

مجلة دراسات إنسانية واجتماعية / جامعة وهران / العدد 3/2 / مارس 2013
Dirassat Insaniya wa Ijtimaiya

Dirassat Insaniya wa Ijtimaiya

An academic peer-reviewed journal issued by the Oran
university.

Honorary President

P.r Chahad larabi

Editor in Chief

P.r Abdelkader Bouarfa

Editorial Committer

P.r Boufeldja Ghiat - P.r Lounici Rabeh - P.r Ammar yazli

Scientific Committee

P.r Boukhari Hamana.(Université d'Oran).
P.r Bouzid Boumediene. (Université d'Oran)
P.r Meziane Mohammed.(Université d'Oran).
P.r Manssouri Abdelhake. (Université d'Oran
P.r. Abderrazak Guessoum. (Université d'Alger)
P.r Zaroukhi Ismail. (Université de Constantine)
P.r Benaamia Abdelmadjid (Université d'Oran)
P.r Hassan Hanafi (Egypte)
P.r Suhail Farah. (Liban)
P.r Yousuf Ahmed (Emirats Arabes Unis)
P.r Guerid Djamal al-Dine (Université d'Oran).
P.r Boubaya Abdelkader (Université d'Oran)
P.r Dhou Faghrour. (Université d'Oran)
p.r Lakjaa Abdelkader. (Université d'Oran)
P.r. Taher Belhya. (Université d'Oran)
P.r charchare Abdelkader (Université d'Oran)

Copy Editor

Nazim Djaghloul

NOTE: The articles reflect only the opinions of their authors.

Submission Guidelines

Dirassat Human and social studies.

- 1-This journal published original scholarly articles with novelty, scientific .value and accuracy of language documentation.
- 2-Articles should not be part of a published paper or part of a thesis.
- 3-Articles might be written in Arabic or either in English or French.
- 5 - Submit a summary (15 lines) in English or French. When writing in a foreign language summary should be in Arabic.
- 6 – Submit your short bio.
- 7 - Write the article according to the following technical requirements:
 - Font size: 16 - Paper Size: (18 / 26)
 - Page Margins: Top: 2 cm Bottom: 2 cm, left: 2cm, right: 2 cm.
- 8 - References are to be mentioned at the bottom of the page, and set list (sources and references) in a separate page arranged according to the follow-ing formula:
 - The first name of the author, his name: The name of the book (ar-ticle), the name of the investigator (if any), publisher, place of publication, edition number, date of printing.
 - The article should have no more than 15 pages.
 - you can use The (APA) method.
- 9-Articles are subject to expertise and are not returned to the author if being not published.
- 10 - Send your article to the following mail address: Dirassat31@gmail.com.
For all your contacts Postal Address: "Dirassat" PO Box: 1524 el-mnouar, Oran, 31000, Algeria.

TABLE DES MATIERES

1-Justice, mépris et quête de reconnaissance dans la théorie critique d'Axel Honneth/ Dr.Kamal Boumenir / Université d'Alger.....	07
2- Constraints of Applying Bologna Process Reforms in Algerian Universities Pr. Ghat, Boufeldja <i>University of Oran</i>	21

***Justice, mépris et quête de reconnaissance
dans la théorie critique d'Axel Honneth****

Kamal Boumenir**
Université d'Alger 2

1. Introduction

L'un des concepts fondateurs de la théorie de la justice inaugurée récemment par le représentant actuel de la théorie critique de l'école de Francfort, Axel Honneth, est celle de la reconnaissance (Die Anerkennung). Chez Honneth, l'exigence de justice ne renvoie pas seulement à une exigence d'égalité au sens traditionnel, c'est-à-dire à un rapport d'égalité dans la distribution (ou de la redistribution) des biens et des richesses, visant à créer l'égalité sociale, mais aussi l'exigence de

*** - الملخص:**

يتفق الكثير من الدارسين المهتمين بالحقل الفلسفي السياسي الغربي المعاصر على اعتبار نظرية الاعتراف، لممثل الجيل الثالث للنظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت أكسل هونيث، من أهم النظريات التي عرفها الفكر الفلسفي السياسي في السنوات العشر الأخيرة. ولعل المكانة المركزية والهامة لهذه النظرية تكمن في كونها قدمت إطارا فكريا وجهازا مفاهيميا جديدا يمكن أن يكون أساس مقارنة وتحليل كبريات المسائل والقضايا والمعضلات السياسية والاجتماعية والأخلاقية المطروحة بجدّة في السنوات الأخيرة في عالمنا المعاصر، كمعضلة العدالة الاجتماعية. ولم يتردد هؤلاء الدارسون في النظر إلى الاعتراف على أنه مفهوم مؤسس ومركزي في معالجة هذه المعضلة. لذا، فإن تأسيس العدالة على الاعتراف سيسمح لنا بأن نأخذ بعين الاعتبار تجارب الإحتقار والتهميش الاجتماعي والسيطرة والظلم. وبالتالي فإن العناصر الأساسية لهذا التمثيل الجديد للعدالة لم تعد تقتصر - بحسب هونيث - على التوزيع العادل للخيرات أو الثروات المادية، وإنما أصبح يأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الأخلاقية والقيمية وعلى رأسها مفهوم الاعتراف.

** - Département de philosophie / Université d'Alger 2

reconnaissance de la personne humaine, de sa dignité et de sa valeur. Pour une personne l'accès à un rapport positif à soi et réussi dépend de la reconnaissance intersubjective de ses capacités, qui prend trois formes générales (confiance en soi, respect de soi, et estime de soi) et définissent l'ensemble des conditions qui sont requises pour que cette personne puisse mener une vie réussie. Cette reconnaissance se trouve menacée dans les sociétés actuelles, dont les contradictions et les conflits poussent à généraliser ce qu'il qualifie de mépris social. L'expérience du mépris est toujours accompagnée d'émotions qui révèlent à l'individu que certaines formes de reconnaissance lui sont refusées. Fonder la justice sur la reconnaissance permet de prendre en considération les formes de déni de reconnaissance, et du mépris social. Les principales catégories de cette nouvelle représentation de la justice ne sont plus « la distribution des biens » ou « l'égalité des richesses » mais « la dignité humaine » et « l'intégrité des individus ». Ainsi, la justice sociale se mesure à son degré d'aptitude à garantir des conditions de reconnaissance mutuelle.

2. Qu'est –ce que la reconnaissance ?

Le théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth connaît aujourd'hui une importante actualité dans le champ philosophique contemporain, et figure dans les discours politiques, sociaux et moraux. Cette théorie repose sur la thèse selon laquelle la reconnaissance de la dignité des individus ou des groupes devient une part essentielle de notre concept de justice. Pour clarifier cette thèse, il peut être utile de commencer par rappeler quelques points essentiels de la théorie de la reconnaissance.

C'est à partir d'une relecture de la philosophie du jeune Hegel que Honneth a élaboré sa réflexion sur la lutte pour la reconnaissance. Il note, dès la préface de son livre *La lutte pour la reconnaissance* que : « Les écrits hégéliens de l'époque d'Iéna, avec leur vision d'une vaste « lutte pour la reconnaissance », offrent aujourd'hui encore la meilleure source d'inspiration¹. La lutte, telle que l'a compris Hegel diffère profondément du modèle de la lutte pour l'existence entre les hommes, que Machiavel et Hobbes avaient introduit-indépendamment l'un de l'autre- dans la réflexion philosophique et politique sur la société.

