



4

FEBRUARY 2010

10 PAPERS FOR BARCELONA 2010

Education, Research and Gender: The Sources of Progress

by Robert Fouchet, Emmanuelle Moustier and Azza Karam

With an introduction by Enric Olivé

ISS European
Union
Institute for
Security Studies

IEMed.
European Institute of the Mediterranean



4

FEBRUARY 2010

10 PAPERS FOR BARCELONA 2010

Education, Research and Gender: The Sources of Progress

by Robert Fouchet, Emmanuelle Moustier and Azza Karam

With an introduction by Enric Olivé



The European Institute of the Mediterranean (IEMed)

is a think tank for the identification and interpretation of the challenges in the Euro-Mediterranean area and for the preparation of proposals to confront them. It offers spaces for reflection and debate as well as advice and assistance to cultural and cooperation projects in the Mediterranean. Moreover, it promotes the participation of civil society in the Euro-Mediterranean space through several networks and in collaboration with entities from the social, economic and cultural worlds.

The European Union Institute for Security Studies (EUISS)

was created in January 2002 as a Paris-based autonomous agency of the European Union. Following an EU Council Joint Action of 20th July 2001, modified by the Joint Action of 21st December 2006, it is now an integral part of the new structures that will support the further development of the CFSP/ESDP. The Institute's core mission is to provide analyses and recommendations that can be of use and relevance to the formulation of EU policies. In carrying out that mission, it also acts as an interface between experts and decision-makers at all levels.

In this series "10 Papers for Barcelona 2010", papers will be published alternatively by

the IEMed:

- Energy and Global Economic Crisis: The Chances for Progress
- Education, Research and Gender. The Sources of Progress
- Assessment of the Barcelona Process in the Light of the New International and Regional Situation
- A Deeper Free Trade Area
- Environmental and Sustainable Development in the Mediterranean

and the EUISS:

- No Euro-Mediterranean Community without Peace
- Human Security: A New Perspective for Euro-Mediterranean Cooperation
- Why Europe Must Engage with Political Islam?
- Human Rights, Identities and Mutual Understanding
- Les dynamiques de mouvement de personnes

© European Institute of the Mediterranean & EU Institute for Security Studies 2009. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise without the prior permission of the European Institute of the Mediterranean and the EU Institute for Security Studies.

Published by the European Institute of the Mediterranean and the EU Institute for Security Studies, printed in Barcelona (Spain) by GAM, graphic design by Hanno Ranck in cooperation with Metropolis (Lisbon).

10 PAPERS FOR BARCELONA 2010

FEBRUARY 2010 **4**

Education, Research and Gender: The Sources of Progress

by Robert Fouchet, Emmanuelle Moustier and Azza Karam

With an introduction by Enric Olivé



Project funded
by the European Union



This publication has been produced with the assistance of the European Union. The contents of this publication are the sole responsibility of the authors and can in no way be taken to reflect the views of the European Union or European Institute of the Mediterranean.



Contents

Foreword: Ten Topics for 2010-2020	5
<i>Senén Florensa and Álvaro de Vasconcelos</i>	
Introduction	9
<i>Enric Olivé</i>	
1. L'enseignement supérieur et la recherche en Méditerranée : enjeux et défis de demain en sciences sociales	13
<i>Robert Fouchet et Emmanuelle Moustier</i>	
Résumé	13
État des lieux	14
Reformer l'enseignement supérieur et la recherche	24
Vers un renforcement de la coopération euroméditerranéenne	34
Propositions	38
Bibliographie	44
2. Girls' Education and Gender Socialization in the Mediterranean	47
<i>Azza Karam</i>	
Why Is Girls' Education Important?	49
Gender Socialization	50
Realities of Education in the Arab Region	51
Political Dynamics in the Arab Region	53
Islamophobia and Its Discontents?	55
Realities of Gender Socialization in the Arab Region	57
Concluding and Looking Ahead	59
Bibliography	62
About the authors	64



Foreword: Ten Topics for 2010-2020

This is a series of ten papers addressing ten critical topics for Euro-Mediterranean relations published jointly by the European Institute of the Mediterranean (IEMed) and the European Union Institute for Security Studies (EUISS). Our purpose is to formulate policy options on a set of issues which we consider central to achieving the aims stated in the 1995 Barcelona Declaration: building a common Euro-Mediterranean area of peace and stability, of shared prosperity, of common understanding and exchanges between civil societies, founded on the rule of law and the democratic development of all its members' political systems.

The main step to achieve this, in line with the European model of economic integration with clear targets to be met by all over a 15-year time span, was setting up a free trade area by 2010, mindful of WTO obligations. This was to gradually cover most aspects of trade, starting with the elimination of tariff and non-tariff barriers in manufactured goods, followed by agricultural products and services, to be "liberalised in stages". This underlines the fact that 2010 was an important date in the view of the founders of the Barcelona Process, in terms of meeting commitments regarded as crucial to fulfilling the promise of "shared prosperity" and ensuing peace and harmony. This is reason enough, along with the soul-searching review of Euro-Mediterranean mechanisms undertaken in 2005 and 2008, to take a fresh look at the aims and goals defined for 2010 and, in the light of the intervening changes in the political landscape and in Euro-Mediterranean mechanisms proper, make suggestions for the course of action to be undertaken in the next ten years.

In the last few years the members of the Barcelona Process, including civil society actors, have produced a series of sobering assessments of its achievements. Resulting revisions of Euro-Mediterranean initiatives led to the launch of the Union for the Mediterranean in July 2008. It is important to note that the Paris Declaration establishing the Union for the Mediterranean has restated the very same goals reaffirmed in the Barcelona 1995 Declaration. However, the constant attempts at re-launching the EMP over the past few years have given rise to many doubts about what it is that we are trying to achieve together, and what ultimately is the common ambition behind the initiative. At the same time, there is the feeling that owing to the difficulties

at the multilateral level, all hopes are now placed in north-generated variable geometry. While this may allow some in the south to deepen their relations with the EU, it is unclear what the spillover effects for the crucial south-south dimension are likely to be.

It is necessary to reopen the debate yet again in order to clarify two basic things: is there a common destiny binding the EU and the Mediterranean countries together? How can the “natural” spread of democracy, prosperity and peace from Europe to the south be accelerated through a voluntary political association process? How is this being affected, lastly, by the kind of interplay between the bilateral association agreements and neighbourhood policy action plans, together with the newer trend-setting project-based approach, and the common multilateral drive?

Defining new targets for 2020, in the political, economic and social spheres, is therefore the purpose we seek to accomplish with this series entitled “10 Papers for Barcelona 2010”.

Senén Florensa and Álvaro de Vasconcelos





Introduction

Enric Olivé

Practically the only institution that over centuries and centuries has maintained its commitment to knowledge and dialogue between cultures, despite the vicissitudes of history, has been the university.

Of course, the university has also been subject to public power and, despite its universal vocation, has seen its function limited by socio-political control. And, as a result, unable to be faithful to itself, it has not carried out its role as stimulator of social progress. Nevertheless, the political exploitation of the university has not been the only obstacle in this role of modernising society. If we look back, university women were almost non-existent until the 20th century. The feminisation of the university has meant removing an important spoke in the wheel of progress. However, at present there is still some way to go in southern and eastern Mediterranean countries. In fact, women are present in universities but still in a minority in areas such as science and technology, key fields of knowledge in the labour market.

In the Mediterranean, where there are many of the oldest university institutions, the central role of the university to face the three current great challenges, that is, peace, socioeconomic progress and intercultural dialogue, is clearer than anywhere on the planet.

Probably the most solid bridge, with a greater effect on transformation and social modernisation, is the training of future leaders in northern and southern societies. Many of the processes of change and modernisation in the West could be understood without the slow but efficient advance of science in our universities. It is not merely a superstructural change, of a movement on the surface of technology, but a profound alteration of mental structures and, consequently, of the socioeconomic and patriarchal structures of Mediterranean societies.

No doubt it is not necessary to go as far as the medieval period and the role of the alma mater, but rather to focus on the leading role of artistic movements, biomedical research, technological research, and so on, in the western university since the Second World War and which have produced the transformations of all kinds familiar to us. However, the most important aspect is that the modernisation of the university

structures has shaped a new mentality in the behaviour of young men and women who were to lead the new society. This has meant a change in society as a whole which, despite the hindrances of the occasional economic crisis, has substantially changed all relations within this society, which advances inexorably towards a more just and egalitarian humanity (in gender issues), consciously making it more sustainable. In short, we cannot understand the modernisation of the West as a whole without change on our campuses.

But there is a major pending issue: in a globalised world the advance can only come about harmoniously on the planet as a whole, especially in those parts where tectonic plates intersect and where the movements of one part alter the whole. And the place on the planet where this intersection and this mutual influence are clearest is the Mediterranean. From coast to coast, East to West, Maghreb to Mashrek, the eyes and ears of everyone are alert to what is happening to their neighbours, whether they pray to God, Jehovah or Allah. We had never been so well-informed and so close to rupture through mutual ignorance. And the university is the institution which, by vocation and capacity, has most influence on the construction of bridges (or on their destruction).

On this point, it should be said that in the context of the collective imaginary of the Arab world the universities represent the living memory of an era of scientific splendour which they do not wish to give up and want to recover in the 21st century. Therefore, as often happens in intercultural dialogue, we must understand the cultural and historical background to properly focus the future.

In 1995, with the birth of the Barcelona Process, the idea emerged of creating a Euro-Mediterranean space of peace, stability, socioeconomic progress and mutual awareness between the societies of both shores of the Mediterranean. The work programme established the need to cooperate in matters of education: “Professional training, universities, technology applied to education, higher education and research centres...; while paying special attention to the role of women” (Barcelona Declaration Work Programme, 1995).

However, this objective did not materialise into a mobilisation of actors until 10 years later. 2005 was, for many universities from Europe and the rest of the Mediterranean, a year of reunion, as a bottom up movement grew which called for the role of universities in the modernisation of their societies. A modernisation that, in the context of globalisation, meant constructing a single Euro-Mediterranean space of higher education, making possible the disappearance of physical and mental frontiers in terms of exchange of cultural goods, science, technologies and, especially, researchers. This is known as the Tarragona Declaration and Process (June 2005). Indeed, in this city on the Catalan coast around a hundred deans from the North and South met, united in their defence of the need to share a space of higher education in the Mediterranean, as an element of invigorating and modernising the university models. Needless to say, this dynamic partly responded to the “Bologna” effect and to the possibilities that the process opened for the European society of knowledge. The Mediterranean societies would not and could not stay on the margin of this dynamic if they did not want miss the train of modernity and respond to the social demands of the 21st century.

The first positive result of this solidarity between deans of the South and the North led to the appearance for the first time on the European and Euro-Mediterranean agenda of the importance of recognising the universities as a key issue in the development of the Barcelona Process. This meant that the lobby, already constituted as an association in Tampere under the name of the Euromed Permanent University Forum (EPUF), was accepted by the European Commission and by the Council of Ministers as a privileged interlocutor in higher education. EPUF was born, therefore, with the aim of driving the creation of the Euromed space of higher education as an invigorating element of modernisation of the universities and a catalyser of the dynamics towards making the qualifications of the North and South comparable and recognisable. A second momentum came from the Slovenian initiative of creating a Euro-Mediterranean University in Piran (Slovenia). This initiative was received favourably during the First Euro-Mediterranean Ministerial Conference on Higher Education and Scientific Research, in 2007. Thus, the Euro-Mediterranean University (EMUNI) was inaugurated on 9th June 2008. Finally, the Union for the Mediterranean (UfM) will devote special attention to higher education. In the Paris Declaration (July 2008), the Euro-Mediterranean foreign affairs ministers emphasised the importance of university mobility, the quality of education and the recognition of diplomas. Moreover, the Moroccan initiative of creating a second Euro-Mediterranean University in Fez was welcomed.

The road is long and difficult. It is also so for the universities of the European space committed to the Bologna Process (with all the contradictions, incoherencies and conflicts generated by that process), and even more so for the universities with different academic and pedagogic traditions. It should be noted here that in no case can the universities distance themselves from the social and political dynamics that support them, so that the academic world is also a reflection of the surrounding socio-political reality.

This is why the analysis conducted in the following two papers on the social structures and diverse situations of education in the southern and eastern Mediterranean countries is so pertinent, especially in the segment on higher education, research and training of women.

Of course, these few pages do not exhaust the need for a much wider analysis and a greater understanding of the situation of universities. We have often striven to defend the need to take a snapshot of education as a whole, especially of the university in the Mediterranean countries of the South and East, which is an instrument for taking political decisions in the Mediterranean; in short, a white paper to identify weaknesses and strong points of the universities and the research centres, as well as their economic environment. As stated by the authors of both papers, education is a highly political issue on which the whole value system pivots, and particularly where the resolution of the current socioeconomic imbalance lies.

The two great actors on the stage, the universities and the politicians, hold in their hands the transformation of the Mediterranean into a great space of knowledge and well-being. Its failure would have catastrophic consequences for the whole planet, which is why the UfM must place the university institution and research at the centre of its actions.



1. L'enseignement supérieur et la recherche en Méditerranée : enjeux et défis de demain en sciences sociales

Robert Fouchet et Emmanuelle Moustier

Résumé

La réforme éducative entreprise depuis les années 60 dans les pays du sud et de l'est de la Méditerranée (PSEM) a amélioré les résultats de l'enseignement. Cependant, il est nécessaire que les PSEM s'intègrent dans les nouvelles ères de la révolution technologique qui leurs permettraient, entre autres, de corriger leur position stratégique dans les échanges internationaux et de développer des ressources humaines compétentes.

L'absence de planification a créé d'importants déséquilibres que l'on retrouve sur le marché du travail. Ainsi, la réforme éducative doit s'inscrire dans le cadre plus large de l'économie, fondée sur la connaissance, avec l'idée de nouvelles coopérations entre les différents champs considérés : la production de la connaissance de base et la technologie, l'éducation, la formation et les entreprises, les divers mécanismes de financement, les industries, etc. L'accroissement de l'enseignement secondaire et supérieur doit répondre au besoin d'une main d'œuvre qualifiée consécutif aux modifications de la structure productive.

Les PSEM ont évolué vers un renforcement de la coopération euroméditerranéenne depuis la signature de la Déclaration de Barcelone en novembre 1995. Plus récemment, le développement de l'enseignement supérieur et de la recherche s'est vu inscrit comme axe prioritaire de la politique européenne de voisinage. L'objectif à terme est de favoriser la convergence avec les finalités de la stratégie de Lisbonne pour la croissance et la création d'emploi, et du processus de Bologne qui promeut la mise en œuvre d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la connaissance. Dans un même temps, l'Union pour la Méditerranée a déjà mis en œuvre un certain nombre de projets axés sur la création d'un espace euroméditerranéen de l'enseignement supérieur et de la recherche contribuant à rapprocher, par la culture et éducation, le nord et le sud de la Méditerranée.

Cependant, l'évolution de ce nouvel espace euroméditerranéen de l'enseignement supérieur et de la recherche dépendra aussi des résultats probants et durables émanant des politiques éducatives et des programmes de réforme élaborés dans les PSEM. Il faut ajouter qu'il n'existe pas de réponse unique, étant donné que les PSEM sont loin d'être homogènes. Il n'y a donc pas un mais plusieurs modèles de réforme.

Dans le contexte actuel de la mondialisation et de l'économie de la connaissance, l'enseignement supérieur et la recherche qui lui est adossée, sont incontestablement des leviers du développement national dans les pays industrialisés comme dans les pays émergents, de par leur fonction de production et de diffusion des connaissances. Dans le même temps, en raison de leurs dimensions internationales, on peut considérer qu'ils sont des acteurs à part entière de la société mondialisée tout en étant impactés. Autrement dit, avec l'expansion de l'enseignement à distance et de l'apprentissage virtuel, les frontières géographiques sembleraient ne plus guère compter. Pourtant, elles ont toute leur importance dès que l'on se focalise sur la question de la responsabilité réglementaire, en particulier en ce qui concerne la qualité, l'accès et le financement de l'enseignement. D'où l'intérêt d'appréhender au mieux l'état des systèmes éducatifs supérieurs dans l'espace méditerranéen, d'évaluer les réformes déjà mises en œuvre et les défis qu'il reste à relever.

État des lieux

Dans un premier temps, il nous semble nécessaire de mettre en lien les politiques éducatives des pays du sud et de l'est de la Méditerranée (PSEM) avec celles de l'enseignement supérieur et de la recherche, une vision globale permet en effet de mieux cerner les choix ou trajectoires décidés dans ce secteur¹. Cela conduit également à une homogénéisation d'informations qui sont, à la source, trop souvent disparates ou incomplètes quand il s'agit d'étudier la progression de l'enseignement supérieur et de la recherche en Méditerranée.

Sur le long parcours de la réforme éducative entreprise dans les PSEM² depuis les années 60, les progrès sont incontestables : la grande majorité des enfants bénéficient d'une scolarisation obligatoire, l'inscription à l'enseignement secondaire a été multipliée par trois depuis 1970, l'inscription à l'enseignement supérieur par cinq, la disparité entre les genres a été fortement réduite (avec comme conséquence, une atténuation de la pauvreté pour les femmes), et les résultats de l'enseignement se sont améliorés. Mais, plusieurs lacunes sont à pointer :

- Un déséquilibre entre les réalisations et les besoins de la région (région dont la population est majoritairement jeune malgré une transition démographique déjà bien amorcée)

1. « Il est dangereux d'aborder l'éducation en la segmentant en phases distinctes les unes des autres » selon Thandika Mkan-dawire, président du Comité scientifique mondial du Forum de l'Unesco sur l'enseignement supérieur, la recherche et la connaissance et directeur de l'Institut de recherche des Nations unies pour le développement social.

2. L'échantillon de pays que nous avons retenu correspond à celui inscrit dans le processus euroméditerranéen (de mai 2004 à novembre 2007), à savoir : le Maroc, l'Algérie, la Tunisie, l'Égypte, le Liban, Israël, les Territoires palestiniens, la Jordanie, la Syrie, la Turquie.

accentué par la mise en place des programmes d'ajustement structurel qui prônent une réduction des dépenses publiques d'éducation.

