, la question des passerelles, notamment entre hautes écoles de types différents, a fait l'objet d'une définition détaillée.

Perspectives de développement 2007-2010

Il conviendra de garantir, très rapidement, l'introduction définitive des derniers cursus de Masters. Cette introduction est d'ores et déjà acquise dans la grande majorité des universités (dix établissements sur douze) ; le léger retard constaté dans les universités de Zurich et de Neuchâtel devrait être comblé lors de la prochaine rentrée universitaire.

Un secteur, la médecine, avait échappé jusqu'ici à la réforme ; il sera désormais concerné de la même manière que les autres disciplines, dans ses trois déclinaisons (médecine humaine, médecine vétérinaire et médecine dentaire).

La prochaine période verra aussi une introduction généralisée des programmes doctoraux.

Les débats autour des passerelles entre universités et hautes écoles professionnalisantes se poursuivent dans une relative vivacité ; ils aboutiront sous peu à un certain nombre d'accords.

Enfin, la mise en place d'un cadre national des qualifications est prévue ; il sera compatible avec le cadre européen des qualifications (EQF).

Perspectives : Médecine

Les pays européens ayant introduit le modèle de Bologne pour la médecine sont relativement peu nombreux. La démarche suisse s'avère donc quelque peu originale puisqu'elle envisage l'introduction du schéma L-M-D pour la médecine dès la rentrée 2007 avec, seule exception, un *Master of Medicine* en trois ans suivi d'un examen fédéral, pour les étudiants visant la reconnaissance internationale, et qui souhaitent accéder à la formation post-graduée, ainsi qu'au droit d'exercer.

Perspectives : programmes doctoraux

Deux éléments fixent le cadre de réflexion et la philosophie des universités suisses concernant le Doctorat :

- Pour la majorité des recteurs, le Doctorat, en tant que titre, reste associé essentiellement à la production d'une thèse (recherche individuelle originale de haut niveau).
- En revanche, la notion de « formation doctorale » est désormais intégrée ; elle correspond non seulement à la production d'une thèse, mais aussi à un encadrement plus diversifié et plus ouvert qu'auparavant, à un ensemble de cours de soutien et d'accompagnement, et, enfin, à une « professionnalisation ».⁹

En ce qui concerne le contenu des programmes doctoraux, il convient de souligner les efforts conduits pour proposer un encadrement plus large, une offre de cours variée, des contenus scientifiques et méthodologiques plus appuyés, des compétences transverses et « transférables ». De manière générale, les perspectives professionnelles des jeunes docteurs sont renforcées. En outre, une importance accrue est donnée à la socialisation ou, comme l'appellent les Québécois, au « réseautage », dans la mesure où les jeunes chercheurs doivent pouvoir s'insérer dans des communautés scientifiques, des communautés de recherche, y compris dans les secteurs de l'économie ou de l'industrie. En effet, la notion du « métier de chercheur » fait désormais partie intégrante du vocabulaire doctoral.

En termes d'objectifs, deux éléments majeurs peuvent être retenus. Il convient, en premier lieu, de produire une meilleure qualité générale des thèses et, en second lieu, de garantir une meilleure maîtrise de la durée.¹⁰

⁹ Ici, les guillemets ne relèvent pas de la simple coquetterie ; pour des raisons de différenciation du système, les universités suisses se montrent en effet très réticentes à produire des diplômés directement professionnels. Néanmoins, si la notion même de « professionnalisation » est prise avec précaution, l'idée de renforcer et de valoriser le métier de chercheur, ainsi que l'ensemble des métiers ou compétences associés, par un effort de formation et d'ouverture, est, elle, bien acquise.

¹⁰ Cela ne signifie pas nécessairement favoriser une restriction de la durée de manière systématique : les universités suisses sont acquises à l'idée que la durée ne doit pas être identique pour tous les chercheurs, pour toutes les disciplines ; elles souhaitent en outre tenir compte de possibilités d'étude alternatives, comme le Doctorat à temps partiel ; enfin, elles sont soucieuses de respecter les questions d'égalité des genres et des chances, et encouragent, à ce titre, les formations alternatives.

Perspectives : passerelles

Le principe semble acquis, au moins au niveau politique, que les diplômes HES et les diplômes universitaires sont « différents mais de même valeur »¹¹. Ainsi, dans une « même » discipline, l'accès au Master est théoriquement garanti, avec la possibilité d'exiger de l'étudiant des compléments éventuels jusqu'à 60 crédits. Dans le cas d'un changement de discipline, l'accès peut être autorisé, après une validation partielle de crédits (validation des acquis de l'expérience et de la formation), le cas échéant.

Perspectives : cadre de qualifications

L'inscription de la formation universitaire suisse dans un cadre national des qualifications est également un principe acquis. Ce cadre national sera fondé sur le cadre européen (EQF). Il comportera trois niveaux (sans niveau intermédiaire entre la fin des études secondaires et le Bachelor). Il se référera en majeure partie aux *Dublin descriptors*, fondés sur les acquis de la formation (savoirs, savoir-faire, connaissances). Il sera probablement adopté en 2008-2009.

Effets induits par la réforme

En guise de conclusion, j'ai souhaité évoquer devant vous quelques effets périphériques du passage au L-M-D, qui ne sont pas directement liés aux études et aux structures.

Ainsi, la réforme a tout d'abord entraîné une reconfiguration des acteurs et des institutions : la CUS et la CRUS ont saisi l'occasion de cette réforme pour renforcer leur rôle ; la CRUS, en particulier, apparaît désormais un acteur central de la politique universitaire suisse. De la sorte, la démarche de Bologne, initialement très politique, s'est vue appropriée par les recteurs qui ont profité de cette circonstance pour consolider la position des universités dans le paysage suisse. A bien des égards, ce mouvement est assez parallèle à la montée en puissance, au niveau européen, de l'Association européenne des universités (EUA) qui, elle aussi, a acquis une dimension manifestement élargie depuis Bologne.

La réforme a permis, en Suisse, de dresser un paysage global plus cohérent.¹² Ainsi, tous les diplômes suisses relèvent aujourd'hui de dénominations et de durée *a priori* identiques. Soulignons le progrès indéniable que représente cette harmonisation dans un pays qui, il y a encore à peine un siècle, possédait des frontières intérieures.

De la même manière, l'harmonisation du calendrier académique est désormais acquise. Si cette avancée peut sembler mineure à certains, il est intéressant de rappeler que la CRUS avait envisagé cette harmonisation, pour la première fois, en... 1905 !

Naturellement, des difficultés persistent. Elles concernent non seulement les ressources, mais aussi l'adoption des modes d'enseignement nouveaux, l'importance désormais portée à la démarche qualité, la nécessité de renforcer l'encadrement à budget constant... Du point de vue humain, avec des chantiers multiples, la réforme a également signifié un surcroît de travail et de fatigue. Il s'agit donc d'accepter que la réforme ne peut se faire en un jour, qu'elle nécessite un temps d'appropriation et de « routinisation ». Si certains chantiers prennent du retard, ils se mettent néanmoins en place aussi vite que peuvent le permettre les hommes et les femmes qui les soutiennent.

¹¹ « Slogan » initialement allemand : « *gleichwertig aber andersartig*. » Comme vous pouvez aisément l'imaginer, ce type de slogan bien balancé est toutefois susceptible d'interprétations très divergentes selon le poids accordé à l'un ou l'autre terme.

¹² Du moins en surface, car, dans les détails, les complications s'avèrent encore nombreuses.

Synthèse

Pascal LEVEL,
délégué permanent de la Conférence des présidents d'université française
à Bruxelles

La synthèse de cette session pourrait s'avérer très brève et se résumer à cette seule idée : la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement supérieur dans nos différents pays semble bien engagée partout ; elle ne risque plus, désormais, d'être freinée dans son élan. A ce titre, l'avancée entre Marseille et Tunis est incontestable. La réforme de Bologne est désormais un fait non seulement dans les 45 pays du territoire européen, mais aussi sur l'ensemble du pourtour méditerranéen, du Maghreb à l'Egypte en passant par le Liban.

Rappel des objectifs

Le protocole de Bologne avait pour objectifs de créer des architectures comparables (trois niveaux similaires), de promouvoir les ECTS dans une logique de reconnaissance mutuelle, d'assurer les besoins en formation professionnelle, de favoriser les concepts du type « Formation tout au long de la vie », de renforcer la mobilité des enseignants et des chercheurs, de donner une dimension européenne aux diplômes universitaires, de garantir la montée en puissance des méthodologies pouvant contribuer à améliorer la qualité, d'augmenter l'autonomie des établissements et de s'appuyer sur tous les acteurs, universitaires, administratifs et étudiants.

A l'écoute des différentes expériences présentées ce matin, il apparaît clairement, bien qu'à des degrés divers de réalisation, que toutes les universités de la zone euro-méditerranéenne se sont engagées sur cette voie commune. Les principes de Bologne ont été globalement compris comme permettant d'assurer des processus de convergence, et non de standardisation, appuyés sur les contextes nationaux. Nous pouvons donc parler, raisonnablement, de déclinaisons nationales du processus de Bologne : chacun s'est attaché à ne pas rompre avec son histoire, à ne pas abandonner ses acquis, mais à moderniser fondamentalement son système tout en visant un rapprochement.

Alors qu'ils nous regardaient d'un air goguenard dans les années passées, nos collègues australiens ou nord-américains ont aujourd'hui perdu leur sourire ironique ; ils nous adressent désormais une figure des plus charmantes et ne cessent de s'interroger sur la manière dont nous sommes parvenus à essayer, partout en Europe et de manière aussi rapide et constructive, ces idées fondatrices et novatrices.

Fin 2009-début 2010, la majeure partie des objectifs visés en 1999 à Bologne seront atteints, selon le calendrier fixé. Qui aurait parié les yeux fermés sur cette réussite, à l'époque ? Ce succès, nous le devons à notre vision partagée d'une réforme qui ne s'applique pas de manière péremptoire et immédiate, mais au contraire se vit comme une mise en œuvre progressive et continue. Les universités ont pris la main pour conduire cette mise en œuvre avec réflexion et pragmatisme ; elles feront fructifier, demain, leur capacité à échanger et à avancer ensemble pour appliquer les principes de Bologne dans la continuité.

Principales conséquences

Les structures sont désormais acquises (les trois grades fondamentaux sont adoptés dans l'ensemble des universités), malgré des disparités dans la terminologie qui, bien que parfois surprenantes ou regrettables, ne constituent cependant pas un obstacle majeur. Le défi principal, lui, est relevé : engager les communautés universitaires à prendre leur part active à la réforme.

Dans une logique de diversification, de souplesse et d'adaptation, cette réforme aura entraîné non seulement la création de nouveaux diplômes, mais aussi, parfois, la suppression de diplômes devenus obsolètes – fait suffisamment rare dans le monde universitaire pour être souligné.

Surtout, cette réforme aura été, pour le monde universitaire, l'occasion d'affirmer ou de réaffirmer la dimension Recherche comme une valeur fondatrice, notamment avec l'adoption du principe d'adossement des enseignements à la recherche. Certes, les moyens consacrés à la recherche divergent d'un pays à l'autre ; toutefois, la nécessité d'appuyer la recherche est désormais revendiquée partout. Loin de relever du seul formalisme, ce rappel a suscité une réorganisation en profondeur de nos structures de recherche et de la formation de nos chercheurs. Aujourd'hui, toutes les universités de notre zone entrent dans

une logique de développement des écoles ou des formations doctorales. Quand, dix ans en arrière, l'avenir d'un chercheur comme sa formation dépendaient quasi exclusivement de sa relation à son Maître de thèse, aujourd'hui, simultanément si ce n'est collectivement, nous souhaitons recadrer cette relation au sein d'une démarche plus vaste, qui renvoie non seulement à la formation spécialisée, mais aussi à la formation personnelle, à l'inscription de l'étudiant dans une politique scientifique, à sa préparation à d'autres métiers que les seuls métiers académiques... Là encore, le L-M-D nous a permis de gagner en temps, en efficacité, en efficience.

De la même manière, les notions de « progrès » ou de « qualité » font désormais partie des usages ; elles conduisent, à terme, à renforcer la pratique de l'évaluation, interne et externe. Aujourd'hui, l'évaluation n'est plus vécue comme un moyen de juger, voire de dénigrer, mais bien comme un outil de performance constructif, qui permet de s'améliorer sans cesse. Celles des universités qui ont rejoint cette réflexion en cours de route, s'y engagent désormais avec force, en bénéficiant des avancées déjà acquises.

Si les conséquences de la mise en œuvre du L-M-D s'avèrent donc riches et variées, l'une d'elles, en particulier, constitue un progrès incomparable pour les universités : la réforme a en effet été l'occasion d'affirmer l'identité des universités. A travers la définition de leur politique de recherche, de leur architecture de formation, les universités ont saisi l'opportunité de se faire connaître, de mettre leurs forces en exergue. Enfin, les conséquences de la réforme en termes de mutualisation et de coopération sont évidentes non seulement en interne (relations interdisciplinaires, interfacultaires), mais aussi à l'externe (politique de sites, organisations régionales) et à l'international – notre rencontre de Tunis en est la preuve vivante.

Enjeux

Demain, il s'agira de garantir la consolidation du système L-M-D au sein de nos établissements, en interne comme à l'externe. Certes, la consolidation s'inscrit dans la continuité de la mise en œuvre de la réforme ; pour autant, nous le savons tous, les énergies ont déjà été fortement sollicitées, nombre d'entre nous se sont déjà beaucoup investis pour donner de la substance à cette réforme. Aujourd'hui, il convient de l'approfondir en interne et de la développer à l'externe, afin de démontrer notre solidité, afin d'imposer notre volonté de nous inscrire dans une logique d'ouverture permanente.

De plus, il faudra penser à rendre compatibles toutes nos références nationales avec le cadre international. L'avenir ne concerne plus l'interne, mais l'externe, avec la mise en commun des études, la codiplômation, enjeux fondamentaux qui, à leur tour, vont exiger de nous un investissement total. Bologne a eu ce mérite de rendre nos universités attractives ; cette renommée toute neuve doit être confirmée. Bologne a aussi créé une appétence, une envie forte, notamment de la part de nos collègues de la zone méditerranéenne. Nous ne pouvons nous permettre de décevoir les attentes générées dans ce cadre.

Par ailleurs, depuis Bologne, les universités ont approfondi leur relation non seulement à leur ministère, mais aussi – et surtout – au monde extérieur. Aussi sera-t-il nécessaire de poser la question des limites de ces nouvelles relations, de se demander si ces dernières ne constituent pas, éventuellement, une menace pour notre autonomie, pour notre pouvoir de décision. Jusqu'où souhaitons-nous aller dans ces systèmes intégratifs de la définition de nos politiques ?

Il conviendra, en outre, de sonder le lien avec d'autres systèmes de formation nationaux sur nos territoires. Les systèmes duals qui existent encore dans certains de nos pays, n'ont subi aucune évolution du fait de la mise en œuvre du L-M-D. Les convergences ne sont, à ce stade, qu'embryonnaires ; elles devront être approfondies.

Dans le même esprit, les approches concernant l'évaluation et la démarche qualité devront être harmonisées. Sur ce terrain, les avancées sont déjà notables depuis Berlin. Cependant, nous devons rapidement nous pencher sur la définition de nos qualifications acquises au travers de nos diplômes, sur la constitution de répertoires communs.

Enfin, il faudra veiller à faire reconnaître l'effort immense que nous avons tous soutenu, dans tous nos pays, pour garantir la modernisation, la mise en adéquation, la mutualisation de nos systèmes d'enseignement supérieur, de manière à obtenir les moyens nécessaires pour continuer à progresser ensemble. Par altruisme et conviction, nous avons tous accepté, jusqu'ici, de conduire cette métamorphose à budgets constants. Aujourd'hui, nous devons valoriser ensemble les résultats de cet engagement car, si les cibles restent individuelles, nationales, nous ne parviendrons à faire valoir nos mérites que collectivement, collégialement.

De même, nous devons veiller, ensemble, à capitaliser notre travail afin de rappeler que, selon les objectifs de Lisbonne, les universités, dans toute leur modernité, sont au cœur de notre future économie de la connaissance.

VENDREDI 1^{ER} DECEMBRE

Deuxième session

ateliers en parallèle

Mobilité des compétences (atelier A)

Présidents de séance : Slaheddine GHERISSI, président de l'université de la Manouba (Tunisie), et Pierre de MARET, prorecteur de l'université libre de Bruxelles (Belgique), membre du bureau de l'*European University Association (EUA)*

Pierre de MARET,
prorecteur de l'université libre de Bruxelles, Belgique,
membre du bureau de l'*European University Association (EUA)*

Je voudrais faire quelques remarques préliminaires pour introduire cet atelier. L'implication des trois pays du Maghreb dans le processus de Bologne leur confère un rôle pilote dans la véritable internationalisation de celui-ci. En Europe, désormais, la notion d'internationalisation est pour le moins ambiguë, puisqu'elle peut recouvrir aussi bien la relation entre les pays européens, par exemple entre Belges et Français qui résident à moins d'une heure de train les uns des autres, que le partenariat entre l'Europe et d'autres parties du monde.

Lorsqu'il s'agit d'évoquer la mobilité des compétences dans le cadre du processus de Bologne, une certaine prudence oratoire s'impose d'emblée. En effet, au cœur de ce processus, la Francophonie ne parle pas d'une seule et même voix ; les Suisses, les Belges et les Français ont décliné le L-M-D de trois manières différentes. Aussi les termes de « compétences », de « mobilité », peuvent-ils recouvrir des réalités différentes, si ce n'est divergentes. Le principe européen, lui, pose des objectifs clairs : il vise à mettre en place une employabilité renforcée, à établir des passerelles entre le niveau L et le niveau M, à favoriser une mobilité toujours croissante des étudiants. Il convient tout de même de rappeler que Bologne, dans sa phase d'amorce, tendait à concurrencer le modèle

américain, c'est-à-dire à promouvoir un système au cœur duquel la mobilité apparaît davantage comme la règle que comme l'exception. La mobilité y est vécue comme un atout en termes de formation et comme un enrichissement pour la communauté scientifique.

Entre ce principe et la réalité, il nous revient de surmonter les obstacles liés à nos divers contextes, au sein de l'espace européen, voire au sein d'un espace européen élargi, euro-maghrébin par exemple. Or, auteur d'un document sur ce thème, il faut constater que nous avons, pour le moment, perdu de vue les enjeux de l'internationalisation posés par le processus de Bologne. En effet, il s'agissait initialement de placer les pays d'Europe dans une perspective d'ouverture, et donc de manière paradoxale, en concurrence, notamment vis-à-vis de nos homologues américains. Cette philosophie avait également pour but de trouver une réponse adéquate à des problématiques aussi délicates que celle de la fuite des cerveaux européens vers les Etats-Unis, enjeu considérable en termes de coût, si l'on considère le nombre d'étudiants formés en Europe qui contribuent, aujourd'hui, à enrichir l'économie américaine, à stimuler son innovation. A cet égard, rappelons que deux tiers des doctorants en sciences et technologies présents sur le territoire américain, en 2005, étaient de nationalités étrangères : Européens, Asiatiques, Africains, Arabes...

L'enjeu de la fuite des cerveaux concerne particulièrement les deux rives de la Méditerranée. Nous n'omettons pas, sur ce point, la valeur de solidarité, de codéveloppement, de partenariat que nous devons faire nôtre face aux logiques capitalistes, de marché et de concurrence, inhérentes aux évolutions actuelles. Dans l'espace universitaire, dans l'espace francophone, avec cette langue que nous avons en partage, ces enjeux partagés ne relèvent pas nécessairement de la « sympathie », au sens étymologique du terme ; ils font écho à des questions actuelles qui nous touchent et nous concernent directement, telles que les stratégies d'immigration sélective émises dans l'un ou l'autre pays d'Europe. Dans ce contexte, l'axe euro-maghrébin est prioritaire pour des pays comme la France, la Belgique et la Suisse. Là, nous sommes au cœur de problématiques primordiales qui nous conduisent à proclamer notre ferme intention, à la manière de nos homologues anglophones, de transformer le « *Brain drain* » en « *Brain gain* ».

Notre atelier s'inscrit au cœur de ces problématiques complexes, qui peuvent se comprendre à différents niveaux, mais toutes apparaissent essentielles pour l'avenir de nos institutions, de nos pays et, donc, de notre jeunesse.

Hamed BEN DHIA,
président de l'université de Sfax, Tunisie

J'ai la lourde responsabilité, mes chers collègues, de poser le cadre de notre débat. En guise de préambule, je tiens à dire ma grande satisfaction de constater, qu'entre Marseille et Tunis, nous sommes passés ensemble du stade de la réflexion à celui de la réalisation. En deux années, un pas crucial a été franchi ; tous les pays présents, à leur niveau, ont mis le pied à l'étrier de la modernité, offrant là le gage d'un avenir meilleur pour nos universités.

Intervenant sur le thème de la « mobilité des compétences », je dois dire combien j'aurais plus aisément évoqué « l'immobilité des compétences », tant les efforts à fournir sur ce plan sont nombreux. Toutefois, je resterai dans le sujet qui m'a été imparti, en précisant de prime abord que l'intervention que je me propose de vous présenter ne prétend à rien d'autre qu'à fixer des éléments de cadrage avant un débat, entre nous, que je souhaite intense. Ni inventaire, ni recettes ne sont donc inscrits au programme de cette présentation, mais une introduction à la fois ancrée dans une culture du Sud et écrite dans un esprit d'ouverture et d'interculturalité.

Dans sa dimension de transfert et de mouvance humaine, la mobilité demeure certainement la notion la plus controversée et la plus différemment perçue par le genre humain depuis son apparition sur terre, dans les confins africains, semble-t-il.

Le phénomène mobilité peut se décliner de différentes manières : applaudi et encouragé par les uns, craint et fustigé par les autres, il ne laisse personne indifférent.

La mobilité des compétences serait ainsi la lointaine héritière des premiers déplacements humains et des grandes vagues d'immigration dont le justificatif, l'intensité et les conséquences sont aussi variables que lourds en termes d'impact heureux et malheureux.

Obéissant à des logiques contradictoires et étant l'enjeu d'intérêts qui dépassent souvent les pays et les régions, la mobilité des compétences prend des proportions inouïes avec l'internationalisation des économies et du savoir.

L'analyse, nécessairement incomplète et biaisée, de la mobilité des compétences peut néanmoins reposer sur un certain nombre de postulats :

- Cette mobilité est très ancienne, le déplacement des « savants » est chose courante depuis toujours et la quête du savoir défie depuis des siècles les barrières géographiques et politiques.
- Cette mobilité prend une signification radicalement différente selon qu'il s'agit de l'individu et de ses raisons personnelles de mobilité, ou qu'il s'agit des conséquences positives ou négatives pour la communauté « émettrice » et pour la communauté « bénéficiaire ».
- Cette mobilité peut aussi bien être volontaire, organisée et désirée que forcée et sauvage, pour ne pas dire clandestine.
- La mobilité des compétences touche surtout une élite intellectuelle, censée enrichir le point de chute dans le pays d'accueil et donc appauvrir le point de départ dans le pays d'origine.
- Le gradient de mobilité semble se corrélér plutôt positivement avec celui de la richesse et du développement.

Si le pôle des pays à économies avancées se présente comme largement bénéficiaire, celui des pays pauvres en est le plus affecté ; d'innombrables situations intermédiaires existent cependant et méritent d'être méditées.

Par ailleurs, les termes de la concurrence se trouvent souvent complètement faussés entre ceux qui ont tous les moyens d'être attractifs et ceux qui n'ont que le moyen d'être « répulsifs » ; le vecteur de mobilité qu'est le cadre ou la compétence résiste difficilement à l'appel des sirènes, faisant valoir de meilleures conditions de travail, d'autoréalisation, d'expression et de confort.

Seulement, de nos jours, la mobilité des compétences semble s'imposer à tous sous un nouvel aspect, une nouvelle lecture, et ce, aussi bien sur le plan académique que sur le plan économique.

Le principe de mobilité est non seulement admis et accepté, mais il constitue une composante incontournable du développement des entreprises, des laboratoires, des universités, de la formation de haut niveau et de la coopération en général.

Cette mobilité est organisée à l'échelle des gouvernements, des réseaux et des fondations ; elle est évaluée, encadrée, budgétisée et canalisée.

La situation actuelle aurait tendance à « enrichir les riches tout en appauvrissant les pauvres », ce qui pourrait être à l'origine de graves déséquilibres pour le développement durable tant réclamé par tous.

D'où l'émergence de voix et actions qui prennent le codéveloppement et le partage du savoir comme principes de base, observant la règle du « gagnant-gagnant » entre le Nord et le Sud.

L'espace de la Francophonie, chargé d'histoire, fort d'acquis et d'accumulations de plusieurs décennies de coopération, pourrait certainement jouer un rôle majeur et montrer la voie d'un échange équilibré.

Les universités, figure de proue de la logique d'un savoir partagé, devraient être le fer de lance d'une telle démarche par la mutualisation des efforts, la mise au point d'une véritable stratégie en la matière et l'influence qu'elles peuvent exercer sur les décideurs.

Etudiants, chercheurs et enseignants constituent la principale substance de la mobilité et ils relèvent tous, peu ou prou, du giron universitaire.

Les outils déployés pour la mobilité se présentent sous la forme d'une nébuleuse avec des repères tantôt clairs et constants, tantôt flous et glissants. La multitude des structures, des appellations et des programmes rend la visibilité encore plus difficile.

Cependant, en matière de coopération internationale, le bilatéral semble céder le pas au multilatéral, avec les réseaux régionaux et une multitude d'actions encourageant les échanges intereuropéens, Europe-Maghreb, Europe-reste du monde (SOCRATES, PCRD, ERASMUS, TEMPUS, etc.).

Quant à la coopération francophone, elle revêt aussi plusieurs aspects et toute une panoplie de leviers qui se veulent complémentaires (AUF, FSP, CMCU, IRD, TETHYS, etc.).

L'échange de compétences entre les pays se développe d'année en année, malgré le « redéploiement » des budgets français, compensé par l'injection de moyens conséquents du côté des pays de la rive sud et par le lancement de projets européens.

Il serait donc important de faire l'évaluation qualitative et quantitative des échanges en nombre d'étudiants et d'enseignants-chercheurs, et surtout des retombées scientifiques et économiques effectives de ce beau carrousel.

Une approche, même grossière, concernant les échanges France-Tunisie laisse penser qu'annuellement 3 500 à 4 000 personnes relevant de l'enseignement supérieur et de la recherche se déplaceraient entre les deux pays.

A noter aussi qu'en plus des moyens mis à disposition par la coopération française, la Tunisie fournit, entre autres, le budget nécessaire pour :

- 3 000 mois de bourses d'alternance pour les doctorants (près de 1 000 thèses en cotutelle), dont 2 000 mois réservés par le ministère et 1 000 mois consacrés aux écoles doctorales, aux laboratoires de recherche, etc. ;
- 450 professeurs-visiteurs ;
- 1 500 missions et séjours scientifiques.

Des échanges de moindre importance existent aussi avec le reste de l'espace européen et les pays maghrébins.

Ainsi la mobilité vue côté « échange » serait intéressante à développer. Cependant, quand elle devient synonyme d'immigration, elle prend une autre tournure dont l'analyse varie énormément selon les acteurs en place et, surtout, selon que l'on est l'émissaire (rive sud) ou le récipiendaire (rive nord).

Il ne s'agit ni de stopper ni d'interdire d'ailleurs cela serait impossible mais plutôt de moraliser, rationaliser et mettre en priorité absolue la logique du développement partagé.

Drainer les élites est une logique vieille comme le monde, mais altérer gravement le développement des pays voisins finira certainement par affecter l'équilibre de tous.

Nombre d'obstacles et de lectures biaisées pourraient être dépassés grâce à l'engagement de la communauté universitaire qui a toujours œuvré pour le partage du savoir et un partenariat plein et véritable.

L'espace francophone euro-maghrébin a, sans nul doute, les moyens d'agir efficacement pour tordre le cou à certaines idées reçues et capitaliser tous les acquis scientifiques et humains des dernières décennies de coopération.

C'est notre affaire à tous et cela devrait impliquer toutes les parties prenantes, même si les universités sont en première ligne.

Cependant, et si l'on adoptait une attitude un tant soit peu optimiste, tout en étant réaliste, il y aurait lieu de proposer les idées suivantes :

- Le phénomène mobilité des compétences s'est imposé à tous comme une réalité dont il faut essayer de limiter l'ampleur, qu'il faut capitaliser et accompagner dans un intérêt partagé.
- Réussir sa mobilité pour un cadre, c'est être bien ancré dans sa propre identité et culture tout en étant armé pour le multiculturel.
- Tout départ à l'étranger d'un cadre supérieur ou d'une compétence en herbe comporte intrinsèquement une « composante retour », totale ou partielle, selon les cas.
- La mobilité peut être l'ingrédient de base de ponts d'échanges scientifiques et du partage du développement durable.
- Une nécessaire lecture commune aidera certainement une meilleure gestion du phénomène.
- Le rôle des universités est primordial pour la réussite d'une telle ambition, pour peu qu'on s'en donne les moyens. Je pense que cet objectif est à notre portée.

Permettez-moi de conclure par quelques suggestions :

- En premier lieu, puisque l'université prône l'égalité des chances, nous pourrions mettre ce concept en application à une échelle plus large, euro-maghrébine par exemple, en matière de mobilité des compétences.
- En second lieu, nous pourrions renforcer les volets liés à la codiplômation, à la cotutelle, aux projets communs de recherche, bilatéraux et multilatéraux ; à ce titre, les nombreux réseaux en voie de développement pourraient jouer un rôle évident.
- En troisième lieu, nous devrions rappeler que le partage du savoir est un multiplicateur de croissance, pour chaque communauté, chaque nation et chaque région ; il constitue un puissant levier de lutte contre les inégalités, l'une des clés de production

de la richesse ; la mobilité devrait donc faire du partage du savoir un objectif premier dans l'espace euro-maghrébin.

- En quatrième lieu, nous devrions chercher ensemble les voies d'un meilleur équilibre dans ce jeu asymétrique de la mobilité, en pensant en termes de développement équitable, à l'image du commerce équitable qui prône le profit partagé et connaît un engouement de plus en plus certain.
- En cinquième lieu, si nous sommes d'accord sur les principes moraux inhérents à toute forme de mobilité des compétences, nous devrions réfléchir et agir en termes d'éthique, en mettant au point une déontologie commune ; je demeure persuadé que nous sommes les mieux placés pour faire avancer ce débat.

Soyons imaginatifs ! Osons faire en sorte que mobilité des compétences rime avec mutualisation des compétences plutôt qu'avec déperdition des compétences pour les plus démunis ! Notre universalité, les valeurs que nous portons, l'impact réel que nous pouvons créer, aideraient sûrement à imposer une nouvelle lecture de la mobilité, fondée sur une logique de partage, de mutualisation et de codéveloppement.

Slaheddine GHERISSI,
président de l'université de la Manouba, Tunisie

S'il n'a pas omis de mentionner le caractère potentiellement négatif de toute forme de mobilité, le président BEN DHIA a également mis l'accent sur les dimensions positives de ce phénomène. Ce sont ces dernières qui doivent retenir notre attention, sachant qu'elles peuvent conduire à un partenariat renforcé entre les universités des deux rives de la Méditerranée. Ce partenariat pourrait tout d'abord porter sur la recherche, point commun à toutes les universités, au nord comme au sud. Le développement des laboratoires de recherche stimulerait l'émergence d'un intérêt réciproque et serait donc moteur de mobilité.

La codiplômation, ensuite, devra être davantage utilisée. Les pays du Maghreb, engagés dans la réforme L-M-D, travaillent actuellement en fonction des normes européennes, ce qui ne manquera pas de faciliter les cotutelles, la mutualisation des moyens et des compétences. Prises au cœur d'un processus de mondialisation, les universités n'en restent pas moins les lieux où vont se former les futurs créateurs d'entreprises, les futurs créateurs d'emplois. A ce titre, l'internationalisation des diplômes, qui suppose une reconnaissance mutuelle des contenus, est une étape indispensable.

Je souhaite que notre débat permette de dégager des recommandations concrètes, d'établir un calendrier précis, de dresser un réel bilan de nos états d'avancement respectifs. La rencontre de Marseille a permis de sensibiliser chacun à ces problématiques communes, d'établir des contacts entre tous. La rencontre de Tunis doit, quant à elle, être l'occasion d'un approfondissement. Dans les prochains mois, les accords de coopération devraient se multiplier entre les différentes universités membres du CAUFEM. Aujourd'hui, nous devons poser les bases de nos futurs échanges, qui seront la garantie d'un enrichissement réciproque.

Pierre de MARET

Avant de déclarer le débat ouvert, je vous propose de structurer nos réflexions selon différents axes, notamment :

- La mobilité des compétences en fonction du niveau d'études. La notion de mobilité n'est pas à vivre de la même manière selon que l'on parle du niveau Licence, du niveau Master ou du niveau Doctorat.
- La diaspora des compétences.

Pour l'ensemble de l'Afrique, selon la Banque mondiale, un à deux milliards de dollars sont dépensés chaque année, afin de combler les vides laissés par l'expatriation des élites africaines vers les pays riches ; cet impressionnant budget sert à financer la venue d'expatriés de ces mêmes pays riches, situation paradoxale du point de vue économique et qui fait incontestablement question. Il convient toutefois de ne pas faire preuve d'un excès d'irénisme en espérant imposer un système exclusivement éthique ou moral ; au sein même de nos laboratoires, nos directeurs raisonnent davantage en fonction de leurs impératifs propres que selon une logique de codéveloppement. De la même manière, nos gouvernants politiques ne nous montrent pas toujours un exemple d'angélisme absolu. Dans son livre, *The World is flat*, Thomas Friedman conduit une analyse très pertinente en suggérant que, sur un terrain de jeu désormais aplani, nous sommes tous en compétition permanente dans un monde de plus en plus globalisé. Dans ce contexte, les universités, comme les

entreprises, doivent faire face au défi de la délocalisation (de la main d'œuvre, des compétences), qui les contraint à trouver des niches de compétitivité (à l'instar de l'Inde et de ses *call centers*).

Face à une Europe vieillissante, en phase d'effondrement démographique, les pays du Maghreb doivent, quant à eux, relever le défi du nombre, d'une explosion démographique qui représente à la fois une contrainte majeure et une opportunité industrielle sans précédent. Comment accueillir et former ces millions de jeunes qui frappent à la porte de l'enseignement supérieur ? Comment transformer ces obstacles en opportunités ? Voilà le type de questions qui doit retenir notre attention lors de ce débat.

Par ailleurs, les universités devront accepter la tendance actuelle à une spécialisation croissante, à l'instar des Philippines qui ont développé leurs compétences en comptabilité de manière telle qu'ils prennent désormais en charge, depuis Manille, les bilans comptables des Américains.

En termes de recherche, la délocalisation entraîne également des conséquences majeures. Si l'Europe, pour des raisons plus idéologiques que scientifiques, fait un blocage vis-à-vis des OGM, si les Etats-Unis se sont détournés de la recherche sur les cellules souches, d'autres pays reprennent à leur compte ces problématiques. Le transfert des cerveaux n'est donc pas unilatéral. Aujourd'hui, nous devons mesurer ensemble les opportunités que représentent ces évolutions pour nos pays, de part et d'autre de la Méditerranée, tout en tenant compte de nos contraintes respectives.

Enfin, nous devons trouver les moyens de quitter nos « tours d'ivoire », de rompre avec nos comportements trop institutionnels. Dans la société de la connaissance, les villes-régions vont devenir des moteurs de la création de richesses, des pôles de développement économique et intellectuel. A ce titre, les universités doivent réussir à établir des partenariats avec les municipalités, avec les responsables régionaux, avec les entrepreneurs et les industriels, afin de prendre leur part à cette dynamique, de contribuer à l'attractivité locale.

