Le Maghreb dans la mondialisation étudiante

Sylvie Mazzella

▶ **To cite this version:**

Sylvie Mazzella. Le Maghreb dans la mondialisation étudiante. Sylvie Mazzella. La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud, pp.13-30, 2009. hal-01222205

HAL Id: hal-01222205
https://amu.hal.science/hal-01222205

Submitted on 29 Oct 2015

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.

Le Maghreb dans la mondialisation étudiante

Introduction générale

Sylvie MAZZELLA

Ô Mondialisation, que de livres on commet en ton nom ! Parodiant la célèbre phrase révolutionnaire, voilà qui pourrait servir d'exergue à ce travail, même si les livres ne sont certes pas des crimes et la mondialisation n'est pas la liberté…

Choisir pour objet « la mondialisation étudiante » suppose inévitablement de prendre part au débat sur les transformations de l'enseignement supérieur qui, depuis une vingtaine d'années, a produit toute une littérature grise dans le milieu académique comme dans celui de l'expertise (UNESCO, OCDE). Le terme de « mondialisation » semble rattacher ces transformations à un phénomène récent d'extension universelle du canon économique libéral, d'ouverture des marchés et de privatisation. Il s'accompagne d'un fort accroissement des mobilités internationales et d'une homogénéisation culturelle sur le modèle anglo-saxon.

S'agissant de « l'économie de la connaissance », et plus précisément de la formation des étudiants, la mondialisation implique, dans l'idéal, la mise en place d'un marché mondial de l'enseignement supérieur basé sur la libre circulation des étudiants, la libéralisation de l'offre de formation et la rationalisation de la demande, favorisée par une autonomisation des établissements et une harmonisation des standards du cursus universitaire.

Pour sa part, l'Union européenne et les États qui la composent sont désormais confrontés à la nécessité d'une harmonisation des titres dans l'espace universitaire européen et aux défis du classement mondial de formations universitaires concurrentes. Le processus de Bologne – communément appelé LMD – qui est perçu comme la réponse de l'Europe à un nouvel environnement mondial compétitif, vise la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur avant 2010 [1]. Il a été lancé sur le marché comme un standard de l'éducation qui joue sur le double tableau de la concurrence et de la convergence avec le standard américain. Trop éloigné, il aurait été abandonné parce que jugé inefficace, mais trop proche, il aurait été

1. Les pays signataires se sont lancés dans une entreprise de réforme de leurs systèmes nationaux d'enseignement supérieur fondée sur : le LMD (Licence, Master, Doctorat), les crédits (European Credits Transfer System) et la mise en place de l'assurance qualité (classements des universités, loi LOLF). Ces réformes, portées par les représentants des États et les acteurs des institutions européennes (Conseil de l'Europe, Conseil de l'Union, Commission européenne) ont pour but de faciliter la libre circulation des étudiants par l'unification des systèmes universitaires à l'échelle européenne.

perçu comme un alignement. Profitant de la situation géopolitique (un relatif affaiblissement du rayonnement politico-culturel des États-Unis après la Deuxième Guerre du Golfe en 2003), il constitue une alternative pour les pays dits « émergents ».

De leur côté, les pays du Sud, face à la montée en réseaux des marchés et des acteurs privés, et sous la pression des contraintes économiques internationales, ont mis en place des programmes de réformes de privatisation qui ont organisé la « décharge » de l'État (Hibou, dir., 1999). Ainsi, la réorganisation du commerce mondial, sous le contrôle des grands organismes régulateurs du système économique, a incontestablement pesé sur la libéralisation des politiques nationales d'éducation, vers une diversification du marché concurrentiel de la formation supérieure notamment. La convergence et la diffusion des standards des cursus anglo-saxons et européens vont dans le même sens, ainsi que la nette augmentation des flux migratoires estudiantins [2].

Cette nouvelle donne internationale influe sur les flux traditionnels Nord-Sud comme sur les politiques de formation des pays du Sud, redéfinissant notamment les questions de la sélection des étudiants, de l'ouverture sur le monde du privé, de l'autonomie des universités.

L'attention à un territoire régional – le Maghreb – comme terrain d'étude, permet cependant de replacer l'analyse dans un contexte historique singulier et de nuancer l'approche globalisée. Une des thèses défendues ici est que les transformations qui affectent l'enseignement supérieur des pays du Maghreb (Algérie, Maroc et Tunisie), et le parcours de ses étudiants, sont prises dans une double évolution.

D'une part, à l'heure de la difficile mise en place d'un espace euro-méditerranéen et d'un accès plus sélectif à l'Europe, quinze ans après la déclaration de Barcelone, les pays du Maghreb, Maroc et Tunisie en tête, infléchissent leur balance migratoire. De pays d'émigration, ils tendent à devenir aussi pays d'immigration [3], affermissant un rôle de partenaires économiques vis-à-vis de l'Europe et d'attraction vis-à-vis de l'Afrique (Bredeloup, Pliez, dir., 2005).

---

2. Selon les rapports de l' OCDE et de l'UNESCO en 2005, il y avait 2,7 millions d'étudiants étrangers dans le monde, soit presque trois fois plus qu'il y a vingt ans. Les flux étudiants vont clairement du Sud vers le Nord : les pays de l'OCDE accueillant 85 % des étudiants étrangers du monde, dont les deux tiers (67 %) de ces étudiants en 2005 étaient des ressortissants d'un pays non membre de l'OCDE. Cf. le rapport de l'OCDE *Regards sur l'éducation 2007*, Paris, Editions OCDE, 2007 ; et de l'UNESCO, *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2006 : statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, 2006.

3. Le Maghreb reste une zone de départs vers l'Europe. Mais des changements significatifs ont été enregistrés depuis les années 1990, notamment un renforcement de flux de personnes en provenance d'Afrique subsaharienne transitant ou s'arrêtant quelques années au Maghreb. Les dizaines de milliers de migrants appréhendés aux portes de l'Europe ne doivent pas masquer les centaines de milliers qui montent à travers toute l'Afrique. Ce dernier phénomène reste officiellement difficile à chiffrer tant les données statistiques sur la présence étrangère dans les pays du Maghreb restent sommaires, sans compter les « touristes » des pays de l'Union du Monde Arabe, et ceux d'une partie des pays d'Afrique subsaharienne, entrés sans obligation de visa.

De ce point de vue, cet ouvrage peut se lire aussi, à travers l'attention portée aux trajectoires de formation des étudiants maghrébins et subsahariens, comme une contribution à la sociologie des migrations ou plus exactement, à un domaine de recherche à la conjonction d'une socio-économie des flux migratoires et d'une anthropologie de l'immigration *et* de l'émigration, entre relation au pays d'origine et au pays d'accueil.

