



**HAL**  
open science

## Introduction. Une "libéralisation d'Etat" de l'enseignement supérieur ?

Sylvie Mazzella

► **To cite this version:**

Sylvie Mazzella. Introduction. Une "libéralisation d'Etat" de l'enseignement supérieur ?. Maisonneuve et Larose. L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale, Karthala, pp.356, 2008, IRMC, 978-2-7068-1990-2. hal-00817502

**HAL Id: hal-00817502**

**<https://hal.science/hal-00817502v1>**

Submitted on 24 Apr 2013

**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.

# **Introduction**

## **Une « libéralisation d'Etat » de l'enseignement supérieur ?**

### **Mutations internationales et évolutions maghrébines**

**Sylvie Mazzella**

Chargée de recherche au LAMES, CNRS, Aix Marseille Université

Depuis une vingtaine d'années, l'enseignement supérieur connaît partout dans le monde de profonds bouleversements. Le marché de la formation s'est diversifié avec la densification des échanges universitaires, la mise en place de nouvelles modalités de coopération scientifique, l'insertion de l'enseignement supérieur dans la réorganisation du commerce mondial<sup>1</sup>. La libéralisation « du commerce des services de l'éducation », souhaitée à l'origine par les pays anglo-saxons – principalement les États-Unis, l'Australie et la Nouvelle-Zélande – a conduit à introduire dans les services publics d'éducation les règles de l'enseignement privé quand ce ne sont pas celles de l'entreprise.

L'année 1998 constitue en la matière une date charnière avec, d'une part, les préconisations de l'Organisation mondiale du commerce (OMC) qui décline, pour la première fois, la liste des barrières qui entrave le libre échange des services d'éducation dans le monde – parmi lesquelles le monopole d'État, la limitation à l'immigration, le contrôle des changes et le refus d'assistance financière aux établissements privés – et, d'autre part, la déclaration de la Sorbonne qui sera en Europe, puis dans différentes régions du monde, la première étape d'un long processus communément appelé le processus de Bologne (LMD)<sup>2</sup>.

Les politiques libérales, censées répondre aux contraintes de la globalisation économique et aux évolutions du marché du travail (U. Beck, A. Giddens et S. Lash, 1994), ont partout eu pour effet de modifier les politiques publiques de l'enseignement supérieur, les hiérarchies des disciplines et les stratégies des étudiants (S. Bond et J.-P. Lemasson, 1999 ; G. Breton et M. Lambert, dir., 2003).

Leurs modalités d'action et leur aménagement diffèrent cependant du Nord au Sud. Au Sud, dans de jeunes pays indépendants où le système d'éducation a été considéré depuis les années 1960 comme un instrument symboliquement fort de la construction de la Nation, selon une vision développementaliste et égalitariste, ce questionnement prend une tournure spécifique, dans des contextes politiques souvent peu libéraux.

Il s'agit donc d'analyser en quoi les réformes et les transformations de l'enseignement supérieur correspondent à une modification des conditions d'exercice du pouvoir étatique, à l'heure où la plupart des pays émergents ou en voie de développement démontre une grande ouverture aux propositions de réformes de l'OMC et de la Commission européenne, en ouvrant des universités privées, en favorisant l'entrée d'établissements étrangers sur leur sol et en adoptant le LMD<sup>3</sup>. Autrement dit, en quoi ces réformes éducatives d'inspiration libérale participent d'une transformation de la pensée de l'État-

---

<sup>1</sup> Le marché de l'éducation est compris dans l'accord général sur le commerce des services, signé à Marrakech en 2004 par plus de 130 États du monde.

<sup>2</sup> Le processus de Bologne, qui est perçu comme la réponse de l'Europe à un nouvel environnement mondial compétitif, vise la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur avant 2010. Il propose l'adoption d'un système qui se fonde sur deux cursus, avant et après licence, la mise en place de crédit, la promotion de la libre circulation des étudiants et des enseignants, la promotion à l'échelle européenne de l'évolution de la qualité de l'enseignement (classements, palmarès des universités) et de la coopération entre les établissements à l'échelle européenne.