Le Maghreb, carrefour des civilisations, monde d'une extraordinaire créativité, peut, avec l'Europe, faire face aux croisades actuelles. Ensemble, nous avons un rôle essentiel à jouer dans un dialogue Nord-Sud, Est-Ouest, Chrétiens-Musulmans. En termes de recherche du plus haut niveau, nous vivons aujourd'hui à l'ère des communautés nomades : les chercheurs les plus spécialisés jettent leurs tentes, comme les Bédouins, autour d'un feu, autour d'un projet de recherche qui les occupe quelque temps, avant de partir vers un autre projet, vers un autre foyer d'intérêt. La loyauté vis-à-vis des universités ou des pays n'est plus un sentiment actuel ; nous devons aussi en tenir compte.

Alain NEUMAN,
président de l'université Paris 13 – université Paris-Nord, France

Je voudrais apporter mon témoignage en ce qui concerne la dimension prétendument univoque des flux de mobilité étudiante. Si cette caractéristique était réelle voilà dix ans, aujourd'hui les universités du Sud, en particulier maghrébines, ont su se développer de manière remarquable et sont désormais capables d'influer sur les échanges.

Par ailleurs, prenant position quant au niveau d'études auquel la mobilité serait pertinente, je tiens à dire combien je suis peu favorable aux échanges dès le niveau L. Les étudiants manquent en effet de maturité en Licence. En outre, leurs pays d'origine sont maintenant tout à fait en mesure de leur offrir une formation adéquate et performante. Je serais donc plutôt favorable à une mobilité au niveau M, voire M2. J'ai ainsi pu constater que le manque de chercheurs, dans certaines spécialités de haut niveau, empêche encore trop souvent la création d'une école doctorale dans vos régions. En instaurant des échanges approfondis au niveau M2, nous pourrions accueillir des étudiants maghrébins en France, en Belgique ou en Suisse, où ils pourront même amorcer une thèse, avant de les inviter à regagner leur pays d'origine, où ils n'hésiteront pas à retourner s'ils savent qu'une situation professionnelle correcte les attend. Il me semble, en effet, évident que le confort ou l'épanouissement ne constituent plus, désormais, des obstacles au retour, puisqu'en termes de qualité de vie il est indéniablement plus agréable de résider à Sfax qu'à Villetaneuse. C'est pourquoi je suis très optimiste pour l'avenir de nos échanges.

Je terminerai sur une anecdote encourageante : lorsque le directeur de notre laboratoire de recherche de pointe en linguistique, laboratoire associé au CNRS, a pris sa retraite, nous avons recruté un collègue tunisien, remarquable linguiste. Cependant, nous craignons, en le recrutant, d'appauvrir son université d'origine. Or nos craintes se sont non seulement révélées infondées, mais une synergie nouvelle s'est créée entre notre laboratoire et celui de Sousse, entraînant une relation prometteuse entre les doctorants français et les doctorants tunisiens. C'est ainsi que nous devons et pouvons travailler.

Jean-François SAUTEREAU,
président de l'université Toulouse 3 – Paul Sabatier, France

En termes de mobilité des compétences, les présidents français sont embarqués, à l'heure actuelle, dans une floraison de dispositifs qui concernent les pôles de compétitivité, les réseaux thématiques de recherche avancée, autant de dispositifs qui les connectent au milieu de l'entreprise et de l'industrie. Ils sont également étroitement liés à la Défense nationale et à la sécurité du territoire. Aussi, je ne cesse de m'interroger : comment peut-on prétendre, sans être naïf, à la fois favoriser le développement des connaissances dans le monde entier et se soucier d'intelligence économique et de sécurité industrielle ? Si, en tant qu'universitaires, nous ne tenons pas compte de cette ambiguïté, nous risquons de nous cantonner à exprimer des vœux pieux. Plus les régimes sont riches et/ou autoritaires, plus ils sont sensibles à leur préservation. Comment, dans ce cadre, promouvoir la mobilité et le transfert des compétences ?

Jemaïel BEN BRAHIM,
président de l'université du 7 novembre à Carthage, Tunisie

Outre les niveaux d'études pris en considération pour la mobilité (L, M et D), j'estime important de tenir compte également de la mobilité entre universités et écoles d'ingénieurs, ainsi que de la mobilité vers l'entreprise. En effet, les nouvelles expériences de formation en alternance supposent la définition d'une nouvelle pédagogie appliquée à l'alternance, la validation des acquis de l'expérience, etc. Il semble me souvenir que le diplôme d'ingénieur, en France, confère de fait le diplôme de Master professionnel. Qu'en est-il dans les universités du Sud ?

Par ailleurs, pour revenir à la formation doctorale, il peut être utile de rappeler que l'expérience française a démarré dans les années 90, avec la parution des premiers textes relatifs aux écoles doctorales, alors assimilées à une somme de DEA. Vers 2002, la définition des écoles doctorales a évolué vers une somme d'équipes et de laboratoires de recherche autour d'un projet de formation. Il faut savoir que le système doctoral français produit 10 000 à 12 000 doctorants chaque année, dont seulement 10 % est absorbé par le milieu universitaire ; c'est pourquoi les écoles doctorales sont aujourd'hui mandatées pour favoriser l'insertion professionnelle des 90 % restants. Au sud, nous entamons la création des écoles doctorales, mais nos objectifs sont différents. Nos systèmes de formation ne parviennent pas, en effet, à satisfaire les attentes des doctorants dans certaines spécialités ; nous devons impérativement progresser sur ce terrain.

Un autre aspect de la mobilité a retenu mon attention : la diaspora des compétences. En Tunisie, nous avons initié un certain nombre d'expériences, comme celle du professeur-visitateur, par exemple. Nous avons imaginé des formules qui permettent à nos étudiants les plus compétents de bénéficier, lors de séjours de courte durée, de formations hors de leur pays, dès lors que les universités nationales ne peuvent pas les leur apporter. De la sorte, le gain existe réellement, et pour les étudiants, et pour le pays. De plus, grâce au développement des pôles technologiques, nous sommes désormais en mesure d'offrir de plus en plus de lieux de formation attractifs, capables de favoriser l'implantation locale de nos étudiants.

Existe-t-il, au niveau de l'Union européenne, des projets qui favorisent le financement des professeurs-visiteurs, qui interviennent ponctuellement dans des formations spécialisées ? Ces types de mécanismes « gagnants-gagnants », qui permettent d'avancer dans la voie de la codiplômation, se développeront-ils davantage ou resteront-ils cantonnés à l'échelle des partenariats individuels ? Les programmes d'appui à la qualité qui se multiplient dans les pays de la rive sud pourront-ils jouir de l'évaluation d'experts européens, premier pas vers l'établissement de la codiplômation ?

Ahmed Noureddine HELAL,
président de l'université de Sousse, Tunisie

Nous avons trop tendance à n'évoquer que la mobilité Sud-Nord, en négligeant la mobilité Sud-Sud, pourtant riche de promesses. A l'adresse de mes collègues des universités maghrébines, je propose d'y réfléchir ensemble afin de créer les structures, les réseaux capables de favoriser les échanges intermaghrébins et la mobilité entre nos étudiants et nos chercheurs. Un tel renforcement de nos relations pourrait, de plus, faciliter la mobilité Sud-Nord, voire la mobilité Nord-Sud. Nous devons aujourd'hui réfléchir de manière triangulaire. Par ailleurs, j'estime que nous pourrions favoriser le retour de nos étudiants partis vers le

nord en créant des centres de recherche communs où des équipes mixtes travailleraient de manière conjointe.

Hassan EZBAKHE,
vice-président de l'université Abdelmalek Essaâdi Tétouan, Maroc

Au Maroc, la mobilité concerne essentiellement les déplacements Sud-Nord, alors qu'elle devrait être un moyen de faciliter les déplacements Nord-Sud, Sud-Nord et Sud-Sud.

Avec trois niveaux d'études (LMD), nous devons être prudents. La mobilité est certes possible au niveau Licence, mais avec un résultat incertain ; seules les mobilités aux niveaux Master et Doctorat sont susceptibles d'être fructueuses. Elles concernent aussi bien les étudiants que les enseignants.

La mobilité s'inscrit dans une durée. S'agit-il d'un mois ou de deux ans ? Sur ce point, le rôle de la reconnaissance des programmes et des diplômes est primordial. Nous ne pouvons parler de mobilité sans avoir la certitude que les formations seront validées et reconnues.

Je pense que le CAUFEM, cadre qui réunira les universités francophones de l'Europe et du Maghreb, pourra jouer un rôle important dans l'accompagnement des différentes mobilités issues des programmes européens comme TEMPUS, SOCRATES ou ERASMUS.

Jaâfar NACIRI,
vice-président de l'université Hassan II Aïn Chock Casablanca, Maroc

Je propose que nous limitions nos interventions au thème de la mobilité universitaire ; si nous incluons en plus la mobilité avec le monde industriel, nous risquons de nous perdre.

Je crois également que nous devons préciser de nouveau le cadre dans lequel nous voulons renforcer cette mobilité : l'espace francophone euro-méditerranéen.

La mobilité des chercheurs ne nous pose en réalité que peu de difficultés, puisque les mécanismes de mobilité ont tout d'abord porté sur la recherche. En revanche, nous avons peu développé la mobilité en matière de formation, tant pour les étudiants que pour les enseignants.

Nous devrions, par ailleurs, profiter de l'introduction du système L-M-D, facteur nouveau, pour en mesurer l'impact sur la notion de mobilité. Nous avons là des moteurs à chercher ; certains ont déjà été évoqués ; je pense notamment aux mécanismes de reconnaissance mutuelle des diplômes, qui pourraient reposer sur la mise en place de crédits et la création d'agences d'accréditation mutuellement reconnues. Cet angle m'apparaît moins limité, plus large, que la seule notion de codiplômation.

Omar ANANE,
vice-président de l'université Mohamed 1^{er} Oujda, Maroc

La mobilité des chercheurs, qui existe déjà de manière substantielle, mérite encore d'être soutenue et institutionnalisée, soit par des actions de programmes européens, soit par des bourses de mobilité comme celles de l'Agence universitaire de la Francophonie. En effet, cette mobilité dépend encore trop, aujourd'hui, d'initiatives personnelles.

Pour ma part, je pense que la mobilité de formation ne gagnerait pas à se développer dès le niveau Licence, même en interne. En revanche, elle pourrait revêtir une dimension nouvelle au niveau Master et Doctorat, via les stages de formation ou les projets de fin d'études.

Par ailleurs, j'estime que nous devons encourager la mobilité des enseignants qui s'emploient à dispenser des formations au niveau Licence ou Master, dans toutes les directions : Sud-Nord, Nord-Sud et Sud-Sud. Ces déplacements favoriseraient la mise en place de formations communes entre les universités, sur le modèle, par exemple, du programme THETYS.

Eric MARTIN,
président de l'université de Bretagne Sud – Lorient-Vannes, France

N'oublions pas que la mobilité trouve son origine dans l'individu ; or, selon moi, nous pouvons considérer trois facteurs d'attraction individuelle.

Le premier facteur, qui peut également s'avérer un frein, est sociétal ; pour s'engager en mobilité, il faut y avoir été préparé. Ainsi, un premier paradoxe pourrait consister à dire que

plus il y aura d'étudiants en mobilité, plus il y aura de retours de mobilité ; lorsque les freins sociétaux tomberont, la mobilité concernera un plus grand nombre d'étudiants susceptibles de souhaiter revenir s'établir dans leur pays d'origine.

Le deuxième facteur concerne le goût intellectuel et scientifique. En amont, pendant et en aval de la mobilité, nous avons intérêt, pour promouvoir une mobilité « durable », à renforcer cet effet attracteur, y compris à travers des projets de coopération scientifique entre des équipes mixtes.

Enfin, le troisième facteur, économique, constitue soit un frein au départ soit un frein au retour. Il est ainsi nécessaire de conduire non seulement une réflexion sur le statut de l'étudiant en mobilité, et notamment sur l'accompagnement financier qui lui est proposé, mais aussi sur les perspectives professionnelles qui s'ouvrent à lui, en particulier dans son pays d'origine. Ces deux thèmes relèvent de responsabilités distinctes : il appartient évidemment à l'université de renforcer la mobilité de ses étudiants ; en revanche, elle ne peut en rien influencer sur l'attractivité économique des pays, garante du retour des mêmes étudiants.

Michel CADE,
premier vice-président de l'université de Perpignan, France

Je pense qu'il serait bon que nous incluions, dans nos réflexions d'abord et dans nos mécanismes de mobilité ensuite, outre les étudiants et les enseignants-chercheurs, nos personnels administratifs. En effet ces personnels sont souvent partie prenante des actions de mobilité, qu'ils organisent dans bien des cas, mais sont fréquemment laissés en dehors des programmes d'échange, à tout le moins insuffisamment sollicités.

Patricia POL,
vice-présidente (RI) de l'université Paris 12 – Val-de-Marne,
coordinatrice de l'équipe des promoteurs de Bologne, France

J'observe tout d'abord que nous évoquons la mobilité des compétences avec un grand naturel, une certaine facilité, au moment où l'Europe mesure toute la difficulté inhérente à l'exercice qui consiste à donner une définition précise de chaque compétence pour en garantir la mobilité. Ne gagnerions-nous pas, nous aussi, à reconnaître cette difficulté afin d'inciter l'espace euro-maghrébin à s'atteler à cette déclinaison des diplômes en termes de compétences ?

Si, ensuite, nous parlons de mobilité des étudiants, des enseignants et des personnels administratifs, je pense que nous devrions également inclure, dans nos réflexions, la mobilité des enseignants-chercheurs vers le monde de l'entreprise et de l'industrie, objectif primordial pour l'avenir.

Enfin, dans la mesure où le terme de « délocalisation » a été évoqué, je crois qu'il convient de s'interroger avec attention sur sa pertinence.

Albert MAROUANI,
président de l'université de Nice Sophia Antipolis, France

J'ai cru comprendre que la mobilité des compétences concernait plutôt la mobilité des seniors. Pour les étudiants, nous pourrions imaginer des procédures d'élargissement du modèle ERASMUS, en trouvant des bourses pour financer cette forme de mobilité. En revanche, la mobilité des enseignants-chercheurs est bien plus compliquée à promouvoir et, dans la mesure où nos compétences universitaires sont évaluées, comparées par champs disciplinaires qui ont des logiques et des traditions différentes, je crois qu'il faudrait sérier les problèmes par grandes disciplines.

Ainsi, dans les lettres, arts et sciences humaines, le savoir peut aisément être partagé, de manière symétrique et complémentaire ; il n'est pas l'apanage d'une partie plutôt que d'une autre. Les sciences sociales, la linguistique, la danse, le théâtre, la musique, les langues, la civilisation, sont autant de disciplines qui se prêtent à des mobilités « souples », relativement peu coûteuses et susceptibles de s'organiser dans des cadres divers. Toutes ces disciplines pourraient bénéficier, notamment, du partage d'une documentation électronique qui permet, par Internet, d'accéder à un nombre considérable de revues. Cet accès a un coût financier qui pourrait être mutualisé. Il permet de garantir un partage équilibré du savoir.

La question est différente dans les disciplines scientifiques proprement dites. Dans la plupart des universités françaises, l'essentiel des crédits de recherche va aux sciences dures, c'est-à-dire à des disciplines où la mobilité est bien plus coûteuse et, à l'exception peut-être des mathématiques, nécessairement asymétrique. Il me semble en effet que dans certaines disciplines, comme les mathématiques, les savoirs et les compétences sont très largement partagés à l'instar du Centre international de mathématiques pures et appliquées (CIMPA) qui a créé une communauté scientifique extrêmement dynamique. D'autres disciplines scientifiques nécessitent des plates-formes technologiques et des équipements coûteux qui créent des dissymétries entre laboratoires du nord et du sud de la Méditerranée. Aujourd'hui en France, par exemple, on regroupe les laboratoires afin qu'ils atteignent une masse critique qui permette de mutualiser des équipements lourds, lesquels sont une condition importante pour une recherche de qualité. On a rarement des laboratoires et des équipements équivalents dans les pays du Sud, alors même qu'il existe des compétences de haut niveau. Il faut pouvoir permettre à ces chercheurs d'effectuer des mobilités nombreuses qui leur permettront de s'intégrer dans des réseaux et dans des laboratoires des pays du Nord, et de valoriser et entretenir leur savoir pour ne pas décrocher dans leur discipline.

Si nos chercheurs sont tentés par la mobilité, c'est souvent pour valoriser leurs savoirs et leurs compétences et non pas forcément pour des raisons financières. Il est de notre devoir d'aider ces chercheurs à intégrer des communautés scientifiques qui leur offre cette mobilité, parfois longue et difficile à financer. Sur ce plan, je pense que le CAUFEM devrait mener des actions précises, ciblant l'informatique, les biotechnologies, la physique pour permettre aux communautés scientifiques du pourtour de la Méditerranée de se retrouver au nord, c'est-à-dire dans un lieu qui garantisse un haut niveau d'équipement et un savoir de pointe.

Claude COURLET,
président de l'université Grenoble 2 – Pierre-Mendès-France, France

La problématique de cet atelier concerne la ou les manières de créer une communauté de coopération qui favorise non seulement une mobilité, mais aussi un croisement des compétences. L'université Grenoble 2 a participé à la création de deux campus, l'un à Constantine, l'autre à Rabat, qui constituent des expériences intéressantes pour notre sujet. En effet, afin de promouvoir la mobilité, nous devons travailler sous la forme de projets sur des thématiques qui couplent la recherche en Master et en Doctorat. A Rabat, nous avons mis en réseau nos laboratoires, base sur laquelle nous ouvrons des cotutelles, procédons à des échanges de doctorants et d'enseignants-chercheurs, et construisons des Masters. Ce type de campus pourrait accueillir deux ou trois universités européennes et plusieurs universités maghrébines, dans un esprit multilatéral ; il pourrait, de la sorte, structurer cet espace euro-maghrébin que nous appelons de nos vœux.

Yves KERGALL,
attaché de coopération universitaire, service de coopération et d'action
culturelle, ambassade de France au Maroc

Deux outils existants pourraient renforcer la mobilité. En premier lieu, le service de coopération souhaite promouvoir les bourses de formation en alternance, de façon à favoriser le retour des étudiants. En second lieu, concernant les enseignants-chercheurs, la notion de « professeur associé » permet de financer la mobilité Sud-Nord, et la notion de « délégation par semestre » autorise la mobilité Nord-Sud.

Par ailleurs, je tiens à dire combien le service de coopération de Rabat est réservé devant la qualité très inégale des délocalisations actuelles au Maroc, au sein des établissements privés.

Enfin, quelle que soit la mobilité (étudiants, enseignants-chercheurs, personnels administratifs), celle-ci est soumise à l'obtention d'un visa, étape qui dépend des consulats et qui pose parfois problème. Les centres pour les Etudes en France (CEF), sous la responsabilité d'universitaires, se font toujours l'avocat des étudiants et universitaires maghrébins, avec conviction, la démarche se soldant fréquemment par une issue favorable.

Djibril LY,
professeur à la faculté de Droit de l'université de Nouakchott, Mauritanie

Je voudrais, au nom du recteur de l'université de Nouakchott, remercier les organisateurs et en particulier nos amis tunisiens, et profiter de cette occasion pour évoquer succinctement deux difficultés majeures auxquelles notre université est confrontée.

En Mauritanie, nous n'avons pas encore mis en place le système L-M-D, en raison de contraintes spécifiques à notre environnement ; toutefois, nous avons le projet de nous y engager prochainement. Aussi, les échanges qui ont lieu dans cet atelier sont-ils particulièrement précieux à nos yeux.

La Mauritanie subit une forme « déviante » de mobilité : nos enseignants-chercheurs les plus expérimentés sont embauchés dans les administrations publiques, ce qui les détourne de leur mission d'enseignement et vide nos universités. Dans certaines de nos facultés, le coefficient d'encadrement s'avère donc insuffisant pour conduire la mise en œuvre du L-M-D. Nous devons absolument trouver le moyen de rompre avec cette dérive qui empêche nos enseignants les mieux formés de partager leur savoir.

Par ailleurs, chez nous, les enseignants ne sont pas valorisés ; ils sont prêts à accepter n'importe quel autre poste. Le cadre sociologique actuel le pousse, d'une manière générale, à être peu fiers de leur statut d'enseignant et de chercheur. Certes, des efforts ont été entrepris ces dernières années, mais ils sont loin d'être satisfaisants. Je considère que cet écueil constitue un frein supplémentaire à la mise en place du L-M-D en Mauritanie.

Annick WEINER,
vice-présidente (RI) de l'université Paris 11 – Paris-Sud, France

Dans notre expérience de la mobilité, il apparaît qu'enseignement et recherche peuvent sans difficulté être liés. Ainsi, nous venons de nous associer avec un laboratoire de spectroscopie appliquée à l'environnement de la faculté des Sciences de l'Université de Tunis El Manar, pour créer un laboratoire international associé au CNRS (LIA), qui bénéficie également du soutien du ministère tunisien. Pour l'heure, si nous ne proposons pas encore de Master en codiplômation, nombre d'étudiants poursuivent déjà à Paris-Sud leur deuxième année de Master, grâce à des bourses de l'université, suivis d'un doctorat en cotutelle. Ces schémas sont très efficaces pour lutter contre la fuite des cerveaux : après un éventuel post-doc en Europe, les jeunes s'intègrent bien dans le LIA à Tunis. Ce partenariat devrait se prolonger par l'ouverture d'un centre d'optique à Tunis, afin de renforcer les collaborations Sud-Sud. Pour schématiser, je dirais que les étudiants tunisiens ont toutes les raisons de souhaiter rentrer dans leur pays, après leurs études, quand ils savent y trouver non seulement le soleil, mais aussi et surtout un matériel de haute technicité pour travailler dans de bonnes conditions.

SINGARAVELOU,
président de l'université Bordeaux 3 – Michel de Montaigne, France

Je crois que nous gagnerions à distinguer deux types de mobilité : la mobilité des compétences à acquérir et la mobilité des compétences à valoriser. Sur le premier type, je partage le point de vue majoritaire : cette mobilité devrait concerner exclusivement les étudiants en Doctorat et en post-doc. Quant au deuxième type, il convient de rappeler que, si la mobilité est l'essence de toute société depuis la nuit des temps, le phénomène d'accélération aujourd'hui constaté a conduit à créer, selon les propres termes de Pierre de MARET, des « communautés nomades ». Dès lors que des étudiants, des enseignants-chercheurs ont des compétences valorisables, nous ne pourrions jamais les empêcher de migrer. Notre problème est de trouver les moyens de les inciter à reprendre, à terme, une place dynamisante dans leur société d'origine. Là, nous devons jouer avec le facteur temps. Ainsi, après une longue période durant laquelle les cerveaux ont fui l'Inde pour l'Angleterre, les Etats-Unis, l'Australie, nous observons une tendance au retour de plus en plus forte : ces cerveaux migrants reviennent chez eux avec leurs capitaux, leurs savoir-faire améliorés ; la malédiction des années 50 devient, trente ans plus tard, source d'enrichissement intellectuel, économique et environnemental pour le pays d'origine. Ainsi donc, nous devons accepter que le temps fasse son œuvre et nous devons, surtout, profiter de ce laps de temps pour renforcer l'attractivité de nos pays, sur les plans économique, social, culturel et politique – c'est essentiel ! Si l'occasion leur en est offerte, ceux qui sont nés dans un pays souhaiteront toujours y revenir.

Mabrouk MONTACER,
président de l'université de Gabès, Tunisie

Il ne s'agit pas de promouvoir la mobilité pour la mobilité, sans objectifs précis. En revanche, inscrire la mobilité dans des projets, c'est inscrire la mobilité dans la durée, dans la productivité. Dans notre démarche de création d'un espace euro-méditerranéen solidaire, la mobilité est facteur de solidarité ; elle constitue un enjeu, dans la mesure où elle pourrait permettre, dans ce cadre, de soutenir des universités émergentes ; elle représente également un défi en termes de promotion de la qualité. Fortement contraints par une massification de leurs enseignements supérieurs, les pays du Maghreb constatent, à l'instar de leurs collègues mauritaniens, une dégradation rampante de leurs formations. Dans le cadre de projets concertés, la mobilité pourrait contribuer à contrer cette dérive.

Mohamed RAZAK JEDAY,
président de l'université de Gafsa, Tunisie

Pour le thème de notre atelier, la notion de « coopération décentralisée » m'apparaît fondamentale. En effet, l'université n'est pas seule au cœur de la mobilité des compétences ; les villes, les régions peuvent également jouer un rôle essentiel. Elles constituent un gisement de prédilection pour renforcer les actions de coopération culturelle et scientifique, pour mettre en place des centres de recherche, pour former les compétences dans tous les domaines et sont prêtes à s'investir dans ces projets qui sont promesses, pour elles, d'attractivité.

Hamed BEN DHIA

Peut-être ai-je laissé percevoir une inquiétude trop vive, lors de ma présentation introductive. Pour autant, je reste persuadé que les dix prochaines années seront décisives : soit nous mettons à profit ce laps de temps pour rendre nos pays attractifs sur le plan scientifique, soit nous manquons ce rendez-vous majeur et nos pays resteront réputés seulement pour leur soleil, leur mer et leurs plages de sable... J'ai la ferme conviction que nos pays peuvent devenir des partenaires actifs de la rive nord, à condition que nous soyons capables de soutenir cette mutation.

Nous voulons tous placer l'université au cœur du développement. Or, l'université produit des diplômés : pour qui ? pour quoi ? Quand, comme en France, il y a autant d'étudiants que d'entreprises (environ 2 300 000), comment parler d'employabilité ? Quand, comme dans nos pays de la rive sud, la machine de production universitaire s'emballle, tandis que le développement des entreprises et des industries enregistre un retard certain, comment envisager l'avenir avec sérénité ? En Tunisie, aujourd'hui, on recense une entreprise pour vingt étudiants ! Il me semble que l'université doit absolument se mettre au diapason du développement et non pas former plus de diplômés que le pays n'est capable d'en absorber, tous secteurs confondus. Soyons réalistes : le secteur public ne suffira pas à garantir l'employabilité de tous ces diplômés.

Dans notre espace euro-méditerranéen, nous devons saisir l'opportunité de réfléchir ensemble au rôle de l'université, afin de faire de nos universités de véritables outils de développement. Tout en recherchant la complémentarité, nous pouvons découvrir des niches de développement dans chacun de nos pays. Ensemble, nous pouvons lutter contre le chômage croissant de nos diplômés, phénomène particulièrement inquiétant. Nos diplômés sont inadaptés tant quantitativement que qualitativement : comment, dans ce contexte, favoriser la mobilité ? Nos pays ne peuvent plus se permettre d'investir à perte dans la formation d'étudiants qui n'auront d'autre choix que de migrer vers des lieux où leurs compétences seront utilisées.

Pierre de MARET

Cette considération, si elle est spécifiquement douloureuse dans les pays du Maghreb en raison de la poussée démographique, est cependant générale : partout est constaté un décalage entre les besoins de la société et le choix des étudiants. Le nombre pléthorique d'étudiants dans les facultés de lettres et de sciences humaines est un problème mondial.

Je pense que nous devrions, maintenant, penser à rédiger les propositions concrètes de notre atelier, à la suite de ce fructueux débat. Ainsi vais-je tenter de synthétiser nos propos ; je vous invite à intervenir si vous estimez que je m'égare.

De façon unanime, nous estimons que la mobilité ne doit être renforcée qu'à partir du niveau Master, plus particulièrement en Doctorat et en post-doc.

Nous invitons à accompagner les synergies nées de la mobilité des enseignants (professeurs associés, double appartenance, nouveaux outils à imaginer).

En tant qu'universitaires, nous connaissons mal nos différents contextes. Nos vues ne sont pas toujours objectivables ; elles ne sont, en tout cas, pas suffisamment fondées sur des recherches approfondies, sur une démarche quasi-anthropologique et s'avèrent insuffisantes pour expliquer les raisons qui poussent nos jeunes à quitter leur pays. Nous avons énuméré une série d'attracteurs pertinents ; sans doute gagnerions-nous à pousser cette démarche. Qu'en est-il, par exemple, des facteurs liés à la qualité de vie, aux enfants, au salaire, etc. ? Ces attracteurs varient en fonction de la culture, de l'âge des migrants. Ils renvoient également aux notions d'employabilité et de création de richesse économique.

Par ailleurs, nous avons insisté sur la nécessité de développer la mobilité en matière de formation pédagogique. Le processus de Bologne a replacé la pédagogie au cœur des objectifs universitaires ; sur ce plan, les pays latins et francophones doivent conduire des efforts soutenus pour combler leur retard par rapport à une conception de la pédagogie qui évolue de manière rapide.

En ce qui concerne la reconnaissance des diplômes, nous sommes conscients qu'actuellement toutes nos institutions universitaires ne sont pas d'égale valeur, tant à l'intérieur du Sud qu'à l'intérieur du Nord et entre le Nord et le Sud. Le travail à conduire sur ce plan est d'autant plus important qu'il est potentiellement dangereux. Ainsi, l'Europe incite depuis quelque temps à la création d'agences nationales de qualité et d'accréditation, ce qui ne manque pas de faire frémir nombre d'universitaires ; ne négligeons pas, en effet, le risque que Bologne conduise à un contrôle accru des gouvernements. Or les universitaires n'ont pas besoin d'une couche supplémentaire de bureaucratie et de rigidité. Leur contre-proposition est donc de multiplier les contacts, d'apprendre à se connaître, d'apprendre à se faire mutuellement confiance, c'est-à-dire de miser sur une interprétation humaniste de « Bologne » : la connaissance et la reconnaissance réciproque.

Nous avons en outre évoqué les aspects liés à la délocalisation et soulevé la question des opportunités. Nord et Sud doivent, ensemble, réfléchir aux perspectives propres aux pays du Maghreb, aux perspectives conjointes entre les deux rives de la Méditerranée.

L'accès à des banques de données électroniques, l'utilisation et le développement des technologies de l'information et de la communication, l'ouverture au monde de l'entreprise, l'émergence de pôles régionaux et urbains de compétitivité et de créativité sont autant de thèmes porteurs de riches perspectives que nous aurons, ensemble, à approfondir. Pour mener à bien ce travail essentiel, nous pourrions nous reposer sur la structure de collaboration que représente le CAUFEM.

Ingénierie pédagogique (atelier B)

Présidents de séance : Mohamed RAHJ, président de l'université Hassan 1^{er} Settat (Maroc), et Bernard BOSREDON, deuxième vice-président de la Conférence des présidents d'université, président de l'université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle (France)

Mohamed RAHJ,
président de l'université Hassan 1^{er} Settat, Maroc

Depuis quelque temps, les offres de formation universitaire subissent une reconfiguration complète. Longtemps centralisées, elles dépendaient de textes et décrets qui en décrivaient le contenu dans les moindres détails ; les responsables d'établissement étaient chargés de signer les diplômes en fin d'année et, le cas échéant, d'assurer la sécurité sur leurs campus. Aujourd'hui, avec la montée en puissance de l'autonomie universitaire, les universités doivent assumer la responsabilité nouvelle de définir leur panel d'offres de formation, tout en les inscrivant dans le schéma L-M-D (semestrialisation, modules de formation, capitalisation des acquis...). Cette nouvelle ingénierie pédagogique nécessite non seulement la mobilisation de toutes les ressources, mais aussi des moyens qui ne dépendent plus forcément de l'Etat central. Ce rôle rénové des universités doit répondre aux attentes des étudiants en garantissant une meilleure employabilité, aux attentes de la société qui exige que l'université contribue à son essor économique, social et culturel, ainsi qu'aux attentes internationales dans un contexte d'émergence d'une économie du savoir qui ignore les frontières.

Pour réussir ce pari, nos universités doivent offrir des formations de qualité ; les instances centrales ou organismes de tutelle sont désormais chargés d'habiliter ou d'accréditer ces formations, lesquelles doivent ensuite faire l'objet d'une évaluation interne ou externe. Après un contrôle étatique absolu sur la formation, nos universités se voient aujourd'hui octroyer de forts pouvoirs délégués en matière de pédagogie.

Bernard BOSREDON,
deuxième vice-président de la Conférence des présidents d'université,
président de l'université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, France

Le thème de l'ingénierie pédagogique est au cœur des problématiques soulevées par cette rencontre de Tunis ; il doit évidemment s'entendre comme un élément décisif de toute politique d'établissement actuelle.

Cette ingénierie de formation doit également se penser dans le cadre d'une coopération, d'abord entre établissements, ensuite entre partenaires internationaux, notamment euro-maghrébins, coopération qui implique des spécificités.

J'invite immédiatement Monsieur FINANCE à introduire ce vaste sujet, avant d'ouvrir le débat.

Jean-Pierre FINANCE,
président de l'université Nancy 1 – Henri-Poincaré, France

L'atelier auquel nous sommes conviés porte sur un thème fondamental pour nos universités, puisqu'il pose la question de l'appropriation, via la politique universitaire, de l'offre de formation. Plus précisément, il suggère que l'ingénierie pédagogique peut devenir un élément majeur du développement de nos universités, un outil de promotion du rôle des universités au sein de la société.

Sans insister sur les tendances lourdes du monde contemporain, il convient tout de même de rappeler, en préambule, que les nouveaux besoins et attentes de nos sociétés, comme de nos étudiants, sont de plus en plus manifestes. Avec des caractéristiques propres à chaque contexte : forte croissance démographique, ici ; forte demande de diversification de l'offre de formation, là ; la pression sur les universités croît dans tous nos pays.

L'émergence rapide de nouveaux métiers constitue un autre facteur de pression : en l'espace de quinze ans, des centaines de milliers d'emplois se sont développés, dans le

monde, autour des métiers du web ; aujourd'hui, personne n'est en mesure de dire quels seront les métiers porteurs dans quinze, vingt ou trente ans.

Enfin, nos universités, à l'instar de leur environnement, doivent s'adapter aux caractéristiques de leur époque, c'est-à-dire à l'accélération du temps et au rétrécissement de la géographie.

Dans ce contexte, les universités sont placées au centre d'un « triangle de la connaissance » articulant recherche, formation et développement économique (ou innovation). Elles doivent tenir compte de l'internationalisation accrue des formations et des métiers, et en particulier accompagner les besoins liés à la mobilité, tout en minimisant les craintes que cette mobilité peut susciter. Pour relever ce défi, elles prennent appui sur de nouveaux cadres de référence, notamment ceux définis par le processus de Bologne, qui constituent autant de points de repère pour les employeurs que pour les étudiants. Elles apprennent également à intégrer les nouveaux outils pédagogiques mis à leur disposition (comme le *e-learning*) qui imposent de nouvelles façons de pratiquer le métier d'enseignant.

La politique d'établissement, socle pour conduire le changement

Dans ce contexte de mutation, il apparaît donc nécessaire, pour les universités, de définir une véritable politique d'établissement. A l'échelle des Etats, des prescriptions sont certes énoncées, via les lois, les arrêtés, les décrets, les circulaires qui définissent, plus ou moins précisément, l'évolution attendue de l'offre de formation. Pour autant, désormais, la responsabilité des présidents d'université est totalement engagée dans la maîtrise d'une offre de formation adaptée au contexte et aux compétences de leur établissement. Il nous faut donc passer d'une logique de connaissance propre à notre état d'universitaires à une logique de besoins ; nous devons non plus proposer ce que nous savons faire, mais nous interroger sur ce qu'il est utile de faire au regard d'objectifs nouveaux (employabilité des étudiants, pertinence sociale des formations, etc.). En ce sens, je parlerais de « révolution copernicienne » : nous devons placer les attentes de nos étudiants au centre de notre système universitaire, plutôt que de l'organiser sur la base de l'état actuel de nos connaissances.

Nos politiques d'établissement doivent également tenir compte de la nécessité de mixer différentes formes pédagogiques : « présentiel », formation continue, apprentissage, validation des acquis de l'expérience, autant de formes de pédagogie qui sortent du cadre « classique » de l'enseignement universitaire.

