

*Survivance de l'esprit d'inventaire : Un handicap pour la qualité de la Réforme universitaire*

*(Projet d'intervention au Cimqusef2007, Casablanca)*

**Abdelhak Bel Lakhdar**

**Enseignant-chercheur à L'ENS de Meknès**

**Responsable du Groupe de Recherche et d'Action pour la Formation et l'Enseignement (Grafe) - Maroc**

RÉFORME. n. f. Rétablissement dans l'ordre, dans l'ancienne forme, ou dans une meilleure forme. *Ces choses-là ont besoin de réforme, d'une réforme complète. Cela ne pourrait se faire que par une réforme générale. La réforme des institutions. La réforme des mœurs. La réforme du calendrier. On a fait de nombreuses réformes dans cette administration.*

RÉFORME se dit encore en parlant des Chevaux de la cavalerie, de l'artillerie, etc., qui ne sont pas ou qui ne sont plus en état de servir. *Il y a eu dans ce régiment une réforme de vingt chevaux, qu'il a fallu remplacer. Un cheval de réforme. On dit de même : Du matériel en réforme.*

Dictionnaire de l'Académie française 8<sup>ème</sup> édition (1932)

La langue française étonnera toujours : voilà deux sens pratiquement contradictoires du même *réforme*, vocable qui nous préoccupe depuis nombre d'années. La première entrée signifie, globalement, *rétablissement dans l'ordre et rendre meilleur*. Ce qui n'est pas la même chose, ou, plutôt pas le même cheminement pour obtenir la même chose : *rétablir dans l'ordre* est, dans une situation de pertinence pédagogique, l'équivalent de ce que j'ai appelé jusqu'à présent *restaurer l'académique* dans ses droits, spoliés par tant de pratiques informationnelles (au niveau de l'université) et paradigmatiques (au niveau de l'ensemble du système éducatif marocain). La deuxième entrée signifie rejeter ce qui a été jugé désormais inexploitable, dépassé ou forclos. *On achève bien les chevaux !* Bien évidemment, la contradiction n'est qu'apparente, et le deuxième sens est pratiquement inclus au deuxième ; on ne *réforme*, on *ne rend meilleur* qu'en rejetant, tout ou partie de l'objet à réformer. Et il nous semble bien, comme pour *l'Abbé de Saint-Pierre* de d'Alembert que le système d'éducation et de formation, fait partie des «*établissements les plus utiles [qui ont] besoin de réforme* » telles ces «*horloges qu'il faut de temps en temps nettoyer et remonter*».

Pourtant, si la raison lexicale, sur laquelle il me plaît souvent de fonder mes interventions[1], délimite quelque peu le cadre sémantique, elle demeure insuffisante à préciser clairement l'objet critique de mon propos.

Réinventons un peu la roue.

De l'intérieur du système éducatif[2] et de formation, *réformer* est un appel magistral d'une "pause épistémologique", qui décide de modifier certains rapports au savoir selon les orientations suivantes :

⇒ L'actualité académique et épistémique dans la mesure où les contenus sont à la fois renouvelables à l'envie et objets ou supports de critique et d'innovation,

⇒ La pertinence méthodologique de ce rapport qui en validerait les dispositifs de production, de transmission et de réception ; dont la fonctionnalité (ou la caducité) de concepts et des moyens pédagogiques mis en œuvre ainsi que l'opportunité des compétences acquises en fonction des besoins sociétaux, humains et économiques à venir ; et, donc,

⇒ L'efficacité de la formation, dans le souci de ne point gaspiller leur argent et leur temps aux bailleurs de fonds, à l'étudiant, aux employeurs et à la communauté.

C'est dire que l'on entame pas une réforme, quand celle-ci engage des fonds lourds et des risques majeurs pour le devenir d'un pays, juste pour le plaisir d'adopter une nouvelle terminologie et la structuration qui en découle (ou qu'elle traduit ?). Celle-ci n'est pas qu'un habillage. Elle est une instrumentalisation conceptuelle qui, pour *rétablir dans le droit et rendre meilleur*, a dû s'assurer d'une conscience cognitive critique, donc d'un diagnostic fiable, qui, même en tenant compte des *maqâmat* (séances informelles) de l'opinion publique, doit formaliser cette dernière et la transcender, afin de décider de ce qui est à conserver ou à *réformer* du système objet de Réforme, tel que celle-ci pourrait se traduire dans le quotidien des professeurs, et dans les performances des établissements. La Réforme implique une nouvelle normalisation.