<sup>3</sup> Le Maroc est le premier pays d'Afrique à l'avoir adopté en 2003. Il est appliqué progressivement depuis la rentrée universitaire 2006 en Tunisie et en Algérie. Depuis 2005, le LMD a été également adopté par le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES). Cette structure intergouvernementale, créée en 1968 pour harmoniser le fonctionnement des universités africaines et située au Burkina Faso, regroupe dix-sept pays (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Centrafrique, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Guinée Bissau, Mali, Madagascar, Niger, Rwanda, Sénégal, Tchad et Togo), auxquels s'ajoutent une dizaine d'institutions inter-États d'enseignement supérieur et de recherche.

nation, comment l'évolution mondiale du marché de l'éducation rencontre l'histoire des politiques éducatives nationales ?

Ce dossier propose d'aborder la question de ces réformes sous l'angle plus général de la transformation de l'État dans les pays du Maghreb, interrogeant la place de l'État dans l'enseignement supérieur au moment de réformes européennes et mondiales. Il s'agit de soumettre au lecteur l'hypothèse, paradoxale, d'un mouvement de libéralisation d'État dans l'enseignement supérieur.

Cela implique de considérer, non seulement les causalités externes du phénomène de transformation, mais aussi les causalités internes et, en premier lieu, de contextualiser les modes d'actions publics de l'enseignement supérieur des pays concernés.

Aussi, les contributions du dossier ne manqueront-elles pas de situer ce contexte dans l'histoire des réformes universitaires successives, en identifiant notamment les carrières des acteurs institutionnels impliqués. On voit en effet émerger de nouveaux groupements sociaux composés, à la fois, d'acteurs institutionnels publics et privés, nationaux et extra-nationaux, actifs dans la mise en œuvre de l'action publique dans l'enseignement universitaire, et dans la formation de ce que d'aucun nomme aujourd'hui « la gouvernance universitaire » (Y. Lebeau, dir., 2006 ; G. Breton et M. Lambert, 2003).

Dans ce cadre, l'étude des modifications de la place de l'État dans l'enseignement supérieur de certains pays du Nord, ou d'autres plus au sud, aura valeur de comparaison, destinée à mieux cerner l'enjeu stratégique des politiques éducatives dans la région maghrébine.

Les articles qui sont concentrés sur des expériences nationales, locales ou régionales, des pays riches (France, Canada), ou moins riches (Égypte, Burkina Faso) seront autant de pistes de réflexion qui permettent d'éclairer l'analyse des pays du Maghreb (Algérie, Maroc et Tunisie). Ils ne prétendent ni à l'exhaustivité sur le thème, ni à la description complète d'une spécificité régionale. Il ne s'agit pas d'épuiser la description d'un processus local, mais d'apporter un éclairage contextualisé et comparatif sur les transformations qui atteignent l'enseignement supérieur des pays émergents, à travers les particularités du Maghreb.

Dans cette région, les réformes actuelles font suite aux politiques d'ajustement structurel, conçues comme une réponse à la crise institutionnelle de l'Université des années 1980, mais critiquées par la Banque mondiale comme inabouties. L'évolution de cette crise jusqu'à aujourd'hui, déjà largement analysée (V. Geisser, dir., 2000 ; É. Gobe, dir., 2004 ; F. Siino, 2004) s'est traduite par une sur-augmentation constante des effectifs, un fort taux de chômage des diplômés locaux, une arabisation mal maîtrisée, une baisse du crédit de fonctionnement et un découragement des enseignants. Elle s'accompagne, de surcroît, d'une difficulté d'accès des étudiants maghrébins aux universités européennes et américaines, de moins en moins ouvertes aux étrangers, pour des raisons économiques et politiques.

### **Gestion étatique de la diversification de l'enseignement supérieur**

Demande politique et offre éducative ne sont plus en adéquation comme par le passé, lorsque les pays d'Europe occidentale, au sortir de la guerre et durant les « Trente glorieuses », devaient garantir au pas de charge l'élévation du niveau d'instruction des travailleurs et des consommateurs dans l'enseignement secondaire puis universitaire, alors que, dans le même temps, l'Université publique des jeunes nations était censée former sa « future élite » et affirmer l'identité nationale fraîchement acquise.

D'une certaine manière, et sous l'angle des politiques éducatives, on peut dire que les « Trente glorieuses » n'ont pas concerné seulement les sociétés développées, mais aussi les sociétés en voie de développement. Les premiers signes d'essoufflement du plein emploi dans la fonction publique n'ont pas arrêté la poussée démographique du système universitaire maghrébin des dernières décennies.

