
L'université tunisienne face au dilemme universalité /mondialisation : réflexions sur la « fracture universitaire »

*Karim Ben Kabla**

« L'enseignement supérieur suppose un encadrement adéquat et des conditions matérielles acceptables. En l'absence de ces conditions, il devient une drogue qui tue lentement, très lentement les sociétés »

(Ben Dhia, 1985, p. 108)

Face à l'explosion simultanée des effectifs d'étudiants et des savoirs scientifiques, l'université tunisienne subit une transformation de fond la conduisant à introduire une logique marchande dans l'exercice de ses missions. Cette évolution rapide et généralisée de l'enseignement supérieur tunisien se conjugue avec un contexte global de libéralisation de l'économie pour donner lieu à un changement radical du mode de structuration de celui-ci, une rupture voire une véritable « fracture universitaire ».

Tout comme pour les autres formes d'organisations sociales, la structuration du champ universitaire tunisien concerne une configuration particulière et relativement stable de pratiques et de logiques d'action de ses acteurs ; de contraintes et de potentialités liées à des conceptions plus ou moins implicites et partagées de ses missions ; et enfin, d'un référentiel dominant de déploiement des discours produits par les acteurs de ce champ ainsi que des discours qui se rattachent à celui-ci (Giddens, 1987).

Dans le cadre de ce travail, il s'agira d'analyser le passage d'une logique institutionnelle à une autre et de rendre compte de la rupture qui a accompagné le glissement d'une politique éducative développementaliste et égalitariste à une autre visant « l'excellence » et l'intégration dans les marchés mondiaux (Siino, 2000). Nous essayerons de montrer en quoi cette rupture dans le mode de structuration de l'université tunisienne est intimement liée à la crise actuelle de celle-ci et à l'inadéquation entre les objectifs affichés et les moyens mobilisés par et pour cette université.

* Maître de conférences en sciences de gestion à la Faculté des sciences économiques et de gestion de Tunis, chercheur à l'IRMC. <http://credo.iqubec.com>

Pour ce faire, nous évoquerons le modèle originel de structuration de l'enseignement supérieur en Tunisie pour ensuite présenter sa situation actuelle en identifiant les éléments qui expliquent ses difficultés et la rupture d'avec ce modèle.

Le nouvel État tunisien et l'enseignement supérieur : l'université, la modernité et l'universel

Héritière d'un système dual constitué d'une part par l'enseignement supérieur d'État de la *Zaytouna*¹ et de quelques instituts privés (notamment la *Kbaldounia*) et d'autre part, par les institutions mises en place par le protectorat (notamment l'Institut des Hautes Études de Tunis) (Bendana, 2000), l'université tunisienne a été créée par la loi n° 60-2 du 31 mars 1960. Elle comprenait cinq facultés ayant pour missions d'« assurer la formation des cadres supérieurs répondant aux besoins du pays ; d'organiser et promouvoir la recherche scientifique ; de réunir et conserver les instruments de la recherche ; de sauvegarder et promouvoir la culture nationale ; d'établir et organiser les relations inter-universitaires et culturelles avec d'autres pays. »²

Au-delà de ces objectifs « officiels » et déclarés, cette université s'est construite autour d'un projet d'émancipation, de tunisification, de mobilisation et de production d'un « Homme nouveau » conforme à la conception bourguibienne de la laïcité, ainsi qu'à la tradition des lumières et de la modernité. Le défi à relever était alors de construire un État national capable d'intégrer les individus dans le moule de la citoyenneté « républicaine » en réformant les archaïsmes de la tradition accusés d'avoir conduit à la « décadence », au protectorat et au sous-développement.

Le mode originel de structuration de l'enseignement supérieur tunisien s'est articulé autour de trois axes (Siino, 1999).

- Le premier d'ordre idéologique, se rapporte au mythe développementaliste qui faisait de l'université le fer de lance du progrès économique, culturel et politique.

- Le deuxième concerne l'obsession planificatrice de la période de Ben Salah qui subsumait les missions de l'université dans des objectifs à caractère quantitatif³.

- Le troisième a trait au mode d'administration de l'université qui en faisait une extension de l'appareil du nouvel État⁴.

À ces trois axes on pourrait rajouter l'objectif de « nationaliser » les élites et le système de production/formation de celles-ci ainsi que celui de la « construction sociale » (et nationale) du diplôme qui « prend ou développe en cette période idéologiquement intense une dimension nationale, une portée nationaliste symbolique » et devient « une représentation de la réussite (et) un certificat de reconnaissance de l'accès au savoir » (Bendana, 2000).

1. Considérée comme la plus ancienne des universités musulmanes.

2. Loi n° 60-2 du 31 mars 1960

3. Siino (2000) considère que la capacité de produire *beaucoup* de diplômés était la principale source de légitimité pour le système d'enseignement supérieur tunisien.

4. Cette conception était celle de Ben Salah qui a été le premier à vouloir adapter l'université aux besoins de l'économie nationale.

Les relations plus ou moins conflictuelles et les débats entre les acteurs de la « nouvelle » université tunisienne et l'État se situaient quasi-exclusivement dans le champ politique, alors que l'administration universitaire se cantonnait à un rôle de courroie de transmission et d'exécution de choix résultant de compromis et de conceptions éminemment politiques de l'enseignement supérieur et de ses acteurs (Guiter, 1997).

Ces relations ont connu trois moments forts :

- Le premier, au début des années soixante-dix, a coïncidé avec la remise en cause de la domination des étudiants et des enseignants proches du parti gouvernemental, le Parti socialiste destourien. Le coup de force des étudiants « destouriens » au congrès de l'Union générale des étudiants tunisiens (UGET) à Korba en 1971 a marqué l'amorce d'une véritable indépendance de l'université par rapport au pouvoir politique en place et la montée en puissance des courants de gauche sur le campus.

- Le second, au début des années 1980, s'est traduit par l'apparition d'une nouvelle configuration du pouvoir dans le système universitaire et la montée en puissance des discours et des acteurs islamistes qui ont succédé à la gauche dans la *leadership* de la contestation et de l'action estudiantine et universitaire⁵.

- Le dernier, au début des années 1990, a coïncidé avec une reprise en main par le parti au pouvoir, le Rassemblement constitutionnel démocratique (RCD) du champ universitaire. Le processus de dépolitisation et de « pacification » de l'enseignement supérieur, engagé par le nouveau régime dès l'hiver 1987 et cautionné notamment par un ministre de l'Éducation et des Sciences, issu des rangs de la « société civile » (Mohamed Charfi avait été président de la ligue tunisienne de défense des droits de l'Homme), a eu, entre autres conséquences, un retour sur le devant de la scène des étudiants et des enseignants du RCD (Guiter, 1997).

L'émergence des premiers clivages et contradictions du champ universitaire ont accompagné son autonomisation relative, progressive, mais réelle jusqu'à la fin des années 1980, par rapport au pouvoir politique : clivages entre les enseignants du corps A et ceux du corps B⁶ ; entre étudiants politisés et ceux « a-politiques » ; entre la capitale (Tunis) et le reste du pays ; entre les facultés et les écoles (et autres instituts), entre « arabisants » et « francisants » et enfin, entre sciences « dures » et sciences « molles » (Siino, 2000).

5. Michel Camau et Vincent Geisser (2003, p. 329) expliquent ces évolutions par le recrutement des étudiants : « si le gauchisme universitaire a représenté le temps de l'engagement politique des générations petites bourgeoises de l'immédiat après indépendance, l'islamisme constitue celui de l'hétérogénéisation du recrutement scolaire et surtout de la tunisification des cursus universitaires. En effet, désormais les étudiants tunisiens sont formés « sur place », contrairement aux premiers étudiants de gauche qui avaient suivi une partie de leurs études dans les universités françaises. En ce sens, les étudiants islamistes... sont bien les produits de l'université bourgeoise moderne ».

6. C'est en septembre 1973 que sont édictés les statuts des enseignants du supérieur tandis que sont mis en place des jurys et des commissions de recrutement majoritairement formés d'universitaires élus par leurs pairs. Ce texte « en même temps qu'il confère à l'université une certaine autonomie vis-à-vis de sa tutelle, donne aux professeurs le pouvoir de réguler et de contrôler l'accès aux postes et la progression dans le corps enseignant du supérieur » (Siino, 2000). L'une des conséquences de celui-ci sera la division du syndicat de l'enseignement supérieur en 1974.

Le passage à un nouveau mode de structuration de l'enseignement supérieur se situe à fin des années 1980 et début des années 1990. L'un des documents qui traduit le mieux les débats et les difficultés de cette période est le rapport critique élaboré par le ministre de l'Enseignement supérieur de l'époque : Abdelaziz Ben Dhia.

Le rapport Ben Dhia (1985) sur l'enseignement supérieur en Tunisie : la fin d'une époque

Dans un rapport de 1985, A. Ben Dhia, partait d'un constat critique : l'université tunisienne se trouve, au milieu des années 1980, face à des difficultés qui entravent sérieusement son développement et risquent, à plus ou moins brève échéance, de la paralyser et d'en faire un frein à l'évolution de la société tunisienne. La conjugaison de différents facteurs pouvaient, selon Ben Dhia (1985), « sous le couvert combien rassurant de la démocratisation de l'enseignement... », faire de l'université « un foyer de médiocrité scientifique qui hypothéquerait gravement le développement économique, scientifique et technologique de la Tunisie » (p. 60).

Le premier de ces facteurs était la détérioration du niveau de l'enseignement secondaire et primaire, ce dernier ayant été « contraint de recruter une bonne partie de ses enseignants parmi les cartouchards qui ont pour seul profil pédagogique l'expérience acquise lors des assemblées générales houleuses au campus universitaire » (p. 26).

Le deuxième se rapportait à la politisation de l'espace universitaire « transformé en un champ de distribution et de redistribution des cartes politiques » (p. 37).

