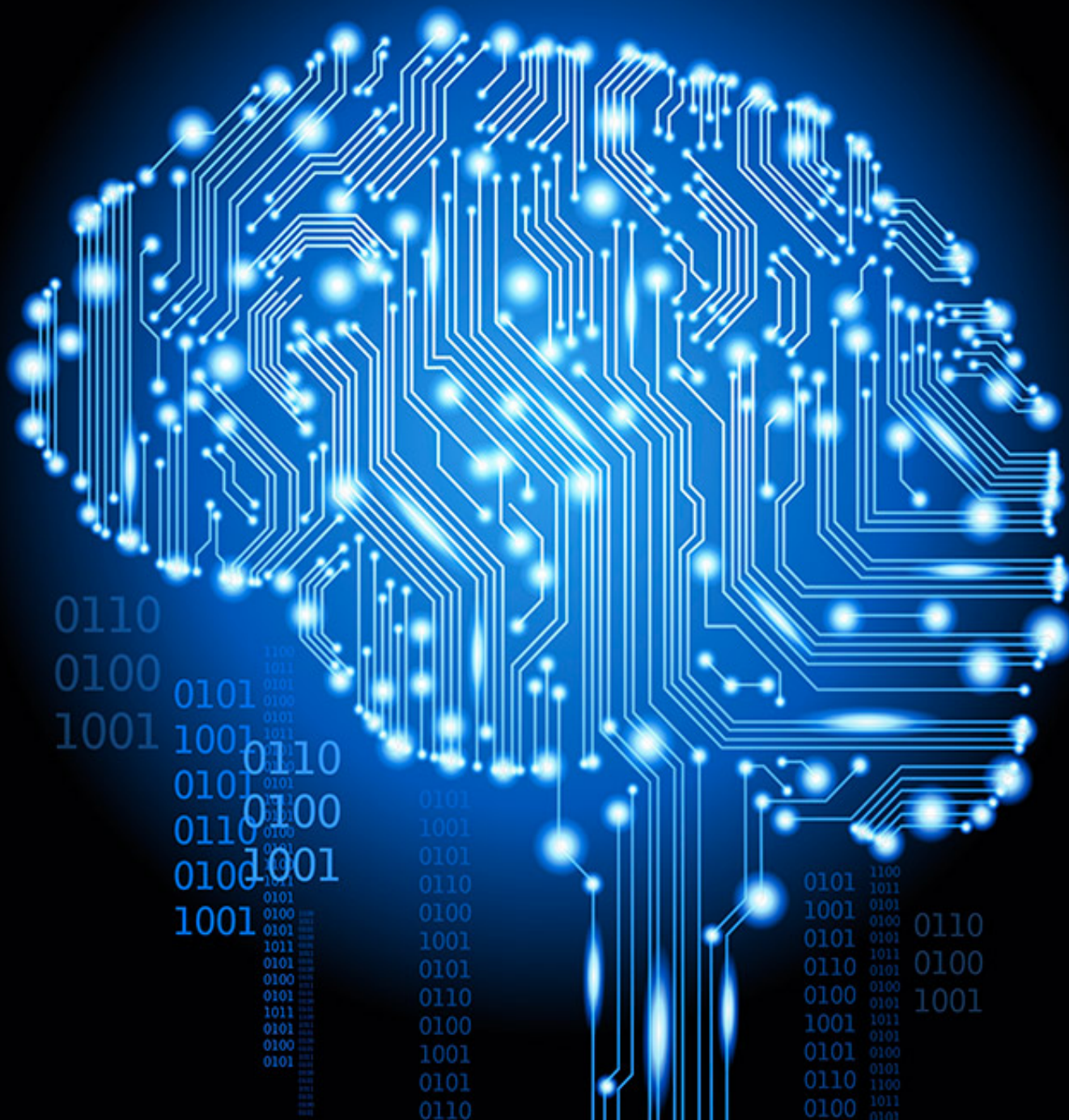


UNIVERSITÉ ET DYNAMIQUES SOCIÉTALES AU MAROC

De nouveaux enjeux, des référentiels émergents

Édité par Mohamed Behnassi, Halima Ouamouch et Driss Bouzaffour



PUBLIÉ PAR LE CENTRE DE RECHERCHE EN ENVIRONNEMENT, SÉCURITÉ HUMAINE ET GOUVERNANCE (CERES)

Avec le concours de l'Alumni Engagement Innovation Fund (AEIF), États-Unis

Image: VLADGRIN/Shutterstock

Mohamed BEHNASSI • *Halima* OUAMOUCHE •
Driss BOUZAFFOUR

Éditeurs

Université et dynamiques sociétales au Maroc

**De nouveaux enjeux, des référentiels
émergents**

Les travaux publiés dans cet ouvrage collectif ainsi que les opinions qui y sont exprimées n'engagent que leurs auteurs et non pas le Centre de Recherche en Environnement, Sécurité Humaine et Gouvernance (CERES) ou le partenaire l'Alumni Engagement Innovation Fund (AEIF).

Cette publication du Centre de Recherche en Environnement, Sécurité Humaine et Gouvernance (CERES) n'aura pas vu le jour sans le soutien financier de l'organisme américain, *Alumni Engagement Innovation Fund (AEIF)*, dans le cadre du projet « *Boosting the Democratic Process in Morocco Through Education and Engagement* », qui a été réalisé entre 2011 et 2014 par ses coordonnateurs (Mohamed Behnassi et Halima Ouamouch) en collaboration avec un ensemble de chercheurs, d'étudiants et d'acteurs provenant de différents horizons. L'idée de l'ouvrage était le fruit de toutes les activités qui ont été réalisées dans le cadre de ce projet (enquêtes, séminaires, publications, etc.).

© CERES, 2016

Dépôt légal : 2015MO2797

ISBN : 978-9954-9567-0-0

Éditeurs

***Mohamed* BEHNASSI**

Laboratoire de Recherche en
Gouvernance des Territoires, Sécurité
Humaine et Durabilité (LAGOS), Faculté
des Sciences Juridiques, Économiques et
Sociales, Université Ibn Zohr d'Agadir,
Centre de Recherche en Environnement,
Sécurité Humaine et Gouvernance
(CERES), Maroc

***Halima* OUAMOUC**

Faculté des Lettres et des Sciences
Humaines, Université Hassan II Aïn
Chock de Casablanca, Chercheure au
Centre de Recherche en Environnement,
Sécurité Humaine et Gouvernance
(CERES), Maroc

***Driss* BOUZAFFOUR**

l'Équipe de Recherche en Gouvernance
Politique et Développement des
Territoires (GDT), Laboratoire de
Recherche en Gouvernance des
Territoires, Sécurité Humaine et
Durabilité (LAGOS), Faculté des
Sciences Juridiques, Économiques et
Sociales, Université Ibn Zohr d'Agadir,
Maroc

Table des matières

Liste des auteurs.....	I
Liste des acronymes et abréviations.....	III
Liste des figures et tableaux.....	V
Remerciements.....	1
Préface..... <i>Mohammed MOUAQIT</i>	3
Chapitre introductif..... <i>Mohamed BEHNASSI, Halima OUAMOUCHE et Driss BOUZAFFOUR</i>	8
Partie I Gouvernance de l'université publique : Pratiques et référentiels.....	23
1 Gouvernance de l'université marocaine à l'ère des mutations : Oui pour les réformes, mais selon quels référentiels !..... <i>Mohamed BEHNASSI</i>	24
2 Gouvernance financière de l'Université marocaine : Quelles politiques avec quels effets ? <i>Nadia JAMAA</i>	59
3 Gouvernance et management des universités françaises : Une analyse par les conventions..... <i>Fatima YATIM, Youssef EL WAZANI et Malika SOUAF</i>	84
4 La question de la gouvernance dans l'Université marocaine..... <i>Hassan SAHIB et Abdellatif EL HILALI</i>	109

5	La responsabilité sociale comme référentiel pour la gestion des ressources humaines : Vers un modèle transposable.....	129
	<i>Farid CHAOUKI et Abderrahman MESSAOUDI</i>	
6	Mémoire sur la Responsabilité Sociale de l'Université (RSU) – Synthèse générale.....	145
	<i>Carrefour Associatif & Étudiants et Développement</i>	
	Partie II La pédagogie et la recherche universitaires entre innovation, performance et responsabilité.....	156
7	« Service-Learning » dans l'enseignement supérieur marocain : Des principes d'éducation civique en pratique.....	157
	<i>Brian SEILSTAD et Souhail MEFTAH</i>	
8	La prise en compte des attentes et des besoins des étudiants dans le processus d'enseignement.....	174
	<i>Abderrahim FEKARI et Najat SIDQY</i>	
9	Pour une pédagogie universitaire innovante et socialement responsable au Maroc : Cas de la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales d'Agadir.....	189
	<i>Reda EL FELLAH et Lahoucine ERRAMI</i>	
10	L'intégration de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) dans le cursus universitaire : L'exemple des sciences humaines.....	223
	<i>Halima OUAMOUCHE</i>	
11	L'université publique et l'entreprise : Réflexions sur une interaction utilitariste.....	240
	<i>Hassan ASSAKTI</i>	
12	La sensibilisation à la culture entrepreneuriale : Vers un changement de paradigme. Cas de la Faculté de Langue Arabe de Marrakech.....	255
	<i>Tarik ZAHRANE</i>	
13	Insertion du cours de linguistique forensique à l'Institut Supérieur de la Magistrature (ISM) à Rabat : Un pas majeur vers les droits humains au Maroc.....	276
	<i>Amina IRAQI</i>	

14	L’ancrage territorial de l’université via la recherche scientifique - Cas de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Mohammedia.....	293
	<i>Rachida EL MORABET et Mohamed ZHAR</i>	
	Partie III Engagement civique et politique des étudiants : Des réalités qui interpellent !	306
15	Université et territoire : Engagement étudiant dans une perspective de responsabilité sociale de l’université.....	307
	<i>Driss BOUZAFFOUR</i>	
16	Engagement politique et civique des étudiants marocains et leur perception des réformes engagées dans les domaines de gouvernance politique et de droits de l’Homme.....	330
	<i>Driss BOUZAFFOUR, Mohamed BEHNASSI et Halima OUAMOUC</i>	
	Postface.....	358
	<i>Mohamed BEHNASSI, Halima OUAMOUC et Driss BOUZAFFOUR</i>	
	Notes biographiques des auteurs.....	362

Liste des Auteurs

Hassan ASSAKTI

Laboratoire de Recherche en Droit,
Gouvernance et Développement (LDGD),
Faculté des Sciences Juridiques,
Économiques et Sociales, Université Ibn
Zohr d'Agadir, Maroc

Mohamed BEHNASSI

Laboratoire de Recherche en Gouvernance
des Territoires, Sécurité Humaine et
Durabilité (LAGOS), Faculté des Sciences
Juridiques, Économiques et Sociales,
Université Ibn Zohr d'Agadir, Centre de
Recherche en Environnement, Sécurité
Humaine et Gouvernance (CERES),
Maroc

Driss BOUZAFFOUR

Laboratoire de Recherche en Gouvernance
des Territoires, Sécurité Humaine et
Durabilité (LAGOS), Faculté des Sciences
Juridiques, Économiques et Sociales,
Université Ibn Zohr d'Agadir, Maroc

Carrefour Associatif

Réseau associatif, Maroc

Farid CHAOUKI

Groupe de Recherche Nouvelles Pratiques
de Gestion (NPG), Faculté des Sciences
Juridiques, Économiques et Sociales,
Université Cadi Ayyad de Marrakech,
Maroc

Abdellatif EL HILALI

Laboratoire de Recherche en
Gouvernance des Territoires, Sécurité
Humaine et Durabilité (LAGOS),
Faculté des Sciences Juridiques,
Économiques et Sociales, Université
Ibn Zohr d'Agadir, Maroc

Rachida EL MORABET

Laboratoire de Recherche
en Dynamiques des Espaces et des
Sociétés (LADES), Faculté des Lettres
et des Sciences Humaines –
Mohammedia, Chercheuse au Centre
de Recherche en Environnement,
Sécurité Humaine et Gouvernance
(CERES), Maroc

Youssef EL WAZANI

École Nationale de Commerce et de
Gestion (ENCG), Université Ibn Zohr
d'Agadir, Maroc

Lahoucine ERRAMI

Laboratoire de Recherche en
Gouvernance des Territoires, Sécurité
Humaine et Durabilité (LAGOS),
Faculté des Sciences Juridiques,
Économiques et Sociales, Université
Ibn Zohr d'Agadir, Maroc

Étudiants et Développement

Réseau associatif, France

Reda EL FELLAH

Laboratoire de Recherche en Gouvernance des Territoires, Sécurité Humaine et Durabilité (LAGOS), Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Ibn Zohr d'Agadir, Centre de Recherche en Environnement, Sécurité Humaine et Gouvernance (CERES), Maroc

Nadia JAMAA

Laboratoire de Recherche en Gouvernance des Territoires, Sécurité Humaine et Durabilité (LAGOS), Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Ibn Zohr d'Agadir, Maroc

Abderrahman MESSAOUDI

Groupe de Recherche Nouvelles Pratiques de Gestion (NPG), Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Cadi Ayyad de Marrakech, Maroc

Halima OUAMOUCHE

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Hassan II Aïn Chock de Casablanca, Chercheuse au Centre de Recherche en Environnement, Sécurité Humaine et Gouvernance (CERES), Maroc

Hassan SAHIB

Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Cadi Ayyad de Marrakech, Maroc

Brian SEILSTAD

Université de l'Ohio, États-Unis et Université Al Akhawayn, Maroc

Najat SIDQY

Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Cadi Ayyad de Marrakech, Maroc

Abderrahim FEKARI

Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Cadi Ayyad de Marrakech, Maroc

Amina IRAQI

École Supérieure Roi Fahd de Traduction de Tanger, Université Abdelmalek Essaadi de Tétouan, Maroc

Souhail MEFTAH

Université Al Akhawayn, Maroc

Malika SOUAF

École Nationale de Commerce et de Gestion (ENCG), Université Ibn Zohr, Agadir, Maroc

Fatima YATIM

École des Hautes Études en Santé Publique, PRES Sorbonne, Paris, France

Tarik ZAHRANE

Centre International de Pédagogie et de Gestion Universitaires, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Mohamed V- Souissi, Rabat, Maroc

Mohamed ZHAR

Laboratoire de Recherche en Dynamiques des Espaces et des Sociétés (LADES), Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Mohammedia, Maroc

Liste des Acronymes et Abréviations

ACD	Analyse Critique du Discours
ACPOP	Apprentissage Collaboratif par Objectifs et par Projet
AEIF	Alumni Engagement Innovation Fund
AFNOR	Association Française de Normalisation
ALCS	Association de Lutte Contre le Sida
AREF	Académies Régionales d'Éducation et de Formation
AUI	Al Akhawayn University
CEDAW	Convention sur l'Élimination de toutes les Formes de Discriminations à l'Égard des Femmes
CGEM	Confédération Générale des Entreprises du Maroc
CNCES	Commission Nationale de Coordination de l'Enseignement Supérieur
CNDH	Conseil National des Droits de l'Homme
CNEF	Charte Nationale d'Éducation et de Formation
CNRST	Centre National de Recherche Scientifique et Technique
COCESP	Commission de Coordination de l'Enseignement Supérieur Privé
COSEF	Commission Spéciale pour l'Éducation et la Formation
COSEF	Commission d'Éducation et de Formation
CSE	Conseil Supérieur de l'Enseignement
CSEFRS	Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique
DRH	Direction des Ressources Humaines
EHESP	École des Hautes Études en Santé Publique
ENS	École Normale Supérieure
ENSA	École Nationale des Sciences Appliquées
EST	École Supérieure de Technologie
FLSH-M	Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Mohammed VI
FQPPU	Fédération Québécoise des Professeures et Professeurs d'Université
FSJES	Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales
GDT	Équipe de Recherche en Gouvernance Politique et Développement des Territoires
GPEC	Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences
GRH	Gestion des Ressources Humaines
HCP	Haut Commissariat au Plan

IDH	Indice de Développement Humain
IGOPP	Institut sur la Gouvernance d'Organisations Privées et Publiques
IPE	Institut International de Planification de l'Éducation
INDH	Initiative Nationale pour le Développement Humain
CERES	Centre de Recherche en Environnement, Sécurité Humaine et Gouvernance
ISM	Institut Supérieur de la Magistrature
LAGOS	Laboratoire de Recherche en Gouvernance des Territoires, Sécurité Humaine et Durabilité
LMD	Licence, Master, Doctorat
LOLF	Loi Organique Relative aux Lois de Finances
LRU	Responsabilités et Libertés des Universités
MENA	Proche-Orient et Afrique du Nord (<i>Middle East and North Africa</i>)
MP	Mouvement Populaire
NPG	Groupe de Recherche Nouvelles Pratiques de Gestion
NTIC	Nouvelles Technologies d'Information et de Communication
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
OIT	Organisation International du Travail
PAM	Parti Authenticité et Modernité
PJD	Parti de la Justice et du Développement
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPS	Parti du Progrès et du Socialisme
RNI	Rassemblement National des Indépendants
RSU	Responsabilité Sociale de l'Université
SEGMA	Services de l'État Gérés de Manière Autonome
UC	Union Constitutionnelle
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>)
USFP	Union Socialiste des Forces Populaires

Listes des Figures et Tableaux

FIGURES

Figure 3.1	Les conventions de gouvernance au sein des universités
Figure 12.1	Le modèle de la recherche
Figure 16.1	Les partis politiques les plus importants selon l'enquête
Figure 16.2	Taux d'adhésion des étudiants aux partis politiques et associations selon l'enquête
Figure 16.3	Crédibilité des élections de 2011 selon l'enquête

TABLEAUX

Tableau 2.1	Budget de l'enseignement supérieur en pourcentage du PIB entre 2005 et 2013
Tableau 3.1	Les cités et leurs fondements – D'après Boltanski et Thévenot (1991)
Tableau 3.2	Les critiques croisées – D'après Boltanski et Thévenot (1991)
Tableau 3.3	Logiques en œuvre et compromis établis au sein des universités
Tableau 6.1	Membres du Groupe de réflexion sur la RSU
Tableau 8.1	Répartition des motifs de choix de la filière et de la FSJES de Marrakech
Tableau 8.2	Répartition des objectifs de choix de la filière suivant l'option du Baccalauréat
Tableau 8.3	Appréciation de l'enseignement des sciences économiques à la FSJES de Marrakech
Tableau 8.4	Hierarchisation des difficultés ressenties
Tableau 8.5	Les attentes des étudiants

Tableau 12.1	Le déroulement des séances
Tableau 12.2	Profils constatés selon le niveau supérieur atteint du « Rapport au savoir entrepreneurial » avant/après la sensibilisation
Tableau 12.3	Résultats liés à l’impact du modèle pédagogique
Tableau 16.1	Répartition de l’échantillon par université et par sexe
Tableau 16.2	Les partis politiques importants selon l’enquête

Remerciements

Cet ouvrage est le fruit d'une réflexion collective autour de l'enseignement supérieur en général, et l'université publique en particulier dans le contexte marocain. Je tiens donc en premier lieu à remercier vivement tous les auteurs des chapitres qui ont contribué à cette publication pour leur engagement, réceptivité et collaboration durant le processus d'évaluation des travaux soumis. Aussi, je ne manquerai pas de remercier de manière distinguée les membres du comité de lecture qui ont évalué les travaux présélectionnés et accompagné les coéditeurs depuis le lancement du projet. J'exprime également ma reconnaissance et gratitude à mes coéditeurs pour leur implication et contribution au travail méticuleux de relecture et d'harmonisation des différentes composantes de cette publication. Mes remerciements vont aussi à tous ceux ayant participé à sa conception, sa rédaction et sa mise en page.

Enfin, je remercie Dr. Mohammed MOUAQIT, Professeur d'Enseignement Supérieur à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales de Casablanca, d'avoir accepté de préfacer éloquemment cet ouvrage et de partager avec les lecteurs sa vision sur la crise de l'université marocaine, le contexte dans lequel évolue cette institution ainsi que les aspects à considérer dans toute réforme future.

Cette publication du Centre de Recherche en Environnement, Sécurité Humaine et Gouvernance (CERES) n'aura pas vu le jour sans le soutien financier de l'organisme américain, *Alumni Engagement Innovation Fund (AEIF)*, dans le cadre du projet « *Boosting the Democratic Process in Morocco Through Education and Engagement* », qui a été réalisé entre 2011 et 2014 par ses coordonnateurs (Mohamed Behnassi et Halima Ouamouch) en collaboration avec un ensemble de chercheurs, d'étudiants et d'acteurs provenant de différents horizons. L'idée de l'ouvrage était le fruit de toutes les activités qui ont été réalisées dans le cadre de ce projet (enquêtes, séminaires, publications, etc.).

Cet ouvrage sera sans doute d'une utilité indéniable pour les enseignants-chercheurs, les étudiants, les praticiens, les décideurs et tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement supérieur et à sa composante universitaire. On y trouvera des réflexions théoriques, des recherches empiriques basées sur des

études de cas et des expérimentations. Chaque chapitre, en complémentarité avec les autres, jette un éclairage sur les différentes problématiques liées à la gouvernance de l'université, sa mission, sa performance, son interaction avec le territoire ainsi que la place qu'occupe l'étudiant comme composante clé. Des recommandations pouvant inspirer les dirigeants universitaires, les processus décisionnels et les différentes composantes du système d'enseignement supérieur ont été également émises.

Préface

Par *Mohammed* MOUAQIT

Professeur d'Enseignement Supérieur

Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales

Université Hassan II Aïn Chok - Casablanca

L'université marocaine est en crise. Ce constat fait l'unanimité. Le mot « crise » a une connotation négative. Il est associé à divers aspects qui entrent dans sa symptomatologie : inflation des effectifs ; baisse des aptitudes des aspirants et de leurs capacités à s'ajuster aux exigences d'un enseignement supérieur ; baisse de la qualité de l'enseignement, liée à la baisse de la qualité des enseignants ; inadaptation des formations universitaires à l'environnement économique et social ; dévalorisation des diplômes ; dysfonctionnements de la gouvernance ; etc. Le constat ne souffre pas d'objection, mais l'inventaire des syndromes de la crise universitaire s'accompagne d'un brouillage de la conception qu'on doit se faire de l'Université et de son rôle, en particulier dans le contexte de l'évolution et du changement que le Maroc est en train de vivre, un brouillage à la faveur duquel l'enjeu de l'évolution et du changement se perd dans le vrac des causalités ou des symptômes inventoriés et dans la noirceur finale du tableau dressé. Car la crise s'articule à un enjeu fondamental, à l'aune duquel devrait s'effectuer l'évaluation des causes et des effets de cette crise. Cet enjeu n'est ni plus ni moins que la démocratisation de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire de l'accès au savoir et à la compétence, qui est la conséquence logique de la démocratisation de l'enseignement dans son ensemble.

Il y eût un moment d'enchantement, celui des lendemains de l'Indépendance, dans un contexte, il est vrai de non stress démographique scolaire et universitaire, où l'État a assuré aux familles marocaines, via l'école et l'Université publiques, les chances d'une promotion sociale. Les hauts ou moyens cadres qui ont pourvu la bureaucratie des administrations et des services de l'État de compétences nationales ont été le produit de cette école et de cette Université, avec l'aide et la complémentarité certes de la coopération étrangère française. Le secteur privé n'a pas été en reste, à un moment où la motivation nationalitaire de développement l'emportait de loin sur l'esprit mercantiliste. Cela signifie que c'est moins le caractère privé du secteur qui fait problème que sa finalité et sa motivation. Un point à souligner dans le contexte d'aujourd'hui où le secteur de l'enseignement privé est pris à partie par ses détracteurs, car celui-ci, à la différence du secteur privé dans les années soixante et soixante-dix, parvient moins à compenser son mercantilisme par une motivation plus « noble » de développement national et

cherche davantage, en invoquant plus récemment ce type de motivation, à l'occulter. Le secteur privé de l'enseignement pose moins problème en son principe que par sa fonction de délestage de l'État de sa responsabilité d'acteur principal dans le développement du système éducatif et par le manque de régulation par l'État de ce secteur.

Au temps de l'enchantement a succédé celui du désenchantement. L'explosion de l'effectif scolaire et universitaire a produit un effet d'engorgement du système éducatif par rapport à ses capacités d'absorption et d'intégration. Au regard de l'enjeu de démocratisation de l'enseignement que signale l'explosion des effectifs, il faut reconnaître que l'ensemble des acteurs n'est pas à la hauteur. La crise ne tenant pas qu'au facteur quantitatif, sa résolution n'est pas qu'une question de moyens et de logistique. L'absence d'une perspective stratégique de l'État dont l'éducation et l'enseignement seraient une composante primordiale affecte la politique publique d'improvisation et d'indécision. Des choix stratégiques n'ont pas été tranchés. Le bilinguisme du système éducatif public, qui unifiait toutes les catégories sociales dans un même cadre d'égalité des chances, a fait place, moins peut-être par une volonté délibérée que par des choix démagogiques et irréfléchis, à un dualisme qui discrimine par la langue, l'origine sociale et le statut privé ou public des établissements d'enseignement, les catégories sociales, favorisant les mieux lotis financièrement et condamnant le reste à l'endettement ou à la médiocrité du système public. C'est en se faisant en quelque sorte l'instrument de ce dualisme que le mercantilisme du secteur privé de l'enseignement contribue à la crise du système éducatif plus qu'il ne contribue à sa résolution. La conciliation entre l'exigence identitaire et l'exigence d'efficacité et de qualité n'est possible que dans la mesure où la première concède à la seconde la priorité. Ce qui s'annonce en ces temps-ci, sur fond des réflexions du « Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et la recherche scientifique » semble aller dans ce sens

La crise tient aussi à la gouvernance politique. Une gouvernance politique autoritaire tend à imposer et à reproduire aux niveaux inférieurs son modèle et son esprit de gouvernance ou tout au moins à les asservir à ses desseins de domination. Dans un tel contexte, le népotisme l'emporte sur la qualification dans le recrutement, le conformisme intellectuel sur l'audace et l'innovation dans l'enseignement et la recherche académique. Le souci sécuritaire déteignant sur le système scolaire, la réussite scolaire n'obéit plus à l'exigence du mérite, mais à la nécessité de prémunir l'État contre le désordre social que susciteraient le mécontentement et le ressentiment de la population. La corruption faisant son œuvre, les diplômes se vendent et s'achètent. Dire que l'État n'a pas fait l'effort de remédier à la crise de l'enseignement et de l'université serait manquer à la

vérité. Mais l'État a été pris dans le piège de sa propre gouvernance. La prime à l'incompétence, à la médiocrité et/ou à la servitude dans le recrutement du corps professoral et dans le choix des gestionnaires des établissements a privé les remèdes ou les réformes dictées par la nécessité et par la volonté consciente de sortir de la crise d'une base d'efficacité.

