

# POUR UNE AUTRE MEDITERRANEE, COMMENCER PAR L' EDUCATION ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE

## Introduction

### *Le réveil d'un cadre de pensée nécessaire*

Pour un dirigeant politique ou un diplomate européen, penser Méditerranée n'est ni habituel ni facile. Pourtant, d'abord à la faveur d'un espoir de paix durable entre Israël et la Palestine, qui a conduit, en 1995, au lancement du Processus de Barcelone, puis d'une réflexion partagée entre la France, l'Espagne et l'Italie avant même la création en 2008 de l'Union pour la Méditerranée (UpM), il est apparu légitime de poser un regard méditerranéen sur les problèmes de croissance, de migrations, d'emploi et de développement durable. Sur toutes ces questions il est aisé de montrer que les déterminants de la politique intérieure d'un pays européen sont indissociables des paramètres et des tendances qui caractérisent les pays des rives est et sud du *Mare nostrum*.

Les difficultés les plus aigües, les menaces les plus perceptibles renvoient à cet impératif : aucun pays européen ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la façon dont le même problème se pose sur l'autre rive. Confrontés à la menace terroriste, les pays européens font front commun avec les efforts des pays arabes pour travailler à éradiquer les dérives sectaires, racistes et radicales qui menacent leurs citoyens. Eu égard aux désastres humains que provoque l'immigration illégale, la solution ne peut venir seulement de l'Europe, encore moins d'un seul des pays qui la forment, fût-il le plus exposé et sans doute le plus sensibilisé, à savoir l'Italie. Le cadre méditerranéen, plus que jamais, s'impose.

Dans ce cadre, l'éducation, qui façonne une partie des comportements et des situations, et l'emploi, qui conditionne une partie des sentiments de réussite ou d'échec social, occupent une place toute particulière. Ces deux champs d'action se situent au cœur non seulement du co-développement des pays du pourtour méditerranéen, mais aussi de leur résistance commune aux fléaux qui les atteignent.

La relance du processus de Barcelone et la création de l'UpM ne viennent pas seulement d'un souci d'améliorer les relations entre les pays. Il s'agit surtout d'une préoccupation liée à un constat : l'amélioration de la croissance de l'ensemble de la zone euro-méditerranéenne, surtout en temps de crise, passe par la reconnaissance d'interdépendances plurielles et par la mise en œuvre conjointe de politiques d'incitation à la création d'emplois dans toute la région.

La population active augmente de façon exponentielle, ce qui est lié à la convergence, au sud et à l'est de la Méditerranée, d'une jeunesse nombreuse (près de 60 % de la population a moins de 30 ans) et d'une croissance relative du taux d'activité féminin. Or ce qui est un formidable atout représente aussi un immense défi pour la région. Le nombre d'emplois à créer au sud et à l'est de la Méditerranée entre 2000 et 2020 était déjà estimé, au début du XXIème siècle, à 80 millions

pour seulement maintenir le chômage au niveau très élevé où il se trouvait alors. Depuis les chiffres font apparaître un nombre croissant de chômeurs.

La Méditerranée du sud se singularise par la prévalence du chômage chez les jeunes, qui y avoisine les 29 % en moyenne, et plus particulièrement encore par la corrélation inversée entre éducation et emploi. Dans la plupart des pays en effet, plus le niveau d'études est élevé, plus le taux de chômage est important, et ce phénomène apparaît de manière plus prononcée encore chez les jeunes femmes diplômées. Sur la rive nord de la Méditerranée, les taux de chômage des jeunes de moins de 25 ans sont, localement, plus élevés encore, avec des pics de 50,1 % en Grèce, 49,6 % en Espagne et 45,5 % en Croatie. De part et d'autre de la Méditerranée, la hausse du nombre de jeunes qui n'ont ni emploi, ni éducation ni formation constitue enfin un fait nouveau préoccupant.

Une approche pragmatique des difficultés que partagent les pays du sud et du nord du *Mare Nostrum* a conduit à faire du Secrétariat de l'UpM un instrument de formalisation et de soutien actif à des projets de coopération régionale, conçus selon le principe de la géométrie variable qui permet aux pays qui le souhaitent et qui peuvent le faire, d'avancer conjointement.

Le volet enseignement supérieur du mandat de l'UpM ne pouvait, dans la mesure où le redressement des conditions économiques passe par l'emploi, et en particulier par l'emploi des jeunes, être absent des priorités déclarées. Il est communément admis que si l'éducation en général, et l'enseignement supérieur en particulier, sont peu présents dans les objectifs du processus de Barcelone, en revanche un effort considérable a été fourni dans ce domaine par les pays de l'UpM, et depuis longtemps, en particulier afin de scolariser leurs populations, si possible complètement et au plus haut niveau possible, ce qui implique que soit acceptée une massification de l'enseignement secondaire, puis de l'enseignement supérieur. L'investissement public a été considérable et la création de nouvelles universités – publiques et privées – a marqué les dernières années du XXème siècle au sud et à l'est de la Méditerranée. Mais si, comme le souligne le PNUD dans son « *Rapport sur le développement humain dans le monde arabe* », l'aspect quantitatif du développement de l'enseignement supérieur dans le monde arabe mérite d'être souligné, l'incapacité d'assurer l'insertion des diplômés sur le marché du travail est vite devenue un défi majeur.

Aussi est-ce l'apparition d'un objectif de rééquilibrage de l'enseignement supérieur avec la formation professionnelle qui marque l'évolution du cadre multilatéral de l'UpM et de ses priorités, après l'inscription d'une nouvelle université (EMUNI) dans la déclaration fondatrice du Sommet de Paris pour la Méditerranée (2008). C'est aussi cet objectif qui inspire ce rapport.

## **Première partie - État des lieux des politiques et systèmes d'enseignement supérieur, d'éducation et de formation professionnelle des pays méditerranéens, et principaux indicateurs.**

Depuis longtemps, les pays riverains du sud et de l'est de la Méditerranée ont pris conscience des obstacles, souvent historiques, qui entravent le développement d'une relation positive entre système éducatif et universitaire et enseignement professionnel. Tous ont adopté des réformes en ce sens, plaçant même souvent celles-ci parmi les priorités de leur agenda politique. Les effets de ces dispositifs tardent pourtant sur certains aspects à se faire sentir.

Trois pays du Maghreb et trois pays du Machrek seront successivement analysés : l'Algérie, le Maroc et la Tunisie d'une part, l'Égypte, la Jordanie et le Liban d'autre part.

### ***Des exemples significatifs***

#### **Algérie**

Depuis longtemps habitués au passage quasi automatique d'un cycle d'enseignement à un autre et à un accès très ouvert à l'Université, les jeunes Algériens des années 1970-1980 ont vécu une période de démocratisation de l'éducation qu'a pu financer un pays dont l'essor économique était remarquable. Plans de développement, « algérianisation » de l'encadrement, création d'emplois nombreux pour résorber le chômage hérité de la période coloniale, le pays a investi pour créer des cadres supérieurs qualifiés dans les domaines techniques et scientifiques, et en particulier dans les sciences de l'ingénieur, qui correspondaient au modèle de développement choisi. Les besoins de l'industrie pétrolière et des industries de transformation qui lui étaient liées ont été à l'origine d'une planification des flux et d'un système d'orientation, à l'entrée de l'université, qui s'est renforcé progressivement. Une politique de présalaires a permis d'orienter les choix des jeunes vers les secteurs considérés comme prioritaires.

La deuxième moitié des années quatre-vingt a connu une transformation substantielle de la situation économique, et le système éducatif et universitaire s'est difficilement adapté à cette nouvelle donne. En particulier, le système de formation technique et professionnelle a continué à ne pas bénéficier des mêmes moyens que le système d'enseignement général, et n'a pas accompagné la création de petites et moyennes entreprises. Des filières techniques se sont créées, mais leur contenu pédagogique n'assure pas le juste équilibre entre disciplines générales et formation aux exigences d'un poste de travail. Les passerelles entre filières n'existent que peu, et les formations professionnelles de qualité, auxquelles on peut accéder dès le second degré, par exemple par des baccalauréats professionnels, sont seulement en cours de mise en place, non sans difficultés.

On peut d'ailleurs observer qu'un des effets heureux des rapprochements induits par l'existence d'une réflexion régionale a été de permettre à l'Algérie de s'engager récemment vers des réformes substantielles, qui devraient donner des résultats dans les prochaines années. Cet

effort, sensible pour l'auteur qui a suivi, sur le terrain, les transformations internes des universités, pourrait inspirer la distinction de certaines démarches prometteuses par les instances multilatérales soucieuses de voir le système apporter des solutions aux problèmes qu'il traverse.

Il ne faut pas non plus minorer la contribution des recteurs des universités qui ont pour la plupart favorisé l'introduction des nouvelles technologies dans les enseignements techniques et professionnels, et esquissé un rapprochement de leurs formations avec le monde de l'entreprise, par exemple par des stages en milieu professionnel.

## **Maroc**

Le chômage au Maroc est un phénomène ancien, en hausse depuis les années soixante, et plus encore depuis le début des années quatre-vingt. Mais des transformations importantes ont été alors décidées pour adapter le système de formation professionnelle. Une réforme, en 1984, a renforcé le rôle de l'Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail, créé des organes de concertation entre instances de formation et opérateurs économiques, structuré les niveaux de formation, et encouragé la formation professionnelle privée, ce qui a permis d'augmenter le nombre de stagiaires.

Dans le système universitaire, de 1986 à 1996, des établissements universitaires à accès sélectif et à orientation professionnelle ont été programmés : écoles nationales des ingénieurs d'application, écoles nationales de commerce et de gestion, écoles supérieures de technologie, facultés de sciences et techniques. Des maîtrises appliquées en lettres et droit ont permis que ces disciplines, traditionnellement très demandées, produisent les compétences nécessaires aux métiers de l'aménagement, de l'édition et de la traduction, de la communication et de l'animation, de l'informatique, de la biochimie, entre autres. Ces nouvelles dispositions n'ont cependant pas empêché la baisse généralisée du niveau de l'enseignement, la décroissance du rendement interne, l'augmentation des taux de redoublement et d'abandon en cours d'études.

C'est pourquoi, à partir de 2007, une Charte nationale d'éducation et de formation a engagé une révision fondamentale de la gouvernance de l'enseignement supérieur, en l'associant aux collectivités locales, au secteur privé, aux entreprises et aux ménages. Un système pédagogique moderne se met en place, qui comprend des filières bien identifiées, des modules de formation capitalisables, une répartition du temps en semestres et l'adoption du découpage européen dit LMD, qui encourage comparaisons et mobilités. L'enseignement supérieur court doit être un des bénéficiaires essentiels de cette véritable révolution.