Le troisième résultait de l'éparpillement d'un pouvoir universitaire mal réparti et non délégué en fonction d'une logique claire et précise : « ce n'est pas l'autonomie avec toutes ses conséquences, ce n'est pas la dépendance avec toute sa logique. Il en découle une recherche épuisante d'un équilibre entre les parties (...), cela devient presque un problème de rapports personnels entre les responsables du ministère de tutelle et les responsables des institutions universitaires » (p. 50)

Enfin, le quatrième facteur principal de dégradation de la situation était l'insuffisance des ressources financières allouées à l'enseignement supérieur.

De plus, en considérant que « lorsqu'on forme des cadres d'un niveau international, il faut leur offrir un environnement culturel et politique répondant à leur attente », Ben Dhia s'inquiétait de les voir retourner « leur déception contre ceux qui détiennent le pouvoir » (p. 11) et préconisait d'orienter les financements vers d'autres secteurs qui devenaient, selon lui, prioritaires⁷.

7. Ben Dhia pensait qu'il fallait diminuer le budget consacré à l'enseignement supérieur pour affecter les ressources ainsi dégagées vers d'autres secteurs économiques. En effet, en affirmant qu'il était temps de commencer à s'occuper du cadre de vie des étudiants déjà diplômés, il considérait qu'on ne transformerait pas « une société rurale en une société urbaine sans lui assurer un minimum de loisirs, une infrastructure culturelle, sportive, sanitaire, administrative et, surtout, un minimum de sécurité » (p. 12).

Afin de redresser la barre et d'éviter la « médiocrité intellectuelle et scientifique » (p. 108) qu'il voyait poindre à l'horizon, le ministre de l'Enseignement supérieur (1985) a formulé un certain nombre de propositions (présentées dans l'annexe 1) dont certaines ont été fortement critiquées et rejetées par le syndicat de l'enseignement supérieur⁸, d'autres sont revenues un peu plus tard sur le devant de la scène passant en catimini dans les textes⁹ et d'autres encore sont toujours discutées¹⁰. Enfin, certaines de ces propositions paraissent, dans le contexte actuel, tout à fait pertinentes et pourraient même inspirer les revendications du syndicat de l'enseignement supérieur d'aujourd'hui¹¹.

Tant dans son diagnostic que dans ses recommandations, le rapport Ben Dhia s'inscrit dans la continuité des premières conceptions de l'enseignement supérieur en Tunisie. Cependant, en mettant l'accent sur les questions de financement et sur la nécessité de renforcer les relations entre les universités et les entreprises, il annonce certaines nouvelles orientations et marque, par là même, la fin d'une époque où l'enseignement supérieur était pensé comme moyen et lieu d'accès à la modernité et à l'universel.

La crise actuelle de l'enseignement supérieur tunisien : la lecture de la Banque mondiale

Le rapport de la Banque mondiale sur l'enseignement supérieur tunisien de 1998, constitue l'une des tentatives les plus importantes d'analyse globale de la situation actuelle de l'université tunisienne¹². Ce rapport dresse un bilan et propose des recommandations qui ont fortement influencé (et parfois déterminé) les réformes engagées par l'État durant les cinq dernières années en matière d'enseignement supérieur.

Les experts de la Banque mondiale ont élaboré un diagnostic qui relève quatre difficultés essentielles :

- Un taux élevé de l'échec scolaire qui serait dû à une sélection trop poussée et à une inadéquation des systèmes d'évaluation ;
- Une inadéquation des formations aux besoins de l'économie se manifestant notamment par une faible part de l'enseignement technique ;
- Une absence de formation pédagogique des enseignants et un manque de valorisation des aspects relatifs à la pédagogie dans leurs passages de grade ;
- Une inadéquation des filières, leur cloisonnement et l'inexistence de passerelles entre celles-ci.

Ce diagnostic a abouti à une vingtaine de recommandations (présentées dans l'annexe 2) dont certaines ont déjà été mises en œuvre, alors que

8. Notamment les recommandations 2, 6, 7, 12, 15, 18, 20, 21, 22.

9. Notamment les recommandations 8, 13, 19, 23, 24, 26, 27, 29, 32.

10. Il s'agit notamment des propositions relatives aux relations université-entreprises mais également des propositions 3, 12, 17.

11. Notamment les recommandations 1, 5, 9, 10, 17, 28, 40.

12. Ce rapport a constitué le document de base de la réforme de l'enseignement supérieur qui s'achève le 31 décembre 2003 et qui est financée à raison de près de 80 millions de dollars par la Banque mondiale et 25 millions de dollars par le gouvernement tunisien.

d'autres continuent à orienter les politiques publiques de la Tunisie en matière d'enseignement supérieur.

Bien qu'apportant un aperçu général sur l'état de l'enseignement supérieur en Tunisie, cette expertise de la Banque mondiale comporte de nombreuses faiblesses.

Les limites du diagnostic de la Banque mondiale

Sur la « forme », ces faiblesses se révèlent rapidement à l'examen de la rhétorique des auteurs du rapport. En effet, cette expertise commence par donner un satisfecit complaisant aux responsables et aux acteurs actuels de l'université pour expliquer dans la foulée qu'il est extrêmement urgent de mettre en place les recommandations et les solutions qu'elle propose. Par ailleurs, le rapport multiplie les comparaisons qui, tout compte fait, sont peu pertinentes et aboutissent à une approche relativement simpliste des réalités locales de la Tunisie et de celles des pays cités comme exemples. Ceci est notamment le cas lorsque les experts de la Banque mondiale comparent les salaires des enseignants du secondaire tunisien à ceux de leurs homologues en Indonésie, au Portugal et dans certains pays asiatiques afin d'affirmer que les rémunérations des universitaires tunisiens sont trop élevées. On peut ici se demander si les salaires des enseignants du secondaire permettent d'évaluer ceux du supérieur ? Si ces salaires constituent les seuls revenus de ces enseignants¹³ ? Si l'Indonésie, le Portugal, etc. sont vraiment des « pays comparables » ? Et enfin, s'il faut comparer la Tunisie aux pays « comparables », car potentiellement concurrents ou bien aux pays avec lesquels elle a le plus d'échanges (et souvent d'intérêts en commun comme la France, l'Italie ou l'Allemagne) ? Par ailleurs, lorsqu'il s'agit d'affirmer que les charges horaires de ces mêmes universitaires sont faibles, ces auteurs préfèrent délaisser les « pays comparables » pour recourir à une comparaison avec la France, les États-Unis et la Suisse.

Ainsi, malgré un recours massif aux chiffres et à la quantification donnant une certaine impression de neutralité, d'objectivité et de « scientificité », ce rapport néglige plusieurs données fort pertinentes ou en donne des interprétations biaisées ou trop rapides.

En effet, il est étonnant de constater que toute la démonstration de la Banque mondiale (et la négociation du prêt de 80 millions de dollars qui a conduit à la rédaction de ce rapport) avait été élaborée sur une base de 300 000 étudiants prévus pour 2010 alors que rapidement, et juste après la parution de ce rapport, les statistiques ont été révisées très fortement à la hausse pour être fixées à plus de 500 000 étudiants en 2010. Même si le constat de cette forte croissance est utilisé pour expliquer et justifier les difficultés actuelles et à venir de l'université tunisienne, le rapport de la commission d'études sur le devenir des facultés des sciences (2001, p. 7) affirme : « En termes de taux de scolarisation, l'expansion attendue, bien qu'impressionnante, représentera simplement un rattrapage par rapport au reste du

13. Les revenus des cours particuliers dépassent souvent, ne serait-ce qu'en Tunisie les salaires de ces enseignants.

« groupe de pays à revenu intermédiaire ». Elle nous amènera à parité, par exemple, avec les pays émergents du sud-est asiatique ; en outre, ce score est aussi en deçà de ce qui est généralement perçu comme suffisant pour aborder, dans de bonnes conditions, l'ère de la compétition globale ».

Sur un autre plan, le rapport se focalise sur les coûts de l'enseignement supérieur et omet toute référence à sa qualité ou à son équité qui sont pourtant des facteurs essentiels de sa performance en termes de capacité de répondre aux besoins de la société. Mettre en avant ces aspects qualitatifs aurait certainement « révolutionné » le diagnostic et les recommandations de la Banque mondiale. Cela aurait permis de prendre en compte une notion comme celle de « plus-value pédagogique », plus à même de mettre en valeur le rôle d'ascenseur social que l'université a longuement joué.

Enfin, ce diagnostic de la Banque mondiale, s'appuie sur des moyennes et des tendances générales qui négligent les stratégies des différents acteurs et les enjeux politiques de toute réforme dans un domaine aussi « sensible » que l'enseignement supérieur. Ceci est notamment le cas pour les recommandations concernant la décentralisation et l'évaluation de l'enseignement supérieur. En effet, bien que ces actions soient susceptibles d'avoir des répercussions positives sur la motivation des différents acteurs du champ universitaire, le rapport confond les missions de l'enseignement supérieur avec des objectifs purement quantitatifs (et d'ailleurs non clairement formulés) et transforme implicitement ces choix éminemment politiques en de simples recettes techniques, d'ingénierie universitaire et de calcul économique.

Toutes ces limites du diagnostic élaboré par les experts de la Banque mondiale se sont répercutées sur la qualité de leurs recommandations et ont abouti à des conclusions qui, en ignorant la dimension politique des choix publics, ont négligé l'idéal d'université qu'il faudrait définir avant de s'enfermer dans des discussions techniques d'inspiration exclusivement libérale. C'est ainsi, par exemple, que ces recommandations reprennent le mythe d'une pédagogie positive et normative indépendante des conditions sociales, matérielles et financières du travail universitaire, pour faire de la formation pédagogique (théorique) des enseignants la panacée des maux dont souffre l'enseignement supérieur. La seconde recette miracle proposée par les experts de la Banque mondiale (et reprise par certains universitaires tunisiens) se rapporte au recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Malgré l'effet de mode, et les promesses trop souvent utopiques ou démagogiques que ces technologies permettent de faire, il n'en demeure pas moins que ces nouveaux moyens (re)posent certaines vieilles questions concernant les fins. L'euphorie des NTIC ne devrait pas, nous semble-t-il, conduire à faire l'économie d'une réflexion sur leurs vertus pédagogiques, sur l'impact et les préalables culturels de l'adoption de ces technologies, sur le volet politique du choix et de la mise en œuvre de celles-ci¹⁴ et, enfin sur leur dimension économique¹⁵.