Victime d'une crise de croissance, la volonté de démocratisation de l'Université au Maghreb a dû faire face à l'engorgement et a dû gérer la « massification », dans une vision devenue démographique de la politique universitaire. L'Algérie, en particulier – quelles qu'aient été ses velléités initiales de faire converger enseignement supérieur et système économique dirigiste –, n'échappe pas à la règle<sup>4</sup>.

Un des points délicats des politiques publiques actuelles est de convaincre en douceur l'opinion nationale qu'il n'est plus économiquement rentable, dans le marché de l'emploi mondial, de pousser

---

<sup>4</sup> Article ci-après de Mustapha Haddab.

trop loin la logique de « massification » de l'enseignement supérieur et, notamment, de régler l'engorgement de l'Université publique dans des filières peu pourvoyeuses d'emploi. Et même si l'ampleur de la croissance démographique du système universitaire maghrébin a suscité, ces quinze dernières années, un certain nombre de mesures par les pouvoirs publics, dont la multiplication de structures universitaires dans les villes de province, cela n'a pas suffi à enrayer l'accentuation de l'inégalité des chances selon les filières, la répartition entre centre et périphérie des universités.

L'Université, et plus largement le système d'enseignement dans les différents degrés des secteurs public et privé des pays du Sud, est contrainte de se diversifier à l'échelle nationale et locale pour répondre à la crise : l'exigence de démocratisation, comme celle de rentabilisation, ne requiert plus une logique de « massification », mais une logique de diversification. C'est en tout cas l'argumentaire que développent aussi bien les ONG que les principaux bailleurs de fonds internationaux<sup>5</sup>. Pour les premiers, la diversification du système d'enseignement permettrait d'être plus proche des groupes sociaux les plus défavorisés et de développer des dispositifs adaptés à des zones rurales, ainsi qu'à des jeunes plus âgés ou à des adultes. Pour les seconds, sa diversification est perçue comme un bon moyen permettant de développer un partenariat entre des acteurs du public et du privé, et de favoriser la participation notamment financière des élèves et de leurs familles.

En Égypte par exemple, le programme de réforme étatique de l'enseignement supérieur, *Higher Education Enhancement Program*, préparé avec la Banque mondiale, tente de remédier à la crise des universités publiques et leurs deux millions d'étudiants<sup>6</sup>. Il introduit, à l'échelle de l'université, de nouveaux instruments comme la « réforme par appel d'offres » et la participation d'intervenants extérieurs privés dans le processus de prise de décision politique. Le rôle de l'État y est redéfini comme « un super coordinateur » de différents partenaires publics et privés mis en présence dans la création puis le pilotage des universités et comme un « régulateur » d'éventuels abus.

Depuis le début des années 2000, on constate au Maghreb comme au Machrek, et plus largement en Afrique, une tendance à la privatisation de l'enseignement supérieur. La création de ce secteur privé, qui constitue en soi un revirement de la pensée d'État, serait une des réponses à la crise de l'enseignement supérieur public confronté à une légitime demande sociale d'ascension qu'elle n'arrive pas à satisfaire, au contraire de ce qui s'est passé après les indépendances.

De nouveaux acteurs émergent qui sont partie prenante dans la création des universités privées. Si, en Égypte, la création des universités privées nationales et des universités privées étrangères, soutenue par les bailleurs de fonds internationaux, est plus ancienne et a transformé les modalités d'action du pilotage de l'enseignement supérieur, ce secteur, marginal dans le paysage universitaire actuel maghrébin, serait en train de « prendre place » et de gagner en légitimité dans le marché de l'enseignement supérieur (S. Mazzella, 2006). En Tunisie et au Maroc, les universités privées nationales restent encadrées par la législation du pays : ces établissements préparent les étudiants bacheliers à des diplômes universitaires de longue durée agréés par l'État et délivrent sur place des diplômes validés sur le marché international. Le principe est de faire reconnaître sur place des formations reconnues à l'international. Depuis peu, ces États envisagent sérieusement l'implantation d'universités privées étrangères.

Dans ce cadre, la privatisation de l'offre d'enseignement du supérieur serait moins le signe d'une dissolution de l'État en matière éducative qu'un certain réaménagement du pouvoir de décision étatique : « en répartissant les pouvoirs de décision entre le global d'une part, et l'infra-national d'autre part, [le modèle de « bonne gouvernance »] participe de l'entreprise qui vise à vider l'État-nation de son contenu de solidarité collective. Mais ce sont les gouvernements nationaux qui sont appelés à mettre en œuvre ce modèle » (A. Vinokur, 1999, 9).