Depuis 2011 l'accès à la formation professionnelle est défini par la Constitution comme un droit du citoyen. La phase pilote d'un Baccalauréat Professionnel visant à resserrer les liens entre l'enseignement et la formation professionnels et le monde du travail a commencé en 2014 dans deux secteurs d'activité. 2014 a également vu la mise en place d'une commission nationale sur le cadre national de certification et le lancement d'un portail national de l'orientation professionnelle. Le Royaume a également promu une politique axée sur le développement régional qui a permis d'atteindre des groupes d'apprenants plus vulnérables. Restent à créer des

instruments de suivi du devenir des diplômés, dont le chemin vers l'emploi, encore peu rationalisé, obéit souvent aux lois du hasard, des contacts personnels, des recommandations ou des relations familiales.

## **Tunisie**

Également très prégnante, la problématique du chômage en Tunisie s'est trouvée, dans un premier temps, résolue par trois facteurs : le recrutement de fonctionnaires, l'émigration vers l'Europe et les chantiers d'aménagement du territoire. Puis, à la suite de l'ajustement structurel décidé en 1986, les entreprises publiques ont été privatisées, et la Tunisie s'est tournée vers l'économie de marché. Le taux de chômage des jeunes (42 %) y est aujourd'hui l'un des plus élevés de la région.

L'éducation, quant à elle, reste marquée, de façon traditionnelle, par un passage massif des flux de l'enseignement de base vers les cycles secondaires et supérieur, ce qui a conduit à une massification (doublement des effectifs en dix ans) préjudiciable à la qualité : « Un banc à l'université pour chaque bachelier » reste un mot d'ordre actuel. La répartition par ordinateur des étudiants dans les filières universitaires serait un moyen de régulation efficace si ces filières étaient conçues en fonction des besoins réels de main-d'œuvre qualifiée. Mais tel n'est pas le cas, et il n'existe pas d'orientation au cours du temps scolaire de l'enseignement de base ni du cycle secondaire.

Devant les charges budgétaires induites par la démographie et la massification des effectifs, l'État a promulgué en 2000 une loi sur l'enseignement privé, qui a conduit à une prolifération des établissements supérieurs privés (une cinquantaine aujourd'hui), sans que les formations qui y sont dispensées ne garantissent un meilleur accès à l'emploi. Les filières courtes du système public, développées dans les Instituts supérieurs d'enseignement technologique et dans les universités, ne garantissent pas davantage l'insertion sur le marché du travail et le taux de décrochage y est préoccupant. La formation en alternance instaurée en 2008 est opérationnelle dans la plupart des centres du pays, mais son impact est limité par l'insuffisance des ressources, la faiblesse de l'implication du secteur privé ou encore la question de l'accompagnement des tuteurs. La professionnalisation de l'enseignement supérieur est un objectif encore éloigné, tandis que l'on observe une forte corrélation entre la difficulté d'insertion, le type de diplôme et la spécialité de formation, ainsi qu'une non moins préoccupante corrélation entre la difficulté d'insertion et la région de recherche d'emploi, les régions du sud-ouest étant particulièrement touchées par le chômage des diplômés.

La durée du chômage est d'autant plus dommageable socialement que l'absence de régime national d'indemnité de chômage oblige les diplômés, malgré l'installation dans les grands centres urbains de bureaux d'emploi spécifiques, à des recherches harassantes et parfois infructueuses de « petits boulots ». Près d'un tiers des jeunes âgés de 15 à 29 ans ne sont ni en emploi ni en éducation ni en formation (« NEETs »).

Aujourd'hui, après les incertitudes des périodes récentes, l'incitation à la création d'entreprises est une des priorités du gouvernement, avec les programmes de stages d'insertion à la vie

professionnelle et les subventions à l'embauche. Le secteur, prometteur et à haute valeur ajoutée, des technologies de l'information, dans lequel la Tunisie bénéficie d'une avance en termes de formations qualifiantes et d'entreprises performantes, devrait permettre une résorption progressive du nombre de jeunes diplômés sans emploi.

## **Égypte**

L'enseignement supérieur public gratuit a vu, là encore, une large proportion d'élèves devenir étudiants. Les moyens des établissements d'enseignement supérieur n'ont pas suivi l'accroissement du nombre de leurs usagers, et les instituts techniques intermédiaires et supérieurs censés diversifier les filières et répondre aux besoins économiques ont été, de fait, des refuges pour des élèves ayant échoué dans le cursus d'enseignement général, réputé plus valorisant. Près de la moitié des inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire relèvent de la formation professionnelle. Mais les diplômés de ces instituts ont eu encore plus de difficultés à trouver un emploi que les autres (absence de formation pratique ou de contacts avec le monde du travail, absence de procédure d'accréditation formelle). L'embauche, dans les années quatre-vingt dix, concernait d'ailleurs surtout le domaine de l'administration, des enseignants et des services publics et sociaux. Les industries se caractérisant par leur faible niveau technologique, et l'essentiel de l'équipement et du matériel étant importé, l'université dans sa capacité de recherche n'est pas liée aux secteurs de production et de services, en particulier dans le secteur privé. La proportion des étudiants en science et technologie a fortement diminué au bénéfice des sciences humaines et sociales, ce qui contribue à l'augmentation du chômage.

Un paradoxe égyptien, qu'explique la faible qualification d'une part importante des emplois offerts, réside dans la relation inverse entre niveau de diplôme et taux de chômage : le chômage frappe d'abord les diplômés du cycle secondaire, et de façon à peine moins marquée les diplômés du supérieur. Et les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur y sont du coup plus susceptibles de devenir des « NEETs » que ceux qui présentent un niveau d'éducation inférieur. Il semble que les analphabètes et les non-instruits, pour assurer leur subsistance, entrent dans le monde du travail de façon précoce, participent au travail agricole s'ils sont issus d'une famille d'agriculteurs, acceptent un métier intermittent ou marginal : l'économie du savoir reste à construire.

Pour contrecarrer ces tendances lourdes, le gouvernement a engagé une politique d'appui à l'innovation qui se traduit à la fois par le développement de la recherche, publique et privée, et par la mise en place de pôles de compétitivité réunissant sur le même site centre de formation, jeunes entreprises et nouvelles structures d'enseignement supérieur. Depuis mars 2015, le gouvernement égyptien intègre, pour la première fois, un ministre de l'enseignement et de la formation technique.

## **Jordanie**

Le cas jordanien apporte des particularités intéressantes aux questions générales ici traitées. En 1980, les instituts de formation des maîtres ont été transformés en « *kulliyât al-mujtamaa* »

(*Community colleges* ou instituts universitaires techniques de premier cycle) pour former des professionnels dans les secteurs non seulement de l'enseignement mais aussi de l'ingénierie, du commerce, des soins médicaux, de l'agriculture et de l'assistance sociale. Et parallèlement au développement des universités publiques, aujourd'hui au nombre de dix, a été encouragée la création de « *kulliyat al-mujtamaa* », puis d'universités dans le secteur privé, et le nombre de ces institutions est en forte croissance. Ces structures sont à l'origine d'une certaine diminution des flux d'étudiants jordaniens faisant leurs études à l'étranger.

Ces efforts ne se sont cependant pas accompagnés d'une adéquation des cursus aux besoins du marché. Sur ce sujet aussi, le cas jordanien est unique : il se caractérise par une forte exportation de main d'œuvre de haut niveau, et en même temps par une importation de main d'œuvre destinée à occuper des postes de travail moins qualifiés. Les déplacements de population, les migrations forcées, l'afflux de réfugiés, apportent d'autres paramètres décisifs pour mesurer l'évolution de l'emploi et l'aggravation du chômage, qui persiste. Longtemps employeur majoritaire, l'État se désengage au profit du secteur privé, mais l'offre et la demande ne sont pas liés, et les secteurs industriels porteurs manquent parfois de main d'œuvre. Par ailleurs, même si les expatriés jordaniens contribuent à l'économie nationale, la main d'œuvre étrangère vient concurrencer les actifs locaux, et elle aussi envoie une part non négligeable de ses revenus vers des pays étrangers.

## **Liban**

Aux deux premières universités, l'Université américaine de Beyrouth et l'Université Saint-Joseph, sont venues s'ajouter de nombreuses universités publiques, et l'ensemble libanais, privé et public, s'avère aujourd'hui important quantitativement et très diversifié. Le rendement du système est moyen, essentiellement pour des raisons de sélection à l'entrée des universités et d'absence de coordination entre les différentes institutions, mais les diplômés sont dans une situation plutôt meilleure, sur le marché de l'emploi, que dans les autres pays de la région. Cela n'empêche pas qu'un nombre considérable de jeunes déclare son intention de quitter le pays ; l'intention de départ est moindre chez les diplômés que chez les jeunes peu ou pas qualifiés, mais l'émigration reste un caractère majeur du comportement de la population.

Les secteurs porteurs d'emploi – en dehors du secteur public, gros employeur, ce sont les banques, les sociétés d'assurances, les secteurs de l'information, de la publicité, de la construction, de l'agroalimentaire, de l'industrie joaillière – sont marqués par la présence d'une majorité de micro-entreprises ainsi que par des difficultés à faire face à l'instabilité de la conjoncture économique.

Souvent surqualifiés par rapport aux besoins du marché, les diplômés doivent souvent choisir entre l'émigration et le sous-emploi, et les universités sont encore timides dans le rapprochement des formations qu'elles dispensent avec les niveaux de qualification requis dans le monde des entreprises. Elles n'ont pas investi le marché de la formation professionnelle continue. D'autre part, comme dans la majeure partie des pays de la région, l'insertion professionnelle des jeunes requiert un assouplissement des conditions du travail indépendant.

## Quelques données quantifiées

Les indicateurs dont nous allons faire état, pour les pays non européens de la région, nous semblent devoir être considérés avec circonspection. D'une part, la fiabilité des organismes qui les collectent se trouve relativisée du fait des impératifs politiques des gouvernements qui en font, non sans raison, des marqueurs de leurs performances. D'autre part, les événements des « printemps arabes » ont parfois durablement déstabilisé les administrations responsables de la collecte des données. Les établissements d'enseignement supérieur, en particulier, vivent souvent encore des troubles récurrents.

Les traits marquants des indicateurs qui nous intéressent – les graphiques qui suivent viennent de la Fondation de Turin, 2013<sup>1</sup> –, mettent bien en relation la démographie, les taux d'activité par âge, les niveaux d'éducation et l'accès à l'enseignement supérieur, la faible attractivité de la formation professionnelle.

