



HAL
open science

LA DÉPOSSESSION. Réformes, enseignement supérieur et pouvoirs au Maghreb

Ahmed Ghouati

► **To cite this version:**

Ahmed Ghouati. LA DÉPOSSESSION. Réformes, enseignement supérieur et pouvoirs au Maghreb .
Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée, 2012, 131. halshs-01519305

HAL Id: halshs-01519305

<https://shs.hal.science/halshs-01519305>

Submitted on 6 May 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA DEPOSSESSION. Réformes, enseignement supérieur et pouvoirs au Maghreb

Ahmed GHOUATI

Maître de Conférences à l'Université Clermont Auvergne,
Laboratoire « Communication et Sociétés »,
Chercheur associé à l'IREMAM-CNRS Aix-en-Provence

RESUME

Inséré dans la stratégie économique de Lisbonne le processus de Bologne a été d'emblée pris en charge par la Commission européenne et confié ensuite aux Etats de l'Union européenne (UE) via des experts. Il a permis à la Commission de prendre un certain pouvoir sur les Etats nationaux notamment en matière de réforme éducative. Or ce mode institutionnel de pilotage a également été reproduit lors de l'élargissement du processus de Bologne à trois pays du Maghreb : Algérie, Maroc et Tunisie.

Officiellement, le processus est jugé positivement par les responsables européens et maghrébins. Cependant ni les étudiants ni les enseignants ne semblent partager les objectifs institutionnels.

Après une description du mode d'appropriation du processus, nous exposons dans cet article une partie des résultats d'une enquête de terrain menée par questionnaires de novembre 2007 à mai 2008 au Maghreb auprès d'enseignants et d'enseignants-chercheurs (N=125). Notre hypothèse est que le processus de Bologne s'inscrit certes dans une logique économique (globale), mais il est décliné aussi par les pouvoirs locaux dans le cadre d'un procès de domination et/ou de dépossession des sociétés locales.

Mots-clés : Processus de Bologne, Enseignement supérieur, Recherche, Europe, Maghreb, Enseignants-chercheurs, globalisation.

Summary

As a part of the Lisbon economic strategy, the Bologna process has been driven from its inception by the European Commission. The charge of its enforcement has been thereafter given to the member States of the European Union, through the power of experts. The process has empowered the Commission at the expense of the nation-States, especially regarding education reforms. However, this institutional steering mode has been applied to three North African countries, as the Bologna process was extended.

The European and North African leaders have officially praised the process, although the students and the teachers did not support its institutional aims.

After describing the process' appropriation mode, we will outline the results of a survey conducted between November 2007 and May 2008 among scholars (N=125). Our hypothesis is that, while the Bologna process is part of a global economical dynamic, it is however concretized by local powers in a logic of dispossession and/or domination, at the expense of local societies.

Key words : process of Bologna, University education, University, Maghreb, research teachers, dispossession, globalization.

INTRODUCTION

Le processus de Bologne est un ensemble¹ de réformes éducatives n'émanant pas des Etats nationaux et qui vise la création d'un « espace européen d'enseignement supérieur » (CCE 2003). Celui-ci est destiné à être compétitif internationalement dans les domaines de la formation, de la recherche, de la production de brevets et de la gouvernance. Inséré dans la stratégie économique² de Lisbonne – pour construire une « économie de la connaissance » (CCE, 2005) -, ce processus n'a jamais fait l'objet d'évaluation, d'un débat politique ni de validation par une instance élue. Au niveau national les Etats ont instrumentalisés des instances telles que les Conférences de Présidents d'Université (CPU) et diverses agences étatiques pour faire passer le processus, en contrepartie de nouveaux pouvoirs accordés aux Présidents d'universités, les transformant en gouverneurs. En gérant ainsi la transformation de l'enseignement supérieur, les Etats européens renforcent un fonctionnement centralisé – i.e. réformes par le haut, selon des orientations économiques et politiques supranationales – et disqualifient leurs systèmes nationaux d'enseignement et de recherche en réduisant l'autonomie universitaire comme mode démocratique d'exercice et de production scientifique.

Ces changements s'opèrent dans un contexte marqué par une globalisation économique³ ayant engendré, depuis plusieurs années, une grande mobilité de capitaux, une recherche de nouvelles sources de profit et des besoins en Travailleurs Hautement Qualifiés (THQ) notamment dans les secteurs les plus utilisateurs en technologie de pointe et dans des secteurs de services (Vinokur, 2003a et 2003b). Dans ce contexte, « l'économie de la connaissance » que construit l'UE, pousse ses pays membres à livrer une concurrence (avec les USA, le Japon, l'Australie, etc.) afin de capter des THQ et rendre ses systèmes d'enseignement supérieur et de recherche plus compétitifs et plus attractifs. L'enjeu immédiat pour les pays de l'UE est de (re)constituer en permanence un vivier de THQ mobile et celui-ci passe aussi par un espace d'enseignement supérieur répondant à certains critères de qualité, de comparabilité, de compétitivité et de « bonne gouvernance ». Or tous ces critères président à l'application du processus de Bologne qui présente également l'avantage, pour les décideurs, d'être facilement exportable même si sa mise en œuvre n'est achevée ni en Europe (Eurydice, 2010) ni au Maghreb (Ghouati, 2011) où il a été introduit depuis la rentrée universitaire 2003-2004. Cette exportation/importation intervient après une ouverture des pays maghrébins à l'économie de marché depuis le début des années 1980 (Plans d'ajustements structurels, accords séparés avec l'UE et adhésion à l'OMC⁴). Officiellement, le processus de Bologne devait mettre à niveau des systèmes d'enseignement supérieur maghrébins confrontés à une importante massification. Mais sur le fond, il nous semble qu'à travers cet élargissement du processus la Commission européenne vise à : 1. Fournir aux responsables maghrébins un cadre pour gérer les flux d'étudiants tout en généralisant des standards éducatifs de nature libérale, sous apparence technique et managériale. 2. Répondre à des besoins urgents en THQ, formés selon les mêmes standards internationaux, pour des firmes multinationales et des capitaux mobiles,

¹ Il comprend la « Réforme LMD », l'évaluation par des agences dont les membres sont désignés par le gouvernement, l'« autonomie » des universités, la gouvernance, l'entrepreneuriat, l'assurance qualité interne et externe, etc.

² Cette stratégie est elle-même insérée dans le processus de la globalisation marchande en tant qu'extension du système capitaliste, via un redéploiement des capitaux et des multinationales mobiles.

³ Dans ce cadre, il s'agit de « libérer les mouvements de capitaux, déréglementer les marchés et déréguler les secteurs publics. Cette phase de « globalisation » se caractérise par une concentration accélérée des capitaux, la domination de la logique financière et rentière de court terme sur la logique productive, et la stratégie d'emblée globale de localisation des firmes-réseaux » (Vinokur, 2002 : 5).

⁴ L'adhésion de l'Algérie est en cours de négociation.

notamment en agissant directement sur les systèmes de formation⁵ conformément à la déclaration de Bologne. 3. Inscrire les pays du Maghreb dans la division internationale du travail, en définissant un rôle d'intermédiaire⁶ aux systèmes d'enseignement supérieur pour capter une partie de la demande africaine en formation supérieure. La demande africaine est en partie prise en charge actuellement à travers des universités et des écoles supérieures privées⁷ soutenues et encouragées par les Etats maghrébins. Ces objectifs participent à la définition d'orientations économiques et idéologiques libérales pour les systèmes d'enseignement supérieur, avec la collaboration de dirigeants maghrébins n'ayant pas de projet éducatif et encore moins sociétal.

Dans cet article nous soulignons le mode d'appropriation du processus de Bologne de manière générale, ensuite nous exposons une partie des résultats d'une enquête exploratoire menée auprès d'enseignants et d'enseignants-chercheurs du Maghreb.

1. Un mode d'appropriation du processus très institutionnel

Initié suite à un accord entre quatre ministres européens d'enseignement supérieur (France, Italie, Allemagne et Royaume-Uni), le processus de Bologne a été institutionnalisé et piloté par la Commission européenne, via des experts siégeant dans les groupes⁸ de suivi et de préparation (comité de Bologne). C'est ainsi que la commission a pris un certain pouvoir éducatif sur les Etats nationaux européens (Garcia, 2008). Dès lors elle intervient partout financièrement et politiquement. Dans ce cadre, son rôle est entre autres

« (...) de financer des projets de collaboration entre universités d'Europe et du Maghreb ou du Proche-Orient (...) pour autant qu'ils contribuent à les aider à mettre en place les principes de Bologne. La circulation des étudiants et des diplômés en sera facilitée, ce qui devrait profiter d'abord aux universités européennes. Celle-ci ne sont pour autant pas toutes assurées de tirer un avantage de cette ouverture, les plus gros bénéficiaires allant aux universités et aux pays ayant le mieux développé

⁵ Pour l'UE « *Les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle essentiel dans la réussite de la transition vers une économie et une société fondées sur la connaissance. Ils sont de véritables gisements d'expertise et des centres de développement des ressources humaines. Ils sont des facteurs déterminants de croissance et de compétitivité, et des acteurs clés du programme de réforme des Etats membres de l'UE et des pays partenaires. La modernisation de l'enseignement supérieur est désormais reconnue comme une condition essentielle de réussite de la Stratégie de Lisbonne, mise en chantier par l'UE en mars 2000 et destinée à restructurer les systèmes économiques et sociaux au sein de l'UE. (...) En parallèle, de plus en plus de pays partenaires ont signé la Déclaration de Bologne et tous ont manifesté leur intérêt pour l'harmonisation de leurs systèmes d'enseignement supérieur inspiré par les développements réalisés à cet égard en Europe. Le programme Tempus a aidé les pays partenaires à réformer leurs systèmes d'enseignement supérieur conformément aux principes de Bologne, qui vise à créer un Espace européen de l'enseignement supérieur (...)* » (CCE, 2009 : 4-5).