Le concept de lutte pour Hegel n'exprime pas – selon Honneth – un conflit permanent entre les hommes où chacun doit lutter contre tous pour sauvegarder son existence, mais plutôt considérer la lutte comme un moyen moral par lequel un individu cherche à faire reconnaître par un autre individu les aspects de son identité particulière, et au lieu de partir de la guerre de tous contre tous. Selon Hegel, la reconnaissance désigne une relation réciproque idéale entre les individus, dans laquelle chacun perçoit l'autre à la fois comme égal et comme séparé de soi. L'approche de Honneth part de l'idée hégélienne selon laquelle l'identité se construit à travers un processus de reconnaissance mutuelle. Cependant, Honneth a réactualisé cette idée sur une base empirique en s'appuyant sur les acquis de la psychologie sociale et de la psychanalyse, et plus précisément sur les travaux de G. H. Mead qui offrent – selon lui- l'instrument méthodologique le plus approprié pour reconstruire dans un cadre théorique post- métaphysique. Pour Mead la conscience de l'identité de l'individu dans la société vient du fait que l'individu se juge lui-même à travers les

¹ Axel Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*. Traduit de l'Allemand par Pierre Rusch. Les éditions du Cerf, Paris 2002 p.7.

perspectives de l'autre personne qui lui fait face, et cette identité est étroitement liée au processus au cours duquel l'individu, ou plus précisément l'enfant, intériorise les perspectives d'autrui, d'abord concret, puis de plus en plus généralisé, et apprend ainsi progressivement à ériger en lui-même l'instance d'un « moi » qui l'aide à contrôler d'une façon autonome ses propres impulsions¹.

Honneth insiste sur le fait que l'individu doit d'abord être saisi à partir du processus de socialisation afin qu'il puisse s'éprouver soi-même en se plaçant aux points de vue des autres membres de sa communauté ou du groupe social qu'il appartient en mettant l'accent sur le rôle des interactions qui déterminent l'activité sociale des individus. C'est ainsi que l'expérience de la reconnaissance est un facteur constitutif de l'individu, afin de parvenir à une relation réussie à soi, c'est ce qui explique son besoin d'une reconnaissance intersubjective de ses capacités et ses prestations. D'après Honneth, « L'individu apprend à se percevoir comme membre particulier et à part entière de la société en prenant progressivement conscience de besoins et de capacités propres constitutives de sa personnalité à travers les modèles de réaction positive de ses partenaires d'interaction »². Ainsi on peut affirmer que si je ne reconnaissais pas un individu comme une personne en fonction des prestations sociales qui sont les siennes, je ne pourrais m'attendre à me voir reconnu à travers ses réactions. Autrui est donc celui que je dois reconnaître comme un individu doté de prestations et qualités qu'ils lui sont propres, en même temps que lui aussi me reconnaît comme tel.

¹ Voir à ce propos, G.H. Mead. L'esprit, le soi et la société. Traduit de l'Anglais par Jean Caseneuve, Paris, puf, 1963.

² Axel Honneth, « Reconnaissance et justice », Le Passant ordinaire n°38, 2002, p 39.

2. *Les formes de la reconnaissance*

Honneth ajoute ensuite l'idée qu'il existe trois formes de reconnaissance, elles-mêmes liées à différents types de relations positives à soi acquises à travers les formes de socialisation. La première forme est celle de l'intimité, la reconnaissance y passe par l'amour et l'amitié, qui rendent possible la « confiance en soi » sans laquelle les individus ne peuvent participer positivement et de façon autonome à la vie sociale, c'est en ce sens que commence l'intersubjectivité dans toute vie humaine et que les individus font l'expérience de relations de reconnaissance réciproque qui leur permettent d'accéder à un degré à chaque fois plus élevé d'autonomie. Honneth considère que l'amour intègre toutes les relations primaires qui, sur le modèle des rapports érotiques, amicaux ou familiaux, impliquent des liens affectifs puissants entre un nombre restreint de personnes.

La deuxième forme porte sur les relations juridiques: la reconnaissance dépend ici des droits qui sont attribués à l'individu, qui donnent accès au « respect de soi » ce qui permet à l'individu de se considérer comme une personne qui partage avec tous les autres membres de sa communauté les caractères qui la rendent capable de participer à la formation d'une volonté discursive afin de se rapporter positivement à soi-même, mais dans le cadre duquel chaque individu peut sentir avoir les mêmes droits que les autres individus, pour développer ainsi le sentiment de respect de soi, comme attitude positive que l'individu est capable d'adopter à l'égard de lui-même, lorsqu'il est reconnu par autrui comme personne « Pour parvenir à l'intégrité de la relation à soi-même, les sujets humains doivent en effet nécessairement se

voir confirmés ou reconnus dans la valeur de certaines facultés et certains droits »¹.

Ainsi, l'individu acquiert dans l'expérience de la reconnaissance juridique la possibilité de comprendre ses actes comme une manifestation, respectée par tous, de sa propre autonomie et pour son statut social.

La dernière forme de la reconnaissance selon Honneth, concerne la contribution de nos activités individuelles au bien de la communauté, dans ce contexte, la reconnaissance y a pour conséquence « l'estime de soi », car pour parvenir à établir une relation ininterrompue avec eux-mêmes, les individus n'ont pas seulement besoin de faire l'expérience d'un sentiment d'ordre affectif (l'amour) et d'une reconnaissance juridique (le droit), ils doivent aussi jouir d'une estime sociale qui leur permet de rapporter positivement à leurs qualités et à leurs capacités concrètes. Les formes d'interaction prennent normalement le caractère des relations de solidarité, parce que chaque membre se sait également apprécié par tous les autres. Le terme « solidarité », en effet désigne ici une sorte de relation d'interaction dans laquelle les sujets s'intéressent à l'itinéraire personnel de leur vis-à-vis, parce qu'ils ont établis entre eux des liens d'estime symétrique². S'estimer, en ce sens, c'est s'envisager réciproquement à la lumière de valeurs qui donnent aux qualités et aux capacités de l'autre un rôle significatif dans la pratique commune.

Retenons simplement que, comme nous l'avons indiqué, pour Honneth, les trois formes de reconnaissance de l'amour, du droit et la solidarité créent ensemble les conditions sociales

¹ Axel Honneth, « Reconnaissance », in M.Canto.Sperber, Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, PUF, Paris, 1996, p.1276.

² Axel Honneth, La lutte pour la reconnaissance, op.cit., p.156.

dans lesquelles « L'individu apprend à s'appréhender lui-même à la fois comme possédant une valeur propre et comme étant un membre particulier de la communauté sociale dans la mesure où il s'assure progressivement des capacités et des besoins spécifiques qui le constituent sans que personne grâce aux réactions positives que ceux-ci rencontrent chez le partenaire généralisé de l'interaction. Ainsi chaque sujet humain est-il fondamentalement dépendant du contexte de l'échange sociale organisé selon les principes normatifs de la reconnaissance réciproque »¹.

Ainsi, dans sa participation à un monde vécu social où il est possible de rencontrer chacun des trois modèles de reconnaissance, sous une forme concrète ou une autre, le sujet peut se référer à lui-même sous les modalités positives de la confiance en soi, du respect de soi et de l'estime de soi.