**TABLEAU 1.4: PRINCIPAUX INDICATEURS DÉMOGRAPHIQUES, 2009-10 & 2020**

Pays	Population 2010 (en millions) <sup>1</sup>	Population 2020 (en millions) <sup>1</sup>	Croissance démographique 2010 (en %) <sup>2</sup>	Taux de fertilité 2009 (en %) <sup>2</sup>	Mortalité infantile 2009 (en ‰) <sup>2</sup>	Espérance de vie 2009 (en années) <sup>2</sup>	Population urbaine 2009 (en %) <sup>2</sup>
Albanie	3,2	3,3	0,4	1,9	13,5	76,8	47,4
Bosnie-Herzégovine	3,8	3,7	-0,2	1,2	12,5	75,3	48,0
Croatie	4,4	4,3	-0,2	1,5	4,5	76,1	57,5
Monténégro	0,6	0,6	0,2	1,6	7,8	74,3	59,8
Turquie	72,8	83,9	1,3	2,1	18,5	72,1	69,1
Égypte	81,1	98,6	1,8	2,8	18,2	70,3	42,8
Jordanie	6,2	7,5	2,7	3,4	21,5	72,9	78,5
Syrie	20,4	26,5	1,8	3,1	14,2	74,4	54,6
Israël	7,4	8,3	2,2	3,0	3,4	81,6	91,7
Liban	4,2	4,6	0,7	1,8	11,1	72,2	87,1
Territoire palestinien occupé	4,0	5,8	2,8	4,9	24,5	73,7	72,0
Algérie	35,5	40,6	1,5	2,3	29,0	72,6	65,9
Maroc	32,0	36,2	1,0	2,3	33,2	71,6	56,4
Tunisie	10,5	11,4	1,1	2,1	17,9	74,5	66,9
PPM	286,1	335,3	1,4	2,5	20,3	72,3	59,1
UE-27 <sup>4</sup>	500,4	513,8	0,3	1,6	4,3	78,8 (08)	

Sources: (1) Nations unies, Département des affaires économiques et sociales, Division de la population, Perspectives de la population mondiale: la révision de 2010 et la projection pour 2020; (2) Calculs de l'ETF sur la base des données du PNUD (croissance annuelle); (3) Banque mondiale - base de données des WD; (4) Eurostat (sauf données sur la population).

<sup>1</sup> Fondation européenne pour la Formation, Union pour la Méditerranée – *Étude régionale de l'employabilité*, Luxembourg: Office des publications, de l'Union européenne, 2013 – 104 pp. – 21.0 x 29.7 cm, ISBN: 978-92-9157-615-9, doi:10.2816/2017 : [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/BC89D592D481EA3BC1257BD9005E62D1/\\$file/UfM%20regional%20employability%20review\\_FR.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/BC89D592D481EA3BC1257BD9005E62D1/$file/UfM%20regional%20employability%20review_FR.pdf)

D'abord, les chiffres des populations et des tendances démographiques des pays de la région sont d'une grande disparité. L'Égypte, la Turquie, l'Algérie, le Maroc contrastent avec la Palestine.

La Palestine vient en tête pour la croissance de la population, suivie de la Jordanie, de la Syrie et de l'Égypte. Au Maroc, en Tunisie et en Turquie, la croissance de la population est moindre que ce qui pourrait se déduire du taux de fertilité, du fait de l'émigration. La croissance des populations sera encore en hausse dans les prochaines années, la stabilisation attendue ne devenant sans doute sensible qu'à partir des années 2030.

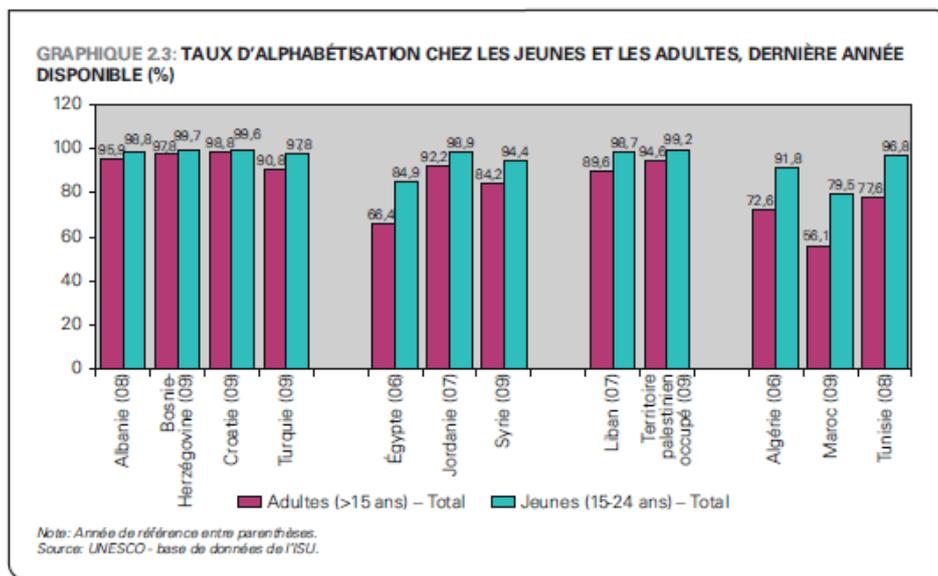
Les taux d'activité montrent que plus de la moitié de la force de travail, c'est-à-dire le groupe de population d'âge compris entre 15 et 64 ans, est inactif, ce qui signifie, compte tenu du nombre de travailleurs agricoles qui ne reçoivent aucun salaire, que moins nombreux encore sont les citoyens disposant d'un emploi rémunéré.

**TABEAU 3.1: APERÇU DU MARCHÉ DU TRAVAIL**

Pays	Année	Population totale	Population en âge de travailler (> 15 ans)	Population active (> 15 ans)	Ayant un emploi (> 15 ans)	Sans emploi (> 15 ans)	Taux d'activité (> 15 ans)	Taux d'emploi (15-64 ans)	Taux de chômage (15-64 ans)
Albanie	2009	3,19	2,05 <sup>(1)</sup>	1,29 <sup>(1)</sup>	1,12 <sup>(1)</sup>	1,69 <sup>(1)</sup>	61,9 <sup>(1)</sup>	53,4	13,8
Bosnie-Herzégovine	2010	3,13	2,60	1,16	0,84	0,32	44,6	39,0	27,7
Croatie	2010	4,40 <sup>(2)</sup>	3,75	1,75	1,54	0,21	46,6	54,0	12,1
Monténégro	2010	0,65	0,52	0,26	0,21	0,05	50,1	47,6	19,8
Turquie	2010	71,35 <sup>(2)</sup>	52,54	25,64	22,59	3,15	48,8	46,3	12,1
Égypte	2011	76,89 <sup>(2)</sup>	52,64 <sup>(2)</sup>	27,51 <sup>(2)</sup>	25,10 <sup>(2)</sup>	2,41 <sup>(3)</sup>	48,1	44,5 <sup>(2)</sup>	12,0 <sup>(2)</sup>
Jordanie	2010	6,11	3,83	2,51 <sup>(2)</sup>	1,32 <sup>(2)</sup>	1,19 <sup>(3)</sup>	39,5	36,5 <sup>(2)</sup>	12,7 <sup>(2)</sup>
Syrie	2010	20,52 <sup>(2)</sup>	12,95	5,53	5,05	0,48	42,7	39,02 <sup>(2)</sup>	8,8
Israël	2011 <sup>(4)</sup>	8,14 <sup>(2)</sup>	5,57	3,20	3,02	0,18	57,4	54,3 <sup>(2)</sup>	5,5 <sup>(2)</sup>
Liban	2007	3,76	2,83	1,28	1,10	0,18	45,2	42,7	13,8
Territoire palestinien occupé	2009	4,15 <sup>(2)</sup>	2,38	0,98	0,68	0,23	41,1	26,62 (07)	23,5 <sup>(2)</sup>
Algérie	2010	35,46 <sup>(2)</sup>	24,2 <sup>*</sup>	10,81	9,74	1,07	41,7	37,6 <sup>(2)</sup>	10,0 <sup>(2)</sup>
Maroc	2009	31,51	22,68	11,31	10,28	1,03	49,9	48,0 <sup>(2)</sup>	9,6 <sup>(2)</sup>
Tunisie	2011	10,54 <sup>(2)</sup>	7,68	3,59	3,09	0,51	47,2 <sup>(3)</sup>	44,3 <sup>(2)</sup>	18,3 <sup>(2)</sup>
UE-27	2010	493,72	416,49	239,31	216,41	22,90	57,5	64,1	9,7

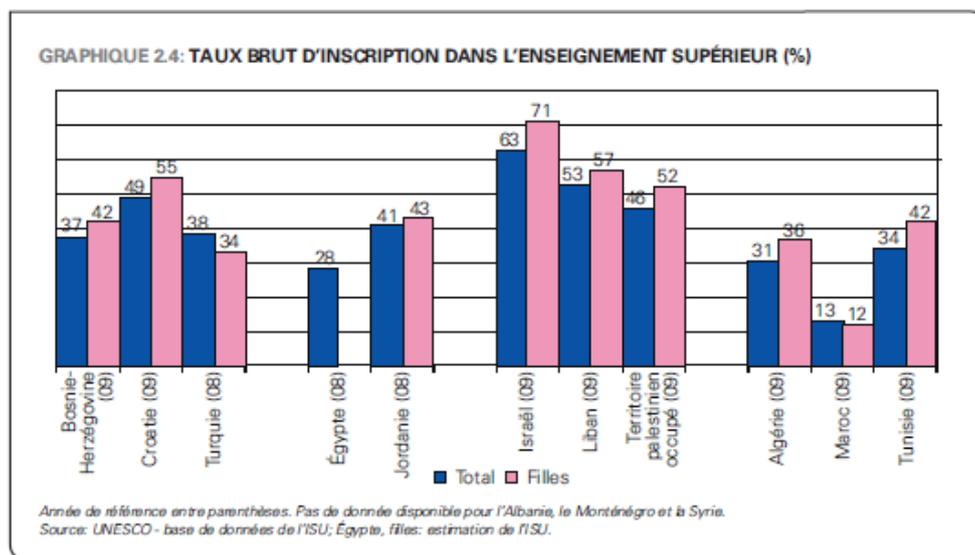
Sources: Offices nationaux des statistiques, bases de données et publications de l'ETF; UE-27: Eurostat. Population albanaise en fonction du statut du marché du travail: 2008; (1) 15-64 ans; (2) estimation de l'ETF sur la base des données de population du PNUD; (3) calcul de l'ETF sur la base de données nationales; (4) deuxième trimestre; (5) >15 ans; (6) 16-59 ans; (7) 15-59 ans; (8) indicateurs de développement de la Banque mondiale; (\*) estimation de l'UNESA.

Ces taux doivent être corrélés à la répartition des jeunes par niveau d'enseignement. À cet égard, la diminution de l'illettrisme est partout sensible.



En Palestine, en Jordanie, au Liban, en Turquie, le taux d'alphabétisation est élevé malgré l'analphabétisme féminin. En Égypte et au Maroc en revanche, le taux est faible, l'Algérie, la Syrie et la Tunisie se situant dans un taux médian.

L'éducation supérieure se développe dans tous les pays.



