



# **ANALYSE CRITIQUE DU RAPPORT DE LA BANQUE MONDIALE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN TUNISIE (1998) 1**

Karim Ben Kahla

## **► To cite this version:**

Karim Ben Kahla. ANALYSE CRITIQUE DU RAPPORT DE LA BANQUE MONDIALE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN TUNISIE (1998) 1. Revue Tunisienne des Sciences de Gestion, 1999. <hal-03027211>

**HAL Id: hal-03027211**

**<https://hal.science/hal-03027211v1>**

Submitted on 27 Nov 2020

**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.



HAL Authorization

## **ANALYSE CRITIQUE DU RAPPORT DE LA BANQUE MONDIALE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN TUNISIE (1998)<sup>1</sup>**

KARIM BEN KAHLA<sup>2</sup>

**Résumé:** Ce travail vise à répondre au rapport de la Banque mondiale concernant l'université tunisienne. Nous analysons le diagnostic, les recommandations et les limites de ce rapport et nous présentons certaines voies susceptibles d'être explorées afin d'espérer améliorer la situation de notre enseignement supérieur. Nous terminons par une synthèse des tensions et des paradoxes qui structurent les choix concernant la gestion de l'université tunisienne.

### ***I- INTRODUCTION***

Du fait de son exhaustivité, de la teneur des idées et des recommandations qu'il développe ainsi que des scénarios pessimistes qu'il présente, le dernier rapport de la Banque mondiale sur l'enseignement supérieur en Tunisie constitue un document d'une extrême importance. Tout en soulevant des questions complexes, ce rapport apporte une vue globale de la situation de notre enseignement supérieur et trace ainsi les grandes lignes des réformes que notre université est supposée mettre en œuvre pour les prochaines années.

L'objectif de ce travail est de discuter les différentes questions et aspects traités par ce rapport, de montrer les biais et les limites de certaines des recommandations faites dans celui-ci et de proposer certaines voies qui pourraient être explorées afin d'améliorer notre enseignement supérieur. Etant convaincu que l'on ne peut traiter un aspect indépendamment des autres, nous avons choisis, au risque de tomber dans l'éclectisme, d'analyser l'ensemble des volets simultanément et de suivre en cela le plan proposé par le rapport de la Banque Mondiale. Cela devrait nous permettre d'une part, de répondre point par point aux développements de ce rapport et d'autre part, de mettre l'accent sur les

---

<sup>1</sup> Article publié dans « La Revue Tunisienne des sciences de gestion », n°1, Mars, 1999, p 107-134

<sup>2</sup> Docteur en Sciences de Gestion; Maître-assistant à l'E.S.C.T. Cette note est basée sur une communication présentée lors du colloque «L'université du XXI siècle et le développement», tenu à Sfax, 27-28 Novembre 1998.

interdépendances et le caractère systémique de l'enseignement supérieur. En effet, il nous semble qu'on ne peut traiter des questions de l'efficacité, de l'enseignement ou de la recherche sans traiter également de toutes les autres variables. Notre travail comportera donc deux parties: la première vise à développer une lecture critique du rapport de la Banque mondiale et reprendra les aspects d'efficacité interne et externe, les aspects de l'enseignement et la réforme des contenus de celui-ci, la recherche, l'organisation institutionnelle et le financement; la seconde et dernière partie devrait nous permettre d'élaborer une synthèse des dilemmes et des tensions qui nous semblent structurer la gestion de l'enseignement supérieur en Tunisie.

## **II- LECTURE CRITIQUE DU RAPPORT DE LA BANQUE MONDIALE.**

Cette lecture s'articulera autour des sept points qui nous paraissent structurer ce rapport: l'efficacité interne et la maîtrise des coûts; l'efficacité externe; la fonction enseignante; la réforme des contenus de l'enseignement; la recherche; l'organisation institutionnelle et le financement.

### **II.1- L'efficacité interne et la maîtrise des coûts**

L'enseignement supérieur tunisien va connaître une explosion des effectifs d'ici 10 ans. Le seul élément maîtrisable par le ministère de l'enseignement supérieur étant la répartition des cohortes par filière.

1961-62	2310 étudiants.
1970-71	10350
1980-81	30150
1990-91	66540
1995-96	112630
1997-98	137024
2001-02	200000
2006-07	260000
2010-11	300000

Tableau 1: Evolution des effectifs<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Entre 1998 et 2010, l'université va plus que doubler son effectif, alors qu'entre 1961 et 2010, l'effectif aura été multiplié par près de 130.

Cette explosion risque d'avoir un impact négatif aussi bien sur l'efficacité interne que sur celle externe de notre enseignement.

Cet élément est pris en compte par le rapport de la Banque mondiale qui insiste sur les coûts supportés par la communauté du fait du taux élevé de redoublement<sup>4</sup>. Plusieurs recommandations ont alors été faites en vue d'améliorer cette efficacité interne<sup>5</sup>. Même si ces recommandations nous paraissent être pertinentes, il nous semble que ce rapport sous-estime les coûts et les investissements matériels et humains nécessaires afin d'espérer éviter le gaspillage des ressources et améliorer non seulement les taux de réussite mais aussi la qualité de nos formations. D'autre part, on peut se demander si une diminution de l'échec implique nécessairement un enseignement plus performant: en faisant perdre sa signification à l'échec ne fait-on pas du coup perdre sa signification à la réussite? A supposer que l'on puisse définir un «minimum pédagogique de l'échec» (Banque mondiale, 1998 p. XII) celui-ci ne serait-il pas de l'ordre de l'échec de la pédagogie ou, plus tristement, de la pédagogie de l'échec? Face à la massification de l'enseignement, les passerelles et les réformes pédagogiques ne pourront avoir qu'un rôle limité si elles ne sont pas accompagnées d'investissements et d'actions portant sur l'ensemble des variables du système.

Dans le même sens, le rapport affirme que «les changements de filières et les transferts d'un établissement à un autre devraient diminuer les redoublements» (Banque Mondiale, 1998 p. XII) et que «donner la préférence aux étudiants et élaborer des passerelles permettraient de diminuer le taux d'échecs». Même si l'intention nous paraît être bonne, ces mesures ne pourraient s'appliquer qu'à condition que soit prise en compte la contrainte des capacités d'accueil des institutions et qu'en supposant que les préférences des étudiants correspondent aux besoins réels de la société. Enfin, cette option suppose que les filières et les établissements se valent et que l'Etat renonce à "canaliser" les flux. Elle sous-estime un dilemme fondamental: «laisser choisir les étudiants risque de conduire à une production de diplômés qui ne correspondent pas à ce que le marché du travail est susceptible d'absorber dans des conditions convenables; inversement, tenter de structurer l'enseignement supérieur en fonction des demandes présumées des entreprises et des administrations conduit à une régulation aussi contraignante qu'hasardeuse» (Vincent, 1998).

En fait, la démultiplication des filières, préconisée par le rapport afin de répondre aux besoins de l'économie a certes des avantages, mais elle risque d'entraîner un manque de «lisibilité» et de transparence du système et d'être la cause de problèmes d'orientation et de confusion si elle n'est pas accompagnée d'une bonne information sur le contenu et les débouchés des filières. Ceci est

---

<sup>4</sup>Les redoublants représentent 31% (en 1995-1996) des effectifs totaux et se concentrent surtout dans les facultés des lettres et aux premiers cycles. Un étudiant sur deux sort du circuit au cours du premier cycle et un sur dix obtient son diplôme dans les temps.

<sup>5</sup> Se focaliser sur les enseignements courts; élaborer des passerelles entre filières et décloisonner les parcours; réduire les redoublements; faire reconnaître les acquis en cas de sortie précoce de l'enseignement supérieur; généraliser les modules et le système des crédits; renforcer l'encadrement; moderniser et adapter les contenus pédagogiques; créer graduellement des établissements spécialisés dans l'enseignement de premier cycle (de type "collège", "instituts pré-universitaires" ou "propédeutique") où la scolarité serait modulaire et où une large part sera réservée aux enseignements polyvalents, moderniser et adapter les contenus pédagogiques.

surtout vrai pour les jeunes issus des classes moyennes et populaires qui, à défaut de choisir les filières les plus prestigieuses, risquent de se rabattre sur celles qui seraient les moins coûteuses. N'ayant pas, comme ceux qui viennent des milieux aisés, une famille ou un entourage qui puisse les informer et les conseiller, ces étudiants sont, de ce fait, défavorisés et présentent plus de risques d'échec. Malheureusement, il semble que les efforts du Ministère focalisent surtout sur les détails «techniques» de l'opération d'orientation et font passer au second plan l'information concernant les contenus ou les débouchés des différentes filières. Un début de solution pourrait venir de l'implication des différentes associations d'étudiants dans l'information des bacheliers sur les différentes formations. Une autre possibilité serait de choisir des conseillers d'orientation dans chaque lycée qui seraient en contact permanent avec l'observatoire national de l'emploi, la commission d'évaluation de l'enseignement supérieur et les différentes universités<sup>6</sup>. Seule cette information fine et actualisée portant aussi bien sur le contenu des différentes filières que sur les débouchés prévisibles de celles-ci pourrait permettre une meilleure auto-sélection de la part des candidats aux formations.

Concernant le volet des dépenses, le rapport de la Banque mondiale constate une «diminution tendancielle des dépenses publiques courantes par unité servie, c'est-à-dire une diminution du coût unitaire public (ou fiscal) qui passe d'environ 2500 dinars à 1400 dinars (constants) de 1987 à 1994» (p.10). Il précise néanmoins que les données ne permettent pas de trancher quant à savoir si cette baisse du coût unitaire moyen de scolarisation correspond à un accroissement de l'efficacité de l'institution ou à une détérioration des conditions d'accueil et d'études. Ce rapport se limite à faire des comparaisons avec des pays «proches» et n'aborde pas certaines questions fondamentales: Comment juger les données sur le coût unitaire par étudiant? Un coût unitaire élevé signifie-t-il une «bonne qualité» de l'enseignement ou bien un gaspillage des ressources? Quelle est la qualité de la formation dispensée par l'université tunisienne?

Enfin, il est certain que les conditions pédagogiques des premiers cycles (amphis surchargés, anonymat, etc.) ne peuvent convenir à des étudiants démotivés ou indécis. Cela est particulièrement vrai pour les taux de redoublement relativement élevés des filières littéraires et non «scientifiques» qui ont davantage de problèmes d'encadrement et qui accueillent des étudiants aux conditions socio-économiques relativement modestes. Malheureusement, alors que «les formations des facultés sont censées sélectionner parmi ceux qui assureront la mission d'enseignement au secondaire, l'élite qui sera en mesure d'être éligible aux formations de troisième cycle et à la recherche (et donc à l'enseignement universitaire)» (Zouari-Bouattour, 1998), ces formations (qui restent centrées sur la transmission de savoirs théoriques) subissent le poids des effectifs, des risques liés aux débouchés, des exigences en capacités intellectuelles et de la faiblesse relative des moyens. Cela implique au

---

<sup>6</sup> Ces conseillers viendraient compléter les actions des bureaux d'information et d'orientation scolaire et universitaire des différentes directions régionales de l'enseignement.

moins trois conséquences: ces enseignements sont fuis par les meilleurs étudiants qui préfèrent les certitudes des filières professionnalisées (centrées sur la transmission de compétences) et peu risquées (en termes de débouchés et de taux de réussite); une sévère sélection dans ces filières afin de maintenir un certain niveau pour cette élite; le bénéfice, pour les filières professionnalisées, d'un pouvoir de sélection à l'entrée leur garantissant une meilleure efficacité (Zouari-Bouattour, 1998).

Plus généralement, il faudrait considérer les interactions entre les coûts, la qualité et les méthodes pédagogiques auxquelles on peut avoir recours<sup>7</sup>. L'amélioration des taux de réussite ne peut et ne doit être pensée indépendamment de l'amélioration de la qualité de notre enseignement. Il serait donc utopique de prétendre revoir l'efficacité interne de l'université en focalisant exclusivement sur une ou deux variables et en négligeant les relations complexes qui s'établissent entre équité, qualité et efficacité de l'enseignement supérieur (Zouari-Bouattour, 1998).

## **II.2- L'efficacité externe**

Le rapport de la Banque Mondiale constate un double déséquilibre: "les filières longues et généralistes, juridiques et littéraires sont actuellement les plus fréquentées, contrairement à ce qui s'observe dans les pays avec lesquels la Tunisie est appelée à se mesurer" (p. IX)<sup>8</sup>. Cette proposition descriptive est accompagnée de recommandations assez discutables. En effet, on peut se demander si la Tunisie doit adapter son système de formation à celui des «pays avec lesquels elle doit se mesurer»<sup>9</sup>, si elle a plutôt intérêt à avoir une structure des formations qui se rapprocherait de celles des pays avec lesquels elle a le plus d'échanges<sup>10</sup> ou si il y aurait, quelque part, des trajectoires spécifiques, des «niches» et des «avantages comparatifs» qui supposent de ne pas miser sur les mêmes compétences que les autres pays?

La deuxième grande recommandation du rapport de la Banque mondiale stipule qu'il faudrait «renforcer les cycles courts, mettre en place des tronc communs et créer des établissements spécialisés dans l'enseignement de premier cycle. Ces établissements auraient pour mission de compléter la formation secondaire des candidats, de faciliter leur orientation, de préparer certains à l'emploi et d'amener les autres à des études véritablement universitaires» (p. XIV).

Là aussi, le rapport est sans nuances et verse dans des recommandations qui devraient être contextualisées. En effet, qu'entend t-on par «études véritablement universitaires»? s'agit-il d'accepter, voire de renforcer, la secondarisation des premiers cycles?. De plus, mis à part les problèmes «techniques» de coordination et de différenciation entre ces établissements et les autres

<sup>7</sup> L'enseignement de masse et les amphis laissent peu de marge à la pédagogie. A leur tour, les problèmes pédagogiques se répercutent sur l'efficacité interne, sur les coûts et donc sur les moyens de l'enseignement.

<sup>8</sup> 32% des effectifs se retrouvent dans les filières lettres, sciences humaines et islamiques.