D'autre part, on assiste depuis une dizaine d'années, et sur des modes divers suivant les pays, à une renégociation de la place de l'État et de son contrôle politique sur la société dont la privatisation n'est paradoxalement pas l'obstacle mais le levier : c'est ce que B. Hibou (2006) nomme, s'agissant plus généralement des pays du Sud et de régimes le plus souvent autoritaires, une « libéralisation sans libéralisme ». C'est ce que nous avons appelé ici, pour le Maghreb, *la libéralisation d'État*. La pression normative des instances internationales est plutôt à comprendre comme un prétexte invoqué par les gouvernements pour mettre en place des réformes qui sont moins destinées à libéraliser le système éducatif qu'à en contrôler la crise.

Ainsi s'explique que les politiques gouvernementales maghrébines veuillent transformer la « fuite des cerveaux », version post-coloniale du pillage économique « libéral », en une valorisation sur le marché international des meilleurs « produits » locaux et en une incitation au retour au pays, muant le *brain drain* en *brain gain* (Michaelis, 1990). S'explique de même la privatisation de certaines filières universitaires qui permette, entre autres, une politique publique d'accueil d'une élite étrangère, essentiellement subsaharienne. Détonante alliance d'immigration sélective et d'émigration choisie.

La recherche collective, conduite en Algérie, au Maroc, en Tunisie et en France, a privilégié l'articulation de trois échelles territoriales d'analyse, pour définir la place du Maghreb dans le marché mondial de l'économie du savoir.

Ces trois pays du Maghreb sont d'abord analysés dans la reconfiguration des rapports Nord-Sud, entre pays développés et pays émergents, et en particulier dans leur rapport privilégié à la France, visible dans le renversement de figure de l'*étudiant étranger* en *étudiant international*, comme dans le passage d'une relation de domination à une attitude de protectionnisme. Nous verrons ensuite comment ils constituent un ensemble de pays à l'histoire singulière, notamment par rapport au système éducatif et à l'évolution de leurs États respectifs depuis les indépendances (1956 et 1962). Histoires dans lesquelles doivent se comprendre les réformes récentes qui modulent de manière restrictive l'injonction libérale de normalisation de l'enseignement supérieur.

Enfin, l'ouvrage met en évidence l'opération de régionalisation de la mondialisation, en l'occurrence dans l'aire euro-méditerranéenne, qui se double d'une volonté française de (re)valorisation de l'espace francophone dans le monde arabe. En témoigne la Deuxième Rencontre des recteurs et présidents d'universités francophones et maghrébines, en décembre 2006 à Tunis, où ont été examinés l'état d'avancement du système LMD et le projet de statuts du Collège académique des universités francophones euro-

maghrébin. Mais le Maghreb est aussi étudié comme partie prenante du monde arabo-musulman (à travers notamment la question palestinienne), et surtout comme région à part entière face à l'Afrique : il dessine, d'une part, un espace universitaire maghrébin de proximité à l'offre interne diversifiée ; d'autre part, un espace naissant d'accueil de riches étudiants subsahariens dans un transfert de compétences Nord-Sud à l'échelle de l'Afrique.

Si l'articulation de ces échelles a pour objectif premier de mieux saisir la réalité sociologique des transformations de l'enseignement supérieur au Maghreb, notamment par une approche historique des systèmes éducatifs étudiés et par une attention anthropologique aux acteurs du changement, elle a aussi pour ambition de contribuer à une approche critique de la notion de *mondialisation* dont les bouleversements apparemment récents s'inscrivent parfois dans la longue durée des destins nationaux.

Toute internationalisation n'est pas mondialisation libérale. Les universités théologiques publiques, telles la *Zitouna* à Tunis ou *Al-Azhar* au Caire, n'ont pas attendu la libéralisation pour s'internationaliser, s'inscrivant dans le temps long de la construction identitaire religieuse. De même, la généralisation de techniques administratives de gestion, par exemple, qui n'est d'ailleurs réclamée par aucune instance supranationale, ou la part grandissante des acteurs privés dans les services d'intérêt public, relèvent moins d'une normalisation internationale, que d'une mobilisation de pouvoirs nationaux pour renforcer leurs positions, sous couvert rhétorique d'une pression mondialisée.

S'il existe indéniablement une dimension internationale aux transformations qui affectent les systèmes éducatifs des pays du Sud, elles ne se réduisent pas, si l'on peut dire, à cet horizon d'une « société mondiale », ni même à l'histoire autonomisée de chacun des États étudiés, mais trouvent leur sens dans les relations entre États, selon la distinction que fait Raymond Aron (1984) entre la « société internationale » et le « système inter-étatique ». C'est particulièrement net dans les relations entre la France et les pays du Maghreb, inscrites dans l'histoire post-coloniale ; c'est le cas également entre les différents pays du Maghreb. De même, la gestion administrative des flux migratoires, estudiantins en particulier, non seulement en Europe mais aussi au Maghreb, illustre la volonté de contrôle et de sélection voire de protection des États, sous le dur euphémisme de politique d'*immigration choisie*.

Les spécialistes d'une approche critique de la mondialisation trouveront certainement dans cette enquête d'autres grains à moudre que nous n'aurions qu'entraperçus. Il ne s'agit pas de nier l'influence des politiques libérales qui – depuis les années 1990 – ont partout eu pour effet de modifier les politiques publiques de l'enseignement supérieur, les hiérarchies des disciplines et les stratégies des étudiants (Bond et Lemasson, 1999 ; Breton et Lambert, 2003). Il s'agit simplement de resituer ces transformations avec précision dans l'histoire et la sociologie des États concernés, et dans les relations inter-étatiques et régionales qui les informent.

Crise universitaire au Maghreb et enjeux des réformes actuelles

L'évolution de la crise universitaire au Maghreb depuis les années 1980 a déjà été largement analysée (Geisser, dir., 2000 ; Gobe, dir., 2004 ; Siino, 2004). Elle s'est traduite par une sur-augmentation constante des effectifs, un fort taux de chômage des diplômés locaux, une arabisation mal maîtrisée, une baisse du crédit de fonctionnement et un découragement des enseignants. L'insertion des diplômés dans leurs pays respectifs a été appréhendée à travers trois périodes : une période faste qui se situe dans les premières années des indépendances où chaque diplômé de l'enseignement supérieur était quasiment assuré de trouver un emploi à sa mesure, le départ massif du personnel colonial d'encadrement administratif et technique, l'évolution interne des administrations nationales et des activités techniques, ayant contribué à ce dynamisme. Dans un second temps, à partir des années 1970, l'Algérie, le Maroc et la Tunisie sont entrés dans un contexte d'expansion scolaire et universitaire constante ayant fait passer le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur de quelques milliers à près de deux millions en une trentaine d'années [4]. Depuis la fin des années 1980, les diplômés vivent une période de crise par suite d'une saturation du secteur public que les États et les entreprises privées n'ont pu enrayer ou su relayer.