Elle concerne 28 % des jeunes en Égypte, 46 % en Palestine, 34 % en Tunisie, tandis qu'au Maroc le taux n'est que de 13 %. Les pays dont la majeure partie des jeunes se limite au niveau primaire ou moins encore sont le Maroc (66 %), la Syrie (60 %), la Turquie (50 %) et la Tunisie (48 %). 60 % de la population d'âge scolaire atteint le second degré en Jordanie, 55 % en Palestine, 54 % en Algérie.

Le passage à l'enseignement supérieur s'est partout développé de façon massive, particulièrement en Palestine (où de 26 % des jeunes en 2000 on est passé à 46 % en 2007), au Liban (de 34 à 52 %) en Turquie, en Jordanie.

Le processus de Bologne entraîne les pays du sud et de l'est de la Méditerranée vers des cycles d'études supérieures organisés selon trois cycles, avec des procédures d'assurance-qualité et une reconnaissance des diplômes dans le système européen, ce qui favorise les mobilités. Après la Turquie, l'Égypte, le Maroc et la Tunisie le mettent progressivement en place, et l'Algérie s'engage dans la même voie.

L'éducation technique et la formation professionnelle méritent évidemment de prendre une place particulière dans le cadre de notre étude, mais les données les concernant sont souvent très lacunaires car les statistiques nationales se contentent souvent de recenser les chiffres des niveaux primaire, secondaire et supérieur, sans distinguer, à l'intérieur de chacune de ces catégories, les formations professionnelles et les formations générales. Dans la plupart des pays, les études statistiques confirment que l'enseignement professionnel est le recours des élèves en situation d'échec.

**TABLEAU 2.2: TAUX BRUT D'INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET POURCENTAGE D'INSCRIPTION DANS L'EFPP, DERNIÈRE ANNÉE DISPONIBLE (%)**

Pays	Année	Premier cycle du secondaire (% inscrits au niveau 2 de la CITE)			Deuxième cycle du secondaire (% inscrits au niveau 3 de la CITE)			Inscription dans l'EFPP (% inscrits EFPP au niveau 3 de la CITE)
		Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	
Albanie	2010	96,5	95,0	95,7	58,8	63,3	61,1	14,2
Bosnie-Herzégovine	2010	99,0	98,3	98,6	82,7	78,8	80,7	74,5
Croatie	2009	106,2	102,7	104,4	88,3	85,0	86,6	71,9
Monténégro	2010	113,8	115,0	114,4	95,7	92,1	93,8	68,2
Turquie	2009	92,8	98,5	95,7	59,9	67,6	63,9	42,6
Égypte	2009	88,1	89,7	88,9	44,5	47,6	46,1	53,8
Jordanie	2008	95,8	94,0	94,9	77,7	71,0	74,2	14,8
Syrie	2010	90,8	92,8	91,8	39,1	35,4	37,2	21,3
Israël	2009	73,1	72,2	72,6	111,5	109,4	110,4	35,3
Liban	2010	94,3	86,0	90,1	77,9	67,3	72,5	27,4
Territoire palestinien occupé	2010	90,4	86,6	88,5	86,1	70,3	78,0	6,1
Algérie	2009	126,7	138,2	132,6	59,2	41,8	50,3	12,1
Maroc	2007	ND	ND	ND	35,9	39,9	38,0	12,3
	2011	73,1	89,5	81,5	ND	ND	ND	ND
Tunisie	2009	113,3	118,6	116,0	79,5	67,3	73,3	11,0

ND: non disponibles.  
Source: UNESCO - base de données de l'ISU.

(CITE : classification internationale type de l'éducation)

L'inscription dans les filières professionnelles est cependant fortement encouragée en Égypte, où la part des élèves concernés atteint 53,8 %, en Turquie (42,6 %), au Liban (35,3 %), tandis qu'elle est de 12,1 % en Algérie, de 12,3 % au Maroc, de 6,1 % en Palestine et de 11 % en Tunisie. Dans cet ensemble, les filles occupent une place qui varie de 20 à 50 % des effectifs concernés, et sont surtout formées à l'artisanat traditionnel et au travail manuel. L'Égypte cependant leur offre des formations dans les secteurs des affaires et du commerce, la Syrie – avant la guerre – dans les télécommunications et les métiers du secteur paramédical, l'Algérie dans les services et le secrétariat administratif. L'apprentissage, encore peu développé, est dispensé soit dans des institutions de formation spécialisées, – Algérie, Égypte, Turquie, Tunisie – soit, plus rarement, par alternance, dans des centres liés aux entreprises. L'apprentissage informel, lié aux métiers traditionnels de l'artisanat, des arts de la table, de la confection, de la réparation automobile, occupent une place non négligeable, mais n'est pas en général dispensé dans des centres de formation.

Tels sont les éléments qui ont présidé à l'évaluation du problème et à sa prise en compte par les institutions nationales et régionales. L'UpM a déjà pris rang parmi les instruments de traitement des problèmes posés. Avant d'examiner son rôle et ses possibilités d'action, pour l'avenir, il convient de souligner que les outils de réflexion ne manquent pas : non seulement les gouvernements ont eux-mêmes engagé un travail de fond sur les questions qui nous occupent, mais des instances liées à la région ont élaboré des propositions structurantes d'actions à entreprendre, qui inspirent aujourd'hui politiques nationales et transnationales.

Nous en détacherons deux : d'une part, un rapport de la Fondation Européenne pour la Formation (ETF) de Turin, qui dessine, en 2011, quelques lignes de force sur l'employabilité au niveau régional dans l'UpM, et d'autre part les conclusions des deux premières conférences euro-arabes de l'enseignement supérieur (AECHE), qui se sont tenues en 2013 à Barcelone et en 2014 à Amman.

### ***Des propositions structurantes***

#### **Le rapport de l'ETF sur le défi de l'emploi des jeunes dans 14 pays partenaires de l'UpM<sup>2</sup>**

Présenté lors de la réunion du groupe de travail euro-méditerranéen de haut niveau sur l'emploi et le travail à Bruxelles le 14 février 2012, ce document produit à la fois des chiffres et des recommandations. Ce sont ces dernières que nous recenserons brièvement, car elles inspirent certains dispositifs nationaux récents et donnent aussi des pistes utiles pour les projets pertinents pour la région tout entière.

Le rapport préconise, quant à l'éducation dans chacun des pays concernés, l'adoption de larges programmes nationaux d'alphabétisation, l'augmentation en volume et en qualité des programmes d'éducation destinés aux élèves après l'enseignement obligatoire, un caractère plus

---

<sup>2</sup> ETF, *Union pour la Méditerranée : étude régionale de l'employabilité*, I. Martin et U. Bardak, Office des publications de l'UE, 2012.

attrayant et de meilleure qualité de l'enseignement technique et professionnel, une offre plus diversifiée de programmes d'enseignement technique et professionnel, une amélioration de la flexibilité, de la transparence et de la régulation du secteur de la formation technique et professionnelle, qui doit associer formation initiale et continue ; une amélioration, enfin, des procédures et du suivi de l'orientation.

En matière d'emploi, le rapport recommande l'adoption de stratégies nationales globales pour l'emploi, de systèmes de prévision des évolutions des besoins du marché du travail, de mécanismes interinstitutionnels de coordination plus efficaces de gestion des emplois publics, des programmes financièrement équilibrés d'incitation à l'emploi, des programmes de soutien à l'auto-entrepreneuriat, des initiatives locales de développement de l'emploi qui mobilisent les acteurs de terrain.

Au niveau euro-méditerranéen, il suggère la mise en œuvre effective du cadre d'actions adopté par les conférences ministérielles euro-méditerranéennes de l'emploi et du travail et notamment son utilisation comme outil de suivi et de comparaison à l'échelle régionale ; le renforcement de la place accordée à la création d'emplois au sein de la politique européenne de voisinage ; l'établissement de synergies entre ces objectifs et la stratégie « Europe 2020 » ; un renforcement du dialogue sur la mobilité et la migration légale dans l'espace euro-méditerranéen.

Mais l'ETF a lancé en 2010 un processus plus structurant encore pour la région. Il s'agit du processus de Turin, une démarche participative qui vise l'analyse, tous les deux ans, des progrès réalisés dans la mise en œuvre des politiques d'enseignement et de formation professionnels selon cinq angles spécifiques : vision, réponse aux demandes économiques et du marché du travail, réponse aux demandes démographiques, sociales et d'inclusion, efficacité interne, gouvernance et pratiques politiques. Le dernier rapport régional pour l'est et le sud de la Méditerranée (2014) vient rappeler que la réforme de la formation professionnelle est une des principales priorités de la région et souligne une « *tendance générale au progrès dans tous les domaines* ». Parmi les principaux défis relevés, citons ceux de l'adaptation de la formation au marché du travail et de la nécessaire priorisation des jeunes, des femmes et des « NEETs ».

### **Les deux conférences arabo-européennes de l'enseignement supérieur - AECHE**

Plateforme informelle de dialogue promue à la fois par l'Association des universités européennes (EUA) et l'Association des universités arabes (AARU), à l'initiative de l'Université de Barcelone, AECHE a servi de cadre à deux manifestations successives qui méritent chacune d'être considérées comme sources d'importants facteurs de réflexion et d'impulsion.

La première (Barcelone, 2013) a réuni plus de 250 participants de 175 pays, dont 110 présidents d'université. Les thèmes majeurs de cette rencontre, – transparence et compatibilité des systèmes, mobilité, appui à l'innovation, employabilité, entrepreneuriat – ont donné lieu à des propositions pour le développement de masters communs, l'extension du processus de Bologne, le développement des formes nouvelles d'enseignement et d'apprentissage, en particulier l'extension de l'enseignement à distance, l'encouragement à l'établissement de procédures

d'assurance-qualité, l'internationalisation des formations et la démultiplication des échanges, en particulier entre pays du sud de la Méditerranée.

Un an après, à Amman, 250 participants dont 150 présidents d'universités ont confirmé leur volonté de faire de la mobilité un instrument majeur. Les partenariats réalisés autour de masters et doctorats communs sont apparus comme des moyens essentiels d'atteindre les objectifs fixés, tandis que les campus « *off-shore* » ont été étudiés à la fois dans leurs faiblesses, lorsque n'existe aucune participation réelle du pays d'accueil, et dans leurs forces, quand se met en place une interaction entre les structures des deux pays partenaires. La mobilité virtuelle (*e-mobilité*) a également émergé comme un sujet stratégique doit apporter un nouvel outil d'internationalisation des formations.

Les relations avec les entreprises ont fait l'objet d'un intérêt particulier, avec un consensus autour du principe de chaires financées par de grands groupes. La création d'un programme comparable au programme Erasmus, qui serait destiné aux étudiants des pays arabes et européens, a été souhaitée.

On voit bien ici se dessiner des pistes pour des programmes à la fois généraux et professionnels qui, dans le cadre des moyens budgétaires, souvent très limités mais de plus en plus gérés de façon autonome par chaque institution, se dessineraient à l'initiative des universités elles-mêmes.