L'Université marocaine tolère trop une fonction professorale sans vocation, ni pour l'enseignement ni pour la recherche. Le mercantilisme aidant, l'incompétence et la médiocrité ont rendu l'Université improductive, ennuyeuse et ringarde. La compétence ne manque certes pas, mais elle tend dans son fonctionnement pédagogique à se complaire dans une posture de « hauteur magistrale ». Le « magistralisme » professoral réduisant les étudiants à la dictée est resté de service quand il pouvait faire place à l'interactivité des étudiants et quand l'enseignement devait désormais obéir à l'exigence d'un encadrement de plus grande proximité (il est vrai que cet encadrement de proximité que devraient constituer les travaux dirigés ont fait les frais d'une réforme sans moyens). Quand l'innovation s'introduit, à la faveur notamment de la technologie, elle tend à la facilité ou à l'illusion. L'innovation pédagogique au moyen de la technologie moderne occulte souvent l'incompétence scientifique par la compétence technique. La nécessité d'apprendre à l'étudiant l'autonomie en lui permettant de se prendre en charge en partie dans le processus de sa formation et de son apprentissage est devenue, pour des enseignants en manque de compétence ou d'énergie, ou dont la compétence ou l'énergie est investie dans des activités externes plus rentables, un prétexte et un moyen de se décharger de sa responsabilité d'enseignant. La gestion administrative a aussi sa part dans cette situation de crise. Les moyens sont certes insuffisants, mais quand ils ne font pas défaut le bureaucratisme, la médiocrité et la malhonnêteté les rendent improductifs. Les fonds d'urgence de provenance européenne affectés dernièrement aux établissements universitaires ont laissé les choses en l'état, et les parts non dépensées ont dû être retirées à temps pour leur éviter de faire totalement les frais de la gabegie des « responsables ».

L'environnement international n'est pas en reste dans la crise de l'université. La mondialisation néolibérale et ses effets ont accentué la déconnexion de l'université de son milieu social et économique. La déconnexion, avant d'être l'effet de la mondialisation, a d'abord été la conséquence d'un trop grand hiatus entre la formation théorique et la formation pratique, celle-ci étant acquise seulement par le passage à la professionnalisation. Ensuite, elle a été, à la suite de la mondialisation, la conséquence du décalage entre une formation généraliste et un marché de l'emploi plus friand de profils spécialisés. S'ensuit une mise en cause de la formation théorique universitaire, jugée inadéquate au marché réel ou

potentiel de l'emploi. Mais l'Université n'est pas seulement pourvoyeuse en ressources humaines pour l'emploi, elle est aussi un lieu d'émancipation.

L'université ne prodigue pas, ou n'est pas censée prodiguer seulement, une formation technique. Elle est aussi un enjeu de civilisation, adossé à une volonté de rationalisation, dans les limites que la raison s'impose raisonnablement à elle-même, du rapport de l'humanité à elle-même et à l'univers. Les mots « université », « univers » et « universalité » appartiennent à une même trame de sens et c'est à travers cette trame de sens que le rôle moderne de l'Université s'est profilé (l'université médiévale de Paris, ce foyer d'irradiation philosophique sur fond d'averroïsme, surtout à travers sa branche d'enseignement des Arts, fut sous cet angle un ancêtre de l'université moderne). Si l'université doit être bénéfique à la communauté nationale en termes de formation de ressources humaines, il convient de ne pas oublier ou sous-estimer que ce qui fait l'enjeu de l'université, c'est tout autant l'idéal d'émancipation par le savoir qu'elle doit incarner. L'accès au savoir et à la compétence ne qualifie pas uniquement aux hautes responsabilités, mais aussi à une citoyenneté éclairée et émancipée, « vertueuse » – comme on dirait dans le langage des anciens – non seulement dans l'espace des responsabilités étatiques et administratives, mais aussi et surtout dans l'espace de la Cité. L'accès au savoir universitaire devient, dans cette perspective, le droit de chaque individu à accéder à un mode d'émancipation personnelle (mon expérience me permet de constater un nombre grandissant d'individus, hommes et femmes, hautement diplômés dans des disciplines scientifiques « dures » et bien établis dans leur carrière qui, en dehors de toute préoccupation de diplôme ou d'avancement dans la carrière ou avec une préoccupation de ce genre secondaire, décident de suivre des études juridiques dans un souci de se « cultiver »). L'accusation de déconnexion de l'université de son milieu, au-delà de la dénonciation du hiatus entre la formation théorique et la formation pratique et professionnelle, vise en même temps un type de savoir universitaire ravalé à la « littérature » et à la « culture générale » qui, bien que conférant à leurs détenteurs un certain brio intellectuel, sont considérés en définitive comme inutiles ou purement ostentatoires. On ne s'étonnera pas que les profils d'experts que la nouvelle conception de la formation universitaire privilégie brillent plus, quand ils brillent, par leur compétence technique que par leur capacité à affronter les enjeux de sens de leur société et du monde. En attendant que son rôle soit mieux clarifié à l'aune d'un choix civilisationnel émancipateur pour les individus et pour la collectivité, l'Université continuera malheureusement, dans son état actuel et dans le prolongement de l'enseignement pré-universitaire, à favoriser un profil de formation qui associe la rationalité scientifique et technique la plus poussée à l'irrationalité la plus béate.

Le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et la Recherche Scientifique, dirigé actuellement par un universitaire proche des milieux d'influence politique, vient de faire écho de ses travaux et de sa vision sur la question. Il semble que l'on commence à prendre conscience sérieusement de la nécessité de prendre à bras le corps la crise de l'enseignement et de l'université au Maroc. Il était temps, si l'on ose cet optimisme dans un contexte de propos et de déclarations au ton assez sombre sur les risques d'un naufrage sans espoir de sauvetage.

Il convient de saluer les auteurs de cet ouvrage d'avoir cherché à contribuer à l'effort de lucidité en prenant l'initiative de réfléchir sur les dysfonctionnements de l'université marocaine.

Chapitre Introductif

Mohamed BEHNASSI, Halima OUAMOUCHE et Driss BOUZAFFOUR

1. Performance de l'université marocaine entre les contraintes conjoncturelles et les faiblesses structurelles

Dans un contexte changeant, où les mutations (géopolitiques, économiques, sociales et culturelles...) et les attentes des différentes parties prenantes (pouvoirs publics, étudiants et leurs familles, société civile, entreprises, etc.) dépassent de manière grandissante les capacités d'adaptation, d'innovation et d'anticipation de l'université publique marocaine, réfléchir sur la mise à niveau du champ universitaire en réponse à ces nouvelles dynamiques, et selon des référentiels émergents, est plus que jamais une question sociétale d'importance stratégique extrême.

Il est actuellement difficile de nier le fait que l'université se trouve dans une situation critique. Cet état de choses est, entre autres, la résultante des choix passés et d'un processus marqué par peu de réussites et suffisamment d'échecs. Dans un monde globalisé, où le savoir est la clé du développement, la préoccupation majeure qui existe encore chez la plupart des responsables universitaires au Maroc est celle de gérer les flux croissants d'étudiants dans un environnement social, politique, économique et culturel en mutation et avec des moyens humains, financiers et logistiques qui restent généralement insuffisants. À cette massification accrue dépassant la capacité de charge des universités, il y a lieu de citer également les tensions fortes dans le milieu étudiant (violence, passivité, indifférence, intolérance, crise identitaire, etc.), le faible engagement politique et civique des étudiants, des difficultés d'insertion professionnelle des lauréats et une interaction très limitée entre l'université et les acteurs du territoire.

Une telle situation témoigne d'un écart entre la performance de l'université marocaine et celle des universités de certains pays avec des niveaux de développement similaires ou inférieurs. Cet écart peut-être également détecté au niveau des missions de l'université marocaine par rapport au cadre réglementaire et politique qui la régit actuellement. De même, le déphasage entre les attentes des parties prenantes et la performance de l'institution universitaire reste notamment lié à la capacité décroissante de celle-ci à forger des lauréats avec des compétences et des valeurs suffisamment adaptées avec les enjeux sociétaux :

En terme de qualité de l'offre universitaire

L'université enregistre des taux d'insertion professionnelle décroissants, malgré la réforme Licence, Master, Doctorat (LMD) mise en place durant la dernière décennie, privilégiant notamment la professionnalisation. De plus, l'offre pédagogique reste assez marquée par une vision académique sans avoir à mesurer ou à évaluer le « *background* » empirique.

En terme d'employabilité

Les étudiants de certains établissements – notamment ceux d'accès ouvert – sortent avec des diplômes ne reflétant pas souvent les compétences et le savoir-faire demandés, un parcours universitaire sans obligation de stages opérationnels favorisant l'employabilité et l'insertion professionnelle et des cursus ne débouchant que peu sur les référentiels de métiers. En plus, l'inflation des diplômes et le chômage des lauréats universitaires attestent d'une diminution continue de la valeur de tels diplômes à long terme. Si la tendance actuelle demeure inchangée, l'université risque de perdre une grande part de son rayonnement et de son attractivité.

En terme de positionnement scientifique

L'université souffre encore d'un certain nombre de contraintes qui pèsent lourdement sur l'essor de sa mission de base : la recherche scientifique. Parmi ces contraintes, il y a lieu de citer : l'insuffisance des moyens financiers et des structures propices pour la recherche ; des perspectives timides dans ce domaine ; un déphasage entre le monde de la décision et celui de la recherche empêchant de rétrécir la distance existante entre ces deux sphères ; la dévalorisation de l'expertise nationale au profit de la mainmise de l'expertise étrangère sur le processus de finalisation des politiques publiques ou stratégiques. Par ailleurs, il y a lieu de signaler que la recherche scientifique est encore faiblement considérée comme locomotive du développement économique, social et technologique du pays par rapport à d'autres choix tels que l'investissement étranger, la sous-traitance et l'importation.

En terme d'ancrage territorial

L'université est dans une phase très embryonnaire quant à ses articulations avec le territoire. Plusieurs contraintes limitent encore une telle évolution, parmi lesquelles on peut citer :

- *Les contraintes légales* : certains acteurs du territoire n'ont pas encore des prérogatives adaptées, ce qui pose souvent des problèmes pour les services extérieurs et les collectivités locales. Il y a également des contraintes liées aux

procédures financières et de contrôle qui restent pour le moment inadaptées, voire rigides. Les prérogatives des présidents d'universités posent également problème dans plusieurs sens. Leur objectif principal se limite souvent au bon fonctionnement des établissements relevant de l'université et l'obtention des diplômes par les étudiants.

- *Les contraintes politiques* : il n'y a pas de vision et de volonté politique claires au niveau local et régional quand il s'agit de certains enjeux sociétaux. Un certain nombre d'initiatives sont parfois bloquées politiquement. Cela empêche souvent l'université de s'impliquer dans les dynamiques engagées.
- *Les contraintes liées à la gestion des ressources humaines* : cet aspect est encore crucial surtout que ces ressources restent souvent insuffisantes sur le plan quantitatif et qualitatif par rapport aux missions de l'université et les attentes du territoire. Dans certaines situations, l'abondance de ces ressources ne signifie pas forcément une rentabilité et une performance accrue de l'université.
- *Les contraintes financières* : les collectivités locales (régions et communes locales...) ne possèdent pas souvent les moyens nécessaires pour appuyer les universités, malgré que cet aspect reste secondaire devant la faible volonté politique.
- *Les contraintes liées aux valeurs* : la question des valeurs se pose avec acuité, notamment la culture du travail collectif et de collaboration collégiale. Cet aspect affecte également la performance de l'université et sa gouvernance.

Dans un tel contexte, réfléchir sur l'utilité de l'université comme acteur de développement s'avère plus que jamais important. Cela se justifie par le nombre croissant de jeunes qui choisissent actuellement l'enseignement universitaire pour l'amélioration de leurs savoirs et compétences. En effet, et en plus de ses principales missions que sont la formation et la recherche, l'université a d'autres missions émergentes à assumer comme acteur sociétal majeur. Dans un environnement où s'accumulent énormément d'incertitudes, le besoin d'une vision structurante et globale des missions de l'université, qui va sensiblement au-delà des fonctions classiques, est plus que jamais stratégique. Une telle vision peut trouver ses racines dans plusieurs référentiels émergents, comme la responsabilité sociale, la bonne gouvernance, les droits de l'Homme, la sécurité humaine, le développement durable, l'équité et la justice sociale.

2. Transformation du champ universitaire marocain : des perspectives à défricher

Pour composer avec la tendance de massification, les universités emploient des milliers de personnes et accueillent des dizaines de milliers d'étudiants qui y poursuivent leurs études, et qui les quitteront ensuite pour contribuer au développement de la société. Dans les institutions de cet ordre de grandeur, une multitude de questions se posent, interpellant à la fois décideurs politiques, chercheurs et acteurs économiques et associatifs.

L'autonomie de l'université, ses ressources humaines, cognitives et logistiques, ses rôles en matière de recherche scientifique, d'accueil, d'orientation et d'insertion des étudiants sont des atouts qui doivent lui permettre de jouer effectivement un rôle essentiel dans le développement d'un territoire donné. De plus, l'ancrage territorial de l'université peut l'inciter à mettre ses compétences au service des acteurs concernés et des communautés les plus défavorisées. Cette contribution peut prendre plusieurs formes, notamment la fourniture de l'expertise, des compétences qualifiées et des solutions technologiques aux parties prenantes (pouvoirs publics, partis politiques, communautés, entreprises, ONG, etc.), ainsi que l'influence des dynamiques sociétales dans un sens ou un autre via des visions, des valeurs, des approches et des outils.

Au travers l'engagement territorial, l'université développe le potentiel de se positionner comme partenaire fiable des différents acteurs du territoire. Cela contribuera à la mobilisation de l'ensemble des acteurs vers la réalisation des objectifs communs, ainsi que la promotion des relations contractuelles et de partenariat. Dans le cadre du processus de décentralisation et de régionalisation avancée engagé par le Maroc, l'université peut constituer un pilier stratégique au niveau de chaque région. Plus précisément, l'université a le potentiel de procéder à une évaluation des projets et des politiques engagés dans divers domaines et de contribuer à l'échange des expertises. Elle peut également contribuer à la formation des cadres et des leaders et au renouvellement des élites dans la perspective de booster la démocratisation et la mise en œuvre du projet de régionalisation.

Ainsi, au-delà de la responsabilité de l'université consistant à assumer au mieux ses missions de formation et de recherche, cette institution doit désormais s'interroger sur les actions qu'elle peut engager au profit de son environnement et pour le renforcement de l'esprit de solidarité et de citoyenneté parmi ses corps administratif, enseignant et étudiant. Dans ce sens, il est utile de rappeler que parmi les missions clés de l'université il y a lieu de citer celle de préparer des individus informés, sûrs d'eux, constructifs, compétents, innovants, ayant un

esprit critique et ouvert, citoyens ayant le sens de citoyenneté et de responsabilité, et enfin réceptifs à des approches pédagogiques permettant la perception des enjeux et leurs solutions dans un esprit d'interdépendance et de complexité. De même, l'enseignement universitaire vise à former des humains cultivés et éclairés, des personnes capables de contribuer au développement social, culturel, politique et économique de la société. Il vise à former des personnes qui pourront effectuer des choix informés et s'adapter aux transitions professionnelles et autres tout au long de leur vie, des personnes possédant des bases solides leur permettant de poursuivre leur apprentissage dans d'autres sphères.

Par ailleurs, l'orientation élitiste de l'université a pratiquement disparu ces dernières décennies au profit d'une fonction de mise en capacité massive à visée sociétale : il s'agit d'accompagner une majorité de la population vers une insertion professionnelle réussie tout en éclairant le processus de développement du pays. Pour appréhender ce changement, l'université semble affronter un ensemble de défis relativement nouveaux : assurer l'égalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur ; accompagner les étudiants vers l'obtention d'un diplôme réellement qualifiant ; faciliter l'insertion professionnelle des diplômés universitaires ; et développer des liens avec les autres acteurs dans un esprit de territorialisation et de durabilité socio-écologique.

À ce stade, il faut signaler que cette orientation n'est actuellement embrassée par l'université que de manière très élémentaire – même si des prémisses de sa prise en compte commencent à émerger au niveau de quelques établissements universitaires. Inverser une telle tendance de manière durable semble une véritable opportunité pour changer la vision de l'université à l'échelle territoriale dans la mesure où cela permettra à l'ensemble des acteurs du territoire de prendre conscience et d'intégrer le rôle de l'université, et plus largement celui de la communauté universitaire, étudiants et personnels, sur des problématiques politiques, sociales, économiques, culturelles et environnementales. Cela invite aussi à penser un autre lien entre l'université et son lieu d'implantation, celui de la coopération et de la solidarité.

Dans cette perspective, l'intérêt de cette publication scientifique est de mener une réflexion plurielle sur l'université marocaine et sur la manière de renforcer sa performance. Cette réflexion trouve sa justification dans le dynamisme sociétal que connaît le Maroc : des progrès – positifs et négatifs – marqués sur plusieurs niveaux, une montée des revendications pour une réelle démocratie et les mutations, transitions et menaces vécues sur le plan sociétal. À cela s'ajoute le débat national engagé actuellement dans le sens de réformer le champ universitaire pour qu'il soit un levier de développement du pays. Par ailleurs, les

dynamiques sociétales qui émergent au Maroc interpellent l'université plus que jamais et exige son implication au niveau de la recherche, de l'adaptation des cursus de formation, de l'ouverture, de l'appui et l'accompagnement des processus décisionnels, et ce dans l'ambition de lui permettre de jouer un rôle clé comme acteur de développement.

D'autre part, cette publication vise aussi à évaluer la gouvernance l'enseignement supérieur, notamment sa composante réglementaire et politique et ce qui a trait au rôle que doit jouer l'université dans le développement de son territoire. Une telle évaluation s'inscrit dans la perspective de responsabilité sociale, de développement, de bonne gouvernance, de droits de l'Homme, d'équité et de justice. Cette analyse considère également la dernière réforme constitutionnelle qui a consacré en 2011 plusieurs principes relevant de ces référentiels.

L'apport potentiel de cette publication est de contribuer au cadrage de toute réflexion future sur l'université tout en l'inscrivant dans les dynamiques sociétales du pays.

3. Aspects méthodologiques et ligne éditoriale

L'approche qui a été adoptée tout au long de cet ouvrage comme toile de fond et ligne éditoriale a été généralement déclinée en quatre niveaux : la gouvernance de l'université ; les missions de base de celle-ci, notamment la formation et la recherche ; l'engagement territorial de l'université ; et l'engagement étudiantin dans et en dehors de l'université. Par ailleurs, et dans la plupart des recherches développées dans le cadre de cette publication, les auteurs ont gardé à l'esprit que l'université publique est composée de plusieurs types d'établissement – facultés, écoles et instituts – qui ne jouissent pas souvent des mêmes conditions de fonctionnement et qui ne sont pas forcément confrontés aux mêmes contraintes et opportunités. Par conséquent, un effort de différenciation pour ne pas émettre les mêmes appréciations et recommandations a été entrepris. Il a fallu donc analyser l'université en tant que telle – entité à géométrie variable – tout en identifiant à la fois les contraintes à surmonter et les expériences innovantes déjà réalisées et que l'on peut valoriser.

Bien que la majorité des travaux portent sur le contexte marocain, et dans un esprit de *benchmarking*, un chapitre rapportant les évolutions et les bonnes pratiques développées en France, et qui peuvent potentiellement inspirer le contexte national, a été intégré. Par ailleurs, un chapitre portant sur la responsabilité sociale de l'entreprise a été intégré dans le sens d'inspirer les universités, notamment au niveau de la bonne gestion des ressources humaines.

En somme, le présent ouvrage a pour finalité majeure de contribuer aux débats scientifiques et politiques en cours sur l'enseignement supérieur marocain en général, et sur la place que doit occuper l'université publique dans la trajectoire du développement du pays en particulier, avec l'ambition d'inspirer les processus décisionnels quant aux possibilités et choix stratégiques en matière de réformes.

4. Présentation de l'ouvrage

Les chapitres composant cet ouvrage sont organisés en trois parties autour des questions suivantes :

4.1 Gouvernance de l'université publique : Pratiques et référentiels

La qualité de l'enseignement supérieur dépend largement de son mode de gouvernance. Partant d'un tel constat, la première partie a été consacrée au traitement de la gouvernance de l'université, sujet particulièrement mobilisateur et interpellant tous les acteurs concernés, car il est devenu depuis une dizaine d'années un élément central des débats sur l'évolution de l'enseignement supérieur dans plusieurs pays, y compris le Maroc. Plus précisément, on analyse les enjeux croissants auxquels l'université publique doit faire face ainsi que les référentiels émergents qui doivent être embrassés par cette institution pour assurer sa pertinence, sa performance, voire sa légitimité auprès des parties prenantes.

C'est dans cette perspective où s'inscrit entièrement la contribution de Mohamed BEHNASSI intitulée « *Gouvernance de l'université marocaine à l'ère des mutations : oui pour les réformes, mais selon quels référentiels ?* ». Pour l'auteur, le contexte actuel, marqué par des mutations sociétales et géopolitiques, comportant à la fois des risques et des opportunités, exige l'implication forte des institutions de l'enseignement supérieur. Une telle implication revêt plus que jamais une importance stratégique dans la mesure où elle a le potentiel de contribuer fortement au développement des capacités des acteurs à relever les défis posés, au renforcement de leur résilience face aux impacts négatifs des différentes dynamiques et à l'assurance de la viabilité des systèmes en place. Toutefois, la pertinence et la performance de l'université ne peuvent être actuellement assurées que si leurs missions se conforment à certains référentiels émergents tels que la démocratie, la citoyenneté, la sécurité humaine, l'éthique, la bonne gouvernance et la durabilité socio-écologique. L'auteur avance que toute déconnexion par rapport à ces référentiels est un danger majeur pouvant aggraver les crises et les risques actuels et compromettre même la légitimité et la raison d'être de ces institutions à long terme.

Face aux différents enjeux sociétaux actuels, Nadia JAMAA, dans sa contribution sur la gouvernance financière de l'université marocaine, estime que l'investissement dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique est un investissement humain dont les retombées ne pourraient être comptabilisées par aucun bilan quelle qu'en soit la précision. Un tel investissement ne peut se passer du renforcement de la gouvernance de l'université – notamment sa composante financière – pour lui permettre de s'ancrer dans les réalités politiques, économiques et sociales du pays, et de poursuivre au mieux sa mission de production de connaissances et de diffusion des savoirs. Selon l'auteure, l'introduction des réformes de gouvernance au Maroc a, sans aucun doute, changé les pratiques de gestion financière dans l'enseignement supérieur. Cependant, l'évaluation de ces réformes n'a pas été entreprise de manière profonde jusqu'à maintenant. Ainsi, elle a essayé dans sa contribution de projeter un éclairage sur le financement de l'enseignement supérieur et d'évaluer les effets des réformes de gouvernance au niveau de l'université dans l'objectif de proposer des pistes pour améliorer le financement de ce secteur tout en préservant sa qualité.

Dans un esprit de *benchmarking*, le travail de l'équipe composée de Fatima YATIM, Youssef EL WAZANI et Malika SOUAF, portant sur l'analyse de la gouvernance et management des universités par les conventions, s'intéresse à l'interprétation des principes managériaux, ses fondements et ses traductions à travers le cas particulier des universités françaises. Un tel choix se justifie par l'obligation imposée par les dernières réformes en France exigeant des universités d'adopter une logique managériale ; obligation qui pose la question de la compatibilité de la logique managériale par rapport aux spécificités des universités (notamment l'autonomie académique et la capacité d'autogouvernance). Les auteurs ont essayé, en mobilisant le paradigme conventionnaliste, d'analyser les implications de cette logique managériale en terme de gouvernance ainsi que les compromis établis au sein des universités en la matière, notamment du point de vue des acteurs.

Abdellatif EL HILALI et Hassan SAHIB abordent la question de la gouvernance universitaire dans le contexte marocain en estimant que l'université souffre d'une crise latente depuis plusieurs décennies. Cette situation a fait l'objet de nombreuses critiques, notamment en ce qui concerne la nature des services fournis par cette institution, considérés comme des prestations inadaptées en raison du mauvais fonctionnement de l'université sur les plans pédagogique, organisationnel, administratif et financier. Par ailleurs, les auteurs remarquent que la relation entre la société et l'université – considérée comme espace public et partie sensible de la société – rencontre des difficultés organisationnelles,

juridiques, économiques et communicationnelles. Pour analyser ces aspects, les auteurs mettent l'accent sur le cadre juridique régissant la gouvernance au sein de l'université, la nature des réformes engagées en la matière et les aspects de la crise dont souffre le processus décisionnel au sein de cette institution.

Dans un travail à la fois théorique et empirique autour de la responsabilité sociale des entreprises (RSE), Farid CHAOUKI et Abderrahman MESSAOUDI essaient de développer un modèle transposable à d'autres institutions – comme l'université – sur la relation entre la RSE et la gestion des ressources humaines (GRH). Les auteurs soulignent qu'une telle question ne peut être traitée de manière ferme à travers l'analyse des pratiques de gestion seulement, mais elle nécessite l'élaboration d'un cadre d'analyse approprié digne d'un paradigme. Au terme de cette recherche, les auteurs constatent que l'intégration de la RSE dans les pratiques de GRH est vitale, dans la mesure où les salariés restent les acteurs clés pouvant concrétiser les engagements sociaux et environnementaux de l'entreprise, et donc réussir sa démarche RSE.

Enfin, et dans le sens d'explorer de nouveaux référentiels permettant à l'université marocaine d'être à la hauteur des missions qui lui sont confiées dans un environnement changeant, les associations Carrefour Associatif et Étudiants et Développement – et dans le cadre d'un « Programme Étudiants et Citoyens » – ont initié une réflexion originale et novatrice sur la question de la Responsabilité Sociale de l'Université (RSU) au Maroc dans toutes ses dimensions, en s'intéressant principalement à l'encouragement et la valorisation des initiatives étudiantes. La réflexion, menée de manière plurielle et participative par un groupe multi-acteur représentant plusieurs horizons¹, part du constat que la RSU est de plus en plus considérée comme levier de l'engagement étudiant, voire de développement des territoires. En outre, certaines universités marocaines commencent déjà à concevoir l'intégration de la RSU dans leurs préoccupations, en mettant en place, entre autres, des dispositifs reconnaissant et appuyant l'engagement associatif des étudiants. Ainsi, l'objectif de la réflexion s'est articulé sur la manière de promouvoir la RSU dans le contexte marocain, avec un accent particulier sur la question de l'engagement associatif étudiant, ses apports pour les jeunes et la société, ses conditions d'exercice et les meilleurs moyens de sa promotion.

¹ Le Groupe de réflexion, appuyé financièrement par l'UNICEF, a été animé à Rabat par Dr. Mohamed BEHNASSI comme consultant choisi par le Comité de pilotage du projet.

4.2 La pédagogie et la recherche universitaires entre innovation, performance et responsabilité

La deuxième partie regroupe des contributions qui s'intéressent à la pédagogie et la recherche universitaires au Maroc en évaluant ses insuffisances et en rapportant les leçons tirées de certaines réflexions ou pratiques novatrices menées au niveau de certains établissements universitaires. Des référentiels susceptibles de guider toute réflexion future sur cet aspect ont été également explorés.

Dans cette perspective, Brian SEILSTAD et Souhail MEFTAH se sont intéressés au « *Service-Learning* » dans l'enseignement supérieur marocain. Ils constatent d'abord que les jeunes au Maroc commencent à apprendre les concepts de la citoyenneté à un âge précoce et avant même d'accéder à l'université. Une fois étudiants, ces mêmes jeunes continuent à développer leurs concepts et la pratique de la citoyenneté par les organisations et les clubs... Cela prouve que les programmes d'enseignement supérieur au Maroc offre déjà une sorte d'éducation civique et les possibilités de sa pratique, mais la question qui se pose est dans quelle mesure ces possibilités permettent l'ancrage de l'éducation civique comme réalité et la façon dont les domaines académiques et civiques peuvent être fusionnés. Dans ce sens, les auteurs proposent l'apprentissage par la pédagogie du « *Service-Learning* » comme pratique visant à combler le fossé entre la vie académique et l'action civique. Une telle démarche part d'un modèle empirique développé dans le cadre du programme de « *Service-Learning* » du Centre de Langues (CL) de l'Université Al Akhawayn. Durant l'analyse, les auteurs n'ont pas manqué aussi de mettre l'accent sur les éléments liés à l'éducation civique, le leadership et la responsabilité sociale.