Je voudrais dans les lignes qui suivent démontrer qu'en dépit de la richesse des tableaux et des documents produits pour la Réforme et autour d'elle, l'on a oublié d'inscrire quelques garanties dans la police de l'assurance qualité à l'Université.

### **A) De quelques fondements du rapport à la science (dont la pédagogie)**

La Réforme, particulièrement universitaire, a fondé sur l'abîme d'une représentation erronée de la relation au savoir qui domine au Maroc, et qui se manifeste dans :

1) *Le processus événement* : Décidée dans la foulée, louable, de la grande déferlante d'ouverture –disons– de la fin du Siècle dernier, la Réforme a été présentée comme la nécessité d'un changement à l'Université, constamment culpabilisée mais peu habituée à un discours autocritique structuré. Le recul pédagogique *continu*, qui normalement prépare le terrain devant les *pauses épistémologiques* cycliques que sont les réformes, lui ayant toujours fait défaut. Or tout système performant bâtit son immunité sur trois grands piliers :

- a. Une opérationnalisation contrôlée (formation et recrutement transparent des professeurs, curriculums actualisés, instruments utiles, structuration consensuelle, etc.) ;
- b. Une recherche *productive* dans le domaine pédagogique ; et
- c. une réforme continue, *homéopathique* et sectorielle, qui, de manière ponctuelle, auto-évalue, modifie les procédés, rectifie les démarches, reconsidère les critères de pertinence et actualise les contenus et les méthodes.

Il n'y a donc pas de Réforme *ad hoc*, et toutes celles survenues sont des moments historiques de continuité, de rupture, de synthèse et de projection dans l'avenir qui généralisent les orientations nouvelles et les amendements structurels, à l'aide d'un appareillage conceptuel et méthodologique nés de cette longue maturation. Autrement dit, notre Réforme, produit de **consommation** au même titre que les savoirs désarticulés qu'elle aurait dû rejeter, n'a rencontré aucune légitimation "intrinsic" autre que celles politiques qui décide d'un transfert pédagogique. La résistance, résolue par la négociation statutaire et par l'autorisation tacite de maintenir –sous des noms nouveaux– les contenus anciens, était non seulement prévisible, mais justifiée de l'intérieur même du discours de la Réforme, ou sinon par la manière de procéder de l'opérationnalisation.

2) *Le texte absent ou exclu*. L'inconcevable absence d'un diagnostic méthodique ; ou du moins l'inimaginable silence qui a entouré les hypothétiques diagnostics scientifiques, et qui auraient aidé à saluer les réussites, à identifier les défaillances et à la formuler les nouveaux besoins en formation. On a fondé, sans plus s'étonner, sur un **texte absent**[3], remplacé par une opinion commune (c'est-à-dire *vulgaire*, au sens étymologique du mot) sur l'inutilité dispendieuse des "facs" et sur les autres délicatesses d'usage. Il est bien sûr possible de deviner en filigrane, en "inverse vidéo" devrais-je dire, ce *rapport* absent, sous les placides Leviers de *la Charte*. Le Rapport de mi-parcours de la Cosef est beaucoup plus explicite là-dessus. Mais, là, il était un peu tard ; non pas parce que le mal était fait, mais parce que cette honorable Instance a voulu tenter une dernière auto-institutionnalisation en jugeant la Réforme à partir des écarts du système par rapport à ce qu'elle avait elle-même prescrit; s'érigeant ainsi en nouvelle autorité qui arbitre, avec plus de science que l'opinion coutumière, et en discours-origine dont l'instance énonciatrice était déjà

condamnée à expirer. Ainsi, le discours critique autour du système de formation est enclos dans un miroir éternel, c'est-à-dire neutralisé, sinon forclos.