3. Reconnaissance et mépris social

Après avoir précisé les formes de la reconnaissance sociale, il convient à présent d'aborder le concept de mépris social, car selon Honneth, les différentes formes de reconnaissance (l'amour, le droit et la solidarité) ne va cependant pas de soi, puisque des situations de déni de reconnaissance sont très courantes dans les sociétés modernes. A ce propos, Honneth observe à juste titre que « dans la mesure où l'expérience de la reconnaissance est une condition dont dépend le développement de l'identité personnelle dans son ensemble, l'absence de cette reconnaissance, autrement dit le mépris, s'accompagne nécessairement du sentiment d'être menacé de perdre sa personnalité. Et lorsque les conditions de l'interaction sociale sont violées et que l'on refuse à une personne la

¹ Axel Honneth, La théorie de la Reconnaissance : une esquisse, traduit par S. Haber, Revue, Du Mauss, Le centre national du livre, Paris, 2004, p 133.

reconnaissance quelle mérite, elle y réagit en règle générale par des sentiments moraux qui accompagnent l'expérience du mépris, et donc par la honte, la colère ou l'indignation¹.

Nous tenons à souligner que Honneth fait ici une distinction entre trois formes de mépris social : La première forme touche la personne dans son intégrité physique et son autonomie. En essayant de se rendre maître du corps d'une personne contre sa volonté, on le soumet en effet à une sorte d'humiliation qui blesse durablement la confiance que l'individu a acquise, grâce à l'expérience de l'amour, en sa capacité à coordonner son corps de façon autonome. C'est ainsi que la violence physique représente un type de mépris qui entraîne, avec une sorte de honte sociale, une perte de confiance en soi, car ce qui est nié ici, c'est la capacité même de l'individu à disposer librement de son propre corps, telle quelle s'est constituée au cours des expériences affectifs dont dépend le processus de socialisation, c'est pour cela que l'expérience de la torture ou du viol provoque toujours sur la victime un effondrement de la confiance au monde social, la particularité de telles atteintes (torture ou viol) ne réside pas tant dans la douleur purement physique que dans le fait que de cette douleur s'accompagne chez la victime le sentiment d'être soumis sans défense à la volonté d'un autre sujet, au point de perdre la sensation même de sa propre réalité².

Quant à la seconde forme du mépris social elle est à chercher dans les expériences d'humiliation qui peuvent affecter le respect moral lorsque la personne humaine se trouve exclue de certains droits au sein de la société. L'expérience de la privation

¹ Axel Honneth, La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique. Traduit de l'Allemand par Olivier Voirol, Pierre Rusch et Alexandre Dupeyrix, Paris, La Découverte, 2006, p 20.

² Axel Honneth, La lutte pour la reconnaissance, op.cit., p.163.

de droits s'accompagne, de manière typique, d'une perte de respect de soi, de la capacité à se rapporter à soi-même comme à un partenaire d'interaction pourvu des mêmes droits que tous les autres [...] Ce type de mépris prive la personne de cette forme de reconnaissance qui est impliquée par le respect cognitif de la responsabilité morale, laquelle a été péniblement acquise par la socialisation¹.

La dernière forme de mépris consiste à juger négativement la valeur sociale de certains individus ou des certains groupes sociaux, qui entraîne une sorte d'humiliation et une perte de l'estime de soi. L'individu humilié n'a plus aucune chance de pouvoir se comprendre lui-même comme un être apprécié dans ses qualités et ses capacités caractéristiques. La disparition de ces relations de reconnaissance débouche sur des expériences de mépris et d'humiliation qui ne peuvent être sans conséquences pour la formation de l'individu².

Charles Taylor évoque le même type de déni de reconnaissance et du mépris lorsqu'il écrit : « La non-reconnaissance ou la reconnaissance inadéquate peuvent causer du tort et constituer une forme d'oppression, en emprisonnant certains dans une manière d'être fautive, déformée et réduite [...] le défaut de reconnaissance ne trahit pas seulement un oubli de respect normalement dû. Il peut infliger une cruelle blessure, en accablant ses victimes d'une haine de soi paralysante. La reconnaissance n'est pas

¹ Axel Honneth, « Intégrité et mépris : principes d'un morale de la reconnaissance », traduit de l'allemand par Hervé Pourtois, Recherches sociologiques, 1999/2, n°30, p 14.

² Axel Honneth. La théorie de la Reconnaissance : une esquisse, op.cit., p133.

simplement une politesse que l'on fait aux gents : c'est un besoin humain vital »¹.

À partir de ces trois formes de mépris social, s'accompagnent des sentiments susceptibles de révéler aux individus que certaines formes de reconnaissance sociale leurs sont refusées, et à travers de telles sentiments, le mépris peut fournir le motif déterminant de la « conscience de l'injustice », une conscience fortement marquée par les traumatismes relevant du monde vécu.

4. Justice et reconnaissance

On peut observer -comme le souligne Emmanuel Renault- qu'il existe deux types d'approche concernant la conception de la justice. La première, renvoie traditionnellement à un rapport d'égalité et d'équité dans la distribution (ou la redistribution) des biens et des richesses afin d'éradiquer les injustices sociales et économiques, la seconde soutient que la justice est liée à la reconnaissance, que l'atteinte à la dignité de la personne humaine, du mépris social, de la perte de l'estime de soi, et non plus la répartition équitable des biens et des richesses qui constituent le fondement de la justice, car ce qui importe n'est pas tant l'idée d'un traitement proportionné à la valeur de l'individu que celle d'un traitement conforme à l'idée qu'il se fait de sa propre dignité.² En ce sens, le point de référence d'une conception de la justice sociale, selon Axel Honneth, doit trouver son ancrage dans la qualité des relations de reconnaissance mutuelle au sein d'une société. Mais cette

¹Charles Taylor, « La politique de la reconnaissance », in Multiculturalisme, Différence et démocratie, Aubier, Paris, 1994, p 42.

² Emmanuel Renault, Mépris social. Ethique et politique de la reconnaissance, Du Passant, Paris, 2004, P 55.

reconnaissance ne se formule pas seulement ni immédiatement sous la forme de l'exigence d'une certaine répartition des biens sociaux, elle est une demande essentiellement qualitative portant sur des conditions qui doivent permettre un rapport positif à soi, une construction réussie de son identité. Il ne s'agit pas seulement là d'une demande de justice, mais d'une exigence morale¹. Ce qu'il ya de juste ou de bon dans une société -selon Honneth- se mesure à sa capacité à assurer les conditions de la reconnaissance réciproque qui permettent à la formation de l'identité personnelle -et donc à la réalisation de soi de l'individu-de s'accomplir de façon satisfaisante. En d'autres termes, La justice ou le bien-être d'une société se mesure à son degré d'aptitude à garantir des conditions de reconnaissance mutuelle dans lesquelles la formation de l'identité personnelle et ce faisant, l'épanouissement individuel, pourront se réaliser dans des conditions suffisamment bonnes², car les injustices sociales sont aujourd'hui vécues comme une atteinte à l'identité, à l'estime de soi, à la capacité d'agir et de se sentir pleinement membre d'une société³. Honneth souligne dans son texte *Reconnaissance et justice* que « le contenu de ce que l'on qualifie de « juste » se mesure chaque fois en fonction du type de relation sociale que les sujets entretiennent entre eux :s'il s'agit d'une relation caractérisée par la référence à l'amour, c'est le principe du besoin qui prévaut, tandis que dans es relations se référant au droit, c'est le principe d'égalité qui

¹ Franck Fischbach.« Axel Honneth et le retour aux sources de la théorie critique : la reconnaissance comme autre de la justice. » in E. Renault et Y. sintomer (dir) : où en est la théorie critique, La découverte, Paris, 2003, p.176.