<sup>9</sup> Le rapport est assez imprécis sur l'identité de ceux-ci et présente différentes listes de pays auxquels il compare la Tunisie.

<sup>10</sup> Pour la France (mais aussi pour l'Allemagne), pays avec lequel la Tunisie a le plus d'échanges, certains se demandent si «la croissance des enseignements supérieurs littéraires n'est pas le signe que cet enseignement est en train de devenir un complément de culture générale sans finalité professionnelle explicite, une sorte d'équivalent de ce qu'étaient les lycées de 1920» (Renault, 1996).

types de formations<sup>11</sup>, se pose une question essentielle: alors que l'on assiste à une explosion des connaissances (et qu'en conséquence il faut de plus en plus de temps pour acquérir les savoir et les compétences de base permettant de maîtriser un domaine donné et que cela se traduit par un allongement progressif depuis le début du siècle de la période moyenne consacrée à l'enseignement), cette mesure risque d'aller dans le sens d'un enseignement technique au rabais et faire de l'enseignement «véritablement universitaire» un luxe.

Plus fondamentalement, l'équilibre entre l'offre et la demande des savoir et des compétences supposerait une information claire sur la performance des institutions, sur la valeur et les contenus de leurs diplômes et devrait répondre à un besoin exprimé non moins clairement aussi bien par les entreprises que par l'ensemble de la société. Malheureusement, cela n'est pas toujours le cas et l'Etat est appelé en renfort afin de pallier cette «faillite du marché».

## II. 2-1- La demande de formation

Le rapport de la Banque mondiale déplore le fait que les «ouvertures (ou éventuellement fermetures) des filières, la conception (ou la transformation) des programmes, ne tiennent pas suffisamment compte des évolutions du marché du travail ni de la demande de qualifications ou de savoir particuliers». On suppose donc que l'université doit s'adapter au marché de l'emploi. Mais ce rapport, tout en reconnaissant le manque d'informations concernant ce marché, néglige les relations réciproques faisant que l'un des éléments les plus importants façonnant la demande et les marchés soit, justement, l'université. D'autre part, certaines questions restent en suspens: Comment quantifier l'évolution des besoins et prendre en compte les transformations de plus en plus rapides des contenus professionnels? Avec quel degré peut-on définir les connaissances nécessaires à tel ou tel métier pour aujourd'hui et pour demain? Jusqu'où faut-il compresser les enseignements théoriques au motif qu'ils n'ont pas de prolongement appliqué immédiatement visible ou parce que l'apprentissage direct de leurs applications suffirait à un bon professionnel<sup>12</sup>? L'évolution rapide des carrières et les exigences de l'adaptabilité sont-elles compatibles avec un profil très spécialisé? L'institution peut-elle démultiplier ses filières en autant de fonctions de travail? etc.

Enfin, le rapport néglige un volet de l'efficacité externe qui nous semble important et qui se rapporte à la demande d'enseignement de la part d'étudiants étrangers (notamment des étudiants d'autres pays arabes, africains et de l'est de l'Europe). Malgré l'explosion des effectifs, la Tunisie ne devrait pas renoncer à mettre en œuvre une stratégie afin d'attirer et d'accueillir des candidats étrangers de haute valeur appelés ultérieurement à un rôle de décideurs de haut niveau dans leur pays d'origine. Cela ne peut que contribuer à son rayonnement international.

---

<sup>11</sup> A moins que l'on centralise à nouveau l'élaboration des programmes et la gestion des établissements.

<sup>12</sup> L'enseignement de la philosophie, de l'histoire, de la géographie et d'autres sciences sociales ou des lettres n'est pas très utile pour les entreprises et ne sert le plus souvent qu'à produire des enseignants de philosophie, d'histoire, etc. Faudrait-il pour autant éliminer ces enseignements?

## II. 2-2- L'offre de formation

Le rapport de la Banque mondiale élude un problème central: Comment évaluer la production et comparer les «performances» entre institutions universitaires?: Au vu du nombre des diplômés? de celui des diplômés qui trouvent un emploi? Au bout de combien de temps? Faut-il comparer les trajectoires professionnelles (ou autres) des anciens étudiants? Comment prendre en compte la valeur ajoutée à des étudiants ou des lycéens de différentes origines sociales et culturelles?<sup>13</sup> Doit-on prendre en compte la formation dispensée à ceux qui quittent l'université sans diplômes?, etc.

Cette question des performances concerne également la possibilité d'évaluer la recherche scientifique et son utilité alors que, souvent, on a affaire à des paradigmes incommensurables ou que l'utilité concrète d'une problématique donnée n'est pas immédiatement perçue.

Le rapport de la Banque mondiale affirme que les entretiens avec des employeurs font ressortir une appréciation globalement positive pour les ingénieurs sortis des écoles tunisiennes et que la bonne exportation des diplômes "made in Tunisia" ainsi que le bon taux de réussite des étudiants tunisiens partis terminer leurs thèses à l'étranger peuvent être considérés comme des signes encourageants concernant la qualité des diplômes tunisiens. Ce rapport ne traite donc que marginalement d'une variable essentielle dans l'enseignement supérieur: l'évaluation de sa qualité.

Généralement, cette évaluation de la qualité de la formation universitaire exige le recours à des indicateurs indirects, traduisant soit une conception utilitariste de l'université (exemple les opportunités d'emplois et de carrières offertes, les délais d'insertion professionnelle et les salaires des diplômés), soit une conception plus élargie où «on accorde également attention à des indices plus qualitatifs et révélateurs de l'évolution d'une culture, d'un progrès des «qualities of mind» (tels que l'amélioration de la capacité de communiquer entre les êtres d'origine sociale et raciale diverse, la compréhension croissante de la société à l'égard des problèmes de liberté et d'égalité, l'esprit d'initiative et d'entreprise, la vitalité de la création artistique et esthétique, la réduction des inégalités sociales et culturelles, Etc.)» (Bienaymé, 1986)<sup>14</sup>. C'est à ce genre d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs qu'auraient dû s'intéresser aussi bien les experts de la Banque mondiale que les chercheurs tunisiens.

Enfin, la Tunisie devrait maximiser et négocier l'offre de formation relevant de la coopération internationale (notamment des relations avec des pays autres que la France) qui pourrait, éventuellement, recourir au développement de cursus intégrés établis par deux (ou plusieurs) universités partenaires de pays différents et permettant d'obtenir des diplômes bi ou pluri-nationaux. A

---

<sup>13</sup> La prise en compte de cette «plus value» pédagogique est d'une importance extrême. Elle implique d'évaluer le niveau des étudiants à l'entrée et à la sortie de l'université. Ce critère peut amener les établissements à s'intéresser de plus en plus aux étudiants «moyens» mais à fort potentiel de progression et pourrait contribuer à un meilleur rendement de «l'ascenseur social».

<sup>14</sup> Citons comme autres critères de qualité: le niveau de responsabilité atteint par les diplômés quelques années après leur sortie d'université, le temps consacré aux loisirs, le nombre d'ouvrages lus quelques années après leur sortie de l'université, etc.



ce niveau, l'accord de libre échange entre la Tunisie et l'Europe pourrait être étendu à l'association des étudiants tunisiens aux programmes d'échanges inter-européens d'étudiants.

## II. 2-3- Conclusion provisoire

Le postulat selon lequel l'université doit s'adapter aux demandes de la société et des entreprises néglige la responsabilité de cette même institution dans l'état et la forme de cette demande et le fait que, de toute façon, celle-ci a pour rôle de changer, de créer et non seulement de reproduire - en répondant aux besoins actuels - un système social et économique donné. L'évaluation de l'efficacité externe de l'université, de la qualité et des performances de l'enseignement et de la recherche devrait prendre en compte le point de vue de tous ceux qui constituent «l'environnement» universitaire. On ne peut donc faire l'économie d'une réflexion devant impliquer les représentants des étudiants, des enseignants, des travailleurs, des patrons et de l'Etat (l'administration). Malheureusement, le rapport de la Banque mondiale n'accorde une importance (toute relative) qu'aux représentants des entreprises. On n'y mentionne nulle part la nécessité d'associer des représentants des étudiants ou des enseignants qui soient responsabilisés et bien informés.

Cette réflexion commune sur l'offre et la demande de formation peut se dérouler au sein de structures du type «association» ou «club de réflexion» permettant la rencontre entre praticiens, chercheurs, enseignants, étudiants, etc. Elle suppose un accord préalable sur une définition plus ou moins précise des besoins de certaines franges de la société; une meilleure information sur les indicateurs de ses besoins; une distinction entre les «besoins» de l'ensemble de la société et les «besoins» des entreprises et, enfin, pour ce qui concerne le marché de l'emploi, la contribution efficace et indépendante de l'observatoire national de l'emploi.

## **II.3- La fonction enseignante**

Si le charisme et les pratiques des enseignants peuvent déterminer l'évolution, l'épanouissement ou l'échec des êtres, il n'en demeure pas moins que ces enseignants restent tiraillés par la variété des tâches qui sont les leurs et par la diversité des profils qui orientent leur action («hommes de sciences», «fonctionnaires», «intellectuels», «missionnaires», «éducateurs», «experts», «conseillers», «administrateurs», etc.)

Une des expressions classiques de ce tiraillement se retrouve dans les difficultés de passage du rôle de chercheur (généralement introverti et critique), à celui d'enseignant (suffisamment extraverti et assuré afin de pouvoir faire partager son savoir). Il faudrait, dans ce cas, faire accompagner la préparation de la thèse d'une formation en pédagogie et, plus généralement, donner l'occasion aux

enseignants de bénéficier d'une assistance pédagogique<sup>15</sup>. D'autre part, à défaut de pouvoir les évaluer, les étudiants (nouveaux et anciens) peuvent donner leurs avis sur les enseignants et/ou sur les éléments pédagogiques de l'enseignement<sup>16</sup>.

La noblesse de la mission de l'enseignant suffirait pour qu'il se désintéresse des choses terrestres, de l'argent et du pouvoir. On pourrait donc accepter sans trop objecter l'affirmation du rapport de la Banque mondiale selon laquelle «les traitements des enseignants sont de loin les plus élevés de la fonction publique, et ce, grâce à un système de primes accordées automatiquement et à leur niveau maximal, indépendamment des performances ou des circonstances qu'elles sont censées différencier» (p. IX). Mais les choses ne sont pas aussi simples ni aussi favorables que ne le prétend ce rapport<sup>17</sup>. En effet, et les auteurs du rapport le reconnaissent eux-mêmes, dans une note donnée en bas de page, les comparaisons faites n'incluent ni les avantages en nature, dont bénéficient les hauts cadres de la fonction publique, ni l'érosion du pouvoir d'achat<sup>18</sup> ni, enfin, les comparaisons internationales (dont le rapport foisonne quand il s'agit d'autres éléments)<sup>19</sup> qui montreraient comment, à charge horaire équivalente, l'obtention d'un diplôme (en l'occurrence d'un doctorat) européen ou américain donne droit à des salaires qui varient du simple au quintuple selon que l'on utilise ce même diplôme pour exercer dans l'université tunisienne ou ailleurs<sup>20,21</sup>.

En Tunisie, l'activité d'enseignement risque de devenir l'accessoire plus ou moins honorifique d'une activité réelle en entreprise. Celle-ci peut enrichir le répertoire de l'enseignant mais devrait être réglementée et contrôlée afin que l'université puisse réellement bénéficier de l'expérience de l'enseignant et que celui-ci ne fasse pas de l'enseignement une activité annexe<sup>22</sup>. Le rapport de la Banque mondiale s'empresse d'affirmer que «le fait que des enseignants s'adonnent à d'autres activités rémunérées est probablement plus lié à une abondance de temps libre qu'au montant du traitement». Cette affirmation est récusée par le fait même que dans les textes réglementaires il est

<sup>15</sup> Le rapport suggère la création d'un centre-ressources spécialisé dans l'assistance pédagogique.

<sup>16</sup> Tout en évitant que cette évaluation ne biaise la relation enseignant-enseigné: afin d'être bien notés par les étudiants, certains enseignants pourraient être tentés de «gonfler» les notes ou de faire travailler les étudiants le moins possible.

<sup>17</sup> Sans aller jusqu'à discuter du niveau même de ce pouvoir d'achat et de l'importance des différences des écarts de revenus dans différents pays, remarquons qu'afin d'affirmer que les salaires dans l'enseignement supérieur en Tunisie sont élevés par rapport à d'autres pays, le rapport a recours à la comparaison des salaires des enseignants du secondaire en Tunisie, en Indonésie, au Portugal et dans les pays asiatiques (!).

<sup>18</sup> Selon le rapport de la Banque Mondiale, nous serions passés d'un indice de 100 en 1987 à un indice 91,5 en 1994 (cette érosion serait plus sensible que celle qui a affecté les enseignants des niveaux pré-universitaires).

<sup>19</sup> Afin d'établir que la charge d'enseignement des enseignants tunisiens est faible, le rapport compare cette charge à celle des enseignants des Etats-Unis, de la France, du Royaume-Uni et de la Suisse. Cette comparaison ne va pas jusqu'aux salaires ni aux écarts de revenus dans ces pays.

<sup>20</sup> Plusieurs enseignants universitaires tunisiens ont fait leurs études à l'étranger. Arrivés au faite de leur carrière, ces docteurs, qui avaient généralement été sélectionnés parmi les meilleurs étudiants de leurs promotions et qui ont souvent été formés dans des universités françaises, souffrent de l'insuffisance des moyens de travail (manque de bureaux, d'ordinateurs, de moyens de communication, etc.) et sont frustrés aussi bien par les difficultés de progresser dans le domaine scientifique que par l'érosion de leur pouvoir d'achat.

<sup>21</sup> Cette proposition néglige les disparités des niveaux de vie. Ces mêmes niveaux ont également été négligés dans l'arsenal des comparaisons internationales mobilisé par les auteurs du rapport de la Banque Mondiale afin de nous convaincre que l'enseignant universitaire tunisien est dans une situation «enviable».