Dans la mise en œuvre de la réforme L-M-D, nos universités ont souvent travaillé à moyens constants. Aujourd'hui, les défis auxquels nous sommes confrontés nécessiteront certainement des moyens supplémentaires. Ainsi, en France, les universités vivent une tension extrême, proche de la rupture, car elles ont investi dans la pédagogie sans bénéficier de l'accompagnement idoine.

Nos universités devront, par ailleurs, entrer davantage dans une démarche de prospective : quelle université possède aujourd'hui une cellule de prospective ? Nous devons tenter de prévoir les évolutions de notre offre de formation au cours du temps. Dans cette optique, nous devons associer cette prospective aux initiatives de l'aval, ainsi qu'à la démarche stratégique de l'établissement.

Nous devons, en outre, développer les compétences d'organisation pédagogique ; la mise en place du L-M-D, qui induit une individualisation des parcours à travers les modules optionnels, notamment, suppose, de la part de nos universités, non seulement une capacité de conseil, d'accueil et d'accompagnement, mais aussi une meilleure communication, vis-à-vis de l'extérieur, sur notre offre de formation et sur nos compétences.

Ces ambitieux projets nécessitent le développement d'une démarche qualité portant aussi bien sur notre offre de formation que sur nos processus d'accueil et de suivi des étudiants, ou encore sur nos procédures d'attribution des diplômes. Cette démarche qualité est essentielle pour gagner la confiance de nos interlocuteurs : enjeu fondamental. Dans le secteur économique, la pratique de la certification s'est révélée un gage, pour les entreprises, leur permettant de fidéliser la clientèle et de mieux faire connaître et valoir leurs activités.

Enfin, nos universités doivent s'engager dans la mise en place d'une boucle vertueuse, qui passe d'abord par l'évaluation, ensuite par des propositions d'évolution, enfin par des décisions de modifications concrètes.

Cette évolution en profondeur de notre modèle universitaire pose quelques questions fondamentales. Entre autres :

- Quel est le rôle de l'État vis-à-vis des établissements (appui et contraintes) ?
- Quel rôle doivent jouer les régions ?
- Quelle interaction souhaitons-nous avec les acteurs économiques ?
- Quel degré d'autonomie les établissements peuvent-ils revendiquer ?
- Quels modes et quelles sources de financement faudra-t-il trouver ?

Ce premier volet pose l'ingénierie de formation comme un élément constitutif d'une stratégie d'établissement, qui permettra le pilotage de cet établissement.

Ingénierie de formation et internationalisation

Le second volet que je souhaite aborder maintenant, dépasse le strict cadre de l'établissement pour positionner la question de l'ingénierie de formation dans un contexte plus international, et donc dans le cadre de partenariats entre plusieurs établissements.

L'internationalisation de nos actions de formation peut ainsi prendre diverses formes :

- La coopération d'enseignants.
- La définition de codiplômes (entre deux ou plusieurs universités).
- Les dispositifs « sandwicks » (objectif du processus de Bologne, ils permettent aux étudiants de passer un semestre ou une année dans une autre université avant de rejoindre leur université d'origine pour l'obtention de leur diplôme).
- L'externalisation de diplômes au sein d'universités partenaires.
- La délocalisation de filières, la création d'antennes (dans quel cadre ? avec ou sans partenariats locaux ? etc.).

Pour analyser ces différentes formes d'internationalisation, nous devons avant tout nous poser la question des valeurs que nous partageons, de part et d'autre de la Méditerranée ; la question des principes fondamentaux et intangibles sur lesquels fonder nos futurs partenariats.

Ainsi, nous ne pouvons écarter la dimension éthique qui doit, notamment, nous amener à lutter contre les concurrences sauvages. Nous devons également revendiquer les valeurs d'humanisme et d'ouverture qui fondent notre vision partagée et globale du développement et, en ce sens, définir clairement nos objectifs communs. Nous devons encore discuter de la place accordée aux aspects financiers. Les débats sur la marchandisation des connaissances, au cœur de l'actualité universitaire, ne sauraient être omis entre nous. Enfin, nous devons prendre position sur un certain nombre d'invariants universitaires, tels que la quête permanente de la vérité ou la place fondamentale des connaissances et de la recherche dans notre métier.

En guise de conclusion sur cet aspect du thème de l'ingénierie pédagogique, je vous suggère les réflexions suivantes, qui concernent les formes de partenariats que nous pourrions envisager :

- Un préalable : apprendre à se connaître et à se respecter.
- Une question récurrente : trouver des financements.
- Un moyen : partager nos expériences et nos compétences (pilotage stratégique, ingénierie de projet).
- Une possibilité : multiplier les actions de formation de formateurs et de cadres des universités.
- Un objectif : mettre en place des actions concrètes (réseau doctoral, laboratoires partagés).

Pour aller plus loin dans la réflexion, nous gagnerions à réfléchir ensemble non seulement sur la question des formes de partenariats souhaitables, acceptables entre nos pays, mais aussi sur la question des besoins prioritaires, des priorités partagées, qui nous amèneront je le souhaite à formuler des propositions concrètes pour la coopération euro-maghrébine.

Mustapha NASRAOUI,
président de l'université de Jendouba, Tunisie

Je tiens à remercier notre intervenant pour cette introduction riche et pertinente, qui n'a pas manqué de susciter, chez moi, certaines réflexions. Ainsi, je tiens à rappeler que la pédagogie n'est plus désormais l'affaire de l'université seule, puisque nous développons de nombreuses Licences en coconstruction avec le milieu professionnel, ainsi qu'avec les responsables des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Cette nouvelle donne soulève de graves questions. Nous sentons, en effet, la tentation, chez les employeurs, d'une consommation immédiate de nos produits universitaires. Or le débat est fondamental : dès leur départ de l'université, nos diplômés doivent-ils être opérationnels à 100 % ? L'université doit-elle prendre en charge l'insertion immédiate de ses diplômés sur le marché de l'emploi ? Ou bien reste-t-elle responsable, ainsi que l'y incite sa mission traditionnelle, de la formation des esprits, de talents potentiels, capables de s'adapter ultérieurement à des situations diverses ? En tant qu'enseignant, je conteste cette vision consumériste, qui influence la pédagogie et conduit les universités, partout dans le monde, à se préoccuper presque exclusivement d'insertion professionnelle ; à devenir, peu ou prou, des centres de formation professionnelle. Cette dérive doit être évitée. S'il va de soi que l'université ne peut se permettre de former des chômeurs, il n'est pas obligatoire, en revanche, qu'elle accepte sans la contester cette attitude parfois très partielle des employeurs.

En outre, l'université n'est pas seulement responsable de l'acquisition des compétences, elle est également le lieu où émergent les bonnes attitudes, les bons savoir-être, outils souvent plus utiles aux diplômés, dans leur vie professionnelle, que des compétences susceptibles de devenir obsolètes ; le lieu où s'acquiert les outils de lutte contre les dérives de notre monde actuel. Puisque nous sommes responsables de la formation de la moitié des jeunes de la planète, nous devons insister, dans l'ingénierie même de nos pédagogies, sur les valeurs de tolérance, de communication, d'altérité, etc.

En conclusion, j'attire l'attention de l'ensemble des universitaires sur le risque de mettre notre ingénierie pédagogique au service des employeurs, dont les intérêts parfois étroits et à court terme vont parfois à l'encontre de notre culture. Si nous devons évidemment former nos jeunes, ce n'est pas seulement à l'emploi immédiat, mais aussi aux compétences pérennes et aux valeurs humanistes.

Mohamed SALEM OULD SABAR,
Chef du département de Géologie de la faculté des Sciences et
Techniques de l'université de Nouakchott, Mauritanie

Avant de revenir au thème de notre atelier, je souhaiterais profiter de l'occasion qui m'est offerte de prendre la parole, pour décrire en quelques mots la mise en place du système L-M-D dans notre université mauritanienne. La Mauritanie, à la frontière du l'Afrique subsaharienne et du Maghreb, compte environ 3 millions d'habitants. Elle ne dispose que d'une seule université (à Nouakchott) et de quelques instituts (à Nouakchott et à l'intérieur du pays), qui accueillent 10 500 étudiants, dont 9 500 à l'université. Actuellement, nous travaillons aux programmes du L-M-D, afin d'adopter ce système dès la prochaine rentrée universitaire. Nous sommes donc particulièrement attentifs aux débats de cette rencontre et intéressés par toute l'aide que pourront nous apporter les universités du Maghreb comme les universités d'Europe.

En ce qui concerne l'ingénierie pédagogique, la Mauritanie est confrontée à un choix cornélien concernant la langue, puisqu'elle a la possibilité d'appliquer le L-M-D en anglais ou en français. Pour autant, dans la mesure où nous souhaitons avant tout que nos diplômés soient opérationnels sur le territoire national, nous devons aussi les préparer à communiquer avec les populations locales. Je crois donc qu'il est absolument indispensable d'accorder une place à l'enseignement des langues nationales (arabe, poular, etc.), en plus de la langue de formation qui ne peut être que le français (ou à la rigueur, l'anglais) dans le système L-M-D.

Par ailleurs, je partage les préoccupations exprimées quant à une adéquation trop forte entre nos formations et les demandes spécifiques du monde professionnel. Si nous formons des topographes à la demande d'une société ferroviaire, que deviendront ces diplômés si la société ferme ? Nous devons veiller à préserver la formation fondamentale en plus d'une formation professionnelle générale (c'est-à-dire, à large éventail), les deux étant seules capables de garantir à nos diplômés la capacité de s'adapter à tous les contextes professionnels.

Mohamed Baker RAMMAH,
président de l'université de Monastir, Tunisie

L'excellent exposé d'introduction m'a également interpellé. Si la question de l'insertion professionnelle se pose aujourd'hui de manière accrue à l'université, elle ne doit pas cependant conduire les universitaires à tomber dans le piège d'une analyse que je qualifierais de « primaire ». Ancien élève ingénieur, je me souviendrai, ma vie durant, de la mise en garde de mon directeur qui affirmait que nous pourrions, futurs ingénieurs, suivre trois droites : soit une bissectrice ($y=x$), situation dans laquelle il s'avérerait peu recommandé de changer d'entreprise ; soit une exponentielle, situation dans laquelle notre intérêt nous conseillerait de rester au sein de la même entreprise ; soit une logarithmique, situation dans laquelle nous aurions à démontrer notre capacité de changement et d'adaptation. La question de l'insertion est donc ancienne.

Tout jeune diplômé est capable de s'insérer de manière immédiate dans le contexte qui est le sien à sa sortie de l'université. Mais que deviendra-t-il dans dix ans ? Comment prendra-t-il en considération les mutations profondes de son environnement, si ce n'est en puisant les ressources nécessaires dans la formation de base qui lui aura été dispensée ? Sans cette indispensable capacité d'adaptation, comment garantir à nos chercheurs qu'ils sauront s'intégrer dans des équipes pluridisciplinaires ? Face aux demandes parfois cyniques de certains industriels, nous devons effectivement prendre garde. Une fois la massification stabilisée, que ferons-nous de nos étudiants ?

Mohamed KOUAM,
président de l'université Chouaïb Eddoukali El Jadida, Maroc

Je remercie vivement le professeur FINANCE pour son exposé, qui a su résumer les questions que se pose tout gestionnaire d'établissement universitaire. Ainsi, au Maroc, les responsables des établissements d'une même université sont actuellement nommés sur présentation d'un projet de développement, qu'ils défendent devant une commission désignée par le président de l'université. De même, le président de l'université est soumis à sélection, après présentation de divers projets de développement devant une commission nationale. Lorsque, après cette phase de réflexion, intervient la phase de réalisation, les questions soulevées en introduction par Monsieur FINANCE prennent toute leur acuité. Certes, nous sommes capables de proposer, de développer une ingénierie pédagogique, de créer de nouvelles formations, d'étendre le rôle de l'université... Pour autant, en termes de réalisation, des problèmes apparemment insurmontables apparaissent. Comment parvenir à concilier politique de l'Etat, politique de la Région et politique des enseignants ? Comment réussir le pari de renforcer les formations professionnelles quand nos enseignants ne sont pas eux-mêmes des professionnels ? Cette année, l'université Chouaïb Eddoukali a lancé des Masters dans le cadre du L-M-D. Sur douze Masters, elle n'est parvenue à en créer qu'un seul à dimension professionnelle, et encore dans la difficulté. Et que dire de l'environnement socioéconomique ? si ce n'est qu'il n'aide pas l'université, en raison de son caractère mouvant. Comment, face à un tel environnement, définir les métiers porteurs à l'avenir ?

Le système L-M-D constitue une opportunité en matière de souplesse et d'offre d'enseignement, du fait de sa composition modulaire. Nous devons donc saisir cette chance en introduisant un maximum de souplesse à l'intérieur de nos diplômes, notamment en termes de durée. Nous devons également approfondir les profils de nos cursus et renforcer la mobilité de nos étudiants non seulement au sein d'un même établissement, mais aussi entre établissements d'une même université, entre universités d'une même région ou d'un même pays, entre universités au niveau international. Laissons-nous le temps de définir notre évolution.

Abdellatif MOUKRIM,
vice-président de l'université Ibn Zohr Agadir, Maroc

En tant qu'enseignant et responsable, je tiens à dire que la dimension professionnalisante des diplômes est primordiale pour les pays du Sud en voie de développement. Pendant longtemps, les universités, notamment françaises, ont tourné le dos aux acteurs du monde socioéconomique ; ce qui, à mes yeux, a été une erreur. Depuis quelques années, au Maroc comme en France, nous tentons de rattraper ce retard. A titre d'exemple, comment accepter que l'université marocaine n'ait formé, jusqu'à une période très récente, aucun cadre de l'industrie du cinéma, alors que cette activité est florissante dans le sud du pays ? Comment tolérer que l'université marocaine n'ait pas formé de cadres dans le tourisme, alors qu'Agadir est la première station balnéaire du pays ? Pendant tout ce temps-là, l'université

s'est satisfaite de former des « académiques », sans jamais leur apporter la garantie de leur insertion sur le marché de l'emploi. Grâce à la réforme L-M-D, à la souplesse de ce système, nous avons pu répondre à une mission fondamentale de l'université, en sus de la formation et de la recherche : le développement. En formant des jeunes, non seulement nous luttons contre le chômage, mais encore participons-nous au développement de notre pays, ce qui est essentiel à mes yeux.

L'application de la réforme a été une occasion de mieux comprendre, de mieux prendre en considération les préoccupations du monde socioéconomique. Ce rapprochement ne signifie pas que l'université a perdu son âme. Grâce à ses diplômés, ses recherches, sa formation, son ouverture d'esprit, un universitaire est capable de faire la synthèse de deux mondes différents et de proposer des projets inscrits dans une perspective professionnelle aussi bien que dans le cadre académique. Dans une région et un contexte donnés, il est capable de répondre aux besoins actuels et futurs, voire aux besoins manifestés dans le passé – pour rattraper les retards accumulés.

Noureddine FIKRI BENBRAHIM,
vice-président de l'université Mohamed V Souissi Rabat, Maroc

Je pense que, dans le cadre de cet atelier, nous devons également soulever la question de la formation des enseignants à la maîtrise de la démarche pédagogique (compétences, méthodes, contenus, supports...). La plupart de nos collègues ont, avec le temps, développé leur propre méthode. Or nous rencontrons souvent une certaine résistance, voire des réactions violentes, quand nous évoquons la possibilité de renforcer les compétences des enseignants ; la sensibilisation du corps professoral reste, en général, particulièrement difficile. C'est pourquoi je serais très intéressé par l'expérience des collègues ici présents quant aux stratégies d'approche qu'ils ont développées, dans leur pays, pour mieux sensibiliser les enseignants aux préoccupations pédagogiques, sans lesquelles les nombreux défis inhérents à la réforme L-M-D ne pourront être relevés.

Zeineb BEN AMMAR MAMLOUK,
présidente de l'université de Tunis El Manar, Tunisie

Je tiens à faire remarquer qu'en approfondissant la question des « nouveaux » métiers, nous constatons rapidement qu'il s'agit plutôt d'anciens métiers en évolution – l'évolution même du métier d'enseignant en est la preuve.

Par ailleurs, pour revenir à l'idée que nous devons passer d'une logique de connaissances à une logique de besoins, je pense que nos entreprises ne sont pas « cyniques », comme cela a pu être dit, mais tout simplement « réalistes » ; leur mission n'est pas de créer des emplois, mais de faire du profit. Dans ce contexte de compétitivité, elles sont dans une logique qui leur est propre. Nous ne pouvons leur demander de prendre des responsabilités qui ne leur importent guère – même si la notion de « responsabilité sociale » commence à faire son chemin dans les esprits.

Face à ce réalisme entrepreneurial, les universités doivent saisir l'opportunité de distinguer, comme le fait la langue française, « connaissance » et « savoir ». Nous devrions donc passer d'une logique de transfert de connaissances à une logique de création de savoirs, c'est-à-dire donner aux étudiants la possibilité de rendre opérationnelles les connaissances qu'ils ont acquises, la capacité d'innover et d'apporter une valeur ajoutée à ces connaissances. Alors, nous ne parlerons plus d'employabilité, notion inscrite dans une consommation immédiate et rapidement obsolète, mais d'adaptabilité. Notre nouveau mot d'ordre doit être : « Apprendre à apprendre. »

Abdou Salam SALL,
président de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal

Je remercie les organisateurs de m'avoir associé à cette rencontre. Je dirais que de telles réunions constituent une réponse intelligente à la mondialisation et à la volonté de commercialisation de l'enseignement supérieur. Les valeurs humanistes que nous partageons entre conférences de recteurs doivent en effet être revendiquées avec force.

En termes d'ingénierie pédagogique, il va de soi que toutes les universités recherchent l'efficacité de leur offre de formation mesurée, entre autres, à l'aune de l'insertion des diplômés dans le tissu économique existant. En conséquence, les universités doivent tenir compte du marché, de ses besoins et de son potentiel, afin d'anticiper les évolutions.

A l'instar du professeur FINANCE, je me pose un certain nombre de questions auxquelles je ne propose pas de réponses immédiates : quel est le cadre stratégique efficace pour concevoir les programmes ? Quels segments de la société gagnerions-nous à associer à la définition des besoins ? A l'intérieur de nos universités, quelles équipes devons-nous mettre en place pour traduire ces problématiques en programmes ? Comment construire la transdisciplinarité dans nos universités, afin de répondre aux questions de plus en plus transversales qui nous sont posées ? Quels mécanismes devons-nous adopter pour créer l'innovation ? Aujourd'hui comme à sa naissance, l'université occupe une place centrale au sein de la société. Sommes-nous prêts à assumer cette responsabilité ?

Durant mon cursus universitaire, je n'ai été aucunement formé à la pédagogie universitaire. Conformément aux orientations de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, nul ne pourra désormais soutenir sa thèse à Dakar sans avoir validé le module sur la pédagogie universitaire. De plus, la cellule pédagogique de l'université évalue, outre l'enseignement, les performances internes du système et rend publique sa copie, afin que nul n'ignore ces flux internes. Ce retour d'information après évaluation doit absolument être valorisé et suivi de modifications concrètes.

Enfin, si je trouve le format de ce genre d'atelier très pertinent, dans la mesure où il nous offre la possibilité de nous enrichir de nos expériences réciproques, j'insisterai sur la nécessité de mettre également en évidence nos échecs, afin que nos homologues puissent éviter de les reproduire.

Benali BENZAGHOU,
recteur de l'université des Sciences et de la Technologie Houari
Boumediene, Algérie

A écouter les idées exprimées depuis le début de cet atelier, j'en suis venu à me demander si je participais bien à un échange portant sur le thème de l'ingénierie pédagogique ; à plusieurs reprises j'ai cru, en effet, assister à l'atelier sur l'insertion professionnelle. Il est, à mes yeux, regrettable que nous ne saisissons le thème essentiel de l'ingénierie pédagogique que sous l'angle exclusif de l'insertion professionnelle. Certes, nos universités doivent être à l'écoute des préoccupations de leur environnement socioéconomique ; pour autant, elles ne doivent pas oublier leurs responsabilités en tant que formatrices et lieu de pédagogie. En effet, si nous sommes parfois amenés à construire des profils ciblés, à la demande de certains secteurs d'activité (par exemple, des ingénieurs de physique médicale à la demande des hôpitaux), ces cas restent relativement isolés ; ils concernent à peine 10 % de nos étudiants. Comment devons-nous construire les cursus pour les 90 % des étudiants restants ?

Plutôt que d'évoquer les spécificités pédagogiques à introduire dans nos formations, pourquoi ne pas poser, de nouveau, la question des invariants à transmettre et qui constituent la part relevant de la responsabilité des seules universités ? Quel contenu allons-nous définir ? Quelle didactique allons-nous privilégier pour transmettre ce contenu ? Voilà les questions essentielles que nous pose le thème de l'ingénierie pédagogique, au-delà de l'aspect restrictif de l'insertion professionnelle.

Jean-Pierre FINANCE

En effet, le lien avec le « secteur aval » doit être pris en considération, mais il ne constitue qu'un aspect de la problématique posée. Au cœur de cette problématique, je place la nécessaire définition d'une politique d'établissement capable d'assimiler tous ces questionnements et d'y apporter des réponses.

Loin de moi l'idée de prôner une adéquation étroite entre formations et métiers ; au contraire, j'estime que, dans la mesure où nous préparons nos jeunes à une vie professionnelle longue, nous devons être en mesure, à travers des outils comme la validation des acquis de l'expérience ou la formation tout au long de la vie, d'infléchir les parcours de chacun. Le socle de base des connaissances constitue, à mes yeux, l'une des plus-values fondamentales qu'apporte le monde universitaire par rapport à un système trop strictement professionnel. En revanche, dans notre lien avec le monde socioéconomique, il incombe à nos universités, et plus précisément à nos équipes de direction, d'encadrer les dimensions professionnelles de notre offre de formation, en tenant compte notamment des tropismes de nos enseignants, qui ne souhaitent pas toujours évoluer, ni se remettre en question.

Habib BOU CHRIHA,
professeur à la faculté des Sciences mathématiques, physiques et
naturelles de l'université de Tunis El Manar, Tunisie

Le triangle de la connaissance (apprenant/enseignant/savoir) évoqué par Monsieur FINANCE s'applique parfaitement aux sciences didactiques. Le système L-M-D suppose une telle mutation des mentalités, un esprit si nouveau, qu'il nous faudra peut-être dix ou vingt ans pour en mesurer toutes les implications. Avec l'application du principe d'interpénétrabilité des disciplines, l'intitulé actuel de nos facultés, par exemple, sera amené à évoluer : que donnera la rencontre entre les sciences économiques et les sciences techniques ? Sur quels métiers ces approches pluridisciplinaires déboucheront-elles ?

Aujourd'hui, quand notre ministre de l'Enseignement supérieur évoque deux tiers de nos étudiants en Licences professionnelles, il ne prétend pas que deux tiers de nos étudiants pourront entrer sans difficulté sur le marché de l'emploi. Il vise à rompre avec une habitude trop académique de nos enseignements qui conduit nos étudiants vers deux débouchés seulement : l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, alors même qu'en apportant une coloration plus ample, un spectre plus ouvert, nous pourrions guider nos étudiants vers un panel plus large de débouchés professionnels et éviter, ainsi, de laisser la majorité d'entre eux sans emploi au terme de leur parcours.

Bernard CARRIERE,
président de l'université Strasbourg 1 – Louis-Pasteur,
président de la Commission de la recherche de la Conférence des
présidents d'université, France

Afin de mettre un terme à ce qui me semble un faux débat, je dirai que les universités françaises, au moment où elles ont dû définir leurs Licences professionnelles, ont tenu à rappeler avec force que *toutes* les formations universitaires sont à vocation professionnelle. Le distinguo entre formation « professionnalisante » et formation « académique » ou « fondamentale » n'a donc pas lieu d'être. Notre université cherche en permanence à valoriser, à exploiter au mieux ses compétences propres au bénéfice de ses étudiants, qu'elle ouvre une Licence ou un Master dits « classiques » ou bien une Licence ou un Master dits « professionnels ». En d'autres termes, ces dernières formations participent entièrement de l'offre globale de formation de notre établissement. Dans le même esprit, lorsqu'il s'agit de promouvoir l'innovation, nous revendiquons la nécessité d'adosser la formation à un substrat de recherche du meilleur niveau.

Ces objectifs soulèvent une question fondamentale : celle de la formation des formateurs. Nous ne proposerons pas d'enseignement professionnel de qualité sans formation universitaire de très haute qualité.

Gérard MARY,
président de l'université de Reims-Champagne-Ardenne, France

Pour sortir de ce débat dialectique entre mission fondamentale de l'université et implication dans le monde socioéconomique, je pense que nous gagnerions à abandonner la distinction perverse entre Master « professionnel » et Master « recherche ». Evoquer des parcours professionnalisés, diversifiés, au sein du Master, me semblerait plus judicieux ; cela nous permettrait, au passage, d'éviter une confusion qui fait que l'on a beaucoup de mal à expliquer aux étudiants des Licences professionnelles qu'ils ne peuvent pas accéder à un Master professionnel.

La réponse française à la demande d'insertion des étudiants par la création de Licences professionnelles n'est pas nécessairement la solution la plus convaincante, loin de là, même si elle permet de tenir compte d'une spécificité nationale en prolongeant les formations professionnalisées de type BTS. D'autres formules restent à inventer, qui répondraient peut-être de manière plus pertinente au souci de renforcer l'employabilité de nos étudiants.

Il conviendra également, en France, d'assurer une cohérence au niveau Master, laquelle n'existe pas aujourd'hui puisque nous procédons à une sélection entre le Master 1 et le Master 2.

Pascal LEVEL,
délégué permanent de la Conférence des présidents d'université française
à Bruxelles

Je partage l'avis que le débat employabilité immédiate versus formation fondamentale est biaisé. Il n'y a en effet ni piège ni choix à proprement parler : nos étudiants, nos sociétés ne demandent pas l'un ou l'autre, mais bien l'un et l'autre. En tant qu'universitaires, nous sommes chargés de comprendre le monde pour mieux l'expliquer aux jeunes générations ; il nous incombe donc de répondre à cette inquiétude croissante de nos jeunes qui craignent de plus en plus de ne pas s'insérer correctement dans leur société. Nous ne pouvons continuer à véhiculer l'idée d'une université fermée sur elle-même ; notre rôle est d'essayer de trouver des solutions. L'une d'entre elles, très pertinente, s'appelle « formation tout au long de la vie ».

Ainsi, nous devons évidemment enseigner des fondamentaux, transmettre notre éthique et notre déontologie. Nous devons aussi délivrer des savoirs adéquats permettant l'insertion et apprendre – ce que nous ne faisons pas – à nos étudiants qu'ils devront se former toute leur vie, revenir à l'université pour y acquérir de nouveaux savoirs pointus, soit pour approfondir leurs compétences, soit pour en acquérir de nouvelles, soit pour répondre tout simplement à leur curiosité.

Notre ingénierie pédagogique doit donc impérativement intégrer cet objectif : comment donner à des jeunes qui ne pensent à poursuivre leurs études que sur une période donnée, circonscrite, l'appétence de revenir à l'université, au cours de toute leur vie professionnelle, puisque c'est bien à l'université que s'élabore en permanence la connaissance.

Cette ingénierie doit se construire non seulement sur la base d'une veille académique, mais aussi sur la base d'une veille économique, que nous le voulions ou non. Nous devons donc faire preuve d'ouverture pour assumer ces deux formes de veille. Si cette aide vient du monde socioéconomique, tant mieux ! Rien ne nous obligera à être pieds et poings liés face à ces nouveaux partenaires : apprenons, découvrons et transcrivons ces échanges dans notre langage éthique et déontologique, pour le bien de nos étudiants présents et futurs comme pour celui de nos anciens diplômés, qui seront certainement amenés à revenir au sein de nos universités. Cet esprit d'ouverture doit également nous conduire à apprendre de l'expérience des autres : dans l'espace euro-méditerranéen, malgré des environnements divers, ces échanges seront fructueux pour tous.

Par ailleurs, il apparaît évident que nous devons définir une mobilité « intelligente » et intégrer cette dimension dans toutes nos approches d'ingénierie pédagogique. Dans ce contexte, nous devons recenser puis développer nos réseaux. Avec tous ces outils, nous inciterons nos étudiants à ne pas être de simples consommateurs passifs de produits universitaires, entre 18 et 23 ans seulement. Ce modèle encore trop majoritaire doit être définitivement abandonné. Nous devons penser nos ingénieries pédagogiques de telle manière qu'elles intègrent le facteur temps, ainsi que le facteur « aller-retour » et la mobilité.

Mohamed Tayeb LASKRI,
recteur de l'université Badji Mokhtar de Annaba, Algérie

La question de l'autonomie des établissements revêt une actualité très vive et renvoie à des craintes fondamentales en termes d'autonomie de conception des contenus pédagogiques dans le cadre du projet d'établissement. Certes, cette autonomie est théoriquement garantie, pour les formations professionnalisantes, par l'obligation de concevoir des programmes étroitement liés à l'environnement socioéconomique. En revanche, pour les formations académiques, l'autonomie pédagogique pourrait être mise à mal par la nécessité, à terme, de contrôler plus ou moins le contenu des offres de formation proposées par les établissements. En effet, aujourd'hui, le risque de concevoir des diplômes qui, bien que portant un intitulé identique, ne comportent pas plus de 30 % d'enseignements communs, est évident. Pour assurer une certaine cohérence entre le contenu de nos diplômes, je pense que nous pourrions, au sein de nos pays respectifs, recourir à un facteur de pondération commun, en créant par exemple un espace intermédiaire pédagogique. Rapidement, cet outil se révélera probablement indispensable entre universités partageant un même espace, l'espace euro-maghrébin par exemple. Comment parviendrons-nous à décliner respect de l'autonomie pédagogique de chaque université et nécessité de définir des contenus communs, cohérents, à l'échelle interuniversitaire ?

Camille GALAP,
président de l'université du Havre, France

Dans le cadre de l'espace d'échanges euro-maghrébin, nous devons nous reposer sur nos compétences mutuelles pour faire avancer ensemble notre offre de formation, de part et d'autre de la Méditerranée. Ainsi, en matière de logistique, l'université du Havre appartient au réseau d'universités CEMUR (Coopération Europe Maghreb des universités en réseau), qui a répertorié les compétences propres de chacun de ses membres, afin d'avoir une vision globale des opportunités à saisir, de proposer des Masters adaptés et, enfin, d'alimenter des entreprises locales aussi bien au Maroc qu'en Algérie ou en Tunisie. Ce type de coopération peut s'avérer un outil d'ingénierie pédagogique fort pertinent.

Charles VAN WYMEERSCH,
professeur des facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur,
Belgique

Dans notre autonomie, nous sommes tentés de travailler de façon encore trop isolée, alors que le potentiel d'accroissement de notre productivité s'avère très faible en comparaison de la croissance exponentielle de la demande. En mutualisant nos moyens, nous pourrions multiplier notre potentiel d'accroissement de productivité de manière significative : en proposant chacun nos savoir-faire les plus approfondis, en rassemblant nos compétences dans des productions conjointes, en diversifiant nos supports pédagogiques (papier, cédérom, Internet), nous pourrions, de façon collective, soutenir des efforts que nous sommes incapables de fournir individuellement. Avoir une langue en partage pourra, à cet égard, s'avérer extrêmement précieux; il convient de valoriser un tel avantage.

Christian SERGHERAERT,
président de l'université Lille 2 – Droit et Santé, France

En ce qui concerne les parcours individualisés ou personnalisés que le L-M-D nous offre la possibilité de mettre en place, je souhaite insister sur le danger financier pour nos établissements, aussi bien que sur le danger pour nos étudiants. Observons la nature : elle se fonde sur les invariants, les fondamentaux nécessaires.

Entre collègues de conférences nationales, ne gagnerions-nous pas, par ailleurs, à recenser nos besoins spécifiques de manière plus concrète ?

Jean-Pierre FINANCE

Nous avons largement évoqué le volet concernant l'ingénierie pédagogique au sein d'un établissement, ainsi que les relations entre universités et environnements socioéconomiques, en rappelant que notre mission fondamentale reste de préparer nos jeunes à leur avenir. Nous avons consacré un temps de discussion moins long au second volet concernant l'internationalisation de nos coopérations (règles d'élaboration des codiplômes, par exemple). Il conviendra donc de revenir sur ce thème essentiel lors de nos prochaines rencontres.

Bernard BOSREDON

Nous aurions pu, en effet, approfondir davantage notre réflexion sur les outils à créer, au sein de l'espace euro-maghrébin, pour garantir une coopération solidaire, respectueuse des impératifs et des contextes propres à chacun. Dans le cadre de programmes identifiés, nous aurions également pu évoquer la coopération entre opérateurs, ainsi que les outils proposés par certaines agences auxquels nous pourrions recourir pour renforcer nos codiplômes. Enfin, nous aurions pu discuter de la mobilité, pensée de façon intégrative, comme plus-value de la formation.

Nos atouts sont considérables dans cette interopérativité, grâce notamment au français, langue scientifique commune, grâce aux échanges historiques anciens de grande qualité qui nous lient, grâce enfin au souci partagé de respecter notre finalité académique, valeur universitaire fondamentale.

Vendredi 1^{er} décembre

Troisième session

séance plénière

Projet de statuts du CAUFEM

Présidents de séance : Abdelbaki BENZIANE, président de la Conférence des universités de l'Ouest, directeur de l'Ecole normale supérieure de l'enseignement technique (ENSET) d'Oran (Algérie), et François RESCHE, président de l'université de Nantes, vice-président du Pôle de recherche et d'enseignement supérieur « Nantes Atlantique universités » (France)

Abdelbaki BENZIANE,
président de la Conférence des universités de l'Ouest,
directeur de l'ENSET d'Oran, Algérie

Je tiens avant tout à remercier l'ensemble des participants qui ont accepté de prendre part à cette rencontre, organisée conjointement par les universités tunisiennes et la Conférence des présidents d'université française, et à dire tout le plaisir qui est le mien de coprésider cette séance plénière avec mon collègue François RESCHE.

Ce plaisir est double en cela que j'ai le sentiment de collaborer à la naissance d'un grand projet, d'une part, et de consolider un certain nombre de passerelles euro-maghrébines, d'autre part. A ces nombreuses passerelles viennent s'ajouter les préoccupations institutionnelles que n'a pas manqué de susciter le passage au système L-M-D, de part et d'autre de la Méditerranée – processus en cours, faut-il le rappeler ?

Mises bout à bout, ces différentes entreprises ont vu se mobiliser les universités de nos deux rives, pour converger objectivement vers une étape supérieure, vers

l'institutionnalisation de nos efforts communs, avec pour ciment essentiel la Francophonie. L'idée du Collège académique des universités francophones euro-maghrébin a déjà été retenue dans les conclusions et recommandations de la rencontre de Marseille de novembre 2004.

Notre rencontre de ce jour consiste donc bien à confirmer cette projection dont la fluidité nécessite un premier balisage. Ce texte en sera la pierre angulaire. Il faudra néanmoins tenir compte des difficultés inhérentes à la fois aux systèmes géopolitiques en présence et aux difficultés managériales auxquelles font face les universités du Sud.

Tout cela plaide en faveur de la mise en perspective d'un certain nombre de principes, dont le respect pourra permettre l'émergence d'un pôle universitaire euro-maghrébin en phase avec ses divers environnements.

Il ne me reste qu'à remercier les organisateurs de cette rencontre pour la qualité de leur accueil et pour l'organisation des travaux, avant de céder la parole à mon collègue coprésident.

François RESCHE,
président de l'université de Nantes, vice-président du Pôle de recherche
et d'enseignement supérieur « Nantes Atlantique universités », France

Je voudrais, à mon tour, dire tout le plaisir qui est le mien d'être présent aujourd'hui parmi vous, à Tunis, et remercier nos collègues des universités tunisiennes pour l'excellence de leur accueil ; vous dire aussi tout le plaisir qui est le mien de coprésider cette séance très importante pour le CAUFEM avec mon collègue Abdelbaki BENZIANE.