La nécessité de prendre en compte les attentes et les besoins des étudiants dans le processus d'enseignement était l'objet de la contribution d'Abderrahim FEKARI et Najat SIDQY. Partant du cas des établissements à accès ouvert, confrontés à de nombreuses difficultés, dues essentiellement aux sureffectifs des étudiants, les auteurs signalent que ce type d'établissements se caractérise par de faibles taux de rendement interne et externe, le décrochage universitaire, la démotivation des enseignants et des étudiants et la perte de confiance dans la capacité des réformes successives à apporter des solutions adéquates et durables. Pour les auteurs, s'il est admis que le rôle de l'État est crucial dans la résolution des problèmes matériels (équipements, recrutement des enseignants et des administratifs...), il n'en demeure pas moins que les solutions d'amélioration de l'efficacité du système passent par une démarche *bottom-up* axée sur les processus internes d'enseignement et qui responsabilise les établissements universitaires. Au niveau de ce processus, le management par la qualité a démontré son efficacité dans les

systèmes d'enseignement des pays avancés. L'approche part de la connaissance des attentes et des besoins des étudiants et adapte le processus d'enseignement en fonction de ces besoins dans le cadre d'un système d'assurance qualité. Les auteurs inscrivent ainsi leur contribution dans ce cadre, en se basant sur une enquête qualitative menée auprès des étudiants inscrits au premier semestre de la filière sciences économiques et de gestion et qui vise la détermination de leurs besoins et leurs attentes vis-à-vis de l'enseignement dans cette filière. Les résultats atteints montrent tout d'abord la diversité des besoins et des attentes des étudiants qui débordent le strict cadre de l'enseignement et touchent les conditions de déroulement des cours ; ensuite, ils montrent l'importance de l'aménagement des conditions parascolaires pour l'implication et la motivation des étudiants. La pertinence des résultats de cette recherche a même favorisé la création d'un Centre de soutien pédagogique au sein de la Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales de Marrakech, d'un Bureau d'orientation des étudiants et d'un espace étudiants.

Reda EL FELLAH et Lahoucine ERRAMI, tout en restant dans le contexte des établissements à accès ouvert, connus par le phénomène de massification, proposent une pédagogie universitaire innovante, active et socialement responsable s'appuyant sur la culture de partage, de travail collectif et de collaboration. Plus précisément, en abordant la responsabilité sociale de l'université (RSU) dans le contexte marocain sous l'angle de l'analyse de l'innovation pédagogique en général, et de l'approche de l'apprentissage collaboratif, par objectifs et par projet (ACPOP) en particulier, les auteurs tentent d'abord de mettre en relief l'articulation entre la RSU et l'innovation pédagogique, ensuite d'analyser les conditions de sa mise en œuvre dans le contexte marocain. Enfin, ils proposent la formulation et la concrétisation d'une expérience pilote qui repose sur l'ACPOP dans le contexte spécifique de la Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales d'Agadir.

Pour Halima OUAMOUCHE, il est actuellement reconnu que les modèles conventionnels de développement affectent gravement l'équilibre social et écologique de la planète étant données les différentes externalités négatives qu'ils ne cessent d'engendrer. Pour corriger ces trajectoires non durables, l'auteure croit que l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) des différentes composantes de la société est plus que jamais une nécessité impérieuse. Pour ce faire, il faut permettre aussi aux sciences humaines de s'y impliquer. Ceci est prometteur dans la mesure où la dimension culturelle et sociale revêt une importance croissante une fois on aborde le sujet de la promotion et de la gouvernance du développement durable. N'oublions pas que

les externalités négatives sont souvent les résultats des valeurs et des projets sociétaux adoptés par les différents pays. OUAMOUCHE souligne que les sciences humaines, qui attirent toujours un nombre important d'étudiants au Maroc, sont souvent critiquées par l'inadéquation des diplômes par rapport au marché d'emploi et aux dynamiques de la société. Si cette critique est discutable dans le contexte actuel, le choix de marginaliser de telles sciences risque aussi de priver les générations futures d'un système d'enseignement équilibré et multidimensionnel. La preuve en est que plusieurs pays développés et émergents redonnent aux sciences humaines la place de choix qu'elles méritent dans leur système d'enseignement.

Hassan ASSAKTI, dans sa contribution intitulée « *L'université et l'entreprise : Réflexions sur une interaction utilitariste* », analyse la question de la valorisation économique de la recherche scientifique académique à l'ère des mutations profondes que connaît la société marocaine, notamment celles provoquées par la révolution technologique. Selon l'auteur, cette question doit être au cœur du débat sur les nouveaux défis qui s'imposent à l'enseignement supérieur comme acteur clé de développement, dans la mesure où elle implique la nécessité de repenser son articulation avec les acteurs économiques. Le partenariat entre l'université et l'entreprise en est un exemple, parmi d'autres. L'auteur croit que ces deux institutions, même avec des statuts et missions différents, ont un futur commun dans la mesure où leurs orientations sont complémentaires. Sur le terrain, l'expérience marocaine affiche un constat unanime selon lequel c'est la perception erronée qui continue de caractériser la relation entre l'université publique, très prise par ses missions classiques, et l'entreprise en position d'une sorte de méfiance, voire même d'opposition au milieu universitaire accusé d'être largement éloigné des réalités du monde professionnel. Les aspects de cette défiance sont multiples, reconnus et clarifiés via des diagnostics amplement abondants. Malgré les tentatives de rapprochement, les résultats ne sont pas au niveau convoité par les parties prenantes. Beaucoup d'actions sont à entamer sur ce chantier dans le but de faire cesser la dichotomie entre ces deux mondes qui se sont longtemps tournés le dos. L'auteur estime qu'il y a trois segments de priorités qui paraissent toutefois s'imposer pour fructifier cette coopération : la valorisation de la production scientifique universitaire ; l'accompagnement des étudiants pour améliorer le taux d'insertion professionnelle ; et la mise en place d'une politique de formation continue en faveur des compétences.

En restant dans une logique similaire, et pour promouvoir l'employabilité au Maroc, Tarik ZAHRANE met l'accent dans son travail sur la sensibilisation à la culture entrepreneuriale au niveau universitaire. Pour l'auteur, une telle démarche

pose la question du choix de la pédagogie adéquate parce qu'elle a trait aux attitudes. Via cette contribution, l'auteur essaie d'explorer le croisement de deux dimensions : la dimension pédagogique renvoyant à une pédagogie situationnelle (sensibilisation par mise en situation) ; et la dimension « rapport au savoir entrepreneurial » qui concerne la position de départ de l'étudiant suivant l'aspect volontaire ou imposé du module de sensibilisation. Le cas présenté dans cette contribution concerne un module obligatoire, avec évaluation notée, dispensé au cinquième semestre à la Faculté de langue arabe de Marrakech. C'est un public cible caractérisé par une filière de formation très limitée en débouchés professionnels. L'impact du modèle pédagogique a été recherché à travers la comparaison des résultats d'un questionnaire, nominatif, renseigné par les étudiants avant et après la formation, portant sur plusieurs dimensions. Les résultats obtenus confirment les hypothèses de recherche avancées par l'auteur et montrent, en particulier, l'effet positif de la pédagogie situationnelle, sur tous profils confondus des étudiants.

Dans un autre cadre, Amina IRAQI propose d'analyser dans sa contribution l'importance d'insérer un cours de linguistique forensique dans le programme enseigné aux étudiants-greffiers à l'Institut Supérieur de la Magistrature (ISM) de Rabat (c'est-à-dire, la linguistique au service de la loi), comme un pas majeur vers la promotion des droits humains. Ce cours, dont l'importance a été confirmée suite à une enquête empirique dont les données collectées ont été traitées par l'analyse critique du discours, permettra aux étudiants : de connaître le rôle dynamique joué par la langue dans la représentation et la construction de la réalité sociale des plaideurs ; et de donner aux étudiants-greffiers les compétences linguistiques qui vont en complémentarité avec les compétences juridiques que l'ISM vise à leur enseigner. Cela va leur permettre d'établir des rapports très proches de la réalité des plaideurs pour un jugement juste et équitable. En fait, l'auteure part d'un constat selon lequel les greffiers, rapportant par écrit les témoignages oraux des plaideurs lors des procès, peuvent parfois d'une manière inconsciente mal-représenter le message du plaideur, ou avancer une idée subjective ou infondée de la réalité. Ces greffiers ne sont pas souvent au courant des différences entre l'oral et l'écrit, qui sont deux modes de communication distincts, et ne sont pas conscients que la réalité ne peut être que partiellement représentée ou même transformée à travers l'écrit, surtout dans le cadre de la situation linguistique triglossique au Maroc.

Enfin, en s'inscrivant dans une optique différente, Rachida EL MORABET et Mohamed ZHAR avancent dans leur contribution que la recherche scientifique est l'un des moyens efficaces pour développer l'ancrage territorial de l'université. En

se référant aux orientations disciplinaires de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Mohammedia (FLSH-M), les auteurs confirment que la majorité des domaines de recherche et des problématiques couverts par les programmes des structures de recherche (équipes, laboratoires...) au sein de la FLSH-M sont très liés au développement territorial. Toutefois, les auteurs regrettent de constater que les résultats obtenus sont généralement peu considérés et valorisés par les acteurs du territoire dans lequel cet établissement est implanté. Plusieurs facteurs expliquent une telle situation, mais les auteurs pointent du doigt la perception de l'image de l'université elle-même par les acteurs qui engendre la confusion et ne favorise pas toujours un plaidoyer sur la responsabilité sociale de l'université vis-à-vis de son territoire. Cet état de choses persiste malgré que l'expertise et les méthodes de recherche scientifique développées par cet établissement peuvent être exploitées comme des outils d'aide à la décision au niveau local.

4.3 Engagement civique et politique des étudiants : Des réalités qui interpellent !

La dernière partie met l'accent sur l'importance de l'engagement étudiant au sein de l'université et via les interactions de celle-ci avec son territoire. Un aspect qui relève de certains référentiels émergents qui doivent être embrassés par l'université et dont l'importance, à la fois pour l'étudiant lui-même, pour son université et pour le territoire, est désormais inutile de justifier.

Ainsi, Driss BOUZAFFOUR, dans sa contribution intitulée « *Université et territoire : engagement étudiant dans une perspective de responsabilité sociale de l'université* », souligne que l'ancrage territorial de l'université l'incite à redéfinir ses rapports avec le territoire dans le sens d'une implication forte et influente, surtout que celui-ci s'affirme de plus en plus comme l'une des composantes de la compétitivité et du développement économique. Une telle implication contraint souvent l'université à s'inscrire dans une double logique : une logique de coopération externe et une logique de structuration interne. Dans cette dynamique, l'université est désormais invitée à promouvoir et à valoriser l'engagement étudiant en faveur du territoire, par la mise en place d'un environnement propice tout en offrant des formations universitaires adéquates et des services adaptés aux besoins et catégories d'étudiants.

Le travail de l'équipe composée de Driss BOUZAFFOUR, Mohamed BEHNASSI et Halima OUAMOUCHE, portant sur l'engagement politique et civique des étudiants marocains et leur perception des réformes engagées dans les domaines de gouvernance politique et de droits de l'Homme, part des réalités changeantes de manière simultanée dans plusieurs domaines (politiques, sociaux,

économiques, normatifs, culturels, etc.). De tels changements surviennent en partie comme réponses aux demandes sociales internes et des pressions externes, dans un contexte géopolitique et économique international en pleine mutation, englobant à la fois des risques et des opportunités. Les auteurs pensent que le Maroc doit continuer à engager des dynamiques de réforme en assurant toutes les conditions de leur aboutissement si l'on veut relever les défis à la stabilité de son régime politique. Cela doit se faire aussi en assurant la démocratisation et le développement économique et humain de la nation. L'ouverture sur toutes les composantes de la société et leur implication très forte dans les processus engagés, restent parmi les conditions à réunir. En effet, en tant que société composée largement de jeunes, le pays est invité à accorder à ceux-ci une importance particulière. Or, la faible participation politique d'un grand pourcentage des jeunes qui a été constatée ces dernières décennies, envoie un signal alarmant et interpelle les acteurs à tous les niveaux. Pour comprendre cette situation, les auteurs ont mené une enquête auprès d'un nombre important de jeunes étudiants relevant de plusieurs universités marocaines. L'objectif est de comprendre comment ces étudiants perçoivent le pouvoir et les institutions politiques, la vie politique et ses acteurs, les droits de l'Homme et libertés publiques, les formes de participation à la vie politique qu'ils jugent plus efficaces, leur degré d'intérêt pour l'engagement politique et civique, etc. Après la présentation et l'analyse des résultats, les auteurs n'ont pas omis d'émettre des recommandations de politiques publiques.

Partie I

Gouvernance de l'université : Référentiels et pratiques

Chapitre 1

Gouvernance de l'université marocaine à l'ère des mutations : oui pour les réformes, mais selon quels référentiels !

Mohamed BEHNASSI

Professeur d'Enseignement Supérieur Habilité, Directeur du Laboratoire de Recherche en Gouvernance des Territoires, Sécurité Humaine et Durabilité (LAGOS), Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Ibn Zohr d'Agadir ; Directeur du Centre de Recherche en Environnement, Sécurité Humaine et Gouvernance (CERES), Maroc
e-mails : behnassi@gmail.com, m.behnassi@uiz.ac.ma, Tél. +212 668-466447

Résumé Dans un contexte de mutations sociétales et géopolitiques, comportant à la fois des risques et des opportunités, l'implication forte des institutions de l'enseignement supérieur, notamment les universités, dans la gestion des défis posés revêt plus que jamais une importance stratégique. Une telle implication a le potentiel de contribuer fortement au développement des capacités des acteurs à relever les défis posés, au renforcement de leur résilience face aux impacts négatifs des différentes dynamiques et à l'assurance de la viabilité des systèmes en place. Toutefois, la pertinence et la performance des universités ne peuvent être actuellement assurées que si leurs missions se conforment à certains référentiels émergents tels que la démocratie, la citoyenneté, la sécurité humaine, l'éthique, la bonne gouvernance et la durabilité socio-écologique. L'analyse débouche sur une conclusion selon laquelle toute déconnexion par rapport à ces référentiels est un danger majeur pouvant aggraver les crises et les risques actuels et compromettre même la raison d'être de ces institutions à long terme.

Mots-clés Mutations • Université • Gouvernance • Référentiels • Sécurité humaine

Introduction

Les crises croissantes qui frappent plusieurs pays, notamment ceux de la région MENA (Proche-Orient et Afrique du Nord), en matière de développement, de sécurité humaine, de démocratie, de citoyenneté, etc. fournissent en partie la preuve de la sous-performance et de la non-pertinence croissantes des systèmes d'éducation et d'enseignement, en particulier lorsqu'il s'agit de répondre aux demandes sociétales émergentes. Les systèmes d'enseignement supérieur sont tout

particulièrement concernés dans la mesure où ces systèmes sont supposés – au travers leurs missions de base – contribuer aux objectifs de promotion de la cohésion nationale, jouer un rôle vital dans la libération de l'énergie démocratique des peuples par la construction de la citoyenneté et la promotion des valeurs démocratiques et éthiques, et renforcer la sécurité humaine qui exige à la fois l'enracinement de la gouvernance démocratique dans la société, la résilience de celle-ci contre les chocs et l'amélioration du bien-être matériel et immatériel des individus.

Bien qu'il soit connu que des facteurs internes – comme la faible volonté politique et la corruption endémique – ont contribué à la crise du développement dans plusieurs pays, en particulier l'augmentation des inégalités spatiales, sociales, de classes et de genre, la baisse de la qualité de l'enseignement supérieur, exprimée souvent en termes de capacités de produire des diplômés qualifiés, reste un élément prononcé du problème. Ainsi, à part la crise de gouvernance qui est un élément clé de l'enjeu de développement et de la sécurité humaine dans les pays concernés, le déclin progressif du bien-être matériel de la majorité de la population, mesuré en terme de l'Indice de Développement Humain (IDH), souligne l'importance stratégique d'une réforme radicale, en particulier dans le domaine de l'élaboration des programmes d'enseignement et de recherche qui pourraient rendre les universités plus pertinentes dans les années à venir.

Dans le contexte actuel, il est très difficile de nier les réalités d'un déficit du système universitaire dans la région MENA. Pire encore, et dans certains pays, les universités publiques sont devenues des sites les plus vicieux pour fomenter des divisions politiques et ethniques, voire même libérer les forces qui portent parfois atteinte à l'unité nationale, à la citoyenneté commune et à la sécurité de l'État et des individus. Une telle situation est le résultat de certaines valeurs et pratiques universitaires où les jeux d'intérêts, les affinités et l'esprit clientéliste priment souvent par rapport aux critères de performance, d'intégrité et de mérite. Dans certains cas, cet état de chose imprègne le mouvement étudiant et va jusqu'à prendre en otage certains établissements universitaires par ces intérêts. De même, des tendances autoritaires croissantes au sein du système universitaire tendent à paralyser ce système à un point où les universités perdent leurs vocations premières comme sites de reproduction des connaissances qui ont inspiré auparavant la lutte pour l'expansion de l'espace démocratique, le repli des régimes autoritaires et l'impulsion des processus de développement.

Néanmoins, il est important de garder à l'esprit l'interaction dialectique entre les systèmes d'enseignement supérieur d'une part, et les mutations sociétales d'autre part, pour expliquer une grande partie des problèmes structurels et conjoncturels ainsi que la crise croissante de pertinence dont souffre actuellement ces systèmes.

Par exemple, la crise économique des années 1980, et l'imposition subséquente du Programme d'Ajustement Structurel par les institutions de Bretton Woods, ont eu des conséquences très lourdes sur le financement des universités, générant un effet corrosif sur les infrastructures d'enseignement et de recherche et sur le bien-être des différentes composantes des systèmes universitaires (Egwu, 2012).

Dans une telle situation, avec des effets à la fois positifs et négatifs de la mondialisation, les risques émergents affectant la sécurité des pays et des individus ainsi que les changements simultanés sur plusieurs fronts (géopolitiques, économiques, sociaux, culturels, environnementaux, technologiques,...) exigent plus que jamais une implication très forte des institutions universitaires. Celles-ci ont le potentiel de contribuer fortement au développement des capacités des acteurs à relever les défis posés, au renforcement de leur résilience face aux impacts négatifs des différentes dynamiques et à l'assurance de la viabilité des systèmes en place. De telles missions ne peuvent être assumées efficacement par l'université d'aujourd'hui que par le recours à des référentiels émergents comme la démocratie, la sécurité humaine, la bonne gouvernance et la durabilité socio-écologique.

C'est dans cette perspective globale où s'inscrit le présent chapitre. Après avoir tracé le portrait des institutions universitaires dans plusieurs contextes en identifiant certains constats et caractéristiques communs (1), et après avoir présenté le contexte global dans lequel fonctionnent ces institutions (2), l'analyse met l'accent sur la gouvernance de l'université en répondant dans un premier temps aux questions encore posées sur la nature du statut et de la mission de cette institution (3), avant de traiter la réforme de la gouvernance entreprise dans le contexte marocain depuis le début du millénaire afin d'en évaluer le contenu, les succès et les échecs (4). La dernière partie de l'analyse est consacrée à la présentation des différents référentiels émergents qui doivent être impérativement considérés dans toute réforme future si l'on veut que l'université marocaine justifie sa pertinence et développe sa performance dans un contexte de mutations englobant à la fois des risques et des opportunités (5).

1. Portrait de l'université à l'ère des changements et des risques globaux

Tracer le portrait des institutions universitaires dans plusieurs pays, c'est résumer à grands traits une réalité complexe qui ne se laisse pas saisir si facilement. Toutefois, certains constats et caractéristiques communs peuvent être dégagés dans l'analyse qui suit.

Alors que les années 1960 et 1970 ont constitué l'âge d'or de l'enseignement supérieur dans plusieurs pays de la région MENA, les choses se sont compliquées au cours des dernières décennies. Le taux de chômage des diplômés universitaires

n'a pas cessé d'augmenter dans le contexte des différentes crises qui secouent encore ces pays¹. Les années 1980 et 1990 ont été aussi marquées par une accélération des demandes sociales, qui étaient le résultat des politiques d'expansion aux niveaux inférieurs du système éducatif, et notamment des politiques « *Éducation pour Tous* »² (Pôle de Dakar, 2008). Au Maroc, qui ne fait pas l'exception, l'enseignement supérieur des années 1990 s'est caractérisé par une massification du nombre d'étudiants. Cette massification, avec son corollaire d'amphis surchargés, des difficultés d'organisation des travaux dirigés et de l'évaluation continue, dure encore jusqu'à maintenant dans certaines villes (Fès, Marrakech, Agadir, etc.). À l'effet flux, lié à la pression démographique en première année, va s'ajouter un effet stock avec la nécessité de diplômer les cohortes entrantes. Certes, l'enseignement supérieur est devenu depuis longtemps un système de masse.

Comme réponse à cette tendance, le gouvernement marocain a choisi de créer de nouveaux établissements, de diversifier les filières et de mener une politique de qualification des ressources humaines. Mais au cours des années 1990, de nouvelles préoccupations émergeaient. *Premièrement*, on notait la concentration des étudiants dans les établissements à accès ouvert, dispensant un enseignement peu professionnalisant et connaissant une faible efficacité interne des effectifs ; tendance qui dure encore. *Deuxièmement*, les programmes et les méthodes pédagogiques sont restés rigides et inadaptés aux besoins du marché de travail. *Troisièmement*, et comme conséquence, on a fait face à la montée du chômage des diplômés de ces facultés à accès ouvert et la difficulté de leur insertion professionnelle. De plus, malgré une démultiplication et une diversification des institutions, la gouvernance est restée très centralisée, laissant peu d'autonomie administrative et académique aux universités et à leurs établissements (UNESCO et IPE, 2012). En effet, plusieurs universités publiques à travers la région MENA fonctionnent selon un système centralisé qui fait partie de la bureaucratie de l'État et qui ne reconnaît pas la gouvernance de l'université.

En plus de la contrainte financière et des tentatives de réforme, certains pays – comme ceux de l'Afrique francophone dont relève le Maroc – ont dû faire face à des mouvements récurrents de grèves des différentes composantes de l'université (enseignants, personnel administratif et des étudiants), qui sont en fait la manifestation de l'incapacité de maintenir des systèmes généreux de soutien aux

¹ Une étude relativement récente effectuée dans 23 pays africains pour les années 2000 à 2006 montre que le taux de chômage des diplômés universitaires âgés de 25 à 34 ans (25 %) est le plus élevé parmi tous les niveaux d'éducation (Pôle de Dakar, 2008).

² Par exemple le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur en Afrique est passé de 2,6 à 8,6 millions entre 1990 et 2006 (Pôle de Dakar, 2008).

étudiants et d'indexer les salaires des corps administratif et professoral sur le coût de la vie. Sous l'effet des grèves, les campus universitaires se politisent et deviennent un foyer d'agitation politique redouté par les gouvernements (UNESCO et IPE, 2012).

Il y a aussi le déclin de la pédagogie dans l'enseignement universitaire, en particulier lorsque les crises manifestes de l'enseignement supérieur ont fourni une excuse pour l'intervention des institutions financières internationales. Au nom d'une telle intervention, la pression a été exercée en vue de minimiser l'importance de certains cours qui relèvent des arts, des sciences humaines et sociales et la croisade menée contre ceux qui sont soupçonnés d'enseigner ce qu'ils ne sont pas payés pour le faire.

Par ailleurs, et dans un tel contexte, on ne doit pas oublier la déconnexion croissante entre les universités, les décideurs et les industries ; une déconnexion qui a aggravé la perte de pertinence des universités, notamment dans le domaine de la recherche, ce qui a conduit à une situation où les bureaux d'études et les ONG prennent des positions avantageuses, surtout dans le domaine de la recherche-action.

À ces constats s'ajoutent certaines caractéristiques communes qu'on peut présenter comme suit :

- Les universités publiques dans plusieurs pays en développement, comparées avec celles de certains pays du Nord – comme la France, l'Angleterre, l'Italie et les États-Unis – sont des institutions récentes, plusieurs ayant été créées au cours des quatre dernières décennies.
- La présence d'institutions pluridisciplinaires et d'institutions spécialisées de tailles différentes. En se référant au nombre total d'étudiants, un grand fossé existe entre ces catégories¹.
- Des institutions autonomes au sens d'entités légales ayant les pouvoirs habituellement dévolus aux sociétés, leur personnel, la capacité d'emprunt ; autonomes dans les choix académiques, relativement autonomes dans l'allocation des ressources financières, mais ayant peu ou aucune autonomie en regard des frais de scolarité ou frais afférents qu'elles peuvent charger aux étudiants.
- Des institutions différentes en termes d'histoire, de culture, de valeurs, de procédures et de règles de fonctionnement ; différentes aussi dans les choix académiques, disciplinaires ainsi que dans les priorités.
- Des institutions qui ne sont pas en compétition pour attirer et retenir les

¹ Au Maroc par exemple on remarque des établissements universitaires ayant moins de 4000 étudiants et d'autres ayant plus de 30000 (comme la Faculté de Droit d'Agadir).

professeurs, pour attirer et retenir les étudiants, comme c'est le cas pour plusieurs universités des pays du Nord.

- Des institutions universitaires dont les capacités d'adaptation aux changements sociétaux et aux défis posés sont chroniquement en deçà des attentes.
- Des institutions qui ont très relativement réussi à faire face à la massification et aux changements dans la population étudiante.
- Des institutions financées par des fonds publics : financement basé souvent sur le nombre d'étudiants en tenant compte des cycles d'études et des disciplines.
- La gouvernance des universités souffre d'un certain nombre de problèmes structurels et conjoncturels qui affectent sa performance (IGOPP, 2007).

2. Le contexte global dans lequel fonctionnent les institutions universitaires

Les institutions universitaires vivent dans un contexte où les attentes face à leur mission, à leur rôle et à leur contribution sont nombreuses et variées. Autrefois, les gouvernements demandaient aux universités d'offrir l'enseignement et d'entreprendre la recherche scientifique dans les disciplines enseignées à l'université. Aujourd'hui, on s'attend à ce que les universités continuent ce rôle traditionnel, mais on y ajoute d'autres attentes.

Dans plusieurs pays, on souhaite que les universités portent une attention spéciale à l'accessibilité : accessibilité pour les hommes et pour les femmes, accessibilité aux citoyens à faible revenu, accessibilité aux personnes qui ont un handicap, accessibilité aux immigrants et groupes minoritaires, etc. Cet objectif socio-politique est légitime, mais il soulève plusieurs questions telles que celle de réconcilier les critères d'admission avec le désir d'admission d'étudiants qui proviennent d'un groupe ciblé. Les universités qui ont choisi de répondre à ces demandes d'accessibilité, par la mise en place de programmes de discrimination positive, ont souvent remis en question leurs pratiques au nom de leur mission fondamentale.