<sup>22</sup> On peut envisager que toute intervention en entreprise ou au sein d'un cadre administratif fasse l'objet de publication, que la législation soit plus explicite et plus incitative en matière d'affectation des revenus financiers de ces opérations et, enfin, que cette activité d'expertise et/ou de conseil puisse être, si elle est intégrée au statut de l'universitaire (et donc réglementée et contrôlée), valorisée et prise en compte dans les différents concours de passage de grade.

demandé aux enseignants d'être des chercheurs et qu'en conséquence le «temps libre» est normalement un temps de recherche. La question qui aurait dû être posée est donc de savoir pourquoi certains enseignants délaissent la recherche et préfèrent s'adonner à d'autres activités rémunérées. La réponse à cette question conduit à une conclusion totalement opposée à celle de la Banque mondiale: il est urgent et nécessaire d'une part, de mettre en œuvre une interdiction stricte et effective du cumul de fonctions<sup>23</sup> et, d'autre part, de réévaluer les salaires et les primes de recherche<sup>24</sup> afin de compenser la régression du pouvoir d'achat et de faire en sorte que l'enseignant, en tant que membre de l'élite intellectuelle du pays, ne se sente pas trop marginalisé par rapport à l'élite économique de celui-ci. Cette réévaluation peut avoir recours à la passation, selon des modalités souples, de contrats définissant de façon relativement précise les différentes composantes de la tâche globale demandée à l'enseignant et lui assurant pour l'ensemble une rémunération équitable et motivante<sup>25</sup>.

L'université est trop importante pour qu'on permette à certains d'en faire un passe-temps rémunéré ou pour que ceux qui s'y consacrent entièrement se sentent lésés, voire, marginalisés. Or, dans un contexte où les parcours individuels positifs se font généralement malgré le cadre institutionnel en place et non grâce à lui, augmenter - comme le veut le rapport de la Banque mondiale- la part des activités d'enseignement dans l'évaluation en vue de l'avancement dans la carrière, pourrait non seulement apporter un coup fatal à la recherche mais, également, accentuer le clientélisme et la subjectivité dans beaucoup de concours de passation de grade<sup>26</sup>.

Toutes ces difficultés de la fonction enseignante risquent d'affecter le niveau scientifique de nos enseignants et/ou de les conduire à une attitude de démissionnaire, préjudiciable à la formation des étudiants, à l'avenir de notre université et de notre pays. A leur tour, ces phénomènes de démotivation et de délégitimation des enseignants porteront atteinte en premier lieu à ceux dont l'avenir dépend totalement et exclusivement de l'«ascenseur» social qu'est l'université.

## II. 3-1- Les besoins en enseignants.

L'importance de ces besoins<sup>27</sup> risque d'une part, d'obliger les jurys de recrutement à baisser la barre des critères de sélection et à être plus laxistes dans les opérations de recrutement et, d'autre part, de réduire les alternatives pédagogiques à la seule relation anonyme et frustrante du cours (ou plutôt du

---

<sup>23</sup> Cette interdiction existe mais est souvent non respectée: Il faudrait faire accompagner cette interdiction des contrôles nécessaires afin d'espérer se débarrasser de cette véritable «gangrène» qui touche certaines spécialités plus que d'autres et qui risque de nous conduire à des universités sans universitaires. Aucune réforme, aucun changement ne seraient possibles si les universitaires désertent l'université.

<sup>24</sup> Il serait tout à fait normale que cette prime ne soit pas automatiquement accordée et que, tout en étant suffisamment substantielle et motivante, elle dépende des recherches réalisées.

<sup>25</sup> Fixer un nombre d'heures obligatoires consacrées respectivement à la recherche, à l'encadrement, à la formation continue, à l'élaboration de matériel didactique et à l'enseignement ainsi que les actions et les obligations qui découlent de ces activités.

<sup>26</sup> Même s'il nous semble nécessaire de prendre en compte aussi bien les activités pédagogiques que celles administratives dans l'évaluation des candidats aux différents concours de promotion, il n'en demeure pas moins que la qualité des travaux de recherche reste plus facilement repérable et qu'elle constitue une base plus objective d'appréciation.

<sup>27</sup> 900 enseignants par an pour toute la période du neuvième plan (1997-2001).

discours) magistral. Du fait des difficultés aussi bien de la fonction enseignante que de la recherche scientifique, on peut craindre que nos meilleurs étudiants renoncent à devenir des enseignants et préfèrent rejoindre des secteurs qui leur donneraient davantage d'occasions d'épanouissement et d'exercice de leurs talents<sup>28</sup>.

D'autre part, la pyramide des carrières est de plus en plus écrasée: l'effectif total des enseignants comprend 30,5% de contractuels et d'enseignants du secondaire et près de 15% de professeurs et de maîtres de conférences<sup>29</sup>. Face à cette situation, les experts de la Banque mondiale affirment que «les taux d'encadrement (1:17 en moyenne générale) sont très variables selon les filières, mais en règle générale, ils restent dans la zone médiane observée dans les pays comparables et ne sont pas inadaptés aux exigences pédagogiques des différentes disciplines» (p. IX)<sup>30</sup>. Afin de subvenir aux besoins en nouveaux enseignants, le rapport recommande de systématiser le recours aux enseignants agrégés du secondaire (dont la qualification serait élevée)<sup>31</sup> notamment en premier cycle et pour une partie des enseignements du second cycle ainsi que d'augmenter la part des activités d'enseignement dans l'évaluation en vue de la promotion. Selon ce même rapport, une autre solution consisterait à alterner, dans une même carrière, des périodes consacrées exclusivement à l'enseignement et des périodes d'enseignement-recherche avec des obligations nettement différenciées<sup>32</sup>.

En fait, cet ensemble de recommandations risque de dissocier entre la circulation du savoir (l'enseignement) et la production de celui-ci (la recherche) et de consacrer le nivellement par le bas au sein même du corps des enseignants-chercheurs.

Enfin, l'augmentation préconisée du nombre de semaines de l'année universitaire qui aboutirait à des économies liées à l'augmentation du potentiel d'enseignement et, d'autre part, à l'amélioration de l'utilisation des locaux, ne résoudra pas, à notre avis, le problème du déficit en heures d'enseignement<sup>33</sup>. Le recrutement de nouveaux enseignants devrait alors être combiné avec une ou plusieurs des solutions suivantes:

- Renforcer les heures d'enseignement obligatoire avec une augmentation conséquente des rémunérations;

---

<sup>28</sup> Cette crainte est également justifiée pour beaucoup de nos enseignants.

<sup>29</sup> Ce taux est en baisse constante: 18% du total en 1986, 16,1% en 1991 et 14,7% en 1996.

<sup>30</sup> Notons que ce taux n'est que partiellement significatif puisqu'il faudrait prendre en compte l'encadrement réel –qui suppose au moins la présence physique des enseignants. De même, un ratio plus pertinent est celui du nombre d'heure-étudiant par heure-enseignant.

<sup>31</sup> En moyenne 14,39% des enseignants des universités sont des professeurs de l'enseignement secondaire. Ce taux s'élève à 27,60% à l'université de Tunis I (Laâtiri, 1998).

<sup>32</sup> Cette proposition revêt un caractère quelque peu naïf. En effet, si l'on veut faire de la recherche de haut niveau, toute rupture de processus aboutirait à ce que l'on «décroche». Dans l'état actuel de la production et de la compétition scientifique, il n'est plus possible d'arrêter quelque temps la recherche en espérant reprendre plus tard sans être définitivement dépassé.

<sup>33</sup> En supposant qu'on essaye de résoudre ce problème puisque les heures complémentaires coûtent moins cher que les heures normales. Cela constitue du reste une aberration à corriger.

- Instaurer des procédures d'évaluation des enseignants afin qu'à terme ceux-ci soient rémunérés selon leurs mérites;
- Octroyer une meilleure rémunération et améliorer la sélection et l'évaluation des professionnels appelés à enseigner à l'université. Il serait illusoire de prétendre attirer des praticiens motivés et compétents avec les rémunérations des vacances qui leur sont proposées actuellement;
- Donner la possibilité de recourir aux cours d'été à ceux qui veulent se rattraper sur un ou deux modules;
- Recourir aux nouvelles technologies de l'information<sup>34</sup>.

#### **II.4- La réforme des contenus de l'enseignement**

Avec des effectifs réduits, les universités étaient réservées à une certaine élite sociale apte à entreprendre immédiatement des formations de haut niveau. Cela n'est plus possible avec l'enseignement de masse. On pourrait donc avancer, qu'au niveau des premiers cycles, cet enseignement devrait commencer à viser à l'acquisition «d'une culture générale "littéraire" au sens large du terme, seule à même de répondre aux besoins des étudiants et, au-delà, de concourir à l'aménagement d'un véritable espace public» (Renault, 1996). Néanmoins, la définition de cette formation générale pose problème. En effet, celle-ci devrait être habilitante, permettant aux étudiants qui ne peuvent rejoindre un second cycle plus spécialisé d'avoir des compétences qui les aideraient à s'intégrer au marché du travail<sup>35</sup>. D'autre part, cette formation devra éviter à la fois l'éclectisme (le saupoudrage théorique) et la réduction à une simple initiation (introduction) à une spécialisation donnée. La voie est donc étroite et elle le sera d'autant plus que nous assistons à l'explosion des connaissances dans tous les domaines ainsi qu'à l'éclosion de nouveaux impératifs liés à l'ère de la communication et des nouvelles technologies de l'information.

##### **II. 4-1- Les défis liés à l'explosion des connaissances**

L'explosion des connaissances dans tous les domaines appelle à une réflexion sur ce qu'il faudrait enseigner et, également, sur ce qu'il ne faudrait plus enseigner<sup>36</sup>. Cette explosion «rend impossible la transmission du savoir dans une optique encyclopédique. Il s'agira de plus en plus d'apprendre aux étudiants à apprendre, à chercher l'information, à sélectionner et à prendre des décisions dans des conditions de plus grande autonomie" (Zghal, 1992). D'autre part, l'évolution rapide des métiers et des connaissances conduit à donner davantage d'importance à la capacité de s'adapter et d'innover de

---

<sup>34</sup> Même si, pour le moment, les conditions ne sont pas encore tout à fait réunies pour mettre en place cette solution.

<sup>35</sup> Informatique, techniques de négociation et de communication, introduction aux sciences sociales, gestion, économie, droit, mathématiques, philosophie, statistiques, méthodes de travail, Bureautique, langues (trois langues), stage d'initiation professionnelle, etc. Certaines de ces matières seraient obligatoires alors que les autres seraient optionnelles.

<sup>36</sup> Le prix Nobel de physique Georges Charpak a estimé que la masse des connaissances double tous les huit ans et que d'ici quelques années cette période devrait se rapprocher de l'année.

l'étudiant: il faudrait alors focaliser les enseignements sur des comportements<sup>37</sup> et sur des méthodes plutôt que sur des connaissances figées. Cette capacité d'adaptation des individus dépend de la formation qui leur est dispensée mais, également, des possibilités de formation permanente qui leur sont offertes et qui devraient devenir une norme admise par tout le monde<sup>38</sup>. Elle montre, si besoin est, la nécessité à la fois de bien cibler les formations (décider de ce qu'il n'est plus nécessaire d'enseigner) et de ne plus réduire les compétences d'un étudiant à une note obtenue dans deux ou trois matières considérées comme fondamentales.

On ne peut, dans un tel contexte, qu'adhérer à la circulaire du Ministère de l'enseignement supérieur recommandant de faire en sorte qu'"à la culture de la mémorisation trop souvent observée aujourd'hui chez l'étudiant devrait se substituer une culture de la réflexion faisant davantage appel au sens critique et au raisonnement"<sup>39</sup>.

Cette explosion des connaissances, combinée à l'allongement progressif mais continu de la durée moyenne des études ainsi qu'à d'autres évolutions socio-économiques<sup>40</sup>, nous conduisent à adopter la recommandation faite par la commission Attali (1997) affirmant la nécessité d'instaurer des maîtrises en cinq années d'études<sup>41</sup>. Ces études seraient alors entrecoupées par au moins quatre stages en entreprises qui pourraient intervenir à n'importe quelle période de l'année, développeraient une problématique précise et seraient encadrés de près par des universitaires et des praticiens.

D'autre part, l'explosion des connaissances aboutit à une reconnaissance progressive de la complexité du réel et des limites des analyses trop linéaires. Morin (1997) propose à cet effet que chaque université paye une «dîme»<sup>42</sup> au profit de l'enseignement transdisciplinaire. Celui-ci ne serait plus un luxe mais une nécessité, une condition de survie de l'université dans le prochain siècle pour retrouver sa véritable mission: l'étude de l'universel dans un contexte d'accélération sans précédent des savoir parcellaires.

La causalité simple, unidirectionnelle, linéaire et réductionniste s'accommode mal des progrès des sciences et des moyens de communication et d'information qui mettent l'accent sur la complexité du réel. Il s'agira de promouvoir la logique des systèmes ainsi que la pensée synthétique (qui relie et intègre) et de relativiser (contextualiser) la pensée analytique (qui disjoint et analyse). Il s'agira

<sup>37</sup> Ces comportements peuvent être développés grâce à la multiplication des stages pratiques en entreprises qui seraient mieux évalués et préparés, aboutissant, le cas échéant, pour les étudiants méritants, à une prise en charge pour le restant de leurs études par l'employeur.

<sup>38</sup> Pour la commission Attali (1997) aucun diplôme universitaire n'aura plus de légitimité permanente ce qui nécessite un séjour de quelques mois dans un établissement universitaire tous les dix ans et une rémunération de la formation permanente puisque l'amélioration de la valeur professionnelle de l'individu augmentera également la capacité à créer de toute la collectivité. En Tunisie, la formation continue devrait devenir une priorité avec la préparation d'un cadre juridique et institutionnel encourageant celle-ci.

<sup>39</sup> Circulaire N°3 du 27 Janvier 1997.

<sup>40</sup> Citons, notamment, l'allongement remarquable de la durée de vie moyenne qui constitue une variable de première importance.

<sup>41</sup> De fait, aussi bien les entreprises que les étudiants commencent à ressentir ce besoin d'un enseignement en cinq ans et demandent de plus en plus à bénéficier d'un complément de formation grâce à des études spécialisées ou à des études approfondies (pour preuve, la demande de formations de troisième cycle).