14. Notamment la question de l'égalité des chances d'accès à ces technologies.

15. La question fort importante et déterminante des caractéristiques du marché des NTIC et des formations à distance.

Pour l'essentiel, certaines recommandations de la Banque mondiale reviennent à « casser le thermomètre pour guérir la fièvre ». Cela est particulièrement manifeste en ce qui concerne le traitement fait au diplôme d'études approfondies (DEA) et au problème du redoublement. Alors que les étudiants avaient beaucoup de mal à terminer leur dea, dans le laps de temps de deux ans prévu à cet effet, et à atteindre le niveau requis pour postuler convenablement à des postes d'enseignement (et réussir le concours d'assistantat), un récent décret organise – de façon assez précipitée, approximative et sans véritable consultation ni débat sur cette profonde et importante réforme – des « mastères » en trois semestres¹⁶. Mise en œuvre afin d'accélérer la formation d'une « main-d'œuvre » d'enseignants susceptible de faire face aux flux croissants d'étudiants, cette réforme n'a pas été accompagnée d'une révision des moyens humains, pédagogiques et financiers mis à la disposition de ces troisièmes cycles et risque ainsi de saper tous les efforts en faveur de la recherche universitaire. Ensuite, et pour ce qui concerne les redoublements, les experts de la Banque mondiale considèrent que pour surmonter la crise des échecs et autres déperditions, il suffit d'imposer d'une façon ou d'une autre une amélioration même artificielle des taux de réussite. Cette recommandation sera alors portée par les discours « pédagogistes » sur les vertus du « droit à la réussite » et sur les « zéro déperditions ». Si les redoublements constituent une charge à court terme relativement facile à estimer, nous pouvons nous interroger sur les coûts et les inconvénients de tout ordre d'une amélioration artificielle des taux de réussite pour l'ensemble de l'économie et de la société tunisiennes à moyen et long terme.

D'autres recommandations contribuent à « tuer le malade pour guérir la fièvre ». Cela est le cas notamment pour les recettes proposées « en faveur » de la recherche universitaire : constatant que cette dernière rencontre plusieurs difficultés, les experts de la Banque mondiale proposent de séparer les obligations d'enseignement de celles de recherche, de se concentrer sur les questions de pédagogie, d'appuyer le passage de grade sur la base de « documents pédagogiques », etc. Ce type de raisonnement est également présent dans la recommandation relative à la professionnalisation de l'enseignement supérieur et l'invitation à s'orienter vers les formations courtes : puisque l'université est incapable de « produire » des maîtres-enseignants employables et susceptibles de faire évoluer les entreprises tunisiennes – notamment en améliorant leur encadrement – les experts de la Banque mondiale évitent de s'arrêter sur le paradoxe de la coexistence d'un niveau élevé de chômage des cadres et d'un fort sous-encadrement des entreprises, pour proposer de se rabattre sur les formations courtes censées répondre aux besoins de celles-ci. Cette proposition, reprise autrement par de nombreuses instances tunisiennes, enferme les universitaires dans une course effrénée à l'adaptation aux besoins potentiels d'entreprises elles-mêmes souvent inadaptées (Ben Kahla, 1999) et entraîne une dérive inquiétante qui va à l'encontre de la formation des formateurs (les filières en quatre ans sont de plus en plus pourvues avec des bacheliers de moins haut niveau que celles formant en deux ans !).

16. Dont tout un semestre consacré à l'enseignement de la pédagogie sans que celui-ci ne soit obligatoirement sanctionné par une note évaluative (!).

Dans tous les cas, en s'articulant autour du projet de privatisation de l'enseignement supérieur et des services liés à celui-ci, le diagnostic et les recommandations proposés par la Banque mondiale renvoient à une conception essentiellement libérale et marchande du savoir scientifique, du fonctionnement de l'université et, au-delà de celle-ci, de l'ensemble de la société¹⁷.

Privatisations et « capitalisme académique » en Tunisie

Ce que l'on appelle communément la « mondialisation » implique, selon nous, que les transformations de l'enseignement supérieur en Tunisie soient de plus en plus liées aux évolutions plus larges de l'environnement international¹⁸. Parmi ces dernières, la question du « capitalisme académique » éclaire l'analyse de la Banque mondiale, ainsi qu'un certain nombre des défis qui ne manqueront pas de se poser à l'université tunisienne.

Le « capitalisme académique » désigne la façon dont les universités publiques répondent aux pressions néo-libérales qui font d'elles des entités confrontées à la concurrence pour la recherche de fonds extérieurs destinés à assurer l'essentiel de leur financement (Thys-Clement, 2001) et qui réduisent l'enseignement supérieur à une composante de la politique économique (Slaughter et Leslie, 2001). La montée en puissance de cette nouvelle conception de l'université est liée à trois principales évolutions : la pression des différents marchés obligeant les établissements d'enseignement supérieur à (dé)montrer la valeur ajoutée qu'ils apportent¹⁹ ; les privatisations et déréglementations opérées par les États et enfin, le « faible couplage » des universités²⁰. Ce capitalisme encourage d'une part, le développement de l'enseignement supérieur privé et, d'autre part, la privatisation des modes de gestion/gouvernement des universités publiques.

La privatisation de l'enseignement supérieur

Partant du principe que l'Enseignement supérieur privé « suppose avant tout l'existence d'une université d'État qui fonctionne et qui remplit sa mission dans d'excellentes conditions », le ministre de l'enseignement supérieur, Ben

17. La valeur de ce savoir scientifique serait déterminée par un marché dont le fonctionnement nécessiterait le « désengagement » de l'État. Ce faisant, les experts de la Banque mondiale négligent la nature toute particulière de la connaissance qui se trouve être un « bien collectif non rival » à propos duquel il est extrêmement réducteur et dangereux de se cantonner à des raisonnements relatifs aux biens privés (et privatisables).

18. C'est ainsi, par exemple, que l'on peut s'attendre à ce que la prochaine réforme de l'enseignement supérieur tunisien se fera dans un objectif d'adapter celui-ci à l'harmonisation des diplômes en Europe prévue pour 2004 (communément appelée lmd). Cette adaptation devrait entraîner des coûts qui ne nous semblent pas avoir été pris en compte dans les analyses et les budgets prévus par le X^e plan. De même, elle relancera le « débat » sur la réforme des maîtrises qui s'éternise depuis le début des années 1990.

19. Cette pression serait à l'origine d'un mouvement de standardisation des lieux, et des modes de production et de circulation des savoirs scientifiques préjudiciable à l'innovation et à l'excellence (Slaughter and Leslie, 2001).

20. Du fait qu'elles sont généralement composées de personnes bien formées, habituées à l'autonomie dans leur travail et capables de reconversion.

Dhia (1985), considérait que soutenir le développement d'une université privée serait « historiquement une erreur très grave (...) un acte de participation volontaire ou involontaire à la désintégration de la société » (p. 57-58).

Aujourd'hui, l'enseignement supérieur privé est présenté comme « un choix stratégique », l'une des principales solutions aux difficultés du secteur public²¹. À coup de subventions et de différents encouragements²², l'État se retrouve dans une posture paradoxale où il doit financer le secteur privé (40 millions de dinars tunisiens selon le X^e plan) pour qu'il l'aide à résoudre ses problèmes financiers et logistiques liés à la massification universitaire ! Cette situation, que certains pourraient trouver absurde, ne gêne nullement la nouvelle chambre des patrons d'universités privées qui n'hésite pas à réclamer²³ :

- que pour chaque étudiant orienté vers l'enseignement supérieur privé, l'État verse la moitié des frais (théoriques) de formation d'un étudiant du public (pour une certaine période).

- de pouvoir disposer des enseignants, des matériels et des locaux disponibles dans le public²⁴.

- d'avoir la possibilité de délivrer des diplômes visés à la fois par le privé et par le public²⁵.

- que le ministère s'oppose ou mette des obstacles au départ d'étudiants tunisiens vers l'étranger²⁶.

- que l'on crée un type intermédiaire de crédit défini de façon à encourager les bacheliers à s'intéresser à l'enseignement privé et qui ne serait « ni strictement social, comme la formule du secteur public, ni excessivement commercial » (ministère de l'Enseignement supérieur, 2003).

Une nouvelle gouvernance des universités publiques ?

Le capitalisme académique implique également une « nouvelle gouvernance » des universités publiques. Celle-ci suppose d'une part la « rationalisation » de

21. Si, en 2001, le nombre d'étudiants du secteur privé varie entre 1 600 (selon le quotidien *Es-Sabab* 24-12-2002) et 530 (selon le rapport de l'Union européenne (2002) rapportant des prévisions du ministère), ce nombre devrait passer à 30 000 en 2006. Le même rapport note que les frais de scolarité sont variables mais relativement élevés. Par ailleurs, 15 % de la capacité de logement universitaire (soit 8 000 lits) est assurée par le privé pour des tarifs qui sont jusqu'à cinq fois supérieurs à ceux du public (ce taux devrait passer à 38,6 % en 2006).

22. En plus des encouragements « classiques » à la création d'entreprises, l'État va offrir une exonération fiscale sur une période pouvant aller jusqu'à dix ans, un terrain pour la construction des bâtiments, le quart du coût du projet et le quart des salaires des enseignants et formateurs recrutés et ce pour une durée de dix ans.

23. Entretien avec le président de la chambre nationale de l'enseignement privé, *Es-Sabab* 24/12/2002.

24. Ceci est déjà le cas pour ce qui concerne les enseignants du public qui sont autorisés et parfois encouragés - notamment par des affichages autorisés au sein même des institutions publiques - à faire un nombre d'heures supplémentaires indéterminé dans les universités privées.