L'Université au Maroc (et au Maghreb) a, au reste, toujours accusé un grave handicap professionnel : l'instrumentalisation conceptuelle et procédurale de la pédagogie a trop longtemps été secondarisée, c'est-à-dire dépréciée. Ce qui ne fut guère le fait d'un académisme pertinent. Il suffit de lire une thèse pour se rendre compte que des capacités aussi nécessaires que la problématisation, la démonstration, l'infirmité ou la confirmation des hypothèses, l'intégration fonctionnelle des données, la connaissance des exercices académiques classiques, l'appréhension systématique (relation, contextes, répons) des concepts, bref, la stricte et rigoureuse mobilisation des vecteurs académiques, logiques, épistémologiques, piliers et garants de l'accessibilité correcte, de la maîtrise innovatrice et de l'esprit critique, etc. lui font défaut. L'Université a exclu toute pédagogie pour la simple raison qu'elle a jugé que les inventaires d'informations qu'elle donnait se suffisaient à eux-mêmes : et l'on lit encore des commentaires de données géographiques, de textes ou de coupes géologiques en l'absence de ces objets d'analyse ; commentaires que les étudiants apprennent par cœur, et qu'ils restituent le jour de "l'évaluation". Le processus qualité à l'Université se doit de restaurer le sujet épistémologique, l'objet positif et le discours dans leurs droits. C'est cela même qui aurait permis le changement de cap voulu par la Réforme.

Ces deux handicaps ont contraint le discours universitaire (qui, le cas échéant, ne se confond pas toujours avec "de" la Science) à une suffisante autotélie, dont la légitimité repose exclusivement sur une validité *de facto*, refusant la vitale remise en question, la formation continue, etc. On ne peut troquer le *cours-fragment-de-chapitre* contre un *module*, ni situer son action formatrice au sein d'une *filière* en transcendant la fragilité des repères disciplinaires, qu'en dépassant la docile et confortable **consommation** d'informations[4] compilées, 'intemporelles' et a-historiques par :

- 1) l'acquisition de compétences fixées par les exigences d'un profil de sortie,
- 2) l'inscription dans une histoire de la science et du sujet connaissant, et
- 3) l'accès à la capacité à l'innovation et la recherche d'un mieux-savoir renouvelé.

Le processus qualité, ou l'assurance de qualité, au Maroc n'est donc pas une simple affaire de niveau d'exigence. Il est une affaire de vision du monde, d'habitus de pensée et de nature-forme du discours qui doit se donner les moyens cognitifs d'un accès à une secondarité à la fois historique et rationnelle, qui avant d'analyser doit construire son objet, et avant d'innover doit recevoir l'objet-monde-discours en dehors des paradigmes de la mémoire[5].

### 3) .... et son substitut, l'inventaire

Pour ce faire, il faudrait bouleverser en premier lieu, ou en même temps, une image mythifiante du discours académique. Au Maroc, ce discours repose sur un dispositif culturel, pour rester modeste, de la consommation-restitution du savoir qui, à son tour, considère :

**a.** que le savoir est un paradigme[6]. La science ou la pensée sont désarticulées et transformées en chapitres, informations[7], idées, citations dont la présentation pédagogique (segmentation curriculaire immaîtrisée, ingénierie de la formation défectueuse comme il va venir) accentue le morcellement. A ce morcellement devraient, normalement, remédier l'apport bibliographique, l'esprit de synthèse et de critique, l'implication de l'étudiant, les compléments de formation, la gestion correcte de l'assistance-assistanat. L'ancien système n'a pas su trouver des réponses à ce rapport bancal et balkanisant à/de la science, à/de sa validité épistémologique et académique. Le nouveau non plus, puisque, dans ses priorités majeures, la double concordance[8], "synchrétique[9]", à une science moderne et à une tradition de mémoire n'a pas su être évitée. Une réforme pédagogique ne peut à elle seule outrepasser ce handicap qui floue tout rapport pertinent à la science ; c'est un fait, mais cette même Réforme aurait dû au moins en être consciente, sous peine d'échec, en dépit de toutes bonne volonté ; et

**b.** que la composante méthodologique en est **recettisée** : l'analyse des textes et des documents historiques ou littéraires, le traitement statistique des données sociologiques, les études de cas en psychologie, etc. sont, et depuis longtemps, des clés magiques ou des modèles creux. L'expérimentation scientifique est vidée de son sens et de sa contextualisation scientifique et épistémologique jusqu'à n'en garder souvent qu'un *modus operandi* proche de l'empirique. Et je me demande s'il ne faut pas voir en la capacité des étudiants marocains à intégrer des espaces techniques le symptôme d'une défaillance, plutôt que le signe d'une réussite –partielle[10]– du système. La science, histoire et réponse à une chaîne de questions, vision et maîtrise possible du monde possible devient un agrégat de définitions et le récit (*fictionnel*[11]) de faits.