<sup>42</sup> «10% des horaires d'enseignement seraient consacrés à des problèmes fondamentaux qui concernent, par exemple, la rationalité, les rapports entre sciences humaines et sciences naturelles, entre sciences humaines et littérature, les problèmes de la connaissance» entretien E. Morin, C Allegre dans «Le monde de l'éducation» N°252 octobre 1997.

également de remplacer la causalité unilinéaire par une causalité en boucle et multiréférentielle et de compléter la connaissance de l'intégration des parties dans un tout par la reconnaissance de l'intégration du tout à l'intérieur des parties (Morin, 1997). La naïveté des recettes, des distinctions et des définitions figées et en apparence solides, devrait donc céder le pas à la radicalité du questionnement. Enfin, la division traditionnelle des sciences ne correspondant plus à la réalité de la recherche, il faudrait développer l'aptitude à contextualiser et à globaliser, à situer toute information dans son contexte, voire dans l'ensemble global où elle s'inscrit.

Cette évolution vers une plus grande prise en compte de la complexité du réel impose de généraliser la réflexion épistémologique, didactique et pédagogique afin de "saisir la complexité des problèmes réels et le pourquoi de la science qu'il (l'étudiant) étudie"(Zghal, 1992).

#### II. 4-2- Les défis liés aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

La révolution des nouvelles technologies de l'information et de la communication s'étend à tous les domaines de la vie et nous pose des défis technologique, économique, culturel, pédagogique et politique. L'université tunisienne ne peut donc rester à la marge de cette révolution qui «provoquera un bouleversement des modes d'apprentissage et de la nature des disciplines enseignées» (Attali, 1997).

La formation aux nouvelles technologies de l'information et de la communication devrait devenir une priorité permettant d'acquérir des compétences essentielles pour les années à venir. Mais, afin de ne pas succomber à l'idéologie de l'information et de l'Internet, il faudrait former nos étudiants aux «valeurs» de la communication et faire en sorte de les préparer pour qu'ils ne confondent pas l'une avec les autres<sup>43</sup>. En effet, contrairement à l'information qui suppose une certaine passivité, l'apprentissage des valeurs de la communication se fait grâce à la pratique d'étudiants actifs dans des situations d'échange. Il s'agira donc, d'une part, de renforcer le travail en groupe en ayant recours aux nouvelles technologies de l'information et, d'autre part, de combiner ce travail à des démarches de développement de l'initiative individuelle seules à même «d'améliorer les ressources affectives et de personnalité de l'étudiant et de l'engager dans la formation d'une image positive de lui-même» (Zghal, 1992).

Cette formation nécessite des investissements matériels relativement lourds<sup>44</sup> et pose avec plus d'insistance le défi de la langue d'enseignement. Malheureusement, nous payons aujourd'hui le prix d'une attention portée prioritairement au calcul puis aux mathématiques dans les formations de base de nos étudiants ainsi que de la faiblesse de l'encadrement pédagogique des enseignants du primaire

<sup>43</sup> Il ne s'agit pas, ici, de faire une présentation des relations entre communication et information. Notons, par exemple, que trop d'information peut nuire à la communication et que celle-ci suppose un certain traitement de l'information. De même, il faudrait éviter de confondre le savoir avec l'information: le premier est le fruit d'une construction active, personnelle, mettant en jeu l'intelligence qui travaille et retravaille l'information; alors que cette dernière peut être stockée ou transmise dans la passivité.

<sup>44</sup> Les nouvelles technologies de l'information coûtent cher surtout si l'on veut garantir un accès égalitaire à celles-ci. Au Royaume-Uni, une commission a recommandé que chaque étudiant soit doté d'un micro-ordinateur d'ici l'an 2005.

et du secondaire qui ont été recrutés en masse pour faire face aux flux des élèves. Enfin, le passage de «l'ère de l'écrit à celle de l'image» révolutionne la communication et il s'avère ainsi que l'objectif officiel de former des étudiants trilingues sera d'autant plus difficile à réaliser que beaucoup de nos étudiants ne voient plus l'intérêt de lire autre chose que leurs cours.

La réforme des contenus de l'enseignement dans un sens qui prendrait en compte à la fois la massification de celui-ci (et les défis pédagogiques que cela pose), l'explosion des connaissances et celle des communications ne peut être rendues possible que si l'on cesse de considérer qu'il suffit d'un simple changement de programmes, de filières ou de pédagogies pour trouver la solution idoine et qu'on décide d'y consacrer les investissements matériels, financiers et humains nécessaires.

### **II.5- La recherche**

Le neuvième plan de développement économique de la Tunisie met l'accent sur la nécessité de concentrer les efforts sur certains axes prioritaires<sup>45</sup> afin de pouvoir atteindre des résultats concrets. Il prévoit d'encourager les associations s'occupant de recherche scientifique; d'encourager la coopération internationale et l'appel aux chercheurs tunisiens à l'étranger; de réaliser un réseau national d'information scientifique et technologique et, enfin, de réorganiser les organismes de recherche qui dépendent du SERST.<sup>46</sup>

La proposition du rapport de la Banque mondiale de constituer une fondation nationale de la recherche scientifique nous laisse sceptiques puisqu'une telle fondation avait déjà été constituée en Tunisie et qu'elle n'avait pas pu s'institutionnaliser.

Le rapport de la Banque mondiale présente également certaines propositions qui semblent conduire à la dissociation entre recherche et enseignement<sup>47</sup>. Cette solution, qui est présentée comme évidente, n'est pourtant pas adoptée dans certains pays anglo-saxons ou germaniques (par exemple) qui refusent la dissociation entre création du savoir et transmission/circulation de celui-ci. En fait, la recherche se traduit soit sous forme de cours ou d'outils pédagogiques soit sous forme de méthodes applicables par les entreprises. La question fondamentale qui aurait dû être posée nous semble être celle de la tension (sous-jacente également aux activités d'enseignement) entre une recherche guidée par la nécessité de suivre et d'interagir avec les progrès de la science dans le monde et une recherche soumise à l'obligation d'être en rapport avec l'évolution de la société à laquelle elle appartient. La résolution de ce dilemme dépend, notamment, des problèmes de l'offre et de la

<sup>45</sup> Recherche sur l'environnement, les biotechnologies, les technologies de l'information, les sciences de l'espace, l'énergie atomique, l'agriculture, l'énergie et la santé

<sup>46</sup> Grâce à la constitution de conseils d'administration qui regroupent des représentants des structures économiques, à la constitution de sociétés en leur sein chargées de développer leurs relations avec l'environnement économique et social et à l'adoption de contrats programmes sur la période du plan qui fixeront en particulier les priorités de ces organismes et les moyens nécessaires à la réalisation de leurs objectifs.

<sup>47</sup> Le rapport affirme qu'«il faudrait admettre que les activités de recherche ne sont ni indispensables dans tous les cycles, ni toujours possibles, ni forcément plus "nobles" que celles d'enseignement» (p32-34). Parmi les autres recommandations citons: la proposition de créer une catégorie d'enseignants du supérieur se consacrant essentiellement à l'enseignement; accroître le nombre d'enseignants agrégés du secondaire; créer des établissements spécialisés dans l'enseignement de premier cycle.



demande de recherche.

## II. 5-1- Les problèmes de l'offre de recherche au niveau de la préparation de la thèse.

On peut se demander, au vu de l'engouement constaté pour les formations de troisième cycle, si les candidats sont motivés par la recherche, s'ils fuient la confrontation avec le marché de l'emploi ou s'ils cherchent à s'assurer une rente grâce à l'un des derniers secteurs publics qui recrutent encore? Il n'empêche qu'une grande partie de la recherche effectuée en Tunisie reste liée exclusivement soit à la préparation de la thèse, soit à la préparation d'un concours de promotion de grade. Elle est de ce fait considérée comme une activité annexe, menée par des personnes de bonne volonté et non structurellement constitutive de la mission de l'université et de l'universitaire.

Les étudiants qui s'engagent dans un processus de thèse en Tunisie subissent non seulement les doutes liés aux méandres de toute recherche mais, également, et surtout, des doutes concernant l'utilité même de celle-ci dans une société en pleine mutation économique, où les valeurs matérielles semblent s'imposer et où l'enseignant-chercheur, après avoir été le héros de la construction de l'Etat moderne, est obligé de constater la dévalorisation de la science et de ses représentants, et de descendre de son piédestal. Enfin, ces apprentis chercheurs sont contraints d'achever leur travail dans une période trop courte si on prend en compte les problèmes d'encadrement et de manque de moyens et d'outils de recherche<sup>48</sup>.

Ceux de nos étudiants qui partent faire leur thèse à l'étranger bénéficient, pour leur part, de peu d'orientation quant à la nature des recherches qu'ils devraient effectuer pour mieux répondre aux besoins de notre pays<sup>49</sup> et, du fait qu'ils sont à l'extérieur des jeux politiques qui déterminent les résultats de plusieurs concours de recrutement, trouvent du mal à se faire une place dans l'université tunisienne<sup>50</sup>.

## II. 5-2- Les problèmes de l'offre de recherche au niveau post-doctoral

L'offre de recherche reste tributaire des encouragements de l'Etat à l'émergence d'une communauté scientifique et d'un champ d'activité scientifique relativement autonome vis à vis de son propre pouvoir. Cette autonomie peut signifier «l'ouverture d'un espace de débat critique doté à la fois d'une forte légitimité en tant que moteur du progrès et d'une capacité d'expertise distincte de celle de l'administration» (Sino, 1997). Elle suppose néanmoins de renforcer les valeurs de la science (esprit critique, impartialité, absence de préjugés, etc.) en n'accordant des honneurs qu'à ceux dont le mérite

---

<sup>48</sup> Faiblesse des fonds des bibliothèques, de leurs infrastructures matérielles, manque de coordination entre elles, absence de bibliothèques réservées à la recherche et aux chercheurs, absence de bibliothèques inter-universitaires et de bibliothèques spécialisées, non informatisation des bibliothèques, absence de bases de données, etc. ce problème risque de se poser avec plus d'acuité pour les nouvelles institutions en cours de création.

<sup>49</sup> En supposant que leurs directeurs de thèse acceptent qu'ils travaillent sur des problématiques concernant la Tunisie.

<sup>50</sup> Ces difficultés au niveau de la recherche, conjuguées à celles de la fonction enseignante sont en partie responsables de la fuite des cerveaux tunisiens vers l'étranger.

est réellement scientifique et en veillant à ce que l'idéal de la recherche de la vérité ne cède pas à la tentation de la poursuite de certains intérêts particuliers confondus avec l'intérêt général.

Les chercheurs sont souvent obligés soit de se protéger et de se couper du monde extérieur, en se réfugiant dans des laboratoires ou des disciplines, soit de renoncer à la recherche et à l'effort pédagogique et de s'engluer dans l'affairisme ou dans les arcanes du pouvoir bureaucratique. S'ils arrivent à surmonter les problèmes engendrés par l'augmentation du nombre d'étudiants et des charges des examens, s'ils échappent au clanisme et parfois aux coups bas de leurs confrères<sup>51</sup>, s'ils arrivent à s'affranchir du manque de moyens, ces chercheurs se trouvent limités par l'absence de perspectives d'évolution personnelle. Certes, certains atteignent, comme l'affirme le rapport de la Banque mondiale, le grade de professeur avant l'âge de quarante ans, mais ceux-ci restent une infime minorité dans les 15% d'enseignants du corps A et, si on les compare à la pléthore d'assistants à vie, affirmer que la carrière est brève et proposer un allongement de celle-ci (en augmentant le nombre d'années d'ancienneté requises pour la promotion au grade supérieur et en scindant le grade de professeur) devient irréaliste. Pour ces passionnés de la science, il faudrait plutôt créer et promouvoir des institutions intellectuelles alternatives et prestigieuses (académies, sociétés savantes, etc.) qui leur permettraient de se faire reconnaître afin de viser une consécration plus large<sup>52</sup>.

Les jeux et les enjeux du champ scientifique obéissent aux déterminations de ce même champ et conduisent plusieurs universitaires à s'investir dans de nouveaux rôles: «la seule forme de pouvoir auquel peuvent réellement accéder les universitaires c'est le pouvoir bureaucratique, celui des postes de gestion des organismes et des institutions universitaires, où ils ne sont ni enseignants ni chercheurs. Le risque de ce pouvoir est que les jeux électoraux qu'il nourrit détournent les énergies destinées à la performance pédagogique et scientifique, d'autant plus que la formule de démocratie partielle adoptée favorise des choix de personnes et non des choix de programmes associés au nom de chaque candidat» (Zghal, 1992)<sup>53</sup>. D'autre part, la recherche reste trop souvent un phénomène épisodique lié à la préparation d'un concours de passage de grade. Or, comme l'incitation financière pour passer d'un grade à l'autre est faible, voire négligeable<sup>54</sup>, cela contribue à l'éloignement des perspectives de promotion, à l'écrasement de la pyramide des carrières, à la raréfaction des

---

<sup>51</sup> La dégradation du climat interpersonnel est en partie due aux difficultés de l'enseignement et de la recherche et rend difficile le travail collectif. C'est ainsi que pour certaines disciplines, il est quasiment impossible de constituer des équipes (ou des laboratoires) de recherche comportant deux ou plusieurs chercheurs du corps A et que l'on constate une faiblesse des recherches et des publications collectives. Cette dégradation mériterait davantage d'analyses.

<sup>52</sup> En France ce rôle est en partie joué par l'Institut de France et ses différentes académies, le collège de France, les chaires et d'autres commissions et conseils dont la renommée est entretenue par les médias et par les différents avis qu'ils sont invités à donner.

<sup>53</sup> Pour les institutions dont le premier responsable est élu, la comparaison des programmes d'action des candidats devrait devenir la règle pour les choix électoraux. Cette comparaison devrait se baser sur les forces et les faiblesses des institutions que les systèmes d'information et d'évaluation contribueront à dégager. Même si elle risque d'entraîner une perte de temps et un certain gaspillage des énergies, la définition de ces programmes permet d'éviter l'élection d'enseignants-chercheurs dont les compétences humaines ou scientifiques sont reconnues mais dont les capacités d'administration sont limitées.