⁶ L'encouragement de la mobilité étudiante s'inscrit également dans ce nouveau rôle (Mazzella, 2009).

⁷ Ces structures sont souvent sous la cotelletle euromaghrébine (création commune, diplôme avec double sceau, enseignement mutualisé, etc.).

⁸ Officiellement le processus de Bologne est gouverné par les ministres européens de l'enseignement supérieur réunis en conférence. Outre le secrétariat, le groupe de suivi et le comité de Bologne apportent leur appui à la conférence. Ils comprennent les représentants des Etats européens, de la Commission européenne, de l'Association des Universités Européennes), de l'ENQA (association européenne pour la garantie de la qualité de l'enseignement supérieur), de l'EURASHE (association européenne des établissements d'enseignement supérieur), de l'ESIB (union des étudiants européens), du Conseil de l'Europe, de l'Union des industries de la communauté européenne, l'Internationale de l'éducation et le centre européen de l'Unesco pour l'enseignement supérieur. De plus, le comité de Bologne intègre les délégués des organisations membres du comité de suivi, les représentants du pays qui préside l'UE, celui qui a présidé juste avant, celui qui présidera juste après et les représentants de deux pays non membres de l'UE. La présidence revient au pays d'accueil de la conférence des ministres de l'enseignement supérieur.

leur attractivité. La régulation passe par une compétition dont le principe semble accepté par toutes les parties » (Croché, 2006 : 211-212).

Du côté européen, deux types d'activités sont menées depuis 2002 en direction du Maghreb : 1. Politique. 2. Idéologique et/ou pédagogique. Les premières consistent à orienter les programmes des réformes, conformément aux directives de la Commission européenne, et les secondes à former les personnels maghrébins affectés au management et à la réalisation. A cette fin, plusieurs organisations et réseaux sont mobilisés : les Conférences des Présidents d'Université (CPU), les agences gouvernementales ou paragouvernementales (Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements, Agence Universitaire de la Francophonie), des représentants d'universités et un réseau associatif parapublic.

Du côté maghrébin, l'implication politique directe commence au sommet de l'Etat (cas de la Tunisie) et s'étend à des structures cogérées par les ministères et les CPUM⁹ (Maroc) ou CNUA¹⁰ (Algérie) et Conseils des universités (Tunisie). Ces structures sont déployées à plusieurs niveaux : comités de pilotage ou commissions nationales d'habilitation, commissions régionales et, enfin, commissions d'établissement pour l'application. Elles sont désignées et contrôlées par les ministères de tutelle. Elles reposent aussi sur des responsables universitaires non élus (recteurs, directeurs, etc.) et dont certains ont fait leur formation en Europe. Aidée par un parrainage individualisé de la part de responsables d'universités et/ou de grandes écoles européennes précurseurs dans ce type de réformes, cette organisation a permis d'introduire la réforme LMD soit en tant qu'option¹¹ (cas de l'Algérie et de la Tunisie), soit généralisée à l'Université (cas du Maroc). Des contradictions de fond entre visions européenne et maghrébine existent, mais la rareté de leur expression peut révéler le caractère très institutionnel des stratégies maghrébines d'appropriation du processus. Outre l'achat d'outils « clés en main » (cas du Maroc), la formation à la prise en main des outils et méthodes du nouveau management public (NMP) a été intégrée à des programmes Tempus. Dans ces conditions, le parrainage via un consortium et le choix des personnes à former sont des éléments déterminants (Cf. Fellah, 2007). Par exemple, le projet Tempus dit « *Idara Rachida* » ou « bonne gouvernance » (2005-2007) a été mené par un consortium avec un partage thématique des tâches pour former des cadres de quatre universités et écoles algériennes participantes : l'Informatisation (thème piloté par l'INSA, Lyon), la Gouvernance (Université Libre de Bruxelles), les Finances (Université de Paris 8) et les Relations extérieures et internationales (UNIMED, Rome) (Source : <http://193.194.83.121/index.html>, consulté en juin 2009). Très enthousiaste, une des formés suggère même d'étendre l'application des principes du NMP à l'Etat et au Parlement (Cf. Fellah, op. cit). Mais bien que commencée en même temps que l'introduction de la réforme LMD, la mise en œuvre des règles du NMP semble rencontrer encore quelques difficultés.

Du point de vue des décideurs, le 1^{er} bilan a été estimé positif (MES et CPU, 2006 ; Boussema, 2007), alors que les indicateurs quantitatifs et qualitatifs traduisent plutôt un manque de succès auprès des étudiants : en 2007 seulement 15% ont optés pour des filières LMD en Algérie et 25% en Tunisie (Ghouati, 2009). L'introduction d'une logique de flux au détriment de la qualité ne semble pas mobiliser les étudiants : par exemple la licence, préparée

⁹ Conférences des Présidents d'Université Maroc.

¹⁰ Conférence Nationale des Universités Algérie.

¹¹ Théoriquement, en 2010 l'ancien système (dit classique ou académique) devait céder devant la généralisation du système LMD, correspondant aux niveaux de sortie Licence en 3 ans, Master en 5 ans et Doctorat en 8 ans. En pratique, le manque d'attraction de l'option LMD et les nombreux problèmes restant à régler (équivalence de diplômes, résistance des écoles hors université, etc.) les deux systèmes cohabitent encore. Mais les administrations mettent des exigences de plus en plus élevés pour dissuader les étudiants de s'inscrire dans le système classique et opter ainsi pour une filière LMD.

habituellement en quatre ans, est proposée en trois ans et sans les dispositions pédagogiques nécessaires, promises pourtant par la réforme¹² LMD (parcours personnalisés, mobilité, travail en petits groupes, stage pratique, etc.). Pour attirer les étudiants dans les filières LMD, des campagnes de sensibilisation ont eu lieu et des promesses d'inscription facilitée en Master 1 (Bac + 4) et ensuite en Master 2 (Bac + 5) ont été données aux étudiants. Cependant, sous la pression des effectifs, la sélection à l'entrée du Master a bien eu lieu parmi les premières promotions des licences LMD. Ce qui engendre, depuis plus d'une année, des grèves étudiantes à répétition contre le système LMD. En Algérie et en Tunisie, des étudiants ont même recours à des actions extrêmes (grèves de la faim, menaces de suicide en public, etc.). Ajoutées aux manques de débouchés pour les jeunes diplômés dans les trois pays ces actions se transforment parfois en révoltes sociales, y compris dans les grandes villes. En Tunisie, la « révolution de Jasmin » a démarré suite à une immolation publique le 17 décembre 2010 d'un jeune diplômé sans emploi.

Dans l'enquête menée auprès d'enseignants et enseignants-chercheurs, plus de trois ans après sa mise en application, le processus de Bologne ne semble pas avoir amélioré l'état des enseignements supérieurs au Maghreb (autonomie, collégialité, etc.). Si on ne peut pas attribuer à ce processus la dégradation actuelle des conditions de travail, celui-ci ne semble pas ouvrir pour l'instant de perspectives pédagogiques, politiques et/ou professionnelles permettant aux acteurs d'être optimistes quand à l'avenir des réformes en cours.