Ce discours sur la crise unanimement partagé, au point de ne plus être contesté, doit beaucoup, certes, à la force persuasive de la rhétorique des organismes européens et internationaux justifiant ainsi l'application de nouvelles réformes. Mais il fait d'autant plus consensus auprès des responsables politiques maghrébins qu'il permet de renverser, sans les déjuger, certaines orientations prises depuis les années 1970. Il ressort qu'il s'agit moins, pour chacun de ces pays, de subir la contamination des contenus de formations du Sud par le Nord, par pression idéologique, par « cooptation » comme il est souvent dénoncé (*soft power*, J. Nye, 1990), que de saisir l'opportunité d'un ajustement du système universitaire à un moment de crise de l'histoire nationale.

Une façon de régler cette crise a été d'encourager les étudiants au départ à l'étranger. On sait que le Maghreb se singularise par l'exportation de ses étudiants (près de 5 % des étudiants maghrébins étudient hors de leurs frontières contre 2 % pour l'ensemble du monde) [5]. La France avec ses quelques 260 000 étudiants étrangers, soit plus de 11 % de sa population étudiante se dispute avec le Royaume-Uni le rang de deuxième pays d'accueil

---

4. On compte en 2007 (ce chiffre ne comptabilisant pas les étudiants à l'étranger ni ceux de la formation professionnelle ou continue) environ 300 000 étudiants de l'enseignement supérieur au Maroc et 14 universités (pour une population de 31 478 000 habitants), pour 320 000 étudiants de l'enseignement supérieur en Tunisie et 13 universités (pour une population de 10 102 000 habitants), et 1 100 000 étudiants de l'enseignement supérieur en Algérie et 27 universités (pour une population de 32 854 000 habitants).

5. Rapport ministère des Affaires étrangères, « Dossier attractivité-mobilité des étudiants », France, DGCID, août 2005.

d'étudiants étrangers après les États-Unis [6]. La moitié des effectifs des étudiants étrangers en France vient de l'Afrique (dont près de 30 % du Maghreb, en particulier du Maroc et de l'Algérie).

Une autre façon de vouloir régler la crise de l'enseignement supérieur consiste à encourager au Maghreb l'adoption de réformes européennes telles que le LMD [7].

Si les réformes actuelles sont analysées comme une sorte de rattrapage des politiques d'ajustement structurel des années 1980 (Berkane, 2004) et du « consensus de Washington » des années 1990, conçues par la Banque mondiale et le FMI, elles sont plus rarement considérées dans le long cours des réformes nationales préexistantes. Or les universités algériennes, tunisiennes et marocaines n'ont pas attendu les récentes réformes éducatives pour s'ouvrir à des expériences pédagogiques venues d'ailleurs, ou même pour attirer à elles des étudiants étrangers (étudiants de la région ou palestiniens). Comme l'ont souligné plusieurs auteurs (Geisser, dir., 2000 ; Gérard, dir., 2008), la dimension transnationale y est consubstantielle à l'enseignement supérieur. Le transfert de modèles étrangers d'éducation et de formations, à travers les échanges d'enseignants ou la co-tutelle de thèses, est un objectif de longue date dans ces trois pays du Maghreb qui n'a jamais cessé d'exister depuis leur indépendance. À cet égard, il est donc important de rappeler que l'internationalisation de l'enseignement supérieur ne peut – au-delà de sa version mondialisée – être considérée comme une nouveauté historique, ni comme un simple fait de conjoncture appelé à disparaître.

La question essentielle est de savoir de quelles manières les universités maghrébines veulent entrer dans le système international LMD. Et de ce point de vue, les divergences entre les trois pays dans l'application du modèle sont particulièrement éclairantes sur les mécanismes de diffusion de normes et les écarts au modèle. Les controverses, notamment en Algérie, sur l'adoption du LMD ou la création d'universités privées sont d'autant plus intéressantes à mettre en évidence qu'elles sont révélatrices d'un moment d'inflexion d'une nation quant à ses propres arbitrages sur la hiérarchie des disciplines et des filières.

Un des points délicats des réformes actuelles est de convaincre en douceur les opinions publiques qu'il n'est plus économiquement rentable, dans le marché de l'emploi mondial, de pousser trop loin la logique de « massification » de l'enseignement supérieur dans certaines filières déjà saturées et peu pourvoyeuses d'emplois.

---

6. L'OCDE parle désormais de « parts de marché dans l'enseignement supérieur », les États-Unis en détiennent 28 %, contre 12 % pour le Royaume-Uni et 11 % pour la France selon les dernières projections du Commissariat général du Plan.

7. Le Maroc est le premier pays d'Afrique à l'avoir adopté en 2003. Il est appliqué progressivement depuis la rentrée universitaire 2006 en Tunisie et en Algérie. Depuis 2005, le LMD a été également adopté par le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES).

Dans la région du Maghreb, où le système d'éducation a été considéré depuis les années 1960 comme un instrument fort de la construction de l'État et d'ascenseur social pour tous, selon une vision égalitariste, le grand défi du processus de réforme universitaire prônant des filières courtes et techniques est d'arriver à transformer l'idéal de réussite sociale dominant que représente toujours pour les étudiants et leurs familles l'accession à un poste de cadre dans la fonction publique ou l'obtention d'un diplôme de médecin. On assisterait ainsi, aujourd'hui, à une distorsion de plus en plus forte entre la persistance d'une opinion publique favorable à l'Université publique (l'Université comme vecteur de promotion sociale) et la réalité du déficit de débouchés qu'expérimentent les nouvelles générations, et qui est la source de différentes formes de ressentiment. Face à ce risque, les États ont bien compris qu'il leur fallait d'autant plus préserver dans les universités publiques la « chasse gardée » que représentent les filières médicales, reconnues en Europe et dans toute l'Afrique.

Un autre point délicat est sans doute la manière de négocier le tournant de « l'après arabisation » des années 1990 en revalorisant les langues étrangères dans les réformes actuelles de l'enseignement. Parmi ces langues, le français figure en première place, sans que cela soit déclaré ouvertement. Assiste-t-on moins à une internationalisation de l'enseignement supérieur qu'à une nouvelle « francophonisation » du système maghrébin ? C'est une question que posent les auteurs de l'ouvrage.