De plus, la trop grande relâche de gestion dans laquelle se trouvait l'Université a fait accroire aux acteurs que l'on pouvait, dans la foulée, profiter de la réforme pour '*gérer l'administratif en partant des amphes*'. Beau slogan. Il a eu pour simple effet de ralentir les visées proprement universitaires, en détournant à son profit les restructurations, au lieu de veiller à une relation dialectique entre les deux aspects. Les changements relatifs à l'encadrement du travail l'ont emporté sur ceux organisant le cadre et le travail lui-même. D'autant plus que le principe de *l'élection académique des gestionnaires* a été sapé par les partages partisans, et l'évaluation, parce qu'elle concerne directement des affaires de listes, d'organisation des semestres, de 'crédits' a pris la part du lion des réunions et accapare actuellement plus de 10 semaines sur les

32 semestrielles (30%), sans grands effet : les techniques des évaluations, des “trucs” hybridés” entre sommatif et formatif, n’ont pas changé depuis la nuit des temps.

## **B) La Réforme quand même**

Eut-on été capable de mener une réforme dans ces conditions ?

Oui. Et il faut reconnaître à l’immense effort entrepris d’avoir gagné du terrain sur quelques aspects de l’ancienne allure de l’université marocaine[12]. Je suis convaincu que la vraie réforme ne se fait pas dans le blanchiment des actions partisans ou administratives qui ont détourné la mission et la qualité de l’Université de leur cours ; elle sous-tend, se fait et se fera insensiblement dans l’incitation quotidienne à réfléchir à la pertinence des actes de formation, et sur la capacité à se mettre sur le même diapason que tout discours universitaire mondial, en rétablissant dans l’ordre académique de qualité l’action universitaire. La Réforme se fait déjà dans l’infime interstice dubitatif, dans l’écart ou le recul contemplatif mis par chacun entre ses actes et les modèles proposés ; tel que cet écart entérine l’intuition initiale des enseignants-chercheurs : il ne suffit pas de le présenter sous *module* pour que le “contenu”, qui est d’ailleurs le même reversé, en devienne meilleur. La première phase peine. Et elle est jugée insuffisante en l’absence même de la connaissance du rapport de la Cosef (encore un texte absent, cette-fois ci comme référence au discours pédagogique), et une autre forme de relance se prépare, bien que toujours encombrée par le discours tardivement approubatif de quelques colloques et journées...

Il était prévisible que la première phase s’essouffle. La modalité de proposition des concepts et des notions qui président désormais au destin du discours pédagogique et académique généré par/autour de la Réforme, illustre à souhait notre mode de rapport au discours scientifique. Un paradigme de concepts, malgré l’extranéité du discours pédagogique au sein de l’Université, s’aligne en simples vocables hésitant entre la dénomination de gestionnaire et la conceptualisation scientifique du formateur, tiré en exemplaires infinis sous forme d’un prospectus, officiellement dit Cahier des normes pédagogiques nationales propose entre autres : *module* (de trois types mais de structure identique !), *filières*, *semestre*, le tout versé, progressivement, dans le moule *LMD*. Cette modalité n’a pas été exemptée de placage, de recettisme, “d’empiricité” et de dé-contextualisation. Car, comment parler de ce nouveau processus de formation en ignorant ses fondements épistémiques (par exemple l’histoire de la formation, dont le processus de Bologne n’est que la traduction politique), épistémologiques (remise en question des théories psychologisantes des sciences de l’éducation, ingénierie de la formation, constructivisme) structurels et organiques (un certain nombre d’étudiants par groupe, du matériel spécifique, un nouveau type de bacheliers, ...) et sociétaux (rapport à l’employabilité, aux valeurs universelles[13], rapports à l’économie mondiale...)?

## **C) Analyse d’un exemple : le terme module**

Le document en soi est accompli. Et ce n'est peut-être pas à ce genre de documents d'assurer la formation continue des formateurs pour en préciser les portées ainsi que les contraintes qui, désormais, seront les leurs pour agir au sein de la nouvelle configuration.

