

Table des matières

1. Vers une université qui se pense	2
2. Penser la réforme	5
3. Penser les réformes en rapport avec les acteurs	9
3.1 Les étudiants.....	10
3.2 Le corps enseignant.....	12
3.3 Le leadership.....	17
4. L'égalité des chances contre le darwinisme du système..	21
5. Système régulé et système non régulé	22
6. Un modèle universitaire ou pluralité des modèles ?	26

Vers une sociologie de l'université marocaine

*Rahma Bourqia*¹

June 2011

Les réformes successives de l'éducation, les politiques publiques, les réajustements nécessaires qu'implique la mise en œuvre de ces réformes, ainsi que leur mode d'appropriation par les acteurs, interpellent un travail de réflexion et de recherches. L'institution et l'organisation universitaires pourraient en constituer l'objet.

Cette contribution tente de tracer les contours de la construction d'un objet de recherche sociologique, à savoir l'université marocaine, afin de soulever quelques questionnements pour le débat sur le système universitaire, et de tracer, de manière même schématique, les contours d'un agenda de recherches futures.

1. Vers une université qui se pense

Une sociologie de l'université marocaine est tributaire de la production d'études analytiques sur le fonctionnement de cette université, sur la morphologie sociale des acteurs qui la composent, sur leurs trajectoires, sur leurs pratiques et perceptions du métier, ainsi que sur les valeurs. Les publications analytiques sur l'université marocaine et sur ses acteurs ne sont point abondantes et peu de travaux publiés ont été réalisés. Certaines de ces études ont été menées il y a quelques années essentiellement sur les étudiants² ; mais l'université en tant qu'organisation, ou encore les enseignants comme corps de profession n'ont pas suscité un grand intérêt pour constituer un objet de recherche dans le cadre d'une sociologie des organisations ou une sociologie des professions.

¹ Sociologue et présidente de l'Université Hassan II Mohammédia Casablanca.

² Rahma Bourqia, Mokhtar El Harras et Driss Bensaïd. *Jeunesse estudiantine marocaine : Valeurs et stratégies*. Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. 1995. Rahma Bourqia, El Ayyadi, El Harras et Rachik, *Les Jeunes et les valeurs religieuses*. CODESRIA – EDDIF, 2000. Sur l'université on pourrait citer : Mohamed Dahbi, Mohamed Zroua et Lahcen Haddad (edited by) : *Cultural studies, Interdisciplinarity and the University*. Publication de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Rabat, 1996. Taieb Belghazi. *The idea of the university*. Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Rabat, 1997.

Il existe certes un certain nombre de rapports³, sur l'université ainsi que quelques écrits mais qui ne pourraient constituer une accumulation importante du savoir sur l'université. Il est évident que la recherche sociologique sur l'université, subit l'effet du déficit que connaissent les sciences sociales.

Par ailleurs, si l'université ne constitue pas un objet d'étude et de réflexion analytique sociologique, elle apparaît comme objet du discours du sens commun et des médias. Le journalisme nous rapporte quelques faits survenant dans les campus universitaires, tels que les affrontements entre les factions estudiantines, une injustice à l'égard d'un étudiant, une dérive de la part d'un enseignant, un commentaire critique du discours d'un responsable de l'enseignement supérieur, une polémique autour d'une décision du ministère, etc. En l'absence d'études analytiques objectives sur l'université, ainsi que d'une connaissance du système universitaire, de sa logique interne, de son fonctionnement et de la pratique de ses acteurs, une image négative sur l'université que reflètent les journaux à travers des faits à portée sensationnelle prédomine⁴.

Une sociologie de l'Université est amenée à décoder la logique interne de l'institution, son fonctionnement, ses ordres et ses hiérarchies et à dévoiler le fonctionnement des acteurs, leurs représentations leur rapport à la fonction, leur perception de cette fonction, leurs valeurs, etc. Par ailleurs, une sociologie de l'université implique des interrogations sur l'interaction entre l'institution universitaire et les acteurs, entre cette institution et la société.

Pourtant l'université marocaine ne voit pas se développer une sociologie qui la cible comme objet de recherche. Elle ne produit pas de théories sur elle-même ni sur ses modèles. Dans le contexte marocain, même lorsque les acteurs prennent la parole pour se prononcer sur l'université, ils reprennent le discours du sens commun, véritables impressions générales sur l'université. Ainsi la parole objectivée, distanciée, construite et basée sur les acquis du savoir sociologique se fait rare. On pourrait se demander le pourquoi d'un tel constat.

³ Rapport Annuel du Conseil Supérieur de l'Enseignement. 2008. Voir les quatre rapports. Le chapitre sur l'université. L'Etude '*Le Métier de l'Enseignant*'. Etude réalisée à la demande et avec le soutien du Conseil Supérieur de l'Enseignement par Rahma Bourqia, Tozy Mohamed, Hassan Rachik, Kamal El Mellakh, Mohamed El Ayadi, Ahmed Siraj, Mohammed Abdouebbi. Juillet 2008. Etude dirigée par Mohamed Cherkaoui sur l'évaluation des sciences humaines et sociales. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. 2009

⁴ Le discours qui prédomine sur l'université est plus normatif qu'explicatif où chacun tente d'offrir des solutions pour faire sortir l'université de "la crise". Or une sociologie de l'université ne s'aligne ni du côté du catastrophisme ni sur l'apologie exagérée des réalisations, mais s'inscrit dans l'accumulation des connaissances sur le système universitaire pour mieux agir.

En effet, il y aurait une difficulté à produire une connaissance sur l'université. Trois facteurs pourraient expliquer ce constat :

Le premier facteur relève du fait que ceux qui vont prendre en charge la production de la connaissance sur l'université sont les universitaires eux-mêmes, en l'occurrence les chercheurs en sciences sociales et sociologues universitaires. Il y aurait une difficulté de la réflexivité et non distanciation pour construire une connaissance, où l'acteur fait partie d'une institution et se prend comme objet de recherche. Cet état de fait réduit souvent même les chercheurs qui se prononcent sur l'université dans les journaux à produire un discours de jugement de valeurs, sur les réformes ou le fonctionnement. Dans l'immédiateté des questions des journalistes l'universitaire a tendance à produire une connaissance instantanée non contrôlée scientifiquement où la frontière entre la connaissance scientifique et celle du sens commun est brouillée. Dans ce discours, les acteurs se placent en dehors du système universitaire objet de discours.

Le deuxième facteur se rapporte au fait que l'université est une concentration d'enseignants chercheurs qui forment un corps professionnel. Ce corps pourrait laisser apparaître une réticence au fait de se livrer à l'exercice d'être un objet de connaissance. Il est à remarquer que, lors d'enquêtes sociologiques prenant comme objet des catégories sociales défavorisées, celles-ci en général répondent aux questionnaires des enquêteurs et livrent une parole lors des entretiens. Plus on se déplace vers les catégories de couches moyennes et supérieures, plus cet exercice devient délicat pour le sociologue.

Ceux qui ont osé, par la réflexion, prendre pour objet de connaissance un corps professionnel, se sont confrontés à la résistance de ce corps. Le travail de Michel Foucault⁵ sur le système médical n'a pas été bien reçu par le corps médical. Il a osé introduire une épistémologie de la médecine, et toucher par la réflexion le pouvoir médical et son corps "sacré". Les travaux réalisés par Pierre Bourdieu⁶ sur le corps professoral académique, surtout son ouvrage *L'Homo Academicus*, n'ont pas échappé à la réaction de ce corps. L'esprit de corps n'admet pas l'intrusion du savoir pour le présenter comme un objet de connaissance. Dans un de ses textes Pierre Bourdieu écrit : « *on sait que les groupes n'aiment guère ceux qui "vendent la mèche", surtout peut-être lorsque la transgression ou la trahison peut se réclamer de leurs valeurs les plus hautes. Les mêmes qui ne manqueraient pas de saluer comme "courageux" ou "lucide" le travail d'objectivation s'il s'appliquait à des groupes étrangers et adverses seront portés à jeter le soupçon sur les déterminants de la lucidité spéciale que revendique l'analyse de son propre groupe* »⁷. La connaissance du fonctionnement du corps professionnel apparaît comme une intrusion dans le "secret" de ce

⁵ Michel Foucault. *Naissance de la clinique : Une archéologie du savoir médical*. PUF, Paris, 1963

⁶ Voir Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron : *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Editions de Minuit, 1964. Voir aussi Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron : *La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit, 1970. Pierre Bourdieu : *Homo Academicus*. Editions de Minuit, 1984.

⁷ Pierre Bourdieu. *Homo Academicus* : Les Editions de Minuit, 1984, p.15

corps. Il est vrai que les méthodes et les techniques d'investigation mobilisées par les sociologues dans les études prennent l'allure et le caractère d'interrogatoire, mais demeurent un moyen pour accéder aux points de vue et aux opinions et par conséquent aux perceptions des groupes sociaux sur leurs contextes et institutions.

Le troisième facteur relève d'une difficulté épistémologique. Cette difficulté a déjà été soulevée par Pierre Bourdieu. Le sociologue, qui est un universitaire, doit établir une relation de distanciation et d'objectivation avec son objet, qui est l'université, pour l'étudier. La familiarité avec cet espace d'appartenance professionnel ainsi qu'avec la pratique universitaire au quotidien, pourraient entraver la connaissance sociologique et dévier la lecture sociologique vers une lecture du familier. Il y a là, comme l'écrit Bourdieu, « *la difficulté d'instaurer cette relation de proximité rompue et restaurée* »⁸. Autrement dit, pour produire un savoir sociologique sur l'université, il faudrait rompre avec la proximité mais tout en usant de la connaissance immédiate pour construire l'objet de connaissance.

Puisque la connaissance et l'analyse de l'institution universitaire et ce qu'elles apportent comme conscience critique sont mises en veilleuse par les facteurs de familiarité et de la difficulté épistémologique, l'université comme objet du savoir sociologique est à construire. Ceci implique une responsabilité qui engage le sociologue dans une réflexion sur le processus intellectuel de la construction de cet objet, afin de soumettre son propre point de vue à une socioanalyse pour éviter les partis pris et les présupposés.

Il faudrait néanmoins souligner le fait que lorsqu'on étudie l'institution universitaire dont on fait partie, quelque soit le degré de distanciation et d'objectivation adopté, on ne pourrait se soustraire à une dose de normativité. L'université qui est amenée à évoluer, à changer et à se développer, interpelle, en perspective, une certaine université norme. Le chercheur universitaire s'engage dans un travail qui associe la réflexion à l'action. Ceci nous amène à nous poser la question : comment penser les réformes ? Existe-il un modèle de réforme ou une pluralité de modèles ?

2. Penser la réforme

Une sociologie de la réforme universitaire pourrait porter sur son historique, son contenu, sa mise en œuvre ainsi que sur les discours qui se développent autour de cette réforme. Il est évident que c'est un champ d'investigation qui pourrait nous renseigner sur les continuités et les discontinuités dans les différentes réformes qu'a connu le système éducatif depuis l'indépendance. Sans présenter une analyse exhaustive des réformes de l'université, on pourrait s'interroger, de manière esquissée, sur quatre aspects de ces réformes : le discours

⁸ Pierre Bourdieu. *Homo Academicus*. Les Editions de Minuit. 1984,p.11

et la perception, la réalité pratique de la réforme, son historique, et le vecteur de la réforme actuelle, à savoir la professionnalisation.

Au niveau du discours on pourrait se demander quel sens donne-t-on à la notion de réforme ?

La perception que se font les acteurs du système sur la réforme, le sens qu'on lui accorde ainsi que le discours qui se développe autour de cette notion méritent d'être étudiés et analysés dans le contexte marocain.

Il y a d'abord le sens que lui accorde le sens commun. La notion de réforme (*islah*), revient de manière répétitive et parfois inflationniste dans les discours du sens commun sur l'éducation et l'enseignement supérieur. Galvaudée par les différents discours des politiques, des acteurs et des médias, la notion de réforme se trouve vulgarisée et appauvrie de son sens mobilisateur pour le changement⁹.