- Un écart avec les pays « comparables » en Asie du Sud-est par exemple : taux d'abandon plus élevés, résultats inférieurs (relative inefficacité des deux premiers cycles universitaires où les taux d'échecs sont substantiels), « diplômes internationaux » relativement faibles, taux de scolarisation dans le supérieur plus faibles et des universités privées, beaucoup moins nombreuses (tableau 1).
- Des taux d'analphabétisme des adultes encore élevés (particulièrement au Maroc et en Égypte³) (tableau 2).
- Une inadéquation des compétences acquises dans un monde de plus en plus compétitif. Le taux de chômage est particulièrement élevé parmi les diplômés du supérieur, révélant la faiblesse du retour sur investissement dans le capital humain. Plusieurs explications peuvent être avancées : la faible qualité du système éducatif, la distribution inégale du résultat éducatif, le haut niveau d'emploi dans le secteur public, le petit nombre de secteurs économiques dynamiques et compétitifs et la non généralisation de la formation professionnelle.

TABLEAU 1 : TAUX BRUTS DE SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

	Année (la plus récente)	Total féminin	Total masculin	Total	Part privée en 2003
Algérie	2007	28,1	20,1	24,0	nd
Égypte	2005	nd	nd	34,7	16,5
Jordanie	2006	41,2	37,0	39,0	24,7
Liban	2007	56,3	46,9	51,6	49,3
Maroc	2007	10,7	12,0	11,3	5,1
Territoires palestiniens	2007	10,7	12,0	11,3	5,1
Syrie	1995	nd	nd	15,4	nd
Tunisie	2006	36,5	25,8	31,0	0,4
Turquie	2006	29,7	39,4	34,6	nd
Israël	2006	65,0	50,5	57,6	nd
Chine	2006	21,3	21,8	21,6	nd
Corée	2006	72,4	111,2	92,6	80,6
Malaisie	2005	32,3	24,9	28,6	32,7
Philippines	2006	31,6	25,5	28,5	65,7
Thaïlande	2007	54,7	44,4	49,5	18,5

nd = non disponible.

Source : Institut de statistique de l'Unesco (2009).

3. Les IDH de ces deux pays sont les plus bas du classement des PSEM à cause de cette variable essentiellement.

TABLEAU 2 : TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ANS ET PLUS) – TOTAL ET PAR GENRE (%) – 2007

	Féminin	Masculin	Total
Algérie	66,4	84,3	75,4
Égypte	60,7	83,6	72,0
Jordanie	89,4	96,5	93,1
Liban	nd	nd	nd
Maroc	43,2	68,7	55,6
Territoires palestiniens	88,6	96,8	92,8
Syrie	76,5	89,7	83,1
Tunisie	69	86,4	77,7
Turquie	81,2	96,2	88,7
Israël	nd	nd	nd
Chine	89,6	94,2	93,3
Corée	nd	nd	nd
Malaisie	89,6	94,2	91,9
Philippines	93,7	93,1	93,4
Thaïlande	92,6	95,9	94,1

Source : Institut de statistique de l'Unesco (2009).

La révolution technologique amorcée déjà depuis quelques années modifie l'environnement international économique mais aussi social, avec l'apparition d'avantages comparatifs dans les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Les PSEM ont trois bonnes raisons de s'y intégrer :

- Corriger la position asymétrique qu'ils connaissent déjà dans les échanges internationaux, en rapport à d'autres pays de niveau de vie comparable.
- *L'économie de la connaissance* est fondée sur l'intelligence humaine et la capacité à communiquer (et moins sur la maîtrise des équipements lourds). Le jeu est donc relativement ouvert pour des pays où le capital est rare, à condition de développer une ressource humaine compétente. Cela revêt une importance majeure en Méditerranée quand on estime que la population active va encore très fortement augmenter sous l'effet conjoint d'une population très jeune (45 % de la population a aujourd'hui moins de 14 ans) et de l'augmentation du taux d'activité des femmes. L'offre de travail devra alors s'accroître de 3 % / an, dans les 20 prochaines années.
- Cette économie pousse naturellement à de nouvelles formes d'organisation entre entreprises, État, société (mise en place de réseaux, décentralisation, etc.).

S'inscrire de façon plus probante dans cette nouvelle ère permettrait aux PSEM de se saisir des opportunités offertes pour résoudre leurs paradoxes, révélés depuis qu'ils ont fait le choix de l'ouverture économique lors de la Conférence de Barcelone de 1995 :

- Ils connaissent une technologie et une productivité du travail plus faible que dans la plupart des pays européens et, une main d'œuvre moins bon marché que dans d'autres pays émergents.
- Alors qu'ils font des investissements relativement élevés en capital physique et humain, les résultats demeurent faibles en termes de croissance économique, de meilleure distribution des revenus ainsi que de réduction de la pauvreté. Au cours des dernières 40 années, les PSEM ont consacré en moyenne 5 % de leur PIB⁴ et 20 % des dépenses publiques à l'éducation, c'est-à-dire, plus que d'autres pays en développement à revenu similaire (tableau 3).

TABLEAU 3 : DÉPENSES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION (ANNÉE LA PLUS RÉCENTE)

	Année	Dépenses publiques (% du PIB)	Dépenses pour l'enseignement supérieur (en % du total)
Algérie		nd	nd
Égypte	2007	3,8	nd
Jordanie	1999	4,9	18,7
Liban	2007	2,7	25,3
Maroc	2006	5,5	16,9
Territoires palestiniens		nd	nd
Syrie		nd	nd
Tunisie	2005	7,2	24,1
Turquie	2004	4,0	27,9
Israël	2005	6,3	16,6
Chine	1999	1,9	24,0
Corée	2005	4,4	14,0
Malaisie	2004	5,9	33,4
Philippines	2005	2,5	13,3
Thaïlande	2006	4,3	23,7

Source : Institut de statistique de l'Unesco (2009).

4. La Tunisie a consacré 7,2 % de son PIB à l'éducation en 2005 et 24,1 % de ces dépenses sont allés à l'éducation supérieure. C'est bien plus que ce que dépensent les pays d'Asie.

En effet, les PSEM ont plutôt suivi la logique développée par la théorie du capital humain, à savoir que le développement éducatif est une étape antérieure au développement économique et se fait « tous azimuts », alors que dans les pays asiatiques, l'accroissement de l'enseignement secondaire et supérieur a été une réponse au besoin d'une main d'œuvre qualifiée consécutive aux modifications de la structure productive. Le cas de l'Égypte est parlant : bien que l'enseignement primaire ne soit pas généralisé, le développement des enseignements secondaire et supérieur a été incité en généralisant leur gratuité et en garantissant un emploi dans le secteur public à tous les diplômés. Mais, face à un nombre massif de demandes, le temps d'attente avant d'obtenir un emploi dans la fonction publique est passé de 3 à 6 ans dès le début des années 80. L'harmonie de la politique éducative est alors remise en question puisque l'enseignement de base est encore trop fragile (enseignement élitiste, création d'une société à deux vitesses).

TABLEAU 4 : DISTRIBUTION DES ÉTUDIANTS DES UNIVERSITÉS PUBLIQUES ET PRIVÉES PAR FILIÈRE D'ENSEIGNEMENT (% : DONNÉE LA PLUS RÉCENTE)

	Année	Éducation et Lettres – Arts	Sciences sociales – Commerce et Droit	Santé et protection sociale	Scientifique, technique et Ingénieurs	Agriculture	Services	Autres
Algérie	2007	20,3	38,7	6,1	16,9	2,0	0,9	15,2
Égypte	1995	35,0	41,2	7,4	10,2	nd	nd	0,06
Jordanie	2006	29,7	26,0	12,8	22,3	1,7	0,4	7,1
Liban	2007	19,6	45,7	9,1	23,5	0,7	0,9	0,5
Maroc	2007	15,8	48,2	5,0	28,9	0,7	1,4	0,0
Territoires palestiniens	2007	45,2	31,7	6,1	16,2	0,6	0,2	0,0
Syrie	1994	29,2	28,2	11,5	25,3	nd	nd	5,8
Tunisie	2006	21,1	17,5	7,7	25,5	2,7	12,9	12,6
Turquie	2006	19,2	47,4	5,6	20,8	3,5	3,5	0,0
Israël	2006	24,9	38,7	7,2	27,6	0,6	0,0	1,1
Chine	1994	22,8	9,4	8,9	46,8	nd	nd	12,1
Corée	2006	24,7	21,6	8,8	37,5	1,3	6,2	0,0
Malaisie	2005	23,0	27,1	6,7	37,8	2,9	2,5	0,0
Philippines	2004	20,2	28,0	13,2	27,4	3,2	0,7	7,3
Thaïlande	1995	12,2	59,7	5,9	17,6	nd	nd	4,7

Source : Institut de statistique de l'Unesco (2009).

Le développement des systèmes éducatifs risque également d'être contraint par l'évolution de la pyramide des âges sur ces dernières années ; aujourd'hui, la majorité des jeunes arrive à l'âge du secondaire et de l'éducation supérieure, qui restent les composantes les moins développées des systèmes éducatifs avec des taux d'abandon conséquents. La résultante peut être alors une population active constituée d'adultes n'étant pas allés jusqu'au bout de leur cursus éducatif et ayant du mal à intégrer le marché du travail. À l'horizon 2030, on estime que plus de 50 % de la population adulte sera classée dans cette catégorie.

Autre caractéristique, le développement des enseignements secondaires et supérieurs s'est plutôt fait en fonction des choix individuels, privilégiant les filières littéraires et sociales (près des deux tiers des étudiants en Méditerranée). Cette tendance est contraire à ce qui se passe en Asie de l'Est étant donné que l'innovation et l'adaptation technologiques jouent un rôle de plus en plus dominant dans le processus de développement (tableau 4).

L'absence de planification éducative et l'engouement pour les emplois administratifs ont créé d'importants déséquilibres que l'on retrouve ensuite sur le marché du travail. Parmi eux, le secteur privé n'est pas attractif puisqu'il n'obtient pas les compétences nécessaires et, les plus hauts diplômés préfèrent attendre une occasion d'embauche dans le secteur public ou migrer vers d'autres marchés du travail plus adéquats.

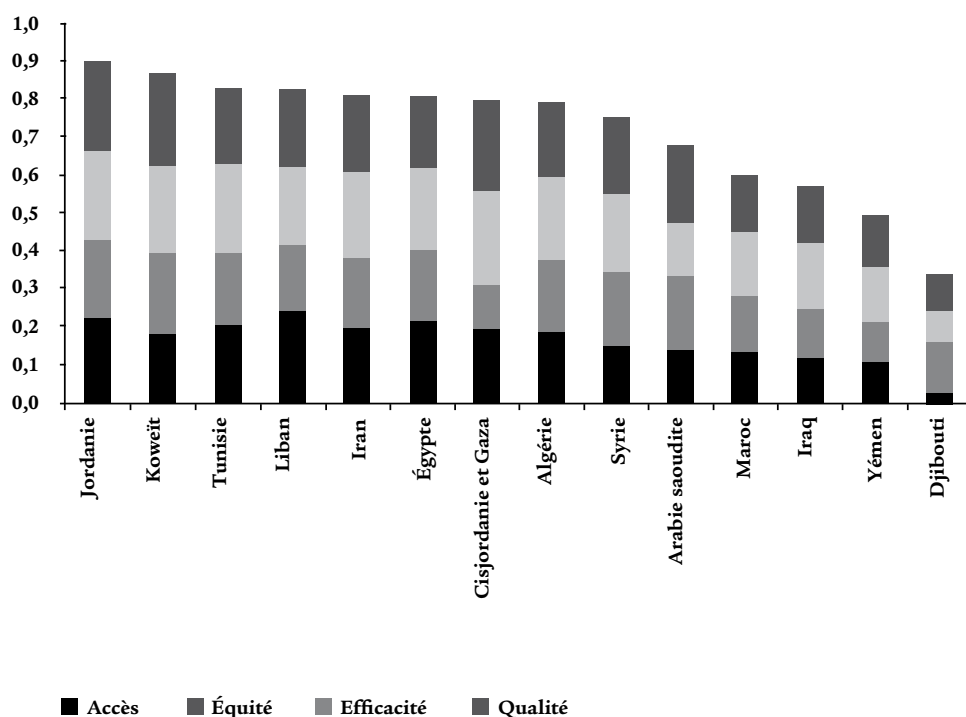
Le rapport de la Banque mondiale⁵ consacré à la réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord conforte d'ailleurs les résultats précédents. Un indice composite a été élaboré synthétisant les données éducatives de 14 pays à l'aide de quatre variables clés et ce, pour les trois différents niveaux de formation (graphique 1) :

- L'accès (taux nets d'inscription dans l'éducation primaire et les taux bruts d'inscription dans le secondaire et l'éducation supérieure) : le Liban, la Jordanie, l'Égypte et la Tunisie ont connu des performances particulièrement élevées comparées à la Syrie et au Maroc. L'Algérie et les Territoires palestiniens ont une position médiane. La variation entre les pays s'explique principalement par les différences de taux dans l'éducation supérieure.
- L'équité mesurée par les taux bruts de scolarisation par genre (IPG : taux brut de scolarisation pour les filles divisé par celui pour les garçons) et par la distribution des années de scolarisation. Tous les pays tiers méditerranéens, sauf l'Égypte et le Maroc, ont des IPG d'au moins 0,95 pour tous les niveaux d'enseignement et sont plus élevés pour l'enseignement supérieur. Les filles y sont même plus nombreuses que les garçons en Jordanie, au Liban et Tunisie. En ce qui concerne le deuxième indicateur, les résultats de tous les pays se sont considérablement améliorés depuis les années 70. La réussite éducative la plus équitablement répartie revient à la Jordanie et à la Syrie, la plus faible aux Territoires palestiniens.
- La qualité de l'éducation retenue à partir des taux d'alphabétisme des adultes et les résultats obtenus aux examens internationaux (TIMSS 2003). En premier lieu, les taux d'alphabétisation des adultes ont doublé sur l'ensemble de la région depuis les années 70. Quant aux résultats du TIMSS, la Jordanie est le pays qui a obtenu les meilleurs résultats en sciences, tandis que le Liban et le Maroc se retrouvent en bas du classement. Pour les mathématiques, la Jordanie et le Liban ont obtenu les meilleurs scores et le Maroc se situe en dernière position.

5. Banque mondiale, *Réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord* (2007).

- L'efficacité de l'éducation mesurée à travers le taux de réussite dans le primaire. Ce taux peut atteindre les 106 % en Cisjordanie et à Gaza.

GRAPHIQUE 1 : INDICE INTÉGRÉ CONCERNANT L'ACCÈS, L'ÉQUITÉ, L'EFFICACITÉ ET LA QUALITÉ



Source : Banque mondiale (2007).

Lorsque les quatre indicateurs sont combinés en un seul indice général, le classement révèle trois catégories de pays : la Jordanie en tête, les pays à performance moyenne comme la Tunisie, le Liban, l'Égypte, la Cisjordanie et Gaza et l'Algérie suivant de près les mieux classés et les pays à performance faible comme la Syrie et le Maroc. Et, les défis à relever se différencient selon le groupe dans lequel se situent les pays. Les plus performants ont réalisé des niveaux relativement élevés d'accès à l'éducation et s'attèlent à présent, à renforcer la qualité et l'efficacité de leurs systèmes éducatifs. En revanche, ceux qui se situent en bas de l'échelle sont encore confrontés à des problématiques fondamentales telles que des taux de réussite très bas dans le primaire et de faibles niveaux d'alphabétisme et d'accès à l'éducation après la période obligatoire. Enfin, les pays intermédiaires sont moins homogènes : l'Égypte a atteint l'universalité de l'éducation primaire et a réduit l'écart entre les sexes à tous les niveaux d'instruction, mais les niveaux d'alphabétisme restent relativement bas et la qualité de l'instruc-

tion pourrait être améliorée. L'Algérie enregistre de forts taux d'abandon limitant sa capacité à développer les niveaux d'enseignement post-obligatoires.

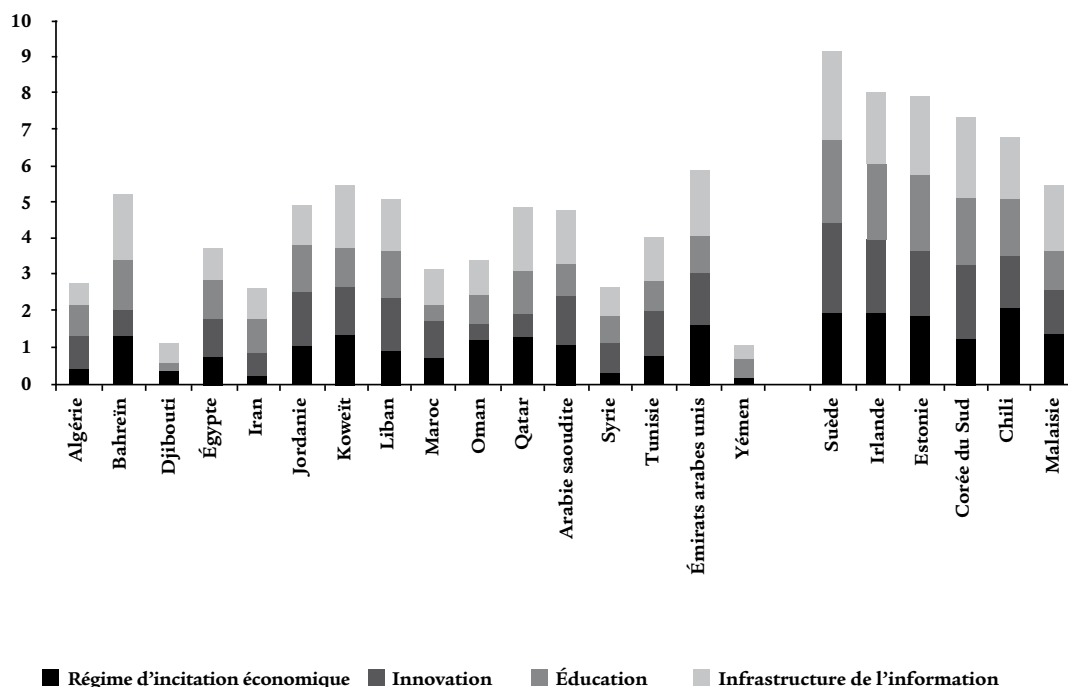
Ces résultats montrent également qu'il n'y a pas forcément de corrélation entre la réussite en termes d'objectifs éducatifs et le revenu par tête et/ou la stabilité politique. Donc, ni une situation de conflit ni le manque de disponibilité de ressources ne constituent des goulets d'étranglement aux progrès dans les réformes éducatives.