C'est à l'aune de ces propositions structurantes, qui pourront d'autant plus se concrétiser que l'accompagnement des États et des institutions multilatérales se renforcera, qu'il faut examiner maintenant tout le travail déjà réalisé par l'UpM, et ce qui, demain, peut amplifier son rôle, indispensable.

## **Deuxième partie – Les projets de l'UpM pour l'enseignement supérieur et la formation professionnelle des jeunes en Méditerranée ; leurs finalités, leur réalité, leur avenir.**

Les points de synthèse qui découlent de la partie précédente de l'étude seront utilisés dans l'approche de ce qui pourrait constituer à la fois une grille d'analyse des projets en cours de mise en place, et une vision de leurs perspectives d'avenir.

À ce titre, il serait souhaitable que l'éventail des projets labellisés par l'UpM comprenne des masters en co-diplômation et des écoles doctorales partagées par des établissements des deux rives de la Méditerranée.

Au sein du Secrétariat de l'UpM, plusieurs divisions concourent de manière complémentaire à la réalisation des objectifs définis plus haut : la division éducation/enseignement supérieur/recherche bien sûr, mais aussi la division entreprises-emploi, ainsi que la division en charge de la société civile et notamment du renforcement du rôle des femmes dans la société et la vie économique.

Les projets labellisés par l'UpM qui seront examinés ici recouvrent donc en partie l'activité de ces trois divisions : EMUNI, l'UEMF, le projet du CIHEAM, MedNC, HOMERe, l'initiative globale Med4jobs ainsi que des projets relatifs à l' « autonomisation » des femmes<sup>3</sup>.

### ***EMUNI (Euro-Mediterranean University of Slovenia)***

Université *sui generis*, créée en 2008 lors du Sommet de l'Union pour la Méditerranée, EMUNI, installée à Portoroz en Slovénie, se veut instrument de dialogue interculturel et de diplomatie scientifique entre les pays de la région. Elle entend participer à la construction d'un espace euro-méditerranéen de l'enseignement supérieur et de la recherche. EMUNI est devenue depuis le lieu d'un partenariat actif entre plus de 200 institutions d'enseignement supérieur et de recherche de pays euro-méditerranéens. Elle propose aujourd'hui neuf programmes d'études dont un nouveau master « *intercultural business communication* » inauguré en avril 2015, ainsi qu'une école d'été consacrée à l'innovation entrepreneuriale. Elle participe à différents réseaux et programmes européens dont elle assure souvent la coordination. Elle pourrait devenir un lieu de référence pour des masters en co-diplômation, ainsi que pour des écoles doctorales méditerranéennes comme celle que développe un de ses partenaires majeurs, l'Université d'Urbino, autour du CREA (*Centro interdipartimentale di ricerca*) "L'Europa e gli Altri" – centre de recherches interdisciplinaire sur « l'Europe et les autres ».

La place des formations à distance, y compris professionnelles, et de l'accompagnement à distance de recherches dans des secteurs répondant aux besoins de la région, représente pour une institution de ce type un champ nouveau, riche de virtualités, qu'il conviendra d'explorer systématiquement.

### ***L'Université euro-méditerranéenne de Fès (UEMF)***

L'histoire de cette institution est intrinsèquement liée à l'UpM, depuis ses origines, lorsque Sa Majesté le Roi Mohammed VI du Maroc adressa en 2008 une lettre à la co-présidence de l'UpM, soulignant la nécessité de créer, dans la ville emblématique de Fès, une université qui s'érigerait en plateforme régionale de dialogue, d'échange interculturel et de coopération entre les deux rives de la Méditerranée. L'initiative est soutenue par les 43 ministres des Affaires Étrangères réunis à Marseille (2008) et en juin 2012, le projet de création de l'Université de Fès est officiellement labellisé par l'UpM qui en a fait l'un de ses projets phares. Les ministres de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique du Dialogue 5+5 lui accordent par ailleurs toujours une place privilégiée au sein de leurs échanges.

L'emplacement géographique du campus de l'UEMF, sur la rive sud de la Méditerranée, constitue l'un de ses avantages sur sa parente EMUNI. Université d'envergure régionale, l'UEMF a vocation à accueillir des étudiants et des enseignants de tous les pays du pourtour méditerranéen et au-delà. Sa mission est assez générale, mais elle a su la redessiner de façon sectorielle, à la fois

---

<sup>3</sup> L'anglais « *empowerment* » nous semble ici préférable à sa traduction française la plus fréquente, en cela qu'il porte à la fois l'émancipation citoyenne des femmes et leur participation active au monde du travail

ample dans son dessein et précise dans son enracinement disciplinaire. L'UEMF propose deux masters accrédités par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique du Maroc, en génie environnemental et en énergies renouvelables et efficacité énergétique. Ces domaines, liés au développement industriel, sont accompagnés d'une forte implication de l'UEMF dans la recherche, par la présence d'un centre de recherches en ingénierie, et, selon le plan stratégique de l'Université, d'un futur centre de recherches en sciences humaines et sociales.

### ***Le CIHEAM***

Fondé il y a 50 ans à l'initiative de l'OCDE et du Conseil de l'Europe par les gouvernements de sept pays, la France, la Grèce, l'Italie, le Portugal, l'Espagne, la Turquie et la Yougoslavie, rejoints vingt ans après par la Tunisie, l'Égypte, l'Algérie, Malte, le Maroc, l'Albanie et le Liban, le CIHEAM dispose de quatre implantations, des instituts d'agronomie, à Bari (Italie), Chania (Grèce), Montpellier (France) et Zaragoza (Espagne). Il s'efforce de répondre aux besoins des pays et des acteurs de l'agroalimentaire dans la région dans les domaines de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche et des territoires ruraux.

Pour mener cette mission de coopération, le CIHEAM met en œuvre les outils de la formation spécialisée, de la recherche en réseau, de la diplomatie scientifique et du partenariat politique.

L'UpM a labellisé en 2012 un projet global de modernisation et d'amélioration de la qualité des programmes de formation du CIHEAM, couvrant notamment les problématiques du genre, de l'enseignement en ligne et à distance, de la reconnaissance des diplômes ou bien encore de la formation doctorale.

En France, l'Institut de Montpellier s'inscrit depuis 2014 dans le cadre de la procédure nationale d'accréditation, au même titre que les établissements français d'enseignement supérieur. Il y a là une avancée très positive pour le projet, qui devrait entraîner la reconnaissance automatique du diplôme de master délivré par l'Institut dans tous les pays. Cela permettra également à l'Institut de se positionner comme coordinateur de projets internationaux d'éducation, par exemple dans le cadre du programme Erasmus +.

### ***Méditerranée Nouvelle Chance (MedNC)***

Le succès des écoles de la deuxième chance (E2C), créées il y a vingt ans à Marseille, ne se dément pas. Elles offrent une formation qualifiante et conduisant à une insertion professionnelle à des jeunes restés en dehors de l'école ou ayant décroché du système scolaire. 60 écoles sont concernées aujourd'hui, dont 43 en France, où elles assurent à 60 % de leurs élèves une insertion professionnelle ou la reprise d'un parcours professionnalisant.

L'adaptation de ce modèle aux pays de la rive sud de la Méditerranée, qui fait l'objet du projet labellisé par l'UpM en 2014, est conduite par l'OCMO, en partenariat avec l'École de la deuxième chance de Marseille et l'Agence française de développement. Elle passe notamment

par la création de coordonnateurs nationaux, dans un premier temps au Maroc, en Tunisie et en Algérie, puis au Liban, en Égypte et en Jordanie, éventuellement dans d'autres pays par la suite. Les partenaires déjà identifiés sont au Maroc l'Office chérifien des Phosphates, et en Tunisie l'Institut supérieur de comptabilité et d'administration des entreprises (ISCAE, Université de la Manouba).

La dimension que prendra ce projet, exemplaire, dépend de l'investissement que consentiront les acteurs privés et publics nationaux.

### ***HOMERe (Haute opportunité en Méditerranée pour le recrutement de cadres d'excellence)***

Ce projet, labellisé par l'UpM en 2014, se fonde sur la nécessité de renforcer l'employabilité des jeunes diplômés dans la région en leur permettant de compléter leur cursus académique par un stage en entreprise dans le reste de la Méditerranée. Le projet est porté par le Réseau méditerranéen des écoles d'ingénieurs et de management (RMEI), en partenariat notamment avec l'Association méditerranéenne des chambres de commerce et d'industrie (ASCAME), l'Association des Exportateurs marocains (ASMEX), BUSINESS MED, Campus France, l'Office de coopération économique pour la Méditerranée et le Moyen Orient (OCEMO), l'UTICA et l'UNIMED.

Répondant aux critères de qualité qui caractérisent le programme français de « volontariat international en entreprise » (VIE), les stages proposés doivent correspondre aux besoins réels d'entreprises transnationales établies dans les pays d'origine des candidats, et être liés à des perspectives d'emploi qualifié au retour.

Pour l'année 2015, un premier objectif de 30 étudiants a été fixé, en provenance d'Algérie, d'Égypte, de Grèce, du Liban, du Maroc ou de Tunisie et à destination de la France, de l'Italie ou de l'Espagne. Le programme concernera 75 jeunes en 2016 et comprendra aussi des mobilités sud-sud. Là encore, c'est l'engagement des entreprises qui permettra que se démultiplient les bénéfices de ce projet.

### ***Med4jobs (Mediterranean Initiative for Jobs)***

Plusieurs des projets précédents ont été labellisés sous le couvert de cette initiative-cadre de l'UpM. Ils apportent de fait des perspectives de création d'emplois ou d'accès à l'emploi et doivent donc être considérés à la fois dans leur volet éducatif, indispensable à la pensée d'une nouvelle relation entre professionnalisation et formation générale, et dans leur volet économique, utile au développement de chacun des pays.

Ce dernier aspect mérite d'être considéré en soi, et l'initiative « Med4jobs » de l'UpM présente l'avantage de donner une vision globale de cette priorité. La jeunesse et l'emploi sont la première cible du programme « Med4Jobs » lancé par le Secrétariat de l'UpM fin 2013 et qui comprend trois piliers : l'employabilité (éducation, formation) ; l'intermédiation entre l'offre et la demande d'emplois ; la création d'entreprises. L'objectif est d'identifier les meilleures pratiques en termes de projets créateurs d'emplois et de les dupliquer dans les pays du sud et de

l'est de la Méditerranée. L'approche de « Med4jobs » est à la fois verticale, horizontale et « *bottom-up* », et doit s'accorder avec les cadres nationaux des politiques du travail et de l'emploi. Elle considère avec un égal intérêt les interventions dont les auteurs sont des organismes publics, des institutions internationales, des universités, des entreprises privées.