La réforme engendre aussi un discours véhiculé tantôt par les politiques tantôt par les acteurs. En général, la réforme est perçue non pas comme un processus et des dispositifs à mettre en place les pratiques universitaires, mais plutôt comme une série de textes qui l'on annoncée : Charte, loi, normes pédagogiques... Autrement dit, elle est en dehors des acteurs dans leur diversité. Perçue comme étant loin des acteurs et en dehors de leur emprise, la réforme apparaît tantôt sous une couleur apologétique par ceux qui étaient impliqués dans la conception des textes fondateurs, tantôt sous une couleur critique par ceux qui se considèrent en dehors de cette conception. Tout se passe comme s'il y avait ceux qui la défendent et ceux qui la critiquent. En général, le discours courant sur la réforme, véhiculé même par les acteurs universitaires, est perçu galvaudé par le discours.

Ceux qui l'a critique ne la perçoivent pas comme un processus continu de changement impliquant la responsabilité de tous les acteurs, mais comme une notion abstraite ou un ensemble d'idées, qui fonctionneraient en dehors de l'action des acteurs. Une telle perception idéalisée de la réforme est porteuse de frustrations et d'attentes qui, lorsqu'elles ne sont pas au rendez-vous, provoquent des déceptions et des attitudes de passivité ou d'insatisfaction.

Un certain discours attribue la lenteur des réformes à l'échec de la Charte. Or celle-ci constitue les grandes orientations et les idées directrices qui tranchent sur les questions et

⁹ Il faudrait rappeler que la notion de réforme (*islah*) est saturée dans le champ sémantique arabe depuis l'époque où les sociétés arabes, avec le mouvement dit *la Nahda* (Renaissance) ont pris conscience du retard entre les pays arabes et l'Occident. Elle se réfère à un renouveau de la société arabe avec un contenu théorisé par les tenants de ce mouvement intellectuel. Mais les tentatives successives de réforme qui n'ont pas toujours abouti à un décollage pour combler le retard, ont déprécié la notion même de réforme.

enjeux de l'éducation et non leur mise en œuvre. Entre la promulgation des orientations par la Charte et les effets que les idées directrices de cette Charte auraient sur la classe, en l'occurrence sur l'étudiant, il existe toute une série de mesures et de paramètres qui interviennent dans tout un processus. Celui-ci comporte les politiques, la déclinaison des orientations en des plans d'action, leur gestion, le niveau de compétence des acteurs, leurs aptitudes, leur degré de motivation, leur mobilisation, ainsi que tous les dispositifs mis en place pour évaluer les effets. Or ce qui est souvent objet du discours ne constitue que les deux bouts d'une chaîne, allant de la Charte au rendement de l'université qui est réduit parfois dans le discours du sens commun à la question de "la production des chômeurs".

Au niveau de la réalité pratique, l'application de la réforme, qui est a priori une philosophie et une conception pour entraîner le système universitaire vers des changements notoires, pourrait se heurter à la centralisation qui fonctionne sous la houlette de circulaires ministérielles ainsi qu'au conformisme des acteurs à la routine bien établie et préservatrice du statut quo. Le transfert qui doit s'opérer du centre vers l'université est un processus qui implique un changement de procédures, de textes, et surtout un changement de la manière de faire et une mobilisation qui ne s'installent pas toujours de manière instantanée.

Par ailleurs, la réforme pourrait aussi se heurter au fait d'être prise en otage dans un processus de négociation entre les acteurs, pour défendre leurs intérêts ou maintenir l'ordre établi, souvent associé aux acquis (*mouktassabat*). Or l'appropriation institutionnelle ne pourrait se faire sans les acteurs qui insufflent au sein de l'université l'esprit réformateur qui intègre l'idée de l'amélioration continue du système, voire de la réforme au quotidien dans le management, le contenu des programmes de formation et dans l'acte d'enseigner. L'appropriation de la réforme fait en sorte que la réforme cesse d'être une simple notion du discours.

Au sein des universités, en général depuis la mise en œuvre de la réforme, on constate une certaine acceptation de cette réforme dans la mesure où tous les acteurs y auraient adhéré. Mais on pourrait s'interroger toutefois sur la perception qu'ont les acteurs de cette réforme et dans quelle mesure elle serait devenue dans la pratique un élan vers un changement animé par une mobilisation créatrice d'une dynamique réformatrice, qui accélère le rythme vers une mutation perceptible. Seule une étude sociologique sur le discours véhiculé sur la réforme et sa perception pourrait fournir des éléments de réponse à cette question.

Au niveau de l'histoire des réformes depuis l'indépendance, il est évident que les politiques éducatives qui se sont succédé ont eu un impact sur la situation actuelle des universités. Ce qui caractérise ces politiques est la discontinuité. L'orientation politique et le style de gouvernance changent avec chaque Ministre qui se trouve en charge du département. En d'autres termes, chaque changement de Ministre fait rentrer le système dans une période de transition, voire d'hésitation, qui fait durer la temporalité des changements du système. Les réformes se transforment parfois en réformettes qui se renouvellent de manière récurrente mais différente. La grande rupture dans cette évolution a été marquée par

l'élaboration de la Charte qui a tracé les grandes orientations pour la réforme de l'éducation en général, et celle de l'université en particulier, devenue une trame de fond des réformes durant cette dernière décennie.

L'université, avant la Charte, a connu plusieurs tentatives de réformes qui ont apporté des changements partiels au niveau du système universitaire. A la fin des années 90, l'université marocaine, tout aussi bien que le système éducatif en général, reflétait des dysfonctionnements qui ont interpellé des interventions dans le sens d'instaurer des mesures qui augmentent rendement et performance. L'adoption de la Charte, produite à travers un processus de consensus politique constituait un pas en avant vers une réforme du système universitaire. La loi 01.00 viendra en 2000 pour prendre en charge les orientations de la Charte. La réforme, mise en œuvre depuis 2003 par l'introduction du système LMD, ainsi que la marge d'autonomie relative acquise par les universités, ont permis aux universités d'introduire une diversification dans l'offre de formation et d'améliorer le système de gouvernance. Une évaluation générale de l'impact de la réforme pédagogique sur le rendement interne, menée en 2006, a montré que malgré les améliorations apportées au niveau du système universitaire, les phénomènes de décrochage et des déperditions du système non régulé persistent. Le « Plan d'Urgence », prévu pour les universités pour la période 2009-2012, fait de la lutte contre le décrochage un des objectifs majeurs.

Ainsi, les trébuchements des réformes depuis la création de la première université sont dus à une multitude de facteurs et à la complexité des processus de réforme ainsi qu'aux méandres des discontinuités. Les missions assignées à l'université marocaine après l'indépendance, celle de former des cadres en particulier, se trouvent aujourd'hui remise en question. Ces dernières années, l'université est interpellée pour former aux professions et répondre ainsi aux besoins de l'entreprise. Le modèle économique qui a tendance à prédominer impose aux universités la professionnalisation.

Au niveau du vecteur actuel de la réforme, on retrouve le précepte de la professionnalisation qui s'inscrit dans des impératifs économiques sous la pression d'un marché de l'emploi demandeur de profils appropriés. Cette orientation mérite d'être méditée.

La globalisation a contribué à changer le statut de l'éducation et celui du mode de production du savoir¹⁰. D'autres acteurs, outre ceux du système universitaire, entrent en jeu dans la production de ce savoir : les entreprises, les groupements d'intérêt... L'université doit répondre aux besoins exprimés par les entreprises et à la demande de recherche sur commande. C'est ainsi que l'université se trouve sous la pression de produire un savoir

¹⁰ Banque Mondiale. *Construire les Sociétés du Savoir : Nouveaux défis pour l'enseignement Supérieur*. Les Presses de l'Université Laval. 2003. Gilles Breton et Michel Lambert. *Globalisation des universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*. Editions UNESCO, Les Presses de l'Université Laval, 2003.

instantané. Ce nouvel état de fait, sans y voir une tendance de marchandisation de l'éducation et du savoir, crée une exigence qui ne se passe pas sans créer des tensions entre ceux qui sont pris dans ce nouveau mouvement et ceux qui voudraient conserver l'ordre établi.

Actuellement, sous la pression d'une certaine idée de "la crise de l'université" et d'un marché économique qui n'absorbe pas de manière suffisante les lauréats, l'université tente de céder à la poussée de la professionnalisation. Il est nécessaire de définir le sens et le contenu à accorder à cette professionnalisation, devenue une nécessité dans la réforme. Il faudrait néanmoins distinguer entre les institutions de formation professionnelle et l'université, en assurant les passerelles entre les deux systèmes pour respecter le principe de la formation tout au long de la vie. Si le premier type forme pour un métier, l'université forme pour un savoir académique où, à travers les méthodes d'apprentissage spécifiques, les étudiants apprennent à traduire ce savoir et à le transformer en savoir être et en savoir faire pratique. Si l'université se réforme aujourd'hui, c'est dans le sens de renouvellement du savoir académique ainsi que les méthodes d'apprentissage et la mise en situations pratiques des étudiants. Une nouvelle conception de la formation universitaire ne se range ni du côté du professionnalisme à outrance qui vide l'université de son essence et de sa raison d'être, ni du côté d'un académisme médiocre qui l'appauvrit par sa non remise en question. Un certain équilibre est à chercher pour assoir le savoir académique, le savoir pratique et le savoir être au cœur de l'apprentissage à l'université.

Par ailleurs, si le modèle économique¹¹ et son corollaire la professionnalisation sont des lignes directrices qui traversent les réformes de l'université, ils laissent sur le côté les sciences sociales et humaines qui, par leur nature, sont peu malléables pour s'embarquer dans l'élan de la professionnalisation. La réforme des humanités et des sciences sociales¹² a un rapport plus avec le contenu et l'actualisation du savoir et un renouvellement des méthodes d'apprentissage qu'avec la professionnalisation. Le risque d'amener des disciplines qui, en général, s'enseignent de manière directive et à travers "la dictée" aux étudiants avec des savoirs non renouvelés vers une professionnalisation forcée, pourrait produire une formation professionnelle médiocre et par conséquent porter préjudice à l'université et discréditer la formation universitaire.

3. Penser les réformes en rapport avec les acteurs

¹¹ Frank Donoghue. *The last professors: The corporate university and the fate of humanities*. Fordham University Press. 2008. Dans ce livre l'auteur critique le modèle économique qui est entrain de faire disparaître les professeurs intellectuels.

¹² Il faudrait souligner que les universités les plus prestigieuses aux Etats Unis sont Harvard, Yale, Princeton qui ont construit leur réputation, non pas sur la professionnalisation et le modèle économique mais sur l'enseignement des humanités et sur la production intellectuelle dans ce domaine.

Des changements ont été introduits depuis la Charte et la promulgation de la loi 01.00. Le système LMD a été mis en place depuis 2003, une culture de la réforme continue fait relativement son chemin depuis, dans la mesure où cinq années après la mise en place de ce système, on tente d'améliorer le système LMD au niveau des contenus des programmes de formation et de concevoir une standardisation des minima requis de connaissances à acquérir dans une discipline donnée dans le système non régulé¹³. Le plan d'urgence, élaboré pour les quatre années (2009-2012) au niveau national, et décliné pour chaque université, introduit la contractualisation, la gestion sur projet ainsi qu'une série de mesures pour améliorer l'offre de formation. Les améliorations visent l'infrastructure, le renforcement des modules transversaux : l'enseignement des langues, surtout le français qui reste la langue d'enseignement pour plusieurs disciplines, la méthodologie du travail universitaire, les techniques d'expression et de communication, et l'informatique. Quelques initiatives provenant des responsables universitaires et des enseignants sont mises en place. Toutes les mesures inscrites dans le plan d'urgence interpellent des interrogations sur le degré d'appropriation et d'implication massive des acteurs.

Dans la mise en place des réformes, la manière dont se construisent les subjectivités des acteurs dans l'expérience et le vécu à l'université est à prendre en considération. Une sociologie de l'expérience universitaire est amenée à interroger le vécu de ces acteurs. « *Il s'agit d'une sociologie générale dont le but est de produire une analyse du système scolaire, à partir de l'interprétation analytique et théoriquement construite de l'expérience subjective des acteurs* »¹⁴. Cet aspect influe sur le fonctionnement du système et sur son rendement. Les réformes ne résident pas seulement dans les idées directrices et les textes réglementaires qui sont pourtant importants pour initier toute réforme, mais aussi à travers la perception que se font les acteurs de ces réformes, et comment ils les appliquent dans leur portées positives et dans leurs effets pervers. Les réformes doivent ainsi se penser à travers les acteurs.