Par ailleurs, les PSEM n'ont pas encore su très bien s'emparer de l'importance croissante accordée à l'économie de la connaissance dans le processus de développement⁶. Lors d'une comparaison avec d'autres pays et régions sur l'Indice de l'économie du savoir⁷ (Knowledge Economy Index ou KEI), qui mesure le degré auquel les différents pays participent à l'économie du savoir, les PSEM se placent en dessous de la moyenne de la distribution (graphique 2). De manière générale, ils enregistrent des résultats inférieurs à ceux obtenus par les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), par la plupart des économies en transition ainsi que par certains pays de l'Asie de l'Est. Leurs principales lacunes en matière d'éducation résident dans : la relative faible importance donnée aux langues étrangères et aux sciences, le faible développement de nouvelles compétences (en matière de résolution de problèmes, de techniques de communication notamment), de nouvelles méthodes pédagogiques qui vont dans ce sens (apprentissage basé sur la recherche, autonomie des étudiants, apprentissage interactif) et de nouvelles opportunités d'apprentissage (multiplication des filières, formation continue, validation des acquis). Il est à noter que certains pays de la région (par exemple, la Tunisie et la Jordanie) ont commencé à introduire des mécanismes de contrôle de qualité, une plus grande autonomie scolaire et à s'engager sur la voie de la formation continue tout au long de la vie grâce à une nouvelle codification des savoirs et des savoir-faire. Cependant, ces initiatives sont encore balbutiantes.

6. Elle se définit comme une « catégorie de l'économie historique de la croissance qui caractérise une forme d'organisation de l'économie, un mode de croissance marqué par une importance accrue des processus de production, de traitement et de distribution des connaissances » selon Foray et Lundvall (1997). L'économie fondée sur la connaissance requiert le développement des TIC et des services qui vont avec, mais aussi une population bien éduquée et créative, un climat de l'innovation propice à l'expression et la diffusion de la nouveauté et plus généralement un cadre économique et institutionnel favorable à l'esprit d'entreprise et à la modernisation.

7. L'indice de l'économie du savoir (KEI) se définit à l'aide de quatre composantes : le régime d'incitation économique et institutionnel, le système d'innovation, l'éducation et la formation et les infrastructures (Banque mondiale, 2006).

GRAPHIQUE 2 : L'INDICE DE L'ÉCONOMIE DU SAVOIR ET SES QUATRE COMPOSANTES



Source : World Bank "Knowledge for Development" (consulté en mai 2006). <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/WBI/WBI/PROGRAMS/KFDLP/0,,menuPK:461238-pagePK:64156143-piPK:64154155-theSitePK:461198,00.html>.

On retrouve ce résultat quand on considère les dépenses en R&D, rapportées au PIB et le nombre de chercheurs dans chaque PSEM en comparaison avec les pays asiatiques (tableau 5). Seuls la Tunisie et Israël se différencient par leurs efforts entrepris pour combler cet écart technologique et prendre réellement part à l'économie de la connaissance au niveau régional et international.

TABLEAU 5 : DÉPENSES EN R&D EN % DU PIB ET NOMBRE DE CHERCHEURS POUR UN MILLION D'HABITANTS

	Année (la plus récente)	Dépenses en R&D en % du PIB	Chercheurs par 1 000 000 habitants
Algérie	2005	0,1	170,2
Égypte	2000	0,2	nd
Jordanie	2002	0,3	1972
Liban		nd	nd
Maroc	2003	0,7	nd
Territoires palestiniens		nd	nd
Syrie		nd	nd
Tunisie	2005	1,0	1 449,8
Turquie	2006	0,8	577,1
Israël	2006	4,5	nd
Chine	2006	1,4	926,5
Corée	2006	3,2	4 162,1
Malaisie	2004	0,6	502,9
Philippines	2003	0,1	nd
Thaïlande	2004	0,3	292,0

Source : Institut de statistique de l'Unesco (2009).

Les cadres nationaux dédiés à l'innovation comprennent bien souvent deux systèmes plus ou moins indépendants : celui qui relève de la recherche scientifique et celui qui s'attèle au développement entrepreneurial. Jusqu'à présent, ce manque de cohérence entrave la mise en œuvre d'une stratégie officielle et formalisée en matière d'innovation. Pour y remédier, des sous-comités en charge de « la recherche et de l'innovation » ont été créés dans les accords d'association euroméditerranéens avec le Maroc, la Tunisie et la Jordanie.

« Il reste que de nombreux blocages subsistent qui vont de la faible priorité accordée, encore aujourd'hui, à la consolidation d'une stratégie de développement d'un système scientifique et technique cohérent, au faible développement de la recherche privée, en passant par des rigidités institutionnelles qui bloquent l'initiative à cause de systèmes trop centralisés, au total peu innovants⁸ ». Les liens entre la recherche publique universitaire et l'industrie publique et/ou privée restent marginaux ; la majeure partie de la recherche se fait dans les universités, centrée principalement sur les sciences médicales, l'ingénierie et l'agriculture.

8. J.-L. Reiffers et J.-É. Aubert (2002), p. 32.

En conclusion, le bon fonctionnement du système d'éducation et de formation est générateur de trois grandes valeurs, tout d'abord celle de fournir une ressource humaine assez créative pour produire les connaissances, ensuite celle d'engendrer une main d'œuvre compétente enrichissant la production de biens et services et enfin celle de permettre un développement sociétal substantiel. C'est ainsi que les réformes prennent alors tout leur sens et tout particulièrement celles qui touchent l'enseignement supérieur et la recherche.

Réformer l'enseignement supérieur et la recherche

Axes d'orientation prônés par l'Unesco

Étant la seule agence des Nations unies à avoir un mandat dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'Unesco aide les gouvernements à définir des politiques et stratégies en la matière afin que l'enseignement supérieur contribue pleinement au développement national durable.

ENCADRÉ 1 : LES OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION POUR TOUS (CADRE D'ACTION DE DAKAR – 2000)

1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
2. Faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.
3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.
4. Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
5. Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine d'ici à 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.
6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

À ce titre, il incombe à l'enseignement supérieur de permettre aux diplômés de s'intégrer dans tous les secteurs d'activité, de se former et d'apprendre tout au long de leur vie, mais aussi, plus largement, de promouvoir, de créer et de diffuser les connaissances par la recherche, de préserver et de promouvoir les cultures nationales dans un contexte de pluralisme culturel et de diversité culturelle, enfin, de contribuer au développement et à l'amélioration de l'éducation à tous les niveaux (encadré 1).

La recherche, plus particulièrement, peut contribuer de façon active à l'élaboration de programmes d'enseignement adaptés aux besoins culturels, sociaux et économiques des apprenants, à la réalisation d'études prospectives pour réformer le système éducatif dans son ensemble et à l'évaluation des systèmes éducatifs pour assurer une formation efficace des spécialistes en planification et en gestion de l'enseignement. En effet, trop souvent la gestion de masses au sein des universités appelle une meilleure gouvernance de ces mêmes structures (l'Unesco parle de renforcement institutionnel : formations d'excellence, validité des diplômes, fixation des compétences⁹). Et, le caractère multidisciplinaire du système universitaire constitue une valeur ajoutée grâce, entre autres, à la création de réseaux d'institutions¹⁰ (par exemple, jumelage et réseaux d'universités) ; au développement de projets de recherche dans des domaines prioritaires, tels l'alphabétisation, l'éducation pour la tolérance et le dialogue interculturel, l'éducation intégratrice, etc. Le renforcement des capacités dans l'enseignement supérieur doit également permettre d'assurer la formation d'autres catégories de personnels tels que les conseillers d'orientation professionnelle, les administrateurs scolaires et les psychologues de l'éducation.

Revenons sur un des défis des systèmes d'enseignement supérieur qui est de favoriser l'internationalisation des formations et en particulier, celles qui sont transfrontalières et, d'établir des cadres d'action renforcés afin de garantir la qualité et la reconnaissance des qualifications. L'Unesco intervient par le biais de l'assurance qualité, correspondant à l'analyse systématique des programmes éducatifs afin de s'assurer que les critères d'éducation, les bourses et les infrastructures satisfaisants sont maintenus. La reconnaissance, quant à elle, concerne l'acceptation d'un certificat, d'un diplôme étranger d'enseignement supérieur considéré comme un titre valide par les autorités compétentes et l'accès à son titulaire des mêmes droits que pour les ressortissants nationaux possédant les qualifications équivalentes¹¹. La recommandation sur la reconnaissance des études et des qualifications dans l'enseignement supérieur a été adoptée par la Conférence générale lors de sa 27^{ème} session, à Paris, le 13 novembre 1993.

9. Se référer à l'importance des libertés académiques et des autres droits inscrits dans la recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur datant de 1997.

10. La coopération interuniversitaire s'efforce de répondre aux nouveaux défis de l'ère de la mondialisation, par la promotion de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information qui sont à même de créer des capacités et d'accroître les connaissances nécessaires à l'avancement de l'éducation, des sciences et technologies, des sciences humaines et sociales, de la culture et de la communication. Dans cette optique, la Coopération universitaire internationale (CUI) permet de réduire la fracture du savoir et d'endiguer la fuite des cerveaux par une promotion de la coopération intellectuelle par les jumelages et autres formes de mise en réseaux des institutions d'enseignement supérieur et des universitaires à travers le monde, afin de garantir l'accessibilité, le transfert et l'adaptation des connaissances à l'intérieur et au-delà des frontières.

11. L'Unesco a d'ailleurs mis en place dans ce domaine le Forum mondial sur l'Assurance qualité internationale, l'accréditation et la reconnaissance des qualifications, servant de plate-forme d'échanges sur la prise en compte des dimensions sociales, politiques, économiques et culturelles soutenant la mondialisation et l'enseignement supérieur.

Depuis, il existe six conventions régionales sur la reconnaissance des qualifications (Afrique, pays arabes, Asie et Pacifique, Amérique latine et Caraïbes, et deux conventions européennes) et une seule convention interrégionale, la convention méditerranéenne. En général, elles visent à promouvoir la reconnaissance des qualifications dans un but académique mais aussi dans un but professionnel.

La première réunion du Réseau méditerranéen des centres d'information sur la reconnaissance des qualifications (MERIC) a eu lieu à Rabat, Maroc, les 3 et 4 décembre 2006. Elle a permis de réunir des experts de pays participant à la Convention internationale sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur dans les États arabes et les États européens riverains de la Méditerranée¹². Il est clairement inscrit que dans le cadre de cette convention, les parties prenantes souhaitent « poursuivre une politique d'action commune dans le domaine de l'éducation et de la formation scientifique et culturelle contribuant ainsi au renforcement de leur coopération sous tous ses aspects dans l'intérêt du bien-être et de la prospérité permanente de leurs peuples » avec l'idée que les habitants de chacun des États contractants se voient reconnaître le droit d'accéder librement aux ressources d'éducation des autres, et notamment dans les établissements d'enseignement supérieur. Cela a pour but de favoriser la mobilité des personnes et les échanges d'idées, de connaissances et d'expériences scientifiques et technologiques.

Conjointement, l'élaboration d'une telle convention peut inciter les états contractants à une amélioration continue des programmes d'études ainsi que des méthodes de planification et de promotion des enseignements supérieurs tenant compte des impératifs du développement économique, social et culturel, des politiques de chaque pays et des objectifs qui figurent dans les recommandations formulées par l'Unesco en ce qui concerne l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement, la promotion de l'éducation permanente et la démocratisation de l'éducation.

En fin de compte, étant donné les axes prioritaires définis par l'Unesco, les dynamiques à l'œuvre dans l'enseignement supérieur sont principalement centrées sur les questions : de demande, de diversification, du travail en réseau, de l'apprentissage tout au long de la vie, de l'utilité des technologies de l'information et de la communication et de la responsabilité sociale¹³ ; sans omettre d'encourager et de renforcer l'inclusion et la qualité y compris aux deux niveaux précédents celui de l'entrée à l'université.

La Conférence mondiale qui s'est tenue du 5 au 8 juillet 2009 au siège de l'Unesco à Paris, avait pour thème « la nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur », c'est-à-dire sa primauté sur le développement du système éducatif en général, mais aussi sur le développement durable à l'échelle nationale et internationale, sur l'établissement de sociétés fondées sur le savoir. La dernière Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur date de 1998 et a permis aux

12. Convention élaborée le 17 décembre 1976.

13. Allocution de M. Burnett, sous-directeur général de l'Unesco pour l'éducation (décembre 2008).

parties prenantes de s'engager à garantir l'égalité des possibilités d'enseignement supérieur pour tous, des systèmes et des institutions modernisés, une utilité sociale accrue et des liens plus étroits avec le monde du travail. Depuis 1998, le programme d'action de l'enseignement supérieur a évolué un peu partout dans le monde et doit faire face à de nombreux défis, récurrents ou plus récents, devant faire preuve de cohérence, à la fois avec les objectifs nationaux de développement et avec les aspirations individuelles.

En 2004, l'Unesco a publié un rapport sur le thème de l'enseignement supérieur dans une société mondialisée, afin d'aider les États membres à élaborer des mesures et des politiques adéquates pour relever ces défis, en particulier ceux inhérents à la mondialisation : l'importance croissante de l'économie de la connaissance, le développement de nouveaux accords commerciaux dont l'objet est le commerce de services éducatifs et les innovations liées aux technologies de l'information et de la communication. L'enseignement supérieur est alors impacté sur les plans de la qualité, de l'accès, de la diversité et du financement mais aussi, ceux de la souveraineté nationale, de l'équité et du développement durable.

Cela se vérifie d'autant plus que l'offre de services éducatifs transfrontaliers pousse à la « marchandisation » de l'éducation, compromettant sérieusement « la capacité de l'État à administrer l'enseignement supérieur dans la perspective de l'action publique »¹⁴.

Au final, de nouvelles évolutions se dessinent à travers l'apparition d'autres offres de services éducatifs, de nouvelles formes d'enseignement (enseignement à distance, enseignement virtuel), une plus grande diversité des qualifications et des diplômes, une mobilité croissante des étudiants, une importance accrue de l'apprentissage tout au long de la vie qui entraîne à son tour une augmentation de la demande d'enseignement postsecondaire et des dépenses privées croissantes dans le secteur de l'enseignement supérieur.

14. L'idée de l'internationalisation de l'enseignement n'est pas vraiment nouvelle, contrairement à celle de le faire dans un but commercial et lucratif à travers l'adoption de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS). Dans ce cadre, l'enseignement est l'un des douze secteurs de services primaires et l'enseignement supérieur est l'un des cinq sous-secteurs de l'éducation. Étant donné ce nouveau cadre réglementaire, chaque pays peut déterminer dans quelle mesure il autorisera les prestataires de services éducatifs étrangers à avoir accès à son marché intérieur. Les pays en développement et en transition sont les plus exposés dans le débat sur l'approche marchande de l'enseignement supérieur, risquant de devenir des marchés non réglementés ; d'où l'importance d'un renforcement de la gouvernance publique de ces pays.

TABLEAU 6 : RÉCAPITULATIF DES OBJECTIFS PRIORITAIRES – UNESCO

Éducation pour tous d'ici à 2015	Développement national durable	Assurance qualité et reconnaissance des qualifications	Internationalisation de l'enseignement supérieur	Initiative spéciale (recherche)
Cadre d'action de Dakar (2000) 6 objectifs (encadré 1)	Déclaration de Bonn (avril 2009) Développement du système de l'enseignement supérieur et de la recherche sinon c'est la société toute entière qui en pâtit Appropriation locale « Question d'image » : promotion auprès du grand public Renforcement des moyens financiers et de leur stabilité Établissement de sociétés fondées sur le savoir	Cadres d'action renforcés pour garantir la qualité et la reconnaissance des qualifications Évaluation de critères satisfaisants (bourses, programmes, infrastructures) Equivalence (accès, diplômes) Conventions régionales sur la reconnaissance des qualifications : mobilité, échanges, amélioration des programmes, de la gestion	Promotion de l'éducation transfrontalière Nouvelles évolutions dans un contexte mondialisé : offres, formes d'enseignement, diversité des qualifications, mobilité ↓ Impact sur la qualité (marchandisation), l'accès, la souveraineté nationale, le financement	Cartographie et analyse des systèmes nationaux de recherche dans les PED ↓ Promouvoir la recherche Produire une base de connaissances durable Approfondir les liens entre recherche, enseignement supérieur et connaissance

Par ailleurs, le système universitaire doit être défendu car il est adossé à la recherche : faire progresser les connaissances par la recherche est une fonction essentielle de tous les systèmes d'enseignement supérieur, qui se doivent de promouvoir les études de troisième cycle. La recherche est considérée comme un facteur-clé de l'identité institutionnelle des universités et la condition indispensable d'un programme efficace d'enseignement et de service public.

Selon la *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle* (article 5) : « L'innovation, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité devraient être encouragées et renforcées dans les programmes, avec des orientations à long terme vers des objectifs et des besoins sociaux et culturels. Un équilibre judicieux devrait être trouvé entre recherche fondamentale et recherche ciblée. Les établissements devraient faire en sorte que tous les membres de la communauté universitaire s'occupant de recherche reçoivent la formation, les ressources et le soutien appropriés. Les droits intellectuels et culturels sur les résultats de la recherche devraient servir au bien de l'humanité et ils devraient être protégés de façon à ne pouvoir faire l'objet d'aucune utilisation abusive. La recherche doit être encouragée dans toutes les disciplines, y compris les sciences sociales et humaines, l'éducation (y compris sur l'enseignement supérieur), les sciences de l'ingénieur, les sciences exactes et naturelles, les mathématiques, l'informatique et les arts, dans le cadre de politiques nationales, régionales et internationales de recherche-développement. On s'attachera spécialement à améliorer les capacités de recherche dans les établissements d'enseignement supérieur à vocation de recherche, vu qu'il y a enrichissement mutuel lorsque l'enseignement supérieur et la recherche sont conduits à un haut niveau au sein d'un même établissement. Ces établissements reconnus devraient trouver le soutien matériel et financier requis auprès de sources publiques et privées ».