Force est cependant de constater, à partir des études empiriques de ce dossier, que les « entrepreneurs de la réforme » dans les pays concernés ont recours à des mesures d'ajustement au terrain qui sont souvent en contradiction avec « l'esprit » de ces réformes, volontairement ou par méconnaissance<sup>7</sup>. Malgré une demande croissante pour l'expertise internationale, les régimes autoritaires ne souhaitent pas lâcher la bride par laquelle ils tiennent, notamment, l'Université.

---

<sup>5</sup> Article ci-après de Sophie Lewandowski.

<sup>6</sup> Article ci-après de Florian Kohstall.

<sup>7</sup> Idem.

C'est la notion même d'« autonomie de l'Université » qui, ici plus qu'ailleurs, est ambiguë. Des responsables de l'European University Continuing Education Network (EUCEN) s'interrogent : « Est-ce que l'autonomie est la condition pour que les universités puissent participer à la compétition mondiale ? Est-ce que cela permettra aux universités d'être plus réactives ? Est-ce que l'autonomie peut garantir la démocratisation des universités ? ». En France, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités du 11 août 2007, dite « loi sur l'autonomie de l'Université », objet de débats, peut être considérée, à sa manière, comme une « libéralisation d'État », un désengagement maîtrisé de l'État dont on ne sait s'il faut craindre qu'il ne serve les intérêts privés au détriment de l'intérêt général, ou s'il faut espérer qu'il concoure à la requalification de l'Université française<sup>8</sup>.

### **Mobilités étudiantes : politique d'accueil, stratégies et horizon d'attente des diplômés**

La mobilité étudiante est un critère essentiel à prendre en compte du point de vue de l'évolution du système universitaire, non pas dans son existence même – celle-ci n'est pas nouvelle – mais dans ses modifications structurelles. L'OCDE parle désormais de part de marché dans l'enseignement supérieur s'agissant des 1,9 millions d'étudiants étrangers dans le Monde<sup>9</sup>: les Etats-Unis en détiennent 28%, contre 12% pour le Royaume-Uni, 11% pour la France.

Dans ce dossier, les développements sur le déploiement de la mobilité des étudiants maghrébins à l'appui de séries statistiques, de résultats d'enquêtes et d'analyse empiriques des politiques d'accueil (bourses, orientations des étudiants, possibilités de travail pendant les études et après), ainsi que des stratégies d'étudiants, ne manqueront pas de susciter l'intérêt des lecteurs. Il s'agit aussi de cerner en quoi le poids de la concurrence dans l'enseignement supérieur et l'application de nouveaux instruments de gestion sont susceptibles de modifier la circulation étudiante, notamment en provenance du Maghreb, dont l'importance est considérable numériquement<sup>10</sup>, en particulier dans le cas de la France.

Des travaux ces dernières années ont apporté des éléments nouveaux de compréhension des flux migratoires étudiants vers la France permettant, d'une part, de les caractériser et, d'autre part, d'en saisir les facteurs explicatifs (A. Coulon, S. Paivandi, 2003). Ces travaux ont permis de différencier deux types d'étudiants étrangers : - les « étudiants étrangers expatriés » - les étudiants de nationalité étrangère venus étudier en France et dont les parents résident à l'étranger ; - les « étudiants étrangers résidents » - les étudiants de nationalité étrangère ayant suivi des études secondaires en France et dont les parents sont résidents étrangers en France. Ceux-là intègrent en quelque sorte la catégorie des « nouveaux » étudiants en France dans la mesure où ils ont contribué depuis 1998 à un renouvellement important des flux d'étudiants dans les universités (V. Erlich, 2004). Le terme plus récent d'« étudiant international » qui serait en train de supplanter celui « d'étudiant étranger », illustre particulièrement la tension actuelle entre deux logiques d'accueil : une logique de service public encore maintenue et une logique de marchandisation de l'enseignement supérieur en termes de concurrence universitaire et de captation des meilleurs étudiants<sup>11</sup>. Dans l'abondance de littérature grise sur la question produite par les ministères et les organisations internationales, ce terme renvoie généralement à l'idée d'un grand marché international de l'enseignement supérieur, fluide, partagé et égalitaire. Or l'accès à ce marché est jusqu'à présent beaucoup plus complexe et reste dépendant des politiques d'accueil de chaque pays, ainsi que du milieu social et des trajectoires d'études des étudiants. Il s'agit de restituer, de manière précise, les différents stades de la politique d'accueil des « étudiants internationaux » telle qu'elle se traduit au Nord dans des pays traditionnels d'accueil (la France, le Québec)<sup>12</sup>, passant du registre de l'aide au Tiers-Monde à celui de la

<sup>8</sup> Article ci-après de François Castaing.