Mais le fait est que l'absence d'une vulgarisation pédagogique réfléchie a entraîné des résultats peu encourageants, et a assurément entaché la qualité de la Réforme.

Examinons la définition du mot module

*Le module est l'unité fondamentale du système de formation. Il comprend un à quatre éléments de module qui peuvent être enseignés dans une ou plusieurs langues ; un élément de module peut être soit une matière enseignée sous forme de cours théoriques et/ou de travaux dirigés et/ou de travaux pratiques, soit une activité pratique consistant en travaux sur le terrain ou projet, soit un stage. Les différents éléments d'un module constituent une unité cohérente. Une activité pratique peut constituer une partie d'un module, un module entier ou plusieurs modules.*

De l'unité fondamentale du système de formation, l'on ne souligne que sa composition *un à quatre éléments de module*, la modalité pédagogique de ses sous composants (*un élément de module peut être soit une matière enseignée sous forme de cours théoriques et/ou de travaux dirigés et/ou de travaux pratiques* etc.) et l'absolue nécessité de la *cohésion*. Et une ouverture au chaos par l'inclusion, dans la définition, d'une réciprocité de composition : *Une activité pratique peut constituer une partie d'un module, un module entier ou plusieurs modules*. Un illogisme. Comment, sinon expliquer le fait souligné que la Partie contienne le Tout aussi bien que la réciproque ? Qu'est-ce qu'une activité sinon *des cours théoriques et/ou de travaux dirigés et/ou de travaux pratiques* ? D'un point de vue terminologique, un *module* ne peut être défini par sa modalité d'exécution qui, elle, est un "choix" fonctionnel du professeur, duquel il doit rendre compte au collègue[14].

La dé-contextualisation terminologique crée une représentation qui hésite entre deux définitions opposables :

- ✓ En principe, un module est déterminé, ainsi que ses composants, en termes de compétences à acquérir, même pour une licence non professionnelle, de profil de sortie, selon une périodicité précise et en articulation, keynésienne, de répartition de tâches avec l'environnement de formation immédiat (au sein du même semestre pour les mêmes compétences) ou au sein de la filière pour l'ensemble des macro compétences garanties par le projet de formation.
- ✓ Dans le cahier des normes, le module est dit *unité fondamentale du système de formation*. Quelle serait alors l'unité minimale sur laquelle il faudrait compter

pour construire la progression (on parle bien –ailleurs– de prérequis, de pré-acquis et d'évaluation...) de la formation ? Se pose ici le problème très important de la double articulation du module : entité articulée, il prend place à son tour parmi d'autres "modules" (d'où leur nom) pour construire la filière... Mais alors comment consolider tout cela pour en faire un ensemble *cohérent*. Nulle réponse, hormis l'adjectif lui-même. En fait, nous la connaissons tous : les unités de formation que sont les modules sont dans la réalité des agrégats de contenus épars, appris pour eux-mêmes, particulièrement dans les filières Lettres et sciences humaines. Le paradigme reprend le dessus, et sert d'articulateur. D'autant que la règle articulaire implique un procédé que les traditions universitaires avaient peu développé : la concertation entre différents éléments du modules, particulièrement quand le même élément est assuré par différents professeurs pour des raisons de surcharge horaire, ou la coordination d'un module à un autre, spécialement quand il s'agit de déterminer le référentiel de formation du semestre (remplacé par des fiches pédagogiques où manquent les bibliographies, les nombres d'heures des activités, le moyens d'évaluation, etc.)

La définition, par ailleurs, est une porte ouverte à tous les abus ; dont :