Le Forum de l'Unesco sur l'enseignement supérieur, la recherche et la connaissance¹⁵ a mis en place l'Initiative spéciale pour cartographier et analyser les systèmes nationaux de recherche des pays en développement afin de les aider à mieux gérer leur processus de développement mais aussi à contribuer à la production d'une base de connaissance durable (encadré 2). Elle s'appuie sur un dialogue scientifique et intellectuel dont le but est de définir et approfondir les liens entre enseignement supérieur, recherche et connaissance. Malgré les tendances à une uniformité mondiale croissante, il n'existe pas de réponse unique à la question de savoir quels sont les systèmes, les structures, ou les politiques de recherche et de production de connaissance les plus appropriés ; l'idée est de mettre en rapport la politique universitaire, la science et le développement social.

ENCADRÉ 2 : LES INDICATEURS DE L'INITIATIVE SPÉCIALE

Indicateurs servant à mesurer les capacités nationales en matière de recherche :

- L'histoire et la gouvernance de l'enseignement supérieur, de la science et du développement social ; les politiques actuellement en vigueur dans ces domaines.
- Les ressources humaines en science et technologie ; l'investissement dans la recherche.
- Les stratégies visant à promouvoir l'innovation.
- Le statut des chercheurs.
- Les structures informelles liées à la production de connaissances.
- La coopération scientifique et les accords entre acteurs de la recherche et du développement.
- Les résultats de la recherche.

Effets escomptés : fournir des données cruciales sur les systèmes de recherche des pays en développement ; promouvoir une réelle appropriation nationale des politiques ; mettre les connaissances et les expériences acquises au niveau international au service de la gestion des connaissances sur les plans national et régional ; assurer l'échange transfrontière d'expertise au moyen de débats, de recommandations de portée internationale ; proposer, grâce à des études de cas sur les meilleures pratiques, des solutions susceptibles de renforcer les systèmes de recherche ; faciliter la coopération Sud-Sud en matière de gestion des connaissances et d'innovation ; organiser un débat international et régional stratégique sur le statut des systèmes nationaux de recherche ; forger des partenariats pour améliorer les capacités dans le domaine de l'innovation.

15. Il a été créé en 2001, suite à la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur et à la Conférence mondiale sur la science de 1999 afin de mettre la connaissance au service du développement dans la société mondialisée du 21^{ème} siècle. Il doit permettre de répondre aux défis que représentent les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD).

Dans le même sens, l'indicateur intitulé « Tensions, dynamiques et défis » permet d'identifier les contextes sociaux spécifiques où la recherche est facilitée par les investissements (en Malaisie, à Singapour, au Chili, au Qatar) ou bien, fait face à des défis et à des obstacles spécifiques (dans les Pays les moins avancés). Ainsi, les environnements favorables, les facteurs contraignants, et la diversité des défis posés par les transformations sociales majeures (la globalisation et l'actuelle crise économique mondiale) sont examinés.

TABEAU 7 : LES TROIS COMPOSANTES DE LA RECHERCHE – UNESCO

Capacité en matière de recherche	Productivité de la recherche	Pertinence et utilité de la recherche
<p><i>Personnel</i> Compétences (formation et sélection) Disponibilité</p> <p><i>Contexte</i> Infrastructure (tenir compte du coût indirect d'un projet = coût de l'infrastructure pour le réaliser) Climat de la recherche : contexte valorisant mais préservant son autonomie Organisation institutionnelle (économies d'échelle) : la coopération transfrontalière est un moyen d'y répondre Financement : montant et sécurité à long terme Éthique de la recherche : garantir l'intégrité, l'ouverture et la transparence, protéger la propriété intellectuelle</p>	<p><i>Comment concilier des forces divergentes, parfois contradictoires ?</i></p> <p><i>Mondialisation/contexte national</i> Mise en réseau et flexibilité entre les systèmes Menace sur la stabilité, l'identité de la recherche Marchandisation Discrédit vis-à-vis de l'opinion publique Importance de l'articulation entre culture nationale et culture universitaire</p> <p><i>Recherche appliquée/recherche fondamentale</i> Interaction entre industrie, gouvernements et universités La recherche appliquée se développe dans les pays émergents tels que la Chine, l'Inde et la Malaisie</p> <p><i>Autonomie/obligation redditionnelle</i> Définition de leurs priorités en matière de recherche Ne pas faire porter aux universités toute la responsabilité des difficultés liées à la réduction de leurs ressources</p> <p><i>Concurrence/collaboration</i> (pas forcément incompatibles : pour rester compétitif, il faut coopérer) Coopération transfrontalière Interdisciplinarité compte tenu du caractère trop fragmentaire de la recherche</p> <p><i>Secteur public/privé</i> Partenariat renforcé entre les deux, ils peuvent être complémentaires si cette complémentarité est bien pensée</p> <p><i>Anglais/autres langues</i> Primauté de l'anglais : les pays anglophones ont un avantage naturel Pratique de l'anglais à promouvoir chez les autres</p>	<p>Importance du contexte : diversité des fonctions</p> <p>Capacité d'exploitation des connaissances mondiales</p> <p>Capacité d'adaptation de ce savoir aux besoins locaux</p> <p>Appropriation locale Donner plus de visibilité à la recherche</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Grand public = partie prenante</p>

Source : à partir des conclusions du Colloque sur la recherche et l'enseignement supérieur (Paris, 2006).

Ce qui se fait en Méditerranée

Force est de constater que jusqu'à présent, les réformes mises en place dans les PSEM n'ont pas vraiment donné les résultats escomptés. Les réformes à venir nécessitent alors une nouvelle approche ou un nouveau cadre ; quelques propositions sont avancées à l'issue de cet article.

Globalement, les mesures prises dans les PSEM juste après les indépendances avaient comme priorité l'identité nationale et l'éducation de masse : mesures législatives pour un accès libre et obligatoire à l'éducation pour tous les citoyens, système d'incitation par la mise en place d'un appareil centralisé de « commande et contrôle » de la formation et du déploiement des enseignants, des programmes d'enseignement, de la construction et l'aménagement de nouvelles structures d'accueil, d'initiatives visant à générer plus de candidats pour une scolarisation formelle. Mais, face à la recrudescence de la demande dans l'enseignement supérieur entraînant des taux croissants de chômage des diplômés et des coûts trop élevés, les gouvernements ont dû mettre en place des mesures pour atténuer cette demande (normes d'admission et de réussite plus strictes, moins d'avantages, orientation des élèves du secondaire vers des formations à vocation professionnelle) et ont insisté davantage sur l'élaboration de programmes d'alphabétisation visant la réintégration des personnes n'ayant jamais bénéficié de la scolarisation obligatoire ou celles l'ayant abandonnée prématurément.

Après une analyse complète des différents points de réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche (se référer aux annexes), nous avons retenu 5 volets distincts mais complémentaires (tableau 8) :

- La qualité (objectif prioritaire de l'Unesco) qui est adossée, entre autres, au cadre juridique existant dans ce secteur.
- L'internationalisation, et notamment la flexibilité, la mobilité et la comparabilité ou équivalence des diplômes et/ou compétences.
- La gouvernance, qui permet d'intégrer les changements, la diversité, l'expansion de ce secteur, mais aussi les accords internationaux, les partenariats public/privé, la gestion économique et académique des institutions et le respect de la dimension sociale et de développement des politiques de formation.
- Les résultats des réformes déjà mises en œuvre.
- Les actions ou préconisations qui en découlent.

En résumé, l'assurance qualité, le système d'accréditation, l'internationalisation et la gouvernance sont les piliers des réformes éducatives menées à l'heure actuelle par l'ensemble des PSEM, à partir des recommandations de l'Unesco (synthétisées dans le tableau 6). Autre point commun, les pays tiers méditerranéens ont été confrontés à une croissance substantielle des effectifs dans le supérieur, avec comme conséquence, la massification de l'enseignement qui appelle une meilleure gestion et planification des programmes, des filières de formation, du budget. Enfin, on remarque que les pays du Maghreb ont tous adopté le système LMD (Licence-Master-Doctorat) de façon à favoriser la mobilité et l'équivalence des compétences avec les pays européens. En revanche, les pays du Mashrek sont davantage ouverts au système mixte public/privé (surtout au Liban et en Jordanie) privilégient la culture de l'excellence et les connexions avec les universités ou instituts étrangers.

TABLEAU 8 : SYNTHÈSE DES MESURES DE RÉFORME DANS LES PSEM

	Qualité	Internationalisation	Gouvernance	Résultats	Actions et/ou préconisations
Algérie	Infrastructures, conditions sociales, évaluation	Internationalisation limitée	LMD, Planification (modèle de simulation spécifique), NTIC	Difficultés dans la mise en place du LMD	Renforcement de l'ouverture, amélioration des données
Maroc	Évaluation de la rentabilité, accréditation	Une des priorités actuelles, coopération internationale	LMD, autonomie des universités, professionnalisation des formations, partenariats, NTIC	Résultats mitigés => mise en place d'un plan d'urgence	11 projets dans le plan d'urgence
Tunisie	Renforcement de la pédagogie, employabilité (priorité majeure)	Codirection, mobilité	LMD, prospection, gestion par objectifs, observatoires, NTIC, partenariat avec le privé, décentralisation	Résultats relativement positifs	
Égypte	Infrastructures, promotion de la recherche, formation du personnel	Coopération internationale, mobilité	Autonomie des universités, NTIC, partenariat avec le privé	Résultats relativement positifs mais disparités encore réelles	Disparités à réduire
Liban	Une des priorités	Coopération internationale, mobilité	Objectifs de rationalisation, développement harmonisé, NTIC	Résultats relativement positifs	Renforcer le système d'information
Jordanie	Une des priorités	Coopération internationale, mobilité	Gestion financière et planification, NTIC	Résultats relativement positifs	Renforcer le système d'information
Syrie	Une des priorités, employabilité, maison d'édition publique	Internationalisation limitée	NTIC, partenariat avec le privé		Renforcer le système d'information
Turquie	Modernisation, employabilité	Coopération internationale, mobilité	NTIC, planification, autonomie, décentralisation, approche participative du budget		Renforcement de l'accès à l'éducation

Source : à partir de la Banque mondiale (2007).

Par ailleurs, le rapport de la Banque mondiale de 2007 vient conforter nos conclusions. Sur ces quarante dernières années, les programmes de réforme ont d'une manière générale, été modifiés dans leur approche, passant progressivement de l'ingénierie pour améliorer l'accès équitable et efficace à l'éducation (quantité et qualité des structures d'accueil, du corps enseignant, du personnel administratif) à l'incitation (motivation des acteurs, lien entre résultats et

récompenses (ou pénalités) : la part des mesures d'ingénierie a diminué passant de 82 % après les indépendances à 72 % à l'heure actuelle alors que dans le même temps, le pourcentage des mesures d'incitation a augmenté de 6 % à 15 % (tableau 9).

TABLEAU 9 : LES TROIS COMPOSANTES D'UNE RÉFORME DE L'ÉDUCATION DANS LES PSEM

Ingénierie ¹⁶		Incitation ¹⁷		Responsabilité publique ¹⁸	
Composantes	Résultats	Composantes	Résultats	Composantes	Résultats
La pédagogie, la capacité d'enseignement, la structure de l'éducation et le flux des élèves, la mobilisation des ressources	La Jordanie, la Tunisie et le Liban ont fait le plus de progrès en matière de pédagogie centrée sur l'étudiant Prédominance de la langue arabe, l'histoire et la religion par rapport aux mathématiques, aux sciences et à la technologie	L'autonomie scolaire, la participation aux examens internationaux, l'existence d'un système national d'accréditation, la présence d'associations de parents d'élèves, un système d'inspection, et un système de récompenses sous forme d'apports pécuniaires ou en matière d'évolution de carrière	Plus le secteur privé est impliqué, mieux sera le système d'incitation Peu d'autonomie dans le secteur public En général, présence de systèmes d'inspection centralisés ainsi que d'associations de parents Participation généralisée aux tests internationaux La Jordanie et la Tunisie ont introduit des évaluations des résultats de l'enseignement à des fins de planification et de responsabilisation	L'Indice de la responsabilité publique : accès aux informations, participation citoyenne dans le processus de décision	La Jordanie et le Liban, le Maroc bénéficient d'une plus grande responsabilisation publique que les autres. Les citoyens des pays médians, y compris l'Égypte et l'Algérie, ont des niveaux modérés de responsabilisation

Source : à partir de la Banque mondiale (2007).

Au regard des critères retenus par la Banque mondiale comme étant ceux d'une réforme de l'éducation, nous constatons que là encore, les PSEM sont loin d'être homogènes, il n'y a donc pas un modèle de réforme mais plusieurs, plus ou moins performants. Ceci dit, les pays les mieux lotis disposent généralement de systèmes éducatifs faisant preuve d'un bon dosage entre ingénierie, incitations et responsabilisation publique. Enfin, de plus en plus de pays dépendent du secteur privé pour des prestations éducatives à tous les niveaux mais, nous insistons sur le fait que cela nécessite un fort régime réglementaire ainsi qu'une attention spéciale accordée aux problèmes d'équité. Aucun pays ne peut se permettre de faire une impasse sur la réforme de l'enseignement public, avant d'aborder la question du rôle du secteur privé.

16. L'ingénierie est définie comme une augmentation de la quantité et une amélioration de la qualité des intrants dans les systèmes éducatifs : structures d'accueil, personnel enseignant, équipements.

17. L'incitation alignée sur les résultats concerne la motivation des acteurs inscrits dans le processus éducatif (enseignants, présidents d'université, etc.), permettant de lier les résultats aux récompenses (ou pénalités) qui leur sont adressées.

18. La responsabilité publique fait référence à l'influence notable des acteurs (parents, étudiants, enseignants, personnel administratif) sur les objectifs, les politiques et l'allocation des ressources consacrées à l'éducation au niveau national et/ou local afin que l'éducation serve mieux les objectifs les plus larges de la société.

L'état de préparation du système éducatif lui permettant de faire face à la demande future, doit tenir compte de certaines tendances, pour la plupart, récentes : la grande proportion de jeunes dans la population, la nécessité de changer les approches pédagogiques afin d'être plus compétitif sur le plan international et d'être plus homogène avec les pays européens, et les contraintes financières.

Les systèmes éducatifs dans les PSEM devront sans aucun doute effectuer des changements afin de s'adapter, en interne, aux nouvelles demandes présentes sur le marché du travail et au nombre croissant de jeunes et, en externe, au nouveau contexte mondial. Cependant, les ressources pouvant être limitées, des alternatives financières peuvent s'avérer nécessaires, par le biais, entre autres, d'un renforcement de la coopération euroméditerranéenne dans ce champ.

Vers un renforcement de la coopération euroméditerranéenne

Depuis la signature de la Déclaration de Barcelone en novembre 1995, le processus euroméditerranéen a pour but de créer un espace commun de paix, de prospérité et de stabilité, ainsi que d'encourager l'amélioration de la connaissance et la promotion de la compréhension mutuelle entre les populations. Et s'il y a un lieu dans le monde où la paix et l'universalité du savoir acquièrent un sens tout particulier, c'est justement en Méditerranée.

Parmi toutes les actions financées à travers le programme Tempus MEDA de l'Union européenne, l'établissement d'un réseau méditerranéen pour la reconnaissance des qualifications et de l'assurance qualité (RecQualif MEDA) a été soutenu, visant à préparer un réseau régional pour l'échange d'information sur la reconnaissance des qualifications et l'assurance qualité. Le projet a été financé par la Commission européenne et par l'Unesco. Ce réseau répond aux recommandations du comité intergouvernemental pour l'application de la Convention internationale sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur (janvier 2002)¹⁹.

Les objectifs spécifiques du projet sont de :

- Favoriser la mise en place de centres nationaux d'information sur la mobilité académique et la reconnaissance des qualifications étrangères dans les PSEM, en s'appuyant sur l'expérience des centres nationaux d'information ENIC-NARIC (Pays-Bas).
- Resserer les liens entre assurance qualité et reconnaissance des diplômes et qualifications.
- Constituer un réseau méditerranéen des centres nationaux d'information existants et en construction.

Plus récemment, le développement de l'enseignement supérieur et de la recherche est inscrit comme axe prioritaire de la politique européenne de voisinage (PEV) pour deux raisons : l'éco-

19. Ont participé à ce projet, des institutions d'Algérie, d'Égypte, du Maroc, de la Tunisie, de la France, de l'Italie, de la Slovénie, mais aussi l'ENIC/NARIC des Pays-Bas (NUFFIC) et le Conseil de l'Europe.

nomie de la connaissance dans laquelle les PSEM doivent s'insérer et la croissance démographique couplée au risque politique qui en résulte.

Hormis l'IEVP (Instrument européen de voisinage et de partenariat), deux programmes soutiennent des projets dans le domaine de l'enseignement supérieur : Tempus et External Cooperation Window Erasmus Mundus (EMECW).

Créé en 1990, le programme Tempus est dans sa quatrième phase 2007-2013. Il est un instrument d'appui à la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur et au développement économique et social des pays partenaires de l'Union européenne dont ceux de la Méditerranée. L'objectif à terme est de favoriser la convergence avec les finalités de la stratégie de Lisbonne pour la croissance et la création d'emploi, et du processus de Bologne qui promeut la mise en œuvre d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la connaissance. Tempus défend la démarche d'internationalisation en favorisant l'intégration d'une dimension internationale de base dans la communauté universitaire, en stimulant l'internationalisation de la recherche, en promouvant la mobilité des étudiants et des enseignants-chercheurs, en améliorant le recrutement d'étudiants étrangers.