2. Des enseignants-chercheurs plutôt critiques et pessimistes

2. 1. Caractéristiques des enquêtés

L'enquête s'est déroulée entre le 1/11/2007 et le 31/5/2008 auprès d'enseignants et d'enseignants-chercheurs du Maghreb (Algérie, Maroc Tunisie) au moyen d'un questionnaire administré directement par des doctorants et par correspondance. Au total, sur 600 questionnaires proposés, 125 ont été récupérés et validés¹³. L'échantillon obtenu est composé de 79 hommes (63,2%) et 46 femmes (36,8%) qui se répartissent ainsi : 64 exercent au Maroc (51,2%), 46 en Algérie (36,8%) et 15 en Tunisie (12%). Les répondants sont plutôt jeunes : 67% ont moins de 44 ans et l'âge moyen est de 40 ans. Ils utilisent trois langues : le français (53,4%), l'arabe (40,6%) et l'anglais (5,3%). Le niveau de formation est plutôt élevé : 66% ont un doctorat, 25% un magister, 5% un diplôme d'études approfondies (DEA) ou un ingéniorat et 3% une HDR. En termes d'établissements¹⁴, 106 exercent dans des universités et facultés (84,8%) et 19 dans des instituts et grandes écoles (15,2%). Le taux de sondage global est de 20,83 % et s'explique surtout par la très grande difficulté d'expression politique pour de nombreux enseignants et enseignants chercheurs, notamment en Tunisie. Statistiquement, l'échantillon n'est pas représentatif, mais vu le manque d'études sur les réformes éducatives au Maghreb ayant sollicité le point de vue des enseignants-chercheurs, ces 125 questionnaires

¹² Selon la Banque mondiale (2008), comparativement aux pays de la zone MENA (Moyen orient et Nord de l'Afrique) seule la Tunisie obtiendrait un bon résultat au niveau de l'individualisation pédagogique. L'Algérie est classée dans le groupe des pays moyens. Mais dans l'ensemble, en matière d'ingénierie, d'incitation et de responsabilité publique, les pays du Maghreb ont besoin de réformes supplémentaires pour améliorer le secteur de l'éducation en général et celui de l'enseignement supérieur en particulier. De ce fait, dès 2007, au Maroc par exemple, certains enseignants chercheurs ont suggéré de « réformer la réforme LMD » (Lahlou, 2009).

¹³ Le traitement des données a été réalisé sur le logiciel Modalisa.

¹⁴ Les établissements se répartissent par pays. **Algérie** : 11 universités, 03 grandes écoles et un centre universitaire. **Maroc** : 09 universités, 02 facultés polydisciplinaires et un 02 instituts supérieurs. **Tunisie** : 05 universités, 03 instituts supérieurs et 02 grandes écoles.

sont de précieuses indications sur les représentations, les perceptions et les vécus, permettant au moins de formuler des hypothèses. Le questionnaire est structuré en neuf rubriques comportant 82 questions, dont 12 descriptives et/ou d'identification, 20 ouvertes et 50 fermées. Dans cet article nous traiterons¹⁵ dix-neuf questions, regroupées en sept rubriques. Dans chaque rubrique les résultats et l'analyse sont précédés par les questions telles qu'elles figurent dans le questionnaire.

2. 2. Les enseignants et l'institution

2.2.1. Des caractérisations de l'institution marquées par des conditions de travail difficiles

Que vous vient-il spontanément à l'esprit lorsqu'on évoque l'enseignement supérieur ou l'université ? (donner cinq à six mots ou exemples pouvant les qualifier)

A partir de 385 réponses différentes, nous avons pu dégager 471 items qui ont été classés en six grandes catégories :

- La première (36,6%) caractérise l'enseignement dans ses *dimensions pédagogique* (acquisition) *et politique* (formation de l'élite), l'encadrement, les contenus de formation et l'espace de travail et de vie ou lieux d'enseignement.
- La seconde (23,1%) se rapporte à la *recherche scientifique et l'exercice de la pensée critique* en tant que posture scientifique.
- La troisième (15,8%) concerne la *situation actuelle de l'enseignement et de la recherche*, c'est-à-dire un ensemble de problèmes matériels et moraux rencontrés dans l'exercice professionnel. Ces problèmes vont de l'« absence de projets et changement négatif » jusqu'au manque de perspectives socioprofessionnelles, en passant par la massification et la « baisse du niveau » d'enseignement.
- La quatrième (15,1%) regroupe les items répondant à la *dimension sociale et économique* de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire un investissement dans le « capital humain », la relation formation-emploi, le développement personnel des enseignants et des étudiants et l'acquisition d'un statut social valorisé.
- Enfin, la cinquième (8,1%) concerne les *conditions d'existence d'un enseignement supérieur*, à savoir ses valeurs, son autonomie académique pour qu'il puisse assurer un certain développement culturel. Les aspects administratifs représentent environ 1% des évocations.

Ainsi catégorisés, les items les plus fréquents concernent d'abord l'enseignement (« acquisition de savoirs, méthodologie et encadrement »), ensuite la recherche et l'innovation et enfin la dimension politique (« Avenir du pays et reproduction de l'élite »). Ce qui laisse penser que les enseignants, bien qu'attachés aux missions fondamentales de l'enseignement supérieur, n'en sont pas moins sensibles aux discours de la classe politique laquelle, depuis les premières années d'indépendance, tend à définir l'enseignement supérieur comme une des voies – voire La voie – de construction de l'Etat et du « développement ». Cependant, à la faveur du nouveau contexte politique, on peut relever que pour 13% des répondants l'enseignement supérieur se caractérise aussi par une « absence de projets et un changement négatif ». Parmi les nombreux problèmes cités pour caractériser ce changement, il y a la

¹⁵ Pour un exposé exhaustif des résultats de l'enquête, voir Ghouati (2011).

massification des effectifs, la dégradation des conditions de travail, le manque de moyens, les questions d'éthique, le chômage des diplômés, la dépendance politique et l'instrumentalisation accrue de l'enseignement supérieur par les pouvoirs politiques.

2.2.2. Une estimation négative des activités d'enseignement, de recherche et de gestion

Par rapport à l'idée que vous vous faites de l'institution, pensez-vous que la réalité (des activités d'enseignement, de recherche et d'administration) est : Plutôt satisfaisante ? Plutôt décevante ? Normale ?











	Effectifs	%
Recherche décevante	 96	27,2%
Gestion/Administration décevante	 83	23,5%
Enseignement décevant	 48	13,6%
Enseignement normal	 36	10,2%
Enseignement satisfaisant	 36	10,2%
Gestion/Administration normale	 25	7,1%
Recherche normale	 14	4,0%
Recherche satisfaisante	 6	1,7%
Gestion/Administration satisfaisante	 5	1,4%
NSP	 4	1,1%
Non réponse	1	
Total / réponses	353	100,0%

Tableau 1. Activités. Interrogés : 125 / Répondants : 124 / Réponses : 353

Pratiquement, toutes les activités d'enseignement supérieur sont décevantes. Néanmoins la recherche (plus de 27%) et la gestion/administration (23,5%) déçoivent le plus (Tableau 1). Notre hypothèse est que les activités pédagogiques et scientifiques dépendent depuis de nombreuses années déjà du pouvoir politique et administratif et cette dépendance semble se renforcer par le fonctionnement centralisé promu par le processus de Bologne. D'où une estimation négative de toutes les activités universitaires.

2.2.3. Des règles d'éthique universitaire qui ne sont pas toujours respectées

Pensez-vous que les règles d'éthique universitaire¹⁶ sont toujours respectées dans votre institution ?

¹⁶ La question s'inspire entre autres des principes de liberté, d'autonomie et de responsabilité mentionnés dans la Conférence internationale réunie par l'Unesco à Nice en 1950, à savoir :

- « Le droit et la liberté de rechercher la science pour elle-même, où que cette recherche puisse conduire;
- La tolérance des opinions opposées et l'indépendance à l'égard de toute ingérence politique;
- Le devoir, en tant qu'institution sociale, de promouvoir par l'enseignement et la recherche les principes de liberté, de justice, de dignité et de solidarité humaines et de développer l'entraide matérielle et morale sur un plan international (...) » (In *Nouvelles de l'AIU*, Vol. 4. No. 4, septembre 1998, http://www.iau-aiu.net/newsletters/iaunew44_fr.html#IAU Policy, consulté en mars 2010).





	Effectifs	%
Non	 72	57,6%
Nsp	 20	16,0%
Oui	 16	12,8%
Autre	 16	12,8%
Non réponse	1	0,8%
Total	125	100,0%

Tableau 2. Règles d'éthique universitaire.

Plus de 57% des enquêtés estiment que les règles d'éthique ne sont pas toujours respectées (Tableau 2). Même à titre indicatif, les réponses à cette question tendent à montrer qu'il y a un problème éthique et peut-être aussi moral dans l'exercice professionnel. Par exemple, en Algérie, à la demande d'universitaires et suite à de nombreuses affaires¹⁷ liées au non respect des règles universitaires ou à l'absence de respect mutuel, le ministère de l'enseignement supérieur (Cf. MESRS, 2010) a promulgué une « charte d'éthique et de déontologie universitaires ». Celle-ci définit les droits et devoirs des enseignants et des étudiants et retient sept principes fondamentaux parmi lesquels *l'intégrité et l'honnêteté, la responsabilité et la liberté académiques, le respect des franchises universitaires, l'exigence de vérité scientifique, d'objectivité et d'esprit critique*, etc. Cependant, loin de la transparence et du respect de l'éthique, le contexte politique et économique maghrébin dans lequel évoluent les systèmes d'enseignement supérieur est très marqué par un niveau de corruption élevé. Ainsi, dans le rapport 2010 de l'ONG Transparency International¹⁸ l'Algérie est classée 105e (sur 180 pays), derrière le Maroc (85e) et la Tunisie (59e).