Une « libéralisation d'État » de l'enseignement supérieur

De nombreux travaux ont déjà montré que le libéralisme ou le néolibéralisme ne signifient en rien un retrait de l'État et la fin de l'interventionnisme, mais un redéploiement des modalités d'exercice du pouvoir (Musselin, dir., 2008 ; Baduel, dir., 2007 ; Hibou, 2006 ; Vinokur, 1999). La libéralisation de l'offre d'enseignement du supérieur au Maghreb serait moins le signe d'une dissolution de l'État qu'un certain réaménagement du périmètre de la puissance publique, une nouvelle forme d'interventionnisme du pouvoir de décision étatique. Malgré une demande croissante d'expertise internationale, les États ne souhaitent pas lâcher la bride par laquelle ils contrôlent, notamment, le système national de formation. La question réside dans l'originalité des instruments d'action, des formes de partenariats publics/privés avec des acteurs nationaux et extra-nationaux, et des significations politiques de ce nouvel interventionnisme. En Égypte, par exemple, la réforme a été élaborée avec le concours de la Banque mondiale et une forte option pour les « appels d'offre ». Le rôle de l'État y est redéfini comme « un super-coordinateur » de différents partenaires publics et privés mis en présence dans la création, puis le pilotage, des universités et comme un « régulateur » d'éventuels abus. Dans le cas des pays du Maghreb, la Banque mondiale ne contribue qu'à l'agenda de la réforme, sans un véritable

engagement dans sa mise en œuvre concrète, les gouvernements nationaux continuant d'exercer un droit de regard direct sur l'université publique, voire sur les universités privées. C'est la notion même d'« autonomie de l'université » qui, ici plus qu'ailleurs, est ambiguë [8].

La privatisation – c'est-à-dire la diffusion de l'usage d'intermédiaires privés dans des fonctions antérieurement dévolues à l'État – ne signifie pas alors désengagement de l'État dans l'enseignement supérieur mais une autre forme d'engagement. Le constat peut-être étendu à tous les niveaux d'enseignement, du préscolaire au supérieur, en passant par le secondaire comme le montre l'exemple en Tunisie du lycée privé international de Carthage [9].

Si l'Algérie a longtemps opposé un refus catégorique à l'éventualité de développer l'enseignement supérieur privé avant d'assouplir sa loi en 2008 (*Journal Officiel de la République Algérienne*, du 27 février 2008), on assiste depuis le début des années 2000 à un encouragement de l'État au développement de l'enseignement supérieur privé au Maroc et en Tunisie. De nouveaux établissements nationaux de l'enseignement supérieur privé peuvent désormais délivrer des diplômes reconnus par leur ministère respectif et sont en mesure d'accueillir de nouveaux bacheliers. Ces établissements parient sur une professionnalisation de l'enseignement supérieur privé et une meilleure insertion professionnelle locale en fin d'études. Tous veulent répondre au mot d'ordre étatique de redéploiement de l'enseignement selon des objectifs stratégiques d'employabilité (*qâbiliya attashghîl*), adaptés aux contraintes d'un marché de l'emploi de plus en plus privatisé, localement et globalement.

Pour cela, la grande majorité de ces établissements développe l'offre de formations dans le secteur des technologies de l'information et de la communication, en pleine expansion, perçu comme le principal gisement d'emplois à venir.

Depuis 2008, le cadre juridique s'assouplit encore pour aider à la création ou au développement de ce secteur. Par le décret du 4 août 2008, la Tunisie permet aux universités étrangères de s'installer, sans pouvoir toutefois détenir plus de 35 % du capital. Il est désormais possible à des managers professionnels de diriger des institutions universitaires – sans avoir le doctorat – tout en s'entourant de compétences universitaires ayant autorité dans les programmes à travers les conseils scientifiques et pédagogiques.

Jusqu'à présent, la plupart des présidents fondateurs des établissements de l'enseignement supérieur privé sont, au Maghreb, d'anciens universitaires du secteur public, ou d'anciens directeurs d'établissements privés du secondaire et de la formation professionnelle. Ils participent activement au phénomène de *brain gain* de réintégration de migrants nationaux diplômés et formés à l'étranger (France, États-Unis, Canada) (Charef, 1999). Tout au long de leur carrière, ils ont rempli des responsabilités administratives et politiques au sein

8. En Tunisie, par exemple, les présidents d'université sont nommés par le ministère, et seulement les doyens de quelques facultés, peu nombreuses, sont élus par leurs pairs.

9. Etablissement créé en 2007, à l'initiative de Mme Ben Ali.

de l'enseignement supérieur public de leur pays ou dirigé des bureaux d'études privés. Aujourd'hui, ils réfléchissent avec l'État à une aide au financement des études qui permettrait à leurs établissements de sortir de leur ghetto doré.

Ces directeurs ou présidents, de par leur expérience et leurs parcours, ont su tisser des liens privilégiés avec le pouvoir et il en résulte la mise en place d'un dispositif d'action qui rend poreux la frontière entre le public et le privé.

Internationalisation *in situ* : la fabrication d'une excellence ?

Les gouvernements du Maroc et de la Tunisie misent aujourd'hui sur l'ouverture d'une internationalisation sur place. Ce phénomène prend diverses formes : il peut aller du simple échange d'étudiants pour la validation de stages ou pour une co-diplômation avec des universités françaises, canadiennes ou américaines par exemple, vers une forme plus virtuelle d'échanges pédagogiques entre universités avec la mise en place, depuis les années 2000, du *E-learning*. L'étudiant bachelier maghrébin peut poursuivre depuis son domicile des études reconnues et validées par le ministère de l'Enseignement supérieur de son pays sous forme de modules d'enseignement numérisés et payants en ligne, dans une des universités virtuelle de son pays, dont une des missions est l'échange d'expériences en matière de pédagogie universitaire entre les universités maghrébines et étrangères.

L'internationalisation *in situ* dans les établissements maghrébins du supérieur, publics ou privés, peut également prendre la forme d'un enseignement transnational ou « transfrontière » (Vincent-Lancrin, 2008, 67) : enseignement en quelque sorte « franchisé » qui délivre des diplômes *via* le suivi de cours à distance par *E-learning* et, sur place, par des enseignants étrangers rattachés à des universités réputées. S'agissant maintenant des établissements supérieurs privés nationaux créés depuis 2000, aux formes architecturales modernes et monumentales, ces derniers n'hésitent pas à proposer des programmes de formation labellisés « LMD », entièrement en français ou en anglais pour des diplômes universitaires de premier cycle jusqu'à des masters spécialisés (sciences de gestion, études commerciales, finance, *marketing*, informatique appliquée à la gestion, droit, langues, science comptable, etc.). Ils veulent séduire par la diffusion d'une image *marketing* européenne au moyen d'internet et des médias dont le message publicitaire subliminal se résume par : « Le Maghreb, c'est déjà l'Europe ».