25. Avec une confusion potentielle entre diplômes d'État et diplômes d'établissements privés.

26. Selon le président de la chambre cette mesure permettrait : de limiter les sorties de devises, de faire en sorte que les parents puissent garder le contrôle de leurs enfants et d'éviter le risque d'obtenir des diplômes non reconnus (!).

la gestion des services publics grâce à l'adoption des instruments, des discours et des pratiques (gestionnaires) relatifs à l'entreprise privée et d'autre part, la libéralisation du « secteur » et le développement d'une concurrence entre les universités/entreprises. Dans le contexte tunisien, nous nous arrêterons sur quatre aspects de ces évolutions :

- La question des bureaucraties universitaires : un rapport de l'Union européenne (2002) constate que l'université tunisienne présente un personnel administratif pléthorique et très peu qualifié²⁷. Les compétences en gestion sont rares et sans commune mesure avec les exigences d'une décentralisation maîtrisée.

- La question de la décentralisation et de l'autonomie financière et budgétaire : si la loi de Juillet 2000 a donné aux organes de gestion et aux présidents des universités des pouvoirs réels, il semble, selon le même rapport de l'Union européenne, que les outils et les pratiques de l'autonomie font encore défaut, ce qui risque de faire de cette décentralisation une simple dilution des responsabilités.

- La question des moyens de la bonne gouvernance et notamment de l'information, de la lisibilité et de la prévisibilité des événements et des contextes universitaires : il est étonnant de constater l'ampleur des erreurs de prévision des cohortes d'étudiants²⁸. De même, les catégories statistiques ne sont pas toujours stabilisées²⁹ ni comparables³⁰. Il s'ensuit la poursuite d'une « vague logique du besoin et de l'opportunité » et une relative difficulté à formuler et à mettre en œuvre aussi bien les politiques nationales que les éventuelles stratégies de développement des institutions universitaires.

- La question de l'autonomie scientifique et pédagogique et de la liberté académique : au-delà de l'utilisation de la décentralisation et de l'autonomie financière en vue d'améliorer l'encadrement universitaire, il convient de garder à l'esprit que la question des libertés académiques ne peut se penser indépendamment de celle des libertés publiques et qu'il est utopique de croire que les universitaires retrouveraient une marge de liberté là où, en tant que citoyens, ils y auraient renoncé.

27. Près de deux administratifs pour dix enseignants et entre 500 à 600 enseignants déchargés des tâches d'enseignement pour exercer des fonctions d'encadrement.

28. Si on considère la variable effectif des étudiants, nous constatons par exemple que pour des prévisions formulées en 1985 relatives à l'année 1999, l'erreur statistique est de l'ordre de 18,33 %, pour des prévisions formulées en 1992 relatives à l'année 2000, l'erreur est de 43 %. De même, par rapport à des prévisions formulées en 1998 l'erreur statistique est de 25,89 % pour l'année 2002, de 34,77 % pour 2003 et de 66,66 % pour 2010 (!). Par ailleurs, le ministère de l'enseignement supérieur ne dispose ni de dispositif permanent d'étude de l'insertion des sortants de l'enseignement supérieur, ni de suivi des cohortes d'étudiants.

29. Par exemple : la nomenclature des professions de l'Institut National des Statistiques a changé entre le recensement de 1994 et l'enquête sur l'emploi de 1999 (officiellement pour être adaptée aux grilles de l'OCDE). De même, il n'existe pas de données détaillées par professions, ce qui empêche de faire une analyse fine du chômage des différentes catégories professionnelles. L'adoption en 2001 de la grille internationale cite des domaines de formations devrait contribuer à résoudre ce problème.

30. Les catégories statistiques de l'institut national des statistiques ne sont pas celles du ministère de l'enseignement supérieur qui ne sont pas celles du bureau de l'emploi.

Caractéristiques du nouveau mode de structuration de l'enseignement supérieur tunisien : l'université, l'efficacité et la mondialisation

Il s'agit de proposer une nouvelle lecture de la situation actuelle de l'université et de montrer en quoi celle-ci est liée à une rupture du mode de structuration de l'enseignement supérieur tunisien et à l'avènement d'une nouvelle configuration universitaire³¹. Nous essayerons par la suite de montrer que cette structuration passe par la conservation d'un certain nombre d'éléments de continuité qui expliquent le fait que l'université tunisienne n'ait jamais été véritablement hors de la crise ou du moins d'un certain sentiment de celle-ci.

Pour une lecture alternative de la crise actuelle de l'université tunisienne

Sans vouloir totalement récuser le diagnostic élaboré par les experts de la Banque mondiale, il est possible d'analyser différemment le fonctionnement de l'université tunisienne.

L'évolution de la part du budget de l'État consacrée à l'enseignement supérieur est à cet égard significative : alors que les effectifs ont été multipliés par 7,5 en 20 ans et que l'on va passer de 5 % d'une classe d'âge (19-24 ans) fréquentant l'université en 1984-1985 à 26 % en 2002-2003, cette part se maintient autour de 4 % (4,2 % en 1984-1985 contre 4,08 % en 2002-2003). Cette quasi-stagnation de l'effort de l'État en faveur de l'enseignement supérieur (et d'une catégorie sociale de plus en plus importante au sein de la société), est d'autant plus frappante que, rapporté au total du PIB, ce budget est resté relativement stable (1,13 % en 1984 contre 1,38 % en 2002)³².

De même, l'évolution des postes d'affectation du budget de l'État consacré à l'enseignement supérieur révèle une baisse importante des dépenses par étudiant qui passent de 2 500 dinars en 1987 à 1 380 en dinars courants en 2002³³. Par ailleurs, les taux d'hébergement des étudiants dans les cités et foyers universitaires diminuent (40,66 % en 1988-1989 contre

31. Nous en retenons ici la définition de Musselin (2001) pour qui une « configuration universitaire » est constituée des interdépendances stabilisées entre : le monde des universitaires, de la science et des disciplines; le monde des Universités, du management, des bureaucraties et des organisations universitaires et enfin le monde des systèmes universitaires nationaux, des politiques publiques, des macrostructures, institutions et autres acteurs collectifs. La configuration présente un « cadrage des possibles », dont les caractéristiques renseignent sur « les principes auxquels elle confère de la légitimité, les valeurs et croyances qu'elle véhicule, l'idée d'université dont elle est porteuse » (p. 173). Chaque niveau de la configuration présente des formes d'intégration qui contraignent les modes d'intégration des autres niveaux.

32. Rappelons ici, que ce taux (le budget de l'enseignement supérieur par rapport au PIB) est en moyenne de 1,7 % pour les pays de l'OCDE. La valeur de cette comparaison devrait être relativisée car les PIB moyens dans les pays de l'OCDE sont beaucoup plus élevés que ceux de la Tunisie, les populations y sont plus âgées et le pourcentage des jeunes d'une classe d'âge fréquentant l'université y est plus élevé.

33. Selon les rapports de la Banque mondiale et de l'Union européenne (2002). Ce dernier précise que le budget de gestion par étudiant en 2002 est de 200 dinars par étudiant (!).

23,50 % en 2001-2002) tout comme le pouvoir d'achat des universitaires qui passe d'un indice 100 en 1987 à un indice 91,5 en 1994.

Sur un plan strictement académique, on constate une forte baisse du pourcentage des professeurs et des maîtres de conférences dans le corps des enseignants du supérieur (21,34 % en 1985 contre 8 % en 2001³⁴) alors que le pourcentage des autres enseignants (professeurs de l'enseignement secondaire, technologues, etc.) passe de 13,75 % en 1985 à 26,7 % en 2000.

Le taux d'encadrement « effectif »³⁵ est d'environ 28 étudiants par enseignant contre 17,35 en 1985. Sa diminution révèle le risque d'une nette dégradation des conditions pédagogiques d'accompagnement et de formation des étudiants tunisiens³⁶. En outre, si on prend en compte la détérioration des conditions para-pédagogiques, attestée par les chiffres relatifs à l'hébergement et aux conditions extra universitaires, l'amélioration des taux de réussite revêt un caractère paradoxal³⁷.

En effet, contrairement à ce que laisse entendre le rapport de la Banque mondiale, l'université tunisienne ne semble pas avoir failli au rôle de pourvoyeuse de diplômés puisqu'elle a connu une nette amélioration des taux de réussite (la moyenne générale de ces derniers est passée de 62,6 % en 1997 à 69 % en 2001-2002). Cette amélioration pourrait certes être à l'origine de la baisse des coûts unitaires (par étudiant) ou d'un meilleur rendement de l'université tunisienne, mais *in fine* la nette dégradation des conditions d'études appelle une réflexion plus profonde sur la qualité de cet enseignement supérieur en Tunisie.

Enfin, d'autres tendances sont révélatrices des risques d'aggravation des difficultés actuelles de l'université. En effet, au-delà de la croissance exponentielle des effectifs qui se traduit notamment par une augmentation du nombre des inscrits en DEA (3 548 en 1995-96 soit 3,15 % des effectifs étudiants, 9 071 en 2000-2001 soit 4,37 % de ces mêmes effectifs), on remarque que les étudiants évitent de plus en plus de s'engager dans une thèse de doctorat : le nombre d'inscrits en thèse est passé de 3 386 en 1995-1996, soit 3 % des effectifs des étudiants, à 1 615, soit 1 % de ces effectifs en 1999-2000³⁸. Cette situa-

34. Source : rapports de la Banque mondiale (1998) et de l'Union européenne (2002).

35. Celui-ci ne prend pas en compte les enseignants du secondaire souvent non-spécialistes de la discipline en question. Il est beaucoup plus pertinent que le taux d'encadrement général présenté par les experts de la Banque mondiale et dans certains documents officiels.

36. « L'université tunisienne recourt de plus en plus à des enseignants non-chercheurs. Actuellement, ils représentent au moins 35 % de l'ensemble des enseignants du supérieur ; alors que le postulat qui définit les enseignements universitaires exige que les intervenants soient en relation directe avec la recherche » (rapport de la commission d'études sur le devenir des facultés des sciences, 2001).