D'un autre côté, les pouvoirs publics et plusieurs autres acteurs sociaux interpellent les universités et leur incitent à contribuer au développement et, dans certains cas, à être un acteur majeur du développement de leur région (leur capacité de garder dans la région les jeunes de 19 à 25 ans, leur capacité à supporter les entreprises des régions, leur capacité à promouvoir le développement local durable, etc.). On aborde aussi leur rôle comme centre culturel, de loisirs ; plus globalement, on mentionne leur impact sur le territoire en termes de création d'entreprises et d'influence sur la qualité de vie des citoyens.

Les institutions universitaires vivent aussi dans un contexte où se débattent régulièrement les questions de gouvernance et d'éthique. Durant la dernière

décennie, plusieurs débats relatifs à la gestion des entreprises (privées, publiques, parapubliques, sans but lucratif) ont gravité autour de ces deux thèmes. L'implication des universités est forte dans ce cadre via la formation, la recherche, la sensibilisation, etc. Les universités ont aussi participé à ces débats et certaines d'entre elles en ont même profité pour revoir leur approche à la gouvernance ; d'autres ont été interpellées par leurs parties prenantes ou interrogées publiquement sur leurs modes de gouvernance (IGOPP, 2007).

Sur un autre registre, le contexte des institutions universitaires est fortement coloré par le fait que les universités font face à une crise de financement qui n'en finit plus de durer : crise du financement public et crise de financement des universités. Les restrictions budgétaires étaient largement le résultat des politiques d'ajustement structurel imposées à plusieurs pays durant les années 1980 ou au début des années 1990. Ces politiques ont empêché, pendant de nombreuses années, une expansion adéquate de l'offre publique d'enseignement supérieur. En même temps, on était confronté à certains paradoxes dans l'allocation efficace des ressources (UNESCO et IIPÉ, 2012). Par ailleurs, dans la plupart des pays, les gouvernements ont accordé plus d'attention aux coûts associés à l'augmentation des populations étudiantes et au coût général de l'éducation universitaire. Les mesures prises par les gouvernements étaient généralement similaires partout : contrôler les coûts par le biais de mesures d'efficacité ou par le biais de coupures dans les subventions aux universités.

Ceci dit, les réactions des universités ont été également les mêmes partout : diminuer les services et chercher à remplacer les diminutions des subventions par l'augmentation du nombre d'étudiants, par la vente de services, les campagnes de financement, les contributions des entreprises, les partenariats, les augmentations des frais de scolarité ou autres frais. Gingras (2006) questionne ces réactions en les considérant, malgré les apparences, comme des décisions à courte vue qui mettent en relief une même dérive de la mission universitaire ; les actions de certains dirigeants ne semblent désormais dictées que par la compétition et la course aux clientèles à court terme.

Dans son étude sur les universités, l'OCDE (2004) souligne que l'impact de ces changements dans le financement a été de créer un doute sur le futur des universités : *sont-elles durables ?* Cette question est majeure, car la vocation classique de l'université contient une dimension implicite de longue durée : la durée des études est longue (si on prend le début du premier cycle d'une part et l'obtention d'un doctorat d'autre part) ; la recherche universitaire classique est conçue dans un univers temporel long ; le développement de pôles d'excellence et la création d'une réputation sont des objectifs atteignables uniquement à long terme.

Il faut aussi ajouter que l'importance des budgets des universités, l'ampleur des projets d'immobilisation, les emprunts ou les financements par le recours au marché public, le développement de projets immobiliers dits autofinancés, les coûts majeurs associés à l'entretien et à la conservation du patrimoine immobilier ont suscité des inquiétudes majeures dans différents pays, chez la société en général, chez les membres de diverses communautés universitaires, chez les politiciens et chez les administrateurs publics. La question fondamentale est celle de la responsabilité finale : l'université est autonome et elle a le droit de prendre de telles décisions ; cependant, qui est responsable si l'université ne peut plus assumer ses obligations ? L'État est-il responsable des dettes parce que les universités sont des institutions publiques ? Quelle serait la responsabilité des administrateurs dans une telle situation ?

Cette brève description de l'évolution des contextes dans lesquels s'inscrivent les institutions universitaires montre l'importance de la gouvernance et du rôle des organes de décision dans l'enseignement supérieur. Elle nous renvoie aussi à deux risques majeurs des institutions universitaires : celui de ne pas développer une mission claire et distinctive qui s'appuie sur les forces qu'elles ont développées à travers leur histoire ; et celui d'avoir une gouvernance, une gestion et un leadership inadéquats, ce qui aurait un impact négatif sur les étudiants, démontrerait un mauvais usage des fonds publics et entraînerait une perte de confiance de la population à l'égard des institutions universitaires (IGOPP, 2007).

3. La gouvernance de l'université : Selon quel statut et quelle mission ?

Traiter le sujet de la gouvernance de l'université suppose en premier lieu des réponses aux questions encore posées sur la nature du statut et de la mission de l'université.

3.1 Statut de l'université

3.1.1 L'université comme organisation professionnelle

Selon cette conception, les opérations académiques sont au cœur de l'organisation et elles sont totalement contrôlées par les professeurs qui agissent en tant que professionnels et experts dans un domaine disciplinaire particulier. Les professeurs sont les experts du contenu (tout comme les avocats, les comptables et les consultants dans leurs firmes professionnelles), ils se définissent comme les spécialistes de ces contenus et ils appartiennent à des associations ou regroupements de professionnels associés à leurs domaines de spécialité. En conséquence, l'enseignement et la recherche sont totalement contrôlés par ces

professionnels. Vu sous un autre angle, on peut dire que chacun d'entre eux se comporte comme s'il était un entrepreneur à la tête de sa petite entreprise à l'intérieur de l'organisation professionnelle (IGOPP, 2007).

Le rôle du gestionnaire (président de l'université, doyen de la faculté, etc.) dans ce modèle est de mobiliser et de gérer les ressources dont les professeurs ont besoin pour bien s'acquitter des fonctions centrales. Pour y arriver, on développe des règles, des procédures et des normes qui respectent l'autonomie d'action des professeurs (et la liberté académique), mais qui assurent une efficacité, une efficience et la mise en place des supports associés à la mission de l'université (fonds documentaires, stabilité des ressources financières, équipements informatiques, bâtiments, etc.). Les structures viennent cimenter ce système en prévoyant des routines de gestion et en ménageant des espaces réservés à la participation et à la coordination entre les professeurs et les gestionnaires (Mintzberg, 1976).

Dans un tel système, la gouvernance est très fortement tributaire d'une certaine déontologie, des codes de conduite, des chartes éthiques, etc. De tels référentiels servent à guider et à apprécier les comportements souvent très individualistes des professeurs-experts au centre de l'organisation. La gouvernance devient un certain rempart face à la double allégeance des professeurs : l'allégeance à leur domaine d'expertise et l'allégeance à l'institution. La définition de la gouvernance en sera donc une basée sur la conformité face à des normes établies.

Selon IGOPP (2007), ceux qui critiquent ce modèle, mettent en évidence la difficulté de celui-ci à s'adapter à son environnement, à sa lenteur et souvent à l'impossibilité de le changer.

3.1.2 L'université comme une communauté

Embrasser une telle conception, c'est affirmer que la vie universitaire est tributaire de relations entre pairs (des professeurs) tous égaux les uns par rapport aux autres, qui s'intéressent à un aspect ou l'autre de la science ou du savoir et qui cherchent à transmettre leur savoir à des étudiants (des disciples). C'est mettre en évidence une culture de partage, une culture participative, une gestion collégiale qui ressemble, sous plusieurs aspects, à une autogestion. Il est évident que, dans le modèle communautaire, la gestion est dominée par des pairs, des professeurs qui assument temporairement le rôle de gestionnaires espérant retourner le plus rapidement possible à leurs agendas habituels (enseignement, recherche...), après avoir « eu leur tour » comme gestionnaires (IGOPP, 2007).

Dans un tel système, la gouvernance est guidée par une culture de type participative, par la collégialité ; le succès en matière de gouvernance est mesuré à

l'aune de la démocratie participative, à celui de l'autogestion. Les moyens pour assurer une bonne gouvernance seront choisis en regard de leur capacité à renforcer une culture qui valorise l'égalité, le consensus et les rapports interpersonnels compatibles avec une participation active dans toutes les instances de décision, participation qui doit permettre à la très grande majorité d'adhérer au consensus. Voilà pourquoi cette forme de gouvernance est appelée par certains une « gouvernance partagée » ; d'autres, comme Lucier (2007), sont allés même jusqu'à se demander si, dans un tel modèle, les questions de gouvernance se posent.

Ceux qui critiquent ce système mettent en évidence sa difficulté de gérer les conflits entre les pairs, la complexité et la lenteur des processus de décision qui mènent aux choix, aux orientations institutionnelles et la tendance à favoriser le point milieu ou le compromis au détriment de la qualité et de l'excellence. D'autres, comme Darréon (2003), soulignent que cette conception peut amener l'universitaire à se transformer en « entrepreneur » de sa propre carrière, n'ayant de compte à rendre qu'aux pairs de sa discipline, et à affirmer que l'organisation universitaire doit se cantonner à des fonctions de logistique et d'intendance nécessaires à l'exercice de la profession d'universitaire.

3.1.3 L'université comme une arène politique

Décrire l'université comme une arène politique, c'est la percevoir comme un lieu conflictuel dans lequel les divers groupes cherchent à maximiser leurs intérêts. Les enseignants-chercheurs continuent d'être le groupe le plus important, le groupe dominant, mais ils partagent l'espace ou le pouvoir avec d'autres groupes : étudiants, administrateurs, employés professionnels, etc. Étant donné que chacun de ces groupes a ses propres préoccupations, l'art de gérer dans ce contexte est de s'assurer que toutes les parties prenantes sont à la table de l'influence ou du partage. Notons aussi que dans cette conception, les membres ont un attachement plus fort à leur groupe d'appartenance qu'à l'université comme organisation. Selon IGOPP (2007), dans une organisation de ce genre, la gouvernance revêt une forme politique dans laquelle certains groupes dominent les autres en vertu de leur place dans la hiérarchie sociale ou en vertu de leur nombre ou de la force de leur groupe (associatif ou syndical). Il arrive aussi que la gouvernance repose surtout sur des alliances temporaires, circonstanciées ou permanentes pour contrôler le pouvoir ou saisir les opportunités offertes loin du respect de la déontologie conventionnelle.

Ceux qui critiquent ce modèle soulèvent la question de la politisation de la vie universitaire, celle des conflits entre les diverses allégeances et celle de la

difficulté à assurer la primauté du bien commun de l'université par rapport aux intérêts de chacun des groupes. Un tel modèle favorise aussi des considérations clientélistes, des recrutements¹ et des promotions décidés loin de toute logique de mérite, des allocations financières s'échappant aux normes et codes déontologiques, etc. ; cette situation termine souvent par une atteinte à la réputation de l'université compromettant par conséquence sa crédibilité et sa performance à long terme.

3.1.4 L'université comme une entreprise dans un marché

Décrire l'université comme une entreprise dans un marché, c'est situer l'université dans un contexte de concurrence pour obtenir les ressources financières, technologiques ou humaines. Dans cette approche, on perçoit les étudiants comme des clients qu'il faut attirer et retenir, les professeurs comme des ressources rares et mobiles ; on s'y préoccupe du positionnement de l'université dans le marché des universités de même type. La gestion est dominée par les questions de ressources (humaines, financières, immobilières, etc.), les questions d'efficience, d'efficacité et les questions associées à la performance de l'institution et des professeurs individuellement. Selon cette conception, la gouvernance apparaît comme un moyen de renforcer l'efficience, un moyen d'éviter les conflits d'intérêts et un moyen d'atteindre la mission de l'institution universitaire. Ce modèle est très présent dans des pays comme le Canada, les États-Unis, Singapour, Malaisie, Japon et Hong Kong (Ka-Ho, 2006).

Ceux qui critiquent ce modèle estiment que le concept de marché est inadéquat pour décrire les universités ; ils mettent en évidence la grande mobilité des professeurs les plus réputés, leur fidélité à leur carrière plutôt qu'à l'institution et la grande dépendance de ce modèle par rapport aux ressources. Ils allèguent que ce modèle repose sur un accès libre à des ressources illimitées. D'autres, comme Pelletier (2006), soulignent que ce modèle fait de l'université une organisation à visée d'abord instrumentale, dont les orientations sont déterminées par des besoins particuliers, et notamment par le marché et ses demandes de formation très spécialisées. Par ailleurs, cette conception de l'université vise à marchandiser le savoir et le transformer en une valeur ajoutée à inscrire dans le circuit de la commercialisation. Pour Lucier (2007), il est utile de réaffirmer le statut de

¹ Au Maroc, le contrôle de la procédure de recrutement des enseignants-chercheurs par les doyens et l'exclusion pratique des départements, surtout au niveau de la formation des jurys, débouche fréquemment sur des recrutements basés sur des critères autres que la compétence et la qualité, ce qui ouvre souvent la porte au clientélisme, au favoritisme et aux considérations ethniques, politiques, etc. Le ministère de tutelle reste pratiquement incapable de faire face aux réclamations et aux plaintes afférentes à ces pratiques non transparentes.

service public de l'université dans un contexte où le débat sur le positionnement de cette institution semble émerger à nouveau. Par conséquent, l'université n'est pas une entreprise engagée dans la recherche de profits pour ses actionnaires et dans une dynamique d'offre et de demande avec des clients. Dans les services publics, les destinataires ne sont pas vraiment des clients. On les traitera assurément aussi civilement et aussi serviablement que des clients, mais on ne doit pas oublier que ce sont, à divers degrés, des porteurs de droits.

Selon les termes d'IGOPP (2007), au-delà des différences entre les modèles de base présentés ci-haut on retrouve un point commun : *la participation des professeurs*. Tous les modèles s'appuient sur la participation active de cette composante à la gestion et aux décisions de leur institution universitaire. Ce qui varie c'est le degré et la forme de la collégialité : le plus collégial est le modèle de communauté de pairs ; dans le modèle d'arène politique, la collégialité est un outil dans un rapport de force ; dans les deux autres, le degré de collégialité se ressemble, mais les formes varient : l'un est plus formel et l'autre plus circonstanciel.

Pour Lucier (2007), la collégialité, qui assure une large participation aux processus institutionnels de décision, doit figurer parmi les balises qui doivent marquer notre réflexion sur les perspectives de la gouvernance. Cette collégialité n'est pas toujours facile à expliquer, surtout à des gens des sphères non-universitaires, qui estiment qu'on pourrait être plus efficace par des voies moins « démocratiques ». Ce qu'il faut souligner ici, c'est que, en matière académique assurément, souvent aussi en ce qui touche directement la gestion de cette même matière, la collégialité constitue sans doute la meilleure protection de la liberté et de l'autonomie universitaires. En dernière analyse, la collégialité est étroitement liée au « jugement des pairs », dont on aime à dire plaisamment qu'il est sans doute la moins mauvaise des façons d'évaluer et de soutenir l'avancement du savoir. Et le savoir est assez directement en cause dans de très nombreuses décisions prises dans les instances universitaires. Orientations et contenus de programme, développements disciplinaires, reconnaissance des acquis, évaluation de mémoires, de thèses ou d'articles de revues scientifiques, examens de candidatures diverses, etc. : n'est-ce pas la pratique de la collégialité et la confrontation des points de vue qu'elle permet qui fournissent les meilleures chances d'éviter l'arbitraire, l'enfermement idéologique et même l'erreur ? Si le savoir évoluait mécaniquement dans l'évidence, conformément à une logique purement managériale et selon les lois du marché, on n'aurait pas besoin de s'encombrer de procédures de type collégial. L'expérience universitaire a pu éviter bien des désastres, scientifiques ou autres, grâce à de semblables pratiques collégiales de régulation.

3.2 Mission de l'université

En ce qui concerne les missions qui doivent être conférées aux institutions universitaires, le débat n'est pas aussi définitivement tranché. Ce débat semble faire jour à nouveau dans un contexte globalisé, marqué par des mutations sociétales et géopolitiques et par l'émergence de multiples enjeux dont la gestion exige l'adoption de nouveaux référentiels : droits de l'Homme, durabilité et responsabilité sociales et écologiques, sécurité humaine, justice sociale, etc.

Pour Lucier (2007), un aspect doit être réaffirmé et reconnu au départ : une université est une université. Elle est l'espace où les idées et les porteurs d'idées ont droit de libre expression et de libre circulation, en vue de pouvoir exercer efficacement ce qui définit une mission spécifique : faire progresser le savoir et contribuer à la formation des personnes qui fréquentent l'université. Mission éducative et culturelle s'il en est, qui donne sens à tous ses engagements particuliers et en quoi consiste sa contribution au développement de la collectivité, y compris de son progrès sociétal. En quoi consiste aussi sa contribution spécifique à la participation nationale aux grands circuits mondiaux du savoir et de l'accès à la prospérité.

Cette mission, selon le même auteur, il faut qu'on la répète, qu'on la martèle, qu'on la défende contre vents et marées. L'université a une mission spécifique. Elle n'est pas vouée au profit, elle n'est pas une agence de développement, elle n'est pas un partenaire comme tous les autres quand elle fréquente les chambres de commerce ou les « cocktails de décideurs ». On n'ira pas jusqu'à dire que « son royaume n'est pas de ce monde », tant s'en faut, mais ce n'est ni angélisme, ni caprice de rêveur de penser que l'université ne mériterait guère de ménagements. C'est cette mission qui fonde trois particularités institutionnelles auxquelles l'université doit tenir comme à la prunelle de ses yeux : la liberté académique¹, l'autonomie institutionnelle² et la collégialité.

¹ L'autonomie en matière d'enseignement et de recherche constitue le cœur de la liberté académique : pour l'enseignement, les pairs dans le cadre de programmes s'entendent sur ce qu'il faut enseigner, la répartition des tâches étant ajustée aux intérêts de chacun et aux besoins de l'institution ; pour la recherche, les professeurs sont libres de choisir les thèmes et les méthodes de recherche. Toutefois, pour les subventions et les publications, ils acceptent de se soumettre à l'évaluation de pairs qui recommanderont que le projet soit subventionné ou non et que l'article soit publié ou non (IGOPP, 2007).

² L'autonomie institutionnelle concerne l'autonomie de l'institution universitaire en matière de gestion et d'orientation stratégique. Cette autonomie peut être limitée (comme c'est le cas pour la France, le Maroc, etc.) ou renforcée (comme aux États-Unis, Angleterre, etc.). Au Maroc, l'enseignement supérieur relève de la responsabilité de l'État qui en assure la planification, l'organisation, le développement, la régulation et la documentation selon les besoins

Lucier, dans son volume « *Université québécoise: figures, mission, et environnements* » (2006) s'est livré à une telle interrogation. Notons d'abord que les mots figures et environnements sont au pluriel dans le titre de l'ouvrage alors que le mot mission est au singulier annonçant sans doute que l'université a une seule mission même dans un contexte où il y a plusieurs attentes à son égard. Le titre est, en effet, annonciateur d'une prise de position bien ancrée dans l'histoire des universités. L'auteur indique que le mot « université » signifie en latin médiéval « regroupement autonome, rassemblement, communauté d'intérêts [...] l'université est le lieu où maîtres et disciples travaillent aux mêmes tâches de formation et d'apprentissage » (p.63). Un peu plus loin, l'auteur soutient « pas d'université sans communauté ; pas d'université sans enseignement ; pas d'enseignement sans recherche, sans créativité, sans imagination. Et pas de recherche vraiment universitaire sans le dialogue de l'apprentissage et de l'enseignement [...]. Une ligne s'en dégage effectivement, claire, rude et exigeante : l'université a pour mission d'enseigner et de former aux plus hauts niveaux. Et cela exige, de soi, recherche et savoir de pointe » (p.66). Et ce chapitre se termine par l'examen des forces centrifuges qui pèsent actuellement sur les universités, examen qui amène l'auteur à soutenir que « l'impasse se crée peut-être dans la manière de camper la mission universitaire quand on distingue jusqu'à en faire deux missions, l'enseignement et la recherche [...]. Il faut plutôt et dès le départ, identifier l'axe central et intégrateur de l'université, qui est celui de la formation » (p.77).

Dans le même ordre d'idées, la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU), et dans son document déposé à la Commission de l'éducation en 2006, rappelle que dans plusieurs pays, y compris les pays industrialisés, les attentes envers les universités changent et se modifient. Selon la Fédération, le discours dominant est articulé autour du rôle des universités pour bâtir des économies prospères fondées sur le savoir. La Fédération rejette ces approches au nom de l'autonomie des universités et aussi au nom de la mission universitaire de la transmission et du renouvellement du savoir et de la culture, de l'exercice de la fonction critique ainsi que du développement des personnes et de la société. Selon cette vision, les trois missions fondamentales de l'université sont : l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité (FQPPU, 2006).

Dans le même esprit, Lespérance (2007) montre que le cadre juridique des

économiques et socio-culturels de la nation. L'État définit la politique nationale de l'enseignement supérieur avec le concours de la communauté scientifique, du monde du travail et de l'économie ainsi que les collectivités locales. Toutefois, les universités sont formellement des établissements publics dotés d'autonomie administrative et financière et jouissant de l'autonomie pédagogique, scientifique et culturelle (Loi 01. 00).

institutions universitaires définit généralement deux objets communs à toutes les institutions : l'enseignement supérieur et la recherche. Dans certaines situations, d'autres missions sont ajoutées comme le service à la collectivité. Par exemple, même si le cadre juridique ne le précise pas, toutes les institutions universitaires du Québec se reconnaissent une mission de service à la collectivité. Aussi, et dans un document publié par le syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Montréal (SPUQ), Gingras (2006) développe un argument semblable lorsqu'il affirme que « l'enseignement et la recherche sont les deux piliers de la mission universitaire. On peut bien y ajouter le service à la collectivité si l'on veut, mais cela demeure secondaire par rapport à ces deux activités qui sont véritablement le propre de l'université moderne.... N'étant pas la seule institution dans la société, elle doit se concentrer sur les fonctions qui lui sont propres » (p.30).

Toutefois, Lombardi et *al.* développent une autre approche dans leur rapport de 2002 « *University, Organization, Governance and Competitiveness* ». Le langage utilisé est différent bien qu'il communique le même message. L'université est présentée comme une organisation qualifiée de « moteur de qualité [...] ». Les professeurs et les animateurs des programmes, développent leurs compétences et les utilisent pour créer de la valeur ajoutée soit sous forme de capacités avancées comme diplômés [...] ou comme contributions aux nouvelles connaissances grâce à la recherche. Le noyau de ce moteur [...] peut être défini comme une corporation organisée d'experts réunis par leur engagement commun à une approche méthodologique et thématique spécifique » (p.4)¹.

La *Déclaration de Glion* (1999) est également assez explicite sur cet aspect. On y affirme que « la connaissance est le cœur de métier de l'université. Dans tous les aspects des découvertes, tests, dissémination et applications, les universités jouent un rôle crucial. Dans ces domaines, elles ne sont pas seules puisqu'elles font partie d'un grand réseau [...]. Mais, les universités jouent un rôle unique et crucial. Elles sont les principaux agents de l'innovation, les principaux fournisseurs de la recherche fondamentale, les moteurs de la croissance économique, les gardiens et transmetteurs du patrimoine économique, les mentors de chaque nouvelle génération de participants à chaque profession, les accréditeurs des compétences

¹ « As quality engines [...]. Faculty programs and guilds, develop their skills and use them to create additional value either in the form of enhanced capabilities as graduates [...] or of contributions to new knowledge through research. The core of this engine [...] is defined as organized collection of individual experts joined by their shared commitment to a particular methodological and subject approach [...] ».

et aptitudes » (p.1)¹.

D'un autre côté, et selon Côme (2013), il faut reconnaître que les missions de l'université se sont largement accrues. À la double fonction traditionnelle de production et de diffusion de connaissances (assurer des heures d'enseignement de façon à former et évaluer des diplômés, élever le niveau général de connaissances de la population) se sont ajoutées les responsabilités en termes d'externalités positives induites par la présence d'une université sur un territoire (développement de la sphère présentielle, impact en termes de vitalité économique, sociale et culturelle). Même la pédagogie a évolué, l'étudiant ne doit plus seulement acquérir des savoirs, il doit pouvoir maîtriser un certain nombre de compétences et acquérir la faculté d'en apprendre de nouvelles. Il doit pour cela être en capacité d'évaluer le contenu de ses enseignements, avant peut-être de pouvoir évaluer ses enseignants. Tout ceci modifie bien évidemment le rapport enseignant-enseigné et peut rendre difficile l'adoption d'un mode pacifié de gouvernance. Dans la même perspective, et selon Côme (2013), l'université est désormais l'ensemble de ses parties prenantes dans la mesure où la liberté académique des universitaires, est plus que jamais conditionnée dans le domaine scientifique aux appels d'offres des agences de recherche et dans l'enseignement aux exigences de la contractualisation, des habilitations et de l'accréditation.

En somme, la mission de l'université est une mission qui dure dans le temps, et qui ne change pas malgré tous les changements que subit la société dans laquelle œuvre cette institution. Une mission qui guide les actions et les choix, un peu à la manière d'un phare qui guide les navires.

4. Réforme de la gouvernance d'enseignement supérieur au Maroc : Contenu, succès et échecs

Le référentiel « gouvernance » est issu à la fois des théories financières – l'idée de réduire les dissymétries d'information et de donner aux financiers les moyens de s'assurer d'obtenir un juste retour sur leur investissement – et des théories de l'organisation – cherchant à définir le système optimal de prise de décision permettant de concilier les intérêts des diverses parties prenantes d'une organisation. D'un point de vue théorique, l'émergence du Nouveau Management

¹ « *Knowledge is the core business of the university. In every aspect of its discovery, testing, dissemination, and application, the universities of the world play a crucial role. In this role they are not alone. They are part of a great network [...]. But, the universities play a unique and crucial role. They are the chief agents of discovery, the major providers of basic research, they are the engines of economic growth, the custodians and transmitters of economic heritage, the mentors of each new generation of entrants into every profession, the accreditors of competency and skills [...]* »

Public a permis de transposer le concept polysémique de gouvernance dans les organisations publiques. Du point de vue politique, les crises budgétaires, les dysfonctionnements des administrations et la remise en cause des modèles traditionnels de consommation ont trouvé un écho dans la critique des services publics par les usagers et les élus (Côme, 2013).

Si le système de gouvernance induit généralement la répartition des pouvoirs et la manière de les exercer (Côme, 2013), Hirsch et Weber (2001) montrent que la gouvernance dans le contexte de l'enseignement supérieur fait référence à « l'exercice formel et informel de l'autorité dans le cadre des lois, des politiques et des règles qui articulent les droits et les responsabilités de divers acteurs, y compris les règles selon lesquelles ils interagissent ». Plus spécifiquement, la gouvernance englobe « le cadre dans lequel un établissement poursuit ses buts, objectifs et politiques de manière cohérente et coordonnée » ; elle répond aux questions suivantes : « qui est responsable et quelles sont les sources de légitimité des décisions exécutives prises par les différents acteurs ? ».