<sup>54</sup> Si on la compare à l'investissement que suppose la recherche et au manque à gagner du fait de la renonciation à trouver ailleurs des compléments de rémunération

enseignants du corps A et au recours de plus en plus massif à des enseignants contractuels et/ou vacataires dont le recrutement ne présente pas toujours les garanties suffisantes de qualité.

Il serait difficile de démontrer tous les mécanismes explicatifs de la faiblesse relative de la production scientifique en Tunisie. Nous nous contenterons, pour l'instant, de quelques recommandations susceptibles d'aider à la relance de celle-ci:

- Instaurer une prime substantielle et modulable pour toute recherche publiée (aussi bien fondamentale qu'appliquée);
- Créer au sein des institutions universitaires une fonction de responsable ou de directeur des recherches (éventuellement un conseil de la recherche) qui serait chargé de coordonner les activités de recherche, de les promouvoir, de les organiser et, éventuellement, de contribuer à l'évaluation de celles-ci;
- Ouvrir les conseils scientifiques à des représentants des équipes de recherche;
- Revoir la hiérarchie des grades universitaires: la Tunisie s'est alignée sur certains pays occidentaux pour ce qui est des délais et des modalités de préparation de la thèse unique (même si les différences des moyens de recherche nous laissent perplexes quant aux possibilités réelles d'élaborer des recherches de valeur dans les délais impartis)<sup>55</sup>. Elle a néanmoins choisi de ne pas adopter la même hiérarchie des grades ni les mêmes modalités d'avancement dans les carrières<sup>56</sup>. Cela nous semble être une aberration: il aurait fallu soit s'aligner complètement sur le système occidental et se donner les moyens d'un tel alignement, soit trouver sa propre voie et ne pas faire dépendre le travail de thèse et le recrutement universitaire, qui sont au cœur de la recherche en Tunisie, du problème des équivalences<sup>57</sup>;
- S'il est nécessaire que les équipes de recherche soient dotées d'une «masse critique» susceptible de favoriser la stimulation intellectuelle, l'interdisciplinarité en même temps qu'un meilleur amortissement des frais fixes de gestion, les textes de loi régissant la constitution des équipes et des laboratoires et l'allocation des crédits doivent également être suffisamment souples et prendre en compte les spécificités des différentes disciplines (les moyens, les contraintes, les conditions et les exigences de la recherche diffèrent). C'est ainsi, par exemple, que les chercheurs des sciences

---

<sup>55</sup> Le risque est grand de voir s'instaurer une confusion entre la thèse de doctorat du nouveau régime et l'ancienne thèse de doctorat de troisième cycle. Le remplacement de la thèse de doctorat visait à motiver les chercheurs qui craignent de «manquer de souffle» et à prendre en compte l'évolution des moyens et des possibilités de la recherche (notamment au niveau du traitement de l'information et de la rapidité d'accès à celle-ci rendue possible grâce aux nouvelles technologies). La nouvelle thèse n'est donc ni une thèse de doctorat d'Etat au rabais, ni une thèse de troisième cycle remise au goût du jour, ni, pire encore, un mémoire de DEA «revu à la hausse».

<sup>56</sup> Un titulaire de doctorat doit franchir quatre à cinq étapes (concours) avant d'espérer pouvoir atteindre le grade de professeur (assistantat, maîtrise-d'assistantat, habilitation, agrégation pour la maîtrise de conférence, et professorat). Dans les pays occidentaux (sur lesquels nous avons aligné notre système des thèses), seuls deux niveaux séparent un docteur du titre de professeur. Cette situation, aggravée par le flou des critères de promotion (notamment pour les concours du corps A), ne peut que démotiver les enseignants et affaiblir le pourcentage d'enseignants-chercheurs susceptibles d'encadrer au niveau des thèses.

<sup>57</sup> Cette aberration est d'autant plus grave qu'elle soulève un problème au niveau de la titularisation des assistants: pour le Ministère de tutelle ceux-ci ne pourront être titularisés que s'ils soutiennent leur thèse. Or cela paraît en contradiction avec le statut des fonctionnaires de l'Etat.

"dures" ont généralement moins de difficultés que ceux des sciences «molles» et il faudrait donc éviter d'appliquer les mêmes réglementations ou les mêmes grilles d'évaluation et de financement;

- Encourager la collaboration de plusieurs institutions afin de créer des écoles doctorales et envisager la possibilité de résoudre le problème du manque d'encadreurs du corps A en impliquant les titulaires d'un doctorat faisant partie du corps B dans les co-encadrements des thésards. Ce co-encadrement présuppose l'accord du directeur de thèse ainsi que la signature d'un protocole de co-encadrement que le docteur du corps B peut faire prévaloir dans ses concours de passage de grade;
- Revoir le système d'aide à la publication des livres et des revues. En Tunisie, l'Etat encourage la publication de manuels qui, normalement, devraient avoir un marché relativement étendu et qui n'auraient donc pas, contrairement aux recherches pointues, de difficultés à trouver un éditeur et à être vendus. Tout en maintenant cette aide, il faudrait l'étendre aux travaux de hauts niveaux issus de recherches originales et pointues<sup>58</sup>.

### II. 5-3- La demande de recherche

La recherche au sein des universités n'est pas véritablement sollicitée par les entreprises locales encore peu nombreuses, souvent de petite taille, traditionnelles et caractérisées par une faiblesse de leur encadrement scientifique et technique. En Tunisie, comme dans beaucoup d'autres pays, la demande sociale en recherche a du mal à s'exprimer et les demandes spontanées et généralement solvables émanent le plus souvent des entreprises et des administrations publiques. Ces demandes, à supposer qu'elles aient fait l'objet d'une publicité suffisante, portent presque toujours sur la résolution de problèmes ponctuels et font appel davantage à des démarches de consultation qu'à des méthodes de recherche susceptibles de théorisations et d'applications généralisables. Les entreprises expriment en général des besoins individuels et relativement à court terme et savent mieux dire ce qu'elles ne veulent pas (des travaux purement académiques, des micro-recherches, du jargon) que ce qu'elles veulent.

Les recommandations du rapport de la Banque mondiale semblent reléguer la recherche à un second plan et n'admettre une certaine intervention de l'Etat que pour des questions de recherche finalisée. Pourtant, ce sont ces mêmes études et projets appliqués qui devraient trouver le plus facilement un financement privé. L'Etat devrait donc continuer à encourager la recherche fondamentale qui, de toute façon, reste un préalable à la réussite de la recherche appliquée<sup>59</sup>.

Cette intervention de L'Etat a lieu soit directement par sa demande de recherche fondamentale ou appliquée, soit indirectement en structurant et en encourageant les entreprises à avoir recours à la recherche. Malheureusement, cette intervention reste souvent fragmentaire. C'est ainsi, par exemple,

---

<sup>58</sup> L'aide à la publication de travaux pointus devrait être au moins équivalente à l'aide à la publication de manuels.

<sup>59</sup> Notons que la distinction fondamental/appliqué n'aurait même pas lieu d'être dans une conception constructiviste de la recherche.

que l'on oublie de faire accompagner les grands programmes mobilisateurs de recherches technologiques de sous-programmes de recherche en gestion, susceptibles de garantir le succès de l'appropriation et de la mise en œuvre des technologies en question.

Par ailleurs, l'université aurait dû être un acteur essentiel du programme de mise à niveau industrielle. Sans aller jusqu'à obliger les entreprises à passer par les centres et les unités de recherche universitaires, on aurait pu prévoir des reversements et des primes beaucoup plus substantiels des frais d'études et de diagnostic à condition que ces études soient faites au niveau de l'université par des équipes de recherche universitaires (qui, d'ailleurs, constituent l'essentiel des effectifs des bureaux d'études tunisiens en charge d'une partie des diagnostics de mise à niveau)<sup>60</sup>.

Enfin, l'Etat agit sur la demande de recherche à travers les programmes de recrutement visant à consolider l'encadrement technologique<sup>61</sup> des entreprises ainsi que par le biais de certaines actions prévues par le neuvième plan: Renforcement des moyens du Fonds de développement et de maîtrise de la technologie industrielle<sup>62</sup>; Encouragement des entreprises engagées dans le programme de mise à niveau à promouvoir les investissements non matériels<sup>63</sup>; Promotion des centres d'aide aux promoteurs de projets à haute valeur technologique (centres d'incubation); Incitations aux entreprises de capital risque; Développement des centres techniques et création de pôles technologiques et scientifiques. L'effet de ces mesures risque néanmoins d'être limité par certains choix économiques et industriels (notamment celui de la sous-traitance internationale) qui continueront à peser sur cette demande de recherche de la part des entreprises.

## **II.6- L'organisation institutionnelle**

L'organisation institutionnelle des universités tunisiennes doit relever au moins deux défis: la déconcentration et la décentralisation.

- La déconcentration passe par la formation de pôles universitaires pourvus d'une taille optimale et répartis géographiquement de manière rationnelle. A supposer que l'on donne à ces pôles les moyens matériels et humains nécessaires, cela devrait permettre de conférer une certaine flexibilité à l'ensemble du système de l'enseignement supérieur, de rapprocher les services des étudiants et de participer aux efforts de développement régional<sup>64</sup>. Cette taille optimale concerne les institutions mais également les départements au sein de celles-ci. L'objectif est alors de bénéficier des économies d'échelle tout en évitant les lourdeurs. Pour Zouari-Bouattour (1998), le rapport étudiants/enseignant

---

<sup>60</sup> Ces mesures auraient donné un coup de fouet à la création d'équipes de recherche. Malheureusement, le PMN a contribué à détourner de nombreux universitaires de l'université et en a fait un mélange hybride et peu performant d'universitaires/consultants en quête d'affaires: faute de spécialisation et d'investissement total dans l'un des deux champs, il devient difficile d'être efficace dans ces deux domaines à la fois.

<sup>61</sup> Le taux d'encadrement moyen des entreprises tunisiennes est de 7% (3% pour les entreprises privées et 14% pour celles publiques).

<sup>62</sup> Celui-ci vient de fusionner avec le fonds de développement de la compétitivité.

<sup>63</sup> Relèvement de la prime concernant ce genre d'investissements de 50% à 70%.

<sup>64</sup> Les décisions concernant cette déconcentration ne devraient pas négliger le problème du grand Tunis et les difficultés du transport entre les banlieues et à l'intérieur même de la capitale.

en Tunisie suit une loi de croissance avec les effectifs des établissements mais on observe une saturation des gains qui deviennent limités à partir de 4000 étudiants. Les économies d'échelle estimées à travers la dotation budgétaire par diplômé montrent qu'en sciences sociales, par exemple, la taille optimale qui minimise le coût total du diplômé correspond à un effectif de 3000 étudiants.(Zouari-Bouattour, 1998).

- La décentralisation pose des problèmes d'un autre type. Il faudrait, nous semble-t-il, commencer par réfléchir aux étapes et à l'étendue que l'on veut donner à celle-ci: la décentralisation doit-elle s'arrêter au niveau des universités, des facultés/écoles ou des départements? Peut-on décentraliser certains aspects (et lesquels) et centraliser d'autres? Faut-il remplacer les diplômes nationaux par des diplômes d'université? Comment gérer le fait que, dans la hiérarchie universitaire, certains cadres soient nommés alors que d'autres sont élus par leurs pairs?<sup>65</sup>

Face à la complexité des demandes qui s'adressent à l'université, la flexibilité conférée par la réduction des rigidités au niveau des textes réglementaires ainsi que par la décentralisation semble être une solution urgente permettant de faire face à la spécificité des situations, des contraintes et des objectifs.

Plusieurs facteurs expliquent la tentation de la centralisation de la part de l'administration: un certain climat de pénurie (et parfois d'apathie) qui pousse l'administration à appliquer des politiques volontaristes et à occuper l'espace laissé vacant par l'absence d'initiatives locales et décentralisées; le souci de contrôle et la bureaucratie des structures administratives qui retardent et empêchent la décentralisation; les conflits d'intérêt qui finissent soit par se neutraliser mutuellement soit par renforcer la position d'arbitre de l'administration; le désintérêt de certains universitaires pour les aspects de gestion et d'administration; le fait que chaque enseignant est étroitement lié à une discipline donnée et que seuls les administrateurs ont une vue d'ensemble des décisions qui concerneraient la formation des étudiants dans plusieurs disciplines à la fois; une certaine culture de la passivité et de l'attentisme qui s'est développée du fait que l'administration a trop longtemps été l'acteur principal des réformes et des changements; les déséquilibres entre institutions et entre filières; etc.

Cette tentation de la centralisation risque de faire en sorte que le nivellement par le bas l'emporte. Pour sa part, la décentralisation ne pourrait réussir qu'en étant accompagnée des mesures d'évaluation et de responsabilisation nécessaires afin d'éviter les déviations et les gaspillages de ressources.

---

<sup>65</sup> Cette situation aboutit à une hétérogénéité des attentes, des intérêts, des responsabilités et des légitimités des uns et des autres et à un manque de cohérence de l'ensemble du système.

En effet, l'autonomie des institutions passe par une plus grande évaluation autant administrative que scientifique de celles-ci. En un mot, il n'y a pas d'autonomie sans responsabilisation et pas de responsabilisation sans évaluation<sup>66</sup> et sans l'adoption de techniques de gestion inspirées de celles des entreprises (Sanyal, 1997).

Cette évaluation suppose certains prérequis et soulève certaines questions.

Concernant les prérequis, l'évaluation ne pourrait se faire qu'à condition de fixer des objectifs (qualitatifs et quantitatifs) relativement claires, qui traduiraient à la fois la mission générale de l'enseignement supérieur et les particularités du contexte de l'institution et de la formation (ou de la recherche) concernés. La détermination de ces objectifs pose des problèmes politiques nécessitant la négociation des critères retenus par l'ensemble des partenaires concernés par l'action de l'institution. D'autre part, l'évaluation suppose la promotion de critères de gestion dans les facultés (comptabilité analytique, gestion financière, gestion des ressources humaines, planification, tableaux de bord, etc.) qui reposeront sur un personnel administratif bien formé et sur un système d'information fiable, cohérent et homogène. L'ensemble des données devrait permettre aux institutions de tenir un «tableau de bord» utile pour leur propre gestion mais aussi pour la définition du projet d'établissement ou l'élaboration des contrats-plans. Enfin, il faudrait garantir l'autonomie et l'indépendance de l'entité qui se charge de l'évaluation (ou alternativement de l'entité qui se charge du contrôle de cette évaluation) ainsi que son ouverture à toutes les composantes de la société civile<sup>67</sup> afin d'espérer promouvoir des procédures d'évaluation authentiques et d'éviter la «culture de complaisance» et la simulation bureaucratique qui peut en résulter (Bienaymé, 1986)<sup>68</sup>.