Tempus IV finance des projets montés par des consortiums réunissant des partenaires des États membres de l'UE et des pays partenaires, dans le cadre de deux types d'activités, les projets conjoints à caractère multilatéral et innovant (développement de cours et méthodes pédagogiques, gestion universitaire, renforcement institutionnel), et les mesures structurelles (développement et réforme des établissements d'enseignement supérieur dans les pays partenaires, problématiques liées à la réforme de la gestion (cadres de qualification, assurance qualité, autonomie, etc.) ou au lien entre l'enseignement supérieur et la société (monde du travail, etc.).

EMECW a pour vocation, de renforcer la coopération à travers la mobilité individuelle des étudiants et des enseignants. Il concerne soit des consortiums de taille conséquente, soit des bourses pour tous niveaux et toutes disciplines dans l'enseignement supérieur. La différence avec Tempus réside dans le fait qu'il est entièrement dédié à la mobilité.

Enfin, l'Union pour la Méditerranée (UPM) a déjà mis en œuvre un certain nombre de projets axés, entre autres, sur la création d'un espace euroméditerranéen de l'enseignement supérieur et de la recherche. À ce titre, l'Université euroméditerranéenne a été inaugurée à Portoroz-Piran en Slovénie, le 9 juin 2008, contribuant à rapprocher, par la culture et l'éducation, le nord et le sud de la Méditerranée. Par l'intermédiaire d'un réseau de coopération associant universités et autres institutions partenaires de la région euroméditerranéenne, elle assurera des programmes d'études, de recherche et de formation. De son côté, le Maroc a pour projet d'en créer une à Fez.

Plusieurs déclarations ont d'ailleurs servi de fondations à ce nouvel espace :

- La Déclaration de Catane (Catane, janvier 2005) a mis l'accent sur le développement des ressources humaines et la promotion d'une meilleure compréhension entre les cultures en jetant les bases d'une stratégie politique visant à coordonner les politiques d'éducation et de formation des pays du bassin méditerranéen, dans le but d'offrir dans toute la zone plus de possi-

bilités d'accès au savoir, spécialement au niveau de l'enseignement supérieur, et de plus vastes possibilités d'étudier et de travailler dans un contexte multiculturel.

- L'Assemblée parlementaire euroméditerranéenne (Le Caire, mars 2005) a débattu du processus de Barcelone et du partenariat stratégique de l'Union européenne avec les pays méditerranéens.
- La Déclaration de Tarragone (Tarragone, juin 2005) plaidait pour la construction d'un espace euroméditerranéen de l'enseignement supérieur et de la recherche²⁰.
- L'Assemblée parlementaire euroméditerranéenne (Tunisie, mars 2006) a abordé des thèmes tels que le dialogue entre les civilisations et les religions, les migrations, le développement économique et social.
- La Déclaration d'Alexandrie (Alexandrie, juin 2007) : le Forum permanent des universités euroméditerranéennes²¹ a appuyé l'initiative slovène de créer une université euroméditerranéenne.
- La Déclaration du Caire (Le Caire, juin 2007) : les conclusions de la première conférence ministérielle euroméditerranéenne sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique ont constaté que l'initiative slovène de créer une université euroméditerranéenne constituera un pas important vers la formation de l'espace euroméditerranéen de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Le Gouvernement de la République de Slovénie a établi le Centre universitaire pour les études euroméditerranéennes (EMUNI) (octobre 2007).
- Les conclusions de la Conférence de Lisbonne (Lisbonne, novembre 2007) dans lesquelles les ministres des affaires étrangères ont reconnu l'établissement de l'Université euroméditerranéenne, dont le siège serait établi en Slovénie, comme un pas en avant majeur vers la formation d'un réseau de coopération entre universités partenaires.
- La Déclaration du Caire (Le Caire, février 2008) : dans les conclusions de la deuxième conférence ministérielle euroméditerranéenne sur la société de l'information, les ministres ont reconnu l'université euroméditerranéenne comme une importante institution de réseaux universitaires.
- L'Assemblée parlementaire euroméditerranéenne (Athènes, mars 2008) a appelé l'Union européenne à établir un budget pour le futur développement de l'Université euroméditerranéenne.

20. En juin 2005, l'Université Rovira i Virgili de Tarragone accueillait le II Forum universitaire méditerranéen (presque 60 universités) qui a clôturé ses travaux avec la Déclaration de Tarragone qui recommandait aux gouvernements, universités et membres du Partenariat de créer un réseau dans le but d'exporter à l'espace EuroMed, l'expérience du processus européen de Bologne. Il s'agit de soutenir : le développement des compétences à travers des programmes combinés de recherche, d'enseignement et de formation du corps enseignant, technique et administratif, la croissance de l'emploi des jeunes dans les secteurs exigeant de grandes compétences culturelles, à travers le système de stages et d'initiatives pilotes d'une nature entrepreneuriale soutenues par les universités, la connaissance mutuelle à travers le renforcement des échanges, de la mobilité et de la communication, le respect du patrimoine culturel et environnemental euroméditerranéen par les traductions des textes, le développement de programmes euroméditerranéens d'enseignement, de jumelage et d'autres initiatives de formation et de diffusion, le dialogue interculturel et le renforcement des valeurs humanistes et la liberté académique et l'indépendance des universités.

21. Le but de l'EPUF est de créer l'espace EuroMed d'éducation supérieure permettant d'avancer vers l'harmonisation des diplômes, des plans d'études et de l'assurance de qualité, de consolider des universités au service des citoyens des rivages méditerranéens, contribuant à leur progrès et à celui de leurs pays. Tout cela avec la coopération de l'Union européenne, des États, des réseaux déjà existants et des institutions engagées et soucieuses du développement de ces sociétés.

- Les conclusions de la Conférence de Fez (Fez, avril 2008) : la première conférence ministérielle euroméditerranéenne sur le tourisme a souligné que l'établissement de l'Université euroméditerranéenne en Slovénie, avec des programmes d'études orientés vers le tourisme euroméditerranéen, contribuera à la coopération entre pays de la région.

ENCADRÉ 3 : PROPOSITIONS DU CENTRE D'ANALYSE ET DE LIAISON DES ACTEURS DE LA MÉDITERRANÉE (CALAME)

1. Établir les infrastructures d'un espace universitaire méditerranéen.
 - Contribuer à la mise à niveau des universités du Sud et de l'Est (architecture LMD généralisée).
 - Créer une architecture commune à la région (mise en réseau des organismes de recherche sur des thématiques communes : European Research Area Network, programmes InCo et Eurêka, ingénierie scientifique et pédagogique [assistance technique pour répondre à des projets de recherche européens, financement de revues scientifiques bilingues anglais/français et arabe]).
2. Créer des consortiums pilotes intégrés d'enseignement et de recherche.
 - Favoriser la mise en réseau et l'acquisition de la masse critique des établissements.
 - Assurer la formation des formateurs.
 - Orienter les formations vers la professionnalisation.

Grâce à la création de pôles d'excellence régionaux, sélectionnés sur projet, financés sur trois ans, définis sur un thème particulier, associant des universités du Nord et du Sud, proposant la formation d'étudiants, la formation des formateurs et facilitant les réseaux de recherche interuniversitaires et le partenariat avec les entreprises à travers la création d'une bourse université-entreprise.
3. Créer un passeport de l'espace universitaire méditerranéen.
 - Faciliter les mobilités courtes des étudiants, des enseignants (favoriser la formation des étudiants sur place plutôt que leur accueil « aveugle » dans les pays du Nord).
 - Contribuer financièrement à l'installation dans leur pays d'origine, des jeunes chercheurs formés au Nord.
4. Créer un Conseil méditerranéen de l'enseignement supérieur et de la recherche et un Observatoire de l'innovation universitaire méditerranéenne.
 - L'Observatoire serait chargé de diffuser les transferts d'expériences en matière de partenariats universitaires méditerranéens, les débats publics nationaux en matière de modernisation universitaire et de coopération, l'évolution des réglementations européennes et nationales dans le domaine.
 - Le Conseil définirait le volet universitaire de la PEV. Il regrouperait des représentants des universités, des ministères, des principales agences de coordination et de financement régionales (Agence universitaire de la francophonie, Arab League for Education, Culture and Science Organisation, Unesco...) et subrégionales (Collège académique des universités francophones euromaghrébines).

L'évolution de ce nouvel espace euroméditerranéen de l'enseignement supérieur et de la recherche dépendra non seulement des avancées inscrites dans l'UPM et dans la PEV, mais aussi, des résultats probants et durables émanant des politiques éducatives et des programmes de réforme élaborés dans les PSEM.

Propositions

Comme on l'a vu précédemment, les systèmes éducatifs de la région font face plus que jamais, à un nouveau parcours de réforme qui devrait s'orienter prioritairement vers les incitations et la responsabilité publique, les investissements consacrés au système éducatif ayant été traditionnellement substantiels ; mais aussi viser à réduire l'écart entre l'offre en individus qualifiés et la demande nationale et internationale de main-d'œuvre.

A ce titre, il est important de rappeler que les caractéristiques du marché du travail elles-mêmes, déterminent les gains obtenus par les investissements éducatifs : le bon fonctionnement du marché du travail est primordial pour maximiser le rendement des investissements en matière d'éducation, pour permettre une meilleure adéquation capital humain – activités propices à la croissance, pour avoir un impact positif sur l'équité. Cela nécessite une autre série de réformes souvent complexes à engager et à tenir, mais cela fait partie d'un autre débat qui dépasse les réflexions que l'on mène ici. Les efforts de certains PSEM en termes de diversification de la structure productive commencent à être payants, renforçant la demande de travailleurs qualifiés et permettant d'absorber le surplus de diplômés. Mais, dans tous les pays, la mobilité des travailleurs reste entravée par l'asymétrie d'informations concernant le profil demandé aux candidats à des postes vacants et les opportunités d'emploi, par la faible application des conditions contractuelles et par le manque de coordination pour résoudre ces dysfonctionnements.

À partir des années 90, le chômage dans cette région s'est fortement accru alors que le taux d'accomplissement en matière d'éducation a, lui, augmenté. Certaines des causes de ce déséquilibre ont été la promesse d'un emploi public (et la création d'attentes non satisfaites), des réglementations excessives et coûteuses dans le secteur privé, des politiques structurelles et macroéconomiques non adaptées. En conséquence, avant de permettre la création d'emplois productifs dans les secteurs dynamiques de l'économie, l'expansion des systèmes éducatifs, si elle n'est pas bien pensée, peut s'avérer parfois contre-productive. Une des raisons vient du fait que l'échelle temporelle diffère entre l'évolution de la demande sur le marché du travail souvent très rapide et celle du système éducatif beaucoup plus longue de part ses deux fonctions premières, le développement individuel et la socialisation.

Les réformes sont alors importantes pour améliorer le rendement des investissements passés ainsi que pour cibler de manière plus efficiente, les actions futures à mener. Dans un contexte mondial où le modèle dominant de régulation du travail privilégie la régulation marchande tournée vers l'individu, la notion de flexibilité est plurielle (organisationnelle, fonctionnelle, temporelle, salariale). Plus encore, les réformes dans l'éducation doivent s'inscrire dans le cadre plus large de l'économie fondée sur la connaissance avec l'idée de nouvelles coopérations entre les différents

champs considérés : la production de connaissances de base et la technologie, l'éducation, la formation et les entreprises, les divers mécanismes de financement, les industries, etc.

Il s'agit alors de renforcer les capacités de compréhension et d'adaptation individuelles par une éducation et une formation plus appropriées, et ce à tous les niveaux. La généralisation de la scolarisation de base permet de se former et de comprendre son environnement, mais aussi d'élargir le nombre de personnes concernées (politique éducative cohérente). Il s'agit, entre autres, d'accentuer la lutte contre l'illettrisme en utilisant les médias et les technologies de l'information (cas du Brésil par exemple) et de faire en sorte que chaque élève en fin de cursus possède le socle de compétences de base défini communément par les différentes parties prenantes, y compris la société civile et les ONG.

Dans l'enseignement supérieur en particulier, plusieurs avancées sont à mettre en œuvre ces prochaines années. Nous les avons regroupées sous trois thématiques complémentaires : le système informationnel, le processus de suivi-évaluation, l'approche coopérative.

Dans le premier cas, cela fait appel à :

- des systèmes d'information éducatifs plus performants. Jusqu'à présent, les informations relatives aux résultats des étudiants, à la fréquentation scolaire, aux abandons, à l'absentéisme des enseignants, à la formation pédagogique et aux besoins en qualifications sont difficilement accessibles ;
- une meilleure organisation de la remontée des informations vers les décideurs nécessaire pour mieux cibler les problèmes et y répondre de manière appropriée ;
- un développement de la recherche sur la recherche et l'enseignement supérieur de façon à obtenir des données plus fiables et plus homogènes.

Le processus de suivi-évaluation souhaité se décline en divers objectifs :

- Un renforcement des actions d'accompagnement pour insister sur l'importance que revêt le choix d'une orientation professionnelle adaptée.
- Une approche en termes de diagnostic des besoins formulés par les étudiants et par l'environnement dans lequel ils sont inscrits.
- Une orientation des formations diplômantes vers les besoins de l'économie, l'attribution de fonds devant se faire au moins en partie, selon ce critère.
- Une évaluation des institutions éducatives afin de mesurer leur efficacité à répondre aux missions qui leur ont été assignées : valeur ajoutée d'une formation, adéquation avec des normes de qualité communément admises. Il est primordial de donner plus de lisibilité au niveau des offres éducatives et de formation multiples pour une meilleure reconnaissance sociale à travers les compétences, les qualifications et les métiers ou les débouchés qui s'y rapportent.
- Une réflexion autour des priorités données à la recherche avec une articulation entre elle et le projet de développement sociétal plus général (évaluation des résultats de la recherche et de leur exploitation en fonction du contexte).

Enfin, l'approche coopérative revêt différentes formes selon le champ dans lequel elle s'insère, au niveau national, régional, voire international :

- Une plus grande coordination des acteurs en présence afin que le système éducatif assure la formation de compétences appropriées pour faire face à la concurrence internationale et satisfasse la demande toujours croissante d'éducation au-delà de la période obligatoire (approche partenariale public-privé, locale et nationale). Un juste équilibre entre les secteurs public et privé est à trouver sinon les fonds publics en baisse qui sont consacrés à l'enseignement risquent de se raréfier davantage et les étudiants, d'être la cible des prestataires privés peu scrupuleux. Le nœud du débat est la question de l'assurance qualité, préconisée par l'Unesco, et la nécessité de protéger les consommateurs contre les prestataires douteux ou les « usines à diplômes ». Dans la répartition des tâches et des responsabilités, nous pensons qu'il est important que les États et les gouvernements préservent le rôle qu'ils jouent dans la formulation des politiques de l'enseignement supérieur, dans la garantie de la qualité de cet enseignement, y compris en sécurisant les financements (l'insécurité financière rapportée à l'enseignement et à la recherche revêt un caractère aléatoire qui nuit à leur qualité) et qu'ils veillent à ce qu'il remplisse toutes les fonctions sociales et économiques qui lui ont été assignées²². Parallèlement, plusieurs exemples, asiatiques notamment, démontrent que le secteur privé peut, si certaines conditions sont réunies, améliorer la capacité à répondre à la demande d'enseignement supérieur non satisfaite dans les pays où les budgets nationaux sont en baisse (formation continue, formation des adultes, formation des jeunes sortis du système traditionnel)²³ (encadré 4).
- Une systématisation du travail en équipe pour les enseignants et les étudiants afin d'ajuster en permanence leurs compétences.
- Les liens renforcés entre recherche (production du savoir), éducation (transmission du savoir) et formation (application du savoir). Le développement de réseaux de services technologiques permettant de promouvoir et de diffuser les innovations, viendrait compléter une plus grande mobilisation des chercheurs à l'aide de mesures incitatives et réglementaires efficaces et une collaboration plus systématique avec l'industrie (universités virtuelles par exemple).
- Une égalité d'accès au numérique.
- Une plus grande convergence des formations vers les critères européens voire internationaux afin de favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants encore négligeable à l'heure actuelle et de renforcer la coopération transfrontalière (tableau 10).
- Une utilisation plus systématique de l'anglais, langue internationale de facto, dans toutes rencontres, manifestations ou références bibliographiques.
- La possibilité de créer un Observatoire méditerranéen autour de l'économie de la connaissance dans le cadre de l'Union pour la Méditerranée : meilleures pratiques, échanges d'idées et d'experts, évaluations.

22. Dans le privé, l'enseignement supérieur et la recherche sont soumis à des forces qui ne s'intéressent pas forcément à la promotion d'une recherche ouverte et autonome.

23. Jusqu'à présent, la formation professionnelle n'a pas été valorisée (filière de relégation pour les élèves en difficulté, ne permet pas d'accéder à l'enseignement supérieur sauf en Jordanie, faiblesse de la formation continue sauf dans les secteurs ouverts à l'international, manque d'équivalences avec les autres filières, rigidité d'un système très centralisé de formation professionnelle).

ENCADRÉ 4 : VERS UNE GÉNÉRALISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

On peut citer, en particulier, le programme de rénovation de la formation professionnelle dans le cadre de MANFORME en Tunisie qui vise une amélioration de la qualité de la formation professionnelle, une meilleure coordination avec le secteur productif et une plus grande participation du secteur privé. Toujours en Tunisie, l'installation de centres de formation (septembre 2000) jouit d'une plus grande autonomie de gestion pour favoriser leur adaptabilité.

En Jordanie, l'intégration de la formation professionnelle au système secondaire classique (trois types de formation sont proposées : courtes, moyennes, longues). Ces trois types de formation combinent des enseignements classiques et l'apprentissage, la formation longue étant validée par un diplôme (General Secondary Certificate in Vocational Education) permettant d'accéder à l'Université.

En Égypte, un effort de diversification de l'enseignement technique et professionnel a été réalisé : certains cursus (Technical Secondary School) permettant d'accéder à une formation technique post secondaire, et, depuis 1992, un partenariat avec l'Allemagne visant à implanter le système dual allemand.