3.1 Les étudiants

Les étudiants constituent des acteurs non des moindre du système universitaire. Une sociologie de la jeunesse estudiantine doit interroger non seulement les conditions sociales des étudiants et leur milieu, mais aussi le mode de socialisation et le rapport enseignant-enseignés et ses implications sur la formation ainsi que le degré du sentiment d'appartenance à l'université.

Le passage à l'université est un vécu. C'est une expérience qui peut être soit positive, soit négative, et une épreuve de formation, d'enseignement et d'éducation. Quelle trace laisse ce passage sur la personnalité de l'étudiant ? Quel impact laisse cette épreuve sur sa vision

¹³ Ce qui a été introduit à partir de septembre 2009 sous forme de « la licence nouvelle approche »

¹⁴ François Dubet. *Faits d'école*. Editions EHSS. 2008, P. 42

du monde, de la société et de soi ? Celui qui rentre à l'université est-il un autre lorsqu'il en sort ? Dans quel sens ?

Toutes ces questions méritent d'être prises en charge par des études empiriques. Celles-ci pourraient nous éclairer sur la nature de la socialisation universitaire des étudiants à travers les dispositifs d'accueil, d'accompagnement, de suivi et d'encadrement. La socialisation ainsi que le coaching des étudiants est à interroger pour cerner le manque à gagner au niveau de la formation de l'étudiant si ce processus de socialisation universitaire est défaillant.

L'institution éducative, en l'occurrence l'université, contribue à transformer socialement l'individu. Il serait intéressant d'évaluer cette transformation opérée sur les étudiants dans des universités de masse. Ce qui est constaté à travers l'observation, c'est qu'il se trouve qu'une élite, des plus "brillants", arrive à échapper à l'effet de la massification qu'on retrouve dans les facultés des sciences juridiques, économiques et sociales. Ceci nous amène à nous interroger sur l'intégration ou la non intégration des étudiants au sein de la société après leur passage à l'université.

Dans l'expérience des acteurs rentrent en jeu les conditions sociales des étudiants, leur héritage ainsi que les conditions et les contraintes du système universitaire. Comment l'étudiant se construit-il au sein de ces contraintes ?

Les étudiants intègrent l'université munis de leurs charges sociales différenciées, leurs origines, leur héritage culturel, leurs appartenances à des classes sociales, leurs codes linguistiques, leur appartenance à une famille lettrée ou illettrée, etc. Tout ceci se croise avec les conditions des campus universitaires, leurs structures d'accueil et les modes d'intégration dans la vie universitaire. Une sociologie de l'expérience universitaire se chargerait d'analyser les contraintes objectives et la manière dont se construisent les étudiants en rapport avec ces contraintes, et voir pourquoi elles sont transformées en expérience positive épanouissante par les uns et négative par les autres.

François Dubet s'interroge sur la façon dont se construisent les élèves à l'école. Il constate que certains se construisent dans l'école « *d'autres se protègent derrière un ritualisme assurant leur survie dans un système, alors que d'autres encore se construisent contre l'école, ne pouvant surmonter les épreuves qui leur sont imposées, ils les refusent* »¹⁵. Ainsi une sociologie de l'expérience estudiantine à l'université pourrait révéler les itinéraires variés des étudiants et d'éclairer le pourquoi de ces variations. A travers des observations sur le terrain, on pourrait retrouver au moins trois catégories :

Il y a une élite d'étudiants qui se détache par le type de formation choisi et par le système sélectif dans lequel ils se retrouvent. On peut en trouver aussi dans le système non régulé, où ils se placent comme un groupe qui a profité du passage à l'université à travers la

¹⁵ François Dubet. *Faits d'école*. Editions EHSS. 2008. P.17

distinction, récompensée à la sortie par l'insertion professionnelle et l'intégration dans la société. Ce sont ceux qui se construisent à travers l'université.

Il y a une masse qui intègre le système non sélectif, parfois entravée par les problèmes linguistiques pour suivre les études supérieures avec un degré de motivation faible et un sentiment de se retrouver parmi les moins doués. Ceux-ci subissent passivement leur passage à l'université.

Une autre catégorie se constitue d'un groupe minoritaire mobilisé dans les conflits idéologiques qui se fait le porte parole de la contestation. Dans ce cas, la socialisation ne se fait pas par l'université mais par les groupes de pairs adhérant à des courants idéologiques qui traversent l'université (*fasa'il*). Ce groupe se construit contre l'université et adhère à des idéologies considérées comme leur école de pensée et de formation tout en préservant un rapport ambivalent avec l'université.

Ainsi l'intérêt qu'on pourrait porter la sociologie du monde étudiantin, est un intérêt pour le processus de la formation de toute une jeunesse qui a accédé à l'éducation supérieure et formera l'élite de demain.

3.2 Le corps enseignant

La réforme ne pourrait atteindre les résultats escomptés qu'à travers une remise en question des fonctions traditionnelles des enseignants et les exigences d'un système universitaire en changement. Comment est organisée la profession dans la pratique universitaire ? Comment s'opère le recrutement ? Comment est pratiquée la hiérarchie des statuts ? Comment est régi l'exercice de la profession ?

Au niveau des itinéraires et des pratiques des enseignants, aucune étude n'a été réalisée sur l'historique du mode de recrutement de l'université marocaine et son impact sur la diversité des profils d'enseignement, le niveau de compétence requis, l'autorité académique et le degré d'implication. Depuis la création de la première université, la diversité des modes de recrutement qui se sont succédé a produit différents profils d'enseignants en termes de compétences et de degré d'investissement par rapport à la profession. Le recrutement par besoins en enseignants pour faire fonctionner l'institution universitaire lors des premières créations a précédé au recrutement par les pairs (département), accompagné durant les années 90 de recrutements ayant pour objectif de permettre à quelques ~~les~~ doctorants diplômés chômeurs d'intégrer les nouvelles facultés. Ce n'est que depuis la réforme de 1997 qu'un processus de sélection par les commissions, composées de membres internes et externes à l'université, fut mis en place.

Si les statuts de professeur assistant, professeur habilité et professeur de l'enseignement supérieur sont définis par les textes réglementaires, les tâches à accomplir pour chaque catégorie sont tributaires de pratiques locales, parfois propres à chaque établissement. Un

enseignant nouvellement recruté pourrait se voir attribuer un cours magistral. La hiérarchie de grade, qui en principe est une hiérarchie d'expérience et de compétence, est généralement mise en retrait par un égalitarisme "du politiquement correct universitaire", qui est communément partagé et qui considère que tous les enseignants ont le même niveau de compétence.

L'idée de la liberté académique sur laquelle se base tout système universitaire devient au niveau pratique un volontarisme des acteurs. Il y a des enseignants qui innovent, testent, introduisent des nouveautés dans leur manière d'enseigner et s'investissent pleinement dans la vie universitaire. D'autres se complaisent dans une routine¹⁶ pour maintenir le confort du moindre effort.

Un contrôle par les pairs, fonctionnant *a priori* comme une autorité sur la répartition des enseignements, pourrait ne pas exister et livrer par conséquent les enseignants les moins expérimentés à leur sort, souffrant du manque d'encadrement de la part de ceux qui ont, en principe, acquis de l'expérience. Ce fait est corroboré par la généralisation du phénomène de l'égalitarisme des enseignants et par la faiblesse de la production scientifique qui est l'un des critères les plus visibles de la distinction et de la différenciation entre les enseignants¹⁷. Il existe ainsi une culture de démocratisation généralisée qui brouille la ligne de démarcation entre les tâches propres à chaque catégorie et à chaque statut ainsi qu'entre la compétence et l'incompétence, et qui limite la reconnaissance déclarée et affichée de la compétence.

Le métier d'enseignant doit répondre aux exigences du monde moderne et aux attentes des étudiants. Les attentes des étudiants sont aujourd'hui focalisées sur l'obtention d'un diplôme qui leur permette de trouver un emploi une fois qu'ils ont quitté l'université. Ce qui requiert de l'enseignant de revoir de manière continue les contenus des programmes et d'avoir de nouvelles aptitudes pour qu'il puisse réaliser ce dosage au niveau des programmes de formation entre les connaissances académiques et les connaissances pratiques, à même de doter l'étudiant d'un savoir faire et de prédispositions d'adaptation, de responsabilisation et de prise d'initiative.

Le métier d'enseignant évolue. Il se décompose aujourd'hui en une série de tâches qui demandent une spécialisation, une qualification et des compétences particulières: ingénierie pédagogique, tutorat de l'enseignement à distance, maîtrise de l'informatique, utilisation des moyens audiovisuels, standardisation des contenus, évaluation des enseignements, etc. Le métier qui se réduisait à la préparation de cours et de les dispenser de manière répétitive aux cohortes successives d'étudiants n'est plus de mise. L'université doit anticiper sur les évolutions futures de la profession d'enseignant. L'enseignement à distance est entrain de changer l'apprentissage et le rôle de l'enseignant en tant que tuteur, ayant un rapport avec

¹⁶ Anne Barrère. *Les enseignants au travail*. Routines incertaines. L'Harmattan. 2002

¹⁷ Voir l'étude dirigée par Mohamed Cherkaoui sur l'évaluation de la production scientifique en sciences humaines et sociales. Ministère de l'Education Nationale, l'enseignement Supérieur, Formation des Cadres et Recherche Scientifique. 2009

l'étudiant à travers le médium des technologies de l'information. L'enseignant est interpellé à changer avec le changement des tâches de l'acte d'enseigner.

Il existe une perception communément partagée par le sens commun qui considère le métier d'enseignant comme un métier relativement peu fatiguant avec une liberté d'action et un travail qui se réduit à la charge horaire réglementaire. Or la perception des acteurs est tout autre du métier. Ils le perçoivent en général comme fatiguant et stressant. Si le sens commun ne voit dans le métier que « les quelques heures de travail » comparées aux heures de travail dans l'administration, l'enseignant, dans son vécu au quotidien, fait l'expérience d'un métier qui exige une constante vigilance et qui demande des réajustements, des renouvellements continus pour maintenir l'attention d'un auditoire d'étudiants, le motiver, lui apporter du nouveau, et pouvoir lire la satisfaction ou l'insatisfaction sur le visage de cet auditoire.

La profession d'enseignant connaît une évolution constante, par le fait du développement du savoir et des technologies de l'information. Ainsi, l'enseignant passe du rôle traditionnel qui le place comme pourvoyeur de connaissances (ou plutôt d'informations) ou comme instructeur, au rôle d'animateur et de facilitateur, qui suscite la curiosité des apprenants, et leur communique l'art de chercher des solutions aux problèmes posés. Les prédispositions, telles que la rénovation des méthodes d'enseignement, l'ouverture sur les savoirs nouveaux et l'introduction des technologies de l'information dans l'enseignement, doivent être les attributs du métier d'enseignant aujourd'hui.

A ce niveau, un déficit d'études sur le métier est apparent.

La mobilisation des enseignants, principaux acteurs du système universitaire, leur investissement dans la pratique pédagogique et dans la recherche, ainsi que leur ancrage¹⁸ dans la vie de l'université sont des conditions pour une réforme profonde de l'université. Quelle est la teneur de l'engagement de l'enseignant par rapport à la science, au métier et à la société ?

Il est vrai que les conditions de travail subissent les difficultés et les contraintes d'un pays en voie de développement, mais on ne pourrait s'empêcher de s'interroger sur le degré d'engagement des acteurs envers la science et l'acte d'enseigner ; un engagement qui crée un rapport étroit avec le métier. A partir de quels indicateurs pourrait-on mesurer et évaluer cet engagement ?

¹⁸ L'Etude '*Le Métier de l'Enseignant*', montre que 18% des enseignants n'habitent pas dans la ville de l'université et que ce pourcentage atteint 25% pour les villes se situant en dehors de l'axe Casablanca Rabat Fès.

Le Métier de l'Enseignant. Etude réalisée à la demande et avec le soutien du Conseil Supérieur de l'Enseignement par Rahma Bourqia, Mohamed Tozy, Hassan Rachik, Kamal El Mellakh, Mohamed El- Ayadi, Ahmed Siraj, Mohammed Abdouebbi. Juillet 2008.