Partant de l'idée que la qualité d'un système d'enseignement supérieur dépend largement de son mode de gouvernance, et face aux enjeux complexes et multidimensionnels qui marquent le contexte global dans lequel évoluent les institutions universitaires, certains pays, en l'occurrence le Maroc, ont adopté des « paquets de réformes » complexes, dont les objectifs sont multiples et parfois contradictoires. Plus particulièrement, les réformes de gouvernance ont été entreprises dans l'objectif de permettre la sortie des crises qui ont leur origine à la fois dans les politiques d'ajustement structurel et dans la forte massification des universités, dans un contexte d'austérité et de mutations sociétales. Ces réformes ont été donc supposées désengorger les universités pour instaurer les conditions d'un enseignement de qualité. Pour ce faire, il a fallu adapter les structures et les procédures de gestion à un système d'enseignement supérieur devenu plus complexe, plus diversifié et investi d'une vocation sociétale. Il s'agit donc de mieux répartir le pouvoir de décision entre les différents échelons de la chaîne administrative, c'est-à-dire le niveau national (ministère), l'université et les établissements. Dans ce contexte, il était nécessaire d'introduire une gestion plus décentralisée en renforçant le pouvoir de décision au niveau central des universités, parfois au détriment de l'autonomie de leurs composantes (UNESCO et IPE, 2012).

Par ailleurs, et afin de faire face au chômage des diplômés, les réformes de gouvernance ont visé une meilleure articulation des universités avec leur environnement, notamment par la représentation des pouvoirs locaux et des milieux professionnels dans leurs instances décisionnelles. Aussi, il a fallu pacifier les différents acteurs – notamment les enseignants, le personnels

administratif et les étudiants – en créant des conditions de travail favorables et en revalorisant leurs rémunérations. Et finalement, il a fallu trouver de nouvelles ressources pour faire face à la crise financière. Dans ce sens, il était nécessaire de créer un cadre législatif qui permette aux universités de s'engager dans la génération de ressources propres. On a mis également en place, dans certains pays, le principe du partage des coûts avec les bénéficiaires, notamment les étudiants par le biais des droits d'inscription (UNESCO et IPE, 2012).

Dans le contexte marocain, et malgré une démultiplication et une diversification des institutions, la gouvernance est restée très centralisée pendant les décennies qui ont suivi l'indépendance, laissant peu d'autonomie administrative et académique aux universités et à leurs composantes. C'est pour corriger cette situation que le gouvernement a créé la Commission d'Éducation et de Formation (COSEF), composée de représentants des partis politiques, des syndicats et du monde scientifique pour l'élaboration des grandes lignes d'une réforme globale du système éducatif. En même temps, des consultations nationales ont été organisées et qui ont mené à l'adoption de la Charte nationale d'éducation et de formation en 1999. Cette Charte était généralement le résultat d'un débat public sur les problèmes d'enseignement que connaissait le Maroc avant cette date.

Pour le volet supérieur, les réformes préconisées ont été traduites dans la loi 01.00 portant organisation de l'enseignement supérieur. L'esprit de cette loi confirme le rôle important de l'État dans l'organisation et le contrôle du développement institutionnel et normatif de ce secteur. La composante gouvernance de cette réforme couvre à la fois une réforme des structures existant sur les plans national et local. La raison c'est que plus le secteur est complexe¹, plus les besoins de coordination sont importants. En parallèle, on cherchait aussi à renforcer l'autonomie des universités en matière administrative et pédagogique, ainsi que leur meilleure insertion dans le tissu régional. Pour cela, les structures de gouvernance des universités ont dû être réformées profondément. Cette vision holistique donnait à la réforme conduite au Maroc un caractère systémique.

À travers la loi 01.00 donc, de nouvelles structures de coordination et de régulation des universités, qu'elles soient publiques ou privées, ont fait jour. Les relations entre l'État et les universités se trouvent au cœur de cette réforme. Pour renforcer le pouvoir de pilotage sur le plan national, on a renforcé les organes nationaux pour la régulation et la reddition des comptes.

¹ Le système de l'enseignement supérieur marocain comprend : l'enseignement supérieur universitaire ; l'enseignement supérieur public ne relevant pas des universités ; les établissements de formation pédagogiques ; la formation professionnelle post-baccalauréat et l'enseignement supérieur privé.

Dans ce sens, on a mis en place à partir de 2003 la Commission Nationale de Coordination de l'Enseignement Supérieur (CNCES) pour formuler des avis sur la création de nouvelles universités et sur les demandes d'accréditation de filières et leurs caractéristiques, coordonner les critères d'admission des filières, ainsi que les normes pédagogiques, etc. On a, aussi, créé la Commission de Coordination de l'Enseignement Supérieur Privé (COCESP) comme organe composé de représentants du ministère et de représentants élus du secteur privé. La COCESP statue en première lecture sur la création et l'extension des établissements privés et sur leurs filières, formule des avis et établit des normes de qualité, des codes déontologiques et mécanismes de veille. L'Instance Nationale d'Évaluation du Système d'Éducation, de Formation et de Recherche Scientifique (INE) a été tardivement mise en place dans le but de procéder à des évaluations globales, sectorielles ou thématiques du système d'éducation et de formation, en appréciant ses performances pédagogiques et financières par rapport aux objectifs qui lui sont assignés et en se référant aux normes internationales reconnues en la matière.

À ces structures s'ajoute le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) qui a été créé en application de l'article 168 de la Constitution de 2011 et organisé par la loi 105.12 du 16 mai 2014. Instance consultative indépendante de bonne gouvernance, de développement durable et de démocratie participative, le Conseil a pour vocation de servir de cadre de coordination et d'espace pluriel de débat et de réflexion stratégique sur les questions de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. Il a également pour rôle d'éclairer les décideurs, les acteurs et l'opinion publique, au moyen d'évaluations quantitatives et qualitatives méthodiques et rigoureuses, sur les différents aspects du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique¹.

Si la réforme de gouvernance sur le plan national a visé une meilleure coordination et régulation du système, celle menée au niveau des universités avait un caractère multidimensionnel. De plus, la réforme des organes de gouvernance des universités constituait le cœur de la réforme. Elle s'inscrit largement dans l'idée d'apporter aux universités une plus grande autonomie de décision et de gestion. Elle portait à la fois sur la structure d'organisation des universités, le fonctionnement des organes de gouvernance au niveau central et décentralisé, ainsi que sur la gestion académique et celle des ressources financières et humaines.

Avant la réforme, l'université était dirigée par un recteur qui veillait uniquement à

¹ Dahir n°1-05-152 du 10 février 2006 portant organisation du Conseil Supérieur de l'Enseignement.

l'exécution des décisions de l'autorité gouvernementale, à la coordination des activités des établissements et à la gestion des services du rectorat et des services communs de l'université. Toutefois, et pour mettre en place une équipe dirigeante chargée de réels pouvoirs décisionnels, avec une légitimité renforcée, la loi 01.00 a introduit de nouvelles modalités de désignation des présidents d'université et des chefs d'établissement. La refondation prévoyait initialement l'élection du président, mais cette réforme n'a finalement pas été adoptée par l'autorité gouvernementale pour plusieurs raisons. Leur choix s'effectue alors selon une nouvelle procédure basée sur l'appel à candidature et la présentation d'un projet de développement. Toutefois, il s'est avéré finalement qu'un bon projet de développement n'est pas toujours suffisant pour amener le changement, mais qu'il est aussi important de choisir les présidents et les doyens pour leur leadership institutionnel et leur capacité de mener à bien leur projet. L'autorité gouvernementale présente alors trois candidatures et désignera les comités qui vont les examiner.

Par ailleurs, le président de l'université doit être assisté de deux vice-présidents et d'un secrétaire général. Les deux vice-présidents sont également nommés par l'autorité gouvernementale de tutelle, mais sur proposition du président. L'objectif visé par cette nouvelle procédure était de faire du président un acteur visionnaire et puissant. Cependant, l'analyse des réalités montre que certains présidents nouvellement choisis ne font pas nécessairement preuve, et de manière systématique, d'un fort leadership pour diriger leurs universités (UNESCO et IIPE, 2012). Pire encore, certains présidents ont même contribué au recul de la performance de leurs universités sur les plans d'enseignement et de recherche.

Dans le cadre des politiques d'autonomisation des institutions, la loi 01.00 renforce donc le pouvoir des organes exécutifs pour favoriser la mise en œuvre des politiques institutionnelles et pour soutenir le changement. En ce qui concerne les organes délibérants, ils sont devenus plus exécutoires et plus ouverts sur leur environnement socio-économique régional. En effet, la participation des partenaires régionaux aux instances de gouvernance de l'université (c'est-à-dire le président de la région, le président de la communauté urbaine ou le président de l'assemblée provinciale ou préfectorale du siège de l'université, ainsi que des représentants des secteurs économiques et sociaux dont les présidents des chambres professionnelles) est actuellement une pratique. Le président de l'université devient même redevable devant la région : il doit désormais présenter le rapport annuel de l'université devant le conseil régional concerné. Toutefois, l'implication constructive des représentants de la région pose encore problème (UNESCO et IIPE, 2012) et reste en deçà des attentes. En effet, même si les structures se mettent formellement en place, les objectifs escomptés ne sont pas

toujours pleinement réalisés. Dans la plupart des régions, on constate qu'une implication fructueuse des pouvoirs socio-économiques et des représentants des régions aux conseils d'universités n'est pas évidente, car les représentants ne sont pas bien préparés à ce rôle ou ces pouvoirs ont d'autres priorités. Dans certaines situations, ce sont les universités qui trouvent des difficultés à se rendre utiles et, par conséquent, n'arrivent pas à interpeller et engager durablement les pouvoirs socio-économiques et les représentants des régions.

De plus, les organes délibérants peinent aussi à constituer un réel contre-pouvoir aux présidents et aux chefs d'établissement. Les conseils se réunissent très peu (deux à trois fois par an), et certains membres peuvent même manquer de compétences techniques en matière de gestion financière (ils ont souvent du mal à surveiller l'action des décideurs à travers l'approbation des comptes) ou de valeurs éthiques pour servir l'intérêt de ceux qui les ont élus. Pire encore, la manipulation des élections universitaires pour dégager des organes délibérants, soutenant de manière inconditionnelle les présidents d'université et des chefs d'établissement, devient aussi une pratique déplorable ces derniers temps. Ceci dit, il faut néanmoins reconnaître que les instances délibératives des universités ont été formellement démocratisées. En effet, la réforme leur permettait d'être plus représentatives de plusieurs parties prenantes.

D'un autre côté, les conseils d'universités, avant la réforme, étaient investis d'une vocation consultative et non décisionnelle ; ils donnaient seulement leur avis en matière de gestion académique et administrative. Le recteur était ordonnateur uniquement des dépenses de fonctionnements des services du rectorat et des services communs de l'université. Les chefs d'établissement étaient ordonnateur du budget de fonctionnement de leur établissement. Il en résultait que l'université, en tant que niveau administratif, disposait de peu de pouvoirs réels. La loi 01.00 investit le président, avec les conseils de l'université, de pouvoirs décisionnels leur permettant d'assumer la gestion financière, des ressources humaines et du patrimoine. En effet, ces conseils délibèrent aujourd'hui sur toutes les questions qui concernent la gestion de l'université (pédagogiques, administratives et financières, y compris en ce qui concerne les ressources humaines). L'application de la loi 01.00 par les universités a commencé par la mise en place des conseils, qui ont interprété la loi pour décider de mettre en place des commissions de suivi et des règlements intérieurs. Les organes de gestion (conseils de l'université, de la faculté et des départements) sont aujourd'hui de réels organes décisionnels.

Concernant la réforme du financement et de la gestion financière, la situation n'a pas beaucoup changé et laisse toujours à désirer. Ce volet représente l'aspect le plus important de la réforme de la gouvernance, car il est étroitement lié à l'idée d'autonomie universitaire et cherche à faciliter la création de ressources propres

nécessaires dans un contexte de crise économique. Dans ce sens, on avait aussi prévu de donner plus d'autonomie aux universités en matière de gestion des ressources financières : gestion du budget et des contrats, gestion prévisionnelle, outils de pilotage, etc. Toutes les dépenses des universités devaient faire l'objet d'un contrôle au niveau des présidences d'université et d'un fondé de pouvoir au niveau des établissements. On devait instaurer un contrôle *a posteriori* par la Cour des comptes qui vérifie la conformité de la gestion financière à la réglementation en vigueur. On prévoyait également d'introduire une nouvelle répartition des compétences pour la préparation des projets de budget et l'allocation des ressources entre université et établissements : le budget alloué à chaque université est réparti entre les différents établissements par le conseil de l'université ; chaque établissement procède à l'élaboration de son propre projet de budget et le fait adopter par le conseil d'établissement ; enfin le conseil de l'université adopte le projet de budget global de l'université qui devient exécutoire une fois visé par le ministère des finances.

La loi 01.00 cherchait aussi à favoriser l'innovation et le transfert des technologies et des savoirs innovants, d'une part pour stimuler le développement socio-économique de la région, d'autre part pour permettre aux universités de générer plus de ressources propres. Les universités ont donc la possibilité d'assurer, par voie de convention, des prestations de services à titre onéreux, créer des incubateurs d'entreprises innovantes, exploiter des brevets et licences et commercialiser les produits de leurs activités. Elles peuvent aussi, dans le but de renforcer leurs activités entrepreneuriales, prendre des participations dans des entreprises publiques et privées et créer des sociétés filiales sous réserve que ces sociétés aient pour objet la production, la valorisation et la commercialisation de biens ou services dans les domaines économique, scientifique, technologique et culturel, et que les universités détiennent au moins 50 % du capital social de ces filiales. Dans la réalité, on a remarqué que cette nouvelle compétence n'a pas encore permis de doter les universités d'importantes ressources financières propres. Ceci pourrait s'expliquer par l'existence de plusieurs contraintes, comme la suppression du compte hors budget, le contrôle *a priori* et le manque de visibilité dans l'organisation de la formation continue.

La réforme a reconnu aussi un rôle important à la gouvernance pédagogique. Avant, les contenus et l'organisation des formations étaient fixés par voie réglementaire au niveau national. Pour donner plus de latitude aux universités sur le plan pédagogique, et afin de professionnaliser les offres de formation aussi, la loi 01.00 prévoit que les universités conçoivent et adoptent ces offres et l'organisation des enseignements. Mais, en contrepartie, on a instauré un mécanisme d'accréditation pour les programmes qui mènent à un diplôme

national. Les universités se voyaient aussi conférer le droit de créer des diplômes d'université afin de stimuler une formation continue adaptée aux besoins spécifiques locaux. Par ailleurs, et pour flexibiliser la structure pédagogique, on a introduit des tronc communs au premier cycle, des passerelles, le découpage des filières en modules capitalisables, le contrôle continu des connaissances (remplacement de l'évaluation annuelle par l'évaluation modulaire) et la semestrialisation des formations. La réforme a permis la création de programmes innovants qui comportent des modules transversaux. Il y a eu regroupement de départements, voire d'établissements, ce qui a permis la création de certaines filières transversales. Une telle réforme est largement inspirée par le processus de Bologne qui a eu lieu en Europe dès la fin des années 1990. Elle a préparé aussi l'introduction de la structure de qualification du LMD (Licence, Master, Doctorat), qui a fait partie des grandes réformes dans la région de l'Afrique francophone et du Maghreb dès le début des années 2000.

La réforme de la gestion des ressources humaines a pour sa part souffert des difficultés de la gestion centralisée. La réforme de gouvernance a touché cet aspect aussi, et on a essayé surtout de décentraliser la responsabilité de la gestion des enseignants-chercheurs au niveau des universités. Ces mesures visent le renforcement de l'autonomie des universités en la matière. Pour ce faire, et afin de permettre aux universités de mettre en adéquation leurs ressources et leurs besoins en termes de compétences, la loi 01.00 prévoit que les universités reçoivent une dotation globale en personnel. Il est aussi prévu que les universités recrutent leurs personnels sur des bases contractuelles. Mais cette décentralisation des compétences n'est toujours pas effectuée dans la mesure où elle s'est heurtée à une vive opposition de la part des enseignants-chercheurs qui ne souhaitent pas quitter le cadre de la fonction publique. On n'a pas aussi mis en place une gestion prévisionnelle des besoins en ressources humaines au niveau des universités, et aujourd'hui celles-ci manquent globalement d'un corps enseignant et administratif suffisant, en conséquence d'un grand nombre de facteurs, y compris celui d'un manque de planification.

Enfin, il est utile de signaler que la réforme de l'enseignement supérieur au Maroc a été introduite dans un contexte de contrainte financière qui n'a sûrement pas aidé à sa mise en œuvre optimale. Elle a été aussi introduite dans la précipitation pour sortir rapidement d'une crise sociopolitique sans une assimilation profonde des mutations sociétales et géopolitiques et les perspectives futures. Elle n'était donc pas basée sur une analyse approfondie préalable des enjeux. Il est vrai que la réforme consignée dans la Charte nationale de l'éducation a été élaborée par la COSEF réunissant divers acteurs, ce qui donne l'impression que cette réforme était préparée d'une manière participative. Toutefois, cette participation

est restée encadrée dans un contexte de forte politisation.

Aussi, la réforme a été introduite sans sensibilisation suffisante des différents acteurs (ministère et organes, direction des universités et établissements, personnels administratifs, enseignants et leurs syndicats et étudiants). Ceci explique pourquoi la réforme est restée généralement peu connue par les acteurs concernés, et encore moins bien comprise. Il aurait été important d'expliquer les objectifs, les enjeux et les bénéfices à attendre, et surtout les responsabilités des uns et des autres. On regrette aussi que la mise en œuvre de la réforme n'a pas été confiée automatiquement à ses concepteurs, et qu'il puisse alors se produire un décalage entre ce qui est envisagé par la réforme et la mise en œuvre (UNESCO et IPE, 2012). Ensuite, on aurait dû penser à l'adoption de mesures incitatives – comme les mesures d'accompagnement – pour des actions favorables à la mise en œuvre optimale de la réforme, laissée largement à l'exercice de l'autorité administrative, ce qui n'est souvent pas suffisant pour créer l'adhésion nécessaire autour d'une réforme complexe. Le manque de vision commune sur la mise en œuvre d'une réforme systémique entre les acteurs principaux, peut mener directement à un échec de cette réforme.

Une autre insuffisance est aussi liée au manque d'évaluation de la réforme de manière régulière, exhaustive et analytique. C'est vrai que cette évaluation se faisait depuis les années 1960, mais elle ne se faisait pas de manière régulière et institutionnelle, mais plutôt à l'occasion de chaque crise du système ou à l'occasion de la préparation de chaque grande réforme (Ministère de l'Enseignement Supérieur, 2006). On déplore aussi les capacités très limitées de la tutelle en matière d'évaluation. L'Instance Nationale d'Évaluation, qui aurait pu suivre la mise en œuvre de la réforme, a été tardivement mise en place. En effet, l'importance d'un bon leadership s'applique aussi au niveau national. L'accompagnement de la réforme par une tutelle forte est largement mis en avant. Cette tutelle doit non seulement planifier la mise en œuvre, sensibiliser tous les acteurs sur le plan national et des institutions, mais aussi suivre la mise en œuvre par un monitoring et une évaluation périodique. Elle doit aussi soutenir les processus d'adaptation par des programmes de formation et d'assistance technique. Le renforcement de l'autonomie nécessite donc paradoxalement une tutelle plus forte, plus présente auprès des universités. L'absence d'une tutelle forte a été regrettée à maintes reprises (UNESCO et IPE, 2012).

Sur un niveau inférieur, et alors que les universités disposent déjà de beaucoup d'autonomie en matière pédagogique (autonomie substantive), il sera important de leur accorder plus d'autonomie de gestion (autonomie procédurale) pour permettre de développer réellement leur capacité d'adaptation à l'environnement local. Mais cette transformation devra se faire très progressivement : d'une part, la

tutelle jouera un rôle important pour mener les négociations préalables avec les autres ministères (notamment les Finances et la Fonction publique) afin de bien accorder la mise en place des réformes ; d'autre part, il faudra accompagner les universités dans leur capacité à assumer efficacement leurs nouvelles fonctions.

Il sera aussi particulièrement important de veiller activement au choix et à la formation des dirigeants universitaires, à la fois au niveau central de l'université qu'au niveau des facultés et écoles. Leur formation développera leurs compétences en matière administrative, mais surtout leur leadership au niveau des universités. Ce leadership devra aussi renforcer l'idée même de l'université comme collectif des établissements. Même à l'université, il faudra insister sur une décentralisation des pouvoirs de compétences. Certaines études (voir par exemple UNESCO et IPE, 2012) ont déploré le fait de ne pas choisir le niveau de département comme objet de réforme. Or, il s'agit là de l'unité de base des universités, qui a besoin aussi d'un leadership affirmé et d'une capacité de gestion. Une décentralisation de la gestion des ressources financières et humaines vers les départements paraît donc également importante pour améliorer l'efficacité de gestion de l'université dans son ensemble. La vision qui se dégage ici est donc celle d'un système de gestion renforcé et mieux articulé. L'important est que chaque niveau (ministère(s), présidence, facultés et départements) connaisse bien son rôle et maintienne une communication adéquate avec le système dans son ensemble.

5. L'université face aux mutations : Les référentiels impératifs

Selon Egwu (2012), plusieurs pays du Sud souffrent encore des déficits au niveau de la citoyenneté, de la démocratisation et de la sécurité humaine. Combler ces déficits exige, entre autres, l'implication des universités comme espaces importants de production des connaissances, des idées, des valeurs et des pratiques. En effet, dans un contexte de changement sociétal et géopolitique, comportant à la fois des défis et des opportunités, la pertinence et la performance de l'université ne peuvent être assurées que si leurs missions se conforment à certains référentiels émergents tels que la démocratie, la citoyenneté, la sécurité humaine, l'éthique, l'équité, la bonne gouvernance et la durabilité socio-écologique. Toute déconnexion par rapport à ces référentiels est un risque majeur pouvant compromettre la raison d'être même de ces institutions à long terme.

5.1 Université et citoyenneté

La citoyenneté se comprend comme la réciprocité des droits et obligations entre l'État d'une part, et les membres de la communauté politique de l'autre part. Non

seulement elle dénote l'appartenance à une communauté politique et la reconnaissance des citoyens comme des « êtres politiques », il exige aussi un ensemble d'objectifs et de valeurs communs dans une communauté politique, et incarne d'autres valeurs politiques telles que l'engagement civique et la participation politique. Les droits de citoyenneté sont conférés à une personne dotée de droits politiques et civils dans un État. La citoyenneté a donc beaucoup à voir avec les droits politiques, civils et sociaux imputables à l'individu en tant que membre d'un État. Développée dans le cadre de la révolution bourgeoise et de l'emprise du libéralisme, l'idée de la citoyenneté repose sur deux fondements principaux : la croyance en l'individu abstrait face à l'État et la sanctification de la propriété privée sur la base de l'intérêt de l'individu atomisé. Ces idéaux ont été incorporés dans les révolutions française et américaine et étendus lorsque la classe dirigeante occidentale a gagné plus de confiance avec la consolidation et la généralisation des rapports marchands. L'État démocrate libéral a émergé dans ce contexte, avec les garanties des droits constitutionnels individuels qui ont assuré la conversion des « sujets » en « citoyens ». La citoyenneté est ainsi définie en terme du statut spécial accordé par l'État à ses membres et exprime, au niveau formel, l'égalité de tous devant l'État.

La crise de la citoyenneté dont souffrent actuellement plusieurs pays, notamment ceux de la région MENA, est aiguë dans la mesure où elle a le potentiel de fragiliser l'unité, la cohésion et la pérennité de tout le pays. Cette est une question fondamentale à aborder quand on évoque la qualité et le contenu de l'enseignement universitaire mesurés en termes de capacités à produire des diplômés soucieux d'une identité nationale commune, des citoyens capables d'assumer leurs devoirs, d'exercer leurs droits politiques et des citoyens et de s'organiser pour contraindre l'État à remplir ses obligations envers la société. Dans certaines situations, les divisions qui marquent la société civile peuvent même affecter la performance du système universitaire.

Les universités doivent être remises en cause par ces évolutions indésirables pour un certain nombre de raisons. Pour commencer, les universités, en particulier à caractère public, doivent démontrer un engagement manifeste à l'avancement des idéaux de l'unité nationale et la notion très importante du bien public, qui reste leur raison d'être. En outre, il doit être compris que le genre de divisions étant fomentées dans les universités sont une antithèse de la notion de « *Universum* » – la notion fondamentale de l'université comme un lieu pour amener toutes les formes et sources de connaissances (Sawyer, 2004). En effet, la fragmentation de la communauté universitaire menace souvent la qualité académique, la production de connaissances et la durabilité à long terme. Encore plus dommageable est la tendance pour une telle polarisation de fragiliser les structures organisationnelles

et normatives du système universitaire.

Pour Egwu (2012), la mise en place de toute réforme universitaire, notamment dans le sens de permettre aux universités de contribuer à relever le défi de promotion et d'ancrage de la citoyenneté et de la démocratie ainsi que de la consolidation de la sécurité humaine et le développement, renvoie à l'essence même de la production du savoir comme vocation confiée par excellence aux universités, abstraction faite de leur statut (public, privé ou confessionnel). L'essence de la production du savoir, via la recherche et la dissémination, est de se connecter aux aspirations communes des peuples et de renforcer leur résilience et capacités civiques. En ce sens, l'enseignement et la recherche universitaires devraient, entre autres, fournir la clé de voûte pour la galvanisation du développement démocratique de la société, permettre l'émancipation de son énergie et de produire des citoyens qui sont en position de formuler des revendications incitant les gouvernements et les entreprises à promouvoir l'intérêt public comme idéal.

En effet, l'objectif public de l'enseignement universitaire a dominé les débats depuis l'avènement des universités dans les pays industrialisés. Cet objectif public commence avec le rôle de l'enseignement supérieur dans la formation des membres de la société avec une myriade de façons. Cela comprend un effort déterminé via l'enseignement et la recherche universitaires pour promouvoir la responsabilité civique et sociale parmi les étudiants de façon à améliorer la qualité de l'engagement civique, de renouer avec la vie politique des communautés pour assurer que les activités d'apprentissage éducatives deviennent des sites de démocratisation de la société, et en consacrant un temps substantiel dans la recherche et la production des connaissances pour se connecter aux fondamentaux des gens ordinaires.

Par ailleurs, il n'y a pas encore un consensus solide parmi les chercheurs, en particulier dans les sciences sociales, quant au niveau d'engagement sociétal que l'intellectuel doit manifester dans la recherche académique. Alors que les chercheurs enracinés dans la tradition comportementale et empiriste insistent sur la possibilité d'étudier les questions sociales et humaines d'une manière indépendante et objective, ceux influencés par la tradition post-comportementaliste ont toujours insisté sur le fait qu'une science sociale détachée de l'émancipation des pauvres et des exclus est à peine possible. Indépendamment de la façon dont ce débat est résolu, il est largement injustifié si la production et la diffusion des connaissances restent détachées et isolées de l'expérience des gens ordinaires.

En outre, nous sommes partout agressés par les externalités négatives de la

mondialisation (sociales, culturelles, environnementales, etc.) que même les décideurs politiques semblent parfois y céder comme des réalités irrésistibles. On pourrait aussi donner plusieurs autres exemples sur les valeurs sociétales fondamentales en cours d'érosion telles que les valeurs de l'honnêteté, de l'intégrité et du patriotisme. Dans le sillage d'un contexte mutant, socialement et politiquement, où le défi croissant de développement démocratique reste encore profondément posé, les universités ont besoin de prendre du recul et de revoir l'essence même de leur vocation publique de telle sorte que nous pouvons les réformer comme un espace de transformation vitale du travail, d'engagement et d'espaces publics pour la démocratie (Boyte 2002).