A leur tour, les résultats de l'évaluation soulèvent d'autres interrogations:

- doit-on rendre publics ces résultats et créer ainsi une concurrence ouverte et une hiérarchisation des institutions?
- s'il est établi que l'évaluation permettra de faire en sorte que les contrôles a priori des dépenses seront remplacés par des contrôles a posteriori de leurs justifications, on peut toujours se demander si les institutions qui auraient réalisé de mauvais résultats seraient sanctionnées financièrement (l'allocation des ressources se ferait alors au vu de ces évaluations) ou s'il faudrait se limiter à utiliser l'évaluation afin d'essayer de suivre la gestion et d'améliorer les décisions?<sup>69</sup>

---

<sup>66</sup>La responsabilisation (l'autonomisation) dans le domaine financier et administratif ne devrait pas être séparée de celle dans le domaine pédagogique et scientifique (notamment le recrutement, le passage de grade et l'élaboration des programmes). L'élaboration de contrat-plans voire la modification des statuts juridiques des institutions constituent des aboutissements de ces processus de responsabilisation.

<sup>67</sup>Ce comité ne peut faire partie d'une instance qui serait à la fois juge et partie. Des représentants des étudiants et des patrons peuvent être associés à cette entité.

<sup>68</sup> En France, le «comité national d'évaluation» est un organisme dépendant de la présidence de la république et il est chargé de lui présenter un rapport annuel d'activité permettant de suivre l'évolution aussi bien pédagogique qu'institutionnelle (relevant de la gestion) des institutions et des disciplines.

<sup>69</sup>Actuellement, l'allocation des ressources entre établissements ne tient pas compte des performances et résulte de négociations dans lesquelles l'administration centrale a le dernier mot.

Cette question constitue le «dilemme de l'évaluation de la qualité»: sans la perspective de conséquences réelles, il n'existe aucune raison incitant à organiser une évaluation de la qualité; avec la perspective de conséquences réelles, l'évaluation de la qualité risque de se transformer en une lutte pour le pouvoir.

La Tunisie a récemment pris conscience de l'importance de ce volet<sup>70</sup>. La création récente d'un comité national d'évaluation devrait s'accompagner de la mise à sa disposition des moyens matériels et humains suffisants et du soutien nécessaire afin qu'il puisse vaincre les réticences des uns et des autres<sup>71</sup>.

Dans un premier temps, ce comité pourrait se charger de l'évaluation tout en encourageant les établissements à mettre en place des systèmes d'information interne. L'auto-évaluation pourrait alors aider à une prise de conscience générale du problème de la qualité. Elle nécessiterait néanmoins une validation externe (faite par le comité) tant des procédures que des critères utilisés. Ensuite, une fois la tradition et les mécanismes rodés, ce comité passerait à la «méta-évaluation» où on n'évaluerait pas la qualité de l'enseignement supérieur mais la qualité des méthodes d'évaluation des établissements: l'autonomie porterait ainsi sur le domaine même de l'évaluation (UNESCO, 1998).

Afin d'accélérer ce processus, des ressources extrabudgétaires pourraient être allouées aux institutions qui entreprendraient une auto-évaluation sérieuse et définiraient des projets spéciaux en matière de développement.

## II.7- Le financement

Le rapport de la Banque mondiale note que la Tunisie a investi – en proportion – dans le secteur de l'éducation plus que la plupart de ses pays voisins (5,3% en moyenne sur les vingt dernières années de son PNB) mais moins qu'eux dans l'enseignement supérieur (18% des dépenses du secteur)<sup>72</sup>. En comparant le budget de l'enseignement supérieur à la totalité du budget de l'Etat, on remarque une stabilité relative sur les vingt dernières années:

Année	1980	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Budget de l'ES/budget Etat	5,29 %	3,99 %	4,77 %	4,03 %	4,06 %	4,43 %	4,71 %	5,20 %	5,13 %	5,31 %	5,65 %	6,32 %	4,99 %	5,38 %

Tableau 2: La part de l'enseignement supérieur dans le budget de l'Etat.

<sup>70</sup> Le comité national d'évaluation de l'enseignement supérieur tunisien a été créé par le Décret du 23 mars 1995 alors que les modalités de fonctionnement de ce comité ont été précisées par un arrêté du 4 juin 1996.

<sup>71</sup> La première tentative d'évaluation du corps enseignants en Tunisie a été lancée par enquête durant l'année universitaire 1995/96 et n'avait pas été bien accueillie par les syndicats des enseignants.

<sup>72</sup> La Tunisie consacre 1% de son PIB à l'enseignement supérieur alors que ce taux est en moyenne de l'ordre de 1,7% pour l'ensemble des pays de l'O.C.D.E. (Banque mondiale 1998, Attali 1997)



que le secteur public financerait la recherche mais n'aurait pas les étudiants les plus prometteurs ni les filières les plus attractives?» (Vincent, 1998).

Le rapport de la Banque mondiale remet également en cause la gratuité de l'enseignement<sup>73</sup> sous prétexte que les étudiants originaires de familles à revenus faibles sont très minoritaires (8%) et que cette gratuité aurait pour résultat des transferts positifs en faveur des couches les plus aisées. Ce constat nous semble occulter une question très importante: pourquoi est-ce que 8% seulement des étudiants proviennent de familles à revenus faibles? Il serait donc plus équitable que l'université soit payante pour ceux qui peuvent payer et gratuite pour ceux qui ne le peuvent pas.

D'autre part, la rationalisation des aides aux étudiants<sup>74</sup> ne devrait pas aboutir au remplacement systématique des bourses par les prêts. En effet, il serait plus pertinent d'accorder des bourses au début des études, lorsque l'avenir est encore incertain et, par la suite, une fois que les évolutions futures se précisent, d'octroyer des prêts<sup>75</sup>. De même, on peut envisager un système d'aide qui prenne en considération à la fois la situation économique de l'étudiant et son mérite académique (les redoublants n'auraient éventuellement droit qu'à des prêts, alors que les étudiants qui excellent auraient une sorte de «prime d'encouragement»).

Enfin, concernant le financement des institutions universitaires, il faudrait, d'une part, les encourager à développer leurs ressources propres en fournissant des services à leur environnement économique et social et en organisant des enseignements et des cycles de formations continues et, d'autre part, prendre en compte la spécificité de ces institutions et leur octroyer des subventions sur la base de critères objectifs, négociés et discutés avec elles au vu des rapports d'évaluation. On éviterait ainsi les rigidités budgétaires et l'imposition de critères uniformes et «aveugles» à toutes les institutions.

### **III- DE QUELQUES DILEMMES ET PARADOXES STRUCTURANT LA GESTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.**

Cette dernière partie vise à faire une synthèse des dilemmes et des paradoxes qui nous semblent structurer les choix concernant l'université tunisienne. Si nous parlons de dilemmes, c'est parce que nous sommes convaincus qu'il n'y a pas de solutions ni de recettes simples (comme semble le suggérer le rapport de la Banque mondiale), que les choix seront toujours soumis à des arbitrages et que les options nécessiteront une certaine flexibilité, un débat démocratique et une volonté politique susceptibles de répondre à la complexité des demandes. Dans d'autres cas, il s'agira de paradoxes

---

<sup>73</sup>Le meilleur scénario dégagé par le rapport est celui de faire passer les frais de scolarité à 570 Dinars tunisiens (plus de trois fois le SMIG tunisien) soit 30% du coût unitaire courant moyen.

<sup>74</sup>Cette rationalisation peut signifier une meilleure qualité, tarification et gestion des aides en nature et un meilleur ciblage et suivi des bourses et des prêts.

<sup>75</sup>Faut-il créer un organisme ou une banque qui soit spécialisé dans ce genre de prêts? La Banque tunisienne de solidarité serait-elle l'organisme idoine? Ou bien faut-il créer un fond spécial géré par l'ensemble des banques?. La décision prise récemment de généraliser le système d'épargne-étude moyennant les mêmes incitations que celles qui sont appliquées au système d'épargne-logement pourrait être une étape vers davantage de facilités et de diversifications des financements des études en partant de l'idée que celles-ci constituent la priorité essentielle (avant même le logement) pour le citoyen tunisien.

ou de tensions et l'objectif sera moins de les résoudre ou d'effectuer un arbitrage, que de les maintenir et, au risque de paraître incohérent, de les renforcer

Les comparaisons dans le temps ou dans l'espace (d'un pays à l'autre) devraient néanmoins être relativisées compte tenu d'éléments tels que le pourcentage des jeunes dans l'ensemble de la population<sup>76</sup>, le pourcentage des cadres dans les effectifs des entreprises, le pourcentage d'une classe d'âge fréquentant l'université, les efforts consentis dans le passé en faveur de l'enseignement supérieur, etc. La prise en compte de ces variables conduit à une conclusion logique: il faudrait améliorer la part de l'enseignement supérieur dans le total du financement de l'enseignement. En effet, la pression de plus en plus importante du nombre d'étudiants, l'augmentation du pourcentage des jeunes fréquentant l'université, la stagnation des effectifs du primaire et le fait que la Tunisie ait plus de jeunes fréquentant l'université que la plupart de ses voisins font qu'il serait judicieux d'augmenter la part du budget allouée à l'enseignement supérieur<sup>77</sup>. Cette revalorisation est d'autant plus urgente que c'est l'université qui, de toute façon, forme les futurs enseignants des écoles et des lycées et qu'une réforme du système éducatif n'a de chances de réussir que si elle commence par le «haut» (l'université) et non par le «bas». En d'autres termes: l'école de demain dépend et dépendra de l'université d'aujourd'hui.

S'il recommande d'encourager la privatisation de l'enseignement supérieur, ce rapport aboutit néanmoins au constat que le recours au secteur privé n'aurait pas de conséquences très positives sur les déficits de financement<sup>78</sup>. D'autre part, la question reste de savoir si on «peut juger cohérente une situation où les filières d'enseignement les plus rentables pour les étudiants seraient accaparées par le secteur privé qui ne ferait guère de recherche mais attirerait les meilleurs étudiants alors et en réussissant et en favorisant des choix et des options qui peuvent sembler contradictoires<sup>79</sup>.

Nous regroupons l'ensemble des dilemmes et des paradoxes que nous avons pu dégager autour de deux axes: celui des relations entre le champ politique et celui scientifique et celui de la mission de l'université que ces relations contribueront à élaborer.

### ***III.1 Champ politique/champ scientifique***

C'est là la première tension et le premier dilemme auxquels doivent réfléchir aussi bien les acteurs engagés dans le champ politique que les parties prenantes du champ scientifique. La question se pose en termes de dépendance et/ou d'indépendance du scientifique par rapport au politique. En

---

<sup>76</sup> Comparativement à beaucoup d'autres pays, la Tunisie dispose d'une population relativement jeune ce qui implique un effort relativement important envers cette catégorie.

<sup>77</sup> La part de l'enseignement supérieur dans le budget de l'Etat devrait normalement augmenter puisque nous passons de 15% de jeunes d'une classe d'âge qui fréquentent l'université à 25%.

<sup>78</sup> Notons que le recours au privé pourrait se faire non pour privatiser l'enseignement supérieur mais pour encourager les entreprises à financer des bourses, des bibliothèques, des laboratoires, des recherches, des publications, des cycles de formation et ce au moyen de mesures fiscales et législatives appropriées.

<sup>79</sup> Le rapport de la Banque mondiale a essayé de résoudre ces paradoxes, qu'il aurait fallu maintenir, et a eu recours à des recettes pour faire face à des dilemmes.

Tunisie, le champ scientifique semble peu autonome et reste dépendant aussi bien au niveau de ses moyens que de ses objectifs des jeux et des enjeux du champ politique. Cela est dû, notamment, au fait que ce même champ scientifique soit dominé par des jeux politiques, voire politiciens. D'autre part, plusieurs auteurs ont analysé la façon dont la rhétorique scientifique est souvent exploitée dans le processus de valorisation et de légitimation du politique<sup>80</sup>. Ainsi, si l'intervention de l'Etat semble indispensable afin de soutenir et d'organiser le champ académique et scientifique, elle devrait néanmoins s'auto-limiter par la nécessaire indépendance, autonomie et liberté du scientifique. Il s'agit ici du premier paradoxe: l'université ne pourrait être considérée comme une institution que si elle arrive à avoir sa propre dynamique et capacité d'auto-développement. D'un autre côté, l'université reste une question de choix de société. Elle est donc, en tant que projet, dépendante du projet de société que celle-ci se donne au travers de ses représentants et de ses élites<sup>81</sup>.

Un dilemme, en relation avec ce premier paradoxe, a trait à la conception dirigiste et/ou libérale de l'enseignement supérieur: Faut-il laisser faire le marché, en laissant libre cours à la fois à la demande de formation des étudiants et à la demande de compétences exprimée par les entreprises? Ou bien faut-il essayer de canaliser et d'orienter ces demandes? L'Etat peut-il s'arroger le droit de juger à la place des établissements et des étudiants de ce qui est utile et de ce qui ne l'est pas? Faut-il laisser faire le privé (et donc le marché), en risquant de réduire le savoir en une simple marchandise? Ou bien faut-il considérer que ce savoir est, par essence, un bien public? Dans ce cas, comment garantir à tous un accès à ce savoir qui soit réellement égalitaire? Peut-on soumettre à la loi du marché la détermination de la valeur des diplômes, les droits d'admission imposés aux étudiants, le recrutement et la rémunération des enseignants-chercheurs, le démarchage des sources de financement, etc.? Toutes ces interrogations reflètent une tension fondamentale entre une conception libérale et une conception dirigiste de l'université. Elles se posent avec d'autant plus d'insistance que la mondialisation semble être un phénomène qui touche également à l'enseignement supérieur. On assiste ainsi à une régression du monopole de l'Etat sur la formation des esprits<sup>82</sup> et à une transformation de l'université d'institution portée par des valeurs inhérentes à la société, en une organisation entrepreneuriale soumise à la logique du marché<sup>83</sup>. Ceci conduit Vincent (1998) à se demander si l'on peut juger cohérente une situation où «les filières d'enseignement les plus rentables pour les étudiants seraient accaparées par le secteur privé qui ne ferait guère de recherche mais attirerait les meilleurs étudiants alors que le secteur public financerait la recherche mais n'aurait pas

---

<sup>80</sup> Citons notamment, Weber (1959).