37. Ces évolutions sont encore plus prononcées pour les désormais 36 % des étudiants qui choisissent la filière économie-gestion (cette filière n'accueillait que 29 % des étudiants en 1990-91). C'est ainsi que pour le marketing (discipline supposée être importante pour les entreprises et l'économie tunisiennes), la Tunisie disposait (jusqu'en 2001) d'un seul professeur et de deux maîtres de conférences.

38. Nous n'avons pas trouvé de chiffres sur le nombre d'inscrits en thèses qui soutiennent ni sur les durées moyennes de la préparation des thèses soutenues (même si nos propres calculs pour une discipline « montante » comme la gestion nous ont donné une moyenne de plus de sept années pour la préparation d'une quinzaine de thèses soutenues durant les dix dernières années).

tion apparaît d'autant plus paradoxale que l'université aurait besoin de recruter plus de 1 000 enseignants-chercheurs par an³⁹.

En se focalisant sur des données quantifiables, notre but était de reprendre l'argument d'« objectivité » et de « neutralité » affiché par les experts de la Banque mondiale tout en mettant l'accent sur certaines variables qu'ils ont négligées. Malgré les limites des approches purement quantitatives des évolutions de l'enseignement supérieur, nous avons essayé d'élaborer un diagnostic différent de celui formulé par ces experts, de mettre en valeur d'autres dimensions de la crise de l'université tunisienne et d'aborder certains des défis auxquels elle devra faire face.

« Fractures » du mode de structuration et nouvelle configuration de l'enseignement supérieur tunisien

Les difficultés actuelles de l'université tunisienne débouchent sur la remise en cause radicale de son mode originel de structuration. En retour, ce changement des repères de l'action individuelle et collective affecte la qualité et les potentialités de développement de l'enseignement supérieur tunisien et engendre une nouvelle configuration de celui-ci. Bien qu'elle pourrait être qualifiée de « radicale » – d'où le recours à la métaphore de la fracture – cette transformation s'accompagne néanmoins de la conservation d'un certain nombre de caractéristiques et peut être analysée à partir de cinq dimensions interdépendantes : les missions assignées à l'université ; les fonctions qu'elle devrait assumer ; les pratiques et les représentations des acteurs du champ universitaire et enfin, les discours dominants sur l'enseignement supérieur et les modes de rationalisation des acteurs et décisions relatifs à celui-ci.

– *Les missions de l'université* : alors qu'à ses débuts, cette dernière avait pour vocation de faire accéder la nation à la modernité et à l'universel, elle se voit aujourd'hui sommée d'aider à la « bonne » insertion dans les marchés nationaux et internationaux. Au mythe de la double production d'un Homme et d'un savoir « nouveaux » – avec, pour corollaire une importance accordée à la recherche et à la construction scientifique – succède celui de la production efficace d'une main d'œuvre optimisée (du point de vue de son employabilité) et détentrice de techniques suffisamment aiguisées dans les pays économiquement développés⁴⁰. Dans un cas comme dans l'autre, et malgré une conception différente de son rôle, la mission de l'université reste déterminée par la bureaucratie étatique et par les défis auxquels elle est confrontée : dans la première période, il s'agissait de l'indépendance et de l'édification poli-

39. Ce chiffre a été récemment rectifié : désormais, on aurait besoin de 2000 enseignants-chercheurs par an. Cette forte et rapide révision à la hausse des statistiques explique la précipitation au niveau de la réforme des masters et les pressions subies par les responsables des formations doctorales pour qu'ils recrutent le maximum de candidats aux troisièmes cycles même si ceux-ci n'ont pas toujours le niveau requis et que cela conduit à des conditions de travail incompatibles avec une sérieuse initiation à la recherche. Là aussi, la question de la précision et de la fiabilité des statistiques et donc de la validité des politiques nationales en matière d'enseignement supérieur et de recherche scientifique se pose.

40. Malgré les financements qui lui sont accordés, la recherche risque alors d'être soit décontextualisée et d'une pertinence sociale approximative soit marginalisée ou orientée vers l'importation et la diffusion pédagogique de techniques et de technologies importées.

tique alors qu'aujourd'hui, il convient de relever les défis de la « mise à niveau », du « partenariat européen » et de l'« excellence » économique. La mission de l'université est ainsi définie hors de son enceinte, ce qui limite fortement ses chances d'autonomie et la condamne à rester un « simple » instrument à vocation tantôt politique, tantôt économique.

- *Les fonctions de l'université* : ayant eu pour rôle de produire une élite nationale éclairée par les valeurs de la modernité, l'université a été également pendant trois décennies un « ascenseur social » incarnant l'espoir – essentiel à la mobilité, la paix et au compromis sociaux – de l'égalité des chances et de la promotion méritocratique. Paradoxalement, la massification coupe doublement l'université du reste de la société : d'une part, elle lui fait perdre sa capacité à assurer la promotion sociale de ceux qui la fréquentent et la voue à entériner ou à participer à la reproduction de la « nouvelle » élite. D'autre part, elle rend encore plus difficile la mise en œuvre de la fonction de recherche et de production d'une connaissance scientifique sur (et de) la société. Selon Ben Slimane (1997), la massification ne serait qu'une fiction de démocratisation, d'égalité et d'équité puisqu'elle ne fait que renforcer la fracture entre les filières pauvres (et des pauvres) et celles riches (et des riches). Cette fracture universitaire ne serait alors qu'une étape particulière dans un processus plus large de « fracture sociale » où la mobilité serait bloquée et où la sélection méritocratique – qui avait été considérée comme une valeur en soi synonyme de promotion sociale – serait délaissée en faveur d'un nouveau « droit à la réussite » permettant d'entériner, de légitimer et d'occulter le statu quo social par le biais d'un enseignement à deux vitesses :

- celui dont le coût moyen de fonctionnement est relativement élevé⁴¹, qui est sanctionné par des diplômes « demandés par le marché »⁴² et dont les filières sont fréquentées par des étudiants provenant de milieux assez aisés et qui pourrait attirer les investisseurs privés.

- celui dont les diplômes sont « refusés par le marché », pour lequel les dépenses de l'État sont relativement faibles mais qui est mis à la portée du reste de la population estudiantine⁴³.

- *Les pratiques des universitaires* : les enseignants du supérieur des années 1960 et 1970 étaient fortement séduits par les figures de l'intellectuel ou de l'homme politique. La nouvelle donne universitaire coïncide aujourd'hui avec le risque d'une séparation entre la fonction d'enseignant et celle de chercheur (au détriment de cette dernière) et la valorisation de l'image de l'universitaire expert, conseiller ou serviteur des princes, spécialiste des affaires ou de l'administration bureaucratique.

Au-delà du clivage « traditionnel » entre le corps A (professeurs et maître de conférences) et le corps B (maîtres-assistants et assistants), on assiste alors

41. Notamment les filières médicales et les écoles d'ingénieurs.

42. Il va sans dire que le marché de l'emploi tunisien est loin d'être « pur et parfait ». Il reste encore, malgré la libéralisation de l'économie, fortement lié à la « confiance », au flou des règles (Zghal, 1994) et au capital social du candidat à un emploi. Contrairement aux postulats de certaines analyses décontextualisées, l'employabilité n'est donc pas qu'une question de formations ou de rencontre désincarnée entre une offre et une demande d'emploi.

43. Notamment les lettres et sciences juridiques et économiques. Signalons que, globalement, le taux de chômage des personnes ayant un niveau d'éducation supérieur est passé de 3,8 % en 1994 à 8,7 % en 1999 (source : rapport de l'Union européenne (2002)).

d'une part, à la consécration d'une nouvelle rupture entre enseignants ayant renoncé à la recherche et enseignants qui s'accrochent à celle-ci et, d'autre part, à l'apparition d'un « corps » d'universitaires happés par l'administration ou les affaires et obéissant à des logiques autres que celles de la production et de la circulation des savoirs scientifiques (Bourdieu, 1997).

Ces évolutions au sein de la « profession » universitaire coïncident avec un déclin de l'attractivité de celle-ci relevé par le dernier rapport de l'Union européenne (2002) qui fait état d'une motivation pour le métier d'enseignant fortement ébranlée par les conditions de travail, le salaire proposé et la sélection à l'entrée.

En conduisant certains universitaires à la résignation et à la démotivation et d'autres à s'investir dans des « champs » autres que celui de l'enseignement supérieur, ces éléments contribuent alors à l'avènement d'une université sans véritables universitaires⁴⁴.

À son tour, cette transition s'est également opérée sans un réel changement dans la teneur des relations entre les collègues (qu'ils obéissent à la figure de l'intellectuel, du politique, du bureaucrate, de l'homme d'affaires ou de l'expert) qui restent toujours faiblement instituées⁴⁵.

- *Les représentations dominantes des acteurs du champ universitaire* : la fracture résulte ici de la transition d'une situation caractérisée par la croyance que la communauté scientifique a la capacité et le devoir d'influencer le devenir collectif - d'être une sorte de locomotive sociale, économique et culturelle -, à une situation où on ne croit plus en ce modèle de communauté scientifique et où l'on considère que celle-ci doit faire du suivisme, être flexible, adaptable, réactive, soumise aux contingences et aux « demandes » externes.

Alors qu'elle anticipait et amorçait les évolutions plus ou moins heureuses de la société, l'université semble aujourd'hui les subir de plein fouet (Geisser, 2000) et, au lieu de se penser comme un acteur agissant sur son environnement, elle se résigne à être déterminée par celui-ci. Il s'agit, ici, d'une véritable crise de confiance : d'un côté, les universitaires n'ont plus confiance ni en eux-mêmes ni en l'efficacité de leur action ; de l'autre, la société (et l'administration) ne fait plus confiance à ses universitaires ni aux savoirs et compétences qu'ils sont censés « produire »⁴⁶. Cette rupture de

44. L'attentisme, la résignation, la difficulté de mobilisation, voire la démission caractérisent les comportements de nombreux universitaires tunisiens (mais également d'un certain nombre d'administrateurs de cet enseignement supérieur) qui considèrent qu'il n'y a plus grand chose à faire face à la massification et à la « secondarisation » de l'université. On peut se demander si cette véritable « démission des clercs » n'annonce pas ou ne résulte pas d'une démission qui serait encore plus dangereuse de toute une « classe » d'intellectuels et de détenteurs du capital culturel et scientifique. Il faudrait alors s'interroger sur les causes profondes de cette démission et les diverses conséquences de celle-ci.