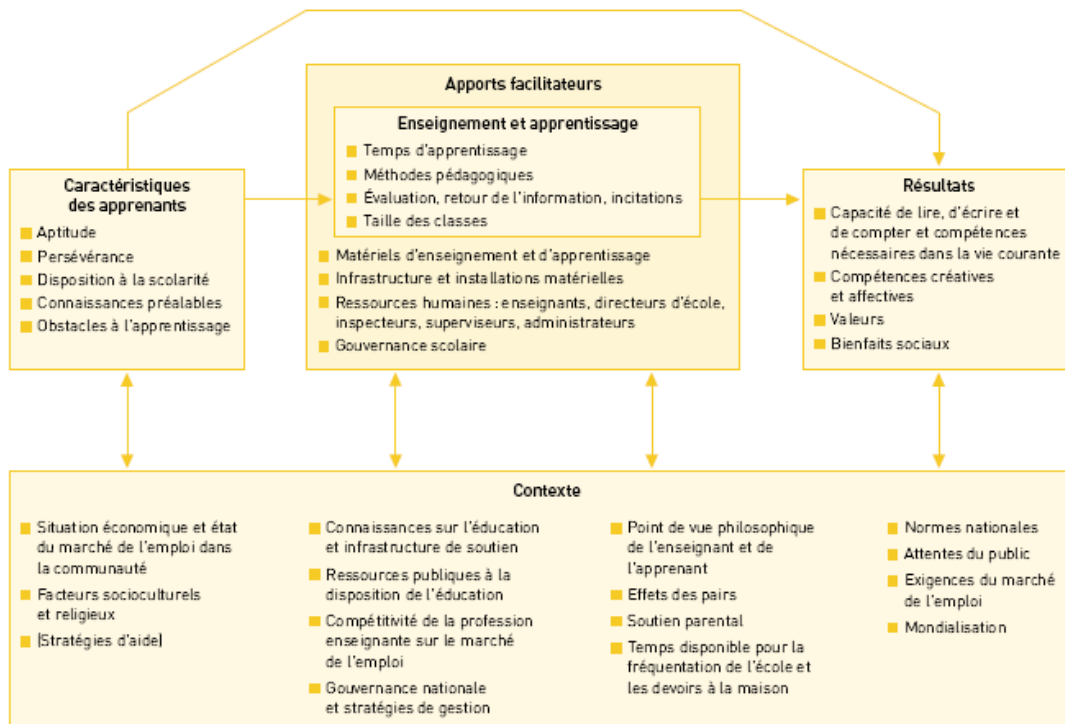
- ✓ celui de permettre le recentrement de la formation autour des contenus, reconduits de l'ancienne programmation ;
- ✓ et celui de la gestion défectueuse des progressions. J'en veux pour preuve, en dépit des avis des commissions des accréditations, que l'on voit encore des S4 ou S5 qui préparent aux prérequis des S2 ou S3), défaillance aggravée par la situation des étudiants éternellement débiteurs de crédits.

Ceci place le débat de la qualité à des niveaux qui pourraient réduire à l'état de vœu pieux les désirs de mondialisation, de mobilité[15] et de participation à la production du savoir. La mondialisation dans le domaine de l'enseignement est recherchée. Travailler sérieusement dans ce sens permettra assurément de rattraper ce que ni la formation des enseignants, dont le recrutement connaît des "licences" peu honorables, ni la Réforme n'ont pu installer. Il s'agit l'inscription d'une *normalisation* de la qualité et des exigences. Ce qui doit imposer une culture de l'autoévaluation (continue) et motiver l'autoformation qui fait tant défaut à notre système de formation.[16] :

*La qualité de l'enseignement supérieur est un concept multidimensionnel qui devrait concerner toutes ses fonctions et activités : enseignement et programmes, recherche, dotation en personnel, étudiants, bâtiments, installations et équipement, services à la communauté et au monde universitaire. Une auto-évaluation interne et un examen externe par des experts indépendants, spécialisés internationaux si possible, dans la transparence, sont essentiels pour améliorer la qualité. Des instances nationales indépendantes*



*devraient être créées et des normes comparatives de qualité, reconnues sur le plan international, devraient être définies. L'attention requise devrait être accordée à la spécificité des contextes institutionnel, national et régional afin de tenir compte de la diversité et d'éviter l'uniformité. Les protagonistes devraient être intégrés au processus d'évaluation institutionnelle*[17].



## Conclusion :

Le modèle d'évaluation de qualité de l'enseignement de l'UNESCO (2004, voir plus bas), place les facteurs *culturels et religieux, le point de vue de l'enseignant et de l'apprenant, les connaissances sur l'éducation, la compétitivité de la profession enseignante sur le marché de l'emploi, les normes nationales, les attentes du public, les exigences du marché de l'emploi et la mondialisation* dans le **socle contextuel**. C'est une double façon de rendre compte de leur implication à un niveau secondaire

dans l'acte de l'apprentissage, tout en centrant, dans les cases supérieures, l'action formatrice autour de l'apprenant.