5.2 L'université et le défi de la démocratisation

La démocratisation décrit les processus complexes engagés durant la transition d'un État ou d'un régime autoritaire à un ordre politique libéral et pluriel dans lequel l'enracinement de la démocratie, y compris des élections périodiques et régulières, l'État de droit, la protection des droits des citoyens, la redevabilité et la bonne gouvernance sont parmi les éléments clés. Alors qu'un ordre politique monolithique et l'absence d'une pluralité de voix et des organisations constituent l'image de marque des régimes autoritaires, la démocratisation implique des processus de changement visant la libéralisation de l'espace politique, la création de centres pluriels ou multiples de pouvoir, l'augmentation de la marge de libertés et un régime de vie associative réceptif à l'enracinement du respect des droits humains et la promotion des libertés civiles et politiques.

La démocratisation est souvent propulsée par les forces démocratiques au sein de la société qui cherchent à élargir l'espace politique et la marge de liberté contre les prétentions d'un État totalitaire. Elle passe par des étapes et des phases distinctes, produit des gagnants et des perdants, ou assure la montée de certains groupes et le dépérissement d'autres. Cela en soi rend le processus conflictuel. Les gagnants et les groupes ascendants se battent pour consolider leurs positions tandis que les perdants saisissent les nouvelles occasions pour exprimer leur colère. La mobilisation des voix critiques, les forces et les groupes au sein de la société civile, la formation de partis politiques et la conduite de la compétition électorale libre et ouverte pour le pouvoir sont des étapes critiques de la démocratisation, et pourrait fournir une avenue pour la mobilisation des aspirations populaires. Bien que la transition d'un régime autoritaire à un régime démocratique ne soit pas linéaire, avec des possibilités de reprises, l'enracinement de la forme démocratique de la règle, de la culture et de la pratique en est le résultat attendu.

Cependant, et selon Ake (1987), le discours sur la démocratie est devenu ces derniers temps douloureusement réduit à la dimension libertaire de la démocratie comme conséquence de la révolution bourgeoise. L'implication est que la démocratie, en particulier à l'ère de la mondialisation, est devenue assimilée à la démocratie libérale. Définie étroitement en tant que tel, les valeurs dont la démocratie avance et défend, sont aussi devenues resserrées : comme les libertés civiles et politiques et les institutions représentatives qui y sont associées. En essence, la démocratie libérale devient un système politique dans lequel le peuple fait le choix des dirigeants à travers des élections concurrentielles, le multipartisme et la garantie des droits civils et politiques, l'État de droit et la responsabilité publique (Diamond, 1996).

Actuellement, le processus de démocratisation dans certains pays se produit dans des contextes socio-politiques instables, marqués souvent par la pauvreté, l'exclusion sociale, des problèmes de redistribution et le chômage de masse en dépit des statistiques affichées sur la croissance économique soutenue. Il semblerait que l'agenda de la réforme économique néo-libérale, qui est présenté comme le corrélat nécessaire de libéralisation politique, reste incapable d'éradiquer ces fléaux dans plusieurs pays du Sud. La croissance soutenue sans l'inclusion sociale contribue substantiellement à son tour aux déficits démocratiques, puisque la démocratie ne parvient pas souvent à résoudre les problèmes de l'extrême pauvreté, les inégalités croissantes et l'injustice sociale (Gaventa, 2006). La conséquence est que la démocratie est souvent vidée de son contenu social et matériel, rendue creuse, voire parfois antilibérale et fragile. Bien qu'il soit vrai que le Maroc a fait des progrès au niveau de la démocratie électorale, la situation reste encore immature avec des indicateurs et des pratiques qui montrent que la consolidation de la démocratie est loin d'être pleinement atteinte. L'ignorance croissante d'une grande partie des marocains, toutes classes confondues, quant à la valeur de leurs votes, et leur incapacité de tenir les gouvernements successifs redevables sont renforcées par la culture bien ancrée de la corruption et de l'impunité qui minent encore le processus de développement et le bien-être des citoyens.

Généralement, il est légitime de se demander à quel point les universités marocaines puissent démontrer la preuve de leur pertinence grâce à la production de connaissances, l'engagement avec les décideurs politiques et la société civile ainsi que leurs pratiques internes en fournissant les voies et les mécanismes de la construction d'une société démocratique. Alors que les universités ne peuvent pas être blâmées pour la culture qui a colmaté l'énergie démocratique du peuple et retardé son développement, le fait que le leadership de l'université elle-même est caractérisé par des tendances autoritaires, opposées souvent aux valeurs qui

constituent le fondement démocratique de la gouvernance universitaire, est un sujet de préoccupation. Néanmoins, cela est un défi critique que les universités doivent relever dans le futur.

5.3 Les universités face au défi de la sécurité humaine

La « sécurité humaine » est une notion globale couvrant le domaine du développement, de gouvernance et du bien-être et reflète un changement paradigmatique fondamental dans le discours sur la sécurité nationale qui, dans l'environnement de la guerre froide, était centré sur la sécurité de l'État et de ses éléments. Il est maintenant largement admis que cette conception a fondamentalement changé dans la mesure où elle réduit la sécurité à des questions militaires nécessitant, pour leur gestion, une augmentation des dépenses militaires et la modernisation des agences de sécurité. Une telle conception : donne souvent la primauté aux menaces extérieures au détriment des questions économiques, sociales et politiques internes susceptibles de promouvoir le bien-être collectif des citoyens ; ignore les demandes de sécurité émanant des éléments au sein de l'État et de la société ; et déshumanise l'État tel qu'il devient dissocié des intérêts des individus et des groupes (Nnoli, 2006). L'accent mis récemment sur la sécurité humaine, telle qu'il a été lancée par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), promeut l'approche centrée sur la personne pour le développement humain. Dans cette conception, les êtres humains deviennent le « noyau vital » avec « un ensemble fondamental de fonctions liées à la survie, la subsistance et la dignité », comme le minimum irréductible (Alkire, 2003).

Non seulement cette notion de sécurité humaine change l'attention vers les personnes sans distinction de sexe, de race, de religion, d'origine ethnique ou de citoyenneté (Alkire, 2003), mais elle reconnaît que les États sont composés d'individus, de groupes, d'organisations et d'institutions qui ont leurs besoins particuliers en terme de sécurité, en l'occurrence la sécurité physique, la protection de leurs modes de vie et d'autres valeurs (Nnoli, 2006). La nature multidimensionnelle de cette conception de la sécurité humaine est soulignée par la reconnaissance accordée au développement économique, à la sécurité alimentaire, sanitaire, environnementale, personnelle, communautaire et politique. L'implication est que les impératifs internes (tels que le bien-être des citoyens et les grandes questions de développement et de redistribution de la richesse entre les différentes couches de la société ainsi que les questions de gouvernance, de réalisation de la citoyenneté sociale pour les groupes sociaux et les classes subalternes, le respect de l'identité des groupes minoritaires, etc.) deviennent des questions centrales.

Tout cela signifie que l'ère actuelle fait prévaloir plutôt les questions de gouvernance, de développement de l'État de droit dans lequel les institutions et les structures de la démocratie sont renforcées pour assurer l'équité et les élections libres, l'éradication de la pauvreté et la promotion des droits de l'homme et des libertés civiles et politiques. Cela fait suite à la réalisation que les conflits intra-étatiques, qui ont une plus grande capacité de saper la sécurité nationale, sont le résultat de l'État autoritaire et le problème généralisé de la mal-gouvernance comme corollaire. Par conséquent, la nouvelle conception de la sécurité humaine accorde une grande importance aux facteurs internes qui peuvent menacer la viabilité de l'État et, partant, pourrait saper la sécurité interne.

Dans une telle perspective, les menaces à la sécurité nationale pourraient désormais émaner de diverses sources, y compris la mauvaise gestion de l'économie par les élites, les pratiques de corruption qui subvertissent le bien-être collectif et le développement, l'activité insurrectionnelle à partir d'éléments mécontents, etc. La distorsion du processus de développement résultant de cette situation, ainsi que les inégalités générées par les choix économiques relevant de l'économie de marché ont tendance à entraîner des inégalités structurelles qui sont ensuite exprimées via les différentes formes de conflits dans la mesure où ceux-ci sont « le plus souvent associés à la pauvreté, à l'inégalité et à l'accès inégal aux ressources, à l'influence et au pouvoir » (Leftwich, 2005).

Pour voir cette question dans le contexte marocain, il est important de réfléchir brièvement sur l'état de développement et le niveau de la sécurité humaine. Prenez, par exemple, l'Indice de développement humain du pays (IDH), une mesure globale de la performance des pays selon le niveau et l'espérance de vie, le niveau d'éducation et d'alphabétisation, etc. Selon les derniers classements, le Maroc continue de tomber encore dans les catégories des pays faiblement notés.

Les universités ont un rôle majeur à jouer dans ce contexte changeant de sécurité. Elles doivent s'engager à traiter les questions politiques, en particulier celles relatives au développement socio-économique, parce que les questions de pauvreté et d'inégalités sociales ont des implications politiques directes sur la sécurité des États et celle des individus. Par exemple, un regard rapide sur les menaces posées par l'insécurité croissante dans la région MENA et l'Afrique subsaharienne, montre qu'il est difficile d'exonérer les questions de pauvreté et d'inégalités malgré l'existence d'autres facteurs de causalité.

De ce qui précède, il est clair que les universités marocaines sont en face d'un besoin urgent de repositionnement pour devenir plus pertinentes dans la recherche d'une trajectoire viable pour le développement du pays. Une telle orientation inclurait une économie viable fondée sur une croissance inclusive qui traite

simultanément le problème de la pauvreté, du chômage et d'autres aspects critiques des inégalités, y compris l'égalité de genre et la durabilité socio-écologique. Cela comprendra également une société démocratique dans laquelle la culture de la transparence des élections est ancrée, et le respect des droits humains et la primauté du droit est sacré. Cela doit également permettre, entre autres, une société dans laquelle la réalisation des droits de citoyenneté est possible, mais aussi celle dans laquelle les citoyens sont des agents actifs de développement et de changement. Cependant, à la base du repositionnement du système universitaire se trouve également l'impératif d'une réforme globale de la société, y compris l'État et la poursuite d'une stratégie nationale délibérément conçue pour répondre au défi du développement.

Conclusion

L'université marocaine est actuellement à la croisée des chemins. Elle est de plus en plus remise en question vu son incapacité croissante à relever les défis posés, à prouver son utilité, sa pertinence et l'essence même de son existence. Face à cette crise, il est superflu de rappeler la pertinence de l'université pour la trajectoire de développement national, de la consolidation de la citoyenneté, de la démocratisation et de la sécurité nationale. Ceci dit, il est important pour les décideurs politiques de reconnaître le rôle important assumé par l'université et, par conséquent, lui accorder la priorité pour renforcer sa gouvernance et sa performance. Une réflexion profonde et avérée sur les rôles que l'université peut jouer dans la promotion du développement global est recommandée. Il est vrai que le contexte a peut-être changé depuis la création des universités au Maroc après l'indépendance, mais les universités restent toujours d'actualité dans une ère des grandes mutations sociétales et géopolitiques.

Dans une telle perspective, il y a un certain nombre de politiques et d'options que nous devons considérer comme partie intégrante de toute réforme universitaire future. On peut les formuler comme suit:

- Étant donné que les politiques publiques, y compris dans le domaine de l'enseignement supérieur, sont insuffisamment éclairées par les résultats de la recherche, notamment ceux générés par les universités, il est urgent de renforcer la connexion entre la recherche et la décision dans le but d'informer les processus d'élaboration et de mise en œuvre de telles politiques. Cela répondra aussi à une demande croissante selon laquelle les politiques publiques doivent être appuyées par la recherche pour éviter qu'elles soient uniquement le résultat de choix et de calculs politiques, voire politiques.
- Le désir est urgent de réintroduire la pédagogie dans l'enseignement et la

recherche universitaires, car elle est le fondement normatif du système universitaire en particulier pour les sciences humaines. Cela contribuera à la production des diplômés qui ont des connaissances plus larges et des valeurs susceptibles de leur permettre d'être à la fois des citoyens constructifs et productifs. Dans une telle perspective, l'éducation civique et l'éducation à la citoyenneté peuvent être par exemple introduites dans le cursus des universités marocaines publiques et privées.

- Les universités doivent développer la recherche-action et promouvoir non seulement l'interaction avec le monde de la décision politique et économique, mais aussi avec la société civile. Cela permettra de renforcer la capacité de celle-ci afin qu'elle puisse jouer ses rôles de contrepoids, de plaidoyer, de lutte contre la corruption et la non transparence financière et électorale, ainsi qu'au niveau de l'autonomisation des citoyens par l'éducation civique et politique.
- Alors que le Maroc entrepris une transition socio-politique et économique, il y a un besoin urgent en matière d'éducation civique, de construction et de promotion d'une culture des droits de l'Homme et de démocratie ainsi que la promotion de développement durable. Le renforcement des capacités du système d'enseignement supérieur dans ces domaines et pour un large groupe cible est un choix stratégique. Une telle orientation permettra : de rendre les jeunes étudiants en particulier plus conscients de leurs droits et devoirs en tant que citoyens ; de promouvoir leur compréhension de la démocratie, de la primauté du droit et des libertés publiques ; et de renforcer leurs compétences comme des forces productives.

Références

- Ake C. (1989), *The Feasibility of Democracy in Africa*, Ibadan: CREDU.
- Alkire S. (2003), « A Conceptual Framework for Human Security », Working Paper 2, CRISE, Queen Elizabeth House, University of Oxford.
- Boyte H.C. (2002), A Different Kind of Politics: John Dewey and the Meaning of Citizenship in the 21st Century, Dewey Lecture, University of Michigan, Nov. 1.
- Côme Thierry (2013), « La gouvernance des universités », *Gestion et Management Public*, Vol. 2/n°1), p. 1-5.
- Darréon Jean Louis (2003), « Les universités au risque de la gouvernance? », *Sciences de la société*, N° 58, février, p. 5-7.
- Diamond L. (1996), « Is The Third Wave Over? », *Journal of Democracy*, No.7
- Egwu Samuel (2012), « Citizenship, Democratization, Human Security and

- Development, and the Mission of Universities and other Tertiary Institutions », paper presented at the Policy Dialogue on The Future and Relevance of Nigerian Universities and Other Tertiary Institutions: Towards Higher Education Transformation, October 18-19.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU) (2006), *L'institution universitaire : son rôle dans la société, sa mission et ses mécanismes de régulation*, Rapport présenté au Conseil Supérieur de l'Éducation, Canada.
- Gingras Yves (2006), « Sept thèses sur l'université et quand les universités perdent le Nord dans l'université contemporaine : un bateau à la dérive », SPUQ *Analyses et discussions*, No 8, printemps, p. 31-38
- Hirsch Werner Z. and Weber Luc E. (eds) (2001), *Governance in Higher Education, The University in a State of Flux*.
- Institut sur la Gouvernance d'Organisations Privées et Publiques (IGOPP) (2007), *Rapport de recherche sur la gouvernance des institutions universitaires*, préparé par le Groupe de travail sur la gouvernance des universités.
- Gaventa J. (2006), *Triumph, Deficit or Contestation? Deepening the 'Deepening Democracy' Debate*, Institute of Development Studies Working Paper 264
- Jacques Pelletier (2006), « De l'institution à l'organisation : la mutation de l'Université contemporaine, dans L'Université contemporaine: un bateau à la dérive? » SPUQ, *Analyses et discussions*, N° 8, p. 65-74.
- Ka-Ho Mok (2006), *À la recherche d'une nouvelle gouvernance des universités en Asie*, AIU Horizons, Association internationale des universités.
- Leftwich A. (2005), « Democracy and Development: Is there Institutional Incompatibility? », *Democratisation*, 12 (5), p.687.
- Lespérance Michel (2007), *Structures de gouvernance des universités du Québec*, Document de travail remis à l'Institut de gouvernance sur les organisations privées et publiques.
- Lombardi John V., Craig Diane D., Capaldi Elizabeth D. et Gater Denise S. (2002), *University, Organization, Governance and Competitiveness, The Top American Research Universities*, The Lombardi Program on Measuring University Performance.
- Lucier Pierre (2006), *L'université Québécoise: figures, mission, environnements*, Presses de l'Université Laval.
- Lucier Pierre (2007), « Gouvernance et direction de l'université », Conférence

- prononcée à l'ouverture du Conseil général de la Fédération québécoise des professeurs et professeures d'université (FQPPU), à Montréal, le 3 mai.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique (MEN) (2006), *Assurance qualité dans la réforme de l'enseignement supérieur au Maroc*, Rapport présenté à l'occasion de la Conférence sur la Qualité et l'évaluation de l'enseignement supérieur, 18 au 21 juin, CIEP, Sèvres, France.
- Mintzberg Henri (1976), *The structuring of organizations*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Nnoli O. (2006), *National Security in Africa: A Radical New Perspective*, Enugu: PECREP Book Series, No.2
- OECD (2004), *On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education*, Report of the OECD/IMHE-HEFCE Project on Financial Management and Governance of Higher Education Institutions, Paris: OECD.
- Pôle de Dakar (2008), Réformes de l'enseignement supérieur en Afrique : Éléments de cadrage, Novembre.
- Sawyer A. (2004), « Challenges Facing African Universities: Selected Issues », *African Studies Review*, Vol 47, No.1, pp :1-59.
- The Glion Declaration (1999), The University at the Millennium (1999), <http://www.glion.org/?p=833>.
- UNESCO et Institut International de Planification de l'Éducation (IIPE) (2012), *La gouvernance dans l'enseignement supérieur : quelles politiques avec quels effets ? Étude des réformes conduites au : Burkina Faso, Cameroun, Maroc et Sénégal*, présenté par Michaela Martin à la Pré-Conférence de l'IIPE à Dakar le 14 novembre.

Chapitre 2

Gouvernance financière de l'université marocaine : Quelles politiques avec quels effets ?

Nadia JAMAA

Professeure-Assistante et membre du Laboratoire de Recherche en
Gouvernance des Territoires, Sécurité Humaine et Durabilité (LAGOS),
Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Ibn
Zohr d'Agadir, Maroc, email : jamaa.nadia77@gmail.com

Résumé Au Maroc, l'enseignement supérieur est soumis à des pressions en faveur du changement. Il se développe rapidement et sa contribution développement du pays est jugée indispensable. Les établissements universitaires sont censés créer des connaissances, améliorer l'équité et répondre aux besoins des étudiants. Pour cela, l'investissement dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique est un investissement humain dont les retombées ne pourraient être comptabilisées par aucun bilan quelle qu'en soit la précision. Face aux nouveaux défis et aux nouvelles tendances qui caractérisent ce secteur, la gouvernance des universités est directement sollicitée. Son renforcement est nécessaire afin de permettre à l'enseignement supérieur de s'ancrer dans les réalités politiques, économiques et sociales du pays, et de poursuivre au mieux sa mission de production de connaissances et de diffusion des savoirs. Dans un tel contexte, l'introduction des réformes de gouvernance au Maroc a, sans aucun doute, changé les pratiques de gestion financière dans l'enseignement supérieur. Cependant, jusqu'à maintenant, peu d'évaluations de ces réformes ont été entreprises. En particulier, il n'est pas certain que les objectifs visés (prévus et imprévus) aient été atteints. Pour combler ce vide, cette recherche s'inscrit dans cette perspective. Son objectif principal est : de projeter un éclairage sur le financement de l'enseignement supérieur ; de traiter les effets des réformes de gouvernance au niveau de l'Université marocaine ; et enfin de proposer des pistes pour améliorer le financement de ce secteur tout en préservant sa qualité.

Mots-clés Université marocaine • Gouvernance • Finance • Gestion • Développement

Introduction

La problématique du financement de l'Université au Maroc se pose en termes non seulement de contraintes de plus en plus fortes, mais aussi de besoins croissants.

Ces contraintes concernent les fortes pressions démographiques, le niveau élevé atteint par les dépenses publiques allouées à l'éducation, parallèlement à la faible mobilisation des ressources extérieures, la concurrence entre le financement de l'enseignement et celui d'autres priorités, comme les infrastructures de base et la santé publique. Aussi, les besoins du pays en matière d'enseignement supérieur sont énormes et ne cessent de croître. Ils naissent de l'impérieuse nécessité de développement du capital humain, comme facteur de croissance économique et de progrès social et gage du bien-être individuel et collectif. Dans ce contexte marqué par la volonté d'instaurer une bonne gouvernance du système éducatif, ce chapitre se propose de répondre à la question suivante : comment la gouvernance financière des établissements d'enseignement supérieur peut-elle relever ces défis et garantir leur dynamisme tout en favorisant la réalisation d'objectifs économiques et sociaux essentiels ?

Peu de solutions s'offrent aux responsables du secteur, si ce n'est une rationalisation des ressources à travers la définition et la mise en œuvre d'une politique de financement alternative, qui permettra d'orienter et d'utiliser le maximum de ressources en faveur de l'enseignement. Une telle politique exige une refonte des anciennes formes de mobilisation et de gestion de ressources tant publiques que privées. Elle requiert aussi la mise en place d'un système de répartition des ressources disponibles auprès des différentes sources de financement en fonction des priorités d'actions objectivement établies, lesquelles devraient dépendre des spécificités et des besoins de chaque région.

Cette recherche s'inscrit dans cette perspective. Elle traite les effets des réformes de gouvernance au Maroc au niveau des universités, qui sont les principaux acteurs de la mise en œuvre des politiques d'enseignement supérieur et de recherche scientifique. C'est la raison principale expliquant pourquoi on s'est intéressée plus particulièrement aux effets des réformes de gouvernance sur l'Université marocaine. On défend l'idée que la problématique de la gouvernance financière de l'Université marocaine est confrontée à une crise profonde, dont l'origine se situe principalement dans le déséquilibre croissant entre les besoins nécessaires pour assurer un enseignement de qualité et la gestion des ressources disponibles.

Cette recherche aborde plus particulièrement les questions suivantes : Quelles sont les mesures de réforme de gouvernance introduites dans l'enseignement supérieur au Maroc ? Quels sont les effets de ces mesures sur la gouvernance et la gestion de l'Université marocaine ? Et quelle est l'efficacité de ces mesures pour l'amélioration de la gouvernance et la gestion de l'enseignement supérieur ? Toutes ces questions aideront à formuler les priorités pour une recherche

d'éthique sociale dans le cadre d'une politique participative, qui aidera inéluctablement à gagner ces enjeux, vérifiés tout au long de cette démarche.

Pour aborder l'ensemble de ces questions, on analysera dans un premier temps l'existant avec un aperçu du mode de gestion et l'importance de la gouvernance financière à l'Université marocaine, avant de passer à la section suivante consacrée à l'évaluation des performances de la gouvernance financière.

1. Place de la gouvernance financière de l'université marocaine

Depuis quelques années, sous l'influence de pressions internes et externes, une nouvelle terminologie a caractérisé le discours officiel sur l'éducation. Parler de la « nouvelle gouvernance », laisse entendre qu'il y en avait une avant, admettons-le, ce n'est pas l'objet de ce chapitre ; les évolutions observées s'inscrivent dans un processus international lancé il y a trente ans, avec la naissance d'un nouveau modèle de gestion des finances publiques.

Des sessions de formation ont été organisées partout et à tous les niveaux de l'administration d'éducation autour des questions telles que la gestion axée sur les résultats, la gestion participative, la planification stratégique, la gestion des ressources, etc. Malgré les efforts menés dans ce sens, la gestion quotidienne des affaires de l'éducation demeure encore attachée aux pratiques administratives traditionnelles.

Avant, donc, de traiter l'existant, avec un aperçu sur le mode de gestion et l'importance de la gouvernance financière à l'Université marocaine, il me semble nécessaire de définir et de présenter brièvement la gouvernance au Maroc.

1.1 Définition du concept de « gouvernance »

Une première définition désigne la gouvernance comme l'ensemble des mesures, des règles, des organes de décision, d'information et de surveillance qui permettent d'assurer le bon fonctionnement et le contrôle d'un État, d'une institution ou d'une organisation qu'elle soit publique ou privée, régionale, nationale ou internationale. Utilisé pour désigner la manière dont un gouvernement exerce son autorité et gère les ressources d'un pays en vue de son développement, le concept de « gouvernance » est lié à l'apparition de l'expression de « *Corporate governance* » qui est née avec l'émergence du capitalisme moderne à la fin du 19^e siècle. Cette expression signifie littéralement : « système d'administration et de contrôle des entreprises » (Harakat, 2006 :34). Pour le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), la gouvernance est définie la comme l'exercice de l'autorité politique, économique

et administrative dans le cadre de gestion des affaires d'un pays à tous les niveaux. La gouvernance comprend les mécanismes, les processus, les relations et les institutions complexes aux moyens desquels les citoyens et les groupes articulent leurs intérêts, exercent leurs droits et auxquels ils s'adressent pour régler leurs différends (PNUD, 2003).

Certes, la gouvernance est un concept difficile à définir de manière uniforme, car il dépend de notions culturelles et éthiques qui peuvent être différentes d'un pays à un autre, ou d'une culture à une autre. Néanmoins, on peut le circonscrire aux principes du droit international issus de la Charte universelle des droits de l'Homme (Alaoui, 2011 :59).

La gouvernance financière, quant à elle, est l'amélioration de la qualité de la gestion financière. Elle est caractérisée par les principes de participation, de responsabilité, d'efficience, de meilleure gestion et de vision stratégique. Cette forme de gouvernance doit permettre de maximiser la valeur actionnariale dans le respect des règles éthiques et prudentielles.

La gouvernance est donc, pour nous, un état d'esprit nourrit de sérieux, de pragmatisme, de désir ardent de vouloir gagner le pari du développement serein, de la stabilité politique et du bien-être individuel et sociétal.

La qualité de la gouvernance au Maroc, malgré les réformes engagées aux niveaux politique, économique et administratif, reste encore modeste et souffre de plusieurs insuffisances. La gestion financière constitue l'une des faiblesses majeures de ce système de gouvernance. Conscients de cet enjeu, les pouvoirs publics ont engagé ces dernières années tout un programme de réforme du secteur public dont l'approche budgétaire, axée sur les résultats, constitue l'un de ses principaux volets¹.

Il faut donc, en matière de gouvernance de l'enseignement supérieur, relever quelques défis délicats. Si les pouvoirs publics peuvent exercer sur ce secteur une action stratégique importante pour tenter de réaliser des objectifs nationaux, peuvent-ils y parvenir sans compromettre l'indépendance des universités ou le dynamisme avec lequel ces dernières desservent de nouveaux marchés ?

Dans cette partie, on examine comment les autorités au Maroc envisagent cette question et comment ils s'attaquent à toute une série de problèmes connexes concernant la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur. Pour cela, on étudie la gouvernance financière des universités, telle qu'elle est adoptée

¹ Voir le circulaire n° 12-01- du 9 chaoual 1422 (25 décembre 2001) relative à l'adaptation de la programmation et de l'exécution du budget de l'État au cadre de la déconcentration.

par la Charte de l'éducation et de formation. Cette Charte qui jette les bases de la Loi 01.00 régissant la réforme de gouvernance dans l'enseignement supérieur marocain et qui fait l'objet de cette analyse.