Pour moi, cette rencontre de Tunis s'inscrit dans la droite ligne de deux réunions qui se sont tenues à Nantes, dans le courant de l'année 2006 : le colloque annuel de la Conférence des présidents d'université française, en mars, consacré à l'internationalisation des universités et, en septembre, une réunion organisée conjointement avec l'Agence universitaire de la Francophonie sur les solidarités scientifiques Nord-Sud.

Nous avons à examiner ensemble les statuts du Collège académique des universités francophones euro-maghrébin, dont Abderraouf MAHBOULI, cheville ouvrière de la préparation du projet qui vous est soumis, vous dira quelques mots dans un instant. Ces statuts ont été envoyés à tous les participants ; toutefois, pour des raisons techniques, certains d'entre vous ne les ont malheureusement pas reçus.

Ces statuts ont fait l'objet d'un certain nombre de propositions de modifications, lors d'une première réunion qui s'est tenue hier soir, en présence de représentants des universités françaises et tunisiennes, puis d'une seconde réunion, en début d'après-midi, en présence de représentants des universités algériennes et marocaines. Ainsi, nous vous présentons un projet de statuts dont il convient de débattre, avant d'adopter une version définitive avant la clôture de cette rencontre. Nous espérons donc trouver un rapide consensus autour de ce projet, d'autant que ces statuts, s'ils sont essentiels, ne constituent pas une fin en eux-mêmes : ce qui compte, c'est bien ce que nous voulons, ensemble, faire de ces statuts ; ce sont les objectifs que nous nous fixons collégialement au moyen de ce texte.

Je tiens à remercier les deux rapporteurs de cette séance : Ahmed Noureddine HELAL, président de l'université de Sousse (Tunisie) et Mohamed ZAHER BENABDALLAH, président de l'université Moulay Ismaïl Meknès (Maroc). Il leur appartiendra de traduire nos échanges.

Je cède maintenant la parole au président MAHBOULI qui, en sa qualité de juriste, a été, je le répète, la cheville ouvrière de ces statuts ; il va nous en donner l'esprit général et la philosophie.

Abderraouf MAHBOULI,
président de l'université de Tunis, Tunisie

Pour rédiger ces statuts, nous nous sommes référés aux conclusions de la rencontre de Marseille qui avait, parmi les propositions retenues, suggéré la création du Collège académique des universités francophones euro-maghrébin et en avait défini les principaux objectifs. L'exercice a consisté, notamment, à prendre en considération les éléments suivants :

- Tout d'abord, il s'est agi de concevoir une structure relativement souple et légère, sans privilégier pour autant une structure de type associatif. Pour le moment, nous n'estimons pas judicieux, en effet, de créer un organisme doté d'une personnalité

morale ni d'une autonomie financière, car il nous faudrait alors choisir entre différents modèles d'association (français, belge, algérien, etc.). En outre, dès lors qu'une association est créée, elle doit faire référence à des statuts types, définissant les modalités d'adhésion et d'exclusion, et doit désigner un conseil d'administration. Cette structure associative nous est apparue assez pesante et contraignante. Nous proposons donc, pour l'heure, une réunion des universités membres du CAUFEM selon une périodicité régulière (tous les deux ans, par exemple), avec un bureau réduit qui se réunirait tous les six mois et un secrétariat permanent extrêmement léger qui n'aurait pour fonction que d'assurer la coordination de l'ensemble des membres du réseau.

- Partant de cette orientation structurelle, nous avons émis l'idée d'une alternance pour la présidence et la vice-présidence du réseau, de sorte que tantôt un pays du Nord assurerait la présidence tandis qu'un pays du Sud assurerait la vice-présidence, tantôt un pays du Sud assurerait la présidence tandis qu'un pays du Nord assurerait la vice-présidence
- Les cotisations n'ont pas encore été fixées. Elles seraient versées par les universités membres et seraient gérées par le secrétariat permanent du CAUFEM. Elles garantiraient essentiellement le fonctionnement du bureau (réunions bisannuelles du bureau, notamment).
- Le texte proposé reprend globalement les missions déjà définies lors de la rencontre de Marseille. Les dispositions supplémentaires visent à assurer une cohérence et une pérennité aux rencontres de Marseille et de Tunis.

Nous bénéficions aujourd'hui d'une chance exceptionnelle : celle de nous retrouver, tous ensemble, en ce lieu et en si grand nombre. Ne laissons pas passer cette chance ; au contraire, tentons de la saisir pour progresser ensemble, pour donner dès cette réunion un élan vital au CAUFEM, pour en faire un outil moteur et fonctionnel.

Je vous propose maintenant d'examiner en concertation le projet de statuts qui vous est soumis.¹³

Michel FRANCARD,
prorecteur aux relations internationales de l'université catholique de Louvain, membre du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (CUIF)

Concernant l'article 1, je tiens à apporter une précision terminologique importante pour les universités de Communauté française de Belgique : cet article fait mention des « universités publiques », or, parmi les trois universités complètes de notre communauté, une seule est une université d'Etat, les deux autres sont des universités de droit privé qui, si elles participent au service public, n'y sont pas subordonnées.

Par ailleurs, certaines universités de la Communauté française de Belgique ne sont pas des universités « complètes ». A ce titre, il serait judicieux de parler d'« institutions universitaires » plutôt que d'« universités », au sens général du terme.

François RESCHE

Il me semble que la majorité d'entre nous reste attachée au terme d'« université ».

Abdellatif MOUKRIM,
vice-président de l'université Ibn Zohr Agadir, Maroc

La mise en place des programmes de formation conjoints est, dans ce texte, assimilée à la codiplômation ou à la cotutelle. Or, dans certains pays, les lois actuelles ne permettent pas la cotutelle.

¹³ La version définitive des statuts du CAUFEM, après examen en séance, est consultable en annexe.

François RESCHE

Le texte précise qu'il conviendra de « favoriser » la cotutelle, c'est-à-dire de la promouvoir dans les pays où elle est possible. Dans les pays où la cotutelle n'est pas autorisée, nous privilégierons effectivement les diplômes conjoints.

SINGARAVELOU,
président de l'université Bordeaux 3 – Michel de Montaigne, France

Afin de tenir compte de la diversité inhérente à l'univers francophone, je propose d'utiliser, en remplacement du terme « université », l'appellation « établissement universitaire » qui conviendrait peut-être mieux qu'« institution universitaire ».

François RESCHE

Certes, les appellations varient d'un pays à l'autre ; nous en sommes conscients. Dans ce contexte de grande variété, il apparaît que seul le terme « université » peut être bien compris partout, que ce soit en Bulgarie, en Turquie, en Allemagne, en Espagne ou dans l'espace de la Francophonie. C'est pourquoi nous estimons préférable de le conserver.

Par ailleurs, il convient de souligner les deux objectifs poursuivis à l'article 4 : d'une part, introduire une certaine rigueur en sollicitant, dans une réunion qui se tiendra tous les deux ans, un maximum de présidents d'université (qui peuvent toutefois être représentés) et, d'autre part, garantir un quorum pour valider les votes.

Michel FRANCARD

A l'article 9, l'expression « fonctions nationales » pose, pour les raisons précédemment évoquées, problème aux universités de Communauté française de Belgique. Pourrions-nous lui préférer l'expression « fonctions institutionnelles » ?

François RESCHE

Je n'y vois pas d'objection.

Alain NEUMAN,
président de l'université Paris 13 – université Paris-Nord , France

A l'article 11, il est précisé que les membres du bureau doivent prendre leurs décisions à la majorité des deux tiers des membres « présents ». Ces membres ne peuvent-ils pas être « représentés » ?

François RESCHE

Dans la mesure où le bureau compte peu de membres, il est peu contraignant de solliciter la présence personnelle de ceux-ci.

Eric MARTIN,
président de l'université Bretagne Sud – Lorient-Vannes, France

Je regrette que la représentation du bureau soit encore quelque peu floue. Ainsi, l'article 13 indique que « chaque conférence nationale met en place un bureau » ; quelle est la géométrie de ce bureau ?

François RESCHE

La réponse est donnée dans le premier paragraphe de l'article 8, qui signale qu'un président est désigné dans chaque pays membre du CAUFEM pour siéger au sein du bureau. Dans la mesure où tous les pays représentés ici ne disposent pas d'une conférence nationale représentative, nous avons tenu à préciser que cette désignation sera faite par une instance *ad hoc*.

Si, néanmoins, cette question porte sur la constitution d'un bureau national dans chaque pays membre et est prise comme un moyen d'élargir la participation au CAUFEM, dans ce cas la méthodologie adoptée dépendra de la seule responsabilité de chaque pays ou de chaque conférence au niveau national. Il ne paraît pas nécessaire d'imposer une procédure globale.

Hassan EZBAKHE,
vice-président mandaté de l'université Abdelmalek Essaâdi Tétouan, Maroc

D'après ces textes, la possibilité que la conférence nationale désigne, en tant que membre du bureau du CAUFEM, le président d'une université non-membre du CAUFEM existe. Il y aurait donc lieu de clarifier les articles 8 et 13 afin d'éviter ce cas de figure.

François-Xavier CUCHE,
président de l'université Strasbourg 2 – Marc Bloch, France

Les mandats du président et du vice-président sont-ils solidaires ? Lorsqu'un président ne peut conduire son mandat à terme, le vice-président voit-il également son mandat réduit ? devient-il président en remplacement de son président ?

François RESCHE

Je vous invite à vous référer à l'article 9 : « En cas de cessation des fonctions institutionnelles du président du bureau, intervenant au cours de son mandat, il est remplacé pour la période du mandat restant à courir, par le nouveau représentant national au bureau du CAUFEM. » Ainsi, de manière claire, le sort du vice-président n'est pas lié à celui du président.

Mabrouk MONTACER,
président de l'université de Gabès, Tunisie

Dans l'article 4 relatif au quorum, il serait bon de préciser que la moitié des présidents de chaque région doit être présente. En effet, de manière arithmétique, dans la rédaction actuelle, le quorum peut être atteint même si une région est sous-représentée.

François RESCHE

Avec un rythme de rencontre tous les deux ans, les dates de déplacement sont prévues de façon très anticipée. Il est donc possible de s'organiser pour être présent lors de la rencontre ou pour se faire représenter. Je ne suis pas persuadé qu'il soit pertinent de compliquer inutilement ces statuts.

Abdelbaki BENZIANE

Je crois également que notre but, aujourd'hui, est de fournir un cadre de manière à officialiser la création du CAUFEM et à lui donner les moyens de commencer à travailler. Lors de notre prochaine rencontre, dans deux ans, nous pourrions mesurer plus aisément les modifications susceptibles de pallier d'éventuels dysfonctionnements et d'impulser de nouvelles orientations, si nécessaire. Toutefois, je ne juge pas indispensable de complexifier inutilement ces statuts dès le départ.

Abderraouf MAHBOULI

Je pense que nous devons nous placer dans la logique d'un réseau, d'une coopération entre tous les membres de ce réseau. Nous sommes ensemble pour travailler, pas pour prendre des décisions qui s'imposeront à des universités absentes. Dans notre projet initial, nous n'avions même pas émis l'idée d'un quorum, car nous n'avons jamais été dans une logique de prise de décisions contre le gré des uns ou des autres.

Guy SCHULTZ,
président de l'université de Mulhouse – HauteAlsace, France

Il me semble que rien n'est indiqué, dans ce texte, quant à la désignation du président et du vice-président.

François RESCHE

Si ces statuts sont adoptés lors de cette rencontre, nous espérons que nous aurons, de manière consensuelle, désigné ensemble un président, un vice-président et une université siège du CAUFEM.

Après cette première désignation, il conviendra, selon les statuts, de désigner le président, le vice-président et l'université siège du CAUFEM en vertu du principe d'alternance entre les pays d'Europe et les pays du Maghreb, en veillant à garantir une succession équilibrée. Je ne pense pas que nous risquions d'assister à des luttes de pouvoir, puisque nous travaillons tous sur des objectifs communs.

Les membres du bureau, quant à eux, sont désignés par chaque conférence nationale. Il y aura donc synchronisme du mandat des membres du bureau et de la réunion bisannuelle des membres du CAUFEM. Nous pouvons donc aisément imaginer désigner, tous les deux ans, lors de notre rencontre, les membres du bureau, d'une part, et le président et son vice-président, d'autre part.

Olivier AUDEOUD,
président de l'université de Paris 10 – Nanterre ,
président de la Commission des relations internationales et européennes de
la Conférence des présidents d'université, France

Nous sommes une assemblée révolutionnaire constituante. Nous partageons la volonté d'avancer de façon concrète, deux ans après notre première rencontre de Marseille. Aujourd'hui, à Tunis, nous devons amorcer un processus qui, avec le temps, se pérennisera. Puisqu'à nouveau nous sommes tous réunis, universitaires des pays du Maghreb et d'Europe, profitons-en pour faire de cette rencontre un tournant révolutionnaire par la création d'un outil fonctionnel.

Ahmed JEBLI,
président de l'université Cadi Ayyad Marrakech, Maroc

Je voudrais tenir l'assemblée informée du point de vue de la délégation marocaine : ce texte implique non seulement les universités qui doivent adhérer en tant que membres, mais aussi les conférences nationales qui doivent désigner des représentants au sein du bureau du CAUFEM. Or, la Conférence marocaine n'a pas reçu le projet des statuts du CAUFEM et n'a donc pas pu en débattre. Elle propose donc de reporter de quelques mois l'adoption de ce projet, afin de respecter les particularités nationales et de permettre à chaque conférence d'exprimer son avis sur ces statuts. Je tiens, à ce propos, à souligner que le projet en question est parfaitement recevable. Pour autant, en adoptant ces statuts avant d'avoir permis à toutes les conférences nationales de les avoir validés, alors même que lesdites conférences sont fortement impliquées par ce texte, alors nous conduirions une révolution, certes, mais qui pourrait être préjudiciable.

François RESCHE

Cela n'est en aucun cas, bien sûr, le but recherché. Toutefois, il est impératif de trouver rapidement un accord sur ce texte. Dans cette optique, nous ne saurions approuver l'idée de reporter de « quelques mois » l'adoption de ces statuts. Il nous faudra donc trouver une échéance à plus court terme.

En outre, les conférences nationales ne sont que l'émanation des universités qui les composent. En conséquence, il est peut-être possible de trouver un consensus général sur ce texte. Nous n'imaginons pas quitter cette rencontre, demain, en connaissant déjà le nom des membres du bureau du CAUFEM. En revanche, si nous parvenions à désigner le président, le vice-président et la ville siège, nous aurions fait un pas significatif.

Abderraouf MAHBOULI

Sans vouloir m'avancer imprudemment, je pense que, dans un premier temps, l'assemblée pourrait trouver un consensus sur le texte des statuts, lequel texte pourrait, dans un second temps, entrer en vigueur de manière retardée. De la sorte, nous aurions adopté collégalement un texte qui entrerait en vigueur sous réserve d'approbation, processus qui permettrait à la fois à chaque conférence de valider ce texte et au CAUFEM d'avancer.

François RESCHE

Cette proposition d'une adoption « sous réserve » pourrait-elle convenir à la délégation marocaine ?

Hafid BOUTALEB JOUTEI,
président de l'université Mohamed V Agdal Rabat, Maroc

Ce texte il convient de le souligner une fois de plus est très bien rédigé. A ce titre, nous devons féliciter le comité préparatoire et, en particulier, le professeur MAHBOULI, pour le travail effectué. Cependant, à ma connaissance, les universités marocaines n'auraient pas reçu le projet de statuts avant leur arrivée à Tunis. Ainsi, il apparaît hautement difficile, pour la Conférence des universités marocaines, d'adopter ce texte, malgré sa rédaction impeccable.

Il serait bon que ce texte puisse être discuté au sein de chaque conférence nationale, qui pourra alors exprimer sa vision et proposer ses amendements. Selon ce cas de figure, il faudrait, une fois ce texte adopté, réunir les deux tiers des membres du CAUFEM pour changer le moindre mot des présents statuts. Nous ne pouvons donc nous permettre de prendre le risque d'approuver un texte qui ne saurait être modifié, ultérieurement, que dans ces conditions contraignantes. En conclusion, nous souhaitons prendre le temps de la réflexion ce point nous apparaît fondamental.

Pierre de MARET,
prorecteur de l'université libre de Bruxelles (Belgique),
membre du bureau de l'European University Association (EUA)

Ne serait-il pas intéressant de prévoir une catégorie de membres associés, afin de pouvoir accueillir des représentant du Sénégal, de la Mauritanie, de l'Espagne, du Portugal ou de l'Italie ? Il s'agirait de ne pas promouvoir une alliance trop monopolistique, mais de favoriser au contraire l'ouverture.

François RESCHE

Cette proposition apparaît effectivement judicieuse. Les statuts du CAUFEM prévoient déjà d'accueillir des institutions de tout ordre, public et privé ; il semble pertinent d'ouvrir nos portes à des membres associés.

Jean-Pierre FINANCE,
président de l'université Nancy 1 – Henri Poincaré , France

Je tiens, avant de clôturer ce débat, à rappeler que nous ne nous réunissons pas dans une telle configuration très fréquemment. Nous devons donc profiter de cette rencontre pour avancer dans l'approbation du texte des statuts.

Dans le même temps, nous pouvons sans difficulté comprendre l'impérative nécessité, pour chaque conférence nationale, de consulter ses membres afin de prendre officiellement position sur ce projet.

Ne pourrions-nous pas imaginer de voter le texte tel qu'il nous est proposé, en ne le rendant actif qu'après approbation par chaque conférence nationale ou institution *ad hoc* ? Un délai de deux à trois mois serait ainsi prévu avant validation du texte par les diverses instances. Il m'apparaît essentiel de prendre position, aujourd'hui, sur cette procédure éventuelle.

Ahmed JEBLI

Il est indispensable que nos collègues comprennent la position de la délégation marocaine : en aucun cas, elle n'est en mesure de prendre la moindre initiative concernant ce texte dès aujourd'hui. Aucun des membres de notre délégation n'a été expressément mandaté pour participer au moindre vote. C'est pourquoi nous sollicitons un délai afin de procéder à un vote dans les règles.

Si ce vote devait malgré tout avoir lieu, dans cette circonstance, la délégation marocaine ne pourrait pas y prendre part.

François RESCHE

Il est tout à fait hors de question de priver le CAUFEM de la participation active de la Conférence des présidents d'université marocaine. Je suggère donc d'arrêter ici le débat et de consacrer la soirée à prolonger posément cette discussion. Nous restons tous conscients que l'opportunité d'être réunis, à plus d'une centaine, en ce lieu, doit être saisie afin de discuter de ce texte fondateur, d'autant que, moins que le texte lui-même, ce sont bien les objectifs que nous nous assignerons ensemble qui doivent faire l'objet de notre plus vive attention.

samedi 2 décembre

Quatrième session

ateliers en parallèle

Insertion professionnelle (atelier C)

Présidents de séance : Rafika KESRI, présidente de la Conférence régionale des universités du Centre, rectrice de l'université de Boumerdès (Algérie), et André HURST, recteur honoraire de l'université de Genève, président du Conseil académique de la Conférence universitaire de Suisse occidentale (CUSO)

Rafika KESRI,
présidente de la Conférence régionale des universités du Centre,
rectrice de l'université de Boumerdès, Algérie

Le système d'enseignement supérieur souffre, en particulier dans les pays du Maghreb, de problèmes liés aux flux pléthoriques d'étudiants. La question de l'employabilité est donc au cœur de nos problématiques, dans les pays du Maghreb comme dans les pays d'Europe où l'emploi est un combat quotidien. Nos universités doivent trouver les moyens de former des diplômés qui répondent aux besoins socioéconomiques de leurs pays. J'espère que cet atelier sera l'occasion d'un riche débat qui nous permettra d'émettre des recommandations concrètes, suivies d'effets sur le terrain.

André HURST,
 recteur honoraire de l'université de Genève,
 président du Conseil académique de la Conférence universitaire de Suisse
 occidentale (CUSO)

Nos rapporteurs, Monsieur Abdelatif BABA HAMED, recteur de l'université de Blida (Algérie), et Monsieur Charles VAN WYMEERSCH, professeur des facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur (Belgique), auront la lourde responsabilité de synthétiser nos propos ; aussi vous demanderai-je d'être aussi clairs et concis que possible.

Les problèmes évoqués à l'instant par Madame KESRI (flux d'étudiants, employabilité) existent aussi dans les pays d'Europe, notamment en Suisse, bien qu'avec des impacts plus supportables, nos effectifs n'étant en rien comparables à ceux des pays du Maghreb.

A une certaine époque, le rôle de l'université était de former des diplômés à des fonctions précises. Pour autant, aucune garantie d'insertion facile sur le marché du travail n'était apportée à ces diplômés. A titre d'exemple, l'université a formé, dans les années 70 et 80, un très grand nombre d'informaticiens ; une fois formés, ces diplômés n'ont pas toujours pu trouver un emploi dans la mesure où, entre-temps, des logiciels avaient été créés qui proposaient les mêmes apports aux entreprises, à moindre coût. Cet exemple prouve que la question de l'insertion professionnelle est loin d'être simple.

Dans les années 90, le philosophe français Alain ETCHEGOYEN a publié une étude intitulée *Le Capital lettres : des littéraires pour l'entreprise*, dans laquelle il montrait que, plutôt que de renforcer l'adéquation entre la formation et l'emploi, il convenait de développer une imagination capable de valoriser les compétences propres des étudiants au sein de l'entreprise. Ainsi, les parfums L'Oréal, signalait-il, avaient été réorganisés par une équipe de cinq agrégés de philosophie. Ce n'est évidemment pas en étudiant la philosophie que cette équipe avait acquis les compétences directes lui permettant de conduire à bien cet ambitieux projet. Toutefois, en étudiant la philosophie, ses membres avaient développé la souplesse, la méthodologie, la mobilité mentale indispensables pour analyser toute sorte de problèmes concrets.

Au sein de cet atelier, une question fondamentale se pose à nous : existe-il des indices de relation claire entre la formation et l'insertion ? Cette question nous conduit à repenser nos programmes de formation. A cet égard, je signale que l'Ecole polytechnique fédérale de Lausanne a instauré un programme, depuis quelques années, dans lequel les élèves ingénieurs en technologie appliquée suivent, à hauteur de 15 % de leurs cours, un enseignement des sciences de l'homme et de la société (du management à la philosophie théorique, en passant par la mythologie grecque). Peut-être, en effet, l'université doit-elle désormais former non plus seulement des spécialistes, mais des personnalités complètes, riches d'une formation multiple, capables de relever les défis de la mondialisation, notamment en termes de langues étrangères pratiquées.

Par conséquent, nous devons nous demander ce que la société attend de ses diplômés universitaires, de manière à préconiser certains programmes plutôt que d'autres, de manière à garantir à ces diplômés une insertion sur le marché de l'emploi à la hauteur des efforts qu'ils ont fournis durant leurs études.

Avant de lancer le débat, je cède la parole à l'intervenant qui est chargé d'introduire en des termes mieux choisis que les miens ce sujet aussi complexe que déterminant.

Djoudi MERABET,
 recteur de l'université de Bejaïa, Algérie

En introduction au thème de l'insertion professionnelle, il apparaît essentiel d'indiquer que, conscientes des enjeux liés à la productivité du savoir, à l'appropriation des connaissances et à son rôle déterminant pour le développement de l'économie de la connaissance, les universités doivent former aussi à des compétences professionnelles, particulièrement depuis la mise en œuvre du dispositif L-M-D. Cette préoccupation est désormais majeure dans le monde entier, aussi bien pour les universités que pour les industries. En outre, nous constatons un engouement de plus en plus vif, de la part des étudiants, pour les formations professionnalisantes.

La question posée aujourd'hui est la suivante : avec la mise en place du système L-M-D, une réorganisation de la mission des universités ne s'impose-t-elle pas ? Traditionnellement, lieu de transmission et de production du savoir, l'université doit désormais jouer un rôle actif dans le développement de l'économie de la connaissance, c'est-à-dire dans la formation à des compétences professionnelles. L'université est donc appelée à s'impliquer davantage, à développer des liens forts avec le monde économique

par la création des nouveaux métiers et emplois, définis conjointement avec le secteur utilisateur, pour favoriser, suivre et mesurer l'insertion de ses diplômés. Est-il abusif de prétendre, dans ce contexte, que le schéma L-M-D impose une réorganisation des universités également sur le plan structurel ? Est-il excessif d'imaginer la création de bureaux d'intérim au sein des universités, chargés d'assurer le suivi des étudiants ?

Si nous voulons défricher le terrain des orientations vers la formation professionnalisante, plusieurs questions se posent à nous :

- **L'adéquation formation/emploi.** L'organisation pratique de la formation doit inclure des stages de formation sur site pour développer des compétences individuelles en parfaite harmonie avec des compétences intégrées au tissu industriel.
- **Le maintien du niveau de formation.** Face à l'accroissement du nombre d'étudiants, la qualité de la formation doit néanmoins être garantie (cas de l'Algérie).
- **L'articulation recherche-formation professionnelle.** Nous devons apprendre à décliner un enseignement supérieur de qualité, orienté vers une formation professionnalisante adossée à la recherche, pour favoriser l'innovation, la production de la connaissance pointue et la création de nouveaux emplois.

La formation supérieure, longtemps préoccupation du seul secteur de l'enseignement supérieur, est désormais une responsabilité partagée. Une politique de formation supérieure au service de l'économie suppose une forte mobilisation, ainsi que des coopérations étroites et constructives entre tous les acteurs concernés. Universités, entreprises et collectivités, notamment locales, doivent aujourd'hui travailler la main dans la main. Cette dynamique est la condition nécessaire à la création de pôles d'excellence et de compétitivité.

Aujourd'hui, demain, avec la mise en place du système L-M-D, la position de l'université dans son environnement local, régional, national, voire international devient une question stratégique. Les objectifs du développement de la relation universités-entreprises sont, en effet, nombreux :

- Prendre appui sur l'indispensable relation entre l'université et les partenaires socioéconomiques pour identifier les besoins de développement locaux et régionaux, et y répondre par des formations pertinentes qui garantiront l'insertion naturelle et efficace des diplômés.
- Encourager l'innovation pédagogique.
- Introduire la dimension professionnalisante dans toutes les formations dispensées à l'université, dimension qui servira de levier pour une insertion réelle et une participation effective des étudiants au développement du bassin économique, social et culturel.
- Identifier et rendre attractives les offres de formations professionnalisantes, adaptées au marché de l'emploi, avec l'appui de tous les partenaires sociaux.
- Développer la formation continue, en priorité avec l'industrie publique et privée et l'Administration.
- Former des équipes pédagogiques aux nouvelles méthodes d'enseignement, d'apprentissage, et accroître le niveau de performance des diplômés.¹⁴
- Mettre en place un cadre de partenariat durable universités-entreprises, fondé sur des programmes de formation évolutifs et réactifs aux changements scientifiques, technologiques et économiques.

Avec la mise en place du dispositif L-M-D, il revient à l'université d'enseigner l'art d'entreprendre, pierre angulaire du système, ce qui signifie, notamment, appréhender son environnement, encourager le sens de l'initiative, maîtriser l'innovation technologique.

Il nous faudra également cultiver l'art des compétences, c'est-à-dire rompre avec une certaine mentalité universitaire, avec les habitudes accumulées dans notre corps professoral. Les enseignants doivent apprendre à enseigner autrement, les étudiants à étudier autrement.

Parmi les actions à mener dans le cadre de l'espace euro-méditerranéen du CAUFEM, nous pourrions suggérer :

- La généralisation de la dimension professionnalisante à toutes les formations universitaires.

¹⁴ La formation des formateurs est en effet une priorité absolue, notamment dans les pays du Maghreb.

- Le renforcement d'une coopération interuniversitaire, dans le cadre de projets de convention entre deux ou plusieurs institutions universitaires Nord-Sud et leur environnement économique respectif, en développant une politique de site.
- L'organisation de séminaires de formation, pour l'ensemble de l'encadrement pédagogique et administratif, aux nouvelles pratiques d'enseignement, d'apprentissage et de gestion pour la professionnalisation de la formation universitaire.
- La mise en place d'un cadre référentiel pour élaborer et adapter les contenus des enseignements et les modalités de stage sur site.
- La création d'un organe euro-maghrébin pour l'évaluation et l'accréditation des offres de formation.

Nous devons non seulement favoriser une professionnalisation croissante de nos enseignements, mais aussi revoir le rôle de l'université dans son environnement. Cette « nouvelle » université devra jouer un rôle dynamique dans le développement de la société, en répondant aux besoins locaux, c'est-à-dire, dans le cadre L-M-D, en mettant en place des Licences professionnelles plus ouvertes, favorisant l'esprit d'entreprise, l'émergence d'un art d'entreprendre propice à l'expression des talents de l'homme.

A titre d'exemple, l'université de Bejaïa est entrée dans le système depuis trois ans. Auparavant, elle avait créé un réseau national et un réseau international pour, en ce qui concerne le réseau national, renforcer ses liens avec le tissu socioéconomique local et, en ce qui concerne le réseau international, accompagner le changement. Ainsi, l'université a signé 42 conventions de financement de thèses avec les entreprises locales et 13 conventions avec des entreprises nationales

En 2004 et 2005, nous avons mis en place les différents domaines, conformément au schéma L-M-D, en insistant sur les sciences et techniques, les sciences de la matière, les sciences de la nature et de la vie, les langues, les mathématiques et l'informatique. En 2005 et 2006, nous avons introduit les sciences humaines et les lettres. Chaque fois, nous avons veillé à mettre en place des Licences professionnelles, soit quelque 25 Licences professionnelles ouvertes en un an, et à créer des liens avec des entreprises locales, voire internationales. De la sorte, nous sommes certains que nos universités ne formeront pas que de futurs chômeurs.

Avec cette expérience récente, l'université algérienne a posé des questions cruciales en termes de professionnalisation des enseignements, questions qui pourront peut-être enrichir notre débat, notamment :

- Comment construire le montage d'une Licence professionnelle ?
- Comment développer des incubateurs technologiques ?
- Comment dresser des perspectives pour les sciences médicales ?

Rafika KESRI

Certes, certains établissements algériens conduisent des efforts indéniables – je suis bien placée pour le confirmer. Hélas ! cette tendance n'est pas généralisée. Ainsi, aujourd'hui, à peine 15 % des Licences proposées dans nos établissements universitaires sont de nature professionnelle.

André HURST

L'idée même de développer des formations professionnalisantes au sein de l'université peut poser problème, du moins constituer éventuel un point de division . D'aucuns estiment que l'université a pour rôle de fournir des compétences fondamentales et non des compétences immédiatement exploitables ; je pense, notamment, à la célèbre formule de Jean-Paul Sartre : « Faire et, en faisant, se faire. » L'université peut certes conduire une action en direction de la société ; elle ne doit pas pour autant oublier qu'elle œuvre à fabriquer cette société. L'université n'observe pas une société qui existe indépendamment d'elle, elle en est le premier acteur de changement. Via la formation professionnelle, l'université possède un moyen d'agir sur son environnement, soit à travers des Licences professionnalisantes, soit à travers des formations fondamentales dispensées en vue de faire émerger des êtres pensants, des individus capables d'agir au sein de leur société.

Mustapha NASRAOUI,
président de l'université de Jendouba, Tunisie

Certes, l'université ne peut pas tourner le dos au monde professionnel ; la préparation des étudiants à l'entrée sur le marché de l'emploi apparaît essentielle. Toutefois, prétendre à une adéquation absolue entre formation et insertion relève du mythe, non de la réalité.

Par ailleurs, ces formations professionnalisantes ont-elles une réelle valeur ? Les étudiants ayant bénéficié d'une formation large, ouverte, polyvalente, c'est-à-dire humaniste, s'adaptent mieux que les étudiants ayant reçu une formation pointue qui s'avère rapidement obsolète. L'université doit-elle répondre aux besoins immédiats de la société ou former des cerveaux capables de s'adapter tout au long de leur vie ?

Nous devons nous méfier de la demande du monde professionnel qui réclame des diplômés immédiatement exploitables à 100 %, immédiatement rentables et non des individus ou des êtres humains évolutifs. L'université ne doit pas, selon moi, soutenir cette vision à très court terme, mais, au contraire, encourager les entreprises à cultiver et développer le potentiel de leurs salariés.

Longtemps l'université s'est vue accusée de tourner le dos au monde professionnel. Aujourd'hui, nous observons la tendance inverse. Ne promovons pas l'auto-flagellation systématique ; mettons le monde professionnel, à son tour, face à ses responsabilités. Les compétences relèvent souvent de capacités technologiques qui doivent être sans cesse entretenues au gré des évolutions ; cette responsabilité-là incombe aux entreprises. En revanche, la capacité à se remettre en question, à interroger le monde, à rester curieux, à s'adapter aux changements relève traditionnellement de la formation universitaire. L'université ne forme pas seulement des techniciens, elle favorise l'émergence de citoyens conscients des problèmes du monde dans lequel ils vivent, capables de se mesurer aux défis de demain qui n'appartiennent pas au seul domaine de l'emploi. Altérité, solidarité, développement durable, interculturalité ne sont pas des vocables professionnels ; ils constituent néanmoins les défis fondamentaux pour l'avenir des futures générations.

André HURST

Pour enrichir ce propos fort pertinent, je rappellerai les chiffres de la Banque mondiale : d'ici une génération, le nombre d'étudiants aura quadruplé, passant de 40 à 160 millions dans le monde. Nous devons donc songer, en tant qu'institution universitaire, à la manière dont nous devons faire face à cet afflux considérable, qui ne se produira pas de manière homogène partout la rencontre de Tunis en est une parfaite illustration. Face à cette responsabilité, quel modèle proposera l'université aux sociétés de l'avenir ?

Alain NEUMAN,
président de l'université Paris 13 – université Paris-Nord, France

Si l'université doit former des citoyens, elle doit cependant veiller à ne pas former des chômeurs. Pendant de nombreuses années, l'université française s'est fait un devoir de former des humanistes, des chercheurs, sans se préoccuper de leur insertion professionnelle. A ce titre, la France se trompe, selon moi, dans la mise en œuvre du système L-M-D : elle a en effet créé d'une part des Licences professionnelles, d'autre part des Licences générales et envisage aujourd'hui de pratiquer une sélection à l'entrée du Master 1. Dans ce contexte, que deviendront les étudiants issus des Licences générales qui n'auront pas été retenus en Master ? Ne faudrait-il pas, au minimum, inscrire un stage d'insertion professionnelle obligatoire au niveau L3 ? Que signifie la distinction entre Master professionnel et Master recherche si, sur 20 étudiants en M2 recherche, seuls 5 sont admis en Doctorat, avec allocation de recherche ? Ne gagnerions-nous pas à ne proposer qu'un seul type de Master, avec stage professionnel et stage en laboratoire obligatoires pour tous les étudiants inscrits ?

En revanche, il me semble que l'école doctorale constitue une avancée majeure pour les étudiants, puisqu'elle transforme les thèses hautement spécialisées en des parcours plus généralistes, surtout dans les écoles pluridisciplinaires, et leur donne l'occasion non seulement de rencontrer des professionnels, mais surtout de disposer d'outils qui favoriseront leur entrée sur le marché de l'emploi.

Claude COURLET,
président de l'université Grenoble 2 – Pierre Mendès France, France

A la suite des événements liés au CPE, les universités françaises se retrouvent dans une situation très particulière. Si elles n'y prennent garde, elles pourraient quasiment se voir mandatées par le ministère pour créer des agences d'emploi, ce qui n'est évidemment pas leur rôle.

Nous devons avant tout nous entendre sur le terme « professionnalisation ». Lorsqu'une faculté de Droit forme des notaires ou des avocats, elle professionnalise. Il convient donc de rappeler ce fait : la professionnalisation a toujours fait partie des missions de l'université. Longtemps chargée de former les cadres de la nation, l'université est désormais chargée de « professionnaliser » ; je ne vois là qu'un effet de mode terminologique, non une évolution réelle du mandat universitaire. Or, la formation des cadres ne se pose pas d'après les mêmes paramètres selon que l'on parle des pays du Maghreb ou des pays d'Europe.