² Axel Honneth, « Reconnaissance et justice », op. cit., p 41.

³ François Dubet, « Injustices et reconnaissance » in Alain Caillé (dir) La quête de reconnaissance: nouveau phénomène social total, La Découverte, Paris,2007, p16.

vient en priorité et que dans les relations e type coopératif, on applique le principe de rémunération »¹

Dès lors on peut dire, du point de vue de Honneth, que les théories de la justice issues notamment des travaux du philosophe politique américain John Rawls et les discussions qu'ils ont engendrées, en se focalisant exclusivement sur le concept de la justice et à l'identification de ses critères, restent aveugles aux expériences morales de l'injustice, et à méconnaître l'importance des pathologies sociales, il en résulte que ces théories ne peuvent rendre compte et dénoncer l'ensemble des formes actuelles de la souffrance et de l'injustice sociale. En effet, la souffrance des exclus ne tient pas tant à la privation de travail et de richesses qu'à une désaffiliation, qu'à une mise en péril de toutes les relations sociales qui constituent le socle de l'identité personnelle².

Autrement dit, l'injustice n'est pas saisie en termes d'infraction à des principes de justice, mais plutôt en termes d'atteintes aux conditions de la vie bonne, lorsque les singularités se sentent blessés dans leur intégrité. L'inclusion est donc moins du côté de l'incorporation dans la société, qui du côté de la participation de la société³.

Cette conception de la reconnaissance a soulevé des objections conduisant à la thèse selon laquelle les exigences de redistribution des biens matérielles ne peuvent être prises en considération par la théorie de la reconnaissance, en raison de l'inégalité croissante de la distribution des ressources

¹ Axel Honneth, « Reconnaissance et justice », p 5.

² Emmanuel Renault, Mépris social. Ethique et politique de la reconnaissance, op. cit., p 113.

³ Katia Genel « L'inclusion sociale, entre autorité, reconnaissance et justification dans l'école de francfort et la sociologie (de la) critique » In Reconnaissance, identité et intégration sociale (dir) C.Lazzeri et S.Nour, Paris, Presses universitaires de Paris, 2009 p 32.

économiques, il serait particulièrement hasardeux de se contenter de définir l'objectif d'une société juste par la simple reconnaissance de l'identité personnelle ou collective parce qu'on n'accorderait plus alors aucune attention aux conditions matérielles de la justice¹. C'est la philosophe américaine Nancy Fraser qui a le plus fortement formulé cette critique; elle soutient que toutes les injustices structurelles dont souffrent les membres de la société peuvent être ramenées à l'économie. La source et le cœur de l'injustice sont une distribution économique inique, et toutes les injustices culturelles qui l'accompagnent relèvent en dernière instance de causes économiques. C'est donc une redistribution économique, et non une reconnaissance culturelle, qui pourra remédier à cette injustice. Dans cette perspective, écrit Fraser, ce qui doit faire l'objet d'une reconnaissance n'est pas l'identité propre à un groupe mais le statut pour les membres de ce groupe de partenaires à part entière dans l'interaction sociale. Lorsque les modèles institutionnalisés de valeurs culturelles constituent certains acteurs en êtres inférieurs, en exclus, en tout autres, ou les rendent simplement invisibles, c'est-à-dire en font quelque chose de moins que des partenaires à part entière e l'interaction sociale, alors on doit parler de déni de reconnaissance et de subordination statutaire. Dans cette perspective, le déni de reconnaissance n'est ni une déformation psychique, ni un tort culturel autonome, mais une relation institutionnalisée de subordination sociale². Selon Honneth, Fraser se trompe en se limitant aux conceptions « populaires » de la justice. Il partage avec elle l'idée que la théorie de la reconnaissance doit être ancrée dans le réel, mais elle doit à

¹ Axel Honneth, « Reconnaissance et reproduction sociale » in J.P.Payet et A.Battegay (dir) La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques, Septentrion, Paris, 2008, p 55.

² Nancy Fraser, « Repenser la reconnaissance » in qu'est -ce que la justice sociale ? Traduit par Estelle. Ferrarese, La Découverte, Paris, 2005.

son avis tenter de repérer la « structure » de la réalité sociale, plutôt que ses manifestations superficielles, et ce sont les sentiments de déni de reconnaissance qui fournissent –selon Honneth- la porte d’entrée à ces structures profondes¹. Les principales catégories de cette nouvelle représentation de la justice ne sont plus la « répartition égale » ou « l’égalité des richesses », mais la « dignité » ou le « respect ». Alors que le concept de « redistribution » est lié à une vision de la justice visant à créer l’égalité sociale par la redistribution des biens qui rendent possibles la liberté la reconnaissance conduit à définir les conditions d’une société juste par la reconnaissance de la dignité ou l’intégrité des individus².

5- *Conclusion*

Depuis quelques années, la théorie de la reconnaissance, élaborée par le représentant de la troisième génération de l’école de francfort, Axel Honneth, connaît un succès certain et fait l’objet d’un regain d’intérêt, particulièrement chez les philosophes qui se sont intéressés à débattre la problématique concernant la justice sociale, qui se situe dans le champ politique ainsi que le champ social. La théorie de la reconnaissance peut contribuer, selon Honneth, à reformuler le concept de justice sociale, qui doit trouver son ancrage dans la qualité des relations de reconnaissance mutuelle au sein d’une société afin de dénoncer l’ensemble des formes actuelles de la souffrance et de l’injustice sociale, qui sont aujourd’hui vécues comme une atteinte à l’identité, à l’estime de soi, à la capacité d’agir et de se sentir pleinement membre d’une société. La perception de l’injustice s’enracine dans le sentiment qu’un aspect essentiel de ma dignité est bafoué, sentiment qui

¹ Daniel Marc Weinstock, « Trois conceptions de la reconnaissance » in La reconnaissance à l’épreuve. Explorations socio-anthropologiques, op. cit., p 61.

² Axel Honneth, « Reconnaissance et reproduction sociale » op. cit., p 45.

comporte quelque chose d'insupportable. Parler de justice signifie, ici, que ma dignité est bafouée par autrui ou par des institutions, en d'autres termes, que mon intégrité morale est lésée dans le cadre d'une relation intersubjective, d'un déni de reconnaissance¹.

Du point de vue de la théorie de la reconnaissance, la problématique de la justice, n'est pas celle de la répartition quantitative des biens sociaux, mais celle des conditions qualitatives permettant de mener une « vie réussie », elle est une demande essentiellement qualitative portant sur des conditions qui doivent permettre un rapport positif à soi, une construction réussie de son identité. Les trois principes fondamentaux que sont l'amour, l'égalité et la contribution à la société qui, pris ensemble, déterminent ce que l'on devrait comprendre aujourd'hui par l'idée de justice, car –selon Honneth- les conditions de la réalisation individuelle dans les sociétés contemporaines ne sont garanties que socialement, à travers la reconnaissance intersubjective

Bibliographie

- Dubet François, « Injustices et reconnaissance » in Alain Caillé (dir) *La quête de reconnaissance, nouveau phénomène social total*, La Découverte, Paris, 2007.
- Fischbach Franck. « Axel Honneth et le retour aux sources de la théorie critique : la reconnaissance comme autre de la justice. » in E. Renault et Y. sintomer (dir) : *où en est la théorie critique*, La découverte, Paris, 2003.
- Fraser Nancy, « Repenser la reconnaissance » in qu'est –ce que la justice sociale ? Traduit par E. Ferrarese, La Découverte, Paris, 2005.