Je crois que c'est valable uniquement dans la mesure où le discours scientifique est, bien que peu performant ou de qualité médiocre, inscrit dans le cercle d'un discours moderne, positiviste et rationnel. Pour des raisons d'archéologie du rapport au discours scientifique et de perception de l'école modernes, il se peut que c'est ce socle qui devrait être au centre des préoccupations de la qualité de certains systèmes, notamment universitaires, où les compétences à acquérir sont plus rendues plus complexes (je ne dis pas plus importantes) que dans une situation normale de par la survivance de modes archaïques de la gestion de l'information et de sa consommation.

## SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE

Abdallah Laroui :- *Les Origines sociales et culturelles du nationalisme marocain*. Paris, Maspero, 1977.

Commission Spéciale Éducation Formation (COSEF) :-*Réforme du système d'Éducation et de Formation 1999-2004 ; Bilan d'étape et conditions d'une relance* (Rapport 2005).

*L'enseignement supérieur dans une société mondialisée* ; Document cadre de l'UNESCO. Publications de l'Unesco. Paris, 2004.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de La Recherche Scientifique. Département de l'ESFCRS, Département de la Formation des cadres :-*Rencontre nationale sur la Réforme pédagogique dans les Etablissements de Formation des Cadres supérieurs*, 13 mai 2005. Document préparatoire.

Collectif :-Rapport sur « 50 ans de développement humain au Maroc et perspectives pour 2025.

Rapport mondial de l'Unesco : Vers les sociétés du savoir. Editions de l'Unesco, 2005

Déclaration Mondiale sur l'Enseignement Supérieur pour le XXIème Siècle.  
[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_fre.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm) (Consulté le 26 décembre 2006).

Noureddine Toualbi-Thaâlbi : *Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie : bilan et perspectives* ; in -République Algérienne Démocratique et Populaire, MEN :- Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. Alger, UNESCO, ONPS, 2006, pp.17-25.

Abdelhak Bellakhdar :- *Défaillances académiques et production du savoir dans l'Université marocaine*, présentation au 2ème Colloque du Forum mondial de l'Unesco : Les Universités en tant que centres de recherche et de création de connaissances : une institution menacée ? Disponible sur le site [www.unesco.org](http://www.unesco.org) (consulté le 28 décembre 2006).

Voir aussi pour suivre l'évolution du processus de Bologne :

<http://www.enseignement.be/prof/espaces/sup/bologne.asp>

---

[1] Dans la situation où nous sommes où les repères épistémiques (pas encore épistémologiques) les plus rudimentaires font défaut, l'on acquiert aisément la

conviction que le livre le plus subversif, serait rien moins qu'un bon dictionnaire de langue, n'importe laquelle d'ailleurs.

[2] Je laisse de côté pour le moment les autres défis d'une Réforme : accès, développement humain, démocratisation, recherche, etc.

[3] La théorie du *texte absent* relève de la critique littéraire 'moderne' ainsi que de la psychologie sociale. Ce principe sémiologique permet d'analyser, par exemple le non-dit des publicités et des discours de la propagande, dont la rumeur. Son origine n'est pas si moderne que cela : les vieilles exégèses des textes religieux, particulièrement de la tradition hébraïque.

[4] Je signifie par *information* les éléments sémantiques et paradigmatiques auxquels aboutit toute déstructuration réductrice du système complexe d'une pensée. Je l'oppose à *formation* : la même information liée et organisée logiquement et objet d'une cognition constructive, innovatrice ou critique organisatrice. C'est déjà un problème en soi. Démultiplié par les modes d'apprentissages "mnémotechniques" de nos universités qui ignorent encore que *l'excès d'informations n'est pas nécessairement source d'un surplus de savoir*. [...], il est encore aggravé par l'accès facile mais non préparé au niveau de la formation à l'information numérisée. « Or, si aujourd'hui nous assistons à l'avènement d'une société mondiale de l'information où la technologie a accru au-delà de toutes les anticipations la quantité d'informations disponible et la vitesse des transmissions, la route qui peut nous faire accéder à de véritables sociétés du savoir est encore longue. Une information, même si elle peut être « améliorée » (par exemple pour supprimer les bruits ou erreurs de transmission), ne fait pas nécessairement sens. Et, tant que partout dans le monde tous ne jouiront pas de l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation pour aborder l'information disponible avec discernement et esprit critique, pour l'analyser, la trier et en incorporer les éléments qu'ils jugeront les plus intéressants dans une base de connaissances, l'information ne restera qu'une masse de données indistinctes. Ainsi, au lieu de la maîtriser, beaucoup s'apercevront que c'est elle qui les maîtrise. Rapport mondial de l'Unesco : Vers les sociétés du savoir. Editions de l'Unesco, 2005 ; pp19-20.