Face à ce concept large de professionnalisation, les orientations sont multiples. Avec les entreprises, la notion de partenariat est fondamentale : professionnaliser, c'est accepter d'accueillir, au sein de nos universités, des cadres et des chefs d'entreprise qui contribuent au montage de nos formations, participent aux jurys, enseignent. A cet égard, l'apprentissage et l'alternance sont deux outils à développer. Par ailleurs, professionnaliser, c'est établir des passerelles entre les Licences professionnelles et les Licences générales. Enfin, professionnaliser, c'est créer des plates-formes de professionnalisation sur les sites, des « espaces emploi » ouverts en partenariat avec les grandes entreprises locales.

En outre, l'université doit développer ses liens avec les collectivités locales. Demain, en France, 50 % des fonctionnaires territoriaux atteindront l'âge de la retraite. Il faudra donc non seulement les remplacer, mais encore réfléchir à créer de nouveaux métiers au sein des collectivités.

Enfin, au niveau Master, l'enjeu consiste, certes, à réduire la distinction entre cursus professionnel et cursus recherche, mais il réside surtout dans la mise en place d'un Master complet, incluant M1 et M2 de manière obligatoire. Sur ce point, nous pouvons regretter que notre ministère ne nous soutienne pas davantage, puisqu'il s'oppose à l'idée d'une sélection à l'entrée du M1.

Jemaïel BEN BRAHIM,
président de l'université du 7 novembre à Carthage, Tunisie

Il est extrêmement difficile, quel que soit le système de production, de disposer de données fiables sur les stocks d'emplois disponibles, par niveau de qualification ou par champ disciplinaire, sur une longue durée. Nous devons donc insister sur l'adaptabilité et la formation tout au long de la vie.

Pour favoriser l'insertion, les universités devraient avant tout rendre les dénominations de leurs diplômes compréhensibles, à la fois pour leurs étudiants et pour les recruteurs. Elles devraient favoriser une meilleure lisibilité de leurs formations.

Par ailleurs, les universités du Sud gagneraient, sur le modèle des universités du Nord, à mettre en place un module obligatoire, dit « projet professionnel personnalisé », en complément de l'apprentissage des langues, de l'informatique et des outils de la bureautique.

En outre, les universités doivent apprendre à renforcer la valorisation et l'encadrement des stages.

Elles doivent également développer des observatoires des parcours et de l'insertion des étudiants. Ainsi, un parcours qui ne donnerait pas satisfaction, pourrait rapidement être revu et corrigé.

Pour ce qui est de l'information des étudiants, autre volet fondamental, encore trop souvent dissociée, au Sud, de l'acte éducatif lui-même, elle doit désormais faire partie intégrante de cet acte éducatif. Elle devrait aussi être dispensée dès la fin du secondaire.

Il conviendrait encore de multiplier les passerelles vers le monde professionnel et de renforcer la mobilité des chercheurs vers l'entreprise. A cet égard, les incubateurs peuvent s'avérer des outils efficaces ; cependant, ils ne concerneront qu'une minorité d'étudiants. A l'université du 7 novembre à Carthage, nous avons créé, dans chaque établissement, un club de création d'entreprises, trait d'union supplémentaire qui favorise la rencontre entre étudiants et chefs d'entreprise, et se situe en amont de l'incubateur.

Enfin, j'aimerais obtenir davantage d'informations sur la manière dont les universités algériennes sont parvenues à convaincre les entreprises de leur région de participer au financement des formations.

Hamed BEN DHIA,
président de l'université de Sfax, Tunisie

A mon avis, l'université, surtout dans les pays du Sud, doit jouer un rôle majeur dans le développement. Face aux changements du monde contemporain, l'université est face à une alternative : soit elle s'adapte, soit elle se marginalise. L'université préfère-t-elle être un moteur de changement ou un fardeau pour la nation ?

Sans jouer les Cassandre, ne négligeons pas les multiples obstacles à l'insertion, dans nos pays de la rive sud. Aujourd'hui, le système de production tunisien des diplômés s'emballa : de 55 000 diplômés en 2005, nous passerons à 100 000 diplômés en 2014. Or, le taux d'insertion dans la fonction publique concerne à peine 15 000 de ces diplômés, tandis que notre tissu industriel compte à peine quelque 20 000 entreprises. Ce phénomène de massification, corrélé avec un tissu industriel pauvre, conduira inévitablement à laisser certains de nos jeunes sur le carreau. Dans une bouteille d'un litre, nous ne ferons jamais entrer un litre et demi.

En termes qualitatifs, nous formons trop de cadres inadaptés même si des nuances peuvent être apportées. Plus de la moitié des cadres formés au sein de nos universités ne sont bons qu'à intégrer l'Administration ou la fonction publique nous traînons cette mentalité comme un boulet. Ainsi, parmi les obstacles les plus fondamentaux à surmonter, nous devons absolument compter les obstacles culturels et mentaux : notre culte du fonctionariat, notre incapacité à valoriser l'esprit d'initiative, dès l'école primaire¹⁵, et notre culture de l'assistanat. C'est donc avant tout une révolution mentale qui nous est demandée, pour le moins une évolution majeure.

Comment demander à nos professeurs de professionnaliser les cursus universitaires, alors que 90 % d'entre eux n'ont jamais travaillé dans une entreprise ? Comment leur demander de communiquer un message qu'ils ne maîtrisent pas ? Nous devons faire appel à des professionnels pour intervenir dans nos cursus de formation, si nous voulons vraiment les professionnaliser.

Par ailleurs, nous devons faire évoluer les mentalités de nos jeunes et de leurs parents. Depuis plus de dix ans, nous organisons des forums de fin d'année, à l'école d'ingénieur comme à l'université. L'année dernière, notre salon a reçu plus de 30 000 visiteurs ; dans ce cadre, les entreprises apportent une aide financière. En contrepartie, elles exigent des résultats immédiats que l'université ne peut ni ne veut leur apporter. Car c'est à l'université qu'incombe la responsabilité de préserver l'esprit de recherche tout en gardant les pieds sur terre, ainsi qu'un contact permanent avec le monde de l'entreprise.

Depuis quelques années, l'université de Sfax pratique également l'alternance et la coconstruction. Dans certains secteurs, comme la lunetterie, nous avons réussi à conduire des projets communs à l'industrie, qui apporte un financement, et à l'université, qui dispense une pédagogie : cette formule s'avère un succès. Désormais, nous devons développer ce type de partenariat avec des secteurs industriels plus importants projet qui montre aussi ses limites quantitatives.

Entre 1997 et 2005, les études de suivi de nos étudiants affichaient une évolution, qualitative et quantitative, de 70 à 80 % d'insertion. Demain, à cause du phénomène de massification, ce taux chutera aux environs de 50 %. Notre pays a donc des efforts immenses à soutenir pour exploiter cet impressionnant potentiel de matière grise.

En revanche, une étude conduite à Sfax non seulement auprès de nos étudiants, mais aussi auprès d'enfants scolarisés dans le secondaire, annonce des résultats plus encourageants : le nombre de nos étudiants qui se disent tentés par l'aventure de la création d'entreprise est passé de 4 à 25 % en quelques années, tandis que 80 % de nos jeunes âgés de 11 à 16 ans rêvent de devenir entrepreneurs. Pour nos pays de la rive sud, ce gisement est essentiel.

Or, nous ne comptons plus les expériences que nous avons conduites pour développer l'esprit d'entreprendre : après les incubateurs, nous avons tenté de créer des technopôles ; mais ces outils ne répondent pas aux besoins massifs du pays. Toutefois, nous ne devons négliger aucun moyen pour inciter nos jeunes, trop souvent réfractaires, à devenir des

¹⁵ A titre de comparaison, le Canada accorde une enveloppe de 21 millions de dollars en faveur du développement de la culture entrepreneuriale dans les écoles primaires.

éléments productifs. Avec notre centre d'insertion et d'essaimage, nous poursuivons ainsi plusieurs objectifs : jouer le rôle d'observatoire, ancrer la culture entrepreneuriale dans toutes nos formations, aussi bien littéraires que scientifiques, accompagner l'établissement de plans d'affaires. Après un an et demi d'existence, ce centre accueille désormais une majorité d'animateurs, d'experts et d'industriels, avec un renversement de la tendance initiale où les partenaires universitaires étaient en position dominante.

Pour conclure, je dirais que nos universités sont aujourd'hui jugées sur quatre critères :

- proposer des formations attractives, porteuses de perspectives réelles pour les étudiants ;
- décliner la dimension entrepreneuriale dans chaque formation, paramètre de performance fondamental ;
- développer l'innovation et valoriser tous nos produits ;
- garantir la lisibilité, l'assurance-qualité, la bonne gouvernance, dimensions transversales cruciales.

Nos universités doivent assumer leur rôle d'acteur d'avant-garde en faveur du développement du pays ; elles doivent être partie prenante dans toutes nos ambitions. Elles n'ont pas le droit de négliger la réalité à laquelle leurs diplômés sont chaque jour davantage confrontés : le chômage au terme de leur cursus universitaire.

Rafika KESRI

L'université de Sfax, par son dynamisme et son sens de l'innovation, pourrait servir de modèle à bien des universités de la région.

Des nombreuses interventions que nous avons entendues, il ressort que les universités sont partout confrontées à la même difficulté : comment assurer le délicat équilibre entre la nécessité d'armer nos diplômés d'un savoir fondamental et humaniste, et l'obligation de les doter d'une culture d'entreprise, d'une capacité d'adaptation et d'un goût d'entreprendre ? Si l'université ne doit pas perdre son âme, elle ne doit pas non plus se laisser marginaliser face aux mutations de son temps.

André HURST

Pour égayer quelque peu cette grave discussion, laissez-moi citer mon prédécesseur au poste de recteur de l'université de Genève, qui affirmait : « un bon chercheur scientifique est d'abord un raté de l'instruction publique. » En effet, un chercheur est avant tout quelqu'un qui n'a pas cru ce qu'on voulait lui apprendre. Cette boutade recouvre plus sérieusement une attitude entrepreneuriale, au sens le plus large, soit en termes d'ambition scientifique, soit en termes de promotion du rôle que peut jouer l'académie dans la société, puisque les étudiants formés deviennent à leur tour des moteurs de formation. En Suisse, nous avons observé qu'entre la fin des études et le projet de création d'entreprise, une dizaine d'années s'écoule en moyenne, car nos diplômés doivent trouver l'état d'esprit, avoir la maturité pour se lancer dans cette aventure. Or, nous ne formons probablement pas assez, comme cela a été souligné, nos enfants à être des « récepteurs-innovateurs » de la tradition. Nous avons trop souvent tendance à évaluer nos jeunes selon un programme d'instruction défini, qui institutionnalise le savoir, mais ne les incite pas à vouloir agir sur le monde. Professionnaliser dans des secteurs qui réclament des besoins urgents, et former nos jeunes à l'esprit d'initiative et de créativité relève sans doute de deux démarches bien distinctes.

A Genève, une petite entreprise¹⁶, créée en 2001, vend une cryptographie absolument sécurisée grâce à la téléportation des photons, première mondiale, expérience mise au point dans un laboratoire de physique appliquée de l'université de Genève. Cet exemple prouve qu'une recherche sur la matière peut déboucher sur une application pratique et conduire à la création d'une entreprise, sans pour autant que ce but ait été recherché initialement. L'esprit de curiosité peut donc avoir pour retombées la création d'emplois et la solution d'une attente de la société.

Nous devons veiller à l'ampleur que nous souhaitons donner à notre recherche au sein de la société. La professionnalisation peut répondre à des besoins immédiats aussi bien qu'aux besoins de demain. Face à la concurrence croissante de l'Inde et de la Chine, nous avons avantage à nous associer pour relever ce défi fondamental pour l'avenir de nos jeunes générations : être capables d'imaginer les métiers de demain.

¹⁶ ID Quantique SA., société suisse : <http://www.idquantique.com> (site en anglais).

Camille GALAP,
président de l'université du Havre, France

Au Maghreb comme en France, nous sommes face à des représentations, à des mythes qui faussent notre vision de la réalité. Ainsi, nous sommes généralement persuadés qu'un élève ingénieur, à la sortie de l'école, est nécessairement bon, tandis qu'un étudiant titulaire d'un Master doit encore faire ses preuves, sous le seul prétexte qu'écoles d'ingénieurs et universités n'ont pas les mêmes moyens. Or, selon moi, un étudiant de Master a au moins autant de compétences, si ce n'est plus, qu'un élève ingénieur. Cette représentation ancienne est malheureusement véhiculée, aujourd'hui encore, par les universitaires eux-mêmes. Outre la recherche de moyens supplémentaires, nos universités doivent absolument apprendre à valoriser leurs compétences. Avec la nouvelle dualité liée à la mise en place de cursus professionnalisants et de cursus recherche, en Licence comme en Master, cette représentation ne risque pas d'être combattue, alors même que tous nos étudiants ont des compétences professionnelles. Nous devons donc absolument renforcer notre communication à destination des entreprises, par exemple en conduisant de manière conjointe des bilans de compétences. De la sorte, nous serons en mesure de démontrer qu'un étudiant de lettres peut non seulement réfléchir sur des problématiques, structurer sa pensée, formuler des arguments, mais aussi intégrer une entreprise dans le secteur des ressources humaines, par exemple. Il nous revient de ne plus véhiculer l'idée que les étudiants qui sortent de nos universités sont nécessairement inaptes à l'emploi. Je suis d'autant plus motivé qu'à l'université du Havre, un étudiant sur deux est inscrit dans un cursus dit « professionnel », ce qui ne m'empêche pas d'affirmer, pour ma part, que tous mes étudiants sont « professionnalisés ».

La lisibilité des compétences sera, dit-on, garantie par l'annexe descriptive aux diplômes. Toutefois, nous devons, là encore, poursuivre un effort pour valoriser les compétences dans ce document, en veillant notamment au sens des intitulés de nos unités d'enseignement vis-à-vis des entreprises. Nous devons également apprendre à nos étudiants à acquérir les bons comportements, à se présenter devant un chef d'entreprise, à adopter l'attitude qui gagnera la confiance. A titre d'exemple pour illustrer ces deux impératifs, permettez-moi de vous raconter cette anecdote : l'un de mes étudiants de Master en biologie environnementale s'est fait recalier, lors d'un entretien de stage auprès d'un industriel du secteur chimique, parce qu'il a dit posséder des compétences en « écologie », alors qu'il avait suivi un enseignement en « management environnemental ». Nous ne pouvons plus accepter ce genre de déconvenue.

Nous devons, par ailleurs, travailler de façon étroite avec les formations continues ; la formation tout au long de la vie est désormais fondamentale. La formation au sein des entreprises est également un facteur déterminant ; à ce titre, nous devons rappeler avec force que tout étudiant de niveau Bac+5 est capable de s'adapter, en quelques mois, à un emploi de haut niveau.

En outre, nous devons impérativement inciter nos étudiants à nous aider, lorsqu'ils intègrent le monde de l'entreprise. A l'instar des écoles, nous devons créer des annuaires d'anciens élèves, afin de développer des réseaux capables de venir en aide aux étudiants plus jeunes, dans leur recherche de stage ou d'emploi.

Enfin, dans la coopération Europe-Maghreb, nous devons essayer de détecter les compétences nécessaires au développement socioéconomique des pays, de manière à mettre en œuvre, ensemble, des formations adaptées au marché de l'emploi de part et d'autre de la Méditerranée.

Djoudi MERABET

La notion d'insertion doit-elle être prise dans une acception unique ? En tant qu'enseignants-chercheurs et universitaires, savons-nous vendre le produit de nos recherches ? Pouvons-nous, en toute conscience, prétendre maîtriser la dynamique managériale et la pédagogie de l'action que nous prônons ?

Il va de soi que soutenir l'insertion professionnelle implique de former nos étudiants « à la carte », dès lors que des besoins immédiats sont exprimés par telle ou telle entreprise.

L'université est-elle la locomotive de la société ou le wagon de queue ? Nous devons enseigner à nos étudiants l'art d'entreprendre, véritable outil de demain. Or nos enseignants ne sont pas eux-mêmes des professionnels, ils ne sont pas formés pour transmettre la culture de l'entreprise ni le goût d'entreprendre. Notre pédagogie tout entière est à réviser pour accompagner cette nouvelle dynamique, pour inclure une dimension managériale dans tous nos modules.

Quand, hier, nous avons souhaité créer des liens avec le monde de l'entreprise au niveau local, nous avons constaté que nos étudiants ne possédaient pas les compétences professionnelles attendues. Lorsque, au sein de notre université, nous avons voulu mettre en œuvre le système L-M-D, nous avons découvert qu'aucun de nos cadres administratifs, y compris notre secrétaire général, ne disposait des compétences professionnelles nécessaires pour accompagner ce processus de changement, qu'aucun de nos enseignants n'était en mesure de dispenser une pédagogie d'action. En conséquence, nous avons organisé une rencontre, en présence de nos chercheurs et des entreprises locales, au terme de laquelle nous avons décidé de mettre en place un club « université-collectivités locales-entreprises ». Les résultats sont aujourd'hui très importants.

Cette dynamique nouvelle ne signifie pas que nous maîtrisons le schéma dans son entier ; en revanche, elle nous contraint à assumer nos responsabilités partagées, à promouvoir une pédagogie participative, avec un résultat très encourageant puisque les étudiants aujourd'hui engagés dans la micro-entreprise se comptent par dizaines.

Rafika KESRI

Nombre d'entre vous ont émis l'idée de renforcer le suivi de nos étudiants, de créer des observatoires capables de mesurer leur insertion ou des postes internes aux établissements universitaires, pour accompagner les étudiants dans leur recherche d'emploi. Pouvez-vous nous communiquer des expériences dans ce domaine crucial ?

Alain NEUMAN

Les plates-formes d'insertion constituent désormais une mode en France pour valoriser les diplômés. Pendant longtemps, les universitaires se sont contentés de former des citoyens, en faisant fi de leur future insertion. En revanche, les grandes écoles ont toujours accompagné et suivi leurs anciens élèves. Aujourd'hui, sur ce modèle, les universités tentent de combler leurs lacunes en termes d'insertion. Cependant, cette nouvelle dimension, même si elle reste le seul moyen de valoriser le diplôme des étudiants, représente une masse de travail très substantielle, un investissement notable pour les universités.

André HURST

A Genève, depuis plusieurs années, nous bénéficions de la collaboration d'un observatoire de suivi des étudiants qui analyse non seulement les parcours et le degré de satisfaction des étudiants, mais aussi l'insertion de ces derniers. Faire connaître les résultats de ces analyses constitue pour nous un enjeu, car nous aurions là la possibilité de rendre plus « désirables » nos diplômes, notamment sur le marché du travail.

Charles VAN WYMEERSCH, professeur des facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur, Belgique

En Communauté française de Belgique, les universités ont porté une attention très vive à l'expérience canadienne, notamment aux clubs d'étudiants entrepreneurs. Mis en place depuis deux ans, ces clubs rencontrent aujourd'hui un succès étonnant auprès de nos étudiants. Non seulement ces clubs organisent des activités avec leurs membres, mais encore apportent-ils cette fameuse et nécessaire culture de l'entreprise. S'ils ne visent pas une professionnalisation au sens mécanique, ces clubs organisent, par exemple, des « soupers tournants », au cours desquels les étudiants passent de table en table pour discuter avec les chefs d'entreprise invités. Cette découverte mutuelle est très fructueuse. Ces soupers offrent aux chefs d'entreprise la possibilité de conduire une sorte de bilan de compétences « intuitif », de découvrir les potentialités offertes par les formations universitaires, tandis que nos étudiants profitent de l'expérience de leurs aînés, anciens étudiants créateurs d'entreprises. Cette activité très porteuse est entièrement gérée par les étudiants.

Guy SCHULTZ, président de l'université de Mulhouse – Haute Alsace, France

Je dirige une petite université de 8 000 étudiants, à Mulhouse, c'est-à-dire à 20 kilomètres de l'Allemagne et 30 de la Suisse, ce qui n'est pas sans conséquence sur nos modalités d'apprentissage. Le qualificatif « professionnalisant » est, depuis sa création, appliqué à

cette université. Ainsi, environ 60 % des étudiants suivent un cursus, dit « professionnel » ; le site accueille en outre deux écoles d'ingénieurs et deux IUT ; quant à l'université, elle compte 21 options de Licences professionnelles et 24 spécialités de Masters professionnels.

Riche de cette expérience, je tiens avant tout à répéter que nous ne pouvons revendiquer la dimension professionnalisante sans dispenser, à la base, un enseignement académique appuyé. Un tel enseignement peut, en fin de cursus, s'enrichir d'une approche professionnalisante, à condition que les diplômes proposés répondent à une demande économique réelle. En conséquence, nous devons aussi avoir le courage de fermer certaines formations quand elles ne correspondent plus aux besoins du marché du travail.

Par ailleurs, il n'y a pas de professionnalisation des enseignements sans appui sur une recherche fondamentale solide. Certes, cette recherche doit être déclinée par des actions de valorisation, par des contrats avec le milieu industriel. Pour autant, valorisation et professionnalisation n'existent pas sans recherche fondamentale forte. Les liens avec le monde professionnel sont donc déterminants. Notre université, pour 8 000 étudiants, accueille ainsi 850 intervenants extérieurs. De plus, l'alternance et l'apprentissage sont des outils très utilisés chez nous, sur le modèle des expériences allemandes et suisses. Notre université accueille notamment un centre public d'apprentissage universitaire, qui regroupe environ 560 de nos étudiants.

En outre, je crois que nous ne pouvons promouvoir la professionnalisation sans tenir compte de la dynamique de formation tout au long de la vie. Nos universités doivent donc mettre en place des services de formation continue efficaces et adaptés ; accueillir des publics adultes ayant déjà une expérience professionnelle relève d'une pédagogie appropriée.

Enfin, je corrobore l'idée de multiplier les observatoires de suivi et d'insertion des étudiants. Nous disposons, quant à nous, d'un observatoire propre à notre université, mais travaillons également, à l'échelle régionale, avec un observatoire qui regroupe les quatre universités d'Alsace.

Rafika KESRI

Existe-il également un observatoire au niveau du ministère ?

Guy SCHULTZ

Non, le ministère demande à chaque université locale de lui faire parvenir ses statistiques. De même, les observatoires régionaux contribuent aussi à cette collecte d'informations.

Ali KOUADRIA, recteur de l'université de Skikda, Algérie

Si je partage nombre de recommandations exprimées dans cet atelier, je tiens également à souligner que l'université ne doit jamais perdre de vue sa mission fondamentale : produire et diffuser le savoir. L'université n'est pas un centre de formation professionnelle.

Pour autant, je soutiens l'analyse qui encourage la formation transversale. En effet, en formant à des spécialités fines qui ne correspondent pas aux besoins du marché du travail, nous risquons de former de futurs chômeurs. Nous devons offrir à nos diplômés la possibilité de découvrir d'autres domaines que leur discipline de spécialité.

Camille GALAP

En ce qui concerne les observatoires de la vie étudiante, un travail significatif est conduit au niveau local. Ainsi, au Havre, nous avons mis en place un tel observatoire au sein de notre université, mais nous entrons aussi en synergie avec les dynamiques locales soutenues par les collectivités, comme la Maison de l'emploi à l'échelle de la commune ou la Cité des métiers à l'échelle du territoire de Haute-Normandie. Ce nouveau réseau de partenaires est capable d'apporter des informations cruciales sur les métiers en émergence, sur les métiers en déclin, etc. Naturellement, nous travaillons aussi avec les chambres de commerce et d'industrie locales et nationales.

Roger EYCHENNE,
attaché de coopération universitaire, service de coopération et d'action
universitaire, ambassade de France en Tunisie

A propos des observatoires, j'inviterais à tenir compte de la notion fondamentale de pilotage. Il convient en effet d'éviter l'écueil de faire de ces observatoires des outils coupés de la réalité, uniquement voués à la collecte de données statistiques sans rétroactivité, ni modification ou amélioration des procédures. En outre, les observatoires doivent travailler en étroite relation avec les enseignants-chercheurs, qui doivent être impliqués dans le pilotage du système, dans la mesure où ils sont les plus concernés par la pertinence des formations qu'ils dispensent. Si tel ou tel Master n'atteint plus sa cible, ce système partagé sera seul capable de garantir une réaction constructive.

Hamed BEN DHIA

Lors de la création de notre observatoire à l'université de Sfax, nous avons en effet compris que la mission d'observation, seule, est insuffisante. Pour être efficace, cette mission doit être enrichie de capacités de réaction et d'action. Depuis trois ans, nous demandons à tous nos diplômés sortants de remplir une fiche d'informations, afin d'actualiser notre base de données et de détecter précocement les vocations de créateur d'entreprise (avec orientation vers le centre d'insertion et d'essaimage). En revanche, notre bureau d'emploi local, chargé notamment d'assurer le suivi de nos diplômés, ne parvient à enquêter que sur 20 % de ces anciens étudiants, car il éprouve de grandes difficultés à les convaincre de fournir les renseignements voulus. Nous devons donc joindre nos bases de données à celles du bureau d'emploi pour garantir l'exhaustivité des informations. Il s'agira également de renforcer les liens avec nos anciens étudiants, en créant des associations d'anciens étudiants, par exemple.

Charles VAN WYMEERSCH

En ce sens, nous pourrions développer un outil très simple, largement utilisé par les universités américaines, en proposant à nos diplômés une adresse électronique à vie. Cet outil permet de surmonter l'obstacle lié à la variabilité des points de contact.

Rafika KESRI

Au terme de ce riche débat, trois idées majeures émergent :

- L'insertion professionnelle est une responsabilité partagée par les partenaires (enseignants-chercheurs, universités, collectivités locales, entreprises).
- Un équilibre doit être préservé entre savoir, savoir-faire et savoir-être. Les profils professionnalisants doivent s'enraciner dans une formation fondamentale de base, seule en mesure de garantir aux étudiants la capacité d'adaptation nécessaire à une insertion évolutive sur le marché de l'emploi.
- Les universités doivent mettre en place des mécanismes de suivi et d'observation de la vie étudiante.

André HURST

En complément à ces propos conclusifs, j'insisterai sur la mission fondamentale de l'université, telle que définie par Platon, le fondateur de l'Académie : l'Académie a pour but d'améliorer le bien-être de la société ; c'est à elle qu'incombe la responsabilité d'inventer une vie meilleure, car, selon la célèbre formule de Bergson, « la société ne se contente pas de vivre, elle veut bien vivre ». A cet égard, l'université a un rôle déterminant à jouer, aussi bien en permettant de lutter contre les maladies par la recherche pharmaceutique qu'en explorant l'univers et l'homme, ce qui implique à la fois l'expérimentation et, par exemple, l'interprétation des textes ou des œuvres d'art, la connaissance étant une condition de l'action. Ce rôle implique que l'université soutienne la recherche fondamentale, mais aussi la formation tout au long de la vie, ou encore l'esprit d'entreprise. Cet état d'esprit, nous devons impérativement le transmettre à nos étudiants, qui seront à leur tour chargés, demain, de le transmettre aux générations suivantes.

Formations doctorales et recherche scientifique (atelier D)

Présidents de séance : Hafid BOUTALEB JOUTEI, président de l'université Mohamed V Agdal Rabat (Maroc), et Bernard CARRIERE, président de la Commission de la recherche (Conférence des présidents d'université française), président de l'université Strasbourg 1 – Louis-Pasteur (France)

Hafid BOUTALEB JOUTEI,
président de l'université Mohamed V Agdal Rabat, Maroc

La politique scientifique des universités à travers le monde a subi, durant les vingt dernières années, une évolution très importante due aux attentes sociales et aux pressions socioéconomiques. En effet, les universités ne doivent plus se limiter à développer et diffuser de nouveaux savoirs ; elles doivent aussi se charger de la valorisation de ce savoir au profit du développement technologique, socioéconomique et culturel de leurs pays.

Toutefois, pour que les universités puissent s'engager fermement dans des activités de valorisation des résultats de recherche, elles doivent se doter d'une infrastructure de recherche dans des domaines présentant un intérêt pour le développement socioéconomique et culturel. Pour ce faire, une collaboration des universités sur des thématiques communes par le développement de pôles d'excellence est d'une utilité certaine : les technologies de l'information et de la communication, l'université virtuelle, l'eau, la désertification, la sécurité alimentaire et les énergies renouvelables sont des exemples de telles thématiques. De plus, le développement de réseaux scientifiques et de diffusion technologique, associant des universitaires, des industriels et des institutionnels autour de ces thèmes fédérateurs, est à même de rehausser le niveau de la science et de la technologie, et par là celui du développement socioéconomique, en collaboration étroite entre l'université, l'Etat et le monde socioéconomique.

Actuellement, le développement de la recherche scientifique nécessite la mise en œuvre d'une stratégie qui intègre les étapes de la génération du savoir et de l'exploitation de celui-ci pour le développement socioéconomique ; cette dernière étape devant se faire avec une forte contribution du tissu industriel, grâce au développement de mécanismes de rapprochement entre les opérateurs académiques de la recherche de base et ceux de la R&D et de l'innovation relevant du tissu socioéconomique. Les cellules de valorisation des universités, les parcs scientifiques, les technopôles, les pôles de compétitivité, les pépinières et les incubateurs d'entreprises innovantes constituent des exemples de tels mécanismes.

C'est avec cette nouvelle vision de la politique scientifique que les universités marocaines, au nombre de quatorze, ont engagé une réforme profonde impliquant à la fois enseignement supérieur et recherche scientifique. Ainsi, en 1998, le Maroc a décidé de faire de la recherche scientifique un facteur clé de développement économique en ayant pour ambition, notamment, de faire évoluer la part du PIB consacrée à la recherche (de 0,3 % en 1998, celle-ci est passée à 0,8 % en 2005 et devrait atteindre 1 % avant la fin de la décennie actuelle).

Pour répondre à ces objectifs, une politique gouvernementale en matière de décision, d'orientation, de planification et de coordination des activités de recherche scientifique a été développée et un certain nombre de textes de loi structurant et réglementant les activités dans le secteur ont été élaborés, parmi lesquels :

- la loi instituant l'Académie Hassan II des Sciences et Techniques, aujourd'hui inaugurée ;
- le décret portant sur la création du Comité permanent interministériel de la recherche scientifique ;
- le décret sur la restructuration du Centre national de la recherche scientifique et technique (CNRST) ;
- la loi 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur ;
- la loi relative à la création des groupements d'intérêt public (GIP) ;

- l'allocation de recherche pour les études doctorales ;
- le fonds national de soutien à la recherche scientifique et au développement technologique ;
- la création d'un prix de la recherche scientifique et technologique ;
- la mise en place de dix-sept pôles de compétences sous la tutelle de l'autorité gouvernementale chargée de la recherche scientifique, lesquels répondent à la volonté d'orienter cette dernière pour l'articuler avec les activités économiques du pays ;
- la mise en place de plates-formes technologiques nationales au service de la communauté scientifique : unités d'appui technique à la recherche scientifique (UATRS) ;
- la création de l'Institut marocain de l'information scientifique et technique ayant pour mission de faciliter l'accès à l'information scientifique et technique, au niveau national et international, pour la communauté scientifique ;
- la création du Réseau Maroc incubation et essaimage (RMIE) qui appuie les incubateurs d'entreprises innovantes, et du Réseau de diffusion technologique (RDT) qui contribue au développement des activités de R&D et d'innovation au profit des PMI, tout en y faisant participer les laboratoires de recherche universitaires.

Les résultats de l'évaluation du système national de recherche dans les domaines des sciences exactes, des sciences de la vie et des sciences de l'ingénieur, menée par des experts de l'Union européenne en 2003, font d'abord ressortir les atouts marocains : un nombre significatif de chercheurs de qualité, à jour et bien insérés mondialement, et le soutien actif du gouvernement. Le Maroc occupe le 3^e rang en Afrique pour la production scientifique dans le domaine des sciences et techniques – une ascension inimaginable en 1979, date de la création de la deuxième université marocaine. La bibliométrie fait ressortir l'impact international de certains domaines (mathématiques, neurologie, embryologie, cardiologie, élevage, médecine vétérinaire, océanographie, biologie et zoologie marines, etc.).

En matière de valorisation des résultats de la recherche, un effort important a été déployé par des universités marocaines, depuis la promulgation de la loi 01-00 qui les autorise à se doter de mécanismes appropriés pour créer des structures de valorisation de la recherche par le biais des processus d'innovation et de transfert de technologie. Ces efforts ont été accompagnés par l'autorité gouvernementale chargée de la recherche, dans le cadre du programme de coopération maroco-française Fonds de solidarité prioritaire « Valorisation de la recherche auprès de l'industrie et mise à niveau des entreprises marocaines », depuis 2002.

Cependant, malgré les éléments de force de la recherche scientifique marocaine, des faiblesses sont à noter :

- gouvernance inappropriée, malgré les avancées réalisées au cours de ces dernières années ;
- vision et stratégie méritant d'être mieux établies ;
- infrastructures de recherche faibles ;
- programme national de financement de la recherche ayant peu d'impact sur le développement socioéconomique et culturel du Maroc ;
- gestion financière des budgets de recherche inadaptée ;
- ressources humaines peu motivées et peu mobilisées ;
- faible proportion des ressources humaines impliquées dans les activités de recherche ;
- résultats de recherche peu valorisés.

En vue de réduire l'acuité de ces faiblesses, l'autorité gouvernementale chargée de la recherche scientifique et technique a constitué une commission nationale pour élaborer un projet de structuration de la recherche académique. Ce projet a été validé par la communauté scientifique, lors d'une rencontre nationale organisée à cet effet en mai 2004. Ce projet définit les types de structures de recherche et les normes relatives à leurs tailles, ainsi que l'esprit qui doit présider à leur gestion. Il a été mis en œuvre en 2005 par toutes les universités nationales.

Parallèlement à ce travail de structuration des entités de recherche dans les universités, celles-ci ont travaillé, dans le cadre du programme FSP – ARESM, à un projet de réforme des études doctorales qui sera mis en œuvre en 2007. Ce projet se fonde sur le système

des écoles doctorales français. Une école doctorale rassemble des structures de recherche accréditées par l'université (équipes de recherche, laboratoires de recherche et centres d'études et de recherche), autour d'un projet qui s'inscrit dans la politique scientifique de l'université et des établissements associés. L'école doctorale a pour objectif de fédérer des équipes pédagogiques et de recherche, en vue d'une mutualisation des moyens et d'une visibilité de l'offre de formation doctorale de l'université. Elle est organisée autour d'une thématique commune ou pluridisciplinaire et elle offre une formation professionnalisante complémentaire de la formation à et *par* la recherche. Elle est dotée d'une charte des thèses qui définit les engagements réciproques entre le directeur de l'école doctorale, le directeur de thèse et le doctorant. Ces engagements portent notamment sur le choix du sujet de la thèse, les conditions de travail nécessaires à l'avancement des travaux de recherche, l'encadrement, le suivi, l'évaluation intermédiaire et les droits et devoirs du doctorant.

Par ailleurs, le ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche scientifique (MENESFCRS) a mis en place, en 2005, une commission d'experts marocains pour proposer un projet de vision et de stratégie à l'horizon 2025 et un plan d'action 2006-2010 en matière de développement de la recherche scientifique et technique. Les travaux de la commission ont fait l'objet d'un débat national lors de la rencontre nationale sur la recherche scientifique et technologique, organisée par le ministère les 3 et 4 mars 2006, sous le haut patronage de S.M. le Roi Mohammed VI et la présidence effective du premier ministre Driss JETTOU. A l'issue de cette rencontre, la commission nationale précitée a été chargée d'assurer le suivi de la mise en œuvre de la stratégie et du plan d'action 2006-2010 ainsi validés.

La Tunisie et l'Algérie ont légiféré la création des structures de recherche en définissant par la loi leurs statuts et modes d'organisation, alors que la solution adoptée par le Maroc laisse encore plus de liberté aux structures de recherche pour se définir et s'organiser.