¹ Emmanuel Renault, L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice, La découverte, 2004, p 75.

- Genel Katia « L'inclusion sociale, entre autorité, reconnaissance et justification dans l'école de francfort et la sociologie (de la) critique » In *Reconnaissance, identité et intégration sociale* (dir) C.Lazzeri et S.Nour, Paris, Presses universitaires de Paris Ouest, 2009.
- Honneth Axel, « Reconnaissance », in M. Canto Sperber, Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, PUF, Paris, 1996.
- Honneth Axel, « Intégrité et mépris : principes d'un morale de la reconnaissance », traduit de l'allemand par Hervé Pourtois, *Recherches sociologiques*, 1999/2, n°30.
- Honneth Axel. *La lutte pour la reconnaissance*. Traduit de l'Allemand par Pierre Rusch. Les éditions du Cerf, Paris 2002.
- Honneth Axel, « Reconnaissance et justice », *Le Passant ordinaire* n°38, 2002.
- Honneth Axel. *La théorie de la Reconnaissance : une esquisse*, traduit par Stephan Haber, Revue, Du Mauss, Le centre national du livre, Paris, 2004.
- Honneth Axel, *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Traduit de l'Allemand par Olivier Voirol, Pierre Rusch et Alexandre Dupeyrix, Paris, *La Découverte*, 2006.
- Honneth Axel, « Reconnaissance et reproduction sociale » in J.P.Payet et A.Battegay (dir) *La reconnaissance à l'épreuve*. Explorations socio-anthropologiques, Septentrion, Paris, 2008.
- Renault Emmanuel, *Mépris social. Ethique et politique de la reconnaissance*, Du Passant, Paris, 2004.
- Renault Emmanuel, *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*, La découverte, 2004.
- Taylor Charles, « La politique de la reconnaissance », in *Multiculturalisme, Différence et démocratie*, Traduit de l'Américain par Denis- Armand Canal Paris, Aubier, 1994.
- Weinstock Daniel Marc, « Trois conceptions de la reconnaissance » in J.P.Payet et A.Battegay (dir) *La reconnaissance à l'épreuve*. Explorations socio-anthropologiques, Septentrion, Paris, 2008.

Constraints of Applying Bologna Process Reforms in Algerian Universities*

Pr. Ghat, Boufeldja / University of Oran .

- Introduction

The university is a place where the elite of a nation is trained. Higher education plays an important role in the

* - Résumé

L'université Algérienne a connu un grand développement, en termes de nombre d'universités, d'étudiants et d'enseignants-chercheurs qui ont décuplé, depuis l'indépendance à nos jours. Cependant, le développement des méthodes et didactiques de l'enseignement au sein de l'université n'ont pas suivi.

Malgré les efforts fournis pour l'amélioration de la qualité de formation, les résultats restent maigres, et ne parviennent pas à suivre les progrès pédagogiques et didactiques qui ont eu lieu ailleurs, dans le monde.

L'université algérienne a plusieurs contraintes d'appliquer la culture informationnelle. Parmi ces obstacles, on trouve l'environnement et les attitudes envers les changements, les capacités et attitudes des enseignants et des étudiants, les conditions des bibliothèques universitaires et la disponibilité des moyens informatiques.

Si les moyens matériels et didactiques peuvent être acquis, le plus important reste l'adoption d'une stratégie d'éducation à la culture informationnelle.

Beaucoup d'efforts restent à déployer pour rassembler les moyens nécessaires, en matière d'outils informatiques, réorganisation des bibliothèques, et formation didactique des enseignants universitaires.

L'université algérienne n'est pas indépendante de son environnement, dans un pays en voie de développement, pendant l'ère du Web. La coopération avec les universités des pays développés paraît nécessaire pour l'amélioration des pratiques éducatives des universités algériennes.

dynamic impulsion of scientific, technical, social, economic and political development of nations. It is the locomotive for political and economic cooperation, and the path for any unity and rapprochement between states, cultures and civilisations. That is Why Europe paid a great importance to the coordination between European states in the fields of Higher Education.

The European reform of higher education (HE), was initiated in 1998 by the four signatories of the Sorbonne Declaration (France, Italy, Germany, and the United Kingdom). One year later started the Bologna Process, when ministers of education from 29 European countries met in Bologna, - the Europe's oldest university-, in June 1999, to study the ways of harmonizing degree structures and quality assurance procedures of their higher education systems. The meeting ended with signing a declaration which became known as Bologna Process (BP). The BP includes currently 46 member countries from the European Union.

European Union is working hard to promote integration between its members. The most important means to reach this goal is the organization of a common system of Higher Education. The Bologna Process helped to satisfy the need for an educational system to facilitate mobility of students and lecturers between the member countries.

The Bologna process has an impact on higher education in most African and Asian countries, which present opportunities and challenges for them. These impacts are not only scientific, but rather political, economic and civilisation, factors which deserve to be high-lighted.

***-Development of higher education in Algeria**

Higher education (HE) in Algeria expanded rapidly, from one university at Algiers in 1962, to more than 70 universities and high schools, with about 1 144 285 registered students, including 1 035 128 undergraduates, 58 174 graduates, as well as 50 983 students registered at the university of continuing education (UFC) (MESRS.DZ: 1/11/ 2010). The teaching staff of the Algerian universities reached 38 000 during the academic year (2009-2010).

The speed of development and expansion of higher education in Algeria had several impacts on outputs and performance of Algerian universities. The main characteristics of Algerian environment and politics of higher education are:

- Rapid expansion of HE in Algeria.
- Free education for all students and high expenses of the state on HE.
- Accommodation, transport and meals for symbolic prices.
- Scholarships are provided for the majority of students.
- Centralization of decisions and interference of Politics in H.E.
- Lack of Rigor and discipline amongst teaching staff, clericals and students.
- Non respect and waste of time, as there are a lot of national and religious holydays, as well as strikes within Algerian universities.

All these factors – and others - affect negatively the performance of Algerian universities. Several reforms in H.E. were carried out, in order to adapt to different changes and challenges; and also to deal with various educational, social and

organizational problems which have arisen recently in Algerian universities.

As influenced by Socialism, Algeria underwent a reform in higher educational system in 1971. That resulted in the creation of several committees of experts who worked on programs, structure and organisation methods of the Algerian universities, pushing for more independence of the H.E. from the French influence.

The wind of change and globalisation did not help, and the world knew draconian political changes, with the fall of Berlin wall, the dislocation of the Soviet Union and of the communist bloc as all. At that time the USA rose as a single super power, supported by the European Unity, and that led to the reign of globalisation of HE systems.

Algeria adapted her policy to all these changes, and started a new reform in 2003, within the Bologna Process framework. It was constrained to promote changes in her higher educational system, in order to be in harmony with the requirements of globalisation.

- European environment and needs for Bologna Process

Before 1999, there was neither common policy nor united strategy of higher education in Europe. Each country had its particular higher educational system, with its specific structure and objectives. This had made the mobility of lectures and students more difficult, between universities of the member countries. With the progress of political, economic and strategic integration of the European Union, more cohesion became necessary in higher education within the Union.

The European Commission, as well as the Member States worked on reforms of higher education systems in Europe. The goals were to make the HE more coherent, more flexible and more responsive to the needs of the knowledge society. The European universities have been working hard to face the challenges of globalisation, and reforms became badly needed to help meeting exigencies of modern knowledge society.