L'internationalisation *in situ* peut prendre une forme encore plus politique avec la création d'universités privées engageant un partenariat entre les hautes instances des pays concernés. Plusieurs projets sont à l'étude. Les plus avancés étant en partenariat avec la France : il s'agit de la création de l'institut Tunis-Dauphine (ITD), en partenariat avec Paris IX-Dauphine, université privée de droit tunisien autofinancée par les frais d'inscription et délivrant des diplômes français. Au Maroc, l'université internationale de Rabat dont la structure juridique repose sur le statut d'université privée, est adossée à une Fondation,

agissant avec un consortium d'universités françaises, d'industriels, de financiers, proposant des formations dans des domaines où la demande de main-d'œuvre qualifiée est forte (informatique, logistique, aéronautique, tourisme, gestion du patrimoine, comptabilité des collectivités territoriales, etc.). La construction de ce vaste campus (20 ha) figure parmi les premiers projets soutenus par l'Union pour la Méditerranée.

S'agissant de ces derniers projets, il est encore trop tôt pour saisir la mise en application des critères de sélection (pédagogiques ou financiers), ainsi que les effets de concurrence et même de légitimation qu'ils produiront dans un secteur privé en cours de constitution qui souffre d'une mauvaise image. Quels effets sur la hiérarchisation des diplômes ces universités vont-elles entraîner ? En d'autres termes, le diplôme de Tunis-Dauphine sera-t-il équivalent à celui de Paris-Dauphine ? Leur défi principal reste celui de proposer une alternative crédible de qualité face à l'abondance de l'offre du public et de la concurrence mondiale.

Moyennant des frais d'inscription variant entre 2 000 euros et 6 000 euros selon les établissements, les présidents et directeurs des établissements supérieurs privés au Maghreb, et avec eux les États des deux rives de la Méditerranée, s'inscrivent déjà dans une démarche marchande qui installe un nouveau marché de l'éducation en direction des pays du Maghreb et plus largement de l'Afrique. Il est ouvertement affiché dans le projet de l'université internationale de Rabat dont l'objectif visé est de devenir un pôle de connaissance régionale à l'échelle du continent. Face à la faiblesse de la demande locale et à l'augmentation de celle de pays africains, tels que le Gabon et la Côte d'Ivoire, des directeurs d'universités privées ont multiplié les formes d'accord avec des lycées privés et publics des pays de l'Afrique francophone, depuis le début des années 2000. Les étudiants étrangers (en grande majorité venus de l'Afrique subsaharienne) représentent déjà, en moyenne, le tiers du total des étudiants de ces établissements et peuvent représenter, dans certains cas, jusqu'à la moitié.

Ces établissements détournent à leur profit le marché que représente l'augmentation de la demande sociale des familles des étudiants subsahariens, créant de véritables « couloirs d'étudiants » depuis les lycées publics ou privés des pays d'origine. Des familles de cadres supérieurs des pays africains en voie de développement, et même une frange de la classe moyenne supérieure de ces pays, choisissent de plus en plus la voie de la formation privée payante au Maghreb. On se trouve devant une nouvelle modalité de consommation éducative des classes supérieures et moyennes des pays d'Afrique noire vers les pays du Maghreb. Cette voie permet à leurs enfants l'accession à une formation supérieure diversifiée qui était difficile jusqu'alors, en dehors du quota de bourses défini par les ministères de l'Enseignement supérieur public. Il s'agit ainsi, pour elles, d'élever leur compétitivité sur le marché du savoir et du travail en recourant à des expériences d'enseignements transnationaux, davantage accessibles que dans les pays du Nord.

Assistons-nous à un renforcement *via* le privé d'une hiérarchisation régionale de l'enseignement supérieur, avec une accentuation des mobilités internes au Nord d'une part et en Afrique d'autre part ?

Ou bien, avec la montée en puissance de l'université privée au nord comme au sud, assistons-nous à la valorisation d'une « élite internationale », d'un ordre nouveau dans un espace universitaire mondial de plus en plus dual, divisé entre universités pour riches et pour pauvres (Garneau, 2008) ? En tout état de cause, il ressort des enquêtes de terrain effectuées au Maghreb et en France que la voie du privé est en soi, pour une fraction d'étudiants économiquement pourvue, un « facilitateur » de mobilité.

Transformation des mobilités étudiantes

Nous ne saurions limiter l'analyse de la mondialisation en termes de pur déterminisme économique ou de seuls enjeux géopolitiques [10]. L'approche sociologique qui a tardé à s'y intéresser se révèle, aujourd'hui plus que jamais, indispensable ne serait-ce que pour bousculer nombre d'idées reçues ou pour relativiser l'étendue du phénomène. En effet, le constat d'une croissance de la mobilité d'études dans le monde ne doit pas masquer une autre réalité, surtout s'agissant des pays du Sud : celle d'une majorité d'étudiants restés sur place. L'expérience à l'étranger a un coût qui produit de la sélection et fait classement, plus encore dans un contexte de rationalisation de l'offre de l'enseignement supérieur et de solvabilité du candidat. D'autant que la charge financière des études pèse de plus en plus sur les étudiants et leurs parents (attestation bancaire sur les frais annuels de scolarité et de subsistance, endettement des parents auprès des banques [11]). Cette expérience opère une division sociale et symbolique au sein de la jeunesse d'un pays entre ceux partis et ceux restés au pays et peut entraîner du ressentiment quand elle n'est pas ou mal réalisée.

S'intéresser à la mondialisation étudiante suppose d'élargir le champ d'analyse des effets de la mondialisation, non seulement aux modes de diffusion et d'intégration de nouvelles normes et valeurs institutionnelles, mais aussi aux nouveaux principes de classification sociale et de division sociale que cela suscite, ainsi qu'aux nouvelles formes collectives de mobilisations revendicatives, de solidarités, de stratégies d'acteurs et d'aspirations sociales repérables sur les territoires à partir des mobilités qu'elles dessinent. Les auteurs de l'ouvrage partent ainsi du postulat que l'analyse de la mobilité étudiante reste particulièrement pertinente, non pas dans son existence même –

---

10. A.-C. Wagner (2007) note qu'il existe, depuis Durkheim, toute une tradition sociologique de réflexion sur les phénomènes internationaux, en particulier autour de la notion d'« internationalisme professionnel », qui s'est construite justement contre les approches trop exclusivement économiques des faits sociaux.