En matière de valorisation de la recherche et de développement technologique par les processus de transfert de technologie et d'innovation, la Tunisie a opté pour le choix d'un développement important des infrastructures du type technopôle et pépinière d'entreprises ; l'Algérie a créé une Agence nationale de valorisation de la recherche et de développement technologique, alors que le Maroc a laissé l'initiative, avec l'appui des autorités gouvernementales, de développer des structures œuvrant dans ce sens.

Ainsi, les échanges d'expériences entre les universités maghrébines, lors de cette rencontre de Tunis, sont susceptibles d'apporter des éléments de réponse aux deux principales problématiques suivantes :

- Comment œuvrer pour augmenter le rendement de la production scientifique dans les pays du Maghreb (choix de thèmes de recherche, constitution d'équipes de taille critique, construction de plates-formes technologiques) ?
- Comment faire de la recherche scientifique un levier de développement socioéconomique de ces pays (politique de valorisation, lien entre recherche et enseignement) ?

Bernard CARRIERE,
président de la Commission de la recherche de la Conférence des
présidents d'université,
président de l'université Strasbourg 1 – Louis-Pasteur, France

Cet atelier, comme les précédents, nous permet d'aborder une problématique essentielle pour les universités, puisqu'elle concerne leur place dans l'Europe de la connaissance et dans le développement local. La formation doctorale, son articulation avec la politique de recherche, ainsi que la place des écoles doctorales posent des questions prioritaires, primordiales dans le contexte universitaire du début du XXI^e siècle. Il serait bon, à cet égard, que nous puissions prolonger ces réflexions lors de séminaires plus ciblés, qui nous permettraient d'œuvrer à une élaboration plus concrète de politiques partagées.

Sans décrire dans le détail le système français en matière de formation doctorale, il convient d'insister sur certains éléments du contexte. Ainsi, un premier élément concerne la dimension européenne et, demain, euro-maghrébine. Sur le plan européen, la politique d'accréditation des écoles doctorales est devenue un vecteur déterminant de la structuration du paysage universitaire. Nos ministères utilisent en effet ce levier pour orienter les mutations du paysage universitaire national, quand elles tardent à se faire. Cette évolution renvoie à l'enjeu de l'attractivité de nos universités ; dans un contexte de concurrence internationale accru, vis-à-vis des étudiants, vis-à-vis des enseignants-chercheurs et chercheurs de haut niveau, l'attractivité des établissements devient en effet déterminante.

La mise en œuvre du L-M-D a encore renforcé cette dimension avec une mobilité accrue des étudiants qui peuvent désormais comparer la qualité de la formation doctorale et corrélativement la qualité de la recherche, et effectuer un choix entre plusieurs établissements. L'exigence de qualité pose également la question de l'évaluation des écoles doctorales avec, au niveau européen, la définition de standards, de critères d'accréditation communs.

En France, tenant compte de ces éléments du contexte européen, sinon international, le ministère a choisi de faire évoluer l'arrêté concernant la formation doctorale. Le texte est paru en août 2006 ; il acte une évolution importante de la doctrine en matière d'accréditation des écoles doctorales et renforce significativement, sur certains volets, les missions de ces écoles. Il réaffirme l'adossement impératif de l'école doctorale à un potentiel de recherche reconnu ; les écoles doivent désormais s'appuyer sur des équipes labellisées, soit par le ministère, soit par un organisme de recherche (avec, souvent, un double label). Cette labellisation signifie que les équipes de recherche sur lesquelles peut s'appuyer l'école doctorale répondent à des standards internationaux. La discussion autour de l'accréditation des écoles doctorales se poursuit à un rythme de négociation quadriennale, à l'instar de la contractualisation des laboratoires et des universités ; il y a donc corrélation étroite entre la discussion quadriennale pour l'établissement et le renouvellement des équipes de recherche et des écoles doctorales. Ce texte confirme donc, s'il en était besoin, que la politique en matière d'école doctorale participe de la structuration du dispositif universitaire. Les termes sont extrêmement clairs : « les écoles doctorales concourent à la mise en cohérence et à la visibilité internationale de l'offre de formation des établissements, ainsi qu'à la structuration des sites. »

La traduction première de cette évolution s'observe dans le recentrage des écoles doctorales sur des thématiques. Auparavant, les universités de taille suffisante pouvaient mettre en avant plusieurs projets d'écoles doctorales, tandis que les universités de taille moyenne pouvaient voir accréditées des écoles pluridisciplinaires. Cette dernière dimension de pluridisciplinarité est battue en brèche, aujourd'hui, dès lors que, derrière l'ensemble des disciplines d'une université, il n'y a pas possibilité d'adossement à des équipes de recherche reconnues. En effet, selon les standards européens, il ne peut y avoir d'école doctorale qu'adoscée à des équipes de recherche reconnues, ce qui pose la question de l'échelle à laquelle le potentiel de recherche est suffisant, qualitativement et quantitativement, pour justifier la création d'une école doctorale. D'où la notion de politique de site : le site peut être une métropole où coexistent plusieurs universités ou établissements d'enseignement supérieur ; il peut aussi être une région, voire un ensemble de régions dans le cas de projets d'écoles doctorales qui, dans une université donnée, ne pourraient pas s'adosser à un potentiel de recherche suffisant. Tous les cas existent, depuis des universités qui disposent de plusieurs écoles doctorales, éventuellement co-accréditées avec des universités partenaires, jusqu'à des universités qui ne possèdent en propre qu'une seule école doctorale et sont amenées à composer, négocier, travailler avec des universités voisines pour obtenir des cohabilitations d'écoles doctorales nouvelles.

Cette évolution entraîne une forme de hiérarchisation entre les universités françaises. Sans prétendre que toutes les universités se valent au niveau national, nous affirmons cependant que toutes doivent pouvoir défendre leurs richesses propres, leurs spécificités, notamment au moyen de la politique d'accréditation des Masters et des écoles doctorales. Aujourd'hui, notre ministère dispose d'un levier très puissant de structuration. La balle est dans notre camp pour anticiper sur ces évolutions et évaluer, avec les établissements d'enseignement supérieur et les universités partenaires, quels types de projets d'écoles doctorales nous pouvons porter, qui répondent à cette exigence de recherche de qualité.

A ce titre, il convient d'insister davantage sur la qualité de la recherche que sur la valorisation. Tout comme il ne peut y avoir d'école doctorale qu'adoscée à un potentiel de recherche, il ne peut en effet y avoir innovation et valorisation que fondées sur un substrat de recherche. Cette recherche permettra non seulement la construction des écoles doctorales, mais aussi la prise en considération de la dimension valorisation.

Par ailleurs, ce texte donne un élargissement à deux dimensions, à tort considérées jusqu'alors comme des étapes successives : d'abord la responsabilité des universités, des écoles doctorales et des directeurs de thèse, au regard de la qualité de la formation doctorale prise comme le reflet de la qualité de la recherche conduite dans les laboratoires d'adossement de l'école en question ; ensuite, l'aide au suivi de l'insertion professionnelle des jeunes docteurs. Pour importante que soit cette dernière question, nous ne devons cependant pas en oublier le fondement même de notre mission universitaire, la qualité du travail de thèse en tant que travail de recherche personnel. Pour autant, la préparation à l'insertion professionnelle et l'accompagnement du jeune docteur dans la recherche d'un premier emploi sont essentiels. Dans nos laboratoires, les exemples étaient trop nombreux de directeurs de thèse considérant que cette démarche ne les concernait pas.

Ce texte met également en exergue la nécessité de permettre une ouverture pluridisciplinaire et culturelle, une connaissance de la société et des enjeux socioéconomiques, une meilleure appréhension de la demande sociale, une sensibilisation à la responsabilité des scientifiques devant l'usage du résultat de leurs recherches... Ces cours d'écoles doctorales, surtout dans le cadre des collèges d'écoles doctorales réunissant des écoles travaillant sur des thématiques ciblées très diverses, bénéficient pleinement du principe de mutualisation.

Dans le cadre du programme FSP – ARESM, des séminaires ont été organisés à l'attention des responsables d'écoles doctorales. Plus que les présidents ou les directeurs de laboratoire, ces collègues sont en effet confrontés directement aux questions qui concernent le fonctionnement des écoles doctorales et leurs missions. Je suggérerais donc volontiers que nous organisions, à côté des conférences qui nous réunissent, ce type de séminaires ciblés.

Outre une première interrogation portant sur l'évolution marquante dans la construction des écoles et de la formation doctorale, nous devrions nous interroger ensemble sur la coopération à mettre en œuvre dans l'espace euro-maghrébin. Pourquoi ne pas envisager, par exemple, un label euro-maghrébin qui pourrait être conféré à certaines thèses, sur le modèle pratiqué en Europe ? Que dire de l'évaluation, vaste sujet qui pourrait aussi faire l'objet d'un séminaire de travail dédié ?

Hafid BOUTALEB JOUTEI

Avec pour thème « Formations doctorales et recherche scientifique », cet atelier concerne, dans une approche L-M-D, le troisième niveau de la réforme. Il est, pour nous, l'occasion d'échanger sur la mise en place, dans nos pays respectifs, des écoles doctorales. Le modèle français apparaît, à cet égard, très pertinent. Il présente en effet l'avantage de « recentrer » le doctorant au cœur de la formation, en tenant compte de problématiques essentielles, comme la situation matérielle du doctorant, son engagement à travers une charte partagée, sa future insertion grâce à des formations complémentaires, etc.

Les politiques scientifiques universitaires ont évolué depuis vingt ans. Aujourd'hui, l'université n'a plus seulement pour mission la transmission du savoir, elle est également chargée de valoriser les travaux de la recherche, entre autres. Or, cette mission est encore peu développée dans les universités du Maghreb, qui ne s'y attèlent que depuis dix ans environ. Pour décliner cette politique scientifique, les universités ont besoin de structures adaptées (laboratoires, centres) et de structures d'interface entre l'université et le monde de l'entreprise, l'université et l'Etat. De cette relation à trois dépend l'avenir de la valorisation de la recherche. Les pépinières d'entreprises, les parcs technologiques, les cellules de diffusion du savoir ou de transfert de technologie, qui constituent autant de structures de valorisation de la recherche, doivent désormais mutualiser leurs efforts, travailler en commun. Ainsi, en Europe, des structures interuniversitaires voient actuellement le jour ; cette mise en commun des moyens permet de créer des structures de recherche plus performantes et plus visibles au niveau régional, dans un cadre plus convergent que compétitif. Les pays du Maghreb doivent, à leur tour, franchir cette étape de la mutualisation pour avancer.

Je vous propose maintenant d'ouvrir le débat.

Jean-François DHAINAUT, président de l'université Paris 5 – René-Descartes, France

Je voudrais tout d'abord revenir sur le rôle fondamental du collège doctoral. La mutualisation des écoles au sein d'un collège s'avère en effet indispensable. Cibler des thématiques pour chaque école est certes pertinent, mais partager les savoirs communs est tout aussi nécessaire. De plus, le collège permet de mettre en partage des notions indispensables comme la valorisation.

Par ailleurs, si je corrobore l'idée d'un adossement à la recherche obligatoire, je crois également que l'adossement à l'industrie reste un objectif non négligeable, souvent sous-estimé au bénéfice de la qualité de la recherche. Dans les pays anglo-saxons, l'industrie joue un rôle plus important vis-à-vis des écoles doctorales non seulement pour apporter des débouchés, mais aussi pour aider les doctorants dans leurs projets. Les liens avec l'industrie entrent dans un cercle de valorisation entièrement bénéfique ; ne l'omettons pas.

Enfin, je souhaiterais insister sur la pluridisciplinarité. S'il paraît essentiel que les écoles doctorales aient des spécificités propres, déclinées selon des thématiques, il n'en reste pas moins vrai que la pluridisciplinarité est inscrite au cœur de bien des domaines. Ainsi, les sciences de la vie entrent en interaction avec de nombreuses autres disciplines ; or, nous

éprouvons des difficultés à créer des écoles doctorales qui accueilleraient nos meilleurs étudiants en mathématique, en chimie, en biologie, en physique, désireux de travailler ensemble et d'interagir. A l'échelle euro-maghrébine, de telles écoles pourraient s'avérer très pertinentes.

Jean-François SAUTEREAU,
président de l'université Toulouse 3 – Paul-Sabatier, France

Je voudrais, pour ma part, évoquer la notion de politique scientifique (de laboratoire, d'université, de site, voire, en France, de PRES). Nous devons impérativement nous interroger sur l'articulation du pouvoir et de la politique scientifique selon les structures mises en place dans chaque pays, afin d'anticiper. Nous devons aussi poser la question de l'indépendance de l'évaluation, puisque l'évaluation confortera la politique scientifique et légitimera notre pouvoir de décision.

Ahmed FAHLI,
vice-président mandaté de l'université Hassan II Mohammedia, Maroc

L'école doctorale, comme son nom l'indique, recouvre deux dimensions : la formation, élément nouveau, et la recherche. Si la partie recherche doit être la plus importante, elle doit s'adosser à des laboratoires de haut niveau. Si elle doit être évaluée en fonction des publications et communications scientifiques, elle doit reposer aussi sur la qualité des mémoires de thèse et sur l'avis des jurys. Pour autant, la partie formation reste en question : comment est-elle évaluée ? Plusieurs modèles d'écoles doctorales existent : le modèle anglo-saxon, le modèle français, le modèle belge, qui s'avèrent intermédiaires entre des écoles doctorales thématiques et une gestion commune de l'ensemble des formations et de la recherche. Entre ces modèles, le Maghreb doit trouver sa voie, en gardant en vue ses priorités propres, à savoir le suivi des doctorants et l'insertion des étudiants. Nous devrions tenter, dès maintenant, de conduire une réflexion autour de la création d'un futur collège d'écoles doctorales dans le cadre de notre réseau euro-maghrébin.

Eric MARTIN,
président de l'université Bretagne Sud – Lorient-Vannes, France

Avec la formation doctorale, nous sortons du champ strict de la formation scientifique ; un certain nombre d'obligations et d'objectifs nous sont imposés de façon différenciée, selon que l'on suit les attendus fixés aux écoles doctorales dans le cadre de l'arrêté publié en France ou selon que l'on considère les missions dévolues aux formations doctorales en termes de professionnalisation et d'insertion professionnelle dans nos différents pays.

Dans ce contexte, un cas particulier se pose : celui du doctorant en cotutelle de thèse. En effet, ce jeune pourra dépendre à la fois d'une école doctorale française et d'une école doctorale étrangère, en Tunisie ou au Maroc, par exemple. Des additions de contraintes pourraient donc le mettre en porte-à-faux ; devra-t-il tenir compte des contraintes françaises exclusivement, des contraintes tunisiennes ou marocaines exclusivement ? Nous devons absolument réfléchir à l'harmonisation de nos pratiques, si nous voulons lever les contraintes sur nos doctorants en cotutelle de thèse, notamment en encourageant la création de collèges doctoraux internationaux. Nous devons, pour ces étudiants, penser à une intersection de nos contraintes plutôt que tolérer l'existence d'une addition de nos contraintes.

Christian SERGHERAERT,
président de l'université Lille 2 – Droit et Santé, France

Pour revenir sur la question de l'indépendance de la recherche dans la politique de site, en particulier depuis la création des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES), il convient de souligner la crainte d'un éventuel transfert de compétences et d'une perte de vision, par les universités, de leurs équipes de recherche. Je pense que nous pouvons éviter cet écueil, dans la mesure où nos équipes de recherche travaillent sur des projets dont la durée, fixée dans le temps, peut s'accorder, par exemple, avec les contrats Etat-Région. Dans ces conditions, les équipes resteront bien identifiées au sein des établissements. De la même manière, les écoles doctorales, via les collèges, pourraient échapper à leur tutelle traditionnelle. Si elles sont effectivement adossées à la recherche, elles resteront dans le champ de leur université d'origine, tout en permettant une bonne visibilité internationale.

Bernard CARRIERE

Afin d'éviter un débat potentiellement trop franco-français, nous pourrions recentrer notre échange sur la question de l'autonomie des universités dans la définition de leur politique de recherche et/ou de leur politique de formation doctorale. Dès lors que nous tenterons, à l'échelle d'un site, de mieux coordonner les politiques scientifiques, notre réponse ne devra pas s'exprimer en termes de pouvoir, de *leadership* ; au contraire, nous devrons profiter de la force de mutualisation pour associer, sur une thématique donnée, différents établissements. Il ne sera pas facile de trouver un juste équilibre ; la bonne gouvernance de nos écoles doctorales en dépend.

Benali BENZAGHOU,
recteur de l'université des Sciences et Technologies Houari Boumediene
d'Alger, Algérie

A titre informatif, je voudrais dire quelques mots concernant l'évolution de la recherche en Algérie. En 1998, une loi a été adoptée par le Parlement. Cette loi, dite « loi de programmation quinquennale de la recherche et de développement technologique », prouve la démarche volontariste du pays. Parmi les nombreuses dispositions inscrites dans cette loi, la création d'un fonds national de la recherche a permis le financement quasi exclusif des laboratoires et des centres de recherche algériens. Un décret renforce en outre l'autonomie des laboratoires de recherche ; le directeur de recherche est désormais ordonnateur du budget de fonctionnement de son laboratoire. Aujourd'hui, nous comptons environ 600 laboratoires, dotés de cette autonomie, dans les universités algériennes. La création de centres de recherche thématiques (une demi-douzaine environ) vient appuyer cette démarche volontariste.

Je voudrais, dans un second temps, signaler l'ambiguïté que peut entraîner l'emploi de l'expression « école doctorale ». En effet, l'école doctorale telle qu'instituée depuis plus d'un an en Algérie consiste en une mutualisation de moyens entre les universités, ainsi qu'en l'utilisation de la coopération internationale en vue de développer des formations doctorales dans le cadre actuel de notre structuration : Magistère et Doctorat (deux ans + quatre ans). Elle ne correspond donc pas au schéma français qui s'inscrit, pour sa part, dans le système L-M-D et ne concerne que le niveau D.

Enfin, je souhaiterais traduire mon inquiétude devant l'évolution de la coopération euro-maghrébine. Je doute en effet que nous soyons dans une évolution convergente. Ainsi, l'organisation de la politique de recherche et des écoles doctorales en Europe vise la compétitivité, la performance et le développement économique, ce qui paraît légitime face à la problématique économique de l'Union européenne. Cependant, ces objectifs ne sont pas nécessairement partagés par les pays du Maghreb. En conséquence, la coopération dans le domaine de la recherche risque de renforcer un écueil traditionnellement observé : nos chercheurs seront amenés à travailler, en Europe, sur des problématiques qui ne leur seront pas utiles, en termes d'insertion, à leur retour. Sur ce point, nous devons nous efforcer ensemble de trouver des thèmes pouvant faire l'objet de partenariats, pour lesquels nos pays n'auront pas le sentiment de fournir de « la main-d'œuvre scientifique » et qui favoriseront le retour des étudiants dans leur pays d'origine.

Pierre de MARET,
prorecteur de l'université libre de Bruxelles (Belgique),
membre du bureau de l'European University Association (EUA)

Dans le processus de Bologne, la dimension concernant la formation doctorale est encore un chantier en cours. La fusée Bologne comporte plusieurs étages ; nous en sommes actuellement à l'étage D et nous conduisons une réflexion encore très générale. Plusieurs constats méritent cependant d'être faits. Il convient, notamment, de reconnaître que le secteur des formations doctorales subit, depuis toujours, une disparité forte en termes de niveau, en particulier en France où la thèse unique n'a probablement pas résolu tous les problèmes. Œuvrant sur ce chantier depuis peu, l'Union européenne a édicté certains principes, à Salzbourg, avant que la conférence interministérielle de Bergen ne les confirme. Il me paraît important de les rappeler ici : se préoccuper des débouchés, considérer le candidat en Doctorat comme un jeune chercheur et non comme un étudiant, renforcer le rôle des « superviseurs »¹⁷, viser une masse critique en termes de recherche, limiter la

¹⁷ La relation maître-disciple constitue en effet l'une des forces du système européen, *a contrario* du système américain.

durée du Doctorat à trois ans et 180 ECTS, promouvoir des structures ouvertes et interdisciplinaires, accroître la mobilité, assurer le financement durant toute la formation du jeune chercheur, incorporer les formations doctorales aux structures et aux stratégies de l'institution.

Dans le cadre de notre réseau euro-maghrébin, nous devons également chercher à identifier des projets significatifs sur cette rive-ci de la Méditerranée. Ensemble, nous devons construire des écoles doctorales, structures ouvertes, sur des thématiques de convergence. Je propose, à cet égard, de créer des écoles doctorales non plus d'été, mais d'hiver, qui pourraient rencontrer un certain succès auprès des étudiants du Nord.

Albert MAROUANI,
président de l'université de Nice – Sophia Antipolis, France

La problématique des écoles doctorales apparaît compliquée, dans le contexte des économies des trois pays du Maghreb. En effet, à ce niveau, les dissymétries sont probablement les plus vives. En termes de moyens, dans l'ordonnement entre politique scientifique de recherche, laboratoires de recherche et constitution d'écoles doctorales, aucun ordre de priorité ne semble plus valable qu'un autre. La notion de thématique ne recouvre pas la notion de discipline ; il ne faut pas multiplier les écoles doctorales, mais s'assurer que les quelques écoles créées regrouperont les forces existantes. Or, manifestement, dans les pays du Maghreb, les charges d'enseignement dans le L et le M sont telles que les capacités à dégager du temps pour l'encadrement des thèses sont réduites. A cet égard, la coopération et le partenariat pourraient certainement s'avérer des outils très pertinents. Il faut renforcer les mobilités au niveau « Master 2 recherche » et élargir l'équipe d'encadrement des « Master 2 », dans les pays du Maghreb, à de nombreux extérieurs assurant, en français ou en anglais, des séminaires d'une douzaine d'heures que l'on peut facilement bloquer sur trois ou quatre jours. Ces séminaires pourraient s'accompagner d'un co-encadrement des mémoires de recherche et permettre ainsi un passage plus facile à des cotutelles de thèses.

En revanche, je crains que l'idée de définir des programmes de recherche convergents ne soit quelque peu prématurée et difficile à mettre en œuvre. Là encore, la situation doit être appréciée en fonction des disciplines et des forces existantes, en termes de compétences et de disponibilité effective de ces compétences qui sont souvent prises par des tâches ou des fonctions extra-universitaires. Dans un premier temps, il semble plus urgent de favoriser l'émergence, dans les pays du Maghreb, d'écoles doctorales bénéficiant d'une certaine masse critique et capables d'assurer une bonne articulation entre les niveaux M et D, en définissant un dispositif de sélection des étudiants assez crédible pour générer un vivier de doctorants source d'alimentation de futures équipes de recherche. Alors seulement nous pourrions poser la question d'une définition commune de programmes scientifiques de recherche. Il faut toujours commencer par créer des fondations solides au niveau « Master 2 » avant d'envisager d'aller trop loin au niveau de la structuration ou du renforcement d'écoles doctorales. Naturellement, le processus de constitution progressive et par étapes d'écoles doctorales dans les pays du Maghreb – processus qui diffère considérablement selon les disciplines et les pays – pourrait s'appuyer utilement sur une coopération élargie à plusieurs établissements universitaires du Nord et aussi intra-maghrébin, au moyen d'un renforcement conséquent des cotutelles en particulier.

SINGARAVELOU,
président de l'université Bordeaux 3 – Michel de Montaigne, France

Non seulement la notion d'école doctorale n'est pas partagée entre nos différents pays, mais encore l'état d'avancement de nos pays en matière d'écoles doctorales s'avère très disparate. Or, au-delà des dissymétries, une certaine « parité » est nécessaire entre les deux rives de la Méditerranée, si nous souhaitons, à terme, créer ensemble des collèges doctoraux euro-maghrébins.

En France, avec l'apparition des PRES, un remodelage en profondeur de la géographie politique universitaire s'amorce. Par petites touches, le paysage actuel, caractérisé par un éclatement et une multiplication des universités en France (résultante des années 70), se transforme pour tendre vers un regroupement, sinon vers une fusion. Or, la constitution des PRES vise, en premier lieu, l'étage de la recherche et des écoles doctorales. Quelque forme juridique que prenne ce regroupement de site, la recherche et les écoles doctorales devront désormais être mises en commun, ce qui a des retombées significatives sur la définition de la politique scientifique. Ce système de fusion (allant du D vers le L), qu'il convienne ou non, s'impose durablement aux universités françaises.

Ahmed Noureddine HELAL,
président de l'Université de Sousse, Tunisie

Si les réalités concernant les écoles doctorales varient d'un pays à l'autre, l'objectif fondamental poursuivi reste toutefois le même partout : renforcer la recherche en formant des jeunes docteurs. En Tunisie, les premières écoles doctorales sont nées, il y a quatre ans, à partir d'une thématique nationale initiale, celle de l'océanologie et des ressources aquatiques, en se réunissant au sein d'un réseau. En outre, nous comptons un certain nombre d'écoles doctorales dans chaque université, souvent thématiques, parfois pluridisciplinaires. Ces écoles ont vu le jour à la suite de la parution d'une circulaire, enrichie depuis par un décret. Elles ont surtout rencontré des difficultés de financement, même si elles ont bénéficié d'un budget dédié, visant à faciliter la mobilité des doctorants notamment.

Si l'idée de créer un collège doctoral dans le cadre de l'espace euro-maghrébin est bonne, nous gagnerions cependant à inventorier auparavant les structures existantes, comme le projet de consortium entre universités franco-tunisiennes, dit « consortium Ibn Khaldoun ». Nous pourrions ensuite multiplier ce genre d'initiatives là où elles n'existent pas encore, entre le Nord et le Sud, mais aussi à l'échelle du Maghreb. Ainsi, le Maroc et la Tunisie poursuivent actuellement un programme de type CMCU, qui rencontre un vif succès. Nous devons construire nos projets futurs sur des structures et des axes de recherche réels, qui constituent autant de points forts propres à chacun de nos pays. Sur cette base, nous pourrions, à terme, créer ensemble des écoles doctorales performantes.

Jean-Pierre FINANCE,
président de l'université Nancy 1 – Henri-Poincaré, France

En ce qui concerne les formations doctorales, il convient de tenir compte de l'augmentation du nombre de doctorants qui a pour principale conséquence une exigence accrue des directeurs de thèse. Avec, en outre, l'obligation de publier avant de se présenter à des concours de recrutement, fait que les doctorants subissent une pression extrêmement forte. Avec des choix souvent très spécialisés, leur sujet de thèse les pousse sur un chemin étroit, qui les amène à négliger trop souvent d'autres aspects de la science. Ce danger doit être dénoncé. Nous devons prendre garde à ne pas faire de nos doctorants des techniciens de la recherche, mais de vrais scientifiques, c'est-à-dire des personnes qui apprennent à regarder autour d'elles et ne se cantonnent pas dans des domaines étroits et fermés. En tant que responsables d'établissement, et donc de formations doctorales, nous avons à nous assurer, au-delà de la stricte question de l'insertion professionnelle, de la manière dont nos doctorants abordent les questions de recherche, en prenant le recul nécessaire, en restant ouvert à d'autres disciplines.

Pour ce qui est de la recherche, dans l'expérience française, les universités, après la seconde guerre mondiale, n'avaient plus la capacité de conduire des projets de recherche. Des organismes comme le CNRS, puis l'INSERM ou l'INRA ont donc joué un rôle de structuration fondamentale. Dans les années 70 et 80, les universités ne conduisaient pas de réelle politique universitaire avec des propositions du Conseil scientifique, avec des décisions du Conseil d'administration, suivies d'une mise en œuvre par les instances dirigeantes de l'établissement. Au cours des quinze dernières années, grâce à la contractualisation quadriennale, nous avons fait des progrès majeurs ; avec ce principe, les universités ont dû élaborer des projets scientifiques sur quatre ans, allant de la restructuration de laboratoires à la création d'équipes en émergence, de la fusion de thèmes au renforcement de la pluridisciplinarité, etc. Nous avons donc des expériences fortes à partager, entre les deux rives de la Méditerranée, sur la question de la responsabilité de l'établissement universitaire dans l'élaboration, la conduite et la promotion de l'évaluation en termes de recherche (formation doctorale et transfert de technologie inclus). Ce thème de partenariat et de collaboration me paraît essentiel dans la construction de politiques d'établissement pertinentes.

Marc GONTARD,
président de l'université de Rennes 2 – Haute Bretagne, France

Puisque personne ne l'a encore fait, je voudrais tout de même évoquer la seule école doctorale franco-maghrébine qui existe officiellement : l'école doctorale algéro-française de français (EDAFF). Mise en place sur un objectif limité (former en cinq ans des enseignants-chercheurs de français en Algérie), elle bénéficie d'un financement des ministères français et algérien. Pour l'ensemble des disciplines (linguistique, littérature, stylistique, etc.), des modules mixtes ont été créés, dispensés à la fois par des enseignants-chercheurs français et algériens. Depuis deux ans, cette école fonctionne très bien. D'une part, des enseignants-

chercheurs français se rendent dans les universités algériennes pour des séjours d'une dizaine de jours ; ils travaillent alors avec leurs collègues algériens sur des modules préalablement définis. D'autre part, des doctorants algériens poursuivent des stages de quinze jours à trois semaines dans des universités françaises. Une trentaine d'universités françaises sont engagées dans cette opération, en collaboration avec des universités algériennes. Cet exemple, s'il n'est sans doute pas parfait, pourrait sans difficulté être étendu à d'autres disciplines et d'autres projets.

Mohamed Baker RAMMAH,
président de l'université de Monastir, Tunisie

Je pense que les universitaires maghrébins doivent, impérativement, diversifier davantage la coopération Sud-Sud. Par ailleurs, je crois que nous devons non seulement œuvrer à la création de labels euro-maghrébins d'excellence, mais aussi mettre en place, dans certaines disciplines et au sein d'écoles doctorales, des mécanismes de « compensation » entre nos universités. En effet, chacune de nos universités dispose de forces et de compétences propres ; en mutualisant nos forces, nous compenserons aussi nos déficiences.

Hassan EZBAKHE,
vice-président mandaté de l'université Abdelmalek Essaâdi Tétouan, Maroc

C'est avec les écoles doctorales que nous sommes supposés apporter une formation transversale à nos doctorants. A cette fin, la mobilité des enseignants-chercheurs entre les différentes universités pourra être bénéfique pour nos doctorants. Dans notre université, nous avons déjà restructuré la recherche et la formation des doctorants en cinq écoles doctorales. L'exemple d'un séminaire sur la méthodologie de la recherche que nous allons organiser au mois de mars 2007 (en collaboration avec une université française), en faveur de nos doctorants, en est un exemple concret.

Vu la modeste expérience que nous avons dans le fonctionnement des écoles doctorales, notre université se porte volontaire pour coordonner un réseau issu des universités membres du CAUFEM, qui pourra se charger de la mise en place de formations pour les doctorants de ce réseau.

Eric FROMENT,
responsable Europe et Affaires internationales à la direction générale de
l'Enseignement supérieur du ministère de l'Education nationale, de
l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France

Au niveau européen, nous devons absolument éviter les confusions entre deux mouvements qui s'interpénètrent : le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne. Le processus de Bologne parle de coopération, d'harmonisation, de diplômes conjoints ; processus intergouvernemental mené par 45 pays, il associe les étudiants et les universités, et s'intéresse tout spécifiquement aux formations supérieures, en particulier au doctorat. La stratégie de Lisbonne, d'esprit radicalement différent, concerne, quant à elle, les 25 pays de l'Union européenne (bientôt au nombre de 27) et poursuit des objectifs de compétitivité économique. Cette stratégie doit être bien comprise si nous ne voulons pas qu'elle mette en danger le processus de Bologne. Certes, visant une économie de la connaissance, elle conduit à poser la question du rôle que doivent jouer les universités ; toutefois, elle le fait dans des termes bien différents du processus de Bologne, puisqu'elle évoque l'excellence, la compétition, le *ranking*... Ces deux philosophies, assez contradictoires, se jouent au même moment. Dans ce contexte, il nous incombe, à nous universitaires, de bien faire comprendre, notamment dans nos discussions avec nos partenaires extra-européens, cette situation hybride, de bien préciser si nous inscrivons nos débats dans la logique de Bologne ou dans la logique de Lisbonne. Pris entre ces deux mouvements, nous devons, en outre, veiller à faire les bons choix pour nos universités et à préserver les acquis apportés par le processus de Bologne. Car la stratégie de Lisbonne, si elle est parfaitement acceptable en termes politiques et économiques, n'en écarte pas moins étudiants et enseignants et peut, potentiellement, mettre à mal l'autonomie universitaire.

Abdelatif MOUKRIM,
vice-président mandaté de l'université Ibn Zohr Agadir, Maroc

Pour détailler quelque peu l'expérience marocaine, avec comme exemple l'université

d'Agadir, je souhaite préciser qu'en termes de structuration, tous les enseignants ont, pour la première fois, travaillé ensemble, en équipe et en laboratoire, afin de réfléchir aux axes et thèmes de recherche susceptibles de répondre aux besoins régionaux ou nationaux. Avec une évaluation prévue dans quatre ans, nous avons privilégié des programmes réalistes, présentant un intérêt local et national.

Aujourd'hui, nous attendons des écoles doctorales – processus lancé à l'échelle nationale depuis deux ans – qu'elles favorisent l'émergence de thèmes prioritaires régionaux et qu'elles créent un cadre institutionnel pour conforter les regroupements multidisciplinaires non seulement entre établissements d'une même université, mais aussi entre plusieurs universités. Ces nouvelles possibilités sont cruciales, car elles nous permettent, notamment, de compléter notre offre de formation.

Abdou Salam SALL,
président de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal

L'université de Dakar se reconnaît parfaitement dans les axes de cadrage définis pour le Doctorat que, pour notre part, nous avons tenté d'appréhender selon cinq paramètres : la transdisciplinarité, l'environnement de travail, le financement, les droits de propriété intellectuelle et la valorisation.

Je voudrais maintenant poser des questions ouvertes, afin de mieux apprendre. Si nous avons opté pour la transdisciplinarité dans nos écoles doctorales, nous rencontrons néanmoins une difficulté dans la définition d'une masse critique efficace. Peut-être des réponses existent-elles au niveau européen et maghrébin ?

Je souhaiterais également connaître quel rythme de fonctionnement et quelle périodicité d'évaluation ont été adoptés dans les écoles doctorales de vos pays.

Par ailleurs, j'aimerais en savoir davantage sur les règles définies en termes de répartition des crédits entre la partie théorique et la part relevant de la thèse.

En ce qui concerne l'environnement de travail, nous avons conduit des efforts significatifs pour l'accès aux bases de données, les équipements scientifiques, la bande passante... Là encore, nous gagnerions à discuter entre pays du Sud sur ce type de technologies qui constituent autant d'opportunités à partager et à exploiter.

En termes de financement, nous avons travaillé sur des fonds locaux et des fonds compétitifs au niveau international. Dans le cadre de nos travaux, ne pourrions-nous pas faciliter l'accès des pays du Sud à ces fonds compétitifs ?

Enfin, pour ce qui est de la propriété intellectuelle et de la valorisation, je reste à l'écoute de toutes vos suggestions et recommandations.

Bernard CARRIERE

Je ne pense pas que cet atelier constitue le cadre le mieux adapté pour répondre point par point à ces questions très concrètes. En revanche, ces questions auraient, selon moi, toute leur place dans un séminaire de travail centré sur les pratiques, séminaire dont nous tirerions effectivement un bénéfice mutuel.

Yvon CALAGE,
Directeur des relations internationales de l'université du Mans – université du Maine, France

Il serait dommage que nous nous quittions sans évoquer rapidement les PAI, programmes d'actions intégrées, qui permettent chaque année la formation de plusieurs centaines de thésards. Ainsi, grâce à VOLUBILIS, plus de deux cents étudiants-chercheurs marocains viennent chaque année travailler dans des laboratoires de recherche français. Or, depuis deux ans, le comité franco-marocain du programme VOLUBILIS a entrepris de créer des réseaux, appuyés sur des projets transversaux, avec le soutien non seulement de différentes universités maghrébines, mais aussi de différentes universités européennes. Progressivement, nous mettons en place des programmes d'échanges qui intègrent des équipes de divers pays (une équipe française associée à une équipe allemande ; une équipe marocaine associée à une équipe algérienne...).