2.2.4. Un sentiment de manque d'écoute et de considération

Dans votre travail habituel, avez-vous le sentiment que vous êtes plutôt ?



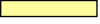




	Effectifs	%
Non réponse	6	
1. Écouté et/ou considéré	 39	30,5%
1. Représenté	 11	8,6%
2. Écouté/considéré mais non représenté	 32	25,0%
4. Représenté mais pas écouté/considéré	 9	7,0%
3. Ni écouté/considéré ni représenté	 23	18,0%
6. Autre	 3	2,3%
7. nsp	 11	8,6%
Total / réponses	128	100,0%

Tableau 3. Sentiment d'écoute. Interrogés : 125 / Répondants : 119 / Réponses : 128

¹⁷ L'une d'elle a concerné l'assassinat du Professeur Benchehida Mohamed, informaticien, le 18 octobre 2008 à l'Université de Mostaganem par un étudiant qui, semble-t-il, voulait l'« effrayer » pour récupérer son relevé de notes !

¹⁸ Cf. <http://www.transparency.org/publications/gcr>, consulté en mars 2011.

Plus de 30% d'enquêtés ont le sentiment d'être écoutés et/ou considérés dans leur travail habituel et près de 9% seulement représentés (Tableau 3). Mais une proportion importante (18%) a le sentiment de n'être ni écoutée, ni considérée, ni représentée. Ce qui tend plutôt à appuyer l'hypothèse d'un déficit en conditions morales dans l'exercice professionnel. Pour un Professeur agrégé « *la réforme actuelle est aveugle, surtout lorsque les décideurs marginalisent le point de vue des enseignants* » (Faculté Polydisciplinaire de Taza, Maroc). De ce fait, le déficit en conditions morales pourrait également expliquer la migration des compétences et le non-retour des étudiants en formation à l'étranger. Ainsi, s'agissant des étudiants étrangers en France (dont 30% originaires du Maghreb), Ennafaa et Paivandi (2008) estiment que « la motivation professionnelle pour rester en France ne semble pas s'expliquer uniquement par le manque de débouchés dans le pays d'origine, mais parce qu'ici certains ont déjà rencontré de meilleures conditions de travail » (p 35). Dans un témoignage sur le fonctionnement de l'Université de M'sila en Algérie, un enseignant-chercheur met en cause la gouvernance qui empêche toute participation démocratique à la vie universitaire. Ce témoignage lui valut, de la part du recteur, une plainte pour diffamation et une suspension de ses fonctions de Maître de Conférences. Pour le syndicat autonome CNES cette sanction est « inadmissible, car elle ne relève pas de la prétendue diffamation (...), mais d'un délit d'opinion ». Plus généralement, le CNES dénonce une « volonté de mise au pas » des universités¹⁹.

2.3. Finalités de la recherche et autres activités dans l'institution

Des finalités plus pédagogiques et économiques que politiques

Quelle(s) finalité(s) donnez-vous à vos recherches ?

A partir de 132 réponses fournies par 93 répondants (base 125 interrogés), la classification thématique des résultats a permis de dégager trois finalités :

- *Pédagogique* (33,9%), que l'on peut interpréter comme une volonté de ne pas dissocier l'enseignement de la recherche, contrairement à certaines préconisations de responsables politiques. Selon un professeur assistant « *en l'absence d'une recherche, il est difficile de garder la motivation, d'être ambitieux et de trouver la passion du métier. La recherche et la qualité de l'enseignement (supérieur) sont indissociables* » (Faculté Polydisciplinaire de Taza, Maroc).
- *Economique* (17,3%), traduisant probablement le souci d'être au service de la société (« améliorer les soins », « comprendre et faire comprendre les enjeux historiques de certaines questions posées par les citoyens », « éclairer les politiques publiques », etc.).
- Et une finalité liée au *développement personnel* (15,8%) qui peut résulter du travail de recherche. L'apport d'une expertise et la réflexion scientifique sont évoqués par près de 11% des enquêtés.

2.4. Les conditions d'exercice

Dans l'ensemble, l'institution ne semble pas fournir tous les moyens moraux et matériels

¹⁹ In *El Watan* du 24 mai 2009.

nécessaires à l'exercice professionnel.

2.4.1. Un manque de financement pour la recherche

Pour développer votre (vos) thème(s), vous avez bénéficié (ou vous bénéficiez) d'un financement de :

	Effectifs	%
10. Aucun	62	41,9%
1. L'institution (Université)	23	15,5%
3. Du ministère de tutelle	22	14,9%
2. Du laboratoire	13	8,8%
8. Fonds européen	11	7,4%
Non réponse	9	
9. autre	7	4,7%
7. Financement mixte ou intégré	5	3,4%
4. Autre ministère	4	2,7%
5. Autre institution ou agence de soutien	1	0,7%
Total / réponses	148	100,0%

Tableau 4. Financement. Interrogés : 125 / Répondants : 116 / Réponses : 148

Une majorité d'enquêtés (42%) ne bénéficie d'aucun financement (Tableau 4). L'enquête de Gaillard et al. (2006) sur la situation des laboratoires de recherche marocains avait montré une augmentation significative du financement public de la recherche (plus de 60% des fonds), comparativement à l'année 2000 où « pratiquement aucune activité de recherche n'était possible sans aide étrangère » (p 147). En 2010, les niveaux d'investissement dans la recherche des trois pays sont plutôt élevés : environ 1% du PIB en Algérie et au Maroc et plus de 1% en Tunisie (Cf. Ghouati, 2011). De ce fait, le manque souligné par nos enquêtés pourrait trouver son origine dans l'orientation du financement selon le secteur d'activité et la spécialisation du laboratoire. Dans cette hypothèse, les secteurs des sciences dites exactes et de la technologie seraient mieux dotés que les autres secteurs lettres, langues, et sciences humaines et sociales.

2.4.2. Une faible participation à la gestion et/ou aux tâches collectives

Participez-vous à la gestion administrative ou aux tâches collectives ?






	Effectifs	%
2. non	 85	68,0%
1. oui	 34	27,2%
3. nsp	 4	3,2%
Non réponse	 1	0,8%
4. autre	 1	0,8%
Total	125	100,0%

Tableau 5. Participation.

La faible participation (27%) à la gestion et/ou aux tâches collectives (Tableau 5) peut être attribuée au mode de gestion que des enquêtés appellent la « non gouvernance ». Opposé à la collégialité universitaire, ce mode de gestion ne semble pas privilégier l'implication ou le partage du pouvoir. En outre, le sentiment de manque d'écoute et de considération (Cf. question 2.2.4), pourrait avoir aussi pour effet le retrait par rapport aux tâches collectives, surtout si elles sont peu valorisées et/ou peu valorisantes. La multiplication des contractuels n'est pas non plus de nature à faciliter l'intégration dans la vie de l'institution. Enfin, le manque de temps ou de disponibilité chez certains enquêtés ayant un service d'enseignement relativement lourd (plus de 600H/an) ne peut pas favoriser la participation (Ghouati, op. cit.).

2.5. Une institution au service du pouvoir ou de l'Etat

Pensez-vous que l'institution dans laquelle vous travaillez est plutôt au service :

	Effectifs	%
3. Du pouvoir ou de l'Etat ?	47	31,3%
1. De la société ?	33	22,0%
2. Des entreprises ?	23	15,3%
6. NSP	17	11,3%
5. De tous les acteurs ?	13	8,7%
4. Des économies des pays industrialisés via la migration ?	10	6,7%
7. Autre	7	4,7%
Non réponse	4	
Total / réponses	150	100,0%

Tableau 6. Etat. Interrogés : 125 / Répondants : 121 / Réponses : 150

L'institution peut être au service de la société (22%) ou de l'entreprise (15%), mais elle est d'abord au service du pouvoir ou de l'Etat (31%) (Tableau 6). Cette vision suggère un manque d'indépendance de l'institution vis-à-vis du pouvoir politique. La dépendance se traduit actuellement par la définition des programmes de développement dans des cadres non concertés et la désignation, par les ministères, des principaux responsables de la gestion des systèmes d'enseignement supérieur. Induisant dans la plupart des cas une centralisation de la décision et une gestion plus administrative et bureaucratique que pédagogique, cette dépendance constitue, selon nous, une des sources principales des difficultés que connaît l'enseignement supérieur maghrébin.

2.6. L'institution dans le contexte international

2.6.1. Une coopération avec l'Europe jugée très positive

Comment jugez-vous la politique actuelle d'ouverture d'écoles doctorales en coopération avec des pays européens ?