<sup>9</sup> Selon les dernières projections du Commissariat général du Plan.

<sup>10</sup> Près de 5% des étudiants maghrébins étudient hors de leurs frontières contre 2% pour l'ensemble du monde selon le rapport du Ministère des affaires étrangères, « Dossier attractivité-mobilité des étudiants », France, DGCID, août 2005. La moitié des effectifs des étudiants étrangers en France vient de l'Afrique (dont 30% du Maghreb, en particulier du Maroc et de l'Algérie, et 20% Afrique subsaharienne).

<sup>11</sup> Article ci-après de François Castaing.

<sup>12</sup> Articles ci-après de Jean Bernatchez et de Maiten Bel.

francophonie, du marché de l'enseignement supérieur à une politique d'immigration. Certains auteurs <sup>13</sup> s'interrogent ici sur l'existence de plus en plus prégnante d'une politique préventive, voire sécuritaire, dans l'orientation stratégique des aides publiques à la mobilité. Ils posent notamment la question du retentissement d'un événement mondial - le 11-Septembre 2001 -, dans le changement d'orientation survenu depuis.

En France, les dispositifs de gestion et de contrôle de la mobilité étudiante mis en place concernent, au premier chef, les étudiants du Sud. C'est le cas du service « Cef-Espace Campus France » mis en place en 2005, au Maghreb (Algérie, Tunisie, Maroc) et dans certains pays d'Afrique. Il a pour mission de vérifier les diplômés et tous les documents présentés par l'étudiant désireux de se rendre dans une université française, d'évaluer son niveau de langue et d'émettre un avis à destination du consulat, quant à la faisabilité et à la crédibilité de son parcours pédagogique et de son projet d'études <sup>14</sup>. Cette pratique gestionnaire s'accompagne d'une pensée sécuritaire, liée à la mesure bureaucratique du « risque migratoire » que peut représenter le « faux » étudiant ou le « mauvais » étudiant qui peut abandonner ses études et rester sur place dans la clandestinité.

Bien que les pays du Sud soient de plus en plus concernés, ces dernières années, par l'accueil d'étudiants étrangers francophones <sup>15</sup>, et donc par une politique d'accueil de « l'étudiant international », la circulation étudiante reste surtout une question de gestion de la mobilité de leurs propres ressortissants pour les politiques publiques.

Transposé aux universités maghrébines, le terme d'« étudiant international » renvoie également, comme par un jeu de miroir, à une autre étape de la mission publique de l'Université sans qu'elle ne soit, là encore, ouvertement décrétée par les politiques publiques. C'est la période de l'après arabisation. Succédant à une politique volontaire d'arabisation de l'enseignement supérieur ces trois dernières décennies, l'occasion est donnée, par le LMD notamment, de réfléchir autrement à la place et au poids des langues étrangères au sein de l'Université publique, dont le français, avec son statut particulier <sup>16</sup>.

Par ailleurs, on voit au Maghreb un phénomène assez largement décrit dans d'autres contextes, notamment dans plusieurs pays européens : les générations nouvelles d'étudiants tentent de s'adapter aux évolutions de l'environnement social et politique (libéralisation économique, fermeture du marché du travail) en s'orientant préférentiellement vers des filières qu'ils jugent plus « porteuses » (sciences juridiques, économiques, commerciales au détriment des sciences sociales) et vers des métiers dont la nouvelle économie a besoin (informaticiens, ingénieurs, spécialistes en nouvelle technologie ou en gestion des réseaux). D'où une nouvelle hiérarchie des disciplines « socialement valorisées » que les décideurs entérinent à leur tour en instaurant des *numerus clausus* pour éviter l'engorgement de ces filières.