11. La loi française, par exemple, exige qu'un étudiant étranger puisse justifier de moyens suffisants d'existence, soit un minimum mensuel de 430 euros (ce qui correspond à 5 160 euros par an).

celle-ci n'est pas nouvelle [12] –, mais dans ses modifications structurelles. Les migrations estudiantines internationales restent plus que jamais d'actualité, à l'heure où les institutions européennes ont fait de la standardisation des diplômes et de la sélection des diplômés un cheval de bataille [13], au moment où se construit un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche. Désormais, en France, l'appellation d'« étudiant international » – ou encore d'« étudiant expatrié » – particulièrement abondante dans la littérature grise, tend à se substituer à celle d'« étudiant étranger » pour désigner l'étudiant solvable et avisé (venu de préférence du Nord ou des pays lointains émergents) qui saura faire le meilleur choix grâce à un calcul rationnel entre les coûts et les avantages de l'investissement dans la formation, dans un marché mondial de l'enseignement supérieur. Ce glissement sémantique illustre particulièrement la tension actuelle entre deux logiques d'accueil : une logique de rayonnement culturel de la francophonie et une logique de marchandisation de l'enseignement supérieur en termes de concurrence universitaire et de captation des meilleurs éléments. Il est aussi révélateur de transformations dans la gestion administrative de la mobilité étudiante internationale en tant que question sensible de la politique d'immigration.

Une immigration choisie

L'application de nouveaux instruments de gestion, de contrôle et de sélection de la migration en France (Spire, 2008) a des implications certaines sur la composition sociale de la mobilité étudiante, notamment sur celle en provenance du Maghreb dont le poids est numériquement important.

Le service français « CEF – Espace Campus France », mis en place en 2005 au Maghreb (Algérie, Tunisie, Maroc) [14] est un des principaux instruments d'action de cette nouvelle ligne politique. Il a pour mission de vérifier, depuis le pays d'origine, les diplômes et tous les documents présentés par l'étudiant désireux de se rendre dans une université française, d'évaluer son niveau de langue et d'émettre un avis à destination du consulat, quant à la faisabilité et à la crédibilité de son parcours pédagogique et de son projet d'études. Cette

12. Les vastes migrations estudiantines, dont la *peregrinatio academica* n'est qu'une des dimensions, appartiennent au mode de fonctionnement des universités médiévales (Karady, 1998). Elles sont déjà liées au rapport du centre politique à la périphérie dans ce que saint Louis appelait alors la *translatio studii* (Le Goff, 1996).

13. Dans le même esprit, l'État français délivre depuis 2007 des cartes « Compétences et Talents » (visa long séjour de trois ans renouvelable une fois). La Tunisie figure parmi les premiers pays bénéficiaires de cette nouvelle mesure avec de premiers candidats retenus pour leurs compétences dans le domaine des services informatiques et de la gestion hôtelière.

14. En 2006, le Comité interministériel de contrôle de l'immigration a décidé d'étendre l'expérience des Centres pour les études en France (CEF), au-delà des six premiers pays concernés (Chine, Algérie, Maroc, Tunisie, Sénégal et Vietnam). Six nouveaux CEF ont été créés au Mexique, en Corée du Sud, au Liban, au Cameroun, à Madagascar et en Turquie. L'ambition du ministère des Affaires étrangères est même d'étendre les CEF aux États-Unis, au Canada, au Brésil, au Gabon, à la Russie, à la Syrie et à l'Inde.

pratique gestionnaire s'accompagne d'une pensée sécuritaire dans une société dont le risque est devenu la mesure de l'action, comme le souligne Ulrich Beck (2003). Elle est liée à la mesure bureaucratique du « risque migratoire » que peut représenter le « faux » étudiant ou le « mauvais » étudiant qui peut abandonner ses études et rester sur place dans la clandestinité [15].

Assistons-nous à la fabrication d'une excellence de second ordre ? Le passage par le CEF n'étant qu'une formalité pour les filières d'excellence comme Polytechnique, la sélection du CEF ne produirait-elle pas « une illusion d'excellence », se focalisant *in fine* sur une classification gestionnaire du « risque migratoire » qui encourage une stratégie de contournement vers la voie du privé ?

Les États du Maghreb sont amenés, depuis une dizaine d'années, à réviser leurs propres critères de sélection et de contrôle dans une politique partagée d'immigration choisie. Le fait que des étudiants subsahariens n'aient pas besoin de visa pour entrer au Maghreb, suite à des accords étatiques [16], ne les dédouanent pas pour autant de l'obligation d'obtenir une carte de séjour renouvelable annuellement sur attestation d'une inscription universitaire ou de stage. Les contrôles policiers sont sévères dans les rues jusqu'au domicile des étudiants pour traquer notamment l'étudiant étranger qui n'est plus boursier du public suite à des échecs scolaires, et qui n'a pas les moyens, en début d'année, de régler dans leur totalité les frais de scolarité de sa formation privée.

Aujourd'hui, les États maghrébins sont de plus en plus concernés par l'accueil et la formation de diplômés étrangers, venus principalement de l'Afrique subsaharienne, du Maghreb et du Moyen et Proche-Orient. Deux configurations principales se dégagent de l'analyse des trajectoires et des aspirations des étudiants étrangers [17] : celle déterminée par le mouvement intra-maghrébin – horizontale et homogène – qui dessine une offre universitaire diversifiée de proximité ; et celle du mouvement Sud-Nord intra-africain – verticale et hiérarchisée – qui semble suivre le modèle international Nord-Sud de transfert de compétences, au niveau de l'Afrique.

---

15. Par exemple, la mise en place par le Campus France d'un test de langue française en 2005 en Algérie – jusque à cette date, la note de 15/20 en français au baccalauréat algérien suffisait – a eu pour effet de baisser de moitié le nombre de demandes de visas par rapport à l'année précédente. Ce test est considéré par les agents de Campus France comme un moyen efficace d'élimination des « faux » étudiants.

16. Convention dans le cadre notamment du CENSAD (créé le 4 février 1998) entre les Etats membres dont : le Burkina Faso, la Libye, le Mali, le Niger, le Soudan, le Tchad, Djibouti, l'Erythrée, la Gambie, la République Centrafricaine, le Sénégal, l'Egypte, le Maroc, le Nigeria, la Somalie, la Tunisie, le Bénin et le Togo.

17. Il reste que la demande sociale, certes numériquement mineure au Maghreb, des coopérants des grands groupes des pays du Golfe, de développer pour eux et leurs enfants des formations internationales de langue américaine auxquelles s'ajoute l'enseignement civique et linguistique de l'arabe, n'en est pas moins en plein essor.

De l'étudiant maghrébin à l'étranger... à l'étudiant étranger au Maghreb

Trois grandes parties composent l'ouvrage, regroupant vingt et un chapitres au total. La première partie est consacrée aux transformations des mobilités étudiantes du Maghreb vers la France. Elle rappelle les différents stades de la politique d'accueil des étudiants maghrébins en France depuis la décolonisation, afin de mieux éclairer la distinction de logiques d'accueil qui s'opère aujourd'hui entre étudiants étrangers et étudiants internationaux (chapitre 1), et entre étudiants expatriés et « étudiants étrangers résidents » – à savoir, des étudiants de nationalité étrangère ayant suivi des études secondaires en France et dont les parents sont résidents étrangers en France – qui ont contribué à un renouvellement important des flux d'étudiants dans les universités (chapitre 2). Par ailleurs, elle souligne des changements administratifs déterminants dans la politique d'immigration choisie avec la mise en place du service Campus France dans le pays d'origine (chapitre 3). Le point de vue des étudiants maghrébins est restitué à partir de récits migratoires d'étudiants algériens (chapitres 4 et 5), et marocains (chapitre 6) élaborant un projet d'études vers la France comparativement au Québec (chapitre 7).