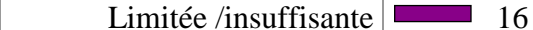



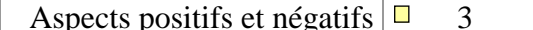

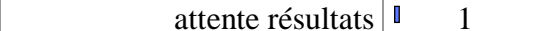
	Effectifs	%
Non réponse	47	
Très bonne/excellente	 29	35,8%
Limitée /insuffisante	 16	19,8%
Positive /satisfaisante	 12	14,8%
Négative	 10	12,3%
Nécessaire/enrichissante	 7	8,6%
Aspects positifs et négatifs	 3	3,7%
NSP	 3	3,7%
attente résultats	 1	1,2%
Total / réponses	81	100,0%

Tableau 7. Coopération. Interrogés : 125 / Répondants : 78 / Réponses : 81

Plus de 59% des enquêtés jugent cette coopération très positivement (Tableau 7), contre 32% qui la jugent limitée ou négative. Le jugement positif s'expliquerait par l'ouverture et l'apport thématique et financier européen à certaines formations doctorales maghrébines. Quant au jugement négatif, il pourrait se rapporter à deux éléments : 1. Le nombre limité et ciblé des formations soutenues ou concernées par la coopération. 2. Une critique de la politique éducative hégémonique²⁰, notamment à travers la globalisation de l'enseignement supérieur (réforme LMD, rapprochement du secteur privé, évaluation et contrôle, etc.).

2.6.2. Des institutions qui perdent des cadres

Dans le contexte actuel de migration des « cerveaux » ou des compétences, pensez-vous que votre institution a plutôt : Perdu des cadres? Recruté de nouveaux cadres ? Autre. NSP.




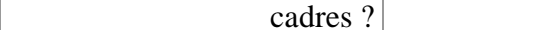
	Effectifs	%
1. perdu des cadres ?	 52	40,6%
3. NSP	 38	29,7%
2. recruté de nouveaux cadres ?	 33	25,8%
4. autre	 5	3,9%
Non réponse	3	
Total / réponses	128	100,0%

Tableau 8. Migration. Interrogés : 125 / Répondants : 122 / Réponses : 128

Plus de 40% de répondants estiment que l'institution d'appartenance a perdu des cadres, contre environ 26% qui évoquent un recrutement de nouveaux cadres (Tableau 8). Le croisement avec la variable « établissements et pays » montre des différences très significatives ($p=0,004$) dans lesquelles les enquêtés des universités (plus de 30%), en particulier en Algérie, évoquent le plus une perte de cadres (Tableau 9).

²⁰ Cette hégémonie interpelle au point où certains se demandent s'il ne s'agit pas d'un « retour à la « situation coloniale » ? » (Khelifaoui, 2009 : 6).

	1. perdu des cadres?	2. recruté de nouveaux cadres?	3. nsp	4. autre	Total
Algérie	22,6	8,1	1,6	0,8	32,3
Universités	30,6	21,8	22,6	2,4	72,6
Instituts et Ecoles	7,3	3,2	4,0	1,6	16,1
Maroc	12,9	16,9	20,2	2,4	48,4
Tunisie	3,2	0,8	6,5	0,8	11,3
Total	39,5	26,6	29,8	4,0	

Tableau 9. Migration en fonction des établissements et pays. Tableau : % - Base Répondants. Khi2=28,8 ddl=12 p=0,004 (Val. théoriques < 5 = 7)

L'estimation de ces pertes étant difficile à faire, parfois nous avons eu quelques commentaires qualitatifs qui confirment l'importance du phénomène migratoire :

- « *La fuite des chercheurs a laissé un vide qui n'a pu être comblé* » (statut non signalé, ISTA, Taza, Maroc).
- « *Le départ des cadres est un désastre. L'université et la recherche ont perdu leur substance* » (Enseignant-chercheur associé, Université d'Alger).
- « *Le Canada valorise la recherche. Mon projet est de migrer au Canada* » (Enseignant-chercheur, Université Mohamed V, Rabat, Maroc).
- Enfin, un enquêté explique ainsi son projet : « *Je n'ai jamais eu l'envie d'émigrer. J'ai toujours été contre l'idée de quitter son pays avec ses difficultés (...). Mais quand on se bat seul face à la médiocrité, avec un niveau de réflexion de plus en plus bas, on est poussé malgré soi à penser au choix de l'immigration...même si on garde au fond de sa pensée un possible retour au pays moins autoritaire et moins corrompu (...)* ». (A.H, Chargé de cours, Université d'Alger).

2.6.3. Une proportion non négligeable serait prête à partir

Personnellement, avez-vous pensé ou pensez-vous émigrer à court ou moyen terme (dans les 2 à 5 ans à venir) ?






	Effectifs	%
2. non	 64	51,2%
1. oui	 49	39,2%
3. nsp	 6	4,8%
Non réponse	 4	3,2%
4. autre	 2	1,6%
Total	125	100,0%

Tableau 10. Projet migratoire.

Plus de 39% des enquêtés se mettent dans l'hypothèse d'une migration ou d'une mobilité internationale (Tableau 10). Cette forte proportion pourrait refléter la dégradation des conditions socioprofessionnelles et humaines dans lesquelles évoluent les enseignants chercheurs en général et les universitaires en particulier (Cf. Infra, question 2.6.5).

2.6.4. Pour aller au Canada et en Europe

Si oui, ce serait pour aller :

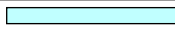
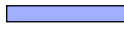





	Effectifs	%
Non réponse	74	
4. Au Canada	 30	44,1%
1. dans un pays européen	 21	30,9%
7. autre	 9	13,2%
6. Aux USA	 3	4,4%
3. dans un pays du golfe arabe	 2	2,9%
5. En Australie	 2	2,9%
2. Dans un pays maghrébin ou africain	 1	1,5%
Total / réponses	68	100,0%

Tableau 11. Destination. Interrogés : 125 / Répondants : 51 / Réponses : 68

Parmi ceux qui ont un projet migratoire, le Canada est une destination projetée pour 44% d'enquêtés, loin devant l'Europe (près de 31%) (Tableau 11). Ce qui s'expliquerait d'une part par les nouvelles conditions de circulation migratoire imposées par l'UE aux Maghrébins – immigration choisie - et d'autre part par les facilités (relatives) d'obtention du visa pour le Canada.

2.6.5. A la recherche de meilleures perspectives professionnelles...

Quelle(s) serait (ent) la ou les raisons principales qui vous pousserait (ent) personnellement à migrer ?

A partir de 236 items obtenus de 77 répondants (base 125 interrogés) nous avons pu classer les raisons évoquées en trois grandes catégories :

- Celles qui ouvrent *de nouveaux horizons professionnels*, y compris la poursuite d'études et la recherche (26,7%) ;
- Celles qui concernent *les conditions matérielles et salariales* (31%) ;
- Et celles qui peuvent générer *de meilleures considération et ambiance dans le travail* (42%).

Cette catégorisation montre que ce sont moins les conditions matérielles de travail qui poussent à migrer, que les perspectives professionnelles et valorisation humaine. Au regard du contexte managérial maghrébin, ces perspectives incluent le refus de l'autoritarisme et la recherche d'une meilleure considération personnelle.

2.7. Les pouvoirs publics et l'institution

2.7.1. Une institution peu autonome

L'institution qui vous emploie dispose-t-elle d'une autonomie (une certaine indépendance vis-à-vis de l'Etat) ?








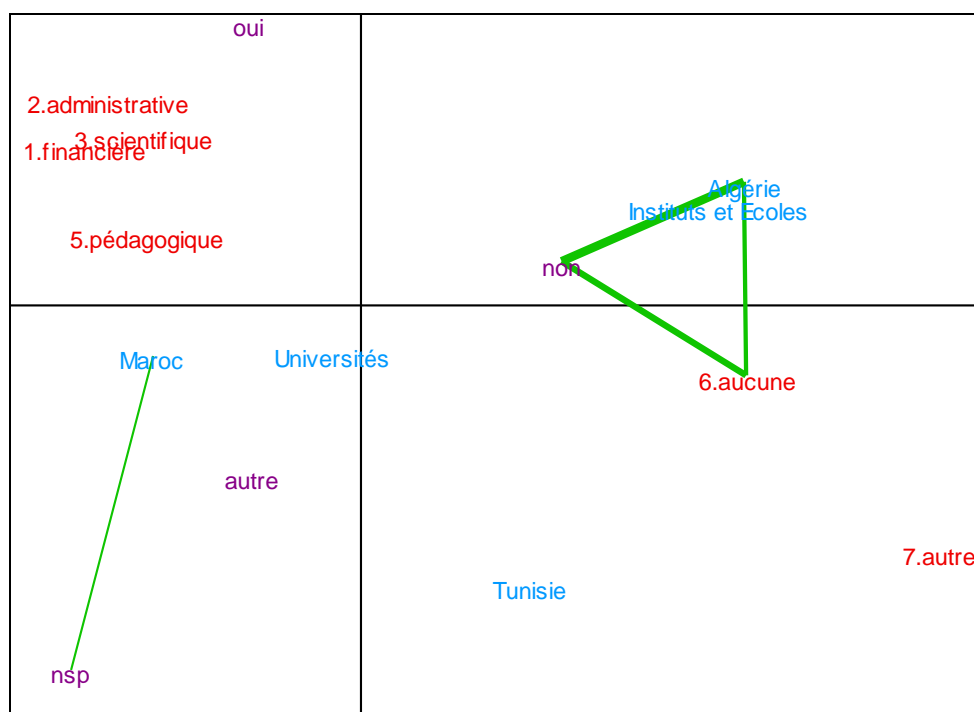
	Effectifs	%
6. Aucune	 51	29,0%
5. Pédagogique	 41	23,3%
3. Scientifique	 30	17,0%
1. Financière	 26	14,8%
2. Administrative	 16	9,1%
8. Nsp	 10	5,7%
Non réponse	3	
7. autre	 2	1,1%
Total / réponses	176	100,0%