Le métier d'enseignant, *idéal type*, ne se réduit pas à l'accomplissement d'un emploi du temps et d'une charge horaire parfois négociée à la baisse, mais à une posture de l'esprit : innovation constante, recherche du meilleur possible malgré les contraintes des conditions de travail, curiosité intellectuelle, engagement au savoir, professionnalisme, dévouement au métier, éthique professionnelle et une prise de conscience constante du rôle de l'enseignant comme un intellectuel dans la cité.

Il est évident qu'au sein de l'université, comme dans certaines organisations complexes, les enseignants ne constituent nullement un groupe uniforme et homogène. Il y aurait toujours un groupe qui correspond à cet idéal type qui grâce à son investissement et son implication, l'université évolue, change et se maintient. Néanmoins, en se référant à l'observation du milieu universitaire, on pourrait relever deux faits qui pourraient limiter l'investissement de certains enseignants dans la vie universitaire. L'un relève de la pratique, le deuxième de la représentation qu'on se fait de l'université.

- a. Le rapport que certains enseignants ont avec le marché de l'éducation privé et lucratif. Un potentiel non négligeable d'enseignants est impliqué dans l'enseignement privé qui lui assigne des charges horaires et des volumes de travail qui s'ajoutent à ses tâches au sein de l'université. Les profils "recrutés" ou plutôt coptés par le privé sont ceux dont l'université elle-même ne dispose pas en nombre suffisant : informatique, gestion, économie, ingénierie, langues étrangères, etc. On constate une certaine démobilisation et une quête de gain supplémentaire en dehors de l'université, sur le marché informel des heures supplémentaires et de l'expertise, par ceux qui disposent d'atouts et de compétences à "vendre" sur ce marché. Il est à noter que 89% des enseignants des écoles et instituts privés sont des vacataires, provenant pour la plupart des universités publiques. Une étude montre que 42% des enseignants exercent une autre activité en dehors de l'enseignement au sein de l'université d'attache, et que 19% parmi ceux-ci ont déclaré lors d'une enquête exercer une activité rémunérée et 36% des activités à la fois rémunérées et volontaires¹⁹. Ceci ne se passe pas sans créer un manque à gagner pour l'université en termes d'investissement des enseignants qui disposent d'atouts et de compétences. Ainsi, le défi du "rapatriement" de ces compétences vers l'université demeure posé.

- b. L'appréciation que l'on se fait de l'université et de ses systèmes est tributaire des aspirations des acteurs. On apprécie un système lorsqu'on aspire à y placer ses propres enfants. Lors d'une enquête, à la question adressée à un échantillon d'enseignants : « dans quel système souhaiteriez-vous mettre vos enfants pour leurs études universitaires ? » les réponses sont significatives. En effet, 49% optent pour le système sélectif, 28% pour l'étranger, 5% pour les instituts et établissements privés, et seulement

¹⁹ Ibid.

6% ont mentionné le système non régulé. Ces réponses reflètent la hiérarchisation des systèmes : d'un côté, le non régulé est déprécié; par contre le système sélectif et l'envoi des enfants à l'étranger pour les études sont appréciés et constituent le choix de la majorité des répondants. Par réalisme, une grande partie des enseignants enquêtés (49%) a choisi le système sélectif ; un système qui attire les meilleurs avec une gratuité des études. Les enseignants, qui font partie des couches moyennes, aspirent à sécuriser un avenir pour leurs enfants en les plaçant dans un système sélectif, perçu de meilleure qualité. Les facultés qui constituent sur le plan des effectifs le corps principal de l'université ne reçoivent que 6% des réponses. Les aspirations se portent sur ce qui est valorisé dans la réalité et dans les perceptions. Les aspirations que l'on porte pour ses propres enfants rehaussent la valeur de ce à quoi on aspire soi même. Le peu de valorisation du système non sélectif et public, auquel appartient la majorité des enseignants, est révélateur de la perception que les enseignants eux-mêmes portent sur l'université.

L'acte d'enseigner est un autre aspect qui mérite d'être étudié.

A travers l'acte d'enseigner, les enseignants ont des approches variées envers les étudiants. Plusieurs attitudes pourraient traduire autant d'approches qui impliquent des rapports divers et variés avec les étudiants : des enseignants qui valorisent et motivent les étudiants ; d'autres qui les rabaisent pour se valoriser eux-mêmes ; ceux qui les hiérarchisent (les bons et les mauvais) ; ceux qui, à travers leur façon "de livrer" les cours, laissent apparaître une indifférence. Plus un enseignant est passionné, plus il s'investit, et plus il intéresse et motive les étudiants. Il y a matière à investiguer sur la variation des approches et sur les rapports qu'entretiennent les enseignants appartenant aux deux systèmes, régulé et non régulé, avec l'acte d'enseigner. On pourrait s'interroger sur les critères possibles à dégager pour l'étudier et analyser ces variations et leur impact sur l'apprentissage. C'est là tout un programme d'une sociologie des enseignants.

Les enseignants et l'élite : à ce propos, on pourrait se poser les questions suivantes: l'université fait-elle des enseignants une élite intellectuelle ? Quel est le degré d'engagement des enseignants à l'intellect ?

Les enseignants et l'affiliation politique pourrait constituer un domaine d'investigation sociologique. Au sein de l'université, certains enseignants sont labellisés politiquement par leur affichage d'appartenance à des partis politiques. Le moment des élections pour la représentation dans les instances universitaires ou syndicales font apparaître les affichages partisans. Or l'intellectuel n'est pas uniquement une question de couleur politique. Comme l'écrit Pierre Bourdieu, un enseignant ne devient un intellectuel que lorsqu'il « *engage dans son combat politique sa compétence et son autorité spécifiques, et ses valeurs de vérité ou de désintéressement, ou, en d'autres termes, quelqu'un qui va sur le terrain de la politique mais*

sans abandonner ses exigences et ses compétences de chercheur »²⁰. Nous disons que l'intellectuel engagé est celui qui invente, comme l'écrit Bourdieu « *une façon de faire la politique* »²¹ et arrive à porter des valeurs académiques de désintéressement, de liberté d'idées même par rapport à son appartenance politique, de probité, de compétence créatrice d'idées et d'éthique académique. C'est celui qui se soumet à la réflexivité critique pour la retourner sur soi et sur sa pratique. Les enseignants universitaires intellectuels sont ceux qui contribuent à former une élite intellectuelle qui réfléchit sur sa place au sein de la société ; une élite qui concourt à créer de manière collective des « utopies réalistes »²². Dans cette ligne d'idées, il serait intéressant d'étudier la manière avec laquelle se croisent l'appartenance politique et les valeurs académiques, et dans quelle mesure les enseignants universitaires affiliés politiquement se distinguent dans leur pratique des ceux qui sont non universitaires.

En passant en revue quelques aspects concernant le métier d'enseignant, on voit bien qu'il y a un déficit d'études sur ces aspects. En menant des études sur les universitaires en France, et la difficulté de cerner la variété et l'évolution des tâches ainsi que les transformations que connaît le travail universitaire, devenant de plus en plus polyvalent et impliquant l'enseignement, la recherche, la gestion pédagogique, le fait d'attirer des contrats, la mobilisation des ressources et des parties prenantes, et demandant de plus en plus de qualifications et de compétence, Christine Musselin conclut qu' : « *Il est grand temps de mener une véritable sociologie du travail universitaire* »²³. Ces faits relevés par une observation participante ont besoin d'être étudiés par une sociologie de la profession²⁴ : à savoir le métier d'enseignant.

Dans une sociologie des enseignants « *il ne s'agit pas de dire ce que devrait être le travail enseignant, mais de comprendre ce qu'il est* »²⁵ et ce qu'il devient dans le cadre des changements que connaît l'université, à travers des études sur la morphologie sociale du groupe, ses origines sociales, son mode de recrutement, son itinéraire et sa trajectoire, ses représentations et perceptions du métier, ses pratiques, son identité par rapport à la profession et son degré d'engagement à l'intellect.

3.3 Le leadership

Penser l'université en rapport avec le leadership, c'est penser une organisation et son mode de gestion qui déterminent son mode de production. On constate que dans le contexte

²⁰ Pierre Bourdieu. « Pour un savoir engagé », dans *Contre feux 2*. Raison d'Agir Editions. 2001. P33

²¹ Ibid. p.33

²² Ibid. p.37

²³ Christine Musselin. *Les universitaires*. La découverte. Repères, Paris, 2008, p.50

²⁴ Ibid.

²⁵ Anne Barrère. *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. L'Harmattan. 2002.p 13

marocain, peu d'intérêt a été porté au leadership universitaire dans les études sociologiques, qui est pourtant le catalyseur de la réforme, de la gestion du changement et la pierre angulaire de l'autonomie et de la politique de l'université. Cette dernière est gérée selon la réglementation en vigueur et selon l'application des lois et des normes académiques, renforcées avec un leadership qui construit la dynamique et la mobilisation autour du projet de l'université.

Comme l'écrit Musselin : « dans de nombreux pays, on a assisté à une professionnalisation des présidents d'université, et plus récemment des doyens des facultés : ceux qui occupent les postes s'engagent fréquemment dans de véritables carrières d'administration d'université et quittent donc la carrière purement universitaire »²⁶. La loi 01.00, puisqu'elle n'a pas stipulé l'exigence du grade de professeur de l'enseignement supérieur pour se porter candidat à la présidence d'une université, prévoyait une évolution vers le fait d'avoir à la tête de l'université des profils autre que les universitaires. Or, lors des appels à candidature des présidents d'université, les profils gestionnaires provenant des entreprises n'ont pas été parmi ceux qui ont répondu à l'appel, en raison de l'attractivité que leur offre le monde des affaires, et du fait que la plupart des gestionnaires ne seraient pas prêts à quitter les entreprises pour une gestion de l'université. En outre, le manque d'attractivité des postes de décanat, ne permettent pas toujours de drainer un leadership dynamique pour les universités. Les appels à candidature aux postes de décanat, surtout pour les facultés des sciences juridiques, économiques et sociales n'attirent pas beaucoup de candidats.

Une certaine amélioration a été apportée par la loi 01.00 quant à la nomination des présidents d'universités, des doyens et directeurs d'établissements par rapport au passé. Toutefois, actuellement, le mode de nomination des présidents, étant, entièrement, dissocié de celui des doyens, ne favorise point l'esprit d'équipe au niveau gestionnaire. Ceci ne se passe pas sans créer dans certains cas des tensions autour du leadership de l'université; une tension entre intérêts facultaires et logique universitaire.

Contrairement au système américain, le système universitaire marocain, tout aussi bien que le système français, ne procède pas à une formation des profils de gestionnaires académiques. Seule l'expérience, leur savoir faire et un apprentissage, non négligeable, sur le terrain permet aux gestionnaires des universités de s'acquitter de leurs tâches. Certains gestionnaires universitaires ont pris en charge la mise en œuvre de la réforme malgré les contraintes matérielles et financières²⁷, en insufflant une dynamique, prenant des initiatives et guidant les universités et les établissements universitaires vers une amélioration continue avec leur savoir faire.

Dans le contexte de l'université marocaine, l'émergence du leadership universitaire est entravée par les difficultés intrinsèques à un cadre universitaire en transition. Dans ce

²⁶ Christine Musselin. *Les universitaires*. Op.cit. p.53

²⁷ A savoir que le démarrage de la réforme LMD en 2003 s'est fait sans accompagnement budgétaire.

cadre, assoir une autorité "légitime", dans le sens wébérien du terme, ne se passe pas sans tensions dans un environnement universitaire qui traîne encore la dualité d'un corps enseignant versus administration (*idara*), et où l'autorité académique érigée au niveau de la responsabilité gestionnaire, même légitime, est difficilement acceptée et reconnue par un égalitarisme idéologique ambiant et par le pouvoir de la masse des enseignants.

Quelques soient les compétences du "leader", celui-ci doit reposer, pour la bonne marche de l'université ou d'une faculté, sur des relais qui sont unis par la chaîne des responsabilités au sein de l'université ; cette chaîne qui va du président d'université à l'enseignant en passant par les vices présidents, les doyens, les vices doyens, le responsable de filière de formation, les chefs de départements, et les responsables de laboratoires. A ceci s'ajoute le fait d'avoir à composer avec les conseils d'université, de gestions et de faculté. Les défis du leadership consistent à maintenir la solidité de la chaîne de responsabilités dans un environnement culturel qui œuvre pour que la responsabilité soit diffuse pour faire en sorte que tout le monde soit responsable, ce qui brouille le processus de responsabilisation. Pour le leadership universitaire, adopter une démarche participative en mobilisant tous les acteurs tout en renforçant la solidité de la chaîne de responsabilité est un défi et un effort consommateur de temps dans un processus de décision.