Lancée à l'occasion de la conférence économique méditerranéenne de 2013, à Tunis, elle se développera dans les quatre prochaines années, dans un cadre quinquennal – 2014-2018 – qui pourra être reconduit. Le programme couvre à ce jour l'Algérie, l'Égypte, la Jordanie, le Liban, le Maroc, la Palestine et la Tunisie. Les partenaires de l'UpM dans cette initiative sont la Commission européenne, l'Organisation internationale du Travail, la Fondation de Turin, la *Fundació bancaria la Caixa* d'Espagne. C'est certainement une entrée les plus ouvertes à de nouvelles propositions, y compris à des projets portés par des institutions éducatives.

### ***Employabilité et émancipation des femmes***

Là encore, la formation professionnelle est une composante de certains des projets de l'« agenda régional de l'égalité des genres et de l'émancipation des femmes » de l'UpM. Il en est ainsi du projet labellisé « Compétences pour le succès », porté par AMIDEAST (America-MidEast Educational and Training Services), qui soutient 450 jeunes filles défavorisées en leur apportant les outils techniques et les connaissances nécessaires pour accéder au marché du travail, par exemple des compétences en anglais, en informatique, en communication d'entreprise, ainsi que celles qui sont nécessaires à la recherche d'emplois. Commencé au Maroc, en Jordanie et au Liban, le projet se déploiera en 2015 en Égypte et en Tunisie.

Un autre projet majeur, conduit par la Fondation euro-méditerranéenne des femmes, développe plusieurs initiatives liées à l'émancipation des femmes. On en trouve le cadre et les diverses facettes sur une plateforme trilingue, et la formation tient un rôle central dans les réalisations de ce projet, à travers l'Institut européen de la Méditerranée (IEMed, situé en Espagne), le réseau universitaire et scientifique euro-méditerranéen sur le genre et les femmes (RUSMEG) et le Centre des Femmes Arabes pour la formation et la recherche (CAWTAR, *Center of Arab Women for Training and Research*).

### ***L'économie digitale et ses applications éducatives***

À la suite de la conférence ministérielle euro-méditerranéenne sur l'économie digitale (2014), les pays de l'UpM ont adopté un plan d'action sur l'usage des banques de données virtuelles, la e-gouvernance et le dialogue des régulateurs nationaux des télécommunications. Ils ont décidé de s'attacher à promouvoir la connectivité des communautés de scientifiques et de chercheurs, ainsi que de travailler à l'élaboration d'une stratégie de coopération en matière de e-santé.

S'est ainsi manifestée une volonté d'amplification d'un processus qui touche profondément tous les aspects de l'éducation, y compris la formation professionnelle, et qui, sans remplacer la présence de maîtres ou de tuteurs, apporte un appui considérable à l'amélioration de la qualité des cours, de l'internationalisation des cursus, de l'efficacité d'une pédagogie interactive qui permet à l'élève et à l'étudiant de progresser à leur rythme.

Des MOOCs et des projets de production d'instruments de formation professionnelle à distance, en plusieurs langues, sont en cours d'élaboration et parfois même, par exemple sur l'éco-tourisme, en cours d'implantation dans des universités méditerranéennes. La reconnaissance des diplômes délivrés dans le cadre de ces formations est acquise sous certaines conditions. Les procédures de l'UpM devraient, dans l'avenir, pouvoir assurer à des e-formations diplômantes un soutien de l'UPM.

## **Troisième partie – La révolution du numérique, le rôle de l'Union pour la Méditerranée, les projets moteurs : quelques propositions.**

### **1. Les nouveaux chantiers ouverts par les TIC**

L'éducation, dont chacun s'accorde aujourd'hui à reconnaître qu'elle est le levier essentiel du co-développement, prend – enfin, peut-on dire – la place qui lui revient dans les politiques nationales des pays méditerranéens, mais aussi dans les institutions multilatérales.

Ainsi l'équipe spéciale du système des Nations Unies mise en place pour préparer le programme de développement pour l'après-2015 appelle en 2012 à une approche de politique intégrée, afin d'assurer un développement socio-économique inclusif et durable<sup>4</sup>.

L'éducation fait l'objet de l'une des onze consultations thématiques sur l'agenda de l'après-2015 et les rapports que prépare l'UNESCO dans ce cadre réorientent les réflexions autour de l'e-éducation.

C'est en effet par les TIC que l'on peut espérer un saut, à la fois qualitatif et quantitatif, au sud comme au nord de la Méditerranée. L'e-éducation promeut l'intégration des technologies mobiles dans l'éducation à travers le monde, et de multiples initiatives en ce sens ont déjà vu le jour. L'UNESCO a lancé en 2011 la Semaine de l'apprentissage mobile, qui a été reconduite sur une base annuelle et est devenue depuis la manifestation phare de l'institution dans le domaine des TIC dans l'éducation. L'*United states Agency for international Development* (USAID) soutient l'*Alliance Mobiles for Education*, aux côtés de nombreuses organisations internationales, fondations, ONG et agences de développement. Ces initiatives visent toutes deux à créer des espaces d'échange et de dialogue autour du rôle des technologies mobiles de qualité et à bas coût, afin d'assurer l'alphabétisation et l'égalité des sexes. À Tunis, en 2013, a eu lieu le premier forum ministériel africain sur l'intégration des TIC dans l'éducation et la formation, co-organisé par l'Association de développement pour l'éducation en Afrique (ADEA), la Banque africaine de développement (BAD), l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'UNESCO et Intel.

---

<sup>4</sup> Rapport « Réaliser le futur que nous voulons pour tous », [http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam\\_undf/untt\\_report.pdf](http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam_undf/untt_report.pdf).

La diffusion à grande échelle d'outils nomades, là où elle se produit, contribue à transformer les pratiques, bien que le lien de causalité entre l'amélioration de performances académiques des élèves et des étudiants, et l'usage d'un ordinateur dans les classes et les amphithéâtres, ne soit pas encore scientifiquement mesuré.

Pour l'enseignement supérieur, les méthodes de l'e-éducation ont plusieurs conséquences décisives.

Elles peuvent contribuer à améliorer d'abord la formation des professeurs. Là où existent des instituts de formation aux TIC pour universitaires, comme à Tunis l'IFIC – Institut de la Francophonie pour l'ingénierie de la connaissance et la formation à distance –, créé par l'Agence Universitaire de la Francophonie en 2012, qui peut être un modèle reproductible dans d'autres langues, les enseignants-chercheurs apprennent à définir une politique d'enseignement numérique pour leur établissement.

Le champ de recherche concerne tous les aspects de la pédagogie liée aux TIC, en particulier la fabrication d'un cours virtuel en accès libre – MOOC, *Massive open online course* –, et la réappropriation et adaptation d'un outil e-learning déjà existant par des inserts, une traduction – sous-titrage ou traduction simultanée – si nécessaire, la réactualisation permanente, et la pratique de l'interactivité pour assurer une approche participative de la création des savoirs en respectant les diversités culturelles et linguistiques.

Là où ils sont diffusés, les MOOCs, outils d'enseignement de masse mais capables aussi de s'adapter à chaque individu, enrichissent les cours et sont des moyens irremplaçables de gérer au mieux les problèmes de massification des effectifs étudiants, même s'ils suscitent parfois la réserve d'enseignants et de syndicats. Un professeur qui inaugure un MOOC voit son cours, s'il est bon et devient référence – ce qui va vite – être réactualisé en fonction de la langue et des éléments culturels locaux : images, vidéos. Il se détache du professeur qui l'a conçu et réalisé, et devient un support pédagogique non seulement pour des « répétiteurs » locaux, mais pour les enseignants qui en font la base de commentaires critiques et d'ajouts permanents : le cours est voué, si l'environnement local intègre cette pratique, à se bonifier et à « rajeunir » en même temps.

La crédibilité de cette démarche implique que les diplômes soient passés dans l'université du pays et validés par elle. À titre d'exemple, l'AUF dispense 80 diplômes en ligne, mais ce sont les diplômes d'universités membres. Et pour que la production des MOOCs soit véritablement respectueuse des contenus éducatifs nationaux, il faut aussi que les pays du sud deviennent producteurs de MOOCs. Comme c'est déjà le cas pour la moitié des diplômes en ligne de l'AUF, ils pourront être utilisés, une fois réélaborés et commentés, dans le monde entier.

Dans tous les cas cependant, les apprentissages par écrans interposés ne suffisent pas. Il faut vérifier les compétences acquises par une pratique et des échanges « présentiels » : comme le rappelle la Conférence des Doyens de médecine d'Afrique, « 1000 MOOCs de médecine ne feront pas un médecin ».

## **2. Reconfigurer les outils de la mobilité, de l'accréditation et de la reconnaissance des qualifications et des diplômes : expériences et propositions.**

L'extension de l'e-éducation amène à repenser la question, essentielle, des mobilités. L'élargissement du processus de Bologne aux pays méditerranéens, la reconnaissance des diplômes et l'accréditation entre pays d'une rive à l'autre, et l'assurance qualité, s'en trouvent également remis en cause.

Il importe d'abord de reformuler l'objectif de mobilité que se fixent légitimement les institutions d'enseignement supérieur et de recherche. La demande de mobilité, on l'a vu, est un trait commun aux déclarations des sommets politiques et aux conférences de recteurs et présidents d'universités. Déjà en 2007 la déclaration ministérielle du Caire en faisait l'un de ses thèmes majeurs, en recommandant la mise en place de centres et de portails, la création de points de contact dans les pays partenaires des pays européens, et le lancement de programmes nationaux de mobilité. L'objectif était d'inciter les étudiants européens à se rendre dans les pays partenaires du sud de la Méditerranée, de promouvoir une réforme des systèmes de visas pour une circulation plus équilibrée des cerveaux et une meilleure dissémination des savoirs.

Les résultats, huit ans après, sont loin d'être la hauteur des perspectives qui paraissaient alors ouvertes. La demande a changé, et le contexte impose de formuler la question en d'autres termes. Il reste difficile d'obtenir que les mouvements de mobilité s'exercent du nord vers le sud de la Méditerranée. Quant aux étudiants de la rive sud, nombre d'entre eux aspirent à jouer un rôle social, économique ou politique dans leur propre pays, et demandent que de meilleures conditions d'éducation leur soient fournies chez eux. Le recours à l'e-éducation, que certaines universités pratiquent déjà, leur semble à juste titre le gage d'une formation de qualité sans privation de leur engagement citoyen.