On assiste à une distorsion entre la persistance d'une représentation favorable de l'Université publique dans la population (l'Université comme vecteur de promotion sociale) et la réalité concrète de déficit de débouchés qu'expérimentent les nouvelles générations, distorsion qui pourrait être la source de différentes formes de ressentiment <sup>17</sup>. Les universités africaines sont régulièrement concernées par des mouvements de protestation de leurs étudiants. Un espace de protestation s'est également développé au Maroc depuis plus de quinze ans, à l'initiative des « diplômés chômeurs » lauréats d'une licence ou d'un troisième cycle d'une faculté arabisée, mais sans emploi depuis plusieurs années <sup>18</sup>. Des titulaires

---

<sup>13</sup> Articles ci-après de François Castaing et de Abdelwahab Hafahied .

<sup>14</sup> Après une première inscription sur le site du CEF, tous les candidats sont convoqués individuellement et doivent se soumettre à un entretien. Au terme de l'entretien, l'examineur émet un avis qui doit être ensuite entériné par les Services de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France, puis transmis au service des visas qui, dans la très grande majorité des cas, prend une décision conforme à l'avis du CEF.

<sup>15</sup> Tel que le constate le programme de recherche en cours du « Fonds de solidarité prioritaire à l'appui des recherches en sciences sociales » que je coordonne dans le cadre de l'IRMC, et qui réunit une quinzaine de chercheurs et enseignants-chercheurs dans des laboratoires partenaires situés en Algérie (CRASC d'Oran et Université de Sétif), au Maroc (ORMES, Université d'Agadir), en Tunisie (Université du Centre, Sousse) et en France (LAMES, URMIS SOLIIS, GREQAM, LPED) sur la question des « Étudiants étrangers au Maghreb : vers quelle internationalisation de l'enseignement supérieur et vers quelles circulations des compétences ? ».

<sup>16</sup> voir ci-après l'entretien avec Kmar Bendana .

<sup>17</sup> Article ci-après de Mustapha Haddab.

<sup>18</sup> Article ci-après de Montserrat Emperador.

de diplômés d'enseignements secondaire et supérieur en situation de chômage revendiquent ainsi, de manière organisée, en lien avec une nébuleuse de collectifs, leur « droit au travail » dans la fonction publique. Ces diplômés (et leurs parents) persévèrent dans la voie de l'emploi dans la fonction publique – et s'exposent aux aléas de la « dévaluation » des diplômes et au chômage devant la raréfaction des postes correspondants – ; quand d'autres, par défaut et sans y être préparés, tentent de se lancer « à compte d'auteur » dans la voie du travail indépendant<sup>19</sup>.

Dans un contexte de rationalisation de l'offre d'enseignement supérieur et de solvabilité du candidat - où le coût des études passe de plus en plus par un financement des étudiants et de leurs parents (attestation bancaire sur les frais de scolarité et de subsistance annuels, système de prêts d'étude et/ou endettement des étudiants) -, une série de questions se pose quant à l'accentuation des inégalités sociales entre les étudiants du Nord et ceux du Sud.

Les inégalités sociales sont-elles en train de se creuser entre « les héritiers » et les étudiants issus de la classe moyenne (A.-C. Wagner, 1998) ? Assistons-nous à la valorisation d'une « élite internationale », d'un ordre nouveau dans un espace universitaire mondial de plus en plus dual, divisé entre universités pour riches et pour pauvres<sup>20</sup> ?

Les études empiriques du dossier<sup>21</sup> soulignent une forme d'inégalité sociale dans l'apprentissage d'une formation à l'étranger puis dans sa reconnaissance institutionnelle. Une tension concurrentielle se retourne en surenchère contre les étudiants, eux-mêmes contraints d'user, les uns envers les autres, de tactiques de distinction : aller étudier ailleurs ou trouver des bourses -hors des sentiers battus ou des cadres balisés des classiques conventions de coopérations bilatérales devenues insuffisamment qualifiantes- . Ce sont les héritiers des familles aisées des pays du Nord qui développent le mieux une stratégie de valorisation d'expériences à l'étranger. Leur expérience internationale précoce et répétée facilite la mise en cohérence du projet d'étude et l'accès à l'emploi. L'étudiant y développe très tôt des dispositions sociales à l'internationale et un « savoir-faire » reconnu sur le marché de l'emploi : savoir s'informer, chercher et diversifier l'offre internationale, accumuler tous documents de valorisation, prendre en amont la mesure de la valeur symbolique associée au lieu d'étude, constituer un carnet d'adresse.