<sup>81</sup> Je tiens à remercier Monsieur Jamil Chaâbouni pour sa contribution sur ce point.

<sup>82</sup> C'est ainsi, par exemple, qu'il y a création d'universités commerciales par certaines firmes qui y forment leurs spécialistes en fonction des besoins de leurs services en un temps beaucoup plus court (exemple: Université Motorola, université Général Motors, etc.)

<sup>83</sup> Attali (1997) prévoit que la mondialisation qui touche à l'enseignement supérieur aboutira à une remise en cause du rôle de l'Etat, à l'introduction de la logique concurrentielle et entrepreneuriale dans la gestion administrative et scientifique des universités et à la distinction entre des produits (et des filières) haut de gamme et des produits de masse. Il s'ensuit donc une hiérarchisation par l'argent de l'offre d'enseignement supérieur et le risque de voir les universités se concentrer sur leurs activités de recherche et d'enseignement les plus rentables. Dans cette situation les capitaux privés et les marchés financiers investiraient sur des étudiants prometteurs comme ils investissent aujourd'hui sur des entreprises innovantes.

les étudiants les plus prometteurs ni les filières les plus attractives? La dynamique d'une telle situation n'aboutirait-elle pas à la dégradation de la recherche et de l'enseignement dans les deux secteurs?».

La relation entre le champ politique et celui scientifique se répercute sur la gestion institutionnelle de l'université tunisienne. Celle-ci répond à une double logique et à une tension entre des structures (exprimant des politiques publiques étatiques) et des jeux d'acteurs (des coalitions, des alliances temporaires, des mandarins et des personnalités situées à l'articulation du champ scientifique et de la tutelle politico-administrative). Cette tension se manifeste à travers les différents mouvements de différenciation et/ou d'intégration, de décentralisation et/ou de centralisation qui affectent l'activité des universitaires.

La prédominance des jeux d'acteurs explique les difficultés de communication et d'élaboration d'un consensus sur des choix politiques négociés, structurés et clairs. Dans ce cas, l'imposition d'une uniformité de façade attise les luttes intestines et les conflits sourds alors que l'autonomie aboutit à des conflits ouverts qui risquent d'être préjudiciables à tous et d'aboutir à un déséquilibre, une désorganisation et l'instauration d'une hiérarchie élitiste basée sur la cooptation.

Pour sa part, la promotion de structures et de réglementations impersonnelles risque d'aggraver les lourdeurs bureaucratiques et ne devrait pas, de ce fait, céder à l'illusion d'une parfaite homogénéité des compétences ni des connaissances: seules la diversité et la flexibilité peuvent répondre à la complexité des demandes. Le choix d'établir des passerelles entre les différentes filières et de rendre cohérentes les offres de formation ne devrait pas se faire en cédant à la tentation de la centralisation ni en s'opposant à l'autonomie des institutions qui est susceptible de promouvoir une certaine émulation entre elles.

Les réponses apportées à cet ensemble de tensions contribueront à donner une certaine vocation et une mission à l'université.

### **III.2- Des missions/fonctions de l'université**

Ces missions se rapportent essentiellement à l'enseignement et à la recherche et conduisent à une réflexion sur l'impératif de l'adaptation de l'université aux besoins des entreprises.

#### **III. 2-1- Les questions de l'enseignement**

Au-delà de la relation pédagogique en elle-même (qui véhicule un paradoxe fondamental consistant à être à la fois formatage, répétition voire manipulation et formation, responsabilisation, innovation et inculcation de l'esprit critique), il s'agit ici de développer les paradoxes sous-jacents à l'offre de formation et d'enseignement. Cette offre entretient une relation ambivalente à la demande de formation. En effet, si les demandes peuvent varier en fonction de la situation particulière (et notamment des savoirs) des différents groupes d'acteurs, les variations au niveau de l'offre de

formation peuvent, par une sorte de «démagogie pédagogue», consacrer l'inégalité et le déséquilibre de l'accès au savoir<sup>84</sup>. D'autre part, une offre de formation qui ne prendrait pas en compte la spécificité des demandes de formation risque, par une sorte de «dogmatisme pédagogue», d'être aveugle, incohérente et inefficace<sup>85</sup>.

Un autre paradoxe tout aussi important est celui du positionnement entre un enseignement finalisé (contingent, utile, instrumentalisé, technique) et/ou un enseignement savant (universel, désintéressé, scientifique). Or, même si on a tendance à associer l'enseignement professionnel au système des écoles et l'enseignement savant à celui des universités, il faudrait éviter que «la culture du professionnalisme dégénère en une redoutable déshumanisante instrumentalisation du savoir». En fait, il est de plus en plus difficile de quantifier secteur par secteur les embauches prévisibles à échéance moyenne ou longue. De plus, les chefs d'entreprises peuvent préférer non pas des diplômés qui seraient hyper-professionnalisés mais des collaborateurs à la formation assez solide et ouverte susceptibles de s'adapter à des situations nouvelles et imprévisibles.

Ce paradoxe de l'enseignement finalisé et/ou savant renvoie aux problèmes de la spécialisation et/ou de la polyvalence des formations. En effet, il semble que l'explosion des savoir et l'éclatement des disciplines remettent en cause les formations trop spécialisées ainsi que celles de courte durée. La découverte de la complexité du réel<sup>86</sup> devrait conduire à mettre les étudiants en situation de savoir poser les bonnes questions (questions particulières dans des situations particulières) et de résoudre des «problèmes concrets plutôt que des équations abstraites». Il faudrait donc favoriser l'interdisciplinarité en réservant une place «à la culture scientifique et technique dans les formations littéraires et en sciences humaines et sociales, de même qu'une place à la culture et aux sciences humaines et sociales devrait être faite dans les formations scientifiques et techniques»<sup>87</sup>. Cette nouvelle conception conduit également à une réflexion sur la notion de compétence et ce afin d'espérer évaluer l'efficacité de l'enseignement non plus en termes de diplômes mais de compétences acquises et de «plus-value» pédagogique<sup>88</sup>.

### III. 2-2- Les questions de la recherche

La question fondamentale porte sur la conception dominante de la recherche: s'agit-il d'une activité qui n'a pour raison d'être que son utilité concrète et immédiate pour la société ou pour un groupe restreint au sein de celle-ci, ou bien s'agit-il de privilégier une approche de la recherche qui mettrait

---

<sup>84</sup> En effet, les décalages entre les besoins et les demandes de formation sont interprétés et exprimés en fonction des intérêts et des capitaux notamment culturels des uns et des autres. Une offre qui se soumet entièrement à la demande de formation risque de reproduire voire d'aggraver les biais et les lacunes de cette même demande.

<sup>85</sup> Ce paradoxe traduit la complexité de la relation entre le besoin plus ou moins conscient de formation et la capacité (ou le pouvoir) de formuler une demande de formation qui lui serait associée et écoutée.

<sup>86</sup> Que les nouvelles technologies de l'information et de la communication contribuent à accélérer.

<sup>87</sup> Circulaire N°3 du Ministre de l'enseignement supérieur du 27 Janvier 1997

<sup>88</sup> C'est ainsi qu'une personne qui sort de l'université sans diplôme est une personne qui a quand même acquis certaines compétences alors que deux étudiants diplômés n'avaient pas forcément le même niveau en entamant leurs études.

l'accent sur sa relation à une certaine conception (désintéressée) de la vérité?. En fait, le paradoxe essentiel de la recherche consiste à établir un équilibre entre la recherche de la vérité et la recherche de l'utilité. A son tour cet équilibre nécessite une conception élargie et ouverte aussi bien de l'une que de l'autre. Même si on ne peut systématiquement opposer le vrai et l'utile (Bienaymé, 1986), cette conception et les liens qu'elle établit entre la recherche et la vérité (ou l'utilité) éclaire sous un jour nouveau la tension souvent débattue entre enseignement et recherche

Le rapport de la Banque mondiale résout cette tension entre les activités d'enseignement et celles de recherche en faisant passer ces dernières pour un luxe. Il nous semble pourtant, qu'à partir du moment où on prend en considération les relations entre la recherche et la production de la vérité ou de l'utilité, définis de façon ouverte et élargie, la diffusion/circulation du savoir (l'enseignement) ne peut et ne doit plus être séparée de sa production (la recherche), tout comme la recherche fondamentale ne peut être séparée de celle appliquée<sup>89</sup>. Le maintien et le renforcement du paradoxe de l'enseignement et de la recherche permet la production et la transmission d'un savoir vivant, ouvert et autorisant aussi bien l'enseignement par la recherche que l'enseignement de la recherche.

Ces deux tensions (recherche/enseignement et recherche fondamentale/recherche appliquée) sont abordées de façon différente selon que l'on considère que la recherche doit s'adapter à la société (au risque de reproduire un système inefficace) et/ou adapter (changer) celle-ci (en ayant un rôle d'avant garde). Contrairement au rapport de la Banque mondiale, il nous semble que ces deux fonctions de la recherche scientifiques devraient être maintenues et que l'on ne devrait pas privilégier l'une au détriment de l'autre.

Enfin, le dernier paradoxe portant sur cette composante de l'activité universitaire concerne la recherche sur des problèmes «universels» (éventuellement importés) et/ou la recherche sur des problèmes et des concepts propres à la société tunisienne. En effet, la recherche devrait être en rapport constant avec les progrès de la science dans le monde tout en restant enracinée dans l'évolution de l'ensemble de la société tunisienne. La réponse apportée à ce paradoxe dépendra de la conception que le chercheur aura de sa propre mission et de l'archétype qui guidera son action. Il faudrait, à notre avis, que l'on relativise l'image de l'expert (trop souvent dominante auprès des enseignants-chercheurs) et que l'on réhabilite celles du philosophe, de l'intellectuel et du politique (Ben Kahla, 1998).

### III. 2-3- Le mythe de l'adaptation de l'université aux besoins du marché de l'emploi.

A un niveau individuel, l'université est souvent conçue soit comme un moyen particulier de protection contre le chômage, soit comme un lieu d'accomplissement du désir d'apprendre. Ces deux

---

<sup>89</sup> Le rapport Attali (1997) propose que le financement des programmes de recherche prévoit une part pour le volet fondamental lorsqu'il s'agit de recherche appliquée et une part pour le volet applications lorsqu'il s'agit de recherche fondamentale.

conceptions n'étant pas obligatoirement et radicalement opposées, on peut affirmer que si l'université ne préserve plus contre le chômage, elle devra soit accentuer la rigueur des sélections afin de réduire les sentiments de frustrations éprouvés par les diplômés qui n'accèdent pas aux emplois qualifiés, soit faire accepter l'idée qu'elle est dédiée à la vie de l'esprit et qu'elle ne délivre aucun passeport professionnel (Bienaymé, 1986)<sup>90</sup>.

A un niveau plus général (celui de l'ensemble de la société), une conception utilitariste de l'université s'oppose à une conception idéaliste de celle-ci (Landry, 1982). La réflexion sur les missions de l'université se développe donc soit au travers d'une critique de l'instrumentalisation de celle-ci dans un but de reproduction d'un système, d'une hiérarchie (sociale ou autre) qui devraient être abolies, soit, au contraire, par une critique du fait que l'enseignement supérieur ne répond pas de façon suffisamment efficace aux besoins de ce même système.

L'analyse du rapport de la Banque mondiale présente l'université comme un instrument que l'Etat doit mettre à la disposition des entreprises (et non de la société dans son ensemble) à travers une manipulation contrôlée de l'offre des diplômes, une professionnalisation de l'enseignement et un abandon de la recherche (surtout fondamentale). Ce modèle recommande donc une intervention de l'Etat dans le sens d'une plus grande libéralisation et on retrouve ainsi la tension analysée précédemment entre une conception libérale et une conception dirigiste de l'enseignement.

Certains tenants d'une approche marxiste de l'école et de l'université verront dans cette contradiction<sup>91</sup> l'expression d'une instrumentalisation de l'université et, plus fondamentalement de l'Etat, par le capitalisme. L'école et l'université seraient productrices d'une marchandise particulière: la force de travail normalisée. Elles transformeraient imaginativement la division du travail en résultat scolaire (selon les dons, le mérite, etc.). D'autre part, dans la mesure où le suffrage universel implique un «libre choix» qui soit «éclairé» par une raison pénétrée de principes bourgeois, ces institutions éduqueraient et intégreraient le prolétariat à la politique bourgeoise. Cette même conception marxiste de l'université affirme que la déviation pédagogue, propre à ceux qui s'intéressent au fonctionnement de ces institutions, traduit la question de l'école (forme de lutte des classes dans l'Etat) en questions scolaires. Enfin, cette approche considère que si l'instruction peut être «dangereuse» pour la bourgeoisie, l'état d'inculture et d'immoralité de la classe ouvrière n'en est pas moins périlleux (Lebica et Bensoussan, 1982).

Sans aller jusqu'à ces extrêmes<sup>92</sup>, on peut se demander si, dans certains pays en développement, l'enseignement supérieur constitue réellement une priorité visant à former des esprits éclairés, responsables, critiques et libres ou s'il s'agit d'une institution permettant de se parer d'une façade de

---

<sup>90</sup> Propositions qui sont en totale contradiction avec celles de la Banque mondiale.

<sup>91</sup> L'Etat intervient pour favoriser le libre marché.