Une étude sur les présidents d'universités françaises, menée en 2003²⁸, avant la loi de Pécresse, souligne la complexité des rapports entre l'équipe présidentielle et les différents relais du système universitaire, et qu'en raison de son caractère pluriel et éclaté, il s'inscrit dans une dimension relationnelle. On retrouve ainsi plusieurs styles de leadership²⁹. Comme il est attesté dans cette étude, les conseils d'administration ont une capacité de blocage ou de déstabilisation de l'équipe présidentielle, avec un pouvoir de nuisance que pourrait exercer les représentants des enseignants avec la menace du "vote sanction". Ceci laisse supposer que le président d'université doit composer avec le Conseil d'Administration en adoptant un style qui déploie tout les détours nécessaires pour arriver à la prise de décision. Comme le mentionne cette étude : « *Le président d'université prend un soin tout particulier à inviter les élus du CA à des réunions où sont préparés, par exemple, les débats sur le budget ou sur l'allocation des postes. Les élus apprécient ce style de leadership démocratique, ce qui joue en faveur de la légitimité du président de l'université. En outre, en organisant des consultations à géométrie variable qui servent à boucler les négociations et à laisser s'exprimer les discussions et les désaccords, le président parvient à construire les compromis qui ne devraient plus être remis en cause dans l'enceinte du conseil. Mais la démocratie a un coût organisationnel : la préparation des décisions implique de longues discussions, une perte d'énergie, mais surtout elle ralentit tout le processus d'élaboration et de mise en œuvre des décisions. De plus, les arbitrages qui ressortent de ces processus décisionnels où la concertation a été large sont souvent favorables au maintien des équilibres ou à la*

²⁸ Stéphanie Mignot-Gérard : « Le « Leadership » et le « gouvernement » dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire ». Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, Volume 15, n° 2, OCDE 2003

²⁹ Les uns sont beaucoup plus tournés vers l'externe et confient les affaires internes aux administrateurs vice président et secrétaires généraux et un style beaucoup plus impliqué dans les affaires internes de l'université

reproduction d'un statu quo plutôt qu'à des changements radicaux puisqu'ils résultent de compromis entre plusieurs intérêts antagonistes »³⁰. Des processus similaires pourraient elles se retrouver dans le contexte marocain ? Seules des études pourraient le confirmer ou l'infirmier.

L'université, tout en étant une organisation, est un microcosme social. Il est exigé ainsi du responsable universitaire que sa démarche soit comparable à celle de l'anthropologue qui fait de « l'observation participante » une technique pour observer, de l'intérieur, les pratiques, les comportements, les idées reçues, les idéologies latentes ou manifestes qui prédominent et qui circulent dans cette communauté, pour mieux comprendre ce milieu et l'analyser. De la même manière, le responsable universitaire vit au sein de la communauté universitaire et l'observe, pour comprendre, agir et changer. Bien que nous vivions aujourd'hui dans une ère managérielle, le leadership de l'université n'est pas un simple management³¹. Il est un aboutissement où s'accumulent des connaissances sur « l'art » de diriger une université, ou un établissement universitaire, de mobiliser la connaissance et l'expérience accumulée, de fédérer les acteurs autour du projet du changement et de gérer la transition, et d'investir dans sa mission son crédit et son autorité académiques en lui administrant une dose d'humilité de servir³².

Le leadership inscrit le développement durable de l'université dans une trajectoire normative qui permet de l'orienter vers une Université/Modèle ou Norme. Ainsi, la vision de l'université et la déclaration de ses missions ne sont pas de simples exercices théoriques, mais un ensemble d'idées et de valeurs qui se reflètent dans les actions à entreprendre pour développer l'université ou un établissement universitaire. Autrement dit, le leader/manager de l'université est, en quelque sorte, cet « intellectuel organique », auquel se référerait Gramsci, qui associe la réflexion à l'action.

Dans le sens de l'action, le leadership est souvent évoqué de manière normative. Il demeure toutefois que la recherche sociologique pourrait investir un domaine où il s'agit moins de dire ce que devrait être ce leadership que de le décrire et l'analyser dans son fonctionnement. On retrouve là tout un champ d'investigation et de recherche sur la gouvernance universitaire, sa typologie, la variété de ses styles, son rapport au mode organisationnel, au processus décisionnel ainsi que la relation avec l'agence comptable.

³⁰ Stéphanie Mignot-Gérard : « Le « Leadership » et le « gouvernement » dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire ». Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, Volume 15, n° 2, OCDE 2003, p. 169

³¹ Stéphanie Mignot-Gérard, op. cit., évoque une différence entre « le leader manager » et « le leader constructeur de sens ».

³² Ce que certains auteurs américains appellent « servant leadership ». Joshua B. Powers and John W. Moore. *Servant leadership and the art of teaching*. The Greenleaf Center for servant leadership, Indianapolis, 2004. John W. Moore and Joanne M. Burrows. *Presidential Succession and Transition: Beginning, ending and beginning again*. American Association of State colleges and Universities. Washington DC, 2001

Penser le leadership universitaire avancerait notre connaissance sociologique sur l'université.

4. L'égalité des chances contre le darwinisme du système

L'école, et par extension l'université, connaît un changement dans ses fonctions. La sociologie des fonctions de l'école avait toujours en arrière plan une fonction alternative à celle qui est assurée par l'école. Basil Bernstein³³, le sociologue britannique, met en évidence les inégalités et le déficit linguistiques des élèves issues des couches défavorisées qui entravent l'égalité des chances. Ivan Illich a dénoncé sa fonction inhibitrice et non libératrice et appelle à « une société sans école »³⁴. Pierre Bourdieu a mis en exergue sa fonction reproductrice des hiérarchies sociales en la voulant plus égalitaire. Aujourd'hui, on dénonce son manque d'efficacité à assurer la fonction de production du capital humain nécessaire au développement et à la croissance économique. On voit bien que la fonction de l'école et de l'université a changé dans la réalité comme dans la théorie, et on pourrait par conséquent interroger aujourd'hui l'impact des nouvelles fonctions assignées à l'université sur sa reconfiguration.

La massification de l'université publique, qui est parfois évoquée, n'est que relative. Par un darwinisme du système éducatif, seuls 13% de ceux qui sont supposés être à l'université y arrivent. Bien que, statistiquement, les universités n'arrivent pas encore à enrôler dans l'enseignement supérieur tous ceux qui devraient y être, et que seule une "élite" les intègre, la majorité des étudiants ne se perçoivent pas comme une élite. Dans les facultés à accès non régulé, on retrouve des étudiants issus de couches moyennes et défavorisées.

Le fait de considérer que les élèves issus de couches défavorisées ont moins de chances de réussir dans leurs études est un truisme. Et pourtant la relation entre la réussite universitaire et l'origine sociale est complexe, dans la mesure où chaque registre -celui des conditions sociales et celui du monde universitaire- établit des mécanismes de hiérarchisation qui lui sont propres. C'est ainsi que toute analyse du rapport entre la réussite universitaire et les conditions sociales doit prendre en compte l'articulation des mécanismes de hiérarchisation de chaque registre. Comment se croisent les inégalités sociales et les inégalités universitaires ou scolaires ?

L'égalité des chances est un impératif important qui justifie la hiérarchisation qu'établit l'université sur la base du mérite individuel et les efforts propres de chaque étudiant. Le principe du mérite est producteur des inégalités légitimes constituant l'essence même de l'institution universitaire. Tout ce qui est introduit comme facteurs d'inégalités autres que le

³³ Bernstein Basil : *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris, Éditions de Minuit, 1975)

³⁴ Ivan Illich. *Une société sans école*. Paris : Seuil. 1971.

mérite porte atteinte au principe de justice dans l'université. Les inégalités justes sont ainsi basées sur la compétition et le mérite.

La différenciation établie dans le système universitaire entre le sélectif, basé sur les notes du baccalauréat et les entretiens à l'entrée de l'université, et le non sélectif se justifie par le principe du mérite. Cette inégalité est légitime et juste lorsqu'elle ne s'inscrit pas dans un darwinisme qui laisse en marge le système non régulé et dévalorisé, où dans le meilleur des cas, ce système livre à la société des diplômés de moindre qualité. Les défis d'une justice universitaire reposent sur le fait de ramener les moins bons et les moins motivés à être bons et motivés.

5. Système régulé et système non régulé

Le système régulé instaure une sélection des étudiants et recrute les meilleurs bacheliers en se basant sur la mention et les notes obtenues au baccalauréat et les entretiens d'entrée. A travers la sélection, les effectifs réduits, la prise en charge des étudiants par un encadrement de proximité, la régularité des contrôles continus des connaissances, le système sélectif crée un sentiment d'appartenance chez des étudiants comme groupe privilégié par rapport aux étudiants du système non sélectif. Ce qui favorise un esprit de corps avec une identification à la formation et à l'institution. Ce n'est pas par hasard que les anciens lauréats des écoles d'ingénieurs créent des associations et se construisent, au-delà de leurs études, de nouveaux réseaux pour garder les liens entre eux et devenir une force qui défend le métier et un lobby œuvrant pour un positionnement dans la hiérarchie des métiers et dans les circuits de l'Etat.

En intégrant le système sélectif et une formation relativement prestigieuse, les étudiants sont munis d'un avantage qui les favorise. L'utilité sociale de cette formation est reconnue de tous dans la mesure où elle mène vers l'emploi et vers une position sociale prometteuse. Le profit que les étudiants pourraient tirer de l'université et de leur institution devient ainsi perceptible.

Le cas est tout autre pour le système non sélectif. Le phénomène des diplômés chômeurs n'ayant de visibilité que par la contestation menée régulièrement sur la place publique, l'inflation des doctorants dans certaines disciplines frappées par le déconsidération et la défaveur, telles que le droit public, les lettres, l'histoire, la géographie, etc., donne le sentiment aux nouveaux étudiants qui s'y inscrivent, à défaut d'autres formations, que leur passage à l'université est entouré d'incertitude quant à leur avenir. D'où les déperditions que connaissent ces formations et les problèmes de décrochage et d'abandon. Le système non régulé est perçu comme un système "rebus", qui reçoit les étudiants les moins brillants, à savoir dont la note du baccalauréat ne dépasse pas 12 sur 20. Ceci ne se passe pas sans

réduire chez des étudiants l'intensité de l'investissement dans les études, et la faiblesse de la motivation dont se plaignent souvent les enseignants.

Les deux voies ont des implications différentes sur les rapports qu'entretiennent les étudiants avec les études. Pour ceux du système régulé, le lien entre la formation et le marché du travail est établi, et l'existence de ce lien les pousse à s'investir durant leur vie d'étudiant. Pour ceux du système non régulé, ce lien n'est pas toujours établi ; ce qui se traduit par un faible investissement dans le travail à l'université, par l'irrégularité dans l'assiduité aux cours et par une certaine démotivation.

Par ailleurs, le système régulé, bien qu'il soit valorisé, ne crée pas une dynamique pour fonctionner comme une locomotive pour le système non régulé. Durant les années 90, lorsque les licences appliquées ont été créées au sein des universités pour introduire la professionnalisation dans les cursus, on a assisté à un phénomène d'isolement de ces formations. Initiées par quelques enseignants, avec des nombres limités d'étudiants, boudées par la majorité des enseignants qui les percevaient comme « une réforme atterrissant d'en haut », ces licences appliquées ont eu peu d'impact sur la rénovation du système. Actuellement, sous l'initiative de quelques équipes pédagogiques au sein des universités, plusieurs licences professionnelles ont vu le jour. Il serait intéressant de suivre cette expérience pour évaluer son impact sur les licences fondamentales.

Devant cette dualité hiérarchisée des systèmes, le principe d'orientation trouve une difficulté à s'implanter. Ce principe d'orientation doit se baser sur le postulat que chaque étudiant devrait trouver une place à l'université qui corresponde à son profil. Or il se trouve que ce principe sera toujours biaisé par la hiérarchisation des deux systèmes, et par une certaine hiérarchisation des disciplines même à l'intérieur du système non régulé dans le rapport au marché de l'emploi.