### **Le Maghreb entre Nord et Sud : vers un redécoupage géopolitique de l'enseignement supérieur**

Dans ce contexte, se pose de manière transversale la question de la formation de nouveaux territoires de revalorisation de l'enseignement supérieur, aussi bien entre le Nord et le Sud qu'entre les pays du Sud. Quelle va être la place du Maghreb, et plus largement des pays en voie de développement, dans ce paysage universitaire reconfiguré ? Quels vont être les effets d'une approche en termes d'attractivité ? Ces pays vont-ils être relégués définitivement à la périphérie ou perçoit-on déjà, sinon des équilibres possibles, du moins des processus de valorisation sur leur sol ?

Les pays du Sud exportent des sommes très importantes pour payer la scolarité et le séjour à l'étranger de leurs étudiants. La plupart de ces pays ont donc un large déficit dans le domaine de l'éducation, le nombre d'étudiants envoyés à l'étranger, principalement en Amérique du Nord, au Royaume-Uni, en France, en Allemagne et en Australie ne cessant d'augmenter.

La rhétorique de la mobilité internationale et les instruments d'aide aux études à l'étranger qui l'accompagnent, loin d'entamer un mouvement de démocratisation, produisent *in fine* une discrimination entre des étudiants du Sud de haut niveau pris dans une *noria* unilatérale Sud-Nord, et les étudiants du Nord de haut niveau encouragés à multiplier et à diversifier les migrations multilatérales dans les régions Nord-Nord.

De plus, la décision des universités africaines d'appliquer la réforme LMD rencontre des problèmes dont il faut connaître la nature pour accompagner au mieux leur intégration dans le processus de Bologne (Y. Lebeau, 2006). Il ressort que la question du LMD dans les universités au sud du Sahara

---

<sup>19</sup> Article ci-après de Fathi Rekik.

<sup>20</sup> Article ci-après de Nicolas Hirtt.

<sup>21</sup> Article ci-après de Stéphanie Garneau et d'Abdelwahab Ben Hafaiedh.

souffre d'une information insuffisante<sup>22</sup>. L'histoire du LMD est méconnue, de même que le contexte de son émergence dans le marché libéral de la mondialisation, ceci rendant ses objectifs et ses enjeux bien flous aux yeux des acteurs en charge des systèmes d'enseignement supérieur dans les universités subsahariennes.

Avec des places en nombre insuffisant dans les établissements scolaires et universitaires, ces pays deviennent une cible de choix « pour les marchands d'éducation » (Ch. Laval, L. Weber, dir., 2006, 39). Cela va de la vente de formation à distance, à l'implantation de filiales. Les auteurs du dossier dénoncent le danger pour ces pays de voir les inégalités se renforcer au plan national par l'afflux de programmes de formation conçus, non dans l'intérêt du plus grand nombre, mais pour le bénéfice d'une élite, celle dont les entreprises ont besoin pour leurs entreprises. Le danger serait de généraliser des contenus de formations du Nord adoptés au Sud par pression idéologique, par « cooptation » (*soft power*, J. Nye, 1990), ne répondant pas au besoin des étudiants et de la société du pays concerné, mais définis pour former des consommateurs de la société mondialisée de demain. Un élément de réponse réside dans la question que pose André Nyamba dans ce dossier : comment les universités subsahariennes *veulent-elles* entrer dans le système LMD ?

Cette volonté politique « commune » entraîne déjà des transformations dans les coopérations universitaires Nord-Sud et Sud-Sud.

Le mouvement Sud-Sud des pays d'Afrique vers le Maghreb est également, *mutatis mutandis*, en expansion, et les familles qui ont recours à la voie plus facile d'accès du privé en subissent de plus en plus le poids financier. Un des enjeux des pays du Maghreb, en ce domaine comme en d'autres, est le rôle qu'ils peuvent jouer vis-à-vis des pays d'Afrique subsaharienne. Leur démarche s'inscrit déjà dans une logique marchande qui installe un nouveau marché de l'éducation. Ils détournent à leur profit ce marché que représente l'augmentation de la demande sociale des étudiants subsahariens. Ils renforcent sur leur sol la diversification des filières et la labellisation LMD, développent des universités privées francophones nationales et étrangères aux formes architecturales monumentales, séduisent par la diffusion d'une image marketing européenne : le Maghreb « c'est déjà l'Europe », c'est déjà le Nord. L'enjeu à terme est la création d'un espace éducationnel africain, lui-même inclus dans un ensemble plus vaste.