TABLEAU 10 : TAUX BRUTS DE SCOLARISATION VERS L'ÉTRANGER (2006)

	Taux brut de scolarisation vers l'étranger
Algérie	0,6
Égypte	0
Jordanie	1,6
Liban	3,4
Maroc	1,3
Territoires palestiniens	2,3
Syrie	0,6
Tunisie	1,5
Turquie	0,5
Israël	2,3
Chine	nd
Corée	2,9
Malaisie	1,8
Philippines	0
Thaïlande	0

Enfin, bien souvent, les difficultés qu'éprouvent les universités à se doter de programmes de recherche pertinents et durables sont perçues comme précipitant l'enseignement supérieur vers un état de crise. La promotion de la recherche passe alors par le développement du système national d'innovation, encore trop souvent déficient dans cette région. Ce dernier fait appel à la fois, à une convergence comportementale autour de la créativité (développement d'une culture scientifique et technique) et à l'élaboration de réseaux rendant la diffusion et la promotion des innovations plus efficaces. En résumé, les objectifs prioritaires en matière de développement de la recherche sont la pertinence, la qualité et la coopération internationale. Cela nécessite de créer des incitations claires en faveur de la recherche et de ses applications : dépôts de brevets facilités, valorisation de l'activité de recherche appliquée des enseignants-chercheurs et chercheurs, mobilité des chercheurs facilitée entre le public-privé, développement de la coopération internationale (fourniture de manuels scientifiques, opérations et programmes aidant à la diffusion du savoir-faire et de l'enseignement à distance²⁴), incitations fiscales à la recherche et à l'innovation.

En Méditerranée, l'interdisciplinarité et la recherche « ciblée » par pays doivent être privilégiées à travers un renforcement de la coopération Nord-Sud et Sud-Sud²⁵ et la création d'institutions et d'universités spécialisées autour de la Méditerranée. La coopération technique se révèle d'ailleurs, bien plus efficace que la seule coopération financière, avec en amont un véritable processus d'apprentissage et d'appropriation locale, y compris celle de la société civile.

Mais au-delà de ces grandes avancées, peut-être faudrait-il aussi prêter attention aux quelques écueils auxquels se trouvent confrontées toutes coopérations en Méditerranée et que nous avons pu constater dans le champ des sciences sociales :

- Même si la langue anglaise se présente de plus en plus comme langue de référence, cela rend quelquefois plus difficile les codiplomations ainsi que les cotutelles de thèses.
- L'habitude des pays du Nord de proposer des thèmes de recherche axés sur les disciplines majeures, (droit, économie, gestion, sciences politiques...), ne prédispose pas à une réflexion interdisciplinaire voire transdisciplinaire sur les thèmes majeurs comme l'environnement, le tourisme, la gestion des systèmes publics...
- L'évolution des sciences sociales directement interrogées dans les pays du Nord et qui pourrait être intégrée dès aujourd'hui dans les relations Nord-Sud. En effet les formations et la recherche en droit semblent dépasser la conception de l'école du droit pour s'ouvrir à des compétences multiples. La réforme s'avère nécessaire en ce qui concerne les formations en sciences économiques et de gestion où la demande est très clairement orientée vers le management. S'agissant plus particulièrement du management, les espaces du Sud sont déjà confrontés à des implantations d'écoles privées de gestion venant concurrencer les universités alors que dans les pays du Nord aussi bien dans le champ de la recherche que dans celui de la formation, des incitations de collaboration universités-écoles sont aujourd'hui initiées par les pouvoirs publics.

24. *Managing Innovation Systems*, Paris, OECD, 2000.

25. Il existe par exemple, au niveau régional, Arab League Educational Cultural and Scientific Organization (ALESCO) qui propose un ensemble de réformes éducatives conjointes.

- Ne pas suffisamment prendre en compte la gestion des organisations et des espaces publics. Alors même que les pays du Nord ont évolué vers un management public dépassant les seules entrées monodisciplinaires (droit, droit public, économie publique, sciences administratives) il conviendrait de faire bénéficier les pays du Sud de cette expérience, dans l'esprit des concours de la fonction publique et ainsi des compétences nécessaires aux managers publics.

Pour conclure, le développement de l'enseignement supérieur et de la recherche est un thème hautement politique, qui renvoie aux systèmes de valeurs, à la répartition des ressources, et aux éléments constitutifs du pouvoir. Mais, il ne faut pas occulter, nous semble-t-il, la nécessité d'une culture de soutien de la part des autorités publiques et de l'opinion publique, à l'enseignement supérieur et à la recherche. Leur soutien durable appelle à plus de reconnaissance de la contribution indiscutable de ce secteur à l'avenir des sociétés méditerranéennes. Cela interpelle aussi bien les moyens attribués au développement de ce secteur qu'aux principes de gouvernance préconisés des systèmes universitaires et de recherche.

Bibliographie

Ouvrages, articles et rapports

BANQUE MONDIALE (ed.), *Un parcours non encore achevé : la réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*, Washington, 2007.

BARRO, R.J. et L. JONG WHA, *International Data on Educational Attainment: Updates and Implications*, Center for International Development Working Paper, n° 42, 2000.

BOUTROLLE, C. et MOUSTIER, E., *La coopération française et européenne en éducation : le cas du Maghreb*, rapport de l'Observatoire permanent de la coopération française, Paris, Éditions Karthala, 2000.

BOUTROLLE, C. et E. BOUTROLLE, « Le financement européen de l'éducation en Méditerranée : une analyse comparative des flux bilatéraux et multilatéraux », *Cahiers des sciences humaines*, n° 17, 2001, pp. 111-131.

CENTRE D'ANALYSE ET DE LIAISON DES ACTEURS DE LA MÉDITERRANÉE, *14 travaux pour la Méditerranée : propositions du CALAME dans le cadre de la rénovation de la politique méditerranéenne de l'Union européenne*, 2005.

FORUM DE L'UNESCO SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, LA RECHERCHE ET LA CONNAISSANCE, *L'Initiative spéciale : cartographie et comparaison des systèmes nationaux de recherche*, Paris, Éditions CREST et IRD.

REIFFERS, J.-L. J.-É. AUBERT, *La connaissance au service du développement. Le développement des économies fondées sur la connaissance dans la région Moyen-Orient et Afrique du Nord : facteurs-clé*, Banque mondiale/Ville de Marseille, 2002.

REIFFERS, J.-L. et A. GALAL (eds.), *Rapport du FEMISE 2007 sur le Partenariat euroméditerranéen. Analyses et propositions du Forum euroméditerranéen des instituts économiques*, 2008.

UNESCO (ed.), *L'enseignement supérieur dans une société mondialisée*, Document cadre de l'Unesco, 2004.

UNESCO (ed.), *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*, 2005.

Sites Web

Direction de l'éducation de l'OCDE

http://www.oecd.org/department/0,3355,fr_2649_35845581_1_1_1_1_1,00.html

Enseignement supérieur – Unesco

http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=44351&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Forum de l'Unesco sur l'enseignement supérieur, la recherche et la connaissance

<http://www.unesco.org/education/researchforum>

Institut de statistique de l'Unesco

<http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143>

Rapports nationaux sur l'éducation

http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/algeria_NR08_fr.pdf

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150193f.pdf>

http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/egypt_NR08.pdf

<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Israel/Israel%20Facts%20and%20figures.pdf>

http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/jordan_NR08.pdf

http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/lebanon_NR08_fr.pdf

http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Morocco/Morocco_Programme_NAJAH_Presentation_journee_information_25sep08.pdf

http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/morocco_NR08_fr.pdf

http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/tunisia_NR08_fr.pdf

http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/turkey_NR08.pdf

Enseignement supérieur – Méditerranée

Déclaration de Tarragone (juin 2005)

http://209.85.229.132/search?q=cache:RnHgMY9InSgJ:www.unesco.org/iau/id/fre/rtf/id_Tarragone.rtf+enseignement+sup%C3%A9rieur+et+recherche+en+M%C3%A9diterran%C3%A9e&cd=33&hl=fr&ct=clnk&gl=fr&client=firefox-a

Déclaration du Caire (juin 2007)

<http://www.eurosfaire.prd.fr/news/consulter.php?id=978>

Programmes européens dédiés à l'enseignement supérieur et à la recherche

TEMPUS

http://ec.europa.eu/education/programmes/tempus/index_fr.html

Erasmus Mundus External Cooperation Window http://eacea.ec.europa.eu/extcoop/call/2007/index_en.htm

Instrument européen de voisinage et de partenariat (IEVP) http://ec.europa.eu/europeaid/where/neighbourhood/overview/index_fr.htm



2. Girls' Education and Gender Socialization in the Mediterranean

Azza Karam

Summary

The question addressed in this paper is whether the consistent elements of gender socialization in the Arab Mediterranean region, and the confusing messages for both sexes, can only lead to entrenching processes of gender inequality. At the very least, the paper argues that gender socialization, combined with the continuing discrepancies in education opportunities and outcomes, not only provide a negative feedback loop, but effectively contribute to entrenching patriarchal norms.

The paper notes how political events on both sides of the Mediterranean and the endorsement of political leadership are often catalytic, if not necessary, determinants of policy change in the MENA region as a whole. All the governments in the region have, at one time or another, put special effort into including girls in the education system.

While there is a continuous role for policy-makers and governments to play in the region – by now beyond legislation and well into ensuring effective implementation in many countries – the paper traces how it is increasingly clear that the socio-cultural terrain is where the real battles need to be waged in a studied, deliberate and targeted fashion. Furthermore, the paper concludes by acknowledging that “education” itself is in multiple stages of transition, which are bound to have an impact on patterns of gender socialization in the Mediterranean. The author warns that while it is a mistake to overestimate the power of entrenched patriarchy, it would be equally unwise to underestimate the capacity of women to significantly refashion their realities.

The following story is a personal illustration of some of the dynamics of gender socialization and girls' education in an Arab country: It is the beginning of the 1980s and I can still hear my mother's voice explaining to me, with some urgency, that finishing my first university degree as soon as possible, having to score very high and getting some part-time work experience were very important for "me as a female." "But why?" I once asked her. I was tired and frustrated after losing my second summer both to courses that would enable me to finish university earlier and part-time social service. "Because we are not sure your father will live long enough to continue to fund your degree," she responded, "and you must have that degree, and with a high grade and some work exposure, in order to be able to get a good job that will not make you dependent on anyone."

So I studied hard, did an elite stint of "social service", and graduated among the youngest of my year, cum laude. But when I wanted to apply for jobs, my father's response was "no daughter of mine should be made to work for compensation. Are you in need of anything? Why make people think that you have to work because I do not take care of you?"

Baffled and angry, I confronted both my parents. My mother remained silent and my father insisted on his position. Eventually, and after much discussion, I "negotiated" with my father that if he would allow me to take on a part-time job, I would use the money I earned to partially fund my graduate degree. This would afford me the opportunity to work, and simultaneously serve for him to "save face" amongst his friends and family. Now it was my mother's turn to get upset. "But with a graduate degree it will be more difficult for you to get a husband. You will be too qualified for many eligible men and you will not be an attractive marriage prospect."¹

Needless to say, this apparent mixed message – become an adult quickly, study hard, be qualified enough to be independent, "just in case", but do not risk surpassing men's accomplishments, do not risk becoming independent of the institution of marriage and its practical and social dependency on men – lies at the heart of the paradoxes of gender socialization, particularly among the middle classes of the Arab world. It is noteworthy that the Arab region remains one where some leading liberal social ideologues and some political activists will still proudly refer to "the patrimony of Arabs" and cite its demise as one of the many reasons behind the political stagnation which is ostensibly handicapping Arab development. In other words, the Arab region, in spite of significant and quantifiable accomplishments of its women over the last 50 years, remains a heavily patriarchal terrain, where nostalgia about the past defines the future agendas of many present-day so-called "liberals", as well as their Islamist opponents – albeit each hungry for different aspects of their (re)imagined past.

But I jump ahead here. Let us first acknowledge the main parameters of girls' education and gender socialization more broadly, before we revisit the Arab region and its gendered realities.

1. I did end up working, eventually acquired a Ph.D. and moved to an international job abroad – a dream my mother had long had herself. I also got married to a non-Arab – something my parents were viscerally against – but whom they both grew to love and respect. My mother lived long enough to share her "pride" at my accomplishments – a rare acknowledgement from a woman who was herself an over-achiever in every aspect of her life. My father, who outlived her, constantly acknowledges that, "in everything, including confronting tough men in positions of authority to get things done, she was smart, tough and full of courage." This article is dedicated to her memory.

Why Is Girls' Education Important?

Amartya Sen, often referred to as the father of the concept of “human development”, reminds us of a quote by H.G. Wells, where he said that “human history becomes more and more a race between education and catastrophe.” Sen maintains that “if we continue to leave vast sections of the people of the world outside the orbit of education, we make the world not only less just but also less secure.” To Sen, the gender aspect of education is a direct link between illiteracy and women’s security: “Not being able to read or write is a significant barrier for underprivileged women, since this can lead to their failure to make use even of the rather limited rights they may legally have (say, to own land or other property, or to appeal against unfair judgment and unjust treatment). There are often legal rights in rulebooks that are not used because the aggrieved parties cannot read those rulebooks. Gaps in schooling can, thus, directly lead to insecurity by distancing the deprived from the ways and means of fighting against that deprivation.”²

For Sen, “illiteracy and innumeracy are forms of insecurity in themselves. Not being able to read or write or count or communicate is a tremendous deprivation. The extreme case of insecurity is the certainty of deprivation and the absence of any chance of avoiding that fate.”³

Indeed, international development actors maintain, in different ways, that girls’ education lies at the heart of the striving for and sustainability of human development processes. The World Bank and the United Nations Population Fund (UNFPA), together with the United Nations respective funds for children and for women (UNICEF and UNIFEM) cite several compelling benefits associated with girls’ education. These include the reduction of child and maternal mortality, lower fertility rates, improvement of child nutrition and health, enhancement of women’s political participation, improvement of general economic productivity and growth, and the protection of girls – and wider society – from HIV/AIDS, abuse and exploitation.

According to the World Bank, “girls’ education yields some of the highest returns of all development investments, yielding both private and social benefits that accrue to individuals, families and society at large...”⁴

Both the WB and UNFPA maintain that women with formal education are much more likely to use reliable family planning methods, delay marriage and childbearing, and have fewer and healthier babies than women with no formal education. The World Bank estimates that one year of female schooling reduces fertility by 10%, particularly where secondary schooling is undertaken.

In fact, because women with some formal education are more likely to seek medical care and be better informed about health care practices for themselves and their children, their offspring

2. Amartya Sen, “The Importance of Basic Education”, speech delivered at the Commonwealth Education Conference, Edinburgh, October 28, 2003. <http://people.cis.ksu.edu/~ab/Miscellany/basiced.html>.

3. *Ibid.*

4. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,contentMDK:20298916~menuPK:617572~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html#why>.

have higher survival rates and are better nourished. Not only that, but these women themselves are less likely to undergo early pregnancy. Being better informed increases the chances of women knowing how to space their pregnancies better, how to access pre- and post-natal care, including prevention of HIV/AIDS, sexually transmitted diseases and family planning in general. In fact, the World Bank estimates that an additional year of schooling for 1,000 women helps prevent two maternal deaths.

In the summer of 2009, the International Labour Organisation (ILO) issued a report entitled *Give Girls a Chance: Tackling Child Labour, a Key to the Future*, which makes a disturbing link between increasing child labor and the preference being given to boys when making decisions on education of children. The Report states that in cultures in which a higher value is placed on education of male children, girls risk being taken out of school and are then likely to enter the workforce at an early age. The ILO report noted the most recent global estimate that more than 100 million girls are involved in child labor and many are exposed to some of its worst forms.

The report highlights the importance of investing in the education of girls as an effective way of tackling poverty. This is in line with assertions made in numerous other studies, which also point to the fact that education increases women's labor force participation, the wages they earn, overall productivity, and thereby yield higher benefits for communities and nations.

The World Bank, together with UNICEF and UNFPA, highlight in several of their reports the intergenerational benefits of women's education. An educated mother is more likely, it is maintained, to attempt to ensure education opportunities for her children. Indeed, the WB specifically notes that "in many countries each additional year of formal education completed by a mother translates into her children remaining in school for an additional one-third to one-half year."⁵

Sen notes empirical work which has brought out very clearly how the relative respect and regard for women's well-being is strongly influenced by women's literacy and educated participation in decisions within and outside the family. Even the survival disadvantage of women compared with men in many developing countries (which leads to such terrible phenomenon as a hundred million "missing women") seems to go down sharply – and may even get eliminated – with progress in women's empowerment, for which literacy is a basic ingredient.

In short, girls' education and the promotion of gender equality in education are critical to development, thus underlining the need to broadly address gender disparities in education.

Gender Socialization

In the late 1970s and early 1980s, western feminist stalwarts, such as De Beauvoir, were elaborating on the difference between biological "sex" and social gender. Anne Oakley in particular is known for coining the term gender socialization, which indicates that gender is socially constructed. According to Oakley, parents are engaged in gender socialization but society has

5. *Ibid.*

the largest influence in constructing gender. She identified three social mechanisms of gender socialization: manipulation, canalization, and verbalization. Oakley noted that gender is not a fixed concept but is determined by culture through the use of verbal and nonverbal signifiers and the creation of social norms and stereotypes, which identify proper and acceptable behavior. The signifiers are then perpetuated on a macro level, reinforced by the use of the media, as well as at the micro level, through individual relationships.

The concept entered the mainstream lexicon on gender relations and development dynamics and through criticism and counter criticism “gender socialization” itself became an important signifier. As a tool to highlight discriminatory practices, laws and perceptions (including stereotypes), gender socialization is often identified as the “root cause” which explains various aspects of gender identities, and what underlies many gender dynamics.

In 2007, the United Nations Children’s Fund (UNICEF) defined gender socialization as: “[...] The process by which people learn to behave in a certain way, as dictated by societal beliefs, values, attitudes and examples. Gender socialization begins as early as when a woman becomes pregnant and people start making judgments about the value of males over females. These stereotypes are perpetuated by family members, teachers and others by having different expectations for males and females.”

There is, therefore, a clear interaction between socio-cultural values (and praxis) with gender socialization. This only partly explains why it is that in many developing societies there is a persistent prioritization of women’s “domestic” roles and responsibilities over public ones. Most young girls are socialized into the “biological inevitability” of their socially determined future roles as mothers. This is closely connected, in many relatively socially conservative contexts, with the need to ensure (the prerequisite of) marriage.