Dans ce contexte, on suppose que lorsque le système régulé choisit les meilleurs, le reste des étudiants sont orientés de facto vers le système non régulé qui, à son tour, introduit une sorte d'orientation. Ceux qui ont des aptitudes en langues étrangères pourraient s'orienter vers les langues ou vers les disciplines enseignées en Français : lettres françaises, sciences, et économie. Ceux qui ne maîtrisent pas la langue française seraient orientés vers les disciplines arabophones : droit public, histoire, études islamiques, philosophie, etc. Or il se trouve que là encore une hiérarchie s'établit par rapport au marché du travail qui fonctionne en général en langues étrangères, en français surtout. Même dans le système non régulé, les lauréats en sciences, en économie ou en lettres françaises auraient relativement plus de chances, à leur sortie de l'université, d'être insérés dans le marché de l'emploi que les lauréats des disciplines arabophones.

La hiérarchisation des systèmes et celle des filières est établie par rapport à la nature des études, la langue d'enseignement et le marché de l'emploi. Ceci ne se passe pas sans

introduire des différenciations dans la perception de soi au sein du cadre universitaire et dans le degré d'investissement des acteurs : enseignants et étudiants.

Les écoles d'ingénieurs, ainsi que quelques institutions à systèmes régulés sont perçues comme étant les meilleurs par les parents et par la société en général. Par contre les facultés à accès non régulé, qui reçoivent la majorité des étudiants, sont perçues comme un rebus dévalorisé. Ce fait se renforce par le fait que le système non régulé est boudé par l'élite de la société qui place ses enfants dans les universités étrangères ou tente de les placer dans les systèmes régulé et privé.

Des études montrent qu'à « *l'apparente démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur se conjugue en effet une sélectivité accrue dans les filières reconnues comme prestigieuses : celles des Grandes écoles, publiques et privées, marocaines ou étrangères. Cette transformation du champ de l'enseignement notamment supérieur, s'accompagne donc d'une modification de la hiérarchie des titres scolaires, au sein de laquelle la majorité des formations universitaires occupent une place secondaire* »³⁵. Les formations n'ont pas la même valeur dans la grille d'appréciation des diplômes. La formation à l'étranger vient en tête dans cette grille. On ne lui préfère celle du système sélectif au Maroc que par réalisme financier et on accepte celle du système ouvert comme un dernier recours. Ce qui entraîne une différenciation entre les diplômes rentables et diplômes non rentables.

Les familles qui choisissent les universités étrangères pour l'éducation de leurs enfants optent pour le choix de mettre plus de chance du côté de leurs enfants. Les études à l'étranger sont perçues comme offrant l'opportunité de recherche « de capitaux nécessaires à l'insertion »³⁶ socioprofessionnelle. Au moment du retour au pays, disposant d'un atout constitué d'un titre valorisé et d'un atout linguistique, en l'occurrence la langue française, ceux qui ont fait des études à l'étranger sont favorisés dans la recherche d'un emploi.

La formation est ainsi un capital à acquérir. Le mode d'accumulation de ce capital est devenu une préoccupation des familles par le fait que la nature du diplôme favorise ou défavorise son détenteur quant à l'accès au capital symbolique.

Pour les entreprises, si le diplôme demeure un des critères de recrutement, la hiérarchisation de ces diplômes est un fait. On préfère plus les diplômes étrangers, des grandes écoles et du système sélectif. La conception utilitariste du diplôme, des études et du savoir s'est imposée.

³⁵ Etienne Gérard : « La mobilité pour études en France : un miroir des transformations de la société marocaine ? ». Dans Etienne Gérard (dir.) : *Mobilités étudiantes Sud-Nord. Trajectoires scolaires de Marocains en France et insertion professionnelles au Maroc*. Editions Publisud, 2008, p. 213

³⁶ Etienne Gérard : « La mobilité pour études en France : un miroir des transformations de la société marocaine ? ». Dans Etienne Gérard (dir.) : *Mobilités étudiantes Sud-Nord. Trajectoires scolaires de Marocains en France et insertion professionnelles au Maroc*. Editions Publisud, 2008, p. 190

Cette dépréciation des titres universitaires du système non sélectif a engendré le phénomène des diplômés chômeurs et ce qu'il représente comme immobilité sociale ou la menace de la mobilité descendante et du déclassement social³⁷. Certains diplômés non seulement sont menacés de ne pas arriver, à travers leurs diplômes, à réaliser l'ascension sociale, mais aussi de subir le déclassement, à savoir de ne pouvoir parvenir à reproduire la position sociale de leurs parents.

Par ailleurs, on constate une certaine ambivalence vis-à-vis des diplômes du système non régulé de l'université qui sont à la fois dépréciés mais aussi recherchés pour permettre à leurs détenteurs de négocier leur position sociale. Des diplômés chômeurs ne sont pas uniquement des chômeurs mais ils sont aussi et surtout des diplômés. Un diplôme universitaire, en tant que titre, même s'il est érodé par l'épreuve du marché de l'emploi, continue à constituer pour son détenteur un moyen de négociation sociale vis-à-vis de l'Etat et de la société.

La dépréciation des diplômes du système non sélectif a aussi un effet sur le statut du savoir au sein de la société et sur sa valeur sociale. Cet état de fait ne se passe pas sans une dépréciation du savoir. En dévalorisant les diplômes c'est toute la connaissance qui se trouve dévalorisée.

Pour limiter les effets négatifs d'une telle hiérarchisation, on pourrait se demander, sur le plan opérationnel, quelle est l'alternative ?

L'alternative immédiate consiste à : soit cesser de former dans les filières qui ont peu de rendement interne et externe, soit les transformer par le biais d'une refonte radicale. Quelle que soit l'alternative, il faudrait souligner le caractère idéologisant qui entoure un certain nombre de disciplines. La refonte de celles-ci consiste à transformer non seulement les contenus, mais également la manière de les enseigner³⁸. Les deux aspects ne se passent pas sans des compromis qui préservent en partie la continuité de l'ancien système. Par exemple, les études islamiques enseignées actuellement au sein des facultés des lettres dans toutes universités marocaines s'apparentent aux disciplines théologiques (*ouloum char'iya*) sans qu'elles soient ainsi dénommées. Créées durant les années 80 pour contrecarrer le courant de l'idéologie marxiste, ces études n'ont pas acquis un caractère interdisciplinaire et ne se sont pas inscrites dans le cadre du savoir des sciences humaines et sociales. Aujourd'hui, devant un islam globalisé, et la nécessité de la valorisation du patrimoine à travers un savoir, et un savoir moderne, ainsi que la nécessité du dialogue des cultures et des religions, on pourrait se demander si les lauréats de ces études ont la capacité d'y contribuer.

³⁷ Voir Camille Peugny : *Le déclassement*. Bernard Grasset, Paris, 2009

³⁸ Une démarche dans ce sens a été amorcée par l'ouverture à partir de septembre 2009 des licences fondamentales : nouvelle approche.

La société a besoin de juristes, de poètes, d'écrivains, de philosophes, d'islamologues, et d'artistes, tout autant qu'elle a besoin de médecins et d'ingénieurs³⁹. Dans ce cas, le rôle des sciences sociales est primordial pour accompagner le développement, et celui des sciences humaines pour l'essor de la culture⁴⁰ ainsi que pour l'ouverture de l'esprit et la culture. Ceci devrait justifier l'impératif de renouveler les formations au niveau de leurs contenus, de leurs approches et au niveau de la posture de l'esprit, tout en les inscrivant dans la polyvalence et la pluralité linguistique. Ceci ne pourrait se réaliser sans une révolution dans la culture académique, sans bousculer les convictions, les acquis du conformisme, les manières usuelles d'exercer le métier au sein de ces disciplines et sans mobiliser une pédagogie du changement.

Il s'agit d'œuvrer pour que la hiérarchisation verticale (système sélectif et système non sélectif) devienne un alignement horizontal des systèmes qui traduirait la diversité dans l'offre de formation et où chaque système crée sa propre référence d'excellence.

6. Un modèle universitaire ou pluralité des modèles ?

Il existe à travers le monde un débat sur les modèles des universités. Les pays en voie de développement, tout aussi bien que les pays européens, se posent aujourd'hui, à des **degrés différents**, les mêmes questions et sont confrontés aux mêmes défis.

Dans un comparatisme des universités, on évoque souvent la question du classement⁴¹ qui fait ressortir celles qui occupent les premières positions en termes de performance et de qualité par rapport à celles qui se trouvent à la traîne. Le classement de Shanghai des universités a provoqué un débat en Europe sur la position de ces universités dans ce classement. Les débats qui ont suivi ce classement et d'autres font apparaître que les universités américaines sont en tête ; ce qui a poussé les pays européens à plaider pour la conception d'un classement européen.

Ce classement comporte néanmoins un biais qu'il faudrait relever :

- a. Il y a d'abord le niveau de développement du pays qui est un facteur déterminant la position de l'université dans l'échelle du classement. Les indicateurs de développement humain montrent bien que l'indice de pauvreté, le taux d'analphabétisme, le niveau de santé, que plusieurs pays du Sud tentent d'améliorer, ont un impact sur l'investissement dans le système universitaire. Or ce classement reflète le niveau de développement et la richesse des pays auxquels appartiennent les universités classées en haut de l'échelle. Ce n'est donc pas par hasard que les universités américaines viennent en tête, et qu'en

³⁹ Comme le défend Edgar Morin, au lieu de compartimenter les disciplines il faudrait relier les connaissances. Edgar Morin. *Le défi du XXIe siècle. Relier les connaissances*. Seuil, Paris, 1999

⁴⁰ Yves Lorvellec. *Culture et éducation*. L'Harmattan, 2002.

⁴¹ Academic Ranking of World **Universities**, appelé **classement de Shanghai, 2008**.

général, celles des grandes puissances (à l'exception de la France) soient bien classées. Autrement dit, soumettre toutes les universités aux mêmes critères c'est occulter les disparités en termes de développement entre les pays où se trouvent ces universités.

- b. Le classement se base essentiellement sur des critères de performances en matière de recherche scientifique : nombre de prix Nobel, nombre de brevets, de chercheurs, de laboratoires à haut potentiel de production de recherche, etc. Le niveau de la recherche et l'allocation des ressources à la recherche connaissent des disparités notoires entre les universités des pays du Nord et celles du sud. Au Nord, on retrouve des universités disposant de laboratoires de renommée internationale, et bénéficiant d'une implication et d'un soutien du secteur économique à la recherche. Ces laboratoires arrivent à attirer les compétences des chercheurs des pays du sud.
- c. Les ressources financières dont dispose l'université est un facteur déterminant. Certaines universités américaines disposent de budgets équivalant à ceux de certains Etats des pays en développement. Ils proviennent d'une diversité de sources : de l'Etat pour le fonctionnement courant, de la contribution des étudiants à travers des frais d'inscription, de la levée de fonds, des contrats de recherche avec les entreprises privées et publiques, ainsi que des donations (*endowments*)⁴². L'Université de Harvard, qui se positionne au sommet du classement, arrive à attirer annuellement, sous forme de donations seules, 28916000 de dollars⁴³. Plus le prestige de l'université augmente, plus elle arrive à attirer des ressources financières. Par ailleurs, les "universités de classe mondiale"⁴⁴ mènent une guerre constante pour attirer les talents à travers le recrutement des meilleurs chercheurs ou des meilleurs étudiants.
- d. Le niveau de libéralisme et de flexibilité d'un système universitaire à introduire des changements est un autre facteur qui rentre en jeu dans la performance des universités. Le système universitaire américain est plus flexible pour l'introduction des innovations qu'un système français ou marocain. Ce dernier est confronté à plus de difficultés lorsqu'il est appelé à se réformer en raison de la discontinuité dans sa gouvernance globale, de la gestion des changements au niveau national et local, de la lenteur dans la production des textes réglementaires, ainsi que de la lourdeur des procédures financières qui entravent la réactivité dans la gestion des universités⁴⁵.