1.2 La gouvernance financière de l'université marocaine : état des lieux

D'abord appliqué au monde de l'entreprise pour définir un mode de gestion et de pilotage, le concept de « gouvernance » touche désormais tous les domaines de l'action des pouvoirs publics. Réformer la gouvernance des universités fait partie des missions confiées officiellement au Ministère de l'enseignement supérieur. Il s'agit de redéfinir les rapports des universités avec l'État et l'administration centrale d'une part, et les rapports des universités entre elles de l'autre part.

À partir de l'année 2000, les universités marocaines se sont engagées dans un processus de réforme initié par la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation qui fixe les grandes orientations pour la gouvernance du système d'éducation et de formation, et par la promulgation de la Loi 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur. Cette loi a défini les missions des universités, déterminé les structures institutionnelles en érigeant notamment l'université en établissement public doté de la personnalité morale, et organisé son fonctionnement autour des principes de l'autonomie administrative et financière, et de l'autonomie pédagogique, scientifique et culturelle.

Dans ce cadre, la gouvernance financière de l'université transparaît à travers les attributions larges de son conseil et de son président, la préparation et l'exécution d'un budget autonome et l'autonomie administrative.

1.3 Cadre de référence

L'autonomie administrative et financière des universités publiques est un principe fixé par l'article 44 de la Loi 01-00. Celui-ci permet à l'université de fonctionner en ayant une liberté de gestion et de prise de décision. Cependant, jusqu'à quel point ceci est-il bénéfique pour l'Université marocaine ? Jusqu'à présent, les établissements publics de l'enseignement supérieur essayent de gérer au mieux leurs budgets de fonctionnement et d'investissement¹. Il s'agit en quelque sorte de faire passer l'université d'une définition d'administration publique à une entreprise publique.

¹ Il est vrai que le recrutement reste encore administré par le Ministère de l'enseignement supérieur, mais ceci ne pose pas vraiment problème. D'ailleurs, c'est l'université qui définit son besoin en termes d'embauche.

1.3.1 Étendue de la gouvernance financière de l'université marocaine

L'Université marocaine dispose de subventions publiques accordées, sur la base de critères précis restant à définir. Mais, elle dispose aussi de fonds propres qu'elle gère directement. Ces fonds sont constitués de la recherche scientifique, de la formation continue et du partenariat avec divers milieux économiques, scientifiques et techniques (Berdouzi, 2012 :142).

Au niveau de la gestion financière, le budget alloué à chaque université est réparti entre les différents établissements par le conseil de l'université. Chaque établissement procède à l'élaboration de son propre projet de budget et le fait adopter par le Conseil d'établissement. Le conseil de l'université adopte ainsi le projet de budget global de l'université. Le budget devient exécutoire une fois visé par le Ministère des finances.

L'article 16 de la Loi 01.00 stipule que le président de l'université est ordonnateur des recettes et des dépenses de l'université. Il délègue tout ou partie de ses pouvoirs d'ordonnateur aux doyens et directeurs des établissements universitaires pour des domaines relevant de leurs compétences, notamment en ce qui concerne le budget de fonctionnement et d'équipement. Dans le même ordre d'idées, l'article 18 de la même loi stipule que les universités disposent d'un budget constitué de recettes et dépenses et qu'elles reçoivent des subventions de l'État qui ne peuvent être considérées comme des crédits déconcentrés. Néanmoins, et afin d'asseoir une gestion budgétaire axée sur les résultats, les dispositifs de la contractualisation et de la globalisation des crédits, adoptés par la Circulaire du Premier Ministre n°12/2001 du 25 décembre 2001 et la Circulaire du Ministre des Finances n° 483/E du 28 février 2002, peuvent être adaptés à l'autonomie budgétaire de l'université (Ministère de l'Enseignement Supérieur, 2010).

Il y a lieu de souligner aussi que les universités peuvent assurer, par voie de convention, des prestations de services à titre onéreux, créer des incubateurs d'entreprises innovantes, exploiter des brevets et licences et commercialiser les produits de leurs activités. Elles peuvent prendre des participations dans des entreprises publiques et privées, sous réserve que ces participations ne soient pas inférieures à 20% du capital social de ces entreprises. Elles peuvent également créer des sociétés filiales sous réserve que ces sociétés aient pour objet la production, la valorisation et la commercialisation de biens ou services dans les domaines économique, scientifique, technologique et culturel, et que les universités détiennent au moins 50% du capital social de ces filiales (article 7 de la Loi 01.00).

En outre, les établissements d'enseignement supérieur bénéficient d'incitations fiscales particulières pour leurs opérations d'acquisition de biens d'équipement et de biens immeubles nécessaires à l'exercice de leurs missions (article 83 de la Loi 01.00). Aussi, les recettes générées par les frais d'inscription sont destinées aux établissements d'enseignement supérieur concernés, et le conseil de l'université supervise les dépenses correspondantes, ainsi que leur comptabilité et leur contrôle (§176 de la Charte).

1.3.2 Volet gouvernance administrative

Les universités regroupent des établissements d'enseignement, de formation et de recherche désignés « établissements universitaires », ainsi que des services d'université et des services communs (article 6 de la Loi 01.00). Chaque université est dirigée par un président et un Conseil d'université, qui est constitué de différents doyens et directeurs des établissements, des membres nommés et des représentants élus (article 9 de la Loi 01.00).

En plus, les présidents d'universités et les directeurs des établissements d'enseignement supérieur présentent, chacun pour ce qui le concerne, un rapport sur l'état, les bilans et les perspectives qui se dégagent des évaluations pour sa discussion par le conseil régional concerné, au mois de septembre de chaque année (article 77 de la Loi 01.00).

En ce qui concerne les personnels de l'État, en fonction dans les universités et dans les établissements universitaires à la date d'effet de la Loi 01.00, ils ont été transférés aux universités de leur affectation. En attendant l'approbation du statut des personnels des universités prévu à l'article 17 de la même loi, les personnels de l'État susmentionnés demeurent régis par les statuts particuliers dont ils relèvent (article 90 de la Loi 01.00).

Concernant le personnel enseignant-chercheur, les décisions de la titularisation, l'avancement et la discipline sont prises après avis des commissions paritaires, sur proposition des commissions scientifiques des établissements universitaires (article 17 de la Loi 01.00). Ces dernières sont chargées de proposer toutes les mesures concernant le personnel enseignant-chercheur, notamment en ce qui concerne leur titularisation, leur avancement et leur discipline (article 23 de la Loi 01.00).

Pour la promotion et la gratification des personnels, les universités établiront, elles-mêmes, les critères et les procédures d'évaluation en se basant sur le principe du rendement pédagogique (§137 de la charte).

En somme, le problème de gouvernance des établissements universitaires est bel et bien une question d'actualité brûlante. Il ne se pose pas seulement en termes de compression, d'allègement du fardeau budgétaire ou d'amélioration de gestion, il met en cause directement des notions sensibles d'autonomie financière de l'université, impliquant des changements profonds qui ne relèvent pas uniquement de la gestion ou du mode d'attribution, mais bien des cadres universitaires (El Masslout, 1999 : 31). On se trouve une fois de plus ramenés aux questions, très controversées, d'équité sociale et du rôle de l'État dans le financement de l'enseignement supérieur.

2. Rôle des autorités publiques dans le financement et le contrôle financier des universités

Il faut tout d'abord rappeler que le principe d'autonomie ne remet pas en cause le statut d'établissement public de l'Université marocaine. Elle demeure sous la tutelle du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la formation des cadres, du Ministère des finances et du Ministère de la fonction publique¹.

Les relations entre l'État et les universités sont bilatérales à cause de leur nature inégale ; l'éducation relève des compétences de l'État. C'est également à l'État qu'incombe de créer un environnement propice au développement scientifique et orienter les politiques scientifiques (Borrero Cabal, 1995 : 187).

2.1 Éléments de diagnostic des politiques de financement

Dans les universités, le financement total pour 2007, a été de plus de 5,5 milliards de dirhams en légère augmentation par rapport aux années précédentes. Entre 1998 et 2007, le budget total a enregistré une tendance généralement haussière suivant un taux moyen annuel de 5,8%. La variation la plus élevée a été observée en 2005 et a atteint 21% par rapport à 2004. Cette hausse est attribuée principalement aux dépenses salariales qui ont connu une augmentation de plus de 30% durant la même période (Royaume du Maroc, 2008).

L'enseignement supérieur a vu son budget augmenter sensiblement de 21,1% après une période de Plan d'urgence 2009-2012 qui a contribué au redressement

¹ En vertu de l'article 1 de la loi 01.00 « L'enseignement supérieur relève de la responsabilité de l'État qui en assure la planification, l'organisation, le développement, la régulation et l'orientation selon les besoins économiques, sociaux et culturels de la Nation, qui en définit la politique nationale avec le concours de la communauté scientifique, du monde du travail et de l'économie ainsi que des collectivités locales et particulièrement des régions ».

des « performances » de l'enseignement par le biais de l'introduction de nouvelles filières et cursus professionnalisants. Dans ce cadre, l'État a mis à la disposition des universités les moyens nécessaires. Dix-sept contrats ont été signés devant le Roi le 6 octobre 2009 pour une enveloppe de 12,6 milliards de dhs, dont 8,2 milliards de dhs pour le budget de fonctionnement (hors salaires), et 4,4 milliards de dhs pour le budget d'investissement et l'ouverture de 2 400 postes budgétaires, dans le but de répondre aux besoins en encadrement, ainsi que par l'accompagnement des universités via des mesures réglementaires.

Ainsi, la gouvernance de l'enseignement supérieur est entrée dans une nouvelle phase basée sur des composantes essentielles, à savoir :

- la fixation d'un projet ambitieux basé sur la gestion axée sur les résultats ;
- l'adoption d'une démarche participative des principaux intervenants dans le système ;
- la contractualisation ; et
- la mise en place de structures de suivi (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, 2012).

Trois principes majeurs orientent cette nouvelle vision de la gouvernance : l'autonomie, la responsabilité et la contractualisation (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement Supérieur, 2009). C'est un grand projet de réforme qui restera ouvert. Il nécessite un engagement de tous les acteurs, un professionnalisme administratif et financier très élevé ainsi que des capacités et des compétences particulières en termes de leadership, de légitimité académique et pédagogique, et de capacités de mobilisation et de dynamisation des compétences. Il y a aussi l'aspect formation dans la gestion des budgets.

Tableau 2.1 Budget de l'enseignement supérieur en pourcentage du PIB entre 2005 et 2013

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Budget de fonctionnement*	4784,4	4794,4	4849,2	5387,1	6367,8	7136,2	7146,9	7804	8660,3
Budget d'investissement*	405,8	565,8	745,3	829	1155,6	1155,6	915	1000	1000
Part du budget en % du PIB	1	0,9	0,9	0,9	1	1,1	1,1	1.1	1.1

Source : DESFCRS /DEP, 2013 (* en millions de dhs)

Ces chiffres confirment l'importance des ressources allouées à l'enseignement supérieur. L'analyse de l'évolution des dépenses de fonctionnement des universités révèle que la rubrique du personnel a enregistré la hausse la plus significative ces dernières années. En effet, le taux d'accroissement annuel moyen a atteint 12,4% contre près de 2,2% pour l'ensemble des dépenses durant la période allant de 2009 à 2012. Par ailleurs, entre 2007 et 2013, la croissance des crédits alloués à l'enseignement supérieur n'a pas suivi celle de la richesse nationale mesurée en termes de PIB. Ainsi, le budget de l'enseignement supérieur par rapport au PIB représente environ 1.1% en diminution par rapport à 2006 et 2005.

En général, le système d'éducation et de formation est considéré comme un secteur budgétivore. Les dépenses consacrées à l'éducation représentent en 2011 près de 25% du budget de l'État et 6% du PIB ; l'UNESCO recommande 30% de ce budget (Harakat, 2011 :43).

Malgré ces efforts financiers, les performances et l'efficacité du système d'enseignement n'ont pas atteint les objectifs que le pays se devait d'attendre au 21^e siècle en matière de généralisation et de formation des cadres (Boussaid, 2000 :393). Les rapports annuels de la Cour des comptes, au titre des années 2007, 2008, 2010 et 2011, ont relevé un ensemble de limites auxquelles se heurtent la gouvernance universitaire, la gestion budgétaire et financière, le patrimoine, le système d'information et de communication, la gestion des cités universitaires et du Centre national de recherche scientifique et technique (CNRST), le contrôle interne, les marchés et les achats publics, etc.

En dépit de cet effort budgétaire, le rendement des établissements universitaires demeure faible, notamment en termes de transmission des valeurs de progrès socio-économique, de découverte scientifique et d'innovation technologique. Ainsi, en dépit des efforts consentis par les autorités concernées, le grand paradoxe du système d'enseignement supérieur réside dans la faible corrélation entre la formation et la recherche. Les universités dans les pays avancés, qui arrivent en tête des classements internationaux (celui de Shanghai par exemple), sont souvent des universités de recherche. L'expérience montre que la performance d'une université dépend notamment de la proximité entre enseignement et recherche. Mais cette dernière reste insuffisante au Maroc, d'où le caractère ambitieux des objectifs et la modestie des réalisations (Boussaid, 2000).

Par ailleurs, ce qui est également paradoxal, c'est que le système de formation et de recherche au Maroc n'arrive plus à produire davantage de diplômés. Alors que d'autres pays (comme Brunei Darussalam, le Cambodge, le Costa Rica, le

Djibouti, l'Estonie, l'Éthiopie ou le Kirghizistan) ont multiplié par deux le taux de leurs diplômés, ce taux a stagné au Maroc et ne dépasse guère la barre de 4% ; celui des pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) atteint 50%. D'un autre côté, les diplômes obtenus ne sont pas toujours un passeport pour l'emploi, à en croire les indicateurs du chômage fournis par le Haut-commissariat au Plan (HCP) en 2013, qui démontrent que le chômage est plus prononcé chez les jeunes âgés de 25 à 34 ans passant à 30,7% pour les niveaux supérieurs de diplôme, contre 16,8% pour les diplômes moyens (HCP, 2013).

2.2 Le financement de l'État

Au niveau du financement de l'enseignement supérieur, et surtout des universités, il est à noter que la principale source de financement est l'État. De plus, 11% des ressources de ces universités viennent des produits et bénéfices provenant des travaux de recherche et de la vente de services. 16% est le pourcentage des dépenses courantes consacré à l'enseignement supérieur dans le secteur de l'éducation, dont 67% est consacré à la masse salariale. En outre, les universités consacrent près d'un quart de leurs ressources au fonctionnement de l'administration, sachant que les dépenses d'enseignement destinées, généralement, aux intrants pédagogiques ne sont que de près de 15% en 2007. Par ailleurs, le budget alloué par le ministère de tutelle aux différentes institutions est réparti selon le nombre d'étudiants inscrits. C'est la seule ressource financière dont dispose l'enseignement supérieur public compte tenu de la gratuité totale des études. Cependant, d'autres fonds sont octroyés aux établissements grâce à des projets de recherche scientifique, suite aux programmes de partenariats nationaux et internationaux (Royaume du Maroc, 2008).

Donc, le rôle des autorités publiques, y compris au niveau régional et local, dans le financement de l'enseignement supérieur reste important, même dans les contextes de décentralisation et de contraintes budgétaires. La régulation de l'offre et de la demande éducatives dans le pays et les décisions quant au dilemme entre égalité d'accès et efficacité de l'éducation, ses aspects qualitatifs ou quantitatifs, émanent toujours des autorités publiques, plus particulièrement du Ministère de l'éducation.

Selon Salman El Madini (1996 : 50-51), trois fonctions, au moins, doivent être assumées par les autorités publiques quels que soient les contextes :

- l'élaboration d'une législation nationale en matière d'éducation ;
- le suivi et l'évaluation de sa mise en œuvre ; et

- la fourniture de fonds pour l'éducation (qui sont indispensables pour tout type ou niveau d'éducation, y compris les subventions réelles ou « cachées » à l'enseignement privé, supérieur ou continu).

Pour conclure, nous dirons que le rôle de financier de l'État est toujours important quand il y a des besoins d'investissement dans des programmes et projets à but non lucratif, tels que la construction des universités et des infrastructures. Aussi, il a un rôle important dans la diversification des sources de financement de l'enseignement, le partage et la récupération des coûts. La diversification des sources de financement public peut inclure l'élargissement de l'assiette d'imposition, la délégation de pouvoir en matière d'imposition et de financement à des niveaux inférieurs et la création d'impôts pour l'enseignement.

2.3 Contrôle financier de l'État

L'État veille, en vertu de l'article 4 de la Loi 01.00, au respect, par les universités, de l'application de la réglementation sur les établissements publics. En l'occurrence, la Loi 69.00¹ relative au contrôle financier de l'État, dont les principales dispositions pouvant concerner les universités sont les suivantes :

- Le contrôle financier de l'État est exercé sur les établissements publics *a priori* ou *a posteriori* (article 2 de la Loi 69.00).
- Les établissements publics sont soumis à un contrôle préalable qui est exercé par le ministre chargé des finances, un contrôleur de l'État et un trésorier payeur. Toutefois, les établissements publics qui réunissent certaines conditions prévues aux articles 17 ou 18 de la Loi 69.00 sont soumis au contrôle d'accompagnement (article 3 de la Loi 69. 00) ;
- Les décisions du conseil d'administration ou de l'organe délibérant, portant sur les budgets, les états prévisionnels pluriannuels, le statut du personnel, l'organigramme, le règlement fixant les règles et modes de passation des marchés, les conditions d'émission des emprunts et de recours aux autres formes de crédits bancaires, telles qu'avances ou découverts, et l'affectation des résultats, ne sont définitives qu'après leur approbation par le ministre chargé des finances (article 7 de la Loi 69.00).
- Le ministre chargé des finances fixe les modalités d'application de la Loi 69.00, par établissement ou groupe d'établissements publics et arrête, à cette fin, les procédures de préparation, d'adoption et de visa des budgets et états

¹ Bulletin officiel n° 5170 du 23 chaoual 1424 (18 décembre 2003) Dahir n° 1-03-195 du 16 ramadan 1424 (11 novembre 2003) portant promulgation de la loi n° 69-00 relative au contrôle financier de l'État sur les entreprises publiques et autres organismes.

prévisionnels pluriannuels ainsi que les modalités de tenue de la comptabilité de l'ordonnateur (article 8 de la Loi 69.00) ;

- L'ordonnateur du budget de l'établissement public est soumis à la législation relative à la responsabilité des ordonnateurs (article 8 de la loi 69.00).
- Les établissements publics doivent communiquer, au ministre chargé des finances, les états de synthèse annuels ou les comptes annuels, le rapport annuel de gestion, dans les six mois suivant la clôture de l'exercice (article 20 de la loi 69.00).

Par ailleurs, les procédures routinières empêchent souvent la lisibilité et la visibilité. Ainsi, les pratiques budgétaires révèlent qu'il n'existe pas de texte stipulant clairement la transmission du budget par l'université directement au Ministère des finances ou par le biais du Département de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la formation des cadres. Cependant, l'article 4 de la Loi 01-00 stipule que « les universités [...] sont placées sous la tutelle de l'État, laquelle a pour objet de faire respecter par les organes compétents des universités, les dispositions de la présente loi, ... ».

Pour conclure, nous dirons que le contrôle actuel des moyens financiers de l'État coûte très cher. La meilleure façon d'économiser les deniers de l'État est une grande autonomisation des établissements d'enseignement et un couplage avec le contrôle *à posteriori*. Tous les services et produits fournis aux services de l'État sont majorés de façon outrancière dans le cadre actuel de gestion. Par exemple, les établissements évoluant dans le cadre du Service d'État Géré de Manière Autonome (SEGMA), acquièrent des produits et des services de loin moins chers que les autres établissements étatiques (El Amrani, 2000).

3. Essai d'évaluation des performances de la gouvernance financière à l'Université marocaine

La réforme de l'éducation et de la formation n'est pas la solution optimale aux défaillances de l'Université marocaine, car cette hypothèse est confirmée par un certain nombre de rapports émis à la fois par des instances internationales (comme l'UNESCO (2006)¹, la Banque Mondiale (2008)² et le PNUD (2007))¹ et national

¹ Le rapport de l'UNESCO sur les enseignants et la qualité de l'éducation, a fixé au Maroc, ainsi qu'à d'autres pays, l'échéance 2015 comme date fatidique de réalisation des objectifs de développement du millénaire.

² Le rapport de la Banque Mondiale sur l'enseignement en Afrique rendu public le 04 février 2008 a presque sonné le glas du dispositif éducatif marocain. Aussi, quatre indices de mesure (accès, équité, qualité et efficacité) ont été pris en compte par la banque mondiale dans

comme le rapport national du Conseil Supérieur d'Enseignement (CSE) (Royaume du Maroc, 2008) qui a souligné la persistance de certaines déficiences qui freinent encore la gestion de l'autonomie au sein des universités.

Ainsi, toute politique éducative cohérente repose principalement sur un bon fonctionnement financier des établissements d'enseignement, et plus particulièrement sur des règles de gestion efficaces. Or, il est clair qu'en ce domaine le système d'enseignement supérieur marocain se heurte encore à des obstacles sérieux qui freinent sa performance.

3.1 Les obstacles

Il s'agit de prime abord de restituer les difficultés et les dysfonctionnements constatés dans les pratiques budgétaires, dans le cadre de la gouvernance de l'enseignement supérieur au Maroc, les difficultés se rencontrent souvent dans la gestion inefficace des ressources, la rareté des ressources et la rigidité de structure des dépenses.

3.1.1 Gestion inefficace des ressources

Le premier obstacle, et non le moindre, est que la gestion des universités s'effectue dans le cadre très strict de la comptabilité publique. Sans doute adapté à une conception juridico-administrative des institutions publiques, et conçu dans l'optique du contrôle le plus strict possible des deniers de l'État, ce cadre ne permet manifestement pas d'envisager une gestion efficace au regard des critères habituels du secteur privé ; c'est-à-dire souple, rapide et adaptable à l'évolution de l'environnement. À ce niveau très banal, on regrettera par exemple la grande difficulté d'exploitation des documents comptables en raison des classifications des opérations souvent mal conçues et des procédures complexes d'enregistrements (dont la distinction entre l'engagement et le paiement est un exemple significatif).

En effet, la gestion financière actuelle connaît les dysfonctionnements suivants :

- Les restes à mandater et les restes à recouvrir à chaque exercice restent élevés ;

l'évaluation de l'éducation dans les pays de la région MENA. Sur les 14 pays en question, le Maroc a été classé 11^e avant le Yémen, le Djibouti et l'Irak.

¹ Le rapport du PNUD sur le développement humain a classé le Maroc 126^e sur 177 pays en matière de développement humain. Le secteur qui serait le plus en cause, à ce sujet, est l'éducation, sachant que le taux d'alphabétisation des adultes (1995-2005) est de 52,3 % au niveau des plus de 15 ans, alors que le taux de scolarisation combiné (cycles primaire, secondaire et supérieur) était de 58,5 % en 2005.

- Environ un tiers des ressources mobilisables ne sont pas engagées alors que les universités réclament l'augmentation de la subvention de l'État ;
- Les charges incompressibles (déplacement, cérémonies, indemnités, eau, électricité, télécommunication et parc automobile) ont continué d'augmenter, alors que les dépenses d'enseignement et de recherche ont diminué (Royaume du Maroc, 2008).

Au niveau des ressources d'investissement, l'État reste également la principale source de financement. Les autres sources sont presque négligeables, et leur évolution révèle le caractère de non pérennité et d'occasionnel. Dans ce cadre, les crédits d'investissement ont évolué positivement, enregistrant un taux d'accroissement annuel moyen aux alentours de 12% entre 2013 et 2014. Cet effort consacré à l'investissement a porté surtout sur l'élargissement de la capacité d'accueil, par l'extension de facultés et la création d'écoles supérieures.

Ces dysfonctionnements, et notamment la faiblesse des imputes non salariaux, ont un impact négatif sur le fonctionnement des établissements et la qualité de la formation. Les crédits alloués aux établissements sont très en deçà de leur besoin réels, et la détérioration des conditions de travail est très manifeste à différents niveaux, notamment en ce qui concerne les aspects suivants :

- Les infrastructures et les équipements souffrent d'un manque d'entretien flagrant ;
- Le matériel didactique est insuffisant ;
- Les matières consommables font souvent défaut ; et
- Les actions de soutien en faveur des étudiants les plus nécessiteux sont très rares.

Au niveau de la gestion des ressources humaines, le Maroc a sûrement adopté des mesures plus audacieuses en vue d'assurer une plus grande autonomie aux universités en la matière. Afin de permettre aux universités de mettre en adéquation leurs ressources et leurs besoins en termes de compétences, la Loi 01.00 prévoit que les universités reçoivent une dotation globale en personnel. Il est aussi prévu que les universités recrutent leurs personnels sur des bases contractuelles. Mais cette décentralisation des compétences n'est toujours pas effectuée 14 ans après l'adoption de la Loi 01.00. Elle s'est heurtée à une vive opposition de la part des enseignants-chercheurs qui ne souhaitent pas quitter le cadre de la fonction publique. Par conséquent, on n'a pas mis en place une gestion prévisionnelle des besoins en ressources humaines ni au niveau des universités, ni au niveau national. Aujourd'hui, l'Université marocaine manque globalement d'enseignants-chercheurs, en conséquence d'un grand nombre de facteurs, y

compris celui d'un manque de planification, de départs à la retraite et la massification des universités. En somme, les causes de la mauvaise gestion sont souvent imputées à :

- la médiocrité de la formation ;
- l'insuffisance de la sensibilisation des responsables ; et
- le manque de motivation ou d'intérêt pour une utilisation rigoureuse des moyens.

3.1.2 Rareté des ressources et rigidité de structure des dépenses

Le problème du choix des priorités en matière de dépenses publiques se pose avec autant d'acuité qu'il s'agit de faire face à la double contrainte liée d'une part au caractère limité et inélastique des recettes budgétaires, et d'autre part, à l'accroissement permanent des dépenses lié au développement économique et social du pays (Benani, 1996 : 37).

Comme signalé auparavant, la principale source de financement des universités reste l'État. L'effort de diversification des sources de financement est très limité sachant que la participation d'autres acteurs, comme les régions, est quasi-inexistante. Ainsi, se pose plus concrètement le problème de la marge de manœuvre des pouvoirs publics dans le financement d'enseignement. Les caractéristiques essentielles de cette politique peuvent être appréciées à partir du poids relatif du budget de l'enseignement supérieur dans le budget total, de la répartition de ce budget entre les différentes catégories de dépenses (personnel, fonctionnement, subventions, dépenses en capital). La rigidité institutionnelle du système est telle qu'en fait le pouvoir central n'a qu'une marge de manœuvre très faible à ce niveau ; les dépenses de personnel représentent plus de 90% des dépenses et sont automatiquement reconduites d'une année à l'autre.

La phase de conception du budget actuel se caractérise par des prévisions non fiables des crédits de fonctionnement des établissements de l'enseignement supérieur. Les raisons invoquées se situent autour :

- du décalage budgétaire qui amène des surcoûts et des gaspillages des ressources (entre 20% et 35%) des crédits de fonctionnement ;
- du manque de qualifications des cadres gestionnaires ; et
- de la faiblesse des établissements qui permet la substitution par l'administration centrale.