From the late 19th century onwards, economic and political realities intervened to mar this process of socialization, especially with the effects of the world wars, the industrial revolution, decolonization and independence processes, liberation struggles and the like. As more and more women found themselves needing to work merely to sustain themselves and/or their families, a conflict emerged between what societies expected of girls and women (which continued to include the function of procreation), how they were accordingly “judged” and the realities of survival which pushed more and more women into the labor markets.

Realities of Education in the Arab Region

“Each mother is a school. If you educate her, you ensure a nation with strong foundations.”⁶ This paper will not delve into the colonial era backdrop of gender relations in the Arab region, as this continues to be extensively covered elsewhere. The contemporary reality, however, is

6. Qasim Amin (1865-1908) is firmly linked with the movement for women’s emancipation in Egypt in the opening years of the twentieth century. He is often noted by Arab feminists as one of the first feminists. While this is sometimes disputed, it remains a historical fact that Amin was the first male who spoke – and wrote – in relatively strongly emancipatory terms for women’s rights in his time.

what merits an overview, particularly the socio-political and economic context which impact on and interact with the processes of gender socialization.

According to a World Bank report entitled *The Road Not Traveled*, the Middle East and North Africa (MENA) region has experienced a unique population growth pattern over the past 50 years. It notes that the total population increased 3.7 times during this period, from 100 million in 1950 to approximately 380 million in 2000. No other region of the world has grown as rapidly, and the report quotes estimates that the total population in MENA will reach 600 million by 2025.

The report attributes the region's population growth largely to past high fertility rates. Since the early 1980s, fertility rates have declined – as did the corresponding population growth rates. However, this World Bank report concurs with several others (notably by the UNDP and ILO) which predict that the percentage of youths in the population in MENA will continue to be higher than in other regions of the world for some time to come.

Currently, figures for youths in the region vary between estimates of 70 million⁷ to 95 million in 2005.⁸ Most reports point to the fact that the youth population represents an overwhelmingly large share of the total population. As this “bulge” works its way through the population, the World Bank echoes other international reports when it maintains that “the profile of human capital they bring with them will ultimately determine how each country in the region will develop in economic, social, political, and cultural terms.”⁹

About 9 million children – nearly 5 million children aged 6 to 10 and another 4 million children aged 11 to 15 – were out of school in 1995. By 2015, these numbers are projected to increase to 7.5 million and 5.6 million, respectively, for a potential total of more than 13 million children and youths who are of school age and who will not be in school.¹⁰ To complicate matters further, many of these are often poor children, rural children, children who speak non-majority languages, mainly girls and young women, children with disabilities, children who have serious health and sanitation problems, or children caught up in conflict zones of violence. They also have no or minimum access to basic social and economic services.

Furthermore, reports warn that many out of school children and youths start working at a young age, and may be malnourished, sick, disabled, living on the streets or in orphanages, or resorting to crime and delinquency. “If they also have no compulsory education, they become a drain on economic development, while creating the possibility of increased political alienation and greater tensions between generational and social groups. These ‘last-mile’ populations also include the most disadvantaged and vulnerable in the region.”¹¹

7. MENA Report, *The Road Not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa*, Washington DC, The World Bank, 2008.

8. Ragui Assaad and Farzaneh Roudi-Fahimi, *Youth in the Middle East and North Africa: Demographic Opportunity or Challenge?*, Population Reference Bureau Policy Brief, Washington DC, 2007.

9. MENA Report, *The Road Not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa*, Washington DC, The World Bank, 2008, p. 96.

10. *Ibid.*, p. 98.

11. *Ibid.*, p. 102.

*The 2005 Arab Human Development Report (AHDR)*¹² documents some of the contrasts of the education and knowledge context for Arab women. The Arab region, we are informed, has one of the highest rates of female illiteracy – as much as one half, compared to only one third among males – while also displaying one of the lowest rates of enrolment at the various levels of education. This is in spite of the success of some Arab states, most notably those in the Gulf, in increasing the percentage of girls' enrolment and narrowing the gap between the sexes at the three levels of education.

While female enrolment in university education has risen, women are still concentrated in fields such as literature, the humanities and the social sciences, where they constitute the majority. In contrast, enrolment rates for females in fields such as engineering and science are noticeably lower. We are also informed that the proportion of girls among top scoring students in all Arab countries is over 50%. Given that, on average, girls account for fewer than half those enrolled in education, this achievement highlights how well the girls are performing academically. "Such achievement is all the more remarkable given the unhelpful societal and familial environment that some face arising from the myth that a girl is destined for the house and that education and work are basically male domains."¹³

The *AHDR 2005* further quotes international data indicating that girls in the Arab region perform better in school than boys, and that drop-out rates for girls are lower than those for boys in all the countries for which data are available. "Notwithstanding this," the *AHDR* notes, "discrimination against women in Arab countries continues to limit their access to knowledge despite the mass of statistical and other evidence indicating that Arab girls are the better learners, especially on the first rungs of the education ladder."¹⁴

Political Dynamics in the Arab Region

There is a strong relationship between religion and politics in the Mediterranean basin, and events in the Arab region both influence and are influenced by geo-political dynamics "across the waters" whether in the EU or the United States. More specifically, what is happening between the US the EU and the Arab region is part and parcel of the intricate developments in the discourse on, with and about religion. This is something that the entire first series of *Arab Human Development Reports (2002-2005)*¹⁵ have emphasized and traced.

12. A compilation of research from across the region's best minds and printed in Arabic. The Arab Human Development Series started as a regional program coordinated by the United Nations Development Programme (UNDP) in 2000, in partnership with the Arab Fund for Economic and Social Development, and the Arab Gulf Programme for United Nations Development Organizations. The 2005 Report, referred to here, is entitled *Towards the Rise of Women in the Arab World* and was co-coordinated and contributed to by this author. The full report can be downloaded at http://hdr.undp.org/en/reports/regionalreports/arabstates/RBAS_ahdr2005_EN.pdf.

13. *Ibid.*, p. 8.

14. *Ibid.*

15. The Arab Human Development Reports posit very clearly this relationship between internal social, political, cultural and economic developments in the region with external dynamics. The latter refer, among other things, to the role of the United States foreign policy in general, and developments in the conflict between Israelis and Palestinians in particular. See www.undp.org/arabstates.

It is very difficult to speak about a general development in the context of the Arab world without looking at the foreign policy of the major world power(s) and how that impacts on the Arab region economically, politically and culturally. This is not to lay the blame outside of the region or to take away due responsibility. On the contrary, while much of the responsibility for what develops in any region has to be borne primarily by the inhabitants of the region themselves, the argument must nevertheless be made that to understand how the relationship between religion and politics evolves, an in-depth, more nuanced and more holistic perspective is necessary.

One of the most articulate arguments clearly linking politics, development and culture made over the last two decades is the seminal work on *The Politics of Culture*, edited by Brett Williams in 1991. The arguments made in this book, which explored the ways in which people re-engaged dominant institutions, related their own stories and planned their struggles for political identity and power within cultural constructions, were echoed and enhanced by another great work edited by Larry Diamond on *Political Culture and Democracy in Developing Countries* (1994). In this work, Paul Sigmund, writing on “Christian Democracy, Liberation Theology and Political Culture in Latin America” makes a powerful case for how religion (Catholicism in particular) is a “positive development for liberal pluralist democracy.”

Building upon some of these debates and critiquing Western orthodoxy on the linkages between democracy, culture and development, with case studies from around the world, was a volume entitled *Development and Democracy: Theory and Practice*, edited by Adrian Leftwich (1996), and in which a case is built to show “the centrality of politics and the state in development, not governance and democracy.” Galal Amin, an Egyptian Professor of Economics at the American University of Cairo, was even more scathing of en vogue views of development processes which did not take into account human rights and ethics in his 2006 *The Illusion of Progress in the Arab World: A Critique of Western Misconstructions*.

Referencing the specific context of the crisis of aid during conflict situations, Joanna Macrae (2001: 170) argues that: “The uncertain legitimacy and weak capacity of recipient states confined aid responses to the projectised, decentralized and supply-oriented models of relief, which connected poorly to developmental objectives and the resumption of development aid. It is not simply bullishness or an anti-development stance on the part of humanitarian actors that leads some to reject an emphasis on capacity-building and sustainable development: it is a reflection of the particular political and economic context of conflict situations.”

In other words, part of the responsibility for these combined socio-cultural and political developments is definitely shared. None more so than in the region of the Mediterranean which has one of the longest histories of colonialism and which, to this day, lives with the reality of newly-formed political entities, unequal economic growth and increasing income disparities among bulging populations – some of which have been vying for political power ever since.

Islamophobia and Its Discontents?

It is becoming increasingly difficult to convince many in the United States and Europe that Fundamentalism is not equivalent to Islamism (or political Islam), and that both of these movements should not be understood as synonymous with Islam or with the Arab world as a whole. The reason this is more and more of an uphill battle is a shared responsibility. On the one hand, many Arabs feel somewhat besieged by what is taking place around them in terms of the ongoing conflict with Israel, together with events in the non-Arab countries as well (Afghanistan, Pakistan and Iran), given their association with everything "Islamic". On the other hand, continuing suicide attacks, attempted attacks on flights – and now outright military attacks by groups claiming an Islamic identity – and unfolding state insecurities in Yemen and the Sudan, reinforce a real fear in the Western world about Arabs and Muslims.¹⁶ And while we can consistently maintain that we need to distinguish first and foremost between Arabs and Muslims (the majority of Muslims are not Arab), the conflagration between the two in the minds of many in the western world remains widespread.

This being the case, attempting to draw the lines of distinctions with yet another phenomenon – that of political Islam or Islamism – requires stretching credibility and tolerance even further. As more and more youths are drawn into the nets of al-Qaeda and its many offshoots,¹⁷ emulators and even competitors, it is imperative that there is a better awareness of the range of such movements and their objectives.

Political Islam, a quintessentially political phenomenon characterised by the attempt to achieve state power and/or political dominion, has to be distinguished from fundamentalist movements. I argue that there is a very strong distinction to be made between those who, in their own religious beliefs, are oriented on a personal, social and cultural level towards being fundamental in their interpretation and who will sort out their own personal issues in their lives using religious texts,¹⁸ and those who will organise themselves politically into diverse party structures and either decide to go through a political process or indeed go against it. In fact, religious texts (interpretation, stories of prophets, etc.) become the most important way of understanding and acting in their lives. For many fundamentalist movements around the world, sticking to the "fundamentals" in your own lives does not necessarily translate into being politically active. In fact, for many religious fundamentalists, politics is an altogether unpalatable enterprise, and purity and piety reside in staying clear of it.

Some fundamentalists tend to be involved in Islamist movements; many however do not. Today in many parts of the Arab world a number of Islamist politicians come from former communist and socialist political convictions. This should not be ignored. These people did not have a grand and sudden realisation that they had been wrong all along, and decided to embrace Islam. They have been Muslims all their life but they have also maintained a relatively

16. A USA Today/Gallup poll in 2006 focusing on US attitudes towards Muslims living in the United States appeared to show that four out of ten Americans admitted to feeling prejudice against Muslims. See <http://www.gallup.com/poll/24073/antimuslim-sentiments-fairly-commonplace.aspx>.

17. As we saw most recently with the young Nigerian youth who attempted to blow up a US flight in December 2009.

18. Azza Karam (ed.), *Transnational Political Islam: Religion, Ideology and Power*, London, Pluto Press, 2004, pp. 1-27.

secular adherence all their lives. What has happened, however, is that they realised there was a gap between what they were believing in terms of social and political transformation and the dialectics thereof, and how the political Islamic context seems to be more appropriate to that dialectic. It is important to keep that in mind when talking about political Islam – not this vague concept of fundamentalism.

Islamism certainly has its adherents and sympathizers in several parts of the world, and some of the more extreme forms of it are arguably also active in Europe, and linking trans-nationally across the Mediterranean basin. But no matter how widespread the sympathy towards Islamism is amongst European Muslims,¹⁹ what is relatively more palpable and immediately problematic to the average such Muslim, is the extent – and near normalisation – of Islamophobic discourse, or hate speech. John L. Esposito argues that “a significant minority of the population in Europe and America [...] are increasingly appealed to by a lot of our Islamophobic political and media commentators.”²⁰

In her book entitled *Army of Roses: Inside the World of Palestinian Women Suicide Bombers* (2003), investigative journalist Barbara Victor links the political dynamics behind some Islamist activism and rhetoric with an evident break in the process of gender socialization. Victor shows how the interplay between political and economic and cultural realities can come up with a phenomenon hitherto unknown in the region – women suicide bombers. Victor identifies what she calls “a new level of cynicism” that has destroyed normal, everyday existence in the Middle East, along with the possibility for lasting peace. Tracing the roots of the women’s resistance movement back to a brief period of empowerment in the 1980s before conservative religious voices and related social movements rose to eminence, Victor shows how some young Palestinian women have decided to, literally, blow themselves into martyrdom.

An underlying text of Victor’s presentation concerns these young women’s feelings that they had nothing to lose. One can well imagine that this is the same sentiment felt by the male youth. While this context is very specific to the Palestinians, events in and around the Israeli-Palestinian conflict influence many Arab youths – although not in the direction of inflicting violence. Nevertheless, Victor’s exposé is an important pointer to an extreme form of rebellion against, or refashioning of, gendered socialization.

19. And it is indeed highly arguable that Islamism would garner significant sympathy amongst most European or American Muslims for that matter. Gallup spent 6 years interviewing nearly 50,000 Muslims from 35 countries representing the most comprehensive analysis to date of the wishes, desires, grievances, complaints and opinions of nearly 1.3 billion Muslims. The results were collected and analyzed by Prof. John L. Esposito of Georgetown University, and Dalia Mogahed, a senior analyst and executive director of the Gallup Center for Muslim Studies, in *Who Speaks for Islam? What a Billion Muslims Really Think* (New York, Gallup Press, 2007). On sympathies, this is what Esposito has to say: “When asked, ‘What do you resent about the West and what concerns you about the West?’ they’re very clear about resenting the denigration of Islam and Muslims and painting them as extremists.” Source: <http://www.counterpunch.org/wajahat03042008.html>.
20. <http://www.counterpunch.org/wajahat03042008.html>.

Realities of Gender Socialization in the Arab Region

The *AHDR 2005* noted that the relatively greater denial of education opportunities to girls contrasts with Arab public opinion which “indicates that the majority of people believe that girls have a right to education on an equal footing with men [...] and favors letting women students choose their fields of specialization.”²¹ Hence, there appears to be a gap between what some people in society think, or possibly aspire to, and what actually transpires. Given this reality check, it is worthwhile looking beyond the education figures to some broader and relatively less researched social and health-related phenomenon.

A 2006 United Nations report entitled *Arab Youth Strategizing for the Millennium Development Goals*²² documents some critical gendered realities in the region, based on a series of sub-regional consultations with youths. This report stressed that women represented 60% of the illiterate population of adults in the Arab region, while their share of GDP is, on average, only 29% (decreasing significantly in countries like Oman [16.6%] and Saudi Arabia [16.5%]).

Noted obstacles to women's development included violence against young women (e.g. female circumcision), honor crimes and early marriage practices, which occur both in urban and rural areas. Young mothers themselves suffer from numerous physical and social challenges, being unable to continue their education and thus becoming marginalized in any job market, not to mention a series of reproductive health problems (which form 12.5% of the total health problems in the Arab region).

Another study conducted and presented through the United Nations Children's Fund (UNICEF) indicated that 48% of people infected with HIV/AIDS are women. In most instances, the study asserts, these women are being infected through their husbands who either have extramarital affairs or are drug addicts. Effectively, therefore, HIV/AIDS adds a new and burning challenge to the dynamics of gender relations, and the realities of Arab girls and women.

Along similar and possibly “foundational” lines, a rare study looks at the determinants and causes of son preference among women delivering in one of Egypt's northern cities, Mansoura. Son preference, and its impact on fertility rates and population sex ratios, is usually more extensively studied in South Asia. Indeed, the authors of this study point out that “sex preference in Egypt has received little attention, possibly because the overall sex ratio at birth is similar to the expected value. Egypt is in the early stage of fertility decline; hence, sex selective abortion is rare. [...] data dealing with the subject are scanty, which in itself is telling evidence of the lack of awareness of a problem that affects millions of girls.”²³ Nevertheless, the authors assert that there is evidence of sex differentials from data collected on health, nutrition, education and socialization, which point to discrimination against the girl child and women.

21. *Ibid.*, p. 7.

22. *Arab Youth Strategizing for the Millennium Development Goals*, New York, UNDP/DESA, 2006.

23. Abdel Hadi El-Gilany and Ebrahim Shady, “Determinants and Causes of Son Preference among Women Delivering in Mansoura, Egypt”, *Eastern Mediterranean Health Journal*, Vol. 13, No. 1, 2007, as accessed on <http://www.emro.who.int/Publications/emhj/1301/PDF/15.pdf>.

Clearly, son preference signifies an attitude according girls and women a lower value than boys and men. Therefore, wherever son preference occurs, it tends to be accompanied by discriminatory practices against daughters, many of which have serious immediate and/or long-term consequences for their health and well-being. But son preference ties to education dynamics as well, in so far as families, when constructed with the constrictions of poverty, prefer to take their young daughters out of school rather than, or before, their sons.

On another note, and seeking to deepen the nuance, it is worthwhile looking at a psycho-social feature underlying the region's gender socialization. In March 2006, Mostafa Afifi published a study assessing gender differences within depression in adolescents, comparing Oman and Egypt. His research highlighted that while gender differences in prevalence of mental disorders vary across age groups, conduct disorder is the most common childhood psychiatric disorder where three times as many boys as girls are affected. Yet, Afifi notes that during adolescence girls have a higher prevalence of depression and eating disorders, and engage more in contemplations of suicide and suicide attempts than boys. Afifi also alerts us that boys are prone to engage in high-risk behaviors and, indeed, are more likely to actually commit suicide. In adulthood, his study shows that women have a higher prevalence of most affective disorders and non-affective psychoses while men have higher rates of substance use disorders and antisocial personality disorders.²⁴

Afifi concludes by asserting that male and female adolescents share common social risks correlated to their depressive symptom, that each sex has its own exclusive risk factors, and that gender difference correlates of depression also differ by country and culture. "This occurs," Afifi notes, "because biology never acts alone to determine health inequities. Social determinants, including gender, exacerbate biological vulnerabilities and interact in additive or multiplicative ways with other social markers."²⁵

Such research findings highlight the contemporary dynamics of gender socialization in the region. An important realization is that while there are different pressures and expectations for boys and girls, and while adolescent girls and adult women are confronting continuing gender discrimination, inequities and disparities, adolescent boys, young men and adult men, appear to be having a rather hard time of things.