<sup>92</sup> Qui ont l'avantage de présenter une certaine grille d'analyse de l'université en relation avec les modes de production où elle s'insère.

modernité et, accessoirement, de différer l'arrivée d'un certain nombre de jeunes sur le marché de l'emploi. Cette institution se chargerait alors d'entretenir l'illusion d'une hypothétique ascension sociale, d'une égalité des chances face à la feuille d'examen et de renforcer la «socialisation» et la récupération par l'«idéologie dominante». Dans le premier cas, les dépenses allouées à l'enseignement seraient un investissement à rationaliser voire à maximiser, dans le deuxième, un coût à minimiser.

En analysant le cas tunisien, le rapport de la Banque mondiale semble favoriser une situation où l'université se chargerait moins de former une élite que de recruter des diplômés parmi celle-ci. L'enseignement de masse (et des masses) ne pourrait, selon ce même rapport, qu'être professionnel. Cette position renvoie à un dilemme fondamental concernant la nécessaire égalité des chances et le risque de voir ce principe verser dans l'imposition d'une uniformité artificielle synonyme d'entraves aux ambitions et aux potentialités des meilleurs et d'un nivellement par le bas: Ainsi, afin que le mérite universitaire (la méritocratie) ne se transforme pas en élitisme, il faudrait assurer une réelle égalité des chances qui impliquerait des avantages accordés aux plus démunis.

La mission de l'université nous semble également dépendre de la solution que l'on peut apporter à la relation paradoxale (relation de contradiction et de dépendance) entre l'efficacité interne et l'efficacité externe de celle-ci. En effet, le fait que 25% d'une classe d'âge accède à l'université<sup>93</sup> pose d'une façon radicalement différente aussi bien la question de la relation entre l'université et l'ensemble de la société que celle de la gestion des coûts. L'efficacité devrait alors être examinée en évitant de dissocier l'université du reste de la société et en réfléchissant à l'articulation, à la réticulation et au co-développement de ces deux entités.

Le débat sur la nécessaire adaptation des formations universitaires aux besoins des entreprises (ou accessoirement à ceux du marché de l'emploi) a pris une ampleur particulière depuis que s'est répandue la conviction que l'université, de par l'inadéquation de la formation qu'elle dispense, serait partiellement responsable du chômage des diplômés. En réalité, ce parti pris risque de ne servir qu'à culpabiliser des universitaires accusés de manquer d'ouverture sur leur environnement, à les effrayer par la perspective de voir doubler le nombre d'étudiants et à faire taire les revendications salariales de ceux qui oseraient parler de salaires lorsqu'on parle de chômage.

Nous pensons, pour notre part, qu'il s'agit ici d'un véritable mythe: celui de l'adaptation de l'université aux demandes des entreprises. En effet, cette conviction passe par une réification des entreprises, de l'université et du marché de l'emploi: toutes les entreprises n'ont pas les mêmes «besoins» et toutes les universités ne pourvoient pas les mêmes formations ni les mêmes compétences<sup>94</sup>. Ces «besoins»,

---

<sup>93</sup> Ce qui est prévu pour l'an 2010

<sup>94</sup> Seuls les individus (et non les entreprises ou le marché) peuvent exprimer des besoins ou offrir des compétences qui, d'ailleurs, sont en perpétuelle évolution, sont éclatées et ouvertes.



ces formations et ces compétences subissent des changements quantitatifs et surtout qualitatifs difficiles à évaluer. D'autre part, l'université peut (et doit) avoir pour rôle de changer son environnement et non seulement de se limiter à le reproduire en répondant à ses «besoins». Ce rôle est d'autant plus important que les théories des organisations montrent que les entreprises devraient elles-mêmes, au risque de disparaître, s'adapter à leurs propres contextes (ce qui est le cas de beaucoup d'entreprises tunisiennes)<sup>95</sup>. On peut également se demander si cet impératif d'adaptation des formations universitaires aux «besoins» des entreprises ne confond pas celles-ci avec l'ensemble de la société et s'il ne néglige pas la question de l'articulation, souvent absente, entre les «besoins» des individus, ceux des entreprises et, enfin, ceux de la nation (surtout si on adopte l'hypothèse implicite d'assimiler l'entreprise à son dirigeant). Peut-être faudrait-il rappeler que l'entreprise n'est pas toute la société et qu'elle n'est, en aucun cas, une fin en soi. D'autre part, notons que ceux qui appellent à une adaptation de l'université aux demandes du marché de l'emploi sous-estiment la continuité et les interactions entre ces deux systèmes. En effet, c'est l'université qui a contribué à former plusieurs des décideurs actuels des entreprises et qui, de façon relativement directe, fait la force de l'économie tunisienne et sa capacité d'embauche. Si cette capacité est faible, ce n'est pas parce que l'université, à travers les cadres qu'elle contribue à former et les analyses qu'elle produit, n'a pas su répondre aux «besoins» des entreprises, mais parce qu'elle n'a pas pu influencer ces «besoins» dans un sens qui favoriserait l'ensemble de la communauté nationale et son insertion dans l'économie mondiale. En d'autres termes, la question qui s'impose est la suivante: pourquoi les étudiants recrutés (qui sont l'un des «produits» les plus importants de l'activité universitaire) n'ont-ils pas créés suffisamment d'emplois pour les étudiants qui arrivent aujourd'hui sur le marché de l'emploi et pourquoi n'ont-ils pas favorablement influencé les anticipations (plus ou moins rationnelles) des entrepreneurs concernant la productivité des cadres<sup>96</sup>?

La réponse nous semble se situer à trois niveaux:

- l'insertion de la Tunisie dans l'économie mondiale, la division internationale du travail et les choix de politique économique mis en œuvre que l'université peut et doit aider à repenser, à redéfinir et/ou à réussir;
- la définition de la mission de l'université de façon suffisamment ouverte, consensuelle et souple<sup>97</sup> afin de permettre l'élaboration d'objectifs spécifiques pour les différentes périodes (les plans) et les différentes institutions (à la faveur de contrats-plans)<sup>98</sup>;

---

<sup>95</sup> cf.: La théorie des contingences

<sup>96</sup> Ces anticipations peuvent être considérées comme étant à la base de la décision de recrutement.

<sup>97</sup> La définition retenue pour la mission ne doit pas être «trop vague ou trop large, ce qui lui ôterait toute vertu comme critère d'orientation des efforts, ni trop étroite ou trop rigide, ce qui briderait excessivement l'évocation d'opportunités de développement» (Desreumaux, 1992).

<sup>98</sup> Si, pour une période donnée ou un contexte particulier, il s'avère qu'une institution particulière devra avoir pour objectif de répondre à un besoin particulier d'un groupe d'entreprises ou d'une frange de la société, cela ne doit en aucun cas se confondre avec la mission générale de l'université.

- la nécessaire implication directe du secteur privé dans la mise à niveau de l'université tunisienne afin de lui permettre non seulement d'atteindre ses objectifs mais, surtout, de poser dans les meilleures conditions possibles, la question de sa propre mission, du contrat qui la lie au reste de la société et des objectifs spécifiques qui découlent de cette mission. Les universitaires devront pour cela donner l'exemple de la remise en cause, de l'auto-évaluation et de l'autocritique continues, seules à même de les légitimer en tant que membres d'une institution fondamentalement critique. D'avantage de recherches scientifiques devraient donc porter sur ce temple de la science qu'est l'université.

Ainsi, ni les aides que l'Etat accorde aux entreprises afin de les encourager à recruter des diplômés, ni les «sacrifices» consentis par celles-ci afin de recruter des cadres (qui ne seraient que de pures pertes pour l'ensemble de la communauté nationale)<sup>99</sup>ni, enfin, l'adaptation de l'université aux besoins des entreprises ne résoudront le problème du chômage des diplômés de l'université. Il paraît fondamental de promouvoir et d'adopter un idéal d'**université n'ayant pas pour mission de s'adapter aux entreprises mais d'adapter celles-ci ainsi que l'ensemble de la société à une idée de l'Homme qu'elle aura pensée et construite en son sein**<sup>100</sup>.

#### IV- CONCLUSION

L'enseignement et l'université véhiculent les idéaux, les rêves et les ambitions de l'élite du pays et, à travers elle, de l'ensemble de la nation. Ceux-ci doivent s'ancrer dans un réel et avoir éventuellement recours à des calculs d'efficacité ou de performance (ceci a été très bien fait dans le rapport de la Banque mondiale), mais ils ne doivent en aucun cas succomber aux contraintes d'un système qu'il faudrait davantage transformer que reproduire. Malgré ses mérites et même si nous adhérons à la majeure partie du diagnostic et des recommandations formulées par ce rapport de la Banque mondiale, nous avons essayé de mener une réflexion critique sur celui-ci et sur les voies qui s'offrent à notre université. Nous avons ainsi mis le doigt sur certaines approximations de ce rapport et nous avons tenté de relier celles-ci à la vision trop économiste et mécaniste qu'il véhicule. Poussée à ses extrêmes, la logique mise en œuvre dans ce rapport de la Banque mondiale aboutirait à la marginalisation autant de l'enseignement universitaire long que de la recherche universitaire. Pourtant, la mission de l'université n'est-elle pas de remettre en cause les contraintes existantes et de repousser les limites du possible? La rationalité économique est certes nécessaire mais elle devient dangereuse lorsqu'elle prétend être toute la rationalité et qu'elle soumet à ses schémas la structure de production de la rationalité qu'est l'université.

---

<sup>99</sup> Ces «sacrifices» vont fragiliser la structure financière des entreprises, vont les priver de cadres réellement qualifiés, et vont pénaliser les futurs jeunes diplômés porteurs de compétences réelles. Ils seraient plus utiles s'ils venaient renforcer la formation des cadres.

<sup>100</sup> «Les gouvernements devront faire la différence entre formation et formatage, faute de quoi les métiers d'avenir risquent de ne pas exister. La première mission de l'enseignement supérieur ne serait-elle pas de donner aux jeunes les connaissances et l'espoir pour choisir, décider et construire la société du futur? Permettre aux diplômés d'être plus que les consommateurs de la société de consommation?». Cette interrogation, soulevée dans le forum de discussions animées par J Attali (1997) est certes provocante mais elle nous semble introduire un élément de réflexion à ne pas négliger.

Même si le doublement des effectifs de l'université tunisienne est souvent présenté comme une menace, nous pensons, qu'au contraire, celui-ci peut être une chance. En effet, alors que le taux de scolarisation brut actuel dans le supérieur est de 15,2%, la Tunisie devrait se rapprocher des 25% d'une classe d'âge fréquentant l'université, estimés comme seuil minimum lui permettant d'accumuler le capital humain qui la rendrait capable de relever les défis de la concurrence<sup>101</sup>.

Ainsi, l'amélioration du niveau de vie du Tunisien ne peut être envisagée sans l'amélioration de son niveau intellectuel, culturel et professionnel. Celui-ci doit devenir la priorité nationale et suppose que la nation lui consacre de plus en plus de moyens qui seront mieux utilisés. L'université est au cœur du processus de développement économique et social et il nous a semblé que, face à l'explosion quantitative, seule une révolution qualitative et urgente des pratiques, des mentalités et des approches pourrait la sauvegarder et préserver la passion de la science, de l'enseignement et de la recherche dans notre pays.

---

<sup>101</sup> Plusieurs pays occidentaux ont des taux qui dépassent les 50%. Pour la France ce taux est de 61,5% alors que pour le Japon, ce taux est de près de 97%.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Areser (1997), Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril, Paris, édition Raisons d'agir.
- Attali, J (1997), Pour un modèle européen d'enseignement supérieur, Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, France.
- Banque mondiale (1998), L'enseignement supérieur en Tunisie: enjeux et avenir. Les rapports économiques de la Banque mondiale.
- Ben Kahla, K (1998), «Sciences de gestion ou recettes de gestion: pour une révision du rôle de l'expert». Cahiers de recherche de l'ISCAE, N° 1.
- Bienaymé, A (1986), L'enseignement supérieur et l'idée d'université, Economica, Paris.
- Carpentin, A (1988), Le mal universitaire: diagnostic et traitement, R Laffont, Paris.
- Desreumaux, A (1992) Introduction à la gestion, A Colin, Paris.
- Fave-Bonnet M, F (1997), «Les mutations de l'université», Sciences Humaines, N° 70, p 12-15, Mars.
- Laatiri, M (1998), La fonction enseignante dans l'université tunisienne: problèmes et perspectives d'avenir, mémoire de DESS, ISCAE Tunis.
- Landry, M (1982), «Qu'est-ce qu'un problème», Cahier de recherche, Université de Laval.
- Lebica, G et Bensoussan, G (1982), Dictionnaire critique du marxisme (article «école»), PUF.
- Martin, M (1998), La gestion de la qualité de l'enseignement supérieur, Document de travail de l'institut international de planification de l'éducation, UNESCO
- Morin, E (1997), «Réformons la pensée» Le monde de l'éducation, N° 252 octobre.
- Ministère de l'enseignement supérieur (1997), Circulaire N° 3 du 29 janvier relative à la réforme des maîtrises, Tunis.
- Ministère du Plan, Neuvième plan,
- Renault, A (1996), «Redéfinir les fonctions de l'université», Cahiers Français, N°285, p84-91.
- Vincent, J (1998), «L'enseignement supérieur dans les pays en transition», in Enseignement supérieur et insertion professionnelles en Tunisie, sous la direction de J P Plassard et S Ben Sedrine, université des sciences sociales de Toulouse.
- Weber, M (1959); Le savant et le politique; Paris; Plon.
- Zghal, R (1992), «Les défis de la pédagogie universitaire», document de travail FSEG Sfax.

- Zouari-Bouattour, S (1998), «L'enseignement supérieur en Tunisie: les enjeux», in Enseignement supérieur et insertion professionnelles en Tunisie, sous la direction de J P Plassard et S Ben Sedrine, université des sciences sociales de Toulouse.
- Sanyal, B C (1997), Innovations dans la gestion des universités, édition UNESCO.
- Sino, F (1997) «La science: au cœur du discours, aux marges de la société», Maghreb-Machrek, N°157, p 28-39, Juillet-Septembre.
- UNESCO,(1998) La qualité de l'enseignement supérieur, Documentation pour le séminaire sur l'évaluation de l'enseignement supérieur, IIPE, Tunis, Octobre 1998.