The success of Bologna Process has not started from scratch, but was the result of several positive aspects, which can be summarised as follows:

- It reflects the level of developments of Europe as industrial and developed countries, in all aspects.
- It reflects the possibility of the EU of meeting the financial requirements of HE, which is considered as a strategic aspect and a challenge for the future.
- It is an accumulation of experience in HE, with a long expertise and research in education.
- It is the result of a culture of hard work, rigor and discipline in work and organisation.
- It is the result of a well studied strategy, and a political choice for unity of the European states to face the challenges of globalisation.

These characteristics of HE in Europe led to the success of Bologna process in Europe and expanded to the world.

The Bologna process is used as a basic support, aiming to create a European Higher Education Area (EHEA), through curriculum reform, improving governance and funding reform.

- **Principles and objectives of Bologna Process**

The Declaration a key document for a deep reform of HE in Europe. It was committed to the "Europeanization" of higher education systems of the different states of the EU. That could be reached by the uniformity of a HE system, through three overarching objectives: introduction of the three cycle system (bachelor/master/doctorate), quality insurance, and recognition of qualification and periods of study (European Commission: BP leaflet).

The Bologna declaration, issued in June 1999, had put in motion a series of reforms to make HE more compatible and comparable, more competitive and more attractive for Europeans and for students and scholars from other continents (European Commission: BP leaflet).

The BP aims at the creation of greater intra-European academic mobility and the attractiveness of non-Europeans, as a study destination, mainly for students and researchers from Africa, central Asia and Western Balkan. The aim is to provide citizens with choices from a wide and transparent range of high quality courses in different European countries, with the benefit of smoother recognition procedures too.

Three priorities were defined to reach these ambitious goals: "the establishment of a comparable degree system, a European dimension to quality assurance, and the recognition of degrees and study periods abroad" (European Commission: BP leaflet).

The BP declaration set several goals which are essentially threefold:

- "To facilitate the speedy entrance of educated professionals into the job market through shortened degrees.

- To enhance the cross-border mobility of students and job seekers.
- To increase the competitiveness of European higher education internationally." (Sedgwick, 2003).

After one decade of application, Ministers of HE from the EU have evaluated the results of applying BP, and issued the Leuven Communiqué (2009). That identified several priorities for the coming decade, such as equitable access and completion, lifelong learning, employability, student-centered learning, education research and innovation, international openness, mobility, multidimensional transparency tools and funding.

In order to reach these objectives, a series of organisational, educational tools and financial supports were set up.

-Programs and tools for achieving European objectives

The Bologna Process has three strategies and programs, used as means to realise its objectives: Tempus, Agfa and Erasmus Mundus.

1. TEMPUS

The idea behind the Trans-European Mobility Scheme for University Studies (TEMPUS), is to ensure mobility and cooperation between European universities, and universities from neighbouring countries. Bearing in mind that among the objectives of the BP, the promotion of international mobility cooperation between the EU and its environment outside Europe, the "partner countries".

After the fall of the Berlin Wall, TEMPUS program proved to be successful in facilitating the integration of countries from Central and Eastern Europe to the European higher education system, and many of these countries became later members of the expanded EU.

TEMPUS participated effectively in areas of modernisation and reform in aspects of HE such as “curriculum development, teacher training, university management, and structural reforms in higher education. The Tempus program offers an ideal vehicle for the promotion and exchange of Bologna ideas to interested neighbouring countries” (Clark, 2007).

Tempus programs are designed to support the modernization of higher education and create an area of cooperation in countries surrounding the EU. Established in the 1990s, the scheme now covers 28 countries in the Western Balkans, Eastern Europe and Central Asia, North Africa and the Middle East.

Partnerships are made up of consortium of organizations including higher education universities and institutions, businesses organizations, ministries, non-governmental organizations (NGO), and other organizations working in collaboration with higher education, in both EU and partner countries (European Commission, councils of experts).

The tempus programs are expanding each year to cover more universities and partners from Europe and different part of the world.

2. Alfa:

The "Amérique Latine – Formation Académique" (Alfa), is a program being carried out in cooperation with 18 Latin American countries.

The Alfa program "is focused on building networks between universities in member countries, increasing academic mobility between the two regions, and promoting the 'attractiveness' and 'excellence' of the European Higher Education Area" (Clark, 2007).

3. Erasmus Mundus

Erasmus Mundus aims to enhance quality in higher education through scholarships and academic cooperation between Europe and the rest of the world. "In a bid to reach more partner countries to be involved in the Tempus program, the European Commission launched in 2004 the Erasmus Mundus program with an aim of "enhancing the quality of European higher education by fostering cooperation with third countries" (Clark, 2007).

The Erasmus Mundus program offers financial support for institutions and scholarships for individuals through academic cooperation. It "is focused more on academic exchange at the graduate level and the promotion of Europe as a destination for highly talented students and scholars. By 2008, almost 9,000 graduate students and 2,000 academics moved to and from Europe on Erasmus Mundus grants" (Clark, 2007).

The BP became one of the important means of reform and consolidation of globalisation in higher education.

- **Bologna process and globalisation of higher education**

The Bologna Process moved from the concentration on the integration of European higher education between its member countries to a strategy of external dimension of coordination with partner countries.

The Tempus program promotes exchange with non-EU, mainly in developing countries. Although many of the participating nations in the Tempus Program are not signatory of the Bologna Process, much of the work they are doing through the program is aimed at incorporating Bologna principles as part of an overall higher education reform.

The expansion included Eastern Europe, Central Asia, Western Balkans, North Africa and the Middle East, as well as the Sub-Saharan African countries (Zegaga, 2006). As described by Robertson (2008), "BP is not only one of the biggest news stories in higher education in Europe, but its magic seems to be spreading with tsunamic affect. Bologna is fast becoming a truly global phenomenon". It is becoming more and more a landscapes of the globalization of higher education.

The following countries from Eastern Europe, Central Asia, North Africa, Middle East and Western Balkan adhered in BP, as shown on Figure 1.

Eastern Europe and Central Asia	North Africa and the Middle East	Western Balkans
<ul style="list-style-type: none"> - Armenia - Azerbaijan - Belarus - Georgia - Kazakhstan - Kyrgyzstan - Moldova - Russian Federation - Tajikistan - Turkmenistan - Ukraine - Uzbekistan 	<ul style="list-style-type: none"> - Algeria - Egypt - Israel - Jordan - Lebanon - Morocco - Palestinian Authority - Syria - Tunisia 	<ul style="list-style-type: none"> - Albania - Bosnia&herzegovina - Croatia - Macedonia - Kosovo - Montenegro - Serbia

Figure 1: Partner countries of the Bologna Process (Tempus/leaflet IV: 2010).

The BP spread from the EU to the Mediterranean area, and almost 140 universities from 30 countries are signatory of the founding *Tarragona Declaration* (Clark, 2007).

Different schemes and programs are applied in different countries. As example, Tempus exchanges are focused in Algeria, Morocco and Tunisia, on developing curricula for the new LMD programs of "bachelor (Licence)/master/doctorate". On other hand, Central Asian states are more interested in quality assurance and accreditation procedures in higher education.

The move of EU for the application of BP expanded to several parts of the world through several programs, such as:

- Bologna programs for "countries in transition".
- Programs for Euro-Mediterranean partnership.
- The European Neighbourhood policy (ENP).

The African continent, including Algeria, became a focus for EU economic, politic and cultural influences. That is eased by the fact that, the continent stayed for centuries under European occupation, and the colonial languages are widely used in administrations and universities. France is using French language as a means for educational expansion. That is supported by the adoption of Bologna Process in higher education.