Tableau 12. Autonomie. Interrogés : 125 / Répondants : 122 / Réponses : 176

Plus de 29% d'enquêtés estiment que l'institution n'a aucune autonomie (Tableau 12). Ce résultat confirme l'appréciation obtenue dans la question 2.5.1 (Cf. Supra). Il soulève une contradiction fondamentale entre « l'autonomie » visée par le processus de Bologne et le vécu ainsi que les représentations qu'ont les enseignants-chercheurs. Sur un plan opérationnel, il semble que « l'autonomie » – au sens de l'entrepreneuriat - telle qu'elle est conçue entre autres par l'OCDE²¹ et appliquée par les décideurs Européens et Maghrébins n'est pas l'autonomie universitaire, c'est-à-dire la possibilité de définir en toute indépendance ses propres normes et valeurs pour l'enseignement, la recherche et la gestion des établissements.



F1 : 32,78%

F2 : 16,21%

AFC 1 : Autonomie, Etablissements/pays et Ethique

²¹ Pour cette organisation le degré d'autonomie est mesuré entre autres par la propriété des locaux, l'emprunt de fonds, le recrutement et le licenciement du personnel, la libre fixation des rémunérations, la libre fixation du nombre d'étudiants et des droits d'inscription, etc. (OCDE, 2003, chapitre 3, p 69).

Dans l'AFC 1 nous avons un lien triangulaire entre la catégorie « Algérie » et les réponses « Non » concernant les règles d'éthique et « aucune » autonomie. Ce qui peut signifier que c'est peut-être dans ce pays que les conditions politique et éthique sont les moins favorables à l'exercice de l'enseignement et de la recherche.

Un enquêté affirme que « *l'université doit être assez indépendante scientifiquement de l'Etat. Ce qui n'est pas le cas actuellement.* » Cette affirmation n'est pas sans fondement et semble même refléter l'opinion de la majorité des répondants. En effet, dans une circulaire datée du 18 mai 2010, le ministère de l'enseignement supérieur en Algérie demande aux chefs d'établissement sous sa tutelle d'exiger que toute participation à des conférences ou colloques organisés à l'étranger soit subordonnée à l'accord préalable de la tutelle qui appréciera l'opportunité de la participation selon le « caractère sensible » des dits événements. Pour les 250 universitaires, signataires d'une pétition remise au Ministre, il s'agit d'une « *tentative de contrôler le contenu des travaux de recherche et de la pensée libre au sein de l'Université algérienne* »²².

2.7.2. Une gestion moins collégiale

Votre institution est-elle gérée de façon collégiale ?

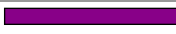




	Effectifs	%
2. non	 56	44,8%
1. oui	 49	39,2%
3. nsp	 16	12,8%
Non réponse	 2	1,6%
4. autre	 2	1,6%
Total	125	100,0%

Tableau 13. Collégialité.

Près de 45% des enquêtés estiment que la gestion de l'institution qui les emploie n'est pas collégiale (Tableau 13). « *L'enseignement et la recherche sont dominés par les politiciens* » dit en substance une universitaire tunisoise. Autrement dit, souvent les gestionnaires de l'enseignement supérieur ne sont pas des personnes élues, mais désignées par les responsables politiques. Or le processus de Bologne favorise un fonctionnement centralisé dans lequel le recteur, le président d'université ou le directeur d'institut concentrent tous les pouvoirs de décision. En outre l'expertise et/ou le contrôle sont davantage confiés à des experts et/ou agences dont les membres ne sont pas non plus élus. D'où un déficit en représentation des enseignants-chercheurs dans la gestion de l'enseignement supérieur et un contrôle administratif et/ou politique des activités universitaires. Conséquences pour les enseignants-chercheurs : « *Un climat de travail peu motivant. Les chercheurs étouffent* » (M.H., Professeur, Université d'Alger).

2.7.3. Un Etat qui n'a pas de projet de politique éducative

Pensez-vous que l'Etat a un projet ou une politique éducative pour l'enseignement supérieur en général et l'université en particulier ?

²² Pétition en ligne intitulée « Protestation de la communauté universitaire contre la circulaire subordonnant le droit de sortie des chercheurs et enseignants de l'Université algérienne à accord préalable du MESRS » (<http://cnes-usto.blogspot.com/2010/07/texte-de-la-petition-contre-la.html>, consulté en août 2010).





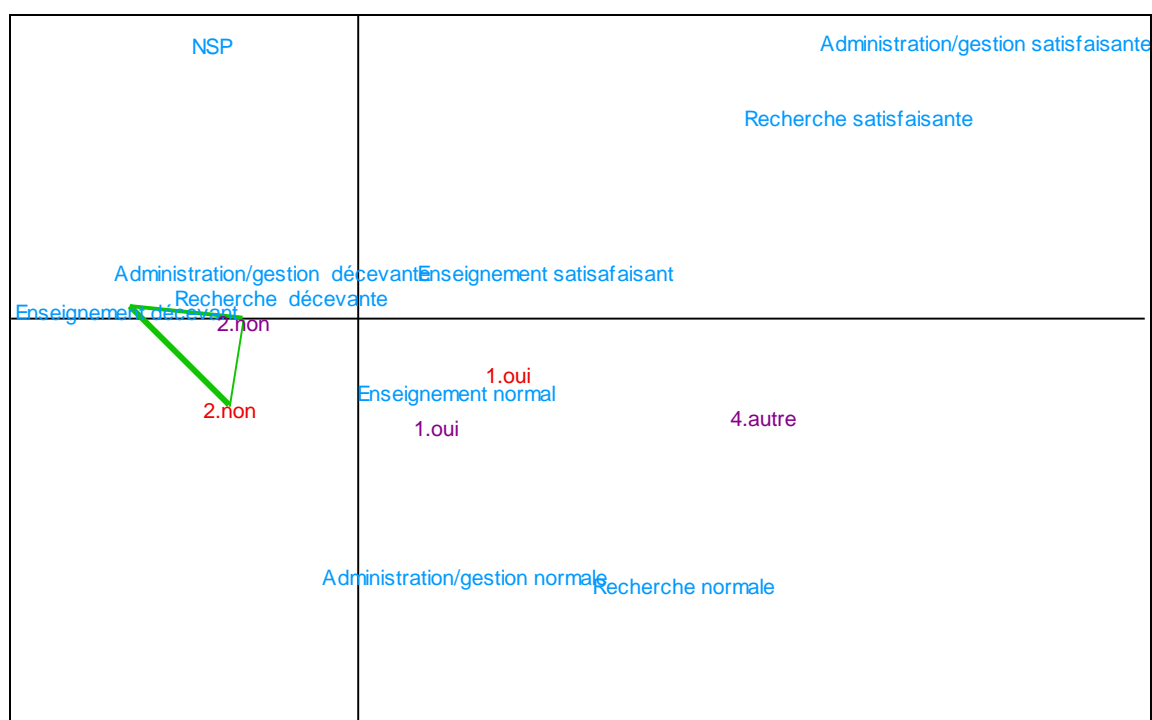
	Effectifs	%
2. non	 62	49,6%
1. oui	 37	29,6%
3. NSP	 25	20,0%
4. autre	 1	0,8%
Total	125	100,0%

Tableau 14. Projet étatique.

Près de 50% des enquêtés pensent que l'Etat n'a pas de projet éducatif (Tableau 14). Ce qui peut signifier deux choses : 1. Les réformes en cours au Maghreb ne sont pas forcément attribuées à l'Etat. Il est porteur d'un projet de réformes dont il n'est pas le concepteur. 2. Politiquement, elles ne forment pas le projet éducatif souhaité pour l'enseignement supérieur. Le schéma factoriel (AFC 2) fait ressortir des liens (en triangle) entre ceux qui ont répondu « non » aux questions sur la collégialité et le projet étatique pour l'éducation et qui trouvent décevantes les activités d'enseignement supérieur.



Facteur 1 = 21,2%

F2 = 15,6%

AFC 2 : Projet étatique, jugement des activités (enseignement, recherche et administration) et collégialité.