Face à la tentation du protectionnisme, que provoque l'offensive de la mondialisation, une solution est la régionalisation du savoir. Les États européens affichent clairement une volonté de constituer « un espace universitaire solidaire », aussi bien à l'échelle européenne qu'à l'échelle euro-maghrébine comme en témoigne la Deuxième Rencontre des recteurs et présidents d'universités francophones et maghrébines, en décembre 2006 à Tunis, où a été examiné l'état d'avancement du système LMD et le projet de statuts du Collège académique des universités francophones euro-maghrébin.

Le Maghreb, entre Europe et Afrique, occupe sans doute une place stratégique dans la création d'un large espace universitaire euro-africain francophone et il a tout à gagner à en maîtriser la mise en place. Cette maîtrise doit se frayer un chemin étroit entre politiques libérale et régime autoritaire, volonté de démocratisation et nécessité de la diversification, contrôle étatique de l'université et « marchandisation » de l'enseignement supérieur.

## Bibliographie

- BECK U., GIDDENS A. et LASH S., 1994, *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetic in the Modern Social Order*, Cambridge, éditeur.
- BOND Sheryl et LEMASSON Jean-Pierre (dir.), 1999, *Un nouveau monde de savoir. Les universités canadiennes et la mondialisation*, Ottawa, Centre de recherches pour le développement international, 324 p.
- BRETON Gilles et LAMBERT Michel (dir.), 2003, *Globalisation et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*, Paris : Québec, Éditions Unesco : Presses de l'Université Laval : Économica, 248 p.

---

<sup>22</sup> article ci-après d'André Nyamba.



- COULON Alain, PAIVANDI S., 2003, *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs*, Université de Paris 8, Centre de Recherches sur l'Enseignement Supérieur, CRES, Rapport pour l'Observatoire de la Vie Etudiante.
- ERLICH Valérie, 2004 "The "New" Students. The Studies and Social Life of French University Students in a context of Mass Higher Education", in *European Journal of Education*, Vol 39,"Needs and Expectations of Students as University Stakeholders", n°4, p. 485-495.
- GEISSER Vincent (dir.), 2000, *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs. Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, Paris, CNRS Éditions, 332 p.
- GOBE Éric (dir.), 2004, *L'ingénieur moderne au Maghreb (XIXe-XXe siècle)*, Paris, Maisonneuve & Larose, 388 p.
- HAFIAIEDH Abdelwaheb, 2005, « Le visa étudiant. Objet de désir, miroir des indésirables », *Cahiers du CERES. Série sociologie*, n° 27, Tunis, CERES, 222 p.
- HIRT Nicolas, 2003, « Au Nord comme au Sud, l'offensive des marchés sur l'université », [éditorial], *Alternatives Sud*, vol. 10, n° 3, Paris : Louvain-la-Neuve, L'Harmattan : Centre tricontinental, 9-31.
- LAVAL Christian et WEBER Louis (dir.), 2006, *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne. Institut de recherche de la FSU*, Paris, Éditions. Sylepse.
- LEBEAU Yann (dir.), « Pressions sur l'enseignement supérieur au Nord et au Sud », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, dossier, 2006, n° 5, 7-14.
- MAZZELLA Sylvie, 2006, « L'enseignement supérieur privé en Tunisie. La mise en place étatique d'un secteur universitaire privé », *Alfa. Maghreb et sciences sociales 2006*, 232-241.
- NYE Joseph, 1990, *Bound to lead : the changing nature of American Power*, New york, basic Books.
- SIINO François, 2004, « L'Université tunisienne banalisée. Mise à niveau libérale et dépolitisation », *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 2002, t. 40, Paris, CNRS Éditions, 187-200.
- VANISCOTTE Francine, HOUGUENAGUE Aude et WEST Anne, 2003, *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité? Comparaison France-Royaume-Uni*, Paris, L'Harmattan, 248 p.
- VINOKUR Annie, 1999, « Les politiques éducatives entre le global et le local », *Séminaire Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques*, 15-20 novembre 1999, Université de Ouagadougou, FLASHS, UERD, CICRED, Ouagadougou.
- WAGNER Anne-Catherine, 1998, *Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*, Paris, PUF, 236 p.