La plupart des jeunes Marocains que nous recevons dans le cadre du programme VOLUBILIS, sont des thésards. Ces thèses sont-elles en cotutelle ou en codirection ? Nous ne ferons pas éternellement l'économie d'un débat sur l'équivalence des Doctorats.

Ahmed JEBLI,
président de l'université Cadi Ayyad Marrakech, Maroc

Pour compléter ces propos, et en insistant sur l'aspect stratégique des écoles doctorales et de la formation à et *par* la recherche, je rappellerais que les pays du Maghreb sont confrontés à une massification des effectifs étudiants associée au départ à la retraite de nombreux enseignants. Pour encadrer nos futures formations, nous devons donc former des docteurs. Outre l'ouverture à l'entreprise et la valorisation de la recherche, nous devons prendre ce problème, bien que quelque peu « prosaïque », très au sérieux. A cet égard, la coopération s'avère un outil absolument précieux. En particulier, la coopération Sud-Sud est très importante pour la formation à et *par* la recherche. Je voudrais citer comme exemple réussi la coopération maroco-tunisienne (comité mixte), qui au démarrage a commencé avec une dizaine d'actions, il y a cinq ans, et qui gère actuellement une centaine d'actions qui concernent plus de cinq cents chercheurs. Aujourd'hui, nous devons réfléchir à la définition d'un label commun, maghrébin d'abord et euro-maghrébin ensuite.

Mohamed SALEM OULD SABAR,
chef du département de Géologie de la faculté des Sciences et Techniques
de l'université de Nouakchott, Mauritanie

Les expériences échangées lors de cet atelier seront particulièrement utiles à l'université de Nouakchott, dans la mesure où nous venons tout juste de nous engager sur la voie de la formation doctorale. Pour autant, je m'interroge : les passerelles entre Master professionnel et Master recherche ne semblent pas aisées et la dimension professionnalisante apparaît quelque peu secondaire dans le Doctorat, alors même que nos pays ont surtout besoin, pour leur développement, de docteurs capables de s'insérer dans le tissu professionnel.

Bernard CARRIERE

Le modèle français est effectivement très particulier à cet égard, puisqu'il opère un distinguo entre Master recherche et Master professionnel. Toutefois, ce modèle est aujourd'hui contesté. Un projet de décret ou d'arrêté en cours de discussion permettra, à terme, de revenir à la notion toute simple de Master, avec une différenciation via les parcours et des articulations entre ces parcours. Il est cependant vrai, aujourd'hui, qu'un Master recherche conduit plus aisément à la thèse qu'un Master professionnel. Dans certains domaines, toutefois, les publics se sont peut-être distribués différemment ; nous n'avons pas encore le recul suffisant pour le dire. Cette question pourrait, elle aussi, faire l'objet d'un séminaire plus opératoire.

Nourredine GHOUALI,
recteur de l'université de Tlemcem, Algérie

S'agissant de la loi de 1998 sur la recherche, appliquée à partir de 2000, il convient de préciser qu'elle a non seulement impulsé un dynamisme certain en recherche, mais qu'elle a également permis d'équiper un certain nombre de laboratoires. Avant tout, il s'agit d'insister sur le fait que, désormais, tous les laboratoires sont engagés dans des thèmes prioritaires nationaux, dans des programmes nationaux de recherche – logique qui se veut moins financière que réaliste.

A l'instar du président GONTARD, je voudrais, par ailleurs, témoigner du dynamisme créé par l'école doctorale algéro-française de français, que je considère comme un exemple à suivre.

Michel KAEMMERER,
conseiller adjoint de coopération et d'action culturelle, service de
coopération et d'action culturelle, ambassade de France en Algérie

Outre cette école doctorale, je signale l'inauguration récente, en Algérie, de l'école doctorale de Mathématiques (qui entretient une collaboration avec des universités françaises, notamment l'université Lille 1).

Je souhaiterais, par ailleurs, formuler un vœu : que les écoles doctorales françaises, qui, comme toute institution universitaire, visent l'excellence, ne rejettent pas systématiquement des propositions émanant de pays dont les intérêts et les thèmes de recherche sont différents des leurs. Il ne s'agirait pas que certains projets soient repoussés sous prétexte

qu'ils ne correspondent pas aux ambitions des écoles doctorales françaises, auquel cas l'université perdrait l'un de ses grands rôles universels. Je souhaite donc vivement – et j'insiste avec force – que les présidents d'université français, présents aujourd'hui, fassent passer le message que la coopération est un pilier fort de l'esprit universitaire.

Zeineb BEN AMMAR MAMLOUK,
présidente de l'université de Tunis El Manar, Tunisie

Nous avons évoqué les spécificités de nos pays respectifs. En ce qui concerne la Tunisie, il faut savoir qu'il existe deux ministères : un ministère de la Recherche, qui identifie les projets nationaux mobilisateurs, et un ministère de l'Enseignement supérieur, dont dépendent les formations, notamment doctorales.

Bernard CARRIERE

La situation française est quelque peu similaire, avec toutes les difficultés inhérentes à un tel schéma.

Bertrand FORTIN,
président de l'université Rennes 1, France

Avant de conclure, je crois qu'il convient de souligner que l'un des enjeux de pouvoir, dans les écoles doctorales françaises, concerne la capacité de ces dernières à répartir les allocations perçues du ministère. Il ne suffit pas seulement d'accompagner le doctorant après son arrivée, il faut également assurer un bon recrutement en amont. Les écoles doctorales sont en effet des lieux d'appel à projets hautement compétitifs, en fonction de critères donnés. Or, ces critères franco-français ne sont pas absolus. Nous devrions certainement tenir compte, dans l'évaluation de la politique des écoles doctorales, de la capacité à établir des coopérations à des projets entrant dans le cadre de la politique définie au niveau des établissements. La problématique est complexe, puisque les unités de recherche définissent leur plan de développement et que les écoles doctorales interviennent, en supplément, sur la population des doctorants. La politique globale de nos universités ne doit pas être la somme des politiques développées par chacun des acteurs universitaires. Lorsque nous multiplions les structures, nous devons veiller à ce qu'elles coopèrent et ne constituent pas des zones de pouvoir supplémentaires.

samedi 2 décembre

Cinquième session

séance plénière

Synthèse des ateliers

Mobilité des compétences (atelier A)

Rapporteurs :

Mohamed RAZA JEDAY, président de l'université de Gafsa (Tunisie), et Mohamed Lamine KADI, recteur de l'université de Mostaganem (Algérie)

Présidé par Monsieur Slaheddine GHERISSI, président de l'université de la Manouba (Tunisie), et Pierre de MARET, prorecteur de l'université libre de Bruxelles (Belgique), membre du bureau de l'*European University Association (EUA)*, l'atelier A « Mobilité des compétences » a été introduit par Monsieur Hamed BEN DHIA, président de l'université de Sfax (Tunisie), dont l'intervention portant sur la mobilité des compétences, outil stratégique de codéveloppement, a consisté d'abord à présenter les différents aspects du phénomène et ses enjeux pour le développement dans l'espace francophone euro-maghrébin, ensuite à approfondir la problématique de la fuite des cerveaux du Sud vers le Nord. Monsieur BEN DHIA a également évoqué le rôle majeur de la mutualisation des efforts pour réussir cette mobilité. Enfin, il a procédé à une présentation sommaire des outils et instruments actuellement déployés afin de renforcer la mobilité.

L'importance du thème traité, ainsi que la qualité de l'intervention magistrale de Monsieur BEN DHIA ont suscité de nombreuses interventions des participants, conférant ainsi à l'atelier une richesse particulière. Les principaux aspects développés, au cours de ces débats, concernent principalement la mobilité, enjeu de l'internationalisation du processus de Bologne ; la corrélation de la mobilité et de la problématique complexe de la fuite des cerveaux ; la mobilité incarnant des valeurs de solidarité et de partenariat pour un

codéveloppement durable dans l'espace francophone et euro-maghrébin. Un autre point, relatif au rôle des villes et des régions comme pôles de développement, a permis d'aborder les liens que doit développer l'université, dans ce cadre, pour la création de pôles d'attractivité. Enfin, il a été débattu des différents niveaux et formes que devrait prendre la mobilité des compétences.

L'atelier a permis de dégager les recommandations principales qui suivent. La première est de favoriser la mobilité au niveau Master (M2), Doctorat et post-Doctorat. La seconde consiste à accompagner la synergie de la mobilité des enseignants, des chercheurs notamment, par le recours au statut de professeur associé et au développement des possibilités de double appartenance. La troisième concerne le renforcement de la mobilité Sud-Sud par la mise en place de mécanismes appropriés. La quatrième incite à étudier les facteurs de la fuite des cerveaux et à développer l'attractivité des pays d'origine, en particulier par l'inventaire des différents attracteurs et des conditions de mise en œuvre du renforcement de l'attractivité. Une cinquième recommandation concerne le rassemblement et la mobilisation des compétences sur des thématiques disciplinaires, sources de création d'emplois et de richesse dans les pays du Sud, particulièrement sur des thèmes comme le développement durable, les services, le tourisme, l'agroalimentaire, etc.

Pour mémoire, il conviendrait également de :

- développer la mobilité en matière de formations pédagogiques ;
- favoriser le développement et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, notamment l'accès libre à l'information scientifique et technique, et aux bases de données ;
- favoriser une démarche qualité, notamment par des évaluations institutionnelles ;
- mieux définir conjointement le niveau de compétences attendu pour les différents diplômés ;
- favoriser une culture entrepreneuriale, fondée sur la mise en commun des ressources et des qualifications, tant à l'intérieur de l'espace maghrébin que dans l'espace euro-méditerranéen ;
- lever les obstacles à la mobilité en instaurant un dialogue permanent avec les autres partenaires : ministères, organisations et agences internationales, bailleurs de fonds.

Ingénierie pédagogique (atelier B)

Rapporteurs :

Denis BILLOTTE, secrétaire général de la Conférence universitaire de Suisse occidentale (CUSO), et Camille GALAP, président de l'université du Havre (France)

Parmi les questions soulevées dans l'atelier B « Ingénierie pédagogique », présidé par Monsieur Bernard BOSREDON, deuxième vice-président de la Conférence des présidents d'université française, président de l'université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle (France), et Monsieur Mohamed RAHJ, président de l'université Hassan 1^{er} Settat (Maroc), deux grands thèmes ont été privilégiés, après une présentation stimulante par Monsieur Jean-Pierre FINANCE, président de l'université Nancy 1 – Henri Poincaré (France).

Le premier pourrait s'intituler « Construire, piloter et mettre en œuvre une politique de formation dans une université ». Monsieur FINANCE a souligné la nécessité d'évoluer en fonction d'un certain nombre de paramètres, en particulier en fonction des nouveaux métiers, des nouvelles découvertes scientifiques et technologiques, des nouvelles aspirations des jeunes, des nouvelles modalités de formation. Cette orientation nouvelle a fait l'objet de la majeure partie des interventions qui se sont rapidement concentrées sur les rôles respectifs du monde universitaire et du monde socioéconomique.

Des interventions des différents recteurs et présidents, on retiendra l'influence réelle et nécessaire des entreprises et employeurs sur la définition des programmes en termes de contenus, voire en termes de modes d'enseignement. La possibilité d'une coconstruction des diplômes a même été évoquée. Immédiatement est cependant apparue la question de l'indispensable équilibre à maintenir entre les besoins exprimés par le monde socioéconomique, souvent caractérisé par une vision à très court terme, et les qualités

propres à l'apprentissage académique, tant en termes de sens critique qu'en termes de valeurs humanistes, indissociables de l'université. Finalement, les participants ont tenu à préserver l'une des qualités fondatrices de la formation universitaire, c'est-à-dire la capacité d'adaptation des diplômés à un marché de l'emploi en constante et rapide évolution, qui, de ce fait, ne permet pas d'anticiper les métiers nécessaires et valorisés de demain, dans une échelle de temps qui a tendance à se raccourcir.

En conclusion de cette première partie, les participants de l'atelier B ont donc plaidé en faveur d'une approche durable de la construction de la formation et des cursus, ainsi qu'en faveur d'une compréhension de l'orientation pédagogique vers les besoins, en termes de compétences visées plutôt qu'en termes de besoins spécialisés, pointus, particuliers, qui se révéleraient, à court terme, vains.

Les participants de l'atelier B ont également, bien que de manière moins dense, abordé la dimension internationale du sujet. Jean-Pierre FINANCE, notamment, a ouvert quelques pistes intéressantes dans son propos liminaire. En particulier, l'aspect partenarial des formations, dans le cadre de la coopération Europe-Maghreb, peut prendre diverses formes, comme par exemple celle de la création de filières mixtes pouvant déboucher, le cas échéant, sur des codiplômes ; celle de la mise en place de formations d'un pays X dans un pays Y, avec ou sans partenariat avec un établissement, afin d'élaborer des diplômes utiles et susceptibles d'alimenter des entreprises ou des laboratoires de part et d'autre de cette coopération ; ou encore, celle des systèmes, dits « sandwichs », qui permettent, grâce au L-M-D et à l'impulsion du processus de Bologne, à des étudiants de poursuivre une partie de leurs études dans un autre pays que le leur.

Les participants ont reconnu la multiplicité des possibilités. Les cas extrêmes nous interpellent sur notre conception de l'enseignement et de la transmission des connaissances, en particulier en raison de leur dimension financière et commerciale. Ces dérives soulèvent de nombreuses questions éthiques, parmi lesquelles la question des valeurs partagées par le monde universitaire au sujet de la transmission des connaissances. Doivent être pris en compte : un aspect stratégique (comment conduire une politique de développement à l'international ?), un aspect opérationnel (niveau d'intervention des différents partenaires, assistance à la maîtrise d'ouvrage, ingénierie pédagogique, réalisation de cours, développement du *e-learning*...), des aspects financiers (comment trouver les moyens nécessaires à la mise en œuvre de telles formes de coopération ?).

Quelques exemples ont été présentés. L'université du Havre, notamment, apporte un contexte culturel élargi à des contenus scientifiques communs, afin de favoriser la mise en œuvre des compétences utiles au niveau local. Ce type de partenariat se doit d'être « gagnant-gagnant » s'il veut coller à la réalité économique ambiante. Sur le thème de la logistique, une coopération Europe-Maghreb pourrait s'avérer pertinente, dans la mesure où les besoins sont indéniables dans les pays du Maghreb et où les compétences sont localisées dans les diverses universités françaises. Un accord de coopération permettrait de valoriser les compétences de part et d'autre tout en prenant en considération les spécificités locales et culturelles, afin d'alimenter ces diplômés.

En conclusion de ce second point, il convient de souligner la nécessité de tenir compte des compétences et des besoins nécessaires au niveau local, notamment en termes de formation classique et académique, ainsi que de tenir compte des possibilités de formation professionnalisante pour répondre aux besoins économiques des différents pays partenaires.

Insertion professionnelle (atelier C)

Rapporteurs :

Abdelatif BABA HAMED, recteur de l'université de Blida (Algérie), et Charles VAN WYMEERSCH, professeur des facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur (Belgique)

L'atelier C, présidé avec une grande compétence par Madame Rafika KESRI, présidente de la Conférence régionale des universités du Centre, rectrice de l'université de Boumerdès (Algérie), et Monsieur André HURST, recteur honoraire de l'université de Genève, président du Conseil académique de la Conférence universitaire de Suisse occidentale (CUSO), a été l'occasion d'un débat extrêmement riche. Pour lancer ce débat, l'atelier s'est ouvert sur une

présentation très stimulante de Monsieur Djoudi MERABET, recteur de l'université de Bejaïa (Algérie). Des corrélations très nettes entre cet atelier et l'atelier B sur l'ingénierie pédagogique ont été remarquées. En outre, le foisonnement des idées soulevées, lors de cet atelier, rend complexe la tâche des rapporteurs.

Monsieur le recteur MERABET a, à juste titre, élargi quelque peu le débat en ne le cantonnant pas à une interaction bipolaire université-entreprise, mais en y mêlant avec à propos les collectivités locales notamment et, plus largement, l'aspect collectif à tous les niveaux et les employeurs dont les attentes à l'égard des diplômés sont incontestables. Les questions posées d'emblée ont non seulement concerné l'adéquation entre la formation et l'emploi, mais aussi l'organisation des stages, le maintien du niveau de qualité de l'université face à un nombre croissant de diplômés, ou encore l'adossement de la formation à la recherche.

De ce débat très dense, il ressort, d'une part, que le nombre croissant de diplômés pose des défis aux formateurs et aux formations et, d'autre part, que les employeurs expriment une sorte d'insatisfaction et dénoncent le fait de ne pas trouver, à l'université, les compétences qui leur seraient utiles. Une formation plus pointue, plus appliquée, constituerait-elle une réponse valable ? Ne doit-on pas davantage miser sur le triptyque « savoir, savoir-faire, savoir-être » ? L'employeur cherche des compétences transversales, de communication écrite et orale dans la langue maternelle et/ou une ou plusieurs langues étrangères... Or nos diplômés ne savent pas se vendre ; ils ne savent pas, dans les entretiens d'embauche, mettre en valeur leurs compétences. Un exemple fourni lors de cet atelier illustre parfaitement cette difficulté. A la question : « qu'avez-vous fait durant vos études ? » un étudiant reçu en entretien dans l'industrie chimique répond : « de l'écologie », ce qui ne constitue pas le meilleur argument de vente face à un chimiste ! Evoquer le « management environnemental » aurait sans doute été plus adapté et circonstancié. Cet exemple est symptomatique de l'incapacité à communiquer, y compris sur sa propre formation. Il revient donc à l'université d'aider ses diplômés à « vendre » leur formation et à convaincre l'employeur que cette formation sera un atout pour son entreprise ou organisation.

Tous les participants au débat ont, par ailleurs, souligné la nécessité, pour l'université, de poursuivre prioritairement et fondamentalement la formation de base ; tous les diplômés doivent pouvoir disposer de cette formation fondamentale. Sur ce point, la structure L-M-D devient un outil plus approprié, puisqu'il permettra de greffer progressivement un corpus plus appliqué sur une formation de base, tout en garantissant à chacun le bagage fondamental commun.

Le rôle de l'adossement à la recherche a également été évoqué : la recherche stimule la capacité créative des étudiants. Cette remarque rejoint une préoccupation évoquée à de multiples reprises par les participants, à savoir la nécessité, pour les diplômés, d'être à la fois créatifs et entreprenants. Nos diplômés ne doivent pas être des « demandeurs d'emploi », mais des « offreurs de compétences » ; les exemples percutants fournis par les participants à cet atelier ont illustré cette impérieuse nécessité. Les étudiants doivent être conscients de la plus-value qu'ils apportent au monde de l'entreprise ; ils doivent cesser d'être passifs. Nos diplômés doivent faire valoir leurs compétences, et non leurs seules connaissances, parfois jugées trop théoriques par l'employeur.

Parmi les moyens de mise en œuvre, a été évoquée la stimulation de cet esprit d'entreprendre dès le niveau fondamental, pratique déjà en cours dans certains pays, notamment au Canada. Dès lors, l'université pourrait embrayer sur un mouvement déjà impulsé. De la même manière, la formation en alternance présente un intérêt indéniable. Certes, les stages apportent déjà des compétences pratiques, mais il est possible de renforcer encore ce partenariat en envisageant de prolonger le séjour des étudiants au sein de l'entreprise, au cours de leurs études universitaires.

Il conviendra, par ailleurs, de mettre en place un suivi performant des diplômés, afin de mesurer le degré d'adéquation de la formation aux besoins de l'entreprise et, le cas échéant, d'adapter les cursus, au moins dans une certaine mesure, en fonction de la réussite des diplômés sur le marché de l'emploi. Des observatoires pourraient être créés, avec des modalités diverses.

Toutes ces observations ont conduit à évoquer la formation tout au long de la vie qui, à la fois, assure la pérennité de la formation initiale dans l'évolution des métiers existants et garantit l'adaptation à de nouveaux métiers, puisqu'il est impossible d'anticiper les besoins des entreprises dans cinq ou dix ans. De la sorte, l'université devient capable de proposer une formation adaptative, une formation graduellement complétée en cours de carrière.

Formations doctorales et recherche scientifique (atelier D)

Rapporteurs :

Bertrand FORTIN, président de l'université Rennes 1 (France), et Ali SQALLI HOUSSEINI, président de l'université de Quaraouiyne Fès (Maroc)

L'Atelier C, présidé par Monsieur Hafid BOUTALEB JOUTEI, président de l'université Mohamed V Agdal Rabat (Maroc), et Monsieur Bernard CARRIERE, président de la Commission de la recherche de la Conférence des présidents d'université française, président de l'université Strasbourg 1 – Louis Pasteur (France), a traité du thème « Formations doctorales et recherche scientifique », deux aspects extrêmement liés l'un à l'autre. Le débat engagé a cependant davantage porté sur les formations doctorales.

Les deux présidents de séance ont ouvert le débat en proposant deux interventions très synthétiques, l'une présentant l'évolution de la problématique de la mise en place des écoles doctorales au Maroc (à partir de 2007), l'autre exposant le nouveau texte (avancées et attendus) sur les écoles doctorales en France (paru au mois d'août 2006). Ces deux interventions ont permis de déceler un certain nombre de différences, toutefois peu représentatives de la grande diversité entre les pays.

L'atelier a en effet fait apparaître que le niveau D fait l'objet d'une diversité d'approche très nette, aussi bien entre les pays européens et maghrébins, qu'en Afrique subsaharienne (intervention du Sénégal). De même, la diversité temporelle est évidente : certaines mises en place ont déjà eu lieu, d'autres sont récentes, d'autres encore à venir.

Les deux exposés introductifs ont suscité de très nombreuses interventions, d'une richesse indéniable, dans un esprit de synthèse remarquable qui a permis de dresser un état des situations et de recueillir les diverses interrogations.

Dans le schéma L-M-D, le niveau D fait donc l'objet d'une disparité de traitement. Alors même que les coopérations en matière de recherche entre les pays du Nord et du Sud sont nombreuses et variées, la formation doctorale, quant à elle, n'est guère partagée. Les différences apparaissent non seulement entre les pays du Maghreb, mais aussi entre les pays européens, qui ont des difficultés à tendre vers l'harmonisation. En effet, dans les pays européens, cette harmonisation est quelque peu freinée par la dualité entre le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne. Le processus de Bologne qui incite à la coopération en matière de formation et de recherche, à l'harmonisation des diplômes, à la coopération entre établissements, se télescope avec la stratégie de Lisbonne tournée davantage vers l'économie et donc vers la compétition, le classement, l'évaluation. Ces deux objectifs doivent pouvoir être visés simultanément par le niveau D, niveau fortement professionnalisant. Les pays européens se donnent des objectifs différents : pendant longtemps, en France, la priorité était de réalimenter le vivier des jeunes chercheurs ; aujourd'hui, elle consiste à alimenter le monde économique ; en revanche, l'Algérie cherche, aujourd'hui, à former des doctorants pour réalimenter son vivier de recrutement d'enseignants-chercheurs

A ce constat doit s'ajouter l'obligation de définir des principes, sachant que les cultures de « guidage » divergent d'un pays à l'autre. Ainsi, les principes de Salzbourg indiquent que les études doctorales doivent se préoccuper des débouchés professionnels, de la qualité de pilotage du Doctorat (rôle du directeur de thèse) ; ils précisent que les écoles doctorales doivent atteindre des masses critiques, doivent être pluridisciplinaires, afin de contrebalancer le risque d'une trop forte spécialisation par une ouverture vers l'humanisme, qu'elles doivent garantir la mobilité, qu'elles doivent assurer le financement du doctorant, etc.

Après ce tour d'horizon, les participants de l'atelier D ont conclu que, pour avancer dans le cadre de la coopération euro-maghrébine, il est impératif de respecter les spécificités et les différences d'état d'avancement de nos réflexions. Fort heureusement, les coopérations Nord-Sud et Sud-Sud existent déjà en nombre et constituent un socle sur lequel peut s'appuyer le futur.

Concrètement, les participants ont souhaité poser la question suivante : « quelles formes de coopération pourraient donner encore plus de sens à nos partenariats ? » Ils ont également précisé que ces partenariats devront respecter les spécificités tout en répondant aux fortes attentes, notamment d'échanges de pratiques ; ils devront se développer autour de thématiques convergentes non seulement Nord-Sud, mais aussi Sud-Sud, soit sous forme

de réseaux, soit sous forme de collèges... Les participants de l'atelier ont donc suggéré de passer commande aux acteurs d'un séminaire, qui se tiendra en 2007, non pour tout harmoniser, mais pour :

- définir collectivement des règles de fonctionnement coopératif entre nos établissements ;
- préciser des formats d'échange ;
- identifier des thématiques susceptibles d'entraîner des mises en œuvres communes rapides ;
- réfléchir à la création d'un collège euro-maghrébin des écoles doctorales qui définirait des pratiques, des méthodes, des usages communs, afin d'enrichir cette coopération.

Ce séminaire pourrait regrouper non seulement des politiques, des stratèges (notamment des présidents et recteurs d'université), mais aussi des acteurs de terrain au sens noble du terme à savoir des directeurs d'unité de recherche impliqués dans cette coopération, ainsi que des directeurs d'écoles doctorales. Il se situerait plutôt dans le cadre du processus de Bologne que dans la stratégie de Lisbonne, puisque ce processus nous rassemble et constitue, en quelque sorte, le centre géostratégique de notre espace euro-maghrébin.

Propositions pour le CAUFEM

Présidents de séance : Albert MAROUANI, président de l'université de Nice Sophia Antipolis (France), et Mohamed Baker RAMMAH, président de l'université de Monastir (Tunisie)

Albert MAROUANI,
président de l'université de Nice Sophia Antipolis, France

Dans quelques années, certains pourront dire, en parlant de cette rencontre de Tunis : « j'y étais. » D'autres ne le pourront pas. Je connais très bien, à travers les multiples actions de coopération auxquelles je participe entre la France et le Maghreb depuis 1978, date de la création de l'université de Sfax les actions entreprises pour renforcer les liens universitaires entre les deux rives de la Méditerranée. De plus, je suis né à Carthage et j'enseigne à Nice. Je crois donc être particulièrement bien placé pour souligner la dimension exceptionnelle de cette réunion.

Cette rencontre est exceptionnelle à plusieurs titres. D'abord en raison du nombre important de présidents d'université françaises qui y assistent (plus d'une quarantaine), nombre qui témoigne d'un engouement et d'un intérêt qui dépassent le strict cadre de la Commission des relations internationales et européennes de la CPU (CORIE, ex-COREX). Exceptionnelle, cette rencontre l'est aussi par la présence de nos collègues des universités belges et suisses. Exceptionnelle, elle l'est surtout parce qu'elle marque un tournant dans l'histoire des relations universitaires entre les deux rives méditerranéennes.

D'aucuns ont parlé, avec l'adoption des statuts du CAUFEM, « d'acte fondateur révolutionnaire », et ils n'ont pas tort : ce réseau tiendra un rôle et une place considérables, dans l'avenir, non seulement parce qu'il servira d'exemple à d'autres régions du monde, mais aussi parce qu'il sera susceptible d'organiser, de structurer la coopération entre les deux rives de la Méditerranée, de manière déterminante. Ce réseau, souple dans ses conditions d'adhésion, ne relève en rien d'une organisation figée ajoutant une strate administrative ou bureaucratique supplémentaire. C'est un réseau au sens noble du terme, qui vise à la construction d'un espace commun d'enseignement supérieur et de recherche s'appuyant sur la constitution d'une communauté scientifique de chercheurs et d'universitaires mettant en action une culture du partage du savoir scientifique, dans le respect et l'intercompréhension des cultures et dans le renforcement des liens d'amitié et d'estime interpersonnels. Le CAUFEM pourra, dans le futur, labelliser des formations diplômantes, servir de base à une organisation d'évaluation de nos formations, qu'elle soit mixte, conjointe ou séparée ; il renforcera la mobilité de nos chercheurs, intégrera la nécessité de développement de nos territoires, etc.

Je suis donc personnellement très touché de voir ma carrière universitaire s'achever dans quelques années sur une réalisation d'une telle ampleur, d'un tel potentiel de solidarité. L'accord auquel nous sommes parvenus marque le franchissement d'une étape majeure par rapport à la rencontre de Marseille.

Les statuts présentés hier comportent, aujourd'hui, quelques légères modifications de forme. Ainsi, à la demande des universités de la Communauté française de Belgique, l'article 1 évoquera les « universités membres des conférences francophones européennes » et non les « universités publiques européennes », afin de tenir compte de la spécificité belge. L'ensemble des modifications tient compte des remarques formulées, hier, en séance plénière.

François RESCHE,
président de l'université de Nantes, vice-président du Pôle de recherche
et d'enseignement supérieur « Nantes Atlantique universités », France

En effet, l'article 1 a été modifié. De même, l'article 14 intègre la possibilité d'accueillir des membres associés. Enfin, l'article 14 du projet de statuts devient, dans ces statuts définitifs, l'article 15, et l'article 15 devient le 16.

Le texte suivant est soumis à l'approbation des participants de la rencontre de Tunis :

« 1– Les participants à la rencontre de Tunis, membres des conférences ou ensembles d'universités européennes et des Pays du Maghreb, réunis en séance plénière le samedi 2 décembre 2006, se prononcent à titre individuel sur le projet de statuts du Collège académique des universités francophones euro-maghrébin, débattu le 1^{er} décembre 2006.

Les participants, par leur vote, se prononcent sur un texte « socle », fondement du CAUFEM.

2– Ce texte fondateur sera examiné dans chaque pays pour validation par les conférences, ensembles d'universités, ou instances *ad hoc*, avant le 28 février 2007.

3– Les conférences ou ensembles d'universités désigneront chacune, en leur sein, un membre qui les représentera au bureau du CAUFEM.

Le bureau du CAUFEM se réunira dès la désignation de l'ensemble de ses membres, au cours du mois de mars 2007.

Il aura pour première mission d'élire, parmi ses membres et conformément aux statuts, le président et le vice-président du CAUFEM, et de déterminer par consensus l'université d'accueil du secrétariat permanent du CAUFEM. »

Suite au vote des participants, ce texte est approuvé à l'unanimité, hormis trois abstentions.

Albert MAROUANI

Ces statuts, s'ils n'ont pas pour but d'instituer un système institutionnel complexe, ont néanmoins fait l'objet d'une rédaction très attentive. Le projet a en effet été mûrement réfléchi par notre collègue, Monsieur MAHBOULLI, président de l'université de Tunis. Ont pris part à sa rédaction, nos collègues Marc PAIN, Olivier AUDEOUD, ainsi que nombre de représentants des universités marocaines, algériennes et tunisiennes. De la sorte, ces statuts représentent notre volonté commune de construire un réseau permettant de développer des initiatives de coopération. Que celles et ceux qui ont consacré du temps et de l'énergie à l'élaboration de ces statuts et à l'organisation parfaite et encore une fois historique de cette magnifique rencontre, soient chaleureusement remerciés.

**Mohamed Baker RAMMAH,
président de l'université de Monastir, Tunisie**

Je voudrais, avant que ne s'achève notre rencontre, saluer l'esprit fructueux de l'ensemble des participants et des animateurs de cette conférence, qu'ils viennent d'Europe ou des pays francophones de la rive sud de la Méditerranée, sans oublier, bien sûr, nos collègues du Sénégal et de Mauritanie.

Je souhaite également saluer l'esprit de fraternité qui a présidé à nos débats, lors des ateliers notamment.

Je vous invite, enfin, à saluer ensemble la naissance du Collège académique des universités francophones euro-maghrébin. Vive le CAUFEM !

Applaudissements.

Clôture de la rencontre

Yannick VALLEE,
premier vice-président de la Conférence des présidents d'université
(France)

Je tiens avant tout à souligner de nouveau, au nom des membres de la Conférence des présidents d'université française et, plus largement, en celui de l'ensemble des présidents de la rive nord de la Méditerranée, l'immense honneur et le grand plaisir que nous avons eu à prendre part à cette rencontre. Ces deux journées se sont remarquablement bien déroulées, remarquablement bien conclues. La qualité des débats a été évidente ; les ateliers ont su promouvoir un niveau de réflexion incontestable.

Le 2 décembre 2006 devient donc une date fondatrice, celle de la naissance du CAUFEM, nouvel outil de coopération qui confirme l'amitié par delà la Méditerranée – qui n'a jamais été une frontière, mais un lien entre nos peuples, étant, depuis toujours et au sens propre, *Mare nostrum*, notre mer – d'une communauté universitaire qui partage, depuis des siècles, une culture commune, celle du sud de l'Europe, du nord de l'Afrique.

Je souhaite ensuite remercier toutes celles et ceux qui ont participé à l'organisation de ces deux magnifiques journées. Cette rencontre de Tunis n'aurait pu se tenir sans l'investissement constant de la Conférence des présidents d'université française et de l'université de Tunis, sans le soutien financier du ministère du Tourisme (Tunisie), du ministère des Affaires étrangères (France) et de l'Agence universitaire de la Francophonie, en particulier de son représentant à Tunis, Alex BRAYLE, qui a assuré avec enthousiasme la logistique des voyages des pays du Sud. Le soutien de ces institutions, MAE et AUF, est non seulement « sonnante et trébuchant », mais surtout politique. Je voudrais saluer ici Roger MANIERE, sous-directeur pour la Coopération universitaire et de la Formation professionnelle au MAE, et Jean-Dominique ASSIE, administrateur des programmes de soutien et d'actions déléguées à l'Agence universitaire de la Francophonie, institution qui nous a soutenus à Marseille comme à Tunis.

Me paraît encore essentielle la présence à Tunis des représentants des postes diplomatiques, des ministères de l'Enseignement supérieur de plusieurs pays, notamment de la Tunisie – la présence de Monsieur le ministre BOUOUNY nous a particulièrement honorés – des directions générales du MENESR : la direction des Relations européennes et internationales et de la Coopération (DREIC) et de la direction générale de l'Enseignement supérieur (DGES) ; enfin, je remercie très chaleureusement Pierre de MARET qui a représenté avec son brio coutumier l'Association européenne des universités (EUA).

Je tiens également à remercier vivement l'université de Tunis, coorganisatrice avec la CPU française de cette rencontre, son président, notre cher ami MAHBOULI, mais aussi Monsieur Imed FRIKHA qui a fait preuve d'une grande capacité d'organisation ; les représentants du poste diplomatique de Tunis, Roger EYCHENNE, attaché de coopération universitaire, et Rodolphe CATALAN-MARCOS, conseiller adjoint de coopération et... expert en informatique !

Enfin, je souhaite remercier avec une vivacité toute particulière Marc PAIN qui, depuis un an, a apporté sa contribution essentielle au montage de cette rencontre.

Mes chers amis, je suis heureux de vous annoncer que, ces trois dernières semaines, à Alger, Rabat et Tunis, la Conférence des présidents d'université française a signé des accords-cadres bilatéraux de coopération. Aujourd'hui, nous signons tous ensemble la naissance du CAUFEM. Sur toutes ces avancées, le travail de Marc PAIN a été significatif. Je l'en remercie infiniment.

Abderraouf MAHBOULI,
président de l'université de Tunis (Tunisie)

Afin de confirmer la dimension exceptionnelle de notre rencontre de Tunis, je tiens à souligner, de nouveau, ces chiffres : nous étions très précisément 109 participants, dont 44 présidents d'université française. Nous mesurons tous le caractère rarissime de cette

manifestation, qui a vu plus de cent présidents et recteurs d'université réunis autour d'objectifs communs.