Selon une enquêtée « *L'Etat doit impliquer les élites pour sa politique* ». Plus amère, elle soutient que « *malheureusement l'homme politique (...) considère l'université comme une entité négligeable* » (N.A., Maître Assistante, Université de Tunis). Analysée à la lumière des révolutions tunisienne et égyptienne, cette appréciation laisse penser que, n'étant pas perçus comme initiateurs des réformes, les Etats maghrébins ont perdu en crédibilité politique et risquent d'avoir beaucoup de difficulté pour mobiliser les élites locales autrement que comme exécutants et/ou scribes.

2.7.4. Une globalisation perçue comme « nécessaire ouverture sur le monde »

A travers l'introduction de la réforme LMD, on parle de globalisation de l'enseignement supérieur. Définiriez-vous la globalisation plutôt comme :

	Effectifs	%
1. Nécessaire ouverture sur le monde	54	27,3%
4. Occidentalisation du monde	37	18,7%
6. Une mode politique qui ne durera pas dans le temps	28	14,1%
2. Intrusion économique capitaliste dans l'éducation	26	13,1%
3. Adaptation culturelle et idéologique au village planétaire	17	8,6%
5. Une certaine modernisation des institutions universitaires	16	8,1%
7. Une occasion pour réfléchir à une alternative	14	7,1%
8. Autre	3	1,5%
9. NSP	3	1,5%
Total / réponses	198	100,0%

Tableau 15. Définition de la globalisation. Interrogés : 125 / Répondants : 125 / Réponses : 198

Pour 27% des enquêtés la globalisation est une « *nécessaire ouverture sur le monde* » (Tableau 15). Cette définition découle d'un postulat issu de la logique libérale qui domine l'économie contemporaine, selon lequel la globalisation des échanges est forcément nécessaire à tous les pays, en particulier ceux dits en « voie de développement ». Ce qui revient à atténuer et/ou à positiver économiquement la globalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. La seconde définition choisie (près de 19%) associe la globalisation à une « *occidentalisation du monde* », c'est-à-dire une généralisation du modèle économique et culturel dominant ou en usage dans les sociétés (occidentales) industrialisées. La troisième définition fréquente (plus de 14%) pose la globalisation comme « *une mode politique qui ne durera pas* », autrement dit une manière politique de penser et d'agir mais qui ne résiste pas à l'épreuve du temps, car non intériorisée par les peuples ou partagée par tous les pays. Cette représentation négative, peut s'illustrer par le commentaire suivant d'un enquêté pour qui la globalisation « *est une adaptation idéologique à une certaine mode culturelle et politique internationale* » (N.Z, Maître de Conférences, Université de Fès). Enfin, la quatrième définition (13%) considère la globalisation comme une « *intrusion économique capitaliste dans l'éducation* ». En concevant ce questionnaire, nous faisons cette hypothèse, car correspondant en effet à la stratégie des Etats, conformément aux exigences de firmes et institutions économiques internationales d'ouvrir le secteur de l'éducation – historiquement non marchand – à la concurrence commerciale. Parmi les définitions les moins

fréquentes, 7% d'enquêtés ont répondu « *Une occasion pour réfléchir à une alternative* ». Ce choix pourrait signifier que cette « intrusion » génère aussi des interrogations et/ou des réflexions pouvant être de nature politique.

2.7.5. Des projections plutôt pessimistes

A partir des réformes actuellement en cours, faites-vous des projections plutôt :


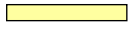




	Effectifs	%
2. Pessimistes	 57	45,6%
3. Vous voulez voir d'abord l'application qui en sera faite	 39	31,2%
4. NSP	 13	10,4%
1. Optimistes	 9	7,2%
Non réponse	 6	4,8%
5. Autre	 1	0,8%
Total	125	100,0%

Tableau 16. Projections.

Le tableau 16 montre que plus de 45% de répondants font des projections pessimistes et seulement 7% sont optimistes ! Une enquête menée auprès de 387 étudiants ayant opté pour des filières LMD à l'Université de Constantine (Benarab, 2008) a porté entre autres sur le vécu et les projections concernant le système LMD²³. S'agissant de la durée de la formation (licence en 3 ans), 58% des enquêtés la jugent insuffisante, contre 41% qui pensent le contraire. Quant à l'avenir du système LMD, plus de 55% des enquêtés prédisent un échec. Y aurait-il alors un lien entre le pessimisme des enseignants et les projections négatives des étudiants ? Cette question se pose dans la mesure où les systèmes d'enseignement supérieur sont aussi formés de communautés humaines qui partagent également des vécus, des doutes, des craintes et/ou des aspirations.

2.7.6 Plus de moyens pour l'Université moderne²⁴, sans oublier les structures traditionnelles

Avec le recul du temps, pensez-vous que les Etats maghrébins devaient plutôt :

²³ En tant qu'organisation et finalités impliquant plusieurs éléments issus de la réforme LMD.

²⁴ Cette appellation désigne des structures héritées de la période coloniale et/ou construites sur le modèle des pays européens (industrialisés). Les universités locales sont dites traditionnelles et/ou anciennes.

	Effectifs	%
1. Donner plus de moyens aux universités modernes ?	63	44,4%
2. Interroger de façon critique l'héritage moderne pour l'adapter ?	42	29,6%
3. Donner les mêmes moyens aux universités traditionnelles et modernes ?	22	15,5%
4. Autre	8	5,6%
5. NSP	5	3,5%
Non réponse	3	
6. Développer les universités traditionnelles ?	2	1,4%
Total / réponses	142	100,0%

Tableau 17. Financement étatique. Interrogés : 125 / Répondants : 122 / Réponses : 142

Plus de 44% souhaitent renforcer les moyens des universités modernes (Tableau 17), celles qui sont construites sur le modèle des universités des pays industrialisés et qui accueillent actuellement le plus grand nombre d'étudiants. Un universitaire estime que « *c'est une erreur de l'Etat algérien de ne pas valoriser les acquis de l'époque coloniale* » (A.B, Professeur, Université de Constantine). Cependant, plus de 30% souhaitent interroger de façon critique les héritages et plus de 15% estiment que les Etats devaient plutôt donner les mêmes moyens à toutes les universités. Notre hypothèse est que c'est peut-être par cette voie critique que les enseignants (et leurs étudiants) pourraient s'appropriier le passé et se projeter plus facilement dans l'avenir. C'est une démarche politique qui consiste, comme l'explicitent des enseignants, à « *impliquer davantage les enseignants dans la mise en place des réformes pour l'avenir* » (A.A., Professeur, Université de Fès). Car « *la bonne réforme dépend de la volonté politique de réussir la transition démocratique* » (H.M., Maître de Conférences, Université d'Alger).

CONCLUSION

Un des responsables de la gestion du processus de Bologne au Maghreb estime que malgré les défis qui restent à relever il y a « *une réelle volonté des pouvoirs politiques de développer et de moderniser l'ensemble du système éducatif en vigueur au sein des trois pays du Maghreb.* » (Benabdallah, 2010 : 121). Mais il ajoute aussi que cette « *volonté politique est (...) insuffisante si elle ne s'accompagne pas d'un engagement de l'ensemble des acteurs concernés par les questions de l'éducation et de la formation, dans le cadre d'une vision globale concertée et faisant l'objet d'un consensus au niveau des forces politiques et syndicales et de la société civile.* » (Ibid.)

Le problème est que le consensus autour de ce processus de réformes n'existe pas et les conditions de la concertation ne nous semblent pas réunies. Les pouvoirs politiques ont engagé les réformes par le haut, on peut se demander comment ils peuvent « développer et

moderniser » les systèmes d'enseignement supérieur sans la participation des enseignants, des personnels et des étudiants ?

Certes, la dégradation des conditions de travail et l'absence de valorisation des compétences existaient avant l'élargissement du processus de Bologne. Cependant, sur le fond, la majorité de nos enquêtés ne pensent pas que les Etats maghrébins disposent d'un projet de politique éducative.

En adéquation avec les missions de l'enseignement supérieur et de la recherche, Les enquêtés mettent en avant des finalités plus pédagogiques et économiques que politiques. Mais l'exercice professionnel est marqué par des conditions matérielles et morales de travail difficiles. Tout semble manquer : le financement pour la recherche, l'autonomie, la collégialité et la considération et/ou la valorisation. Dans ce contexte, les estimations des activités d'enseignement, de recherche et d'administration sont négatives et l'implication dans les tâches collectives est plutôt faible.

Seule la coopération avec l'Europe est jugée très positivement par une forte proportion d'enquêtés. Néanmoins, les projections par rapport aux réformes en cours sont plutôt pessimistes. En outre, les enquêtés estiment que l'institution perd des cadres et une majorité d'entre eux serait même prête à partir, notamment au Canada et en Europe pour plus de considération et de perspectives professionnelles.

Loin de tout consensus et de toute concertation se développent au contraire des mouvements de contestation et d'affrontements directs avec les Etats.