This feature is further enriched from a totally different theological perspective in an article by Professor John J. Pilch of Georgetown University. Pilch looks at gender socialization (though not quite using these words) in the Biblical era, and references a "culturally conditioned mandate" with regards to rearing boys and girls in the Mediterranean, located during Biblical times, with the objective of developing a more culturally sensitive interpretation of the Bible. One of the questions raised in this theological discourse revolves around appreciating that a certain amount of "beating" was considered legitimate for young boys.²⁶ Centuries later, the acceptan-

24. Mostafa Afifi, "Depression in Adolescents: Gender Differences in Oman and Egypt", *Eastern Mediterranean Health Journal*, Vol. 12, Nos. 1 & 2, January-March, 2006, as accessed on http://www.emro.who.int/publications/EMHJ/1201_2/Article6.htm.

25. *Ibid.*

26. John J. Pilch, "'Beat His Ribs While He Is Young' (Sir 30:12): A Window on the Mediterranean World", *Biblical Theology Bulletin: A Journal of Bible and Theology*, Vol. 23, No. 3, 1993, pp. 101-113, as accessed on <http://btb.sagepub.com/cgi/content/short/23/3/101?rss=1&source=mfc>.

ce of this behavioral aspect in upbringing is still widespread in the region, particularly – though not only – when it applies to young boys, who are still being told simultaneously, that “a boy does not cry.”

Concluding and Looking Ahead

The rhetorical question that needs to be raised here is whether the consistent elements of gender socialization in the region and the confusing messages for both sexes can only lead to entrenching processes of gender inequality. At the very least, it is safe to argue that gender socialization, combined with the continuing discrepancies in education opportunities and outcomes, not only provide a negative feedback loop but effectively contribute to entrenching patriarchal norms.

Political events and the endorsement of political leadership are often catalytic (if not necessary determinants) of policy change in the MENA region as a whole. Indeed, education reform programs in the region were often initiated with political events. To date, such reforms were typically launched through a political or legal act. In most cases, countries prioritized forging a common heritage and understanding of citizenship, inclusion of religion and instruction in particular language(s), all as a means of enhancing national identity. All the governments in the region have, at one time or another, put special effort into including girls in the education system.²⁷ While there is a continuous role for policy-makers and governments to play in the region – by now beyond legislation and well into ensuring effective implementation in many countries – it is increasingly clear that the socio-cultural terrain is where the real battles need to be waged in a studied, deliberate and targeted fashion.

Influencing the way people think, believe and behave – that is, the culture – is the single most complicated task of human development. And, yet, in policy and advocacy circles globally, this particular challenge still remains largely considered as “soft” and, at best, secondary in any consideration. What is maintained here is that within the current political climate, where more young men and a (tiny) minority of young women are reverting to extremes of inflicting violence, and all of this is exacerbated by a socialization process that is cementing confusion in gender roles and responsibilities, cultural change needs to be a high priority.

This culture shift has several key conditions. One of these is the importance of bridging the activism gap between men and women. While this still remains anathema to many women’s rights activists, it is nevertheless necessary that men become more engaged in women’s rights work, and that women realize that their rights are incumbent on the systematic partnership with men and on appreciating the specific needs and challenges that young boys and men themselves are struggling with.

Another critical determinant of cultural change is that it has to be from within. Those who have worked with human rights issues more broadly have had to learn the hard way that any change

27. MENA Report, *The Road Not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa*, Washington DC, The World Bank, 2008, pp. 138-139.

that appears to be induced “from outside”, even if responding to a dire need, and with perfectly sound reason, is destined for failure in many cases. Sustainable change has to be owned and operated locally. This points to the importance of identifying the “cultural agents of change” in any given society, which include both its men and women activists, but also religious leaders, youth leaders (sometimes they are one and the same), media figures, charismatic community mobilizers, and especially youths themselves – who are the most critical agents of change.

At the same time, it is a fallacy to think that there can be no linkages whatsoever between local ownership and external dynamics. International, especially multilateral, development partners have an important role to play in facilitating the bridge building between and among the cultural agents of change themselves on the one hand, and between them and their respective policy-makers on the other. But in this day and age of technology and increasing speed of technology, international development actors (including academia) are already facilitating the building of bridges between youths trans-nationally. Some of this is already happening through a plethora of fora (including social websites), and the impact remains difficult to gauge.

All this points to the fact that “education” in the traditional sense of school enrolment, drop-out rates, curricula development, and so on, is itself in multiple stages of transition. It remains to be seen how, and in what way, new forms of education, knowledge acquisition and information sharing will significantly change patterns of gender socialization in the Mediterranean. It is too soon to definitely assess the shifting sands we are standing on. Nevertheless, it would be a mistake to either overestimate the power of entrenched patriarchy or to underestimate the capacity of women to significantly refashion their realities.



Bibliography

- ABU-NIMER, M., "Conflict Resolution, Culture and Religion: Towards a Training Model of Interreligious Peacebuilding", *Journal of Peace Research*, Vol. 38, No. 6, 2001, pp. 685-704.
- ALGER, C., "Religion as a Peace Tool", *The Global Review of Ethnopolitics*, Vol. 1, No. 4, June 2002, pp. 94-109.
- AMIN, G., *The Illusion of Progress in the Arab World: A Critique of Western Misconstructions*, Cairo, The American University in Cairo Press, 2006.
- APPLEBY, S., *The Ambivalence of the Sacred: Religion, Violence and Reconciliation*, Boston, Rowan and Littlefield, 1999.
- ARMSTRONG, K., *Holy War: The Crusades and Their Impact on Today's World*, New York, Anchor Books, 2001.
- BARBER, B.R., *Jihad vs. McWorld: How Globalism and Tribalism Are Reshaping the World*, New York, Ballantine Books, 1996.
- BENAVIDES, G. and M.W. DALY (eds.), *Religion and Political Power*, Albany, NY, State University of New York Press, 1989.
- DAVIS, G.S. (ed.), *Religion and Justice in the War over Bosnia*, New York/London, Routledge, 1996.
- DIAMOND, L. (ed.), *Political Culture and Democracy in Developing Countries*, Boulder/London, Lynne Rienner, 1994.
- ESPOSITO, J.L., *The Islamic Threat: Myth or Reality?*, Oxford, Oxford University Press, 1992.
- FOX, J., "Religion as an Overlooked Element in International Relations", *International Studies Review*, Vol. 3, No. 3, 2001, pp. 53-74.
- GOPIN, M., *Between Eden and Armageddon: The Future of World Religions, Violence and Peacemaking*, Oxford, Oxford University Press, 2000.
- GUAZZONE, L. (ed.), *The Islamist Dilemma: The Political Role of Islamist Movements in the Contemporary Arab World*, Reading, UK, Ithaca Press, 1995.
- HALLIDAY, F., *Islam and the Myth of Confrontation: Religion and Politics in the Middle East*, London, I.B. Tauris, 1995.
- HUNTINGTON, S., "The Clash of Civilizations?", *Foreign Affairs*, Vol. 72, No. 3, Summer 1993, pp. 19-23.
- JOHNSON, C., *Blowback: The Costs and Consequences of American Empire*, New York, Henry Holt and Company, 2000.
- JOHNSTON, D. and C. SAMPSON (eds.), *Religion: The Missing Dimension of Statecraft*, New York/Oxford, Oxford University Press, 1994.
- KARAM, A. (ed.), *Transnational Political Islam: Religion, Ideology and Power*, London, Pluto Press, 2004.
- KARAM, A. and M. WIENER, "Religion and the United Nations", *International Herald Tribune*, October 24, 2006.
- LEBOR, A., *A Heart Turned East: Among the Muslims of Europe and America*, London, Warner Books, 1997.
- LEFTWICH, A. (ed.), *Democracy and Development: Theory and Practice*, London, Polity Press, 1996.
- LEIKEN, R., "Europe's Angry Muslims", *Foreign Affairs*, July-August 2005. <http://www.foreignaffairs.org/20050701faessay84409/robert-s-leiken/europe-s-angry-muslims.html>.
- LEWIS, B., *What Went Wrong? Western Impact and Middle Eastern Response*, New York/London, Oxford University Press, 2001.
- MACRAE, J., *Aiding Recovery? The Crisis of Aid in Chronic Political Emergencies*, London/New York, Zed Books/ODI, 2001.

- NIELSEN, J., *Muslims in Western Europe*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1992.
- PHILLIPS, J., "Rethinking U.S. Policy in the Middle East", *The Heritage Foundation Backgrounder*, No. 891, pp. 1-18, April 1992.
- PILCH, J.J., "'Beat His Ribs While He is Young' (Sir 30:12): A Window on the Mediterranean World", *Biblical Theology Bulletin: A Journal of Bible and Theology*, Vol. 23, No. 3, pp. 101-113, 1993.
- QUANDT, W.B., "Domestic Influences on United States Foreign Policy in the Middle East: *The View from Washington*", in W.A. Belling (ed.), *The Middle East: Ten Years After Camp David*, Washington, The Brookings Institution, 1998, pp. 386-412.
- RUBENSTEIN, R. (ed.), *Spirit Matters: The Worldwide Impact of Religion on Contemporary Politics*, New York, Paragon, 1987.
- SAYYID, B., *A Fundamental Fear: Eurocentrism and the Emergence of Islamism*, London, Zed Books, 1997.
- SMITH, C. (ed.), *Disruptive Religion: The Force of Faith in Social Movement Activism*, London/New York, Routledge, 1996.
- TYNEDALE, W. (ed.), *Visions of Development: Faith-Based Initiatives*, UK, Ashgate, 2006.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME, *Arab Human Development Report*, New York, 2002, 2004, and 2005.
- UNITED NATIONS POPULATION FUND, *State of World Population Report: Reaching Common Ground: Culture, Gender and Human Rights*, 2008.
- UNITED NATIONS POPULATION FUND, *Culture Matters: Lessons from a Legacy of Engaging Faith-Based Organizations*, 2008.
- VICTOR, B., *Army of Roses: Inside the World of Palestinian Women Suicide Bombers*, New York, Rodale Press, 2003.
- WILLIAMS, B. (ed.), *The Politics of Culture*, Washington DC, The Smithsonian Institution, 1991.
- WILNER, J. and D. BLOEMENTHAL (eds.), *America and the Middle East: An Enduring Role in a Changing World*, Washington, DC, The Washington Institute for Near East Policy, 1995.
- WORLD BANK, *The Road Not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa*, MENA Report, Washington DC, The World Bank, 2008.

About the authors

Robert Fouchet est professeur des universités en Sciences de gestion, directeur et fondateur de l'Institut de management public et de gouvernance territoriale. Cet Institut, fort de ses 20 enseignants-chercheurs, offre des formations en Licence, Master et Doctorat, et accueille pas moins de 1 000 étudiants et stagiaires. Ses champs de recherche sont ceux de la gestion de la performance publique, du leadership, de la stratégie territoriale, du changement dans le secteur public, avec une prédilection pour les secteurs de la culture et des universités.

Il dirige l'équipe Management publique du Centre d'études et de recherche en gestion d'Aix-Marseille (CERGAM), et y accueille 37 doctorants. Il est responsable éditorial de l'*International Journal of Public Sector Performance Management* et publie dans de nombreuses revues nationales et internationales. Il est enfin membre de nombreux comités d'expertises et d'évaluation, et de commissions scientifiques rattachées au secteur public (Steering Committee de l'EGPA, Comité scientifique de la DGAFP, expert auprès de l'AERES...).

Emmanuelle Moustier est maître de conférences en Sciences économiques à la Faculté d'Économie appliquée, Université Paul Cézanne, Aix-Marseille III, membre de l'équipe de recherche du Centre d'études et de recherche en gestion d'Aix-Marseille (CERGAM) et du Centre d'études et de formation sur les économies méditerranéennes (CEFEM). Elle est également membre de l'Institut pour la coopération en Méditerranée – Groupe d'Aix, du Pôle développement durable et territoires méditerranéens et du projet de recherche ANR, MOFIP – Mobilités, frontières et conflits dans les espaces israélo-palestiniens et leurs périphéries. Elle est l'auteur de plusieurs publications et rapports sur les économies méditerranéennes et la mesure du développement durable.

Azza Karam is a joint Egyptian-Dutch national who serves as the Senior Advisor on Culture at the United Nations Population Fund (UNFPA), where her mandate includes ensuring culturally sensitive, gendered and human rights-based development programming and interventions globally. Prior to this, she served as the Senior Policy and Research Advisor at the United Nations Development Programme (UNDP) where she co-coordinated the Arab Human Development Reports and supported Arab regional initiatives on higher education, information and communication technology, and human rights. She has also taught and published widely on issues of political Islam, religion and development, conflict and peace-building, and women's rights.

Enric Olivé is Professor of Contemporary History at the Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. His current fields of study are intercultural and inter-religious dialogue in the Mediterranean and higher education in the Euro-Mediterranean region. Previously, he studied the anarchist movement, masonry and family history. He is the Director of the European Masters in Mediterranean Cultural Studies and Conflict Management, and he leads the UNESCO Chair on Mediterranean Intercultural Dialogue. He is the Executive Secretary and the promoter of the Euromed Permanent University Forum (EPUF).

RECENT IEMed PUBLICATIONS

- Books** **Europa por el Mediterráneo. De Barcelona a Barcelona (1995-2009)**
Bichara Khader; preface by Senén Florensa and Darío Valcárcel, 2009
- Monographs** **No. 7 Europe – Méditerranée. Enjeux, stratégies, réformes**
Larabi Jaïdi, Andreu Bassols, Henry Marty-Gauquié, Iván Martín, Abdelkrim Dahmen, Eneko Landaburu, Diego López Garrido, Senén Florensa et al., 2009
- DocumentsIEMed** **No. 3 Report on the Euro-Mediterranean Partnership. Status & Progress 2009**
Erwan Lannon and Iván Martín, December 2009
- PapersIEMed** **No. 9 Climate Change and Mediterranean Security**
Hans Günter Brauch, March 2010
- Mediterranean Yearbook** Published jointly by the IEMed and the Fundació CIDOB in English, French, Catalan, Spanish and Arab. Analyses the most outstanding events in the Mediterranean.
- Med. 2009. 2008 in the Euro-Mediterranean Space**
Hassan Abouyoub, Sergio Alessandrini, Paul Balta, Taïb Fassi Fihri, Benita Ferrero-Waldner, Senén Florensa, Ian Lesser, Miguel Ángel Moratinos, Josep Piqué, Larbi Sadiki, Javier Solana, Álvaro de Vasconcelos, Richard Youngs et al., 2009

RECENT EUISS PUBLICATIONS

- Books** **The Obama Moment: European and American Perspectives**
Alexandra Bell, John Bruton, Tom Cargill, Joseph Cirincione, James F. Dobbins, Nikolas Foster, Daniel S. Hamilton, Bruce Jones, Erik Jones, Ibrahim Kalin, Andrew C. Kuchins, Michael O'Hanlon, Rouzbeh Parsi, Glen Ranguwala, Pawel Swieboda, Álvaro de Vasconcelos, Alex Vines, Marcin Zaborowski; edited by Álvaro de Vasconcelos and Marcin Zaborowski, 2009
- Chaillot Papers** **No. 119 Back from the Cold? The EU and Belarus in 2009**
Margarita M. Balmaceda, Sabine Fischer, Grzegorz Gromadzki, Andrei Liakhovich, Astrid Sahm, Vitali Silitski and Leonid Zlotnikov; edited by Sabine Fischer, November 2009
- Occasional Papers** **No. 82 Cooperation by Committee: The EU Military Committee and the Committee for Civilian Crisis Management**
Mai'a K. Davis Cross, February 2010
- Reports** **No. 6 Post-2011 Scenarios in Sudan: What Role for the EU?**
Suliman Baldo, Maria Gabrielsen, Fabienne Hara, Damien Helly, Fouad Hikmat, Michael Kevane, Roland Marchal, Tim Murithi, Luke Pathey; edited by Damien Helly, November 2009
- Policy Brief** **No. 5 Strength in Numbers? Comparing EU Military Capabilities in 2009 with 1999**
Daniel Keohane and Charlotte Blommestijn, December 2009

All EUISS and IEMed publications can be accessed via the Institutes' websites:
www.iemed.org and www.iss.europa.eu

This is the fourth in a series of ten papers jointly published by the European Institute of the Mediterranean (IEMed) and the European Union Institute for Security Studies (EUISS) which aim to address ten critical topics for Euro-Mediterranean relations. The papers have been commissioned with a view to formulating policy options on a set of issues which are central to achieving the objectives set out in the 1995 Barcelona Declaration and the 2008 Paris Declaration, as well as defining new targets for 2020 in the political, economic and social spheres.

This fourth paper looks at education as a key element of socioeconomic progress, human development and, gender equality and socialization. Since the sixties, the southern and eastern Mediterranean governments have undertaken educational reforms leading to improve school access for all and female enrolment. But there is still a lot of work left to do, especially concerning higher education and gender socialization. In this respect, the authors present a series of policy recommendations with the aim of entrenching processes of gender equality in Mediterranean societies and advancing towards a Euro-Mediterranean Higher Education and Research Area.

ISBN

European Institute of the Mediterranean
Girona 20
08010 Barcelona
Spain
phone: + 34 93 244 98 50
fax: + 34 93 247 01 65
e-mail: info@iemed.org
www.iemed.org

ISBN

QN-80-09-002-EN-C

EU Institute for Security Studies
43 avenue du Président Wilson
75775 Paris cedex 16 – France
phone: + 33 (0) 1 56 89 19 30
fax: + 33 (0) 1 56 89 19 31
e-mail: info@iss.europa.eu
www.iss.europa.eu