Il en va de même pour le processus de Bologne et la reconnaissance des diplômes. Déclarations et conférences mettent l'accent sur le nécessaire aboutissement d'une évolution qui devrait à terme assurer la comparabilité des systèmes, les équivalences et les procédures partagées d'assurance qualité. Les professeurs ont cependant marqué, en de nombreux pays, leurs réticences à cet égard. Plusieurs pays ont choisi de temporiser, ou d'admettre l'existence d'un système à deux vitesses, certains établissements d'enseignement supérieur estimant impossible de passer, avec les ressources humaines et financières dont ils disposent, au système Licence-Master-Doctorat, même si de nombreuses institutions, notamment européennes, les accompagnent dans cette démarche : les projets Tempus et désormais Erasmus +, la coopération bilatérale, ou la sphère associative, comme par exemple les travaux de l'association *Erasmus Expertise* depuis 2012 contribuent à cet effort. Les nouvelles procédures d'apprentissage à distance donneront sans doute un coup d'accélérateur à ces programmes, en apportant des méthodes et des contenus jusqu'aux lieux où les pratiques restaient encore, faute de formation adéquate des enseignants, éloignées des reformulations pédagogiques induites par la notion de module d'enseignement capitalisable, préalable à l'adoption du système LMD.

La même remarque vaut pour les équivalences. Tant pour les diplômes universitaires que pour les validations de compétences professionnelles, l'idée d'un « cadre euro-méditerranéen des certifications » a suivi celle, déjà réalisée, de cadre européen. Mais l'adoption d'un cadre

théorique ne vaut pas reconnaissance réelle d'un niveau. Nombre d'universités, en Europe, exigent des unités de formation complémentaires pour admettre des étudiants disposant de diplômes reconnus mais venant d'universités de moindre réputation. L'autonomie a pour conséquence que des attitudes diverses peuvent être observées sur le terrain, qui vont jusqu'au refus d'admission dans certaines filières professionnalisantes et sélectives. Il n'est certes pas légitime de contester l'utilité du travail que conduisent les administrations des ministères de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, en particulier dans les pays du dialogue 5+5, sur les équivalences et la création d'un cadre euro-méditerranéen des certifications. Mais les effets de la dynamique en cours, même accélérée par les TICs, ne se feront cependant sentir que sur le long terme, lorsque se sera atténuée la disparité du niveau réel des enseignements.

Des organisations épaulent ce mouvement de longue haleine : European Training Foundation (ETF), European Association for Quality Assurance in Education (ENQA), Arab Organization for Quality Assurance in Education, ainsi que des réseaux comme celui des ENIC-NARIC (European Network of Information Centres – National Academic Recognition Information Centres) ou dans le domaine scientifique et technologique, l'European Network for Quality of Higher Engineering Education for Industry (ENQHEEI).

Pour l'avenir, plusieurs principes d'action nous semblent résulter de nos analyses et de nos constats de terrain.

### **3. *Le rôle de l'UPM et son champ d'action***

#### **3.1. Une approche holistique**

Le premier résultat de nos observations concerne la réalité du continuum éducatif : tant au nord qu'au sud de la Méditerranée, nombre de problèmes auxquels sont confrontées les institutions d'enseignement supérieur et de recherche doivent être réglés avant l'entrée des jeunes à l'université. La surcharge des effectifs, les faibles rendements que nous avons décrits s'expliquent en grande partie par le fait que l'enseignement secondaire ne propose que très peu d'insertions professionnelles à des jeunes qui s'engagent par défaut dans des études supérieures, sans réel espoir d'en tirer profit.

Certes, les universités se tournent elles-mêmes vers une meilleure relation à la formation professionnelle et à l'offre d'emplois ; les filières professionnalisantes se multiplient, et l'arrivée des TIC encourage cette évolution. Mais ces efforts, à l'aune de la démographie et des taux de poursuite d'études qui « laissent passer » vers le supérieur un trop grand nombre d'élèves, restent dans leur ensemble sans effet réel sur le système et contribuent même paradoxalement au chômage croissant dans certaines zones.

L'effort pour repenser ensemble enseignement primaire, secondaire et supérieur se traduit déjà dans la plupart des pays par de plus fortes relations entre ministères compétents, mais aussi parfois par la fusion de ministères, car toute mesure prise à un niveau d'éducation a

nécessairement des conséquences dans un autre. Par exemple, la mise en place de filières sélectives pour l'accès aux enseignements professionnels créés dans une université s'accompagne, dans plusieurs pays d'Europe, de la création de baccalauréats professionnels préparant à l'entrée dans ces filières, et plusieurs pays du sud, le Maroc en particulier, s'engagent dans la même voie.

Il importe donc que cette problématique du continuum éducatif se traduise dans les responsabilités de l'Union pour la Méditerranée en matière d'enseignement supérieur et recherche, qui ne peut s'abstenir de faire entrer, dans sa réflexion et dans son action en faveur de projets régionaux structurants, toute proposition concernant un morceau de la chaîne éducative, si ses effets doivent être bénéfiques pour les populations et les territoires. La réduction – à tous les niveaux – de l'analphabétisme, la création – dans le second degré – de diplômes à la fois liés à un niveau de formation générale et à une compétence professionnelle avérée, la réintégration – dans un système de formation qualifiant – de jeunes que le système a rejetés ou qui l'ont fui, sont des objectifs essentiels, non seulement pour l'éducation comme un tout, mais même pour les systèmes d'enseignement supérieur qui ne se développeront qu'à la condition d'une amélioration de la qualité des autres niveaux d'enseignement.

### **3.2. Faire de la formation une priorité transversale dans tous les secteurs de l'Union pour la Méditerranée**

La réalisation des objectifs stratégiques de l'Union pour la Méditerranée repose, pour une très large part, sur la formation de la main d'œuvre nécessaire au succès de la mise en œuvre des projets et initiatives labellisés. La création de petites et moyennes entreprises et le soutien à l'employabilité, les projets d'infrastructures de transports, les projets urbains, les projets d'appui aux énergies renouvelables, de participation à la lutte contre les effets du changement climatique, d'amélioration de la qualité de l'eau et de son utilisation rationnelle et partagée, le soutien à l'émancipation des femmes et leur participation à la vie professionnelle, impliquent nécessairement que soient déployés des moyens humains compétents et engagés.

Il ne serait donc pas sans pertinence que tout projet soumis à l'Union pour la Méditerranée comporte un volet « formation ». Montrer que l'éducation, à tous les niveaux, ainsi que la formation professionnelle, sont des priorités pour les pays méditerranéens, c'est aussi montrer que nul projet méditerranéen ne peut se concevoir et se mettre en place sans intégrer cette dimension : partout se dessineront ainsi des formations qualifiantes correspondant à des besoins de compétences clairement identifiés et à des perspectives de création d'emplois.

Ce nouveau critère d'éligibilité imposé aux porteurs de projets ne ferait d'ailleurs que conforter les convictions de ceux qui pensent, et ils sont nombreux tout autour de la Méditerranée, que le développement est avant tout humain. Il concerne des femmes et des hommes qui aspirent à obtenir un emploi rémunéré et l'éducation est un outil qui peut leur permettre d'aller plus loin dans la réalisation de leurs potentialités, plus loin aussi dans la connaissance du monde, et qui peut leur permettre de mieux comprendre ce qu'ils peuvent lui apporter.

### **3.3. Soutenir et promouvoir des projets à tous les niveaux d'enseignement, depuis l'école jusqu'à la recherche académique porteuse d'innovation et d'employabilité**

#### 3.3.1 L'école

Des établissements du second degré ont déjà envisagé de soumettre une candidature à la labellisation de l'Union pour la Méditerranée, et l'on ne peut que s'en réjouir. Certains encouragent l'inscription d'élèves de cultures, de langues maternelles et de milieux sociaux divers, et offrent à tous un enseignement de même qualité. D'autres, qui ne se sont pas encore manifestés, font sur le terrain un travail exemplaire, qui pourrait être utilement dupliqué. Il s'agit par exemple, dans un lycée français d'une zone défavorisée, qui reçoit des élèves de milieux familiaux où le français est peu pratiqué et dont les langues maternelles sont aussi bien celles de l'Afrique que de l'Asie, de compléter les apprentissages de base obligatoires par des options qui, au choix de l'élève, lui permettent de s'initier à l'histoire, aux langues anciennes et modernes, et aux cultures dont sa famille porte l'héritage. Optionnels mais demandés, le latin et l'arabe sont ainsi enseignés pour les mêmes jeunes qui suivent avec enthousiasme des cours de spécialistes de haut niveau, parfois même universitaires et académiciens<sup>5</sup>.

#### 3.3.2 Formation pour les élèves en situation d'abandon scolaire et formation tout au long de la vie

Les enseignements du projet labellisé par l'Union pour la Méditerranée, *MedNC*, décrit plus haut, méritent ici d'être mentionnés à nouveau. Certaines initiatives conduites au titre de la formation continue pourraient également trouver le chemin de l'Union pour la Méditerranée. Tel est en particulier le cas des actions conduites par le *Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie*, couvrant 67 pays, pour la plupart méditerranéens, qui promeut l'apprentissage en tous lieux et par soi-même, des autres, de l'environnement, par l'expérience et à tous les âges de la vie. Les projets de recherche doivent être eux aussi regardés selon la valeur ajoutée, en termes professionnels, qu'ils apportent à la région. Deux d'entre eux, non encore labellisés, nous semblent mériter l'attention : Open-U-SESAME, projet collaboratif qui vise à développer le potentiel scientifique et technique de recherche des pays de la partie orientale de la Méditerranée à partir d'un synchrotron de 3<sup>e</sup> génération en cours d'achèvement en Jordanie, et la CIESM (*Commission internationale pour l'exploration scientifique de la Méditerranée*), qui comprend des représentants scientifiques de haut niveau issus de ses 23 pays membres et se consacre à l'organisation de congrès réguliers qui permettent des échanges approfondis.

#### 3.3.3 Des projets pour l'e-éducation

Sous cet intitulé pourraient être examinées plusieurs grandes ambitions prometteuses, portées par des institutions ou des individus conscients de la place que peut prendre l'e-éducation dans l'amélioration du tissu éducatif, partout où manquent la qualité et les structures capables d'assurer des parcours individualisés, porteurs de compétences avérées.

Les actions conduites à partir des campus numériques de l'Agence Universitaire de la francophonie (AUF), pourraient faire l'objet d'un travail de rapprochement avec l'Union pour la

---

<sup>5</sup> Projet THELEME, porté par le lycée Le Corbusier à Aubervilliers (Seine Saint-Denis).

Méditerranée. L'AUF compte plus de 350 universités et institutions membres autour du bassin méditerranéen : 212 en Europe de l'Ouest – Andorre, Belgique, France, Grèce, Espagne, Israël, Italie, Luxembourg, Malte, Portugal et Suisse –, 102 au Maghreb – Algérie, Maroc, Tunisie –, et 55 au Moyen Orient – Chypre, Djibouti, Égypte, Émirats arabes unis, Irak, Iran, Jordanie, Liban, Pakistan, Palestine, Soudan, Syrie, Yémen. Elle a désormais la capacité de répondre à leurs demandes grâce à la déconcentration de ses moyens.