Par exemple, s'inscrivant dans le processus de Bologne, un décret présidentiel N° 10-315 du 13/12/2010 - fixant la grille indiciaire des traitements et le régime de rémunération des fonctionnaires en Algérie – met dans la même catégorie des diplômés issus du secteur sélectif (écoles d'ingénieurs par exemple) et ceux issus de la réforme LMD²⁵ (universités en particulier). S'en est suivi une grève étudiante dans les instituts, grandes écoles et universités. La durée et la dureté de cette grève ont révélé à la fois le malaise général dans l'enseignement supérieur et la très mauvaise image qu'ont les étudiants des diplômés type LMD. Pour les grévistes, l'Etat ne doit pas amalgamer les diplômés : à titre d'exemple, bien qu'obtenu au terme de 5 ans d'études comme le Master, l'ingénieur est d'un meilleur niveau car son obtention est plus exigeante en théorie et en pratique et n'est accessible qu'après une sélection à l'entrée et à la sortie de l'école. Le même raisonnement est tenu sur l'alignement du Magister, à entrée et sortie sélectives, nécessitant sept ans d'études et une soutenance de thèse, sur le Master qui est obtenu après cinq ans d'études.

Sous la pression, le décret a été annulé le 28/2/2011. Cependant, soutenue par les enseignants et des syndicats autonomes, la grève s'est durcie et le « comité autonome des étudiants » a revendiqué explicitement « une réforme globale »²⁶ de l'Université. Cette évolution nous

²⁵ Prévue à partir de 2009-2010, la généralisation du système LMD à l'ensemble de l'enseignement supérieur pose encore de nombreux problèmes « techniques » et soulève des appréhensions et des résistances de tout le secteur sélectif (grandes écoles, instituts et filières à accès très régulé comme médecine et droit).

²⁶ Pour les responsables du comité autonome des étudiants (CNAE) « la grille de classification des diplômés a constitué le point de départ de notre mouvement. Nous avions, dès le début, une plate-forme de revendications dont l'abrogation du décret présidentiel faisait partie. Des revendications qui ont désormais changé puisque le mouvement s'est généralisé (...). La CNAE a adopté une plateforme de revendications générale concernant à la fois les écoles et les universités. On demande maintenant une réforme effective et globale de l'enseignement supérieur, et que l'université algérienne renaisse. » (Entretien avec *El Watan* du 15.4.2011).

semble influencée par deux facteurs sociologiques : une peur du déclassement social et, peut-être aussi, une envie d'être à l'origine d'une révolution à la tunisienne ou à l'égyptienne.

Dans notre enquête, certains universitaires disent qu'ils « étouffent », traduisant ainsi une forme de détresse consécutive à un manque de liberté et de considération. Dans certains cas, la situation matérielle et morale conduit à penser à une dérive institutionnelle et une fracture politique entre les pouvoirs et les communautés universitaires. Cette fracture a été l'un des principaux facteurs de l'entrée massive dans la grève de l'enseignement supérieur tunisien déclenchée dès le début de la « Révolution de Jasmin » en janvier 2011.

Certes, la globalisation est perçue par une majorité d'enquêtés comme une « nécessaire ouverture sur le monde », mais les réponses à la question de l'investissement que devaient faire les Etats montrent un regard politique différent : plus de moyens pour les universités modernes, mais sans oublier les universités traditionnelles, probablement en tant que produit d'une l'histoire locale. Le sens de cette position est que l'investissement dans les structures modernes – celles qui subissent l'effet de la massification actuelle – et la valorisation des structures traditionnelles (de la société), constitueraient pour les enseignants, l'une des voies d'appropriation du passé et donc une base culturelle pour s'inscrire dans des projets d'avenir. Car l'intérêt manifesté pour les institutions plus anciennes suggère aussi qu'elles ont un sens social et culturel, notamment dans une globalisation qui se manifeste aussi par la standardisation et la dépossession politique et culturelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Attali Jacques, 1998, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Rapport de la commission présidée par Jacques Attali, Paris, Editions Stock
- Banque Mondiale, 2008, *Un parcours non encore achevé : La réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*, http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU_Summary_FRE.pdf, consulté en juin 2010
- Benabdallah Mohamed Zaher, 2010, « L'Université Maghrébine face aux défis de l'intégration euroméditerranéenne », in *La Cuestión Universitaria*, 6. 2010, 117-124
- Benarab Abdelkrim, 2008, « Le système LMD en Algérie vu par ses étudiants », communication au colloque international « *Evaluation de la formation universitaire en Algérie à l'ère de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la mondialisation* », Chaire-Unesco/Centre universitaire Oum-El-Bouaghi, Oum-El-Bouaghi 27-28/04/2008
- Boussema Rached, 2007, « Le système LMD en Tunisie », communication au colloque international *Le Système LMD. Entre Implémentation et Projection*, CERIST, Alger 30-31/05/2007
- CCE (Commission européenne), 2009, *Tempus IV. Réforme de l'enseignement supérieur par la coopération universitaire internationale. 2^{ème} Appel de propositions N°EAC/01/2009*, Bruxelles
- CCE, 2005, *Mobiliser les cerveaux européens: permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne*, COM (2005) 152 final, Bruxelles, 20.4.2005
- CCE, 2003, *Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance*, COM (2003) 58 final, Bruxelles, 05/02/2003
- Croché S., 2006, « Qui pilote le processus de Bologne ? », *Education et Sociétés*, 18, 2006/2, 203-217
- Eurydice, 2010, *L'enseignement supérieur en Europe 2009 : les avancées du processus de Bologne*, «Éducation, audiovisuel et culture», <http://www.eurydice.org>, consulté le 2/6/2010

- Ennafaa Ridha. et Paivandi Saïed, 2008, « Le non-retour des étudiants étrangers : au-delà de la « fuite des cerveaux » », in *Formation-Emploi*, 103, 23-39
- Fellah Meriem, 2007, *Projet Tempus. Perspectives*, <http://193.194.83.121/doc%20tempus/finance/Stagiaire/Projet%20Tempus%20perspectives.pdf>, consulté en juin 2009
- Gaillard Jacques et al., 2006, « Les laboratoires de recherche marocains, caractéristiques, fonctionnement et production », in H. Khelifaoui, *Intégration de la science au développement. Expériences maghrébines*, Paris, Editions Publisud, 124-166
- Garcia Sandrine, 2008, « L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? », in *Genèses*, 2008/1 - N° 70, p 66-87, http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=GEN&ID_NUMPUBLIE=GEN_070&ID_ARTICLE=GEN_070_0066, consulté en août 2009
- Ghouati Ahmed, 2011, *Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb*, Paris, Editions l'Harmattan, collection Europe Maghreb, 230 p
- Ghouati Ahmed, 2009, « Réforme LMD au Maghreb : éléments pour un premier bilan politique et pédagogique », *Journal of Higher Education in Africa*, RESA, Vol.7, N°1-2, 61-77
- Khelifaoui Hocine, 2009, « Introduction. Le Processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la « situation coloniale » ? » In *Journal of Higher Education in Africa*, JHEA/RESA, Vol.7, N°1-2, 1-20
- Lahlou Loubna, 2009, « La réforme de l'Université marocaine entre idéal organisationnel et réalité pratique », communication au colloque international *Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour « l'excellence »*, Université Paris VIII, Saint-Denis 11-14 mai 2009
- Mazzella S. (dir.), 2009, *La Mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*, Paris, IRMC/Éditions Karthala
- Ministère de l'Enseignement supérieur (MES) et CPU, 2007, *Vers un espace universitaire euro-maghrébin solidaire*, Actes de la 2^{ème} rencontre des Recteurs et présidents d'universités du Maghreb et Conférences francophones de l'Union européenne, Tunis 1^{er} et 2 décembre, in http://www.cpu.fr/uploads/tx_publications/Actes_Tunis_2006_01.pdf, consulté le 20/01/2007
- MES et CPU, 2006, *Vers un espace universitaire euro-maghrébin solidaire*, Actes de la 2^{ème} rencontre des Recteurs et présidents d'universités du Maghreb et Conférences francophones de l'Union européenne, Tunis 1^{er} et 2 décembre, in http://www.cpu.fr/uploads/tx_publications/Actes_Tunis_2006_01.pdf, consulté le 20/01/2007
- Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique (MESRS), 2010, *Charte d'éthique et de déontologie universitaires*, avril 2010, Alger
- OCDE, 2003, *Analyse des politiques d'éducation*, publication de l'OCDE, <http://www.oecd.org/dataoecd/0/19/35747740.pdf>, consulté en juin 2010
- R.A., 2008, « L'université algérienne en général et celle de M'sila en particulier », in *El Watan* du 10/05/2008
- Vinokur Annie, 2002, Mondialisation du capital et reconfiguration des systèmes éducatifs des espaces dominés, in *Informations et Commentaires*, 118, janvier-mars, 4-10
- Vinokur Annie, 2003a, « Les politiques nationales entre le global et le local », in *Education, famille et dynamiques démographiques*, Cosio M., Marcoux R., Pilon M. et Quesnel A. (dir.), Paris, CICRED, pp 31-54
- Vinokur Annie, 2003b, « De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales », in *Education et société*, N° 12/2003/2, pp 91-104.