45. Parmi les indices révélateurs de cette faible institutionnalisation, citons le nombre relativement limité des revues scientifiques et des publications collectives, les difficultés rencontrées par les associations scientifiques (quand elles existent), la dispersion des unités et des laboratoires de recherches et leurs difficultés de fonctionnement. Sur un autre plan, cette précarité des relations peut être mise en relation avec la division syndicale (extrêmement rare dans d'autres secteurs en Tunisie) et la situation conflictuelle des deux syndicats de l'enseignement supérieur. Cette faible institutionnalisation des relations et cette dispersion des efforts sont souvent instrumentalisées et plus ou moins habilement exploitées par le ministère de tutelle.

46. Cette rupture de confiance est bien illustrée dans un slogan très souvent repris par les étudiants : *takraa ma takràach moustaqbal ma fummâach* : « études ou pas, il n'y a pas d'avenir ! »

confiance – que nous considérons comme étant le trait essentiel des représentations liées au champ universitaire – est accompagnée d'un sentiment de crise et d'urgence. En effet, dans les premières années de la Tunisie indépendante, on considérait que l'université n'était pas une locomotive assez rapide, aujourd'hui on craint qu'elle ne soit un wagon trop lourd à tirer.

– Les « discours » de et sur l'université et les modes de rationalisation des actions et décisions⁴⁷ : si, à ses débuts, l'université était à la fois objet et sujet de production et de diffusion de discours à connotation politique, aujourd'hui, les discours de et sur celle-ci s'articulent autour des notions d'efficacité, de rentabilité, et d'ingénierie sociale et économique. L'« offre » et la « demande » de formation, l'« adaptation au marché », l'« efficacité », la « rentabilité » et les « clients », etc. sont autant d'éléments de vocabulaire de cette « novlangue » qui s'impose en Tunisie comme ailleurs (Accardo et Corcuff, 2001). D'institution censée être dédiée à l'exercice et à l'apprentissage de la liberté de penser, l'université se transforme alors en un espace d'efficacité où l'exercice d'une rationalité qui se veut exclusivement instrumentale passe par la minimisation des coûts et par l'alignement sur une conception réductrice et simpliste de l'entreprise libérale érigée en valeur suprême. Dans un cas comme dans l'autre, l'université n'a pas su (ou pu) développer un discours scientifique autonome et « même si elle ne fonctionne plus comme un champ politique de substitution » (Guiter, 1997), elle reste encore un champ dominé et l'une des composantes les plus sous-analysées d'une société elle-même sous-analysée (Bourdieu, 1994).

En définitive, l'université subit une crise de légitimité et de confiance qui débouche sur une recomposition des représentations dominantes de celle-ci⁴⁸.

À son tour, la transformation du champ universitaire se rapporte à un certain nombre de ruptures dans la conception même du savoir scientifique : rupture épistémologique (la nature de ce savoir), économique (son utilité), politique (ses finalités et de ses usages) et sociale (les acteurs et les représentants du savoir scientifique).

Des fractures et des... déchirures

Au-delà de l'avènement (et de l'acceptation) de cette nouvelle « configuration » du champ universitaire tunisien, c'est la perception d'une rupture

47. Dans la théorie de la structuration de Giddens, la rationalisation doit s'entendre comme capacité d'expliquer (à soi ou aux autres) et/ou simple compte rendu voire mensonge à soi ou aux autres. Elle joue alors une double fonction : comprendre et (se) rassurer (Rojot, 2000)

48. Ces représentations sont véhiculées et construites de façon plus ou moins conflictuelle par les autorités publiques, ainsi que par les différentes composantes de la société civile (les enseignants-chercheurs ; les étudiants et leurs parents ; les dirigeants d'entreprises ; etc.). Conformément à la conception Bourdieusienne, le véritable enjeu se situerait moins au niveau des conditions matérielles du « jeu » universitaire qu'à celui des représentations dominantes de celui-ci et des ressources symboliques mobilisées par les différents acteurs du champ universitaire.

dans son mode de structuration qui participe à l'émergence d'un sentiment d'impuissance, de frustration et de déchirure ressenti par un grand nombre d'universitaires⁴⁹. C'est ainsi, par exemple, que ceux qui ont toujours appelé à une démocratisation de l'université se trouvent aujourd'hui à court d'arguments, désarmés et désarçonnés par sa rapide massification. Face à une telle situation, rares seront les enseignants-chercheurs qui oseront critiquer l'amélioration continue des taux de réussite au nom d'une hypothétique remise en cause de la notion même de « réussite » ou d'une « fixation » toujours suspecte sur la détérioration des conditions de travail, sur le niveau des enseignements et des étudiants⁵⁰. D'ailleurs, comment pourraient-ils le faire alors que « les meilleurs étudiants réussissent parfaitement à l'étranger », que « le rôle de l'enseignant est de faire réussir son étudiant » et que cette réussite est aujourd'hui présentée comme *le* « droit » fondamental de l'étudiant et *le* devoir quasi exclusif des enseignants.

Sur un autre plan, toute velléité de critique appelant à une certaine autonomie du champ universitaire, se trouve également prise à contre-pied, par l'accusation de corporatisme voire de clanisme brandie par les autorités publiques et par le fait que les décideurs d'aujourd'hui sont d'anciens universitaires, des collègues qui dans le passé avaient eux aussi, de façon plus ou moins véhémente, lancé des slogans pour une nouvelle université⁵¹. Ainsi, alors qu'ils voulaient réformer la société, certains universitaires se trouvent accusés par quelques porte-parole officiels de cette même société de conservatisme et d'être incapables de s'adapter à la nouvelle donne universitaire et sociétale. Enfin, les universitaires « engagés »⁵² et en particulier leur syndicat auront très rapidement à faire face à un choix qui ne manquera pas d'être embarrassant : soit défendre un certain idéal de l'université, soit défendre les

49. « Nous avons assumé et conduit la massification en inventant au quotidien des solutions pour éviter l'effondrement de notre enseignement supérieur. Nous l'avons fait souvent au bord de la rupture et du découragement ; à tel point que, pour beaucoup d'entre nous, le doute s'est installé sur la pertinence d'un accès élargi et démocratique à l'enseignement supérieur sans porter atteinte à la « raison d'être » même de cet enseignement. Combien de collègues acculés ont sacrifié leurs recherches, leurs carrières pour que les enseignements tournent pour que l'université survive, en contrepartie d'une allocation symbolique. Nous avons réalisé un projet de société qui est sans comparaison avec tous ceux des autres corps de l'État : nous avons, en vingt-cinq ans, absorbé, malgré les problèmes décrits ci-dessus 16 fois plus d'étudiants » (conclusion du rapport de la commission d'études sur le devenir des facultés des sciences, 2002).

50. Remarquant que les taux de réussite au bac sont en très forte progression (31,9 % en 1995, 64 % en 2002), le rapport de l'Union européenne sur l'enseignement supérieur en Tunisie (2002) évoque le risque d'un dysfonctionnement du système universitaire en raison d'une inflation de bonnes notes (pour la session 2002, on a enregistré 1800 mention très bien au bac (soit 2,5 % des bacheliers) et d'une note d'admissibilité de plus en plus basse (7/20 en 2002).

51. Il est fréquent que des responsables de l'autorité de tutelle invoquent leur statut d'universitaires (ou d'anciens universitaires) pour peser dans certaines négociations. Ils éludent ainsi leur positionnement (et leurs intérêts) actuel sur l'échiquier politique et tirent profit du chevauchement entre le champ politique et celui scientifique afin d'asseoir leur légitimité « politico-bureaucratique-scientifique ».

52. La massification de l'enseignement supérieur concerne également le corps des enseignants-chercheurs. On assiste ainsi à l'arrivée d'un très grand nombre de jeunes enseignants vacataires, (semi)contractuels ou assistants fragilisés, déstabilisés et précarisés dans leurs relations aux étudiants, aux collègues et surtout à l'administration et d'autant moins mobilisables que, durant leurs études dans une université dépolitisée, ils ont rarement eu l'occasion de s'engager dans des actions ou des débats syndicaux ou collectifs.

universitaires qui la composent⁵³. Cette question qui peut paraître paradoxale, le sera beaucoup moins avec l'augmentation du nombre d'universitaires issus des rangs du secteur privé – alors que le syndicat avait toujours défendu une université publique – et avec la propension de certains enseignants-chercheurs à « faire face » à la crise en faisant des affaires ou en abusant du titre et du prestige conféré par l'institution universitaire. Ces évolutions risquent d'affaiblir les universitaires qui ne voudront, ne sauront ou ne pourront pas s'investir ailleurs et de compliquer davantage les relations traditionnellement difficiles entre le syndicat de l'enseignement supérieur et le syndicat national, l'Union générale des travailleurs tunisiens (UGTT)⁵⁴.

Malgré les appels rituels à une autonomie de leur champ par rapport aux champs politique et bureaucratique, les universitaires risquent ainsi de rester dépendants des analyses, des interventions et des arbitrages de la bureaucratie étatique.

S'il définit des orientations fort ambitieuses en matière d'enseignement supérieur (assurer les conditions d'employabilité ; participer à la construction de la société du savoir ; consolider les noyaux universitaires régionaux et l'ouverture sur l'environnement et enfin, promouvoir la recherche universitaire), le X^e plan de développement économique et social ne s'arrête pas sur la fracture universitaire qui caractérise cet enseignement⁵⁵.