Dans la deuxième partie, les auteurs reviennent sur la situation de crise des universités maghrébines et précisent les enjeux géopolitiques actuels dans la mise en œuvre de réformes mondialisées. Ils s'interrogent sur les réponses que chaque pays du Maghreb, l'Algérie (chapitres 8 et 9), le Maroc (chapitre 10, en comparaison avec l'Égypte chapitre 11) et la Tunisie (chapitre 12), apporte aux effets de normalisation des réformes universitaires de type LMD. La dimension juridique de la mobilité étudiante n'est pas oubliée, elle est analysée à un moment d'enjeu de construction d'un espace universitaire euro-méditerranéen (chapitre 13).

La dernière partie de l'ouvrage est consacrée à un phénomène moins bien connu et quantitativement faible : celui des États du Maghreb producteurs de diplômés étrangers. Cette dimension est neuve, non pas tellement parce que le phénomène serait récent – nous savons que les flux de diplômés du Sud vers le Sud existent au moins depuis les indépendances –, mais parce qu'on ne lui a longtemps accordé que peu d'intérêt. Sans doute les flux Sud-Nord ont-ils, durant plusieurs décennies, revêtu un caractère massif faisant passer au second plan d'autres itinéraires. Sans doute aussi était profondément ancrée l'idée que les transferts de compétences – notamment dans le cadre des formations universitaires – ne pouvaient valablement exister que du Nord « industrialisé » vers le Sud « sous-développé ». L'évolution du phénomène, au cours des dix dernières années, y est pourtant significative et influe déjà sur le paysage universitaire maghrébin (chapitres 14 et 15). Elle révèle des tactiques de contournement d'orientations universitaires, des stratégies familiales de reproduction sociale, ainsi qu'une demande sociale forte d'une internationalisation

de l'enseignement supérieur africain ; cela, dans un contexte où les universités du Nord deviennent de plus en plus sélectives et difficiles d'accès pour une grande partie des étudiants étrangers des pays du Sud en particulier. Des configurations de migrations anciennes y sont analysées – celles des étudiants mauritaniens et marocains en Tunisie (chapitres 16 et 17), et palestiniens en Algérie (chapitre 18) –, comme celles plus récentes venues principalement de l'Afrique francophone s'inscrire dans les jeunes universités privées maghrébines (chapitres 19) ou dans les vieilles universités théologiques du Maghreb et du Machrek (chapitre 20). Cette approche offre l'occasion de questionner autrement l'internationalisation sous l'angle de la marchandisation de l'enseignement supérieur, mais aussi sous l'angle de l'arabisation, et de comparer les bénéfices qu'en tirent les étudiants de retour dans leur pays (chapitre 21).

Une enquête collective *multi-sites*

Les enquêtes de l'ouvrage ne prétendent ni à l'exhaustivité sur le thème, ni à la description complète d'une spécificité régionale. Il s'agit plutôt d'apporter un éclairage situé et comparatif sur les transformations qui atteignent l'enseignement supérieur des pays du Maghreb pour tenter de construire une étude de cas élargie (Burawoy, 2002). Cette recherche collective combine trois approches comparatives : une approche statistique, qui porte sur les profils d'étudiants étrangers dans trois pays du Maghreb (Algérie, Tunisie, Maroc) et en France, construite à partir de sources ministérielles, universitaires et des différents services administratifs ; une approche institutionnelle qui part du point de vue des responsables de l'Enseignement supérieur, des enseignants et des services administratifs en charge de la gestion de la mobilité estudiantine, dans chacun des trois pays ; enfin une approche plus socio-anthropologique, adoptée lors d'entretiens avec les étudiants sur leur parcours d'études et leurs aspirations. Les équipes de recherche, regroupant une vingtaine de chercheurs, d'enseignants chercheurs et de doctorants rattachés à des laboratoires de recherche algériens, marocains, tunisiens et français, se sont régulièrement réunis, pendant trois ans, pour échanger sur l'avancement de leurs enquêtes de terrain dans le cadre de tables rondes, séminaires et colloques. Les auteurs ont été particulièrement bien placés en tant qu'enseignants pour observer et analyser les réformes universitaires en cours dans leur propre pays.

Un point fort de ces enquêtes est de combiner des techniques dites « qualitatives » (entretiens, observations, analyse de documents des universités, etc.) avec les méthodes statistiques de contextualisation des lieux et des groupes enquêtés (traitement des données du fichier des étudiants des ministères de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, constitution de bases de données à partir des dossiers d'inscription d'étudiants de quelques établissements dans les villes enquêtées, recension des demandes de soutien financier et logistique adressées aux services des étudiants).

Les données déjà publiées sur les étudiants étrangers au Maghreb sont très sommaires dans les ministères concernés, pour ne pas dire inexistantes dans

certains pays. Les bases de données non publiées mais recueillies sur fichiers informatiques ont été traduites puis ensuite traitées avec le logiciel Access. En France, c'est le tri dans la profusion de données déjà existantes et la forte diversité de définitions statistiques sur la question de « l'étudiant étranger » qui a demandé une attention particulière.

Ce programme collectif de recherche a permis, au final, la constitution d'une documentation inédite, statistique et cartographique, sur les étudiants étrangers des pays étudiés. Une mise en comparaison des données a été possible sur la base d'une nomenclature discutée par l'ensemble des équipes (cf. la nomenclature en annexe de l'ouvrage). Ce travail de comparaison a, en soi, demandé de longs arbitrages et une réflexion sur les enjeux politiques et scientifiques du travail de classification (notamment la question sahraouie présente dans la statistique des universités algériennes) pour aboutir à des regroupements homogènes par origine géographique, type de formation, discipline, cycle d'études et niveau d'études, tout en intégrant quelques unes des singularités de l'architecture des systèmes nationaux de l'enseignement supérieur (à l'exemple des universités théologiques dans l'enseignement public maghrébin).

La composition statistique des étudiants étrangers, comme le montrent les cartes (en annexe de l'ouvrage), dégage trois grands types d'étudiants étrangers au Maghreb : les étudiants venus du Maghreb, ceux des Moyen et Proche-Orient et ceux, les plus nombreux, venus d'Afrique subsaharienne. Certes, le poids de ces étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur maghrébin y est infime au regard de l'ensemble des étudiants nationaux et comparé à un pays du Nord traditionnellement d'accueil comme la France. Mais, l'ouvrage démontre que l'évolution de leur présence est significative de nombreux changements dans les sociétés maghrébines et influence des orientations politiques dans le champ de l'enseignement supérieur et de l'immigration.