The African countries knew tremendous changes in higher education, and the number of universities and students has increased several times.

The conditions were deteriorating, and there was a decrease in the teaching quality and university performance. The political problems and unemployment let the problems worst, and the objective of most students and lecturers is to take any opportunity for emigration.

The approach of BP is generally imposed without real debates, excluding any possibility of exploiting any African experience of the past years of independence, was a factor of instability, rather than one of renewal. This was confirmed by Khelfaoui(2009, p. 24), who concluded:"the role of international institutions in the process of African States' dispossession of their own education policies and its corollary, the exclusion of local actors from decisions that affect their

destiny ” . The educational reforms are dictated by the riches on the poors, without giving them the possibility for opposition.

Several meetings were organised in Africa, in order to push the application of the Bologna Process forward. Two conferences were organised in Dakar, Senegal (July 2005) and El Jadida, Morocco (May 2006). Another conference was convened in the Democratic Republic of Congo, in July 2007, to discuss the adhesion of African Universities' to the Bologna Process, and its adaptation to their needs. As pointed out by Khelfaoui (2009, p. 26), “local debates that have sometimes accompanied it, focused more on the terms of its implementation than on the problems of the African HE”.

In African meetings, discussions generally focus on cooperation with the European Bologna Process, more than discussing ways of coordinating their efforts to confront their local problems and educational obstacles, relying on their own capacities and experiences.

- Problems and constraints of Algerian universities.

The rapid expansion of HE in Algeria led to a multitude of problems and constraints, some of them are found in most developing countries, in Africa, Asia and Latin America. Other problems are typical to the Algerian universities and environment.

The problems of Algerian universities can be summarized in:

- Bad management as Presidents of universities and Deans of faculties are appointed without appropriate training.

- Teaching staff is not trained on teaching methods, and teaching at the university is focused on lecturing, instead of concentrating on students through autonomous learning (Ghiat, 2008).

- Pressure to use the devices of computers and internet services. The number of computers acquired by universities does not meet the needs of increasing number of students.

- Bad organization of libraries, lack of needed books, inappropriate space in libraries, and lack of skilled librarians (Zerdaoui, 2004).

- Heavy use of university structures and facilities, as the number of registered students is beyond the capacities of available structures. Therefore, classrooms and amphitheatres are often crowded. This problem is being solved, as new universities and educational facilities and structures are open each year.

- Low satisfaction of teaching staff, with low salaries and bad working conditions. An important decision was taken in favor of the teaching staff, as their salaries were almost doubled, in October 2010. But in spite of this important rise, their salaries are still low compared to most Arab and African universities.

- Low satisfaction of students, who feel gloomy about professional perspectives, as the country knows economic problems, with high rates of unemployment amongst graduated students.

- Inappropriate educational environment. Algerian students and teachers face complex environmental problems, such as transport, accommodation, and socio-cultural obstacles that affect negatively the performances of these institutions.

These are some of the problems and constraints facing Algerian universities that need attention from politicians, educationalists and decision makers in Algeria (Ghiat, 2008). Reforms of HE in Algeria became badly needed to face the problems of Algerian universities, in order to save them (Mebarki, 2003).

In the shadow of these problems, and in my opinion, no singular reform can solve the educational problems and the low performance of Algerian university.

- **The BP as a model of HE reforms in Algeria**

The position of Algeria in the application of BP, comes from the fact that it is on the Mediterranean coast. It is an African country and a former French colony, where French language is widely used. Therefore it could be included in more than one program of BP as a partner country.

Algeria got her independence in 1962, and inherited the French system of HE, as well as French language which remained as a main teaching language.

The Bologna Process was implemented in Algeria without calling it by its name. The reform is generally designated as (LMD), without any reference to the BP, as some nationalists and politicians are sensitive to all what comes from France as a former colonialist.

The main change in the actual reforms is the LMD structure, as the "Magister" became "Master". There is a hope that the Algerian system of HE get rid of the bottle neck, that blocks students from passing from under-graduation to graduation stages, but till now, it is not clear how that can be done.

BP set objectives to be developed in partner countries. From all stated objectives of the Bologna Process, the most attractive ones are those which concern 'staff and students mobility'. Less importance is given in practice to other objectives, such as:

- development, modernisation and dissemination, of new curricula and teaching methods;
- modernisation of management and governance of higher education institutions;
- boost a quality assurance culture;

The same as most African countries, the BP was introduced in Algeria without significant consultation of local scientific and educational agents. The orders for its application came from the top to bottom, and the reform ignored any reference to the local context and realities. Staff concerned with the application of the LMD is not motivated, and the application of the reforms will have to face more problems and obstacles.

There is a resistance to the application of the LMD reforms amongst teaching staff, who are not convinced of its necessity. In spite of that, the HE authorities in Algeria generalized the LMD model in all universities and all fields of study, during the academic year 2010-2011.

That is confirmed by Khelfaoui (2009,p. 29), whostated that "Academics are indeed in their vast majority skeptical, to say the least, or even fiercely opposed to the reform. But with no means to counter the control of the state over the media and the discourse, their voices are unconvincing".

The only satisfied people, amongst lecturers, students and clerical, are those beneficiaries of it. As stated by Khelfaoui

(2009, p.29), "those who adhere to Bologna are those who are benefiting from it: academics and civil servants enjoying travel and per diem in foreign currencies".

The BP inspired reforms of HE in Algeria, did not bring changes concerning national mobility. However, the international mobility will witness an increase in the rate of emigration towards Europe, and brain drain of the best Algerian students and scholars, who are attracted by better conditions of study and work in Europe.

The main impact of the application of BP reforms in Algeria, is that Algerian HE system became more tied to the European Bologna Process, which is a sign of a neo-colonialism and globalisation of higher education in the world. Algerian Lecturers and students became more alienated, since they are not consulted for any change, and the Algerian HE became under control and surveillance of European commission of HE.

- Constraints of applying BP in Algerian environment.

The BP is an important model of HE reforms, but not appropriate to the Algerian environment, which is not ready to apply it.

The first constraint is the important flux of students joining Algerian universities each year. Meziane and Mahi (2009, p.275) pointed out that the number of students "was and remain an obstacle in terms of admission, follow up, support means and accompaniment structures making it difficult to implement (LMD) system in the current conditions."

The BP, as a European system, requires respect of time, vigor, discipline and hard work. These qualities are almost

absent in Algerian society and organizations, including universities. There are problems with more than 10 student unions in Algerian universities; many strikes are carried out each year and a lot of time is spent in religious and national holidays. As results of the different social, economic, political and environmental problems, students, academic staff and clericals are not motivated and there is a lot of wasted time and inefficacy of work.

Another constraint of Algerian universities is the lack of "evaluation culture", or at least there is subjectivity, in carrying it out. Algerian universities are far away from applying international standards of assessment, as far as students acquisition and lecturers performance are concerned. Bouzid (2003, p.10), from a field research, concluded that the lack of assessment culture at academic institutions, is considered as a real gap in higher education in Algeria.

In Algerian HE, we find the politics interfering in education in general including higher education. Student unions are strong, and work to make study and exams as easy as possible, in order to have most students passing their exams. A good system of evaluation would let the majority of students fail, and that is not acceptable by the students unions. They make strong pressures on the ministry of higher education, to ease the evaluation procedures, and stop any legislation leading to severe selection of students, and that negatively affects the quality and output of education.