Malgré son appel à l'avènement d'une « société du savoir » – qui risque de n'être qu'une société des diplômés à deux vitesses –, le mode actuel de structuration de l'enseignement supérieur tunisien continue à véhiculer le mythe de l'adaptation de l'université aux besoins des entreprises. Or, contrairement aux représentations aujourd'hui dominantes, nous pensons que si

53. Signalons ici la situation de confusion syndicale qui a suivi la création, conforme aux recommandations de la Banque mondiale (mais également à celles du rapport Ben Dhia), du corps des technologues et des assistants technologues (enseignants des instituts supérieurs d'études technologiques). Bien que ce corps dispose d'une logique propre de recrutement, de rémunération, de progression des carrières, d'obligations d'enseignement, etc., certains syndicalistes n'ont pas hésité à instrumentaliser le principe de l'unité syndicale dans une manœuvre électoraliste qui avait permis (avec la tacite bénédiction de la direction générale de l'UGTT) à un groupe de remporter provisoirement les élections du bureau directeur du syndicat de l'enseignement supérieur.

54. Baccouche (1989) souligne qu'aussi bien le pouvoir que l'UGTT voyaient d'un mauvais œil la perspective que les travailleurs intellectuels se mêlent aux travailleurs manuels. La méfiance de certains dirigeants de la centrale UGTT à l'égard des intellectuels les conduisit à « favoriser la division ou à prôner l'unité selon la conjoncture ». C'est ainsi que la division du syndicat national de l'enseignement et de la recherche scientifique (SNERS) en 1974 a été opérée avec la bénédiction de la direction de l'UGTT, alors qu'en 1984, c'est cette même direction qui bloquait le processus de réunification des deux syndicats de l'enseignement supérieur. Cette histoire des relations tumultueuses entre la centrale syndicale et les universitaires, l'intervention du ministère qui profite des dissensions actuelles à l'intérieur du syndicat de l'enseignement supérieur et entre celui-ci, la centrale syndicale et le syndicat des professeurs et des maîtres de conférences, a conduit certains syndicalistes à remettre en cause le sacro-saint principe de l'unité syndicale en proposant une rupture d'avec l'UGTT et la création d'un syndicat autonome de l'enseignement supérieur.

55. Le programme d'investissement prévu s'élève à 810 millions de dinars tunisiens (MDT) sur 5 ans décliné en : création d'établissements (320 MDT), œuvres universitaires (120 MDT), recherche (100 MDT), continuation de projets en cours (94 MDT), pôles technologiques et pépinières (49 MDT), appui au secteur privé (40 MDT), université virtuelle et cité scientifique (22 MDT), divers (56 MDT).

l'université tunisienne est en partie responsable du chômage des jeunes diplômés ce n'est pas parce qu'elle n'a pas répondu aux besoins de ces entreprises, mais parce qu'elle ne les a pas suffisamment infléchis. De même, il serait relativement simpliste et dangereux de confondre les entreprises avec l'ensemble de la société et de croire que l'université se doit d'être à l'écoute exclusive des premières. En fait, le véritable problème réside dans l'articulation entre les besoins des individus, ceux des entreprises et ceux de l'ensemble de la société ⁵⁶.

En fin de compte, il serait pertinent de commencer par poser le problème de l'adéquation formation-emplois dans les termes suivants : pourquoi les étudiants déjà recrutés n'ont-ils pas créé suffisamment d'emplois pour ceux qui arrivent aujourd'hui au terme de leurs études, et n'ont pas favorablement influencé les anticipations plus ou moins rationnelles des entrepreneurs et des hommes d'affaires tunisiens ? La réponse à cette question nous renvoie à trois aspects :

- L'université tunisienne ne doit pas renoncer à analyser, critiquer et remettre en cause l'homogénéisation et la domination de certaines représentations marchandes (et souvent mercantilistes) du savoir, de l'enseignement supérieur et de la société ;
- L'université tunisienne se doit également de repenser, critiquer et œuvrer afin de rectifier l'insertion de la Tunisie dans la division internationale du travail ⁵⁷ ;
- Il convient enfin de réfléchir aux conditions de l'implication de l'ensemble de la société et en particulier du secteur privé dans la « mise à niveau » de l'université tunisienne pour qu'elle puisse remplir sa mission dans des conditions acceptables et favorables pour tous.

Faire face à ces défis exige une remise en cause des missions, fonctions, pratiques, représentations et discours des universitaires, un dépassement du relativisme souvent nihiliste des approches post-modernes et le développement d'une connaissance scientifique et « objective » de la société, en général, et du champ de production et de déploiement de la science qu'est l'université, en particulier. La production de cette connaissance n'est ni du ressort du syndicat ni encore moins de celui de l'administration. Elle présuppose une autonomie minimale du champ universitaire qui pourra remplir sa fonction critique vis-à-vis de l'administration, des syndicats, de la société et de l'université elle-même (Bourdieu, 1997) ⁵⁸.

56. C'est ainsi que l'on peut se demander si le management (souvent taylorien, voire pré-taylorien) des entreprises tunisiennes a besoin de « l'homme nouveau », des citoyens bien formés, aux esprits libres et critiques que certains universitaires se sont longtemps proposé de « produire ».

57. Il s'agit du choix de la sous-traitance économique et de la division internationale du travail physique et intellectuel. Ce dernier point est particulièrement important lorsque l'on sait que les universitaires tunisiens sont souvent obligés de passer par les analyses de la Banque mondiale ou d'autres instances internationales pour pouvoir accéder à des données et à une certaine connaissance de leur propre réalité.

58. Le syndicat qui a souvent délaissé les grandes causes liées à un projet d'université et de société pour se cantonner à des revendications matérielles et salariales, n'est pas supposé produire cette connaissance forcément pluri et interdisciplinaire. Cette production n'est pas non plus du domaine de l'administration, bien que celle-ci, de par la vue générale et non disciplinaire qu'elle a de l'enseignement supérieur, a quasiment le monopole de la production des discours sur l'université.

L'avenir de l'enseignement supérieur en Tunisie dépendra de la possibilité de mettre en œuvre cette réflexion/réflexivité collective et ce débat démocratique sur ses fonctions et ses missions. Cet effort collectif dépendra des conditions politiques, sociales, culturelles et économiques plus larges et, en retour, déterminera celles-ci. Il suppose une analyse et une prise de recul critiques, d'autant plus difficiles à mettre en œuvre que la crise actuelle pousse certains enseignant-chercheurs à désertir le champ universitaire et d'autres à succomber à l'urgence de l'action politique ou syndicale, cantonnée à des solutions et des choix techniques de court terme. Cette réflexion appelle enfin le développement d'associations ou d'organisations ayant pour vocation de promouvoir le débat sur l'université, même si celui-ci doit se faire aux dépens des intérêts de certains « universitaires ».

Contrairement à la croyance aujourd'hui dominante, l'université n'a à s'adapter ni aux besoins des entreprises, ni à ceux des étudiants, ni encore moins à ceux des universitaires. Sa vocation est « d'adapter » ceux-ci à une idée de l'Homme qu'elle aura construite en son sein à partir d'un débat démocratique sur les fins et d'analyses objectives, compréhensives et critiques des moyens nécessaires et disponibles. Il s'agit là de l'enjeu essentiel de la construction d'un champ universitaire autonome, capable d'une part de répondre aux exigences du développement d'une culture et d'un savoir scientifiques pertinents pour la compréhension et la transformation de l'ensemble de la société et d'autre part, de concilier entre les exigences de l'efficacité économique, de l'équité sociale et de la modernité politique.

Annexes

Annexe 1 : recommandations du rapport Ben Dhia (1985)

Financement

1. Éviter la privatisation (qui serait « historiquement une erreur très grave »).
2. Instituer une taxe d'enseignement (telle que la taxe spéciale sur les produits importés) ou le paiement de frais de scolarité, chacun selon ses revenus.
3. Financement de la création d'université aussi bien au niveau régional que national.
4. Création (dans chaque région) d'un fonds régional pour l'université (financé par les communes, contribuables ou entreprises de la région).
5. Intervention de l'État pour corriger les disparités régionales (grâce à un fonds national).
6. Tendre vers la vérité des prix (pour « supprimer la mentalité d'assisté »).

Baisse du niveau

7. Instituer un concours d'entrée à l'université.

8. Multiplier les institutions de formation professionnelle (« pour ceux qui ne peuvent accéder à l'université »)⁵⁹.

9. Éviter le rachat au bac.

10. Les enseignants habilités à encadrer des étudiants de troisième cycle ne doivent pas être chargés d'encadrer plus de *quatre* étudiants de leur propre spécialité⁶⁰.

11. Abandonner le système d'études par année ainsi que la distinction entre premier et deuxième cycle.

12. Instaurer des ensembles d'enseignement ou des unités de valeur⁶¹.

13. Laisser aux Universités le soin et la responsabilité de délivrer les diplômes.

14. Laisser (ne serait-ce que dans une première période) à l'autorité de tutelle les moyens de s'assurer du niveau des diplômes délivrés par chaque université.

15. Lorsque l'étudiant réussit à toutes ces unités de valeur (fixées par l'université), il devra pour pouvoir avoir le diplôme national (ou d'État) se présenter à deux unités de valeur complémentaires (objets d'examens nationaux).

16. Les enseignements doivent progressivement être dispensés en majorité en arabe (« l'ouverture sur les langues étrangères doit cependant rester une préoccupation essentielle »).

Statut des enseignants

17. Mettre au point rapidement un statut des enseignants de l'enseignement technique supérieur.

18. Supprimer le grade d'assistant (« les recrutements n'auraient lieu qu'à partir du grade de doctorat d'État »).

19. Instaurer des contrats annuels d'enseignement renouvelables trois fois au maximum.

20. Instaurer un régime spécial (plus contraignant) pour les absences des enseignants.

21. Éviter la titularisation systématique des fonctionnaires.

22. Encourager la présence continue des enseignants à l'université (« afin que l'étudiant ait la possibilité de discuter des questions scientifiques à tout moment »).

59. Alors que le ministre Ben Dhia faisait des formations courtes, une issue pour les étudiants incapables de poursuivre dans de bonnes conditions leurs études supérieures, l'orientation actuelle en faveur d'une professionnalisation des enseignements vise (du moins selon la commission de réflexion sur l'école de demain), au contraire, à ce que les meilleurs bacheliers soient orientés vers celles-ci (!).