L'affaire du classement a ouvert la voie vers la compétitivité des systèmes universitaires à travers le monde. Le modèle américain s'est imposé et met à l'épreuve les autres systèmes, y compris ceux de l'Europe, bien que les traditions universitaires en Europe diffèrent d'un

⁴² Jamil Salmi. *The challenges of establishing world-class universities*. World Bank. Washington.Dc. 2009.p23

⁴³ Chiffres de 2006. Voir Jamil Salmi. *The challenges of establishing world-class universities*. World Bank. Washington.Dc. 2009. P.24

⁴⁴ Une appellation utilisée par le rapport de Jamil Salmi.

⁴⁵ Il y a des universités dans le monde arabe qui ne pourraient se soumettre à aucun classement, tel est le cas des universités comme Al Qarawiyyne au Maroc ; Azaitouna en Tunisie et Al azhar en Egypte, qui ont une vocation locale et propre à des pays musulmans.

pays à un autre. Certains auteurs parlent de « *l'hégémonie planétaire de l'université américaine* »⁴⁶. Celle-ci a accumulé suffisamment de prestige pour prédominer et devenir un modèle qui occupe une place de choix dans les classements des universités. En choisissant les universités américaines, les étudiants brillants des autres pays, attirés par ce modèle, viennent renforcer ce prestige au niveau international. Il est évident que le poids de l'économie de la nation américaine et son niveau de développement vont de pair avec cette hégémonie universitaire. Cette prédominance s'explique par la richesse de la nation américaine, la démographie et la dimension du pays, les ressources dont dispose l'université, la rationalité et la souplesse de fonctionnement qui lui permettent d'évoluer et d'innover, et par l'hégémonie de la langue, l'anglais, qui est devenue la langue de publication et sa maîtrise une condition pour intégrer le circuit de l'échange intellectuel au niveau international.

Aujourd'hui, on remet en cause en Europe même le système de Wilhelm Von Humbolt qui voulait, il y a deux siècles, s'affranchir du système des universités traditionnelles, hérité du Moyen Age, et du système utilitaire qui a été concrétisé en France avec la dualité universités/grandes écoles. A noter que le Maroc a importé et concrétisé cette dualité par la mise en place d'établissements utilitaires, à savoir les institutions de formations des cadres et les écoles d'ingénieurs (système régulé), et un système non utilitaire composé de facultés (système non régulé). Aujourd'hui, on s'interroge sur le succès relatif du modèle allemand et les contraintes du modèle français qui comporte cette dualité des systèmes. En Allemagne, en 1809, la réponse provenait déjà du modèle de Wilhelm Von Humbolt avec l'ouverture de l'université de Berlin qui « fut fondée à la fois contre l'idéologie de l'utilité incarnée par les nouvelles écoles et contre les anciennes universités »⁴⁷. Von Humbolt a procédé à un compromis et a pu associer la formation avec le savoir à la formation pour le savoir. C'est ce modèle qui a combiné la formation et la recherche. Le modèle se base sur l'idée de l'articulation et l'association entre la formation à l'être humain et la formation pratique. Le modèle de Wilhelm Von Humboldt a ainsi initié une réforme profonde en abondant l'université traditionnelle et en freinant la dynamique de l'utilitaire.

Ce modèle, quoique pas tout à fait appliqué en France, soulève aujourd'hui quelques questions. Selon Habermas, cette conception hamboldienne est devenue un modèle qui « vole en éclat », caduque avec la montée des disciplines liées à la technologie ; au profit d'un modèle pratique et plus rentable⁴⁸. Ceci a entraîné une crise du modèle pour les pays d'Europe ; pays qui se tournent actuellement vers le système américain pour y puiser des éléments de politiques réformatrices. Le processus de Boulogne et la conception du

⁴⁶ Simon Marguison. « Vers une hégémonie planétaire de l'université américaine ». Dans « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ». *Critique Internationale*. N° 39, Avril-Juin, 2008. p.91

⁴⁷ Alain Renaut. *Que Faire des universités ?* Paris Fayard. 2002, p.47. D'autres ouvrages relèvent le malaise des universités. Voir. Reine Goldstein. *Université et Société*. Pour en finir avec un malaise. L'Harmattan. 2003

⁴⁸ Jürgen Habermas. *Théorie et pratiques*. 1963. Voir aussi op.cit. Alain Renaut, p.70

système LMD en Europe ne sont pas étrangers à cette orientation vers un système plus rentable et qui obéit aux exigences économiques⁴⁹.

La conséquence de cette évolution, à l'échelle internationale, est que l'on assiste aujourd'hui à une uniformisation du discours de la rhétorique sur les réformes de l'université, accompagnée d'une prolifération de concepts, tels que la professionnalisation, la qualification, l'innovation, la valorisation de la recherche, l'économie du savoir, l'évaluation et l'accréditation, devenues des notions récurrentes du discours réformateur des universités à travers le monde⁵⁰. A travers ces notions, on retrouve en arrière fond le modèle américain. Ce modèle comporte ce que Christine Musselin appelle « les scripts », à savoir un ensemble « *de prescriptions normatives qui circulent dans l'environnement institutionnel des universités et énoncent les propositions légitimes, les normes, les standards, que les établissements et les gouvernements doivent adapter s'ils veulent paraître rationnels et efficaces* »⁵¹. L'auteur énumère cinq scripts :

- Modifier le rôle de l'Etat : d'un Etat centralisateur à un rôle de régulateur et d'évaluateur ;
- Transformer les universités en organisations en adoptant le modèle de l'entreprise ;
- Accroître le rôle des parties prenantes (*stakeholders*), telles que les régions, les collectivités locales, les entreprises, les holdings et la société civile ;
- S'inscrire dans la logique de la privatisation et dans la prestation des services pour drainer les fonds à l'université ;
- Se placer dans une perspective mondiale au niveau de l'offre de formation et de la recherche.

Toutes ces prescriptions orientent les systèmes universitaires vers un rapprochement avec le modèle américain. Si ces prescriptions encadrent aujourd'hui les politiques et les réformes, quelles sont les conditions locales qui pourraient les favoriser ou les entraver? Quelles sont les contraintes locales propres à chaque contexte ? Quels sont les défis que rencontrent de telles prescriptions pour le contexte marocain?

Dans tous les pays, le marché a imposé aujourd'hui la pluralité des offres de formation et par conséquent une pluralité des modèles d'enseignement supérieur:

On retrouve un **modèle privé lucratif** où l'éducation est un bien marchand qui obéit aux lois de la transaction économique. Il cible un public constitué d'étudiants solvables. Ce modèle permet aux familles qui pourraient s'offrir pour leurs enfants une éducation en échange d'un paiement. Il se présente au Maroc avec une variété d'institutions en termes de taille, de qualité des formations, d'infrastructure et d'effectifs d'étudiants. Il n'englobe pas plus de 6%

⁴⁹ Franz Schultheis, Marta Roca i Escoda et Paul-Frantz Cousin (Sous la direction de). *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*. Raison d'Agir Editions. 2008.

⁵⁰ Certains auteurs sont très critiques envers le processus de modernisation des universités dans les pays d'Europe. Voir Christophe Charles et Charles Souillé (Dir.). *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*. Editions Syllepse.2007.

⁵¹Christine Musselin. Dans « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ». *Critique Internationale*. N° 39, Avril-Juin, 2008, p.15

des effectifs des étudiants de l'enseignement supérieur. Si au Maroc on ne pourrait encore parler d'université privée, dans d'autres pays, il émerge comme un modèle sous différentes formes⁵².

Un **modèle privé non lucratif** qu'on retrouve aux Etats-Unis, composé d'universités d'Etats (State Universities), qui reçoivent des subventions de l'Etat et où les familles paient pour l'éducation des enfants. Tout profit réalisé est réinvesti pour l'amélioration de l'offre de formation. Ce modèle représente dans un pays comme les Etats Unis un modèle dominant. Il n'existe pas encore au Maroc, quoique l'Université Al Akhawayn, bien qu'elle ait un statut particulier, pourrait rentrer dans cette catégorie.

On retrouve un **modèle privé importé**, ou ce qu'on appelle **les campus offshore (offshore Campuses)**⁵³ ou « **Les branches du campus international** »⁵⁴ qui consistent à importer clé en main une branche d'une université étrangère. Pour attirer les étudiants, la branche universitaire affiche la symbolique du nom de l'université mère comme référence de qualité et de distinction par rapport à un système universitaire local. Ces cas d'universités se distinguent par le confort des équipements et des espaces sont créés dans les pays comme Qatar, les Emirats Arabes Unis, Bahrain et dans d'autres pays du Golf. L'université étrangère devient le fournisseur d'un système universitaire délocalisé. Celui-ci pourrait aussi prendre d'autres formes qui vont d'un simple programme de formation, à toute une université avec son ethos, sa langue et son règlement.

Le modèle d'université importée demande un grand investissement financier. A titre d'exemple, la Faculté de Médecine créée par Cornell University à Qatar en 2002 a coûté 750 millions de dollars.⁵⁵ La volonté de ces pays à créer des universités "stars" pourrait leur permettre de combler le déficit en termes de savoir et de compétences nécessaires pour créer des universités locales ainsi que l'obtention d'une meilleure qualité d'enseignement, mais il n'en demeure pas moins que ce modèle comportent quelques éléments négatifs. Comme l'écrit un auteur : « *les fournisseurs étrangers ne partagent pas les valeurs et les priorités nationales. Leur but est seulement de fournir une éducation présentant le meilleur rapport coût-efficacité. Or les universités ne sont pas des lieux où l'on va seulement recevoir une éducation. Ce sont des institutions où les jeunes se réunissent pour apprendre, réfléchir*

⁵² Le nombre d'universités privées augmente dans les pays comme l'Egypte, la Jordanie et les pays du Golf.

⁵³ Grant McBurnie and Christopher Ziguas. "The International Branch Campus ». Tiré du site le 6 Août 2009: <http://www.iienetwork.org/page/84656/>.

⁵⁵ Voir le rapport de Jamil Salmi. *The Challenge of Establishing World –Class Universities*. World Bank. Washington Dc. 2009.p. 36

*et débattre sur leur société et se développer intellectuellement, culturellement et physiquement »*⁵⁶.

On retrouve le **modèle social public** qui prédomine dans les pays en développement et au Maroc. Ce modèle, financé entièrement par l'Etat, a pour mission de contribuer au développement social et économique du pays. Faisant face à de nouvelles exigences, il se pose pour lui le défi du comment assurer la qualité dans un monde global, dominé par ce qu'un auteur appelle « le capitalisme académique », qui marchandise le produit de l'enseignement supérieur. Et pourtant, c'est ce modèle qui est le principal fournisseur du capital humain dans le contexte marocain.

Il est certain que la pluralité des modèles fait que ces derniers devraient coexister les uns avec les autres dans l'espace de l'offre de formation en raison des attentes des différentes couches sociales et de l'usage social de chaque modèle. Il demeure que le **modèle social** de l'université publique détient un rôle primordial dans la mutation économique, sociale et culturelle d'une société en voie de développement. Contribuer à assurer cette mutation fait partie des missions principales de l'université.

Si on parle de la crise de l'université, c'est peut être la crise d'une certaine conception de l'université. L'évolution des impératifs des changements lui impose des exigences, des réajustements, des refontes et des mutations. Dubet écrit en analysant le cas français: « *le cas de l'université est, à cet égard, exemplaire. De manière incrémentale, par adaptations locales successives et par la somme d'initiatives partielles, le système change profondément. Il accentue la diversification du système, il contourne les difficultés plus qu'il ne les résout et il creuse la distance entre les pratiques et les règles générales de l'organisation de l'enseignement supérieur* »⁵⁷. La dernière décennie a vu que l'université marocaine à son tour offre des perspectives d'adaptation et tente d'amorcer un tournant vers des changements.