Bibliographie

Aron R., 1984 [1er éd. 1962], *Paix et guerre entre les nations*, Paris, Calmann-Lévy, 796 p.

Baduel P. R. (dir.), 2007, *Construire un monde ? Mondialisation, pluralisme et universalisme*, Paris, IRMC : Maisonneuve & Larose, 227 p.

Beck U., 2003 [1er éd. 1986], *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Flammarion, 522 p.

Berkane Y., 2004, « Ajustement, développement durable et enseignement supérieur au Maghreb », Actes du colloque de l'AUF *Developpement durable : leçons et perspectives*, 21 avril 2004 Ouagadougou, 17-24.

Blöss T. et Erlich V., 2000, « Les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, vol. 41, n° 4, octobre-décembre, 747-775.

Bond S. et Lemasson J.-P. (dir.), 1999, *Un nouveau monde de savoir. Les universités canadiennes et la mondialisation*, Ottawa, Centre de recherches pour le développement international, 324 p.

Boubakri H. et Mazzella S., 2005, « La Tunisie entre transit et immigration. Politiques migratoires et conditions d'accueil des migrants africains à Tunis, *in* Bredeloup S. et Pliez O. (dir.), « Migrations entre les deux rives du Sahara », *Autrepart*, n° 36, IRD/Armand Colin, Paris, 149-166.

Burawoy M., 2002 [1er éd. 1998], « L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain », in Daniel Cefaï (dir.), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 465-474.

Bredeloup S. et Pliez O. (dir.), 2005, « Migrations entre les deux rives du Sahara », *Autrepart*, n° 36 IRD/Armand Colin, Paris, 182 p.

Breton G. et Lambert M. (dir.), 2003, *Globalisation et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*, Paris, Éditions de l'UNESCO : Économica, Québec, Presses de l'Université Laval, 248 p.

Charef M., 1999, *La circulation migratoire marocaine : un pont entre deux rives*, Agadir, Éditions Sud contact, 338 p.

Dutercq Y., 2008, « Introduction », *in* « Former des élites dans un monde incertain : stratégies scolaires et recherche de justice », *Éducation et Sociétés*, n° 21, 5-16.

Garneau S., 2008, « Inégalités d'accès à l'espace international de l'enseignement supérieur et aux marchés du travail », *Alfa. Maghreb et sciences sociales 2007*, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, Tunis : Maisonneuve & Larose, Paris, 133-150.

Geisser V. (dir.), 2000, *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs. Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, Paris, CNRS Éditions, 332 p.

Gérard É. (dir.), 2008, *Mobilités étudiantes Sud-Nord, trajectoire scolaire des Marocains en France et inscription professionnelle au Maroc*, Paris, Publisud, 379 p.

Gobe É. (dir.), 2004, *L'ingénieur moderne au Maghreb (XIXe-XXe siècle)*, Paris, IRMC : Maisonneuve & Larose, 388 p.

Hibou B., 2006, *La force de l'obéissance. Économie politique de la répression en Tunisie*, Paris, La Découverte, 363 p.

Hibou B. (dir.), 1999, *La privatisation des États*, Paris, Karthala : CERI, (coll. Recherches internationales).

Karady V., 1998, « La République des lettres des temps modernes. L'internationalisation des marchés universitaires occidentaux avant la Grande Guerre », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 121-122, mars, 92-103.

Laffort B., 2009, *L'immigration des intellectuels marocains en France*, Karthala, coll. Hommes et sociétés : sciences économiques et politiques, 444 p.

Laval C. et Weber L. (dir.), 2006, *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Institut de recherche de la FSU : Éditions Sylepse, 144 p.

Le Goff J., 1996, *Saint Louis*, Paris, Gallimard, 116 p.

Martin D., Metzger J.-L. et Pierre P., 2003, *Les métamorphoses du monde. Sociologie de la mondialisation*, Paris, Seuil, 436 p. (coll. Économie humaine).

Mazzella S., 2006, « L'enseignement supérieur privé en Tunisie. La mise en place étatique d'un secteur universitaire privé », *Alfa. Maghreb et sciences sociales 2006*, Tunis, IRMC : Paris, Maisonneuve & Larose, 235-245.

Mazzella S., 2007, « Introduction. Une "libéralisation d'État" de l'enseignement supérieur ? Mutations internationales et évolutions maghrébines », *in* S. Mazzella (dir.), « L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale. Une comparaison internationale (Maghreb, Afrique, Canada et France) », *Alfa. Maghreb et Sciences Sociales 2007*, 15-22.

Michaelis A., 1990, "Brain drain and brain gain", *Interdisciplinary Science Reviews*, vol. 15, n° 3, 23-35.

Musselin C., 2008 « Vers un marché international de l'enseignement supérieur », *in* « L'enseignement supérieur face à l'internationalisation et à la privatisation », *La revue critique internationale*, 2e trim., n° 39, 13-24.

Nye J., 1990, *Bound to Lead. The Changing Nature of American Power*, New-York, Basic Books, 261 p.

Sassen S., 2009, *La globalisation. Une sociologie*, Paris, Gallimard, 341 p.

Siino F., 2004, « L'Université tunisienne banalisée. Mise à niveau libérale et dépolitisation », *Annuaire de l'Afrique du Nord 2002*, Paris, CNRS Éditions, t. 40, 187-200.

Slama S., 1999, *La fin de l'étudiant étranger*, Paris, L'Harmattan, 312 p.

Spire A., 2008, *Accueillir et reconduire. Enquête sur les guichets de l'immigration*. Paris, Raison d'agir, 128 p.

Urry J., 2005 [1er éd. 2000], *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière pour la sociologie ?*, Paris, Armand Colin, (coll. « U »), 256 p.

Vermeren P., 2002, *La formation des élites marocaines et tunisiennes*, Paris, La Découverte, 517 p.

Vincent-Lancrin S., 2008, « L'enseignement supérieur transnational : un nouvel enjeu stratégiques ? », *in* « L'enseignement supérieur face à l'internationalisation et à la privatisation », *La revue critique internationale*, 2e trim., n° 39, 67-86.

Vinokur A., 1999, « Les politiques éducatives entre le global et le local », in *Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques*, Actes de séminaire, (Ouagadougou, 15-20 novembre 1999), Ouagadougou, Université de Ouagadougou, Flashs, UERD, CICRED.

Wagner A.-C., 1998, *Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*, Paris, PUF, 236 p.

Wagner A.-C., 2007, *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La Découverte, (coll. Repères), 117 p.