Algeria is not applying the all BP procedures and managerial requirements for the effectiveness of applied programs. It is applying the BP degree structure, but the methods of managing universities and institutions of higher

education remained unchanged. Rectors or Presidents of universities, Deans of faculties and Heads of departments are appointed and not elected. Most Rectors are parachuted from the top, are considered political positions, and no one can discuss their abilities and competences. Most appointed leaders lack managerial and educational competences, and this is in contradiction with the principles of BP.

The application of BP requires appropriate, social, cultural, economic, organizational and political environment. It also needs the political will to apply all the BP principles and requirements, including autonomy of universities, rightful methods of evaluation, and rigor of management in higher education. That is not the case of Algeria.

Other constraint of applying BP reforms in Algeria is the interference in cultural and lingual conflicts. France, as a former colonialist of Algeria, kept her cultural and lingual influence. French language in Algeria is a sensitive issue of conflict in Algerian society. The BP is used by the French to influence the lingual landscape in Algeria.

The social, cultural and organizational environment in Algeria, are different from those found in Europe. The BP program is not a material good, or a technology which can be transferred and used or applied anywhere in the world. It is a social, cultural and educational product embedded in Western ideology and strategy that deals with values, attitudes and ideas, which are difficult to transfer from one cultural environment to another different one.

- **The need for HE reforms adapted to Algerian reality**

From literature review about the application of BP and its implication, in Algeria and Africa in general, we find that BP was introduced following the same methods and has almost the same impacts.

Some African countries need financial support from Europe to satisfy the increasing number of students at their universities, and are obliged to apply the BP system. It is not the case for Algeria, which is an oil rich country, and can satisfy its educational and financial needs.

In spite of the importance of Bologna process as a model for high educational reforms and coherence with universities around the world, most staff thinks that Algerian universities have their own specific priorities. Decisions are badly and urgently needed, to break the deterioration of Algerian universities performance.

Most lecturers think that the shift to the new LMD system may not be necessary at this moment. Algerian universities need reforms; to face the complex constraints, and tackle the real problems, which higher education in Algeria is suffering from. That is not the case, and reforms which does not take account of the reality of Algerian environmental difficulties, make things worse.

One advantage of the BP is the mobility of students and staff, and this seems to be good and beneficial, to both parts. But the fact is that it is beneficial to Europeans only. There is no real mobility as no Europeans accept to teach for long terms in Algerian universities. On the other hand Algerian lecturers are seldom accepted to teach in European universities, within

the terms of staff mobility. So what is called mobility for Europeans is Brain Drain for countries of the south.

Thousands of the best scholars are each year motivated to emigrate to Europe and the United State of America, hence Algerian universities are training for the developed world. The majority of students from African countries, trained in Europe make situations there and never return home. Real statistics are not divulgated and generally considered secret.

The practice of staff and students mobility is an encouragement for selective emigration of highly qualified researchers and scholars, and a great loss for the Algerian economy.

The BP is a tool for reform and modernisation of HE, but is not appropriate to Algerian local realities, hence it needs to be adapted and applied in collaboration with university staff, students and experts from concerned countries.

When we talk about HE and universities, we find two aspects, teaching and research. While the BP concentrates on teaching, and pays less attention to research and production of knowledge in Algerian universities. The practices of BP system maintain Algerians as followers and receivers, and not as partners, researchers and creative designers.

In application of BP, and cooperation between EU and Algeria, several tempus programs were introduced in collaboration with some Algerian universities. The set up of joint Tempus programs helped to modernise the teaching programs and improve its scientific level, as well as the competence of trained students. But the number of Tempus programs set up with Algerian universities is limited, and the

trained students are almost insignificant, and the results will be late to be seen.

What is needed, is the concentration on constraints and problems of Algerian university, to find the appropriate solutions to them. Thing which is not done, and Algerian universities suffer from chronicle and serious obstacles. The LMD is not a remedy for these constraints.

In comparing the objectives of BP reforms between EU and Algeria, we find that both have the same objectives. However, the results are different, as we find success of BP applications in Europe and relative failure of its application in Algeria. This is due to different economic and cultural backgrounds and environments.

There is a difference between those who create and innovate adapted organisational and educational means and methods, and those who consume and apply imported reforms from others, in order to solve their own problems. Unfortunately, the imported reforms are generally inappropriate for their needs.

- Conclusions

The implementation of Bologna Process in Algeria, may help to create a dynamic culture of rigour effectiveness, and that can be beneficial to Algerian HE.

The BP is designed to satisfy the needs and objectives of the European Union. Developing countries, such as Algeria, should not take the process as it is, but should take benefit of it and adapt its objectives and practices to the local cultural, economic and political characteristics of the country where reforms are applied.

The actual reforms should be expanded and deepened, to solve the real problems and constraints of HE in Algeria. More attention should be paid to the human, occupational and organisational aspects of Algerian universities.

More efforts are needed, and financial means are required, to face the complex challenges of globalisation, in order to have effective universities, to match the performances of rising economies as Algeria aspires to be.

*-References

- Bouzid, N. (2003) Les orientations de l'enseignement supérieur en Algérie: "specificité" ou "internationalisation", *Revue des Sciences Humaines*, Université Mantouri- Constantine- Algérie, Nr. 20, December; 7-17.
- Clark, N. (2007), "The impact of Bologna Process beyond Europe, Part I." *World Education News & Reviews*, Vol. 20, Issue 4.
- European Commission (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June.
- European Commission (2009). *Louven communiqué*, Education and Training, Bologna Process.
- European Commission, http://www.tempus.am/Tempus/publications/leafletIV_2010_en.pdf
- European Commission, *The Bologna Process – Towards the European Higher Education Area*, Education and Training, Bologna Process.
- Ghiat, B. (2008). « Contraintes d'application de la culture informationnelle dans l'université algérienne », présentée au colloque international : *L'Éducation à la culture informationnelle*, 16 -17-18 octobre, Lille.
- Ghouati, A. (2009). « Globalisation d'une politique éducative au sud de la méditerranée : Le processus de Bologne au Maghreb », Communication au colloque international : *Les universités aux*

temps de la mondialisation/ globalisation et de la compétition pour l'excellence, du 11 au 13 mai, Université de Paris 8.

- Karen, M. G. (2010). "AFRICA: Bologna responses follow ex-colonial lines"; *The University World New*, 16 August, Issue: 19.
- Khelfaoui, H. (2009). "The Bologna Process in Africa: Globalization or Return to 'Colonial Situation?' " *JHEA/ RESA* Vol. 7, Nr 1& 2, pp. 21-38.
- Mebarki, M. (2003). *Sauver l'université* (Oran: Dar El-Gharb)
- MESRS, <http://www.mesrs.dz>. (1/11/2010)
- Meziane, M. & Mahi, B. (2009) "The LMD Higher Education System in the Maghreb Countries: The Example of Algeria. *Towards an Arab Higher Education Space: International Challenges and Societal Responsibilities*. Proceedings of the Arab Regional Conference on Higher Education, Cairo 31 May, 1-2 June. UNESCO, Beirut Office.
- Robertson, S. (2008). "The Bologna Process in Africa: a case of aspiration, inspiration, or both?", *edslr*, May 25.
- Sedgwick, R. (2003). "The Bologna Process: As seen from the outside", *World Education News and Reviews*, September/October.
- Zegaga, P. (Rapporteur) (2006). "External Dimension of Bologna Process", *Bologna Process*, 14 September.
- Zerdaoui, Z. (2004). "La pédagogie de la bibliothèque", *Revue de recherches psychologiques et éducatives*, N° 2 , pp. 19-60.