Je ne peux m'empêcher, à ce propos, de songer à Montaigne qui rapportait, dans ses *Essais* : « J'ai vu en mon temps cent artisans, cent laboureurs, plus sages et plus heureux que des recteurs de l'université et auxquels j'aimerais mieux ressembler. » Quoi qu'en dise Montaigne, pour ma part, j'ai vu hier et aujourd'hui cent recteurs et présidents d'université aussi sages que des laboureurs, puisque ils sont parvenus, ensemble, à franchir une étape déterminante dans leur collaboration, avec la mise en place de cet organe souple de coopération que représente le CAUFEM ; j'ai vu cent présidents et recteurs aussi heureux que des laboureurs, puisqu'ils ont su placer cette rencontre sous le sceau de l'amitié et des contacts personnels, puisqu'ils ont su en faire un outil pour l'avenir, pour renforcer les ponts entre les deux rives de la Méditerranée, pour améliorer la compréhension entre les peuples et pour participer à la construction d'un avenir universitaire solidaire. Je vous en remercie tous du fond de mon cœur et espère que ces rencontres se renouvelleront très prochainement, pour le bien des générations présentes et futures.

Annexes

- Statuts du CAUFEM
- Liste des participants
- Liste des acronymes et sigles

Statuts du CAUFEM

(Collège académique des universités francophones euro-maghrébin)

Les recteurs et présidents d'université des pays du Maghreb et des conférences francophones européennes ;

Convaincus de l'importance de l'université dans la construction d'une société plus juste fondée sur des valeurs d'humanisme, de démocratie et de partage de la connaissance et des savoirs ;

Constatant de larges convergences sur les caractéristiques des réformes en cours, notamment le processus de Bologne pour la partie européenne, et les réformes engagées dans les différentes universités des pays maghrébins ;

Désireux d'œuvrer collectivement à la construction d'un espace euro-maghrébin commun, porteur d'ambitions et de valeurs partagées, et déclinaison particulière d'un espace plus large euro-méditerranéen, et conscients de l'importance primordiale de l'éducation et de la coopération dans l'enseignement supérieur pour développer et renforcer la stabilité, la paix et la démocratie des sociétés ;

Soucieux, en cohérence avec les valeurs du service public, de réaliser les convergences politiques et institutionnelles nécessaires au regard des objectifs ambitieux que sont :

- le renforcement d'une vision d'un enseignement supérieur de qualité reposant sur un couplage indéfectible entre formation et recherche, et intégrant dans ses missions spécifiques les dimensions sociales, économiques et culturelles ;
- la nécessité d'améliorer la gouvernance, l'autonomie des établissements et la flexibilité des procédures institutionnelles ;
- la recherche d'une harmonisation des formations d'enseignement supérieur propre à favoriser la mobilité des étudiants, des enseignants-chercheurs, des chercheurs et des personnels administratifs, techniques et de bibliothèque, et de nature à construire des relations complémentaires et équilibrées entre les partenaires ;
- la mise en œuvre de procédures d'évaluation et d'accréditation partagées.

Convient de ce qui suit :

Article 1 : Le **Collège académique des universités francophones euro-maghrébin**, ci-après dénommé CAUFEM, est formé des universités publiques des Pays du Maghreb et des universités membres des conférences francophones européennes, adhérant aux présents statuts.

Article 2 : Les recteurs et présidents des universités membres du CAUFEM se réunissent au moins une fois tous les deux ans.

Article 3 : Le CAUFEM a pour objet de favoriser le dialogue entre les enseignants-chercheurs des universités qui, de part et d'autre de la Méditerranée, poursuivent les mêmes exigences de qualité de l'enseignement et de la recherche. Ce dialogue est de nature à contribuer à l'émergence de solidarités interrégionales pour le développement des connaissances et leurs applications aux grands enjeux de société.

Les missions du CAUFEM sont, notamment :

- d'étudier les modalités de mise en place de programmes de formation conjointe, en favorisant les codiplômations et les cotutelles ;
- de promouvoir une politique active de formation et de mobilité de tous les personnels des établissements membres ;
- de favoriser la participation des chercheurs des universités du Maghreb aux réseaux de recherche européens ;
- de développer des pratiques d'enseignement à distance ;
- d'assurer la mise en cohérence des objectifs et des contenus de formation par grands secteurs disciplinaires ;
- de favoriser les transferts de technologie ;
- d'impulser la mise en place opérationnelle de groupes d'experts mandatés, notamment pour le suivi des réformes en cours, en vue de leur harmonisation ;

- de favoriser l'harmonisation des critères et des méthodes d'évaluation et d'accréditation ;
- de promouvoir ses actions auprès de la Commission européenne, des instances de la Francophonie (OIF, AUF), des pouvoirs publics, des collectivités locales, et des partenaires (publics et privés) des Etats d'origine des membres du présent Collège et des Etats avec lesquels ils ont des accords ;
- de proposer un échéancier et des priorités d'action ;
- de créer un observatoire de la coopération avec mise en place d'indicateurs partagés.

Article 4 : Le CAUFEM tient sa réunion périodique alternativement dans un Pays maghrébin et dans un Pays francophone européen.

Les recteurs et présidents d'université participent en personne aux réunions du CAUFEM. Ils peuvent, en cas de nécessité, se faire représenter par un vice-recteur ou vice-président, dûment mandaté.

Les délibérations sont adoptées par consensus ou, à défaut, à la majorité des membres présents. Les délibérations ne sont valables que si la moitié, au moins, des recteurs et présidents des établissements signataires sont présents ou représentés.

Le CAUFEM peut créer des commissions et des observatoires, et mettre en place des groupes d'experts.

Article 5 : Le CAUFEM est présidé par le recteur ou le président d'université qui assure la présidence du bureau du CAUFEM prévu par les articles 7 et suivants ci-après. Le mandat du président est de deux ans non renouvelable. Le président prend ses fonctions au début de la réunion bisannuelle du CAUFEM.

Article 6 : Le président du CAUFEM est assisté dans ses fonctions par le recteur ou le président d'université qui assure la vice-présidence du bureau. Le mandat du vice-président est de deux ans, non renouvelable.

Le vice-président supplée le président en cas d'absence ou d'empêchement momentané de celui-ci.

Article 7 : Les réunions du CAUFEM sont préparées par le bureau qui fixe la date, le lieu, et l'ordre du jour des réunions, et adresse les invitations auxdites réunions.

Le bureau peut inviter à la réunion du CAUFEM à titre d'observateur le représentant d'une université ou d'une conférence nationale non-membre du CAUFEM ou de toute organisation publique ou privée dont les activités sont en relation avec les missions du CAUFEM.

Le bureau veille, également, à l'application des décisions prises par le CAUFEM, et assure le suivi des orientations et des programmes arrêtés par ce dernier.

Le bureau se réunit tous les six mois sur convocation de son président, alternativement auprès d'une université maghrébine et d'une université francophone européenne. Le quorum est de la moitié des membres du bureau.

Article 8 : Chaque conférence nationale ou, en l'absence de celle-ci, l'instance *ad hoc*, désigne une université dont le recteur ou le président siègera en tant que membre du bureau du CAUFEM.

En cas de cessation des fonctions institutionnelles d'un membre du bureau intervenant au cours de son mandat, la conférence nationale ou l'instance *ad hoc* concernée désigne un nouveau représentant pour la période du mandat restant à courir.

Les décisions prises en bureau sont adoptées par consensus, ou, à défaut, à la majorité des membres présents. En cas de partage, la voix du président est prépondérante.

Article 9 : Parmi les membres du bureau, un recteur ou un président d'université en assure la présidence pour une période de deux ans non renouvelable.

La présidence est assurée, alternativement, par un représentant d'une conférence francophone européenne et un représentant d'un pays maghrébin, en veillant à une succession équilibrée des mandats.

Un même pays ne peut assurer deux mandats consécutifs.

La première présidence est assurée par un président d'université

En cas de cessation des fonctions institutionnelles du président du bureau, intervenant au cours de son mandat, il est remplacé pour la période du mandat restant à courir, par le nouveau représentant national au bureau du CAUFEM.

Article 10 : Le président du bureau du CAUFEM est assisté dans ses fonctions par un vice-président, également membre du bureau, désigné pour une période de deux ans non renouvelable.

La vice-présidence est assurée par un représentant d'une conférence francophone européenne si le président est un représentant d'une université maghrébine, et inversement.

La première vice-présidence est assurée par un président d'université

Les principes se rapportant à l'ordre de rotation et à la cessation des fonctions prévus à l'article 9 ci-dessus sont applicables au vice-président.

Le vice-président remplace le président en son absence.

Article 11 : Le bureau est assisté par un secrétariat permanent dont le siège est fixé auprès de l'université de qui met à disposition de celui-ci la logistique administrative nécessaire.

Ce secrétariat permanent peut être transféré auprès de toute autre université membre par une décision du CAUFEM adoptée à la majorité des deux tiers des membres présents.

Article 12 : Les activités du CAUFEM sont financées par une cotisation annuelle dont est redevable chaque Établissement membre. La base de la cotisation par université est fixée par une décision du bureau du CAUFEM qui détermine, également, la date et le mode de son versement.

Des subventions publiques, des financements privés, ainsi que des dons, peuvent également être affectés au financement des activités du CAUFEM.

Le secrétariat permanent assure la gestion financière courante des activités du CAUFEM sous l'autorité du bureau qui en rend compte à la réunion périodique du CAUFEM.

Article 13 : Chaque conférence nationale ou, en l'absence de celle-ci, l'instance *ad hoc* concernée, désigne, si elle le souhaite, un bureau national composé de recteurs ou présidents d'université membre du CAUFEM, chargé d'assurer la coordination au plan national avec ce dernier.

Article 14 : Sur proposition du bureau du CAUFEM qui recueille les candidatures, le CAUFEM peut admettre, sur leur demande, en qualité de membre associé, les universités partageant les objectifs et les valeurs du CAUFEM, tels que rappelés en préambule et à l'article 3 des présents statuts.

Article 15 : Un règlement intérieur viendra compléter autant que de besoin les présentes dispositions, notamment en matière de fonctionnement interne et de dévolution des responsabilités courantes.

Article 16 : Les présents statuts peuvent être modifiés, lors d'une réunion du CAUFEM, à la majorité des deux tiers des membres présents.

Liste des participants

Universités

Algérie

BABA AHMED Abdelatif, recteur de l'université de Blida
Tél. : 025 43 38 65 – a_babahmed@yahoo.fr

BENSAFI Mohamed, recteur de l'université des Sciences et Technologies d'Oran
Tél. : 041 42 25 61 – 023 72 12 74 – moha_bensafi@yahoo.fr

BENZAGHOU Benali, recteur de l'université des Sciences et Technologies Houari Boumediene d'Alger
Tél. : 021 24 74 89 – benrect@wissal.dz

BENZIANE Abdelbaki, directeur de l'Ecole normale supérieure d'enseignement technique d'Oran,
président de la Conférence régionale des universités de l'Ouest
Tél. : 041 58 20 65 – 055 64 10 13 – benziane_baki@yahoo.fr

BOUKHEZATA Djamel, sous-directeur de la Formation supérieure,
ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, Alger (excusé)

BOURAS Ahmed, directeur du centre universitaire El Arbi Ben Mhidi Oum El Bouaghi,
Constantine
Tél. : 032 42 10 36 – 061 30 68 87 – ahmedbouras@hotmail.com

BOUZENOUN Abdallah, sous-directeur de la Coopération et des Echanges universitaires,
ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, Alger (excusé)

DJEKOUN Abdelhamid, recteur de l'université Mentouri de Constantine,
président de la Conférence régionale des universités de l'Est
Tél. : 031 81 88 92 – djakoun@umc.edu.dz

GHOUALI Nourredine, recteur de l'université de Tlemcen
Tél. : 043 20 85 87 – recteur@mail.univ-tlemcen.dz

KADI Mohamed Lamine, recteur de l'université de Mostaganem
Tél. : 045 26 54 55 – slkadi@yahoo.com

KESRI Rafika, rectrice de l'université de Boumerdès,
présidente de la Conférence régionale des universités du Centre
Tél. : 024 81 64 20 – rectorat@umbb.dz – rkesri@wissal.dz

KOUADRIA Ali, recteur de l'université de Skikda
Tél. : 038 70 10 00 – akouadria@hotmail.com

LASKRI Mohamed Tayeb, recteur de l'université Badji Mokhtar de Annaba
Tél. : 038 87 24 10 – laskri@univ-annaba.org

MERABET Djoudi, recteur de l'université de Bejaïa
Tél. : 034 21 42 61 – dmerabet@yahoo.fr

Belgique

FRANCARD Michel, prorecteur (RI) de l'université catholique de Louvain
Tél. : 32(0)10 47 88 27 – francard@pror.ucl.ac.be

VAN WYMEERSCH Charles, professeur des facultés universitaires
Notre-Dame de la Paix à Namur
Tél. : 32(0) 81 72 41 11 – charles.vanwymeersch@fundp.ac.be

France

ANTHONY Edward, président de l'université du Littoral – Côte d'Opale
Tél. : 03 28 23 73 00 – president@univ-littoral.fr

AUDEOUD Olivier, président de l'université Paris 10 – Nanterre,
président de la Commission des relations internationales et européennes,
Conférence des présidents d'université
Tél. : 01 40 97 74 32 – olivier.audeoud@u-paris10.fr

AUGE Philippe, vice-président du Conseil d'administration de l'université Montpellier 1
Tél. : 04 67 82 12 56 – philippe.auge@univ-montp1.fr

BINCZAK Pascal, président de l'université Paris 8 – Vincennes Saint-Denis (excusé)
Tél. : 01 49 40 67 00 – presidence@univ-paris8.fr

BOSREDON Bernard, président de l'université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle,
deuxième vice-président de la Conférence des présidents d'université
Tél. : 01 40 46 28 86 – president@univ-paris3.fr

CADE Michel, premier vice-président de l'université de Perpignan
Tél. : 04 68 66 20 02 – cade@univ-perp.fr

CALAGE Yvon, directeur des relations internationales de l'université du Mans – université
du Maine
Tél. : 02 43 83 37 34 – yvon.calage@univ-lemans.fr

CARRIERE Bernard, président de l'université Strasbourg 1 – Louis Pasteur,
président de la Commission de la recherche de la Conférence des présidents d'université
Tél. : 03 90 24 11 19 – president@adm-ulp.u-strasbg.fr

COURLET Claude, président de l'université Grenoble 2 – Pierre Mendès France
Tél. : 04 76 82 55 74 – presidence@upmf-grenoble.fr

CUCHE François-Xavier, président de l'université Strasbourg 2 – Marc Bloch
Tél. : 03 88 41 73 01 – cuche@umb.u-strasbg.fr ; xavier.cuche@free.fr

De MONTMORILLON Bernard, président de l'université Paris – Dauphine
Tél. : 01 44 05 43 64 – president@dauphine.fr

DESROQUES Gilles, vice-président (RI) de l'université d'Orléans
Tél. : 02 38 41 73 41 – gilles.desroques@univ-orleans.fr

DHAINAUT Jean-François, président de l'université Paris 5 – René Descartes
Tél. : 01 40 46 16 01 – president@univ-paris5.fr

DOURY Jacques, vice-président (RI) de l'université Lyon 1 – Claude Bernard
Tél. : 04 72 43 26 03 – jdoury@adm.univ-lyon1.fr

DUPAS Jean-Claude, président de l'université Lille 3 – Charles de Gaulle
Tél. : 03 20 41 65 17 – presidence@univ-lille3.fr

FAUCHER Jean, vice-président (RI) de l'Institut national polytechnique de Toulouse
Tél. : 05 62 24 07 03 – jean.faucher@leei.enseiht.fr

FAURE Georges, président de l'université de Picardie Jules Vernes
Tél. : 03 22 82 72 64 – president@u-picardie.fr

FINANCE Jean-Pierre, président de l'université Nancy 1 – Henri Poincaré
Tél. : 03 83 68 20 10 – president@uhp-nancy.fr

FILATRE Daniel, président de l'université Toulouse 2 – Le Mirail,
mandaté par la Commission de la pédagogie et de la formation continue
de la Conférence des présidents d'université
Tél. : 05 61 50 44 99 – presidence@univ-tlse2.fr

FONTANILLE Jacques, président de l'université de Limoges
Tél. : 05 55 14 91 11 – presidence@unilim.fr

FORTIN Bertrand, président de l'université Rennes 1
Tél. : 02 23 23 36 61 – bertrand.fortin@univ-rennes1.fr

GALAP Camille, président de l'université du Havre
Tél. : 02 32 74 40 54 – presidence@univ-lehavre.fr

GONTARD Marc, président de l'université Rennes 2 – Haute Bretagne
Tél. : 02 99 14 10 12 – marc.gontard@uhb.fr

KASBARIAN Michel, vice-président (RI) de l'Université Aix-Marseille 2 – Méditerranée,
président de l'université Euro-Méditerranée Téthys
Tél. : 04 91 11 38 89 – Isabelle.Halgand@mediterranee.univ-mrs.fr

LAVIGNOTTE Nadine, présidente de l'université Clermont-Ferrand 2 – Blaise Pascal
Tél. : 04 73 40 63 02 – president@univ-bpclermont.fr

LEVEL Pascal, délégué permanent de la Conférence des présidents d'université à
Bruxelles
Tél. : 03 22 25 06 88 59 – pascal.level@clora.net

MAROUANI Albert, président de l'université de Nice Sophia Antipolis
Tél. : 04 92 07 66 01 – presidence@unice.fr

MARTIN Eric, président de l'université Bretagne Sud – Lorient-Vannes
Tél. : 02 97 87 66 10 – president@univ-ubs.fr

MARY Gérard, président de l'université de Reims-Champagne-Ardenne
Tél. : 03 26 91 39 55 – presidence@univ-reims.fr

MIOSSEC Jean-Marie, président de l'université Montpellier 3 – Paul Valéry
Tél. : 04 67 14 20 50 – jean-marie.miossec@univ-montp3.fr

NAHEL Jean-Luc, président de l'université de Rouen
Tél. : 02 35 14 63 32 – Presidence@univ-rouen.fr

NEUMAN Alain, président de l'université Paris 13 – université Paris-Nord
Tél. : 01 49 40 30 07 – pres-p13@upn.univ-paris13.fr

OUESLATI Laroussi, vice-président (CEVU) de l'université de Toulon et du Var
Tél. : 04 94 14 29 11 – oueslati@univ-tln.fr

POL Patricia, vice-présidente (RI) de l'université Paris 12 – Val-de-Marne, coordinatrice de l'équipe des promoteurs de Bologne
Tél. : 01 45 17 12 57 – pol@univ-paris12.fr

RESCHE François, président de l'université de Nantes, vice-président du Pôle de recherche et d'enseignement supérieur « Nantes Atlantique universités »
Tél. : 02 40 99 83 20 – francois.resche@presidence.univ-nantes.fr

ROUSSILLON Henry, président de l'université Toulouse 1 – Sciences Sociales
Tél. : 05 61 63 35 26 – Cabinet.President@univ-tlse1.fr

SAUTEREAU Jean-François, président de l'université Toulouse 3 – Paul Sabatier
Tél. : 05 61 55 86 88 – chefcab@adm.ups-tlse.fr

SCHULTZ Guy, président de l'université de Mulhouse – Haute Alsace
Tél. : 03 89 33 63 10 – presidence@uha.fr; guy.schultz@uha.fr

SERGHERAERT Christian, président de l'université Lille 2 – Droit et Santé
Tél. : 03 20 96 43 01 – secretariat.presidence@univ-lille2.fr

SINGARAVELOU, président de l'université Bordeaux 3 – Michel de Montaigne
Tél. : 05 57 12 45 45 – presidence@montaigne.u-bordeaux.fr – singlaravelou@u-bordeaux3.fr

TCHAMITCHIAN Philippe, président de l'université Aix-Marseille 3 – Paul Cézanne
Tél. : 04 42 17 25 45 – president@univ.u-3mrs.fr

TRAVERT Josette, présidente de l'université de Caen – Basse-Normandie
Tél. : 02 31 56 55 70 – presidence@unicaen.fr

UHALDEBORDE Jean-Michel, président de l'université de Pau et des Pays de l'Adour
Tél. : 05 59 40 70 20 – jean-michel.uhaldeborde@univ-pau.fr

VALLEE Yannick, président de l'université Grenoble 1 – Joseph Fourier, premier vice-président de la Conférence des présidents d'université
Tél. : 04 76 51 47 94 – presidence@ujf-grenoble.fr

WEINER Annick, vice-présidente (RI) de l'université Paris 11 – Paris-Sud
Tél. : 01 69 15 74 06 – presidente@u-psud.fr

Maroc

ANANE Omar, vice-président mandaté de l'université Mohamed 1^{er} Oujda
Tél. : 056 50 06 12 – anane@ump.ma

BENABDELLAH ZAHER Mohammed, président de l'université Moulay Ismail Meknès
Tél. : 055 46 73 06 – benabdallah@fs-umi.ac.ma; president@rumi.ac.ma

BOUTALEB JOUTEI Hafid, président de l'université Mohamed V Agdal Rabat
Tél. : 037 67 33 45 – presidence@um5a.ac.ma

CHERGUI Hassan, vice-président mandaté de l'université Sidi Mohamed Ben Abdellah Fès
Tél. : 055 65 04 52 – faculte@iam.net.ma; hchma@yahoo.fr

EZBAKHE Hassan, vice-président mandaté de l'université Abdelmalek Essaâdi Tétouan
Tél. : 039 97 23 16 / 90 95 / 00212 61 209 409 – president@uae.ma

FAHLI Ahmed, vice-président mandaté de l'université Hassan II Mohammedia
Tél. : 023 31 46 35 – 41 22 379 11 80 – a.fahli@univh2m.ac.ma

FIKRI BENBRAHIM Nouredine, vice-président mandaté de l'université Mohamed V
Souissi Rabat
n.fikribenbrahim@um5s.ac.ma

HMINA Nabil, vice-président mandaté de l'université Ibn Tofaïl Kenitra
Tél. : 037 37 28 09 – hmina_nabil@yahoo.fr

JEBLI Ahmed, président de l'université Cadi Ayyad Marrakech
Tél. : 044 43 48 85 – presidence@ucam.ac.ma

KOUAM Mohamed, président de l'université Chouaïb Eddoukali El Jadida
Tél. : 023 34 44 47 / 48 – kouam_mohamed@yahoo.ca; kouam@ucd.ac.ma

MOUKRIM Abdellatif, vice-président mandaté de l'université Ibn Zohr Agadir
Tél. : 048 22 70 17 – moukrim@esta.ac.ma

NACIRI Jaâfar, vice-président mandaté de l'université Hassan II Aïn Chock Casablanca
Tél. : 022 20 82 27 – naciri@uh2c.ac.ma

RAHJ Mohamed, président de l'université Hassan 1^{er} Settat
Tél. : 023 72 12 76 – m.rahj@uh1.ac.ma

SQALLI HOUSSEINI Ali, président de l'université Quaraouiyine Fès
Tél. : 055 64 10 16 – chariaa@menara.ma

Suisse

HURST André, recteur honoraire de l'université de Genève, président du Conseil
académique de la Conférence universitaire de Suisse occidentale (CUSO)
Tél. : 41(0) 22 379 75 13 – andré.hurst@rectorat.unige.ch

BILLOTTE Denis, secrétaire général de la Conférence universitaire de Suisse occidentale
(CUSO)
Tél. : 41(0) 32 724 89 11 – denis.billotte@unine.ch

Tunisie

BEN AMMAR MAMLOUK Zeineb, présidente de l'université de Tunis El Manar
Tél. : 71 872 253 – 055 46 73 05 – zbenammar@yahoo.fr

BEN BRAHIM Jemaiel, président de l'université du 7 novembre à Carthage
Tél. : 71 841 353 – 037 67 14 01 – jemaiel.benbrahim@univ7nc.rnu.tn

BEN DHIA Hamed, président de l'université de Sfax
Tél. : 74 240 678 – 044 43 44 94 – hamed.bendhia@uss.rnu.tn

BOU CHRHA Habib, professeur à la faculté des Sciences mathématiques, physiques et
naturelles de l'université de Tunis El Manar

Tél. :

BOUYAHIA Salem, président de l'université Ez Zitouna
Tél. : 71 576 050 – salem.bouyahia@uz.rnu.tn

CHEBLI Houcine, président de l'université virtuelle de Tunis
Tél. : 71 289 981 – 022 27 61 50 – houcine.chebli@fst.rnu.tn

DRISSA Mohamed Ali, président de l'université de Kairouan
Tél. : 77 228 400 – 037 37 40 52 – amin8tr@yahoo.fr

GHERISSI Slaheddine, président de l'université de la Manouba
Tél. : 71 601 350 – 055 62 36 41 – president.universite@uma.rnu.tn

HELAL Ahmed Noureddine, président de l'université de Sousse
Tél. : 73 368 125 – 023 31 46 34 – ahmed.helal@fphm.rnu.tn

MAHBOULI Abderraouf, président de l'université de Tunis
Tél. : 71 562 700 – 056 50 06 09 – universite.tun@utunis.rnu.tn

MONTACER Mabrouk, président de l'université de Gabès
Tél. : 75 394 800 – 048 22 72 60 – mabrouk.montacer@univgb.rnu.tn

NASRAOUI Mustapha, président de l'université de Jendouba
Tél. : 78 611 301 – 039 97 91 51 – mustapha.nasraoui@uj.rnu.tn

RAMMAH Mohamed Baker, président de l'université de Monastir
Tél. : 73 501 966 – mohamedelbaker.rammah@um.rnu.tn

RAZAK JEDAY Mohamed, président de l'université de Gafsa
Tél. : 76 202 995 – 023 34 44 49 – mrjeday@yahoo.fr

Participants institutionnels et invités

ASSIE Jean-Dominique, administrateur des programmes de soutien et d'actions déléguées, Agence universitaire de la Francophonie, Paris
Tél. : 01 44 41 18 18 – jean-dominique.assie@auf.org

AUTRIC Michel, directeur de l'université Euro-Méditerranée Téthys, Aix-Marseille
Tél. : 04 91 11 38 89 – michel.autric@univ-med.fr

BLASCO Avel-Li, recteur de l'université des Iles Baléares, représentant la Conférence des recteurs des universités espagnoles (CRUE)
Tel. : (971) 17 30 34 / (34) 91 360 12 00 – rector@uib.es

BRAYLE Axel, responsable du campus numérique, Agence universitaire de la Francophonie, Tunis
Tél. : (216) 71 711 610 – 041 58 20 66 – alex.brayle@auf.org

De MARET Pierre, membre du bureau de l'*European University Association (EUA)*, prorecteur de l'université libre de Bruxelles
Tél. : 32(0) 2 650 34 12 – demaret@ulb.ac.be

EYCHENNE Roger, attaché de coopération universitaire, service de coopération et d'action culturelle, ambassade de France en Tunisie
Tél. : 216(0) 71 105 253 – roger.eychenne@diplomatie.gouv.fr

FROMENT Eric, responsable Europe et Affaires internationales, direction générale de l'Enseignement supérieur, ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris
Tél. : 01 55 55 60 44 – eric.froment@education.gouv.fr

KAEMMERER Michel, conseiller adjoint de coopération et d'action culturelle, service de coopération et d'action culturelle, ambassade de France en Algérie
Tél. : 213(0) 21 981 524 – michel.kaemmerer@diplomatie.gouv.fr

KERGALL Yves, attaché de coopération universitaire, service de coopération et d'action culturelle, ambassade de France au Maroc
Tél. : 212(0) 37 209 266 – yves.kergall@diplomatie.gouv.fr

LEPOIVRE Philippe, directeur du bureau Europe de l'Ouest et Maghreb, Agence universitaire de la Francophonie, Bruxelles
Tél. : 32(0) 2 290 93 51 - 041 42 15 81 – philippe.lepoivre@auf.org

LY Djibril, professeur à la faculté de Droit, université de Nouakchott
Tél. : (222) – ly_djibril@yahoo.com

MANIERE Roger, sous-directeur de la Coopération universitaire et de la Formation professionnelle, ministère des Affaires étrangères (DGCID), Paris
Tél. : 01 43 17 85 90 – roger.maniere@diplomatie.gouv.fr

MEDDEB Amina, chargée de mission au bureau des Partenariats universitaires, sous-direction de la Coopération universitaire et de la Formation professionnelle, ministère des Affaires étrangères (DGCID), Paris
Tél. : 01 43 17 80 23 – amina.meddeb@diplomatie.gouv.fr

PAIN Marc, conseiller pour les relations internationales, Conférence des présidents d'université, Paris
Tél. : 01 44 32 91 77 – 025 43 38 64 – marc.pain@cpu.fr

ROLLAND Marc, sous-directeur des Relations internationales, direction des Relations européennes et internationales et de la Coopération (DREIC), ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris
Tél. : 01 55 55 08 18 – marc.rolland@education.gouv.fr

SALEM OULD SABAR Mohamed, chef du département de Géologie, faculté des Sciences et Techniques, université de Nouakchott
Tél. : (222) – sabar@univ-nkc.mr

SALL Abdou Salam, président de l'université Cheikh Anta Diop, Dakar
Tél. : (221) 825 0530 – assall@ucad.sn

SCHRAEDER Harald, chargé de mission Europe, Conférence des présidents d'université, Paris
Tél. : 01 44 32 90 09 – harald.schraeder@cpu.fr

SILVA Manuel José Dos Santos, recteur de l'université de Beira, représentant la Conseil des recteurs des universités portugaises (CRUP)
Tel. : 0351 275 319 002 / 0351 214 402 200 – mjssilva@ubi.pt

TROMBETTI Rettore Guido, président de la Conférence des recteurs des universités italiennes (CRUI) Tél. : 039 06 68 44 11 – segreteria@cru.it (excusé)

WEISSBERG Daniel, professeur chargé des relations internationales, université Toulouse 2 – Le Mirail
Tél. : 05 61 50 36 46 – 021 24 79 04 – daniel.weissberg@univ-tlse2.fr

La restitution des actes et la mise en pages ont été réalisées par

Anne-Gaëlle ABHERVE, consultante, Graphosphères
a.abherve@graphospheres.com – www.graphospheres.com

Liste des acronymes et sigles

| | | | |
|---------|---|-----------|---|
| AUF | Agence universitaire de la Francophonie | FEMIP | Facilité euro-méditerranéenne d'investissement et de partenariat (soutien de la Banque européenne d'investissement au partenariat euro-méditerranéen) |
| BTS | Brevet de technicien supérieur (France) | FSP | Fonds de solidarité prioritaire |
| CAPEUR | Comité d'animation, de pilotage et de suivi de la réforme (Maroc) | FSP-ARESM | Fonds de solidarité prioritaire - Appui à la réforme de l'enseignement supérieur marocain |
| CAUFEM | Collège académique des universités francophones euro-maghrébin | FST | Faculté(s) des sciences et techniques (Maroc) |
| CEF | Centre pour les études en France | GIP | Groupement d'intérêt public |
| CEMUR | Coopération Europe Maghreb des universités en réseau | HCFAUR | Haut Conseil franco-algérien universitaire et de recherche |
| CEVU | Conseil des études et de la vie universitaire (Université française) | HEP | Haute(s) école(s) pédagogique(s) (Suisse) |
| CIMPA | Centre international de mathématiques pures et appliquées (association internationale) | HES | Haute(s) école(s) spécialisée(s) (Suisse) |
| CIUF | Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique | INRA | Institut national de recherche agronomique (France) |
| CMCU | Comité mixte de coopération universitaire (PAI franco-tunisien) | INSERM | Institut national de la santé et de la recherche médicale (France) |
| CNACES | Commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur (Maroc) | IRD | Institut de recherche pour le développement (France) |
| CNE | Comité national d'évaluation (France) | IUP | Institut universitaire professionnalisé (France) |
| CNH | Commission nationale d'habilitation (Algérie) | IUT | Institut universitaire de technologie (France) |
| CNP | Cahier de normes pédagogiques nationales (Maroc) | L | Licence |
| CNRS | Centre national de la recherche scientifique (France) | LF | Licence d'études fondamentales (Maroc) |
| CNRSE | Commission nationale de réforme du système éducatif (Algérie) | LEA | Langues étrangères appliquées |
| CNRST | Centre national de la recherche scientifique et technique (Maroc) | LIA | Laboratoire international associé |
| CNU | Conférence nationale des universités (Algérie) | LMD | Licence, Master, Doctorat |
| COREX | Commission des relations extérieures (CPU française) | LOLF | Loi organique relative aux lois de finances (France) |
| CORIE | Commission des relations internationales et européennes (CPU française) | LP | Licence professionnelle |
| COSEF | Commission spéciale d'éducation et de formation (Maroc) | M | Master |
| CPE | Contrat première embauche (France) | MAE | Ministère des Affaires étrangères (France) |
| CPU | Conférence des présidents d'université | MAS | <i>Master of Advanced Studies</i> / Master d'études avancées (Suisse) |
| CREASUR | Comités régionaux d'animation et de suivi de la réforme (Maroc) | MENESR | Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (France) |
| CRUE | Conférence des recteurs des universités espagnoles | MENESFCRS | Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche scientifique (Maroc) |
| CRUI | Conférence des recteurs des universités italiennes | NQF | <i>National Qualifications Framework</i> / Cadre national des qualifications (Europe) |
| CRUP | Conseil des recteurs des universités portugaises | OCDE | Organisation de coopération et de développement économique |
| CRUS | Conférence des recteurs des universités suisses | OGM | Organisme génétiquement modifié |
| CSE | Conseil supérieur de l'éducation (Algérie) | OIF | Organisation internationale de la Francophonie |
| CUS | Conférence universitaire suisse | PAI | Programme d'actions intégrées |
| CUSO | Conférence universitaire de Suisse occidentale | PCRD | Programme cadre de recherche et développement (Europe) |
| D | Doctorat | PIB | Produit intérieur brut |
| DEA | Diplôme d'études approfondies (France) | PMI | Petites et moyennes industries |
| DESS | Diplôme d'enseignement supérieur scientifique (France) | PRES | Pôle(s) de recherche et d'enseignement supérieur (France) |
| DEUG | Diplôme d'études universitaires générales | RDT | Réseau de diffusion technologique (Maroc) |
| DEUP | Diplôme d'études universitaires professionnelles (Maroc) | RI | Relations internationales |
| DGCID | Direction générale de la coopération internationale et du développement (MAE, France) | RMIE | Réseau Maroc incubation et essaimage (Maroc) |
| DGES | Direction générale de l'Enseignement supérieur (MENESR, France) | RDT | Réseau de diffusion technologique (Maroc) |
| DREIC | Direction des relations européennes, internationales et de la coopération (MENESR, France) | R&D | Recherche et Développement |
| DUPC | Diplôme universitaire de premier cycle (Algérie) | SALIMA | Système d'administration Licence-Master (Tunisie) |
| ECTS | <i>European Credit Transfer System</i> / Système européen de transfert | SNV | Science de la nature et de la vie |
| EDAFF | Ecole doctorale algéro-française de français | STAPS | Sciences et techniques des activités physiques et sportives |
| EHEA | <i>European Higher Education Area</i> / Espace européen d'enseignement supérieur | TC | Tronc commun (Algérie) |
| ENCG | Ecole(s) nationale(s) de commerce et de gestion (Maroc) | TP | Travaux pratiques |
| ENSA | Ecole(s) nationale(s) des sciences appliquées (Maroc) | UATRS | Unité(s) d'appui technique à la recherche scientifique (Maroc) |
| ENSET | Ecole normale supérieure de l'enseignement technique d'Oran (Algérie), de Rabat (Maroc) | UCL | Université catholique de Louvain (Belgique) |
| EPF | Ecole(s) polytechnique(s) fédérale(s) (Suisse) | UE | Unité d'enseignement |
| EQF | <i>European Qualifications Framework</i> / Cadre européen des qualifications | UFR | Unité de formation et de recherche |
| ESIB | <i>European Student Information Bureau</i> / Bureau d'information de l'étudiant européen (acronyme historique devenu The National Unions of Students in Europe) | ULB | Université libre de Bruxelles (Belgique) |
| EST | Ecole(s) supérieure(s) de technologie (Maroc) | ULg | Université de Liège (Belgique) |
| EUA | <i>European University Association</i> / Association des universités européennes | UNESCO | <i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i> / Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture |
| | | UNIMED | Université de la Méditerranée (réseau fondé en 1991) |
| | | UP | Unité pédagogique (Algérie) |
| | | UV | Unité de valeur |