Le projet *Uni-Connect MENA* me semble devoir également être ici mentionné. Porté par l'entreprise FSN Global, en partenariat avec le CAFRAD – Centre africain pour la recherche et le Développement –, le réseau UNIMED et le portail éducatif *E-Learn Africa*, il ambitionne de créer 100 hubs dotés de wifi dans des institutions d'enseignement supérieur de la région pour leur apporter une connectivité à bas coût, qui leur permettra d'entrer pleinement dans l'ère de l'éducation.

#### **4. Appels à projets nouveaux, validation et suivi**

Si le chapitre éducation et sa relation à l'emploi, sous ses différents aspects, revêt aujourd'hui un caractère d'ardente obligation, il doit à mon sens s'accompagner d'outils nouveaux qui, sous la houlette du secrétaire général adjoint en charge du secteur, permettront que soit mieux connu et utilisé le potentiel politique de l'Union pour la Méditerranée.

Aujourd'hui les projets sont suivis avec soin par une équipe motivée et efficace. Mais l'expertise scientifique sur laquelle elle pourrait s'appuyer pour recevoir un volume plus important de propositions, les analyser et les suivre après leur labellisation, ne bénéficie pas du concours de scientifiques représentatifs des différents domaines du savoir. Or plusieurs organismes fédèrent des personnalités provenant des différents pays de la Méditerranée et habitués à travailler ensemble sur des thèmes d'intérêt partagé. On en trouve parmi les membres du CIESM, déjà cité, et on en rencontre aussi dans le Groupement inter-académique pour le développement (GID) qui réunit des membres de plusieurs académies de pays riverains, du nord et du sud.

##### **4.1. Utiliser des experts reconnus, comme ceux du GID**

Le GID, association internationale créée en 2007 par dix académies de l'Europe du Sud et du continent africain, peut apporter une réserve de compétences diversifiées pour comprendre des projets de développement dans leur complexité scientifique, technologique, socioéconomique et culturelle. Il serait certainement capable, à la demande, d'enrichir l'expertise de l'Union pour la Méditerranée dans tous les secteurs liés à l'éducation, à la formation professionnelle, à l'enseignement supérieur et à la recherche.

Le GID s'est inscrit résolument dans l'un des Objectifs du millénaire pour le développement de l'ONU : *Bridging the Gap Between the Scientific Output and the Needs of the Stake Holders*. Pour atteindre ses objectifs, le GID est adossé à deux importants réseaux d'académies dont il a suscité la création : GID-EMAN (*Euro-Mediterranean Academic Network*) et GID-ESAN (*Euro-Subsaharian Academic Network*). Centre de réflexion et force de proposition, il soutient des actions de développement, d'éducation, de formation et d'information.

#### **4.2. Encourager les associations d'anciens et d'actuels bénéficiaires de projets éducatifs, créer des observatoires de l'insertion professionnelle**

Les associations d'*alumni* existent depuis longtemps au sein des écoles et universités. Elles permettent de prolonger les relations humaines qui se sont nouées au cours des études, de mettre en œuvre des solidarités, de partager informations et formations continues. Les établissements d'enseignement ayant reçu le label de l'Union pour la Méditerranée, au premier chef EMUNI et l'UEMF, mais d'autres aussi, ont déjà l'intention de proposer à leurs anciens étudiants de participer à l'élaboration d'un répertoire commun de contacts, qui donnera des informations sur le devenir de chacun, permettra de lancer des invitations ciblées, et sera un précieux outil de connaissance des trajectoires professionnelles pour les générations en cours d'étude.

Certaines initiatives universitaires vont plus loin et méritent l'attention. Initié à l'Université italienne de Bologne, *AlmaLaurea* est un consortium de 64 universités qui apporte à ses usagers – à la fois étudiants et enseignants, mais aussi services de ressources humaines et de recrutement des entreprises – des informations fiables sur les curricula, les démarches de recherche d'emplois et les résultats de l'insertion des diplômés sur le marché du travail un, deux et cinq ans après l'obtention de leur diplôme. Le succès de cette initiative dans les universités italiennes a conduit à sa duplication dans les écoles secondaires dispensant des diplômes professionnels (*AlmaDiploma*) et les grandes écoles (*AlmaOrientali*). Plusieurs universités du Maroc ont déjà adopté ce système : Moulay Ismail à Meknes, Cadi Ayyad à Marrakech, Mohammed I à Oujda, Chouaib Doukkali à El Jadida dans le cadre d'un projet de coopération financé par l'Union européenne.

Créée il y a plus de vingt ans, *AlmaLaurea* concerne aujourd'hui 78 % des diplômés italiens. En sus du Maroc, les pays en phase d'expérimentation du modèle sont la Tunisie, l'Égypte, le Liban et l'Algérie.

#### **5. Rechercher d'autres outils incitatifs**

On aura constaté que les propositions précédentes amènent à pleinement utiliser, à développer, parfois à généraliser et toujours à valoriser ce qui existe déjà, parfois sous forme de projets pilotes ou expérimentaux à audience et à projection réduites.

Il faut aussi compter sur la créativité des acteurs méditerranéens : les rudes difficultés politiques de l'heure encouragent nombre d'esprits éclairés à rechercher des voies d'amélioration des secteurs économiques et sociaux décisifs, dont nul ne doute que l'éducation soit une composante majeure.

Les programmes européens, les soutiens qu'offre l'Union pour la Méditerranée, les organismes officiels en place dans chaque pays sont autant de moyens auxquels recourent tous ceux qui souhaitent s'engager. Ces moyens cependant sont limités, d'autant plus que la conjoncture, qui rend difficiles les exercices budgétaires, n'est pas favorable aux innovations qui alourdissent les investissements, même ceux dont la rentabilité est avérée.

Dans ce contexte, il nous semble important que les initiatives éducatives, universitaires et de recherche en lien avec les objectifs de l'Union pour la Méditerranée soient encouragées, au moins de manière symbolique. Il pourrait s'agir de Prix ou de distinctions décernés dans différentes catégories, comme l'insertion des diplômés, la professionnalisation des cursus de formation, la participation d'un nombre important d'enseignants à la mise en œuvre de cours à distance, le montage de modules pédagogiques impliquant les responsables de secteurs professionnels dans différentes branches porteuses d'emploi. Dans chaque catégorie, un concours ouvert à des institutions agréées dans chacun des pays de l'Union pour la Méditerranée permettrait de repérer les pratiques innovantes et de récompenser les plus prometteuses.

Le but de ces propositions est aussi de faire mieux connaître, par tous les moyens disponibles, le rôle et les possibilités de l'Union pour la Méditerranée, qui n'est pas seulement une institution multilatérale de plus.

Elle peut agir avec chaque pays et les ensembles qui les réunissent pour que, dans un esprit de mutualisation, des progrès soient réalisés pour les jeunes, et même pour la population des apprenants – qui se confond avec la nation tout entière. Chaque Méditerranéen devrait être encouragé à développer ses talents propres, à comprendre et à valoriser l'apport des diverses composantes culturelles de son environnement national et régional, et à trouver un travail décent.

La perspective est ambitieuse, mais réaliste, et telle est sans doute la marque que peut laisser l'Union pour la Méditerranée, non seulement dans l'histoire politique de la Méditerranée, mais dans les vies de tous ceux qui veulent en faire un espace de paix et de développement.

Michèle Gendreau-Massaloux

## TABLE DES MATIERES

<b>CONSTRUIRE UNE AUTRE MEDITERRANEE : ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, FORMATION PROFESSIONNELLE, EDUCATION.....</b>	<b>1</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<i>Le réveil d'un cadre de pensée nécessaire.....</i>	<i>1</i>
<b>Première partie - État des lieux des politiques et systèmes d'enseignement supérieur, d'éducation et de formation professionnelle des pays méditerranéens, et principaux indicateurs.....</b>	<b>3</b>
<i>Des exemples significatifs.....</i>	<i>3</i>
<i>Algérie.....</i>	<i>3</i>
<i>Maroc.....</i>	<i>4</i>
<i>Tunisie.....</i>	<i>5</i>
<i>Égypte.....</i>	<i>6</i>
<i>Jordanie.....</i>	<i>6</i>
<i>Liban.....</i>	<i>7</i>
<i>Quelques données quantifiées.....</i>	<i>8</i>
<i>Des propositions structurantes.....</i>	<i>12</i>
<i>Le rapport de l'ETF sur le défi de l'emploi des jeunes dans 14 pays partenaires de l'UpM.....</i>	<i>12</i>
<i>Les deux conférences arabo-européennes de l'enseignement supérieur - AECHE.....</i>	<i>13</i>
<b>Deuxième partie - Les projets de l'UpM pour l'enseignement supérieur et la formation professionnelle des jeunes en Méditerranée ; leurs finalités, leur réalité, leur avenir.....</b>	<b>14</b>
<i>EMUNI (Euro-Mediterranean University of Slovenia).....</i>	<i>15</i>
<i>L'Université euro-méditerranéenne de Fès (UEMF).....</i>	<i>15</i>
<i>Le CIHEAM.....</i>	<i>16</i>
<i>Méditerranée Nouvelle Chance (MedNC).....</i>	<i>16</i>
<i>HOMERe (Haute opportunité en Méditerranée pour le recrutement de cadres d'excellence).....</i>	<i>17</i>
<i>.....</i>	<i>17</i>
<i>Med4jobs (Mediterranean Initiative for Jobs).....</i>	<i>17</i>
<i>Employabilité et émancipation des femmes.....</i>	<i>18</i>
<i>L'économie digitale et ses applications éducatives.....</i>	<i>18</i>
<b>Troisième partie - La révolution du numérique, le rôle de l'Union pour la Méditerranée, les projets moteurs : quelques propositions.....</b>	<b>19</b>
<i>1. Les nouveaux chantiers ouverts par les TIC.....</i>	<i>19</i>
<i>2. Reconfigurer les outils de la mobilité, de l'accréditation et de la reconnaissance des qualifications et des diplômes : expériences et propositions.....</i>	<i>21</i>
<i>3. Le rôle de l'UPM et son champ d'action.....</i>	<i>22</i>
<i>3.1. Une approche holistique.....</i>	<i>22</i>
<i>3.2. Faire de la formation une priorité transversale dans tous les secteurs de l'Union pour la Méditerranée.....</i>	<i>23</i>
<i>3.3. Soutenir et promouvoir des projets à tous les niveaux d'enseignement, depuis l'école jusqu'à la recherche académique porteuse d'innovation et d'employabilité.....</i>	<i>24</i>
<i>4. Appels à projets nouveaux, validation et suivi.....</i>	<i>25</i>
<i>4.1. Utiliser des experts reconnus, comme ceux du GID.....</i>	<i>25</i>
<i>4.2. Encourager les associations d'anciens et d'actuels bénéficiaires de projets éducatifs, créer des observatoires de l'insertion professionnelle.....</i>	<i>26</i>
<i>5. Rechercher d'autres outils incitatifs.....</i>	<i>26</i>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>28</b>