[5] Quel ne fut pas étonnant le retour fréquent du mot "hadâtha" حداثة dans le discours d'accompagnement de la Réforme, alors que celle-ci offrait les plus beaux moyens à l'esprit conservateur de se perpétuer (voir plus bas)... Il ne se limitait malheureusement qu'au sens de contemporanéité.

[6] Dans les deux sens du mot norme-nomenclature ou/et liste-inventaire.

[7] *L'information est ce que l'on transforme, par un traitement adéquat, tandis que le savoir est ce que l'on produit, la production du savoir se fondant toujours sur un niveau de connaissance et sur la transformation de l'information. C'est bien une forme de transmutation de l'information qui conduit à la production de savoir, mais le savoir est lui-même transformé en information pour pouvoir être traité et produire un nouveau savoir – et c'est précisément dans ce « cercle vertueux » que réside l'innovation permettant de nouveaux gains de productivité dans la production de savoir.* Unesco, Vers les sociétés du savoir, Chapitre 2, encadré 2.1, page 47.

[8] Voir : Abdelhak Bellakhdar :- *Défaillances académiques et production du savoir dans l'Université marocaine*, présentation au 2ème Colloque du Forum mondial de l'Unesco : Les Universités en tant que centres de recherche et de création de connaissances : une institution menacée ? Disponible sur le site [www.unesco.org](http://www.unesco.org) (consulté le 28 décembre 2006).

[9] Noureddine Toualbi-Thaâlbi : *Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie : bilan et perspectives* ; in -République Algérienne Démocratique et

Populaire, MEN :- Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. Alger, UNESCO, ONPS, 2006, pp.17-25.

[10] Bien que le rapport de mi-parcours de la Cosef souligne la trop grande affluence des étudiants dans les sections littéraires, au détriment de celles techniques et scientifiques. « *Pour ce qui concerne le déséquilibre entre les options et les filières, là encore les données disponibles montrent qu'aucun progrès n'a été accompli à ce niveau, et que les filières d'enseignement général -en captant près de 92 % des effectifs- demeurent toujours prédominantes au détriment des options mathématiques et techniques qui ne concernent pas plus de 6.5 % du total des effectifs.* » p.56

[11] ‘‘Fictionnalisé’’, du moins, vu le nombre très réduit (faute d'argent, faute de paillasses et de produits, faute de planification et d'exécution aussi en relation organique avec le cours et les TD) des TP.

[12] Il ne faut pas non plus tomber dans le piège du discours officiel qui voudrait coller à toute action entreprise, à commencer par la pseudo-sélection des responsables (plus que jamais partisane) et les restructurations statutaires et administratives, l'attribut de **qualité**.

[13] Trop longtemps récupérées au profit des idéaux des partis en charge du Ministère, ou objet de survalorisation identitaire.

[14] Un léger soupçon : cette ‘définition’ a peut-être subi l'inflexion d'un consensus syndical, dans le but de respecter, à cause d'une histoire de nombre d'heures, les ‘droits’ de chacune des trois grades de professeurs.

[15] Affichée dans les *Principes généraux de l'Architecture pédagogique générale* (Alinéa 2).

[16] Encore qu'il faille réguler les mécanismes de coopération et de transfert pédagogique Voir à ce propos le transfert des agrégations de Lettres et de sciences humaines, spécialement l'agrégation de français, qui a scrupuleusement veillé à renoncer à ses véritables exigences d'excellence en installant une formule édulcorée franchement antinomique des prétentions séculaires de ce ‘diplôme’ prestigieux.

[17] DECLARATION MONDIALE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR POUR LE XXIEME SIECLE : Section *Vision et actions*; Article 11. **Evaluation de la qualité** (alinéa a), du 9 octobre 1998.