L'université publique de masse fait face à des défis, à une demande sociale et à des attentes qui sont parfois contradictoires. Comme l'écrit Yves Lichtenberger, ces attentes parviennent « *sous la forme d'injonctions contradictoires qui les handicapent : accueillir tous les étudiants en faisant comme si chacun possédait les mêmes acquis, prévoir des parcours différenciés sans sortir de dispositifs standardisés, former des élites sans sélectionner, valider des compétences spécifiques en ne devant considérer que des moyennes générales de notes, accompagner leurs étudiants et développer des partenariats avec leur environnement sans moyens supplémentaires...* »⁵⁸

⁵⁶ Goolam Mohamedbhai. "Les impacts de la globalisation sur les universités des pays en développement ». In : Gilles Breton et Michel Lambert (Dir.) *Globalisation et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*. Editions UNESCO. Les Presses de l'Université de Laval, 2003, p. 171

⁵⁷ François Dubet. *Faits d'école*. Editions EHSS. 2008. P.23

⁵⁸ Yves Lichtenberger. « L'enseignement supérieur à la recherche d'un modèle universitaire. Leçons de Paris-Est ». *Revue Esprit*. Décembre, 2007.

Il est évident que l'intégration dans la mondialisation et l'internationalisation impose au **modèle social public** de nouvelles manières de gérer et d'approcher le produit de la formation et du savoir. La loi du marché est de mise. Comme l'écrit François Dubet : « *Qu'elle soit publique ou privée, l'éducation fonctionne désormais comme "un marché" dans lequel les élèves et leurs familles viennent chercher des biens utiles à leur avenir social* »⁵⁹. Au niveau de la gestion des universités, celles-ci ne pourraient faire l'économie d'adopter une culture d'entrepreneuriat, tout en prenant en considération la particularité de l'éducation qui, tout en étant un produit avec une exigence de qualité, est considérée, non pas comme une marchandise, mais comme un service public.

C'est cette dynamique interne, suscitée par la motivation de créer le bien et assurer le service public sur un fond de développement humain, qui renforce la capacité de l'université publique marocaine. Il est évident que cette vision devrait être renforcée par une réflexion sur le financement des universités publiques qui seules dans un pays en voie de développement pourraient produire **la masse critique de lauréats** pour le développement ainsi que de se soumettre aux mêmes standards d'accréditation et d'évaluation.

La demande sociale s'oriente vers un nouveau type de formation où le savoir s'associe au savoir faire et au savoir être. Les exigences internes de la société, celles du développement, ainsi que celles externes qui se rapportent à la mondialisation et à la dynamique rapide des changements des environnements économiques, interpellent la formation universitaire. Les défis du développement et de la croissance économique demandent de former le capital humain utile pour le développement, autrement dit produire un lauréat qui est capable de traduire le savoir en savoir pratique pour la solution de problèmes et disposant d'une posture de l'esprit qui lui permet de s'adapter à un environnement changeant.

Dans le cas marocain, nous passons d'un enseignement supérieur qui a été créé pour former les cadres du pays, pour devenir sous la pression de la diversité des attentes provenant de différentes sources : nationale, régionale, du secteur économique et de l'entreprise, du développement du pays, et de la reconnaissance internationale. La diversité des attentes implique une diversité des institutions universitaires: celles à haut potentiel de recherche, à haut potentiel de formation, polytechniques, établissements techniques, des sortes de *community colleges* qui proposent une formation en deux ans, des universités ouvertes, des universités à distance, etc., ainsi que l'existence de toute une palette de types de formations. Toutes ces attentes concourent et convergent pour accorder à l'université un rôle crucial dans la production du capital humain et dans l'économie du savoir.

Il est certain que la "professionnalisation" et la qualification des cursus répondent à une demande du secteur économique, que les universités marocaines se sont engagées dans ce processus, et que le plan d'urgence renforce cette tendance. Toutefois, il faudrait se prémunir du risque de faire de la "professionnalisation" le seul "script" du renouveau des

⁵⁹ François Dubet. *Faits d'école*. Editions EHSS. 2008. P.33

universités et de l'enseignement supérieur. Ce qui est une réponse à un besoin qui s'exprime aujourd'hui ne garantit pas nécessairement la refonte profonde que nécessite l'université marocaine. On pourrait illustrer ce fait par une commande faite aux universités à travers le programme appelé *offshoring* qui vise la professionnalisation et la formation aux métiers de ce domaine. Le programme de formation a permis certes de répondre à un besoin immédiat de délocalisation des entreprises en ressources humaines techniques. Les lauréats de ces formations ont été recrutés facilement par les entreprises. Néanmoins, réduire toutes les formations à ce modèle appauvrirait l'université. Celle-ci gagnerait certainement en contribuant à la qualification pour répondre à quelques besoins externalisés tels que ceux du BPO (*Business Process Outsourcing*), des *call centres*, et d'autres formations techniques, mais elle gagnerait encore plus en créant de la valeur ajoutée en contribuant au ITO (*Information Technology outsourcing*) qui implique le développement et le transfert de la technologie ainsi que la créativité du savoir. L'université n'a été sollicitée que pour la première catégorie de besoins spécifiques et non pour la seconde. Cette dernière constitue pourtant une opportunité et un vecteur pour le déploiement de la créativité, de l'innovation et de la recherche dans le domaine des technologies de l'information et de la communication.

En s'alignant uniquement sur la prescription de la professionnalisation, l'université choisit une stratégie de court terme. Or pour son renouveau et pour se projeter dans l'avenir, elle se trouve devant la nécessité de ne pas se limiter **uniquement** à produire des lauréats qui seraient des exécutants qualifiés, mais de développer aussi l'intelligence et produire le savoir et des recherches pour s'inscrire dans une stratégie du moyen et long termes, et se placer dans l'orbite de la compétition internationale. C'est ainsi que dans une réflexion sociologique sur l'université, la politique de professionnalisation et la manière de la mener sont à méditer et à débattre.

Le débat sur le classement des universités, quoique critiqué et parfois contesté, a eu le mérite de remettre en avant la recherche comme étant un indicateur majeur du prestige d'une université, et de mettre les universités face à la course pour la performance et vers la satisfaction des standards internationaux et l'amélioration des indicateurs qui rendent visible le potentiel de recherche⁶⁰. La répartition des tâches entre les universités, de manière à les différencier par rapport au potentiel de recherche, ou celui de la formation et de la formation technique, est un impératif de la diversité des offres pour répondre à la diversité des attentes. Chaque type est amené à produire l'excellence dans son domaine. Ceci implique la nécessité de faire émerger les universités à haut potentiel de recherche, disposant d'une masse critique de chercheurs, d'étudiants doctorants⁶¹, et de les doter en moyens pour rendre ce potentiel visible. La nécessité de différencier quelques universités⁶²

⁶⁰ La création des PRES (Pôle de Recherche Scientifique) en France consiste à promouvoir la recherche par le groupement de son potentiel d'universités d'une même région.

⁶¹ Dans certaines universités américaines prestigieuses, l'effectif des étudiants de troisième cycle est plus élevé que celui des étudiants de licence. Par exemple : à l'université de Harvard 59% des étudiants sont en troisième cycle, Sanford 64% et MIT 60%. Voir le rapport de: Jamil Salmi. *The Challenging of Establishing World-Class Universities*. World Bank. Washington Dc. 2009.p.

⁶² Le clonage des universités sous une seule forme ne pourrait correspondre à la diversité des attentes mentionnées plus haut. Même la création de nouveaux établissements, les polydisciplinaires, disposant de peu

par rapport à leur potentiel de recherche et à leur contribution à l'économie du savoir ne pourrait se faire sans que ces universités n'arrivent à attirer les chercheurs internationaux et à se connecter avec les laboratoires et les chercheurs dans le cadre de réseaux de recherche.

En conclusion, on pourrait dire qu'une sociologie de l'université serait ainsi tout un programme de recherche action. Cette contribution ne fait qu'en effleurer schématiquement les contours et les champs d'investigation avec les questionnements qui se posent aujourd'hui, et qui interpellent des études et des recherches sociologiques plus approfondies.

de moyens humains, n'ont pas constitué un modèle qui pourrait être associé aux types de "*community colleges*".

Bibliographie

1. Banque Mondiale. *Construire les Sociétés du Savoir : Nouveaux défis pour l'enseignement Supérieur*. Les Presses de l'Université Laval, 2003.
2. Barrère Anne. *Les enseignants au travail*. Routines incertaines. L'Harmattan, 2002
3. Belghazi Taieb. The idea of the university. Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Rabat, 1997.
4. Bernstrein Basil : *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris, Éditions de Minuit, 1975)
5. Bourqia Rahma, El Harras Mokhtar et Bensaid Driss. *Jeunesse estudiantine marocaine : Valeurs et stratégies*. Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat, 1995.
6. Bourqia Rahma. El Ayyadi Mohamed, El Harras Mokhtar et Rachik Hassan , *Les Jeunes et les valeurs religieuses*. CODESRIA – EDDIF, 2000
7. *Rapport Annuel du Conseil Supérieur de l'Enseignement*. 2008
8. Foucault Michel. *Naissance de la clinique. Une archéologie du savoir médical*. PUF. Paris. 1963
9. Bourdieu Pierre et Passeron Jean- Claude. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Editions de Minuit. 1964
10. Bourdieu Pierre et Passeron Jean -Claude. *La Reproduction éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit. 1970
11. Bourdieu Pierre. *Homo Academicus*. Les Editions de Minuit, 1984
12. Bourdieu Pierre. « Pour un savoir engagé », dans *Contre feux 2*. Raison d'Agir Editions. 2001.
13. Breton Gilles et Lambert Michel. *Globalisation des universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*. Editions UNESCO. Les Presses de l'Université Laval, 2003.
14. Charles Christophe et Souillé Charles (Sous la direction de). *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*. Editions Syllepse, 2007.

15. Dahbi Mohamed, Zroua Mohamed et Haddad Lahcen (edited by) : *Cultural studies, Interdisciplinarity and the University*. Publication de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Rabat, 1996.
16. Dubet François. *Faits d'école*. Editions EHSS. 2008
17. Donoghue Frank. *The last professors: The corporate university and the fate of humanities*. Fordham University Press, 2008.
18. Gérard Etienne : « La mobilité pour études en France : un miroir des transformations de la société marocaine ? ». Dans Etienne Gérard (dir.) : *Mobilités étudiantes Sud-Nord. Trajectoires scolaires de Marocains en France et insertion professionnelles au Maroc*. Editions Publisud, 2008
19. Goldstein Reine. *Université et Société. Pour en finir avec un malaise*. L'Harmattan, 2003
20. Goolam Mohamedbhai. « Les impacts de la globalisation sur les universités des pays en développement ». Dans Gilles Breton et Michel Lambert (Sous la direction). *Globalisation et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*. Editions UNESCO. Les Presses de l'Université de Laval, 2003
21. Grant McBurnie and Christopher Ziguras. « The International Branch Campus ». Tiré du site le 6 Août 2009: <http://www.iienetwork.org/page/84656/>.
22. Habermas Jürgen. *Théorie et pratiques*. Payot, 1975
23. Illich Ivan. *Une société sans école*. Seuil, 1971.
24. Lichtenberger Yves. « L'enseignement supérieur à la recherche d'un modèle universitaire. Leçons de Paris-Est ». *Revue Esprit*. Décembre, 2007
25. Lorvellec Yves. *Culture et éducation*. L'Harmattan, 2002.
26. Marguison Simon. « Vers une hégémonie planétaire de l'université américaine ». Dans « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ». *Critique Internationale*. N° 39, Avril-Juin, 2008.
27. Mignot-Gérard Stéphanie: « Le « Leadership » et le « gouvernement » dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire ». *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, Volume 15, n° 2, OCDE 2003

28. Moore John W. and Joanne M. Burrows. *Presidential Succession and Transition: Beginning, ending and beginning again*. American Association of State colleges and Universities. Washington DC , 2001
29. Morin Edgar. *Le défi du XXIe siècle. Relier les connaissances*. Seuil, Paris, 1999
30. Musselin Christine. *Les universitaires. La découverte*. Repères, Paris, 2008
31. Musselin Christine. Dans « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ». *Critique Internationale*. N° 39, Avril-Juin, 2008
32. Peugny Camille: *Le déclassement*. Bernard Grasset, Paris, 2009
33. Powers Joshua B. and John W. Moore. *Servant leadership and the art of teaching*. The Greenleaf Center for servant leadership. Indianapolis, 2004.
34. Renaut Alain. *Que Faire des universités ?* Paris Fayard, 2002
35. Salmi Jamil. *The challenges of establishing world- class universities*. World Bank. Washington.Dc., 2009
36. Schultheis Franz, Escoda Marta Roca i et Cousin Paul-Frantz (Sous la direction de). *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*. Raison d'Agir, Editions, 2008.