60. Pour une discipline comme la gestion, nous avons pu constater en 2003, que certains professeurs dirigent entre 50 et 70 thèses de doctorat (en plus des mémoires de DEA ou de maîtrise).

61. C'est ainsi qu'une tentative de mise en place d'un « troisième semestre » autour de modules payants vient d'être contrecarrée (provisoirement ?) par le syndicat de l'enseignement supérieur. Contrairement à l'intention de Ben Dhia – pour qui les modules auraient aidé les étudiants les plus brillants – cette initiative voulait faire de ces modules un moyen de repêcher les plus médiocres en leur permettant d'éviter de redoubler une année.

Politisation de l'université

23. Toute assemblée générale non autorisée par le doyen donne lieu à l'intervention des forces de l'ordre.

24. Création d'une garde universitaire dépendant du doyen.

25. Pour des filières où les heures d'enseignement non assurées sont supérieures ou égales à 5 %, pas de première session. Pour les filières où ce taux est supérieur ou égal à 8 %, faire une année blanche.

Organisation de l'université

26. Création de régions universitaires.

27. Mettre en place une commission nationale d'évaluation⁶².

28. Instituer une commission nationale de l'éducation et de la formation.

29. Donner l'autonomie financière, administrative et pédagogique à chaque université.

30. L'autorité de tutelle se concentre sur la planification des besoins en cadres et le contrôle des créations d'instituts universitaires.

31. La subvention (de fonctionnement) provenant du budget de l'État devra être prévue par conventions (contrat programme) entre l'autorité de tutelle et l'université (l'autorité de tutelle pourra ainsi indiquer le nombre d'étudiants pour lequel elle versera annuellement la subvention, le montant de cette subvention par étudiant, par filière, par spécialité, par cycle d'études et même par région (afin de corriger les disparités régionales).

32. Chaque étudiant pourra, lorsque certaines conditions sont remplies, demander à bénéficier d'un prêt accordé directement par l'université.

33. Chaque université doit être libre dans le domaine du recrutement.

Relations université-entreprise

34. Tout dirigeant dont l'entreprise a une certaine importance économique et dans laquelle l'État est directement ou indirectement impliqué doit, chaque année, et dans le cadre de la spécialité de cette entreprise, totaliser au moins 20 heures de contact avec les étudiants.

35. Les enseignants ayant des spécialités techniques, économiques et de gestion doivent totaliser pour chaque période de trois ans, trois mois au moins de présence effective dans une entreprise.

36. Les étudiants poursuivant des études dans des spécialités techniques, économiques et de gestion doivent, pour obtenir leur diplôme, totaliser, pendant toute la durée de leurs études, au moins trois mois de présence effective et trois mois de stage dans une entreprise.

37. Tout travail scientifique qui aboutit à un résultat pratique permettant de résoudre une difficulté technique, économique ou de gestion d'une entreprise tunisienne devra être largement subventionné par l'autorité de tutelle.

62. La commission nationale d'évaluation créée sera dépendante du ministère de l'enseignement supérieur. Ce qui relativise l'indépendance, la portée et la crédibilité de ses travaux.

38. Le jury de soutenance d'un mémoire ou d'une thèse doit comporter obligatoirement un membre non enseignant.

39. Les hauts cadres des entreprises doivent pouvoir obtenir un détachement de un ou deux ans pour enseigner à l'université. Les enseignants doivent avoir la même possibilité pour passer un ou deux ans dans une société.

40. Retirer les diplômes à tous les cadres qui ne se présentent pas tous les cinq ans au moins à une période de recyclage.

Annexe 2 : recommandations du rapport de la Banque mondiale (1998)

1. Atteindre un « minimum pédagogique de l'échec » ;
2. Augmenter le nombre de filières et de passerelles entre filières ;
3. Accorder plus d'importance et de financements aux filières courtes et orienter les étudiants vers celles-ci ;
4. Baisser les effectifs des filières littéraires et de sciences humaines ;
5. Professionnaliser les formations ;
6. Augmenter les frais d'inscription (le meilleur scénario préconisé consistait à faire passer ces frais à 570 dinars tunisiens soit près de trois fois le SMIG) ;
7. Augmenter les tarifs des repas universitaires ainsi que ceux d'hébergement (en cité universitaire) ;
8. Privatiser les services para-universitaires (restauration, logements, etc.) ;
9. Remplacer les bourses par les prêts ;
10. Augmenter la durée de l'année universitaire (ce qui permettrait une meilleure exploitation des locaux) ;
11. Augmenter les charges horaires des enseignants ;
12. Démultiplier et diviser les grades universitaires afin de rallonger la carrière universitaire ;
13. Recourir aux enseignants agrégés du secondaire (notamment pour les premiers cycles) ;
14. Séparer l'enseignement supérieur de la recherche scientifique ;
15. Mieux prendre en compte les activités d'enseignement dans la progression de carrière des universitaires ;
16. Alternier dans une même carrière des périodes d'enseignement et des périodes d'enseignement-recherche ;
17. Créer une catégorie d'universitaires se consacrant exclusivement à l'enseignement ;
18. Introduire les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement ;
19. Privatiser et/ou encourager les investissements privés dans l'enseignement supérieur ;
20. Décentraliser et évaluer les institutions universitaires.

Références bibliographiques

- ACCARDO A., CORCUFF P., mars 2001. « En France, la douce trahison des clercs », *Le Monde Diplomatique*.
- ATTALI J., 1997. *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, France.
- BACCOUCHE T., février 1989. « Syndicalisme universitaire et UGTT », *conférence au colloque international intelligentsia et syndicalisme au Maghreb, université Paris VII, gremamo*.
- Banque Mondiale, 1998. *L'enseignement supérieur en Tunisie : enjeux et avenir*, les rapports économiques de la Banque mondiale.
- BELAYOUNI H. ET HORCHANI S. (rapporteurs), 2001. *Rapport de la commission d'études sur le devenir des facultés des sciences*, document de travail.
- BENDANA K., 2000. « Diplôme et université en Tunisie dans les années cinquante », in Geisser V. (dir.), *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs, trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, Paris, CNRS-Éditions, p. 65-75.
- BEN DHIA A., 1985. *L'université tunisienne : le temps des questions, l'âge des nouvelles options*, publication du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, Tunis.
- BEN KAIHLA K., 2000. « Analyse critique du rapport de la Banque mondiale : l'enseignement supérieur en Tunisie (1998) », *Revue tunisienne des sciences de gestion*, vol. 1, n° 1, mars 1999, p. 107-134.
- BEN KAIHLA K., 2000. « La crise de l'université tunisienne au crible de la banque mondiale : analyse d'une rhétorique opportuniste », in Geisser V. (dir.), *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs, trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, Paris, CNRS-Éditions, p. 154-178.
- BEN SLIMANE M., 1997. « Discours et parcours des réformes universitaires tunisiennes », in Ben Slimane M. et Dhahri N. (dir.), *Réformes universitaires et mutations socioculturelles*, imp. Eigraph, Tunis.
- BIENAYMÉ A., 1986. *L'enseignement supérieur et l'idée d'université*, Paris Économica.
- BOURDIEU P., 1994. *Raisons pratiques*, Paris, Éditions du Seuil.
- BOURDIEU P., 1997. *Les usages sociaux de la science : pour une sociologie clinique du champ scientifique*, Paris, Éditions INRA.
- CAMAU M. ET GEISSER V., 2003. « *Le syndrome autoritaire : politique en Tunisie de Bourguiba à Ben Ali* », Paris, Presses de Sciences Politiques.
- GEISSER V., « Introduction », in GEISSER V. (dir.), 2000. *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs, trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, Paris, CNRS-Éditions, p. 19-32.
- GIDDENS A., 1987. *La constitution de la société*, Paris, PUF.
- GUIETER L., 1997. « L'université tunisienne : histoire d'une normalisation », *Les cahiers de l'orient*, n° 46, 2^e trim., p. 93-101.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, *Le savoir une ambition pour l'avenir: stratégie de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la technologie 2010*, site du ministère de l'Enseignement supérieur (<http://www.mes.tn>).
- MULLER J., SUBOTZKY G., 2001. « What Knowledge is Needed in the New Millennium ? », *Organization*, vol. 8 (2) : 163-182, Sage London.
- MUSSELIN C., 2001. *La longue marche des Universités françaises*, Paris, PUF.

- ROJOT J., 2000. « La théorie de la structuration chez Anthony Giddens », in David AUTISSIER et Frédéric WACHEUX, *Structuration et management des organisations*, Paris, l'Harmattan, p. 47-57.
- SHINO F., 2000. « La construction du système universitaire tunisien : flux croisés et importation des pratiques scientifiques », in GEISSER V. (dir), *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs, trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, Paris, CNRS-Éditions, p. 76-91.
- SHINO F., 1999. *Science et pouvoir dans la Tunisie contemporaine : contribution à une analyse de la politique scientifique tunisienne, 1956-1996*, Thèse de doctorat, Aix-Marseille 3.
- SLAUGHTER S. and LESLIE L., 2001. « Expanding And Elaborating The Concept Of Academic Capitalism », *Organization*, vol. 8 (2), p.154-161.
- THYS-CLEMENT, F., 22-23 mars, 2001. « L'autonomie des Universités : indispensable pour répondre aux défis nouveaux », *Conférence des présidents d'université*, Lille.
- Union Européenne, 2002. *Étude de pré-faisabilité pour une participation de l'Union européenne au programme de modernisation de l'enseignement supérieur en Tunisie/amélioration de l'employabilité des jeunes diplômés*, Rapport de mission de MM. Fourcade B., Gennaoui A. et Nicolau J-P.
- ZGHAL R., 1994. *La culture de la dignité et le flou de l'organisation*, Tunis, Édition du CERP.
- ZOUAGHI M., 1^{er} juin 1982. « Pour des Universités régionales pluridisciplinaires », *Le Maghreb*, n° 54, p. 13-16.