Ces diverses contraintes conduisent alors à des dysfonctionnements tout à fait regrettables de la gouvernance financière des universités. Elles peuvent d'abord

entraîner des pratiques à la limite de la légalité pour contourner des réglementations trop strictes (commandes des matériels non contrôlés, budgets votés en déséquilibre...). Elles conduisent aussi à une certaine routinisation des procédures ; dans la mesure, en effet, où les règles de gestion sont d'une extrême rigidité, l'allocation des ressources se transforme rapidement en une simple ventilation administrative de parts déterminées à l'avance à partir de clefs de répartition rigides et de critères réputés objectifs. En conséquence, il est impossible de mener une véritable politique d'établissement fondée sur des priorités et des arbitrages.

3.2 Quelles solutions ?

L'analyse diagnostique a permis de mettre le doigt sur un certain nombre de dysfonctionnements et de limites de la gouvernance financière de l'enseignement supérieur.

S'agissant des limites, on peut considérer que les efforts consentis par l'État sont arrivés à un seuil difficile à dépasser, même dans le cas d'une hypothèse de croissance favorable, sans porter préjudice à d'autres secteurs socio-économiques, aussi vitaux que celui de l'enseignement supérieur. En effet, la réalisation des objectifs de l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur nécessitera la mobilisation des ressources importantes que le budget de l'État ne peut, à lui seul, supporter.

La stratégie à adopter pour résoudre la crise de la gouvernance dans laquelle s'enlise le système l'enseignement supérieur marocain devrait viser la correction de ces déséquilibres, et s'appuyer sur une approche pragmatique et multidimensionnelle. Celle, qui est la plus propice dans le cadre du contexte socio-économique actuel, doit donc être fondée sur : la rationalisation de l'utilisation des ressources affectées au secteur et le passage d'une autonomie administrative théorique à une autonomie réelle.

3.2.1 La rationalisation de l'utilisation des ressources affectées au secteur

La rationalisation de l'utilisation des ressources affectées au secteur constitue le premier axe d'intervention. Elle repose, d'abord, sur une meilleure gestion pour éviter les gaspillages. Elle passe également par un renforcement des fonctions de planification, de programmation, de responsabilisation et d'évaluation de système.

A. Planification

Le budget doit constituer le lien entre la planification et la gestion. Les objectifs de la planification, pour des raisons de choix politiques et non de contraintes

techniques, ne se trouvent pas dans la gestion budgétaire. Les responsables chargés de l'élaboration du budget consacrent l'essentiel de leurs efforts et de leur temps à la confection technique du budget, et négligent souvent l'analyse des résultats du précédent exercice pour en tirer des enseignements susceptibles d'éclairer leur arbitrage dans la répartition des moyens alloués (Bakouche, 2011 : 136).

B. Programmation

Pour une meilleure régulation de l'autonomie de l'université, il est impératif qu'elle soit exercée dans un cadre de contractualisation pluriannuelle avec des résultats à atteindre selon des échéanciers bien définis. De plus, l'ouverture de l'université sur son environnement socio-économique est une condition nécessaire au succès de l'université. D'ailleurs, le conseil de l'université doit assumer pleinement ses responsabilités en matière d'éducation et de formation universitaires au niveau régional, et ce, conformément au principe de séparation des pouvoirs (Royaume du Maroc, 2008).

C. Responsabilisation

La responsabilisation des acteurs universitaires est déterminante dans la réussite du projet de la gouvernance stratégique. Ainsi, devant les atteintes de l'université déclinant son engagement à être citoyenne responsables et solidaire (Harakat, 2011 : 143).

L'université a besoin d'un(e) gestionnaire averti(e) qui puisse en faire un établissement gagnant. Ce n'est pas parce qu'un(e) responsable a un doctorat d'État dans une discipline déterminée qu'il/elle est apte à être un(e) bon(ne) gestionnaire. Même dans sa spécialité, un expert a besoin d'une formation continue et d'un système d'évaluation permanent et rentable qui l'oriente, le guide et le rend compétitif. Les responsables des universités sont supposés avoir reçu une formation qui correspond aux exigences de ces tâches. La responsabilité devrait être rétribuée et ne pas être considérée comme une préretraite (Wazzani, 2000 : 372).

D. Évaluation

L'évaluation devrait découler logiquement de la planification, avec certaines réserves sur le plan des politiques officielles. Dans le cas de l'université, l'évaluation permanente est le prolongement logique des plans d'action et un argument valable à l'appui de l'autonomie. Bien que certaines institutions ont tendance à considérer leurs propres normes comme exemptes de toute remise en cause, elles doivent d'abord en faire la preuve pour elles-mêmes avant d'en faire

ensuite la démonstration devant la société et l'État. Seulement alors, elles peuvent à juste titre demander que leur autonomie soit reconnue et non admise par complaisance. L'auto-évaluation de l'université inspire confiance son autorité (Borrero Cabal, 1995 : 216).

3.2.2 Le passage d'une autonomie administrative théorique à une autonomie réelle

Des trois modèles de tutelle proposés pour les universités (régie directe du ministère, SEGMA et établissement public), le législateur a choisi celui qui confère à l'administration centrale la marge de manœuvre la plus large. Cette constatation est fondamentale. L'autonomie administrative et financière de gestion attribuée à l'université demeure théorique parce que, sur le plan pratique, c'est l'administration de tutelle qui a toujours assurée la gestion des personnels enseignants, administratifs et techniques universitaires, des bourses pour les étudiants et des dépenses de construction et d'équipements. C'est elle qui négocie avec la direction du budget l'enveloppe globale des dotations qu'elle répartit ensuite entre les universités (Harakat, 2011 : 199).

Pour assurer une autonomie réelle, des mesures restent à entreprendre telles que :

- La mise en place d'un statut des personnels des universités (Art. 17 de la Loi 01.00), car la position syndicale des enseignants-chercheurs est opposée au statut particulier des personnels des universités ;
- Le transfert du patrimoine mobilier et immobilier de l'État aux universités. Ceci nécessite l'établissement d'un inventaire et l'assainissement de sa situation foncière qui sont en cours ;
- La réduction de la dépendance financière du budget de l'État par : la diversification et l'augmentation des ressources propres des universités (expertise, formation continue, exploitation des brevets d'invention, incubateurs d'entreprises innovantes, participations dans des entreprises publiques et privées et création de sociétés filiales) ; et la concrétisation des dispositions de la Loi 01.00 qui permettent aux universités de bénéficier des prêts extérieurs ;
- La décentralisation de la gestion des moyens des universités accompagnée par une décentralisation des organes de contrôle de l'État pour éviter les retards ;
- La délégation du pouvoir réglementaire du Ministre de l'enseignement supérieur aux présidents des universités en matière de gestion du personnel de l'État en exercice dans les universités.

Enfin, il est peut-être temps aussi de proposer aux universités volontaires de gérer les bourses de leurs étudiants. La création d'un centre ou d'une agence rattachée à l'université sera sans doute nécessaire pour prendre en charge ces nouvelles missions. Ce sera sans doute là l'occasion d'étendre et de transférer au niveau local la gestion de l'ensemble des œuvres universitaires estudiantines. Les conditions de vie des étudiants ne peuvent qu'en être améliorées (El Masslout, 1999 : 240).

L'autonomie n'est donc ni abandon du système universitaire à lui-même ni désengagement de l'État. Au contraire, celui-ci doit non seulement garder, mais renforcer des pouvoirs de supervision, de pilotage et d'évaluation. Celle-ci est entendue dans son double aspect d'évaluation institutionnelle et d'appréciation des performances de gestion des établissements universitaires. Il est clair qu'il y a là un grand chantier à ouvrir pour lequel il va falloir mettre au point les outils méthodologiques nécessaires, et les soumettre à l'épreuve de la pratique pour les affiner avant de leur donner leur cadre juridique définitif (El Masslout, 1999 : 241).

3.2.3 La diversification des sources de financement

Nous savons que les universités sont limitées dans leurs ressources propres (droits fixés par l'État, formation continue peu développée) ; ressources qui restent encore insuffisantes face aux besoins globaux de l'université. Un élargissement de ces ressources propres serait évidemment le bienvenu¹.

Dans le cadre de l'autonomie financière des universités, ces dernières sont appelées à chercher d'autres moyens de financement que ceux octroyés par l'État. Cependant, et en attendant, elles doivent essayer de renforcer leurs capacités de gestion et de passation des marchés relatifs au budget d'exploitation et à leur gestion financière en général. Plusieurs points sont à améliorer à ce sujet, à savoir : l'augmentation continue des charges incompressibles (déplacement, cérémonies, indemnités, eau, électricité, télécommunication et parc automobile) contre la diminution des dépenses d'enseignement et de recherche ; le niveau élevé, à chaque exercice, des restes à mandater et des restes à recouvrir ; le non engagement d'environ un tiers des ressources mobilisables alors que les universités réclament l'augmentation de la subvention de l'État. Aussi, l'amélioration de la situation suppose une révision fondamentale des politiques de

¹En Europe, on note aussi une augmentation très lente des ressources propres : 10% des budgets hors salaires en France, 6% des budgets globaux aux Pays-Bas, 20% en Norvège, entre 7% et 24% en Suisse selon les établissements, voir Paradeise (2007).

financement de l'université, et notamment la mobilisation de nouvelles ressources. Il s'agit de veiller à une répartition des charges entre différents partenaires : État, entreprises et secteur privé.

A. Une ouverture sur l'entreprise

La contribution financière des entreprises dans le domaine éducatif est assez limitée pour ce qui concerne le secteur public. Elles peuvent certes verser directement la taxe d'apprentissage aux établissements d'enseignement supérieur de leur choix, mais elles choisiront plus volontiers les établissements privés de type consulaire. Elles ont aussi la possibilité d'offrir des bourses aux étudiants ou de mettre du matériel à la disposition des universités. Elles sont aussi liées aux universités dans le cadre de contrats de recherche ou d'étude ou dans des opérations de valorisation de la recherche réalisée par les laboratoires.

B. L'extension du secteur privé de l'enseignement

Le développement du secteur privé de l'enseignement devrait contribuer de manière plus efficace au financement. Pour cela, le gouvernement devra encourager les initiatives dans ce sens pour diminuer la charge supportée par le budget public. Mais, il faudrait au préalable procéder à une évaluation de ce secteur et développer une vision prospective, une stratégie et des plans d'action pour le promouvoir. Il faut aussi assurer aux investisseurs dans ce domaine des conditions encourageantes, et les associer aux différentes étapes sans oublier l'orientation concernant ledit secteur. En contrepartie, il est également fondé de demander l'instauration d'un contrôle de l'enseignement supérieur privé basé sur des critères précis (Boutaleb Joutei, 2003).

Or, dans le contexte des mutations économique et sociales que connaît le pays, l'enseignement privé ne doit plus se confiner dans le rôle d'auxiliaire de l'enseignement public, il doit émerger en tant que secteur concurrentiel favorisant l'émancipation de l'étudiant et mettant en valeur ses dons, ses aptitudes et ses facultés pour une meilleure insertion dans la société (Wazzani, 2000 : 362-363).

3.2.4 Cadre général d'organisation

Le nouveau cadre organisationnel s'appuie sur de nouveaux rapports hiérarchiques articulés autour de l'autonomie. Cependant, cette autonomie des universités pose le problème des relations entre la tutelle et les établissements, c'est à dire : comment assurer un équilibre stable entre le souci d'octroyer plus de souplesse et de responsabilité dans la gestion tout en se préservant ce droit de regard qui assure le contrôle et le suivi rigoureux quant à l'utilisation des deniers

publics et au respect des objectifs dans le cadre des politiques publiques (Bakouche, 2011 : 146).

Toutes les dépenses des universités devaient faire l'objet d'un contrôle au niveau des présidences d'université et d'un fondé de pouvoir au niveau des établissements. On devait instaurer un contrôle a posteriori par la Cour des comptes qui vérifie la conformité de la gestion financière à la réglementation en vigueur. On prévoyait également d'introduire une nouvelle répartition des compétences pour la préparation des projets de budget et l'allocation des ressources entre université et établissements : le conseil de l'université devait être responsable de la répartition du budget aux établissements. La mise en application de cette nouvelle autonomie financière des universités est retardée aujourd'hui par la lenteur des procédures au niveau national.

Par ailleurs, l'intervention de la tutelle doit, en principe, trouver sa limite lorsqu'elle se heurte au caractère foncièrement universitaire de l'organisation, forgé par un ensemble de compétences avérées dans le domaine et non déléguées par des hiérarchies administratives. Ces compétences sont nécessaires pour assurer la liberté d'action dans l'enseignement, les programmes, l'innovation et la recherche.

Ainsi, il sera particulièrement important de veiller activement au choix et à la formation des dirigeants des universités, à la fois au niveau central et au niveau des facultés. Une telle formation développera leurs compétences en matière administrative, mais surtout leur leadership au niveau des universités. Ce leadership devra aussi renforcer l'idée même de l'université comme collectif des établissements.

Même à l'université, il faudra insister sur une décentralisation des pouvoirs de compétences. Certains des auteurs de cas ont déploré qu'aucune des réformes n'ait choisi le niveau du département comme objet des réformes. Or, il s'agit là de l'unité de base des universités, qui a besoin aussi d'un leadership affirmé et d'une capacité de gestion. Une décentralisation de la gestion financière vers les départements paraît donc également importante pour améliorer l'efficacité de gestion de l'université dans son ensemble.

Conclusion

De tous les résultats découlant de cette recherche, retenons, essentiellement, que l'enseignement supérieur est budgétivore et coûteux. Son rendement tant interne qu'externe est très faible faisant de lui une grande usine qui gaspille beaucoup d'argent dans la production de rebuts et la reprise interminable des produits non

conformes aux prescriptions des curriculums. Donc, la croissance du budget ne suffit pas pour assurer un enseignement de qualité ; elle en est une condition nécessaire mais doit s'accompagner de la mise en place de politiques de bonne gouvernance financière de l'Université marocaine. Une telle politique exige une refonte des anciennes formes de mobilisation et de gestion de ressources tant publiques que privées. Elle requiert aussi la mise en place d'un système de répartition des ressources disponibles auprès des différentes sources de financement en fonction des priorités d'actions objectivement établies, lesquelles devraient dépendre des spécificités et des besoins de chaque région.

Il est certain que, à travers ces développements, nous n'avons fait qu'esquisser la réflexion sur la question de la gouvernance financière de l'université marocaine, qui nécessite des investigations et une analyse beaucoup plus approfondies. Son importance est indéniable dans la mesure où elle permettra, entre autres, de résoudre les problèmes financiers dont souffrent plusieurs universités dans un contexte de pénurie, via par exemple la rationalisation de la gestion financière et la diversification des sources de financement. L'élaboration d'un cadre législatif permettant aux universités de s'engager dans la génération de ressources propres semble très utile dans une telle perspective.

La vision qui se dégage ici est donc celle d'un système de gestion renforcé et mieux articulé. L'important est que chaque niveau (le ministère, les présidences, les établissements et les départements) connaît bien son rôle et maintient une communication adéquate avec le système dans son ensemble.

Références

- Alaoui Faiza (2011), Quels enjeux pour une bonne gouvernance au Maroc ? *Revue Marocaine d'Administration Locale et de Développement*, N° 99.
- Bakouche Sadek (2011), La réforme budgétaire dans l'enseignement supérieur en Algérie, Centre de recherche en économie appliquée pour le développement, Algérie.
- Banque Mondiale (2008), Un parcours non encore achevé : la réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, Rapport sur le développement de la région MENA, Résumé analytique.
- Benani Abdelatif (1996), La crise du financement public de l'éducation et de la formation, In Actes du colloque organisé par la Fondation Abderahim Bouabid,

- Berdouzi Mohammed (2012), *Rénover l'enseignement de la charte aux actes*, Casablanca : Les Éditions de la Croisée des Chemins.
- Borrero Cabal Alfonso (1995), *L'université aujourd'hui*, Centre de recherche pour le développement international, Édition UNESCO, Paris.
- Boussaid Mohammed (2000), *L'analyse du financement public des secteurs de l'éducation et de la formation : état des lieux*, In Actes du Colloque organisé par la Commission Spéciale Éducation – Formation (COSEF), Tome 2.
- Boutaleb Joutei Hafid (2003), *La mondialisation et l'université marocaine renouvelée*, Édition Université Mohammed V Agdal, Rabat.
- El Amrani Abdelhak (2000), *Proposition relatives aux modes de gestion de l'infrastructure et du personnel*, In Actes du Colloque organisé par la Commission Spéciale Éducation – Formation (COSEF), Tome 1.
- El Masslout Abdellah (1999), *La mission inachevée de l'université marocaine*, Édition Toubkal, Casablanca.
- Harakat Mohamed (2008), *Quelle université pour le XXI^e siècle*, Édition Al Maarif El Jadida, Rabat.
- Harakat Mohamed (2011), *Gouvernance, gestion publique et corruption*, Imprimerie El Maarif Al Jadida, Rabat.
- Haut-Commissariat au Plan (2013), *Étude réalisée en 2013 sur le taux de chômage*.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres (2010), *Rapport sur l'autonomie des universités 2010*, Direction de l'Évaluation et de la Prospective.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres (2012), *Rapport sur université et régionalisation élargie*.
- Paradeise Catherine (2007), *Défis mondiaux et traditions universitaires. Comparaisons européennes*, Esprit.
- Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) (2003), *Rapport de développement humain : gouvernance et accélération de développement humain au Maroc*, PNUD.
- Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) (2007), *La lutte contre le changement climatique : un impératif de solidarité humaine dans un monde divisé*, Rapport mondial sur le développement humain 2007/2008.

- Royaume du Maroc (2008), Rapport du Conseil d'enseignement supérieur de 2008 : État et perspectives du système d'éducation et de formation, Rapport analytique, volumes 1, 2, 3 et 4.
- Royaume du Maroc, Programme d'urgence 2009-2012 : pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation- Formation, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Direction de l'Évaluation et de la Prospective.
- Salman El Madini Lamia (1996), Modes de financement des systèmes éducatifs - Approche comparative, In Actes du Colloque organisé par la Fondation Abderahim Bouabid.
- UNESCO (2006), « Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015 », Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.
- Wazzani Touhamia (2000), Enseignement privé : Bilan et perspective, In Actes du Colloque organisé par la Commission Spéciale Éducation – Formation (COSEF), Tome 2.

Chapitre 3

Gouvernance et management des universités françaises : Une analyse par les conventions

Fatima YATIM¹, Youssef EL WAZANI², Malika SOUAF²

¹ Équipe de Recherche EA MOS - Management des Organisations de Santé, École des Hautes Études en Santé Publique, PRES Sorbonne Paris Cité, email : fatima.daumas-yatim@gustaveroussy.fr

² Équipe de Recherche en Management et Performance des Organisations Publiques, Privées et de l'Économie Sociale (EMAPES), École Nationale de Commerce et de Gestion, Université Ibn Zohr, Agadir, emails : y.elwazani@uiz.ac.ma, m.souaf@uiz.ac.ma

Résumé L'autonomie, appliquée au domaine de la gestion, se mesurerait à travers la capacité des individus à être autonomes ensemble, dans un cadre de dépendance. Aussi, l'exigence de la performance offrirait ce cadre de dépendance et la logique managériale en définirait les mécanismes. En fait, la logique managériale n'est pas incompatible avec l'autonomie et la capacité d'autogouvernance d'une organisation. Ainsi, l'hypothèse d'une relation positive entre la logique managériale et l'autonomie paraît fondée. Ce chapitre s'intéresse à cet effort d'interprétation des principes managériaux, ses fondements et ses traductions à travers le cas particulier des universités françaises. Ces dernières, au cours des dernières décennies, ont fait l'objet de nombreuses réformes qui les engagent à adopter une logique managériale. Ainsi, la question de la compatibilité de la logique managériale par rapport aux spécificités des universités françaises se pose. Quelles peuvent-être les implications de cette logique managériale en termes de gouvernance, du point de vue des acteurs ? Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous mobilisons le paradigme conventionnaliste. Pour cela, nous analysons les interprétations des réformes managériales dont les universités françaises ont fait l'objet. Ainsi, dans un premier temps, nous mobilisons la théorie des conventions et en particulier le modèle des économies de la grandeur, afin d'identifier les conventions de gouvernance et les compromis établis au sein des universités en la matière. Ensuite, nous étudions les implications managériales de ces conventions et nous en discutons les préalables.

Mots-Clés Management • Université • Convention • Gouvernance • Réforme

Introduction

Selon le contexte et selon l'angle de vue, le terme « autonomie » change continuellement de signification. En effet, dans le sens commun, mais également en philosophie morale, l'autonomie est celle de l'action. Le terme y est souvent associé à une certaine indépendance des comportements (Morin, 1981). Dans le domaine politique, l'autonomie est, plutôt, liée à l'action collective. Elle renvoie à la capacité d'un groupe d'individus ou d'une communauté à se gouverner librement et à s'autogouverner, tout en admettant une dépendance plus ou moins grande (Calame, 2003). Appliquée au domaine de la gestion, cette acception autorise le postulat que l'autonomie d'une organisation, sa capacité à s'autogouverner, ne se jaugerait pas à l'aune de l'autonomie personnelle dont bénéficient les individus. Elle se mesurerait, plutôt, à l'aune de la capacité de ces mêmes individus à être autonomes ensemble, dans un cadre de dépendance plus ou moins étendu.

Aussi, l'exigence de la performance offrirait ce cadre de dépendance et la logique managériale en définirait les mécanismes. Le management est en effet souvent défini comme un ensemble de principes et de dispositifs finalisés. Ils visent à organiser les ressources, dans un sens large, et les activités pour atteindre une performance satisfaisante pour l'ensemble des parties prenantes d'une organisation donnée (Bartoli et Hermel, 1986). À travers ses principes fondateurs, le management a donc pour objet des individus et des dispositifs (Talbot, 2005). Son rôle premier consiste alors à orienter les décisions et les actions des premiers (les individus) en optimisant la conception, la mise en œuvre et l'usage des seconds (dispositifs) (Gomez, 2006).

En conséquence, la logique managériale n'est pas incompatible avec l'autonomie et la capacité d'autogouvernance d'une organisation. Ainsi, l'hypothèse d'une relation positive entre logique managériale et autonomie paraît fondée. Toutefois, le facteur humain réside entre « management » (ensemble de principes et de dispositifs), et « manager » (concevoir, mettre en œuvre et orienter ces principes et ces dispositifs). Il s'exerce, en fait, à double titre : celui des acteurs en charge du management et celui des acteurs objet du management. L'adaptation du management aux spécificités des organisations est l'œuvre des individus, qui sont en même temps des acteurs et des objets du management. Elle est, donc, le résultat de leurs interprétations des principes managériaux. Cela apparaît clairement à travers les actions des individus et leurs choix en termes de conception, de mise en œuvre et d'usage des dispositifs du management.

Ce chapitre s'intéresse à cet effort d'interprétation des principes managériaux, ses fondements et ses traductions à travers le cas particulier des universités françaises.

Au cours de la décennie passée, ces dernières ont fait l'objet de nombreuses réformes qui, directement ou indirectement, les engagent à adopter une logique managériale. Partant de là, la question de la compatibilité de la logique managériale par rapport aux spécificités des universités se pose. Quelles peuvent-être les implications de cette logique managériale en termes de gouvernance, du point de vue des acteurs ? Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous mobilisons le paradigme conventionnaliste. À cet effet, nous considérons la logique managériale comme une convention alternative qui remet en question/cause les logiques en œuvre au sein des universités en matière de gouvernance.

Ainsi, nous avons structuré notre chapitre en trois parties. La *première partie* est consacrée au paradigme conventionnaliste. Nous y présentons quelques fondements du paradigme conventionnaliste. Nous mettons particulièrement l'accent sur le modèle des économies de la grandeur qui a été mobilisé ici comme grille d'analyse conceptuelle et méthodologique. La *deuxième partie*, porte sur le contexte et les choix méthodologiques d'une recherche étudiant la mise en place des démarches managériales au sein des universités françaises dans le cadre de deux principales réformes que sont la Loi organique relative aux Lois de Finances (LOLF) et la Loi sur les Responsabilités et Libertés des Universités (LRU). Nous terminons par la *troisième partie*, où nous présentons et discutons les résultats de notre recherche.

1. Le paradigme conventionnaliste, une grille de lecture des logiques organisationnelles

Aux frontières de l'économie et de la sociologie, avec la contribution notable de différentes disciplines – telles que la gestion, le droit, la philosophie et la psychologie – le paradigme conventionnaliste vient renouer avec une tradition fondatrice dans les sciences humaines et sociales. L'une des nouveautés principales qu'il porte consiste, comme le souligne Dupuy (1989), à modéliser les comportements humains en société sans privilégier un positionnement particulier quant à la nature de ces activités. Le paradigme est ainsi mobilisé dans de nombreux travaux d'économistes, de gestionnaires et de sociologues.

Pour ces derniers, le paradigme a donné lieu à de nombreux développements, mais essentiellement au modèle des économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991) dans la lignée des travaux de la sociologie pragmatique. Il a, également, engendré les travaux de Latour et Callon (1985) sur les constructions du cadre social et de sa dynamique. Une autre implication à ne pas oublier concerne les travaux aux frontières entre la sociologie et la théorie des organisations sur le statut des acteurs dans le changement à l'image des travaux d'Amblard et *al.*

(1996). Le but de l'approche sociologique des conventions consiste, dès lors, à développer une théorie de la justice. Cette dernière doit, selon Boltanski et Thévenot (1991), être considérée comme une théorie « compatible avec diverses constructions de la philosophie politique, et comme une capacité dont il faut supposer l'existence pour rendre compte de la façon dont les membres d'une société complexe accomplissent des critiques, remettent en cause des situations, se disputent, ou convergent vers un accord ».

1.1 Une théorie de la construction de l'accord social

La branche sociologique de l'économie des conventions¹ part de la question de l'accord et des exigences d'accord que suppose tout ordre social (Boltanski et Thévenot, 1987). Le postulat principal consiste à avancer qu'une société ne repose pas sur la contrainte, celle du fait social au sens où l'entendait Durkheim, ni sur celle des échanges marchands comme le suggéraient les économistes libéraux à l'image de Smith. Pour les conventionnalistes, afin de pouvoir maintenir l'ordre social et éviter les conflits et les oppositions permanentes, toute société suppose une contrainte d'accord entre l'ensemble ou partie de ses membres.

Aussi, dans l'approche sociologique fonctionnelle de l'économie des conventions, trois notions sont importantes (Diaz-Bone et Thévenot, 2010). Tout d'abord, la notion d'*épreuve de la réalité*, qui est considérée comme moteur de la critique ou du sentiment d'injustice. Ceci rejoint l'approche structurelle et le modèle de l'actor-net work-theory de Latour et Callon avec un accent particulier mis sur la dépendance entre les humains et les non humains, tout en mettant l'accent sur les différentes formes que cette dépendance peut prendre (Diaz-Bone et Thévenot, 2010). Ensuite, la notion de *qualification des personnes et des choses* selon les institutions et les classifications qui encadrent les jugements portés par les acteurs sur leurs propres actions et sur celles d'autrui (Boltanski et Thévenot, 1991). Et enfin, la notion de *bien commun*, et en cela, l'approche sociologique fonctionnelle tente de rétablir le lien entre la sociologie et la philosophie morale et politique en admettant le rôle central de l'évaluation et du jugement dans la coordination des actions (Eydmar-Duvernay, 2006).

À travers son approche sociologique fonctionnelle, l'économie des conventions tente donc de faire le lien entre l'économie institutionnelle et la sociologie pragmatique en proposant une vision plus ouverte de l'action par opposition à la

¹ Il importe de noter que le vocable "économie des conventions" est utilisé de manière indifférencié avec celui de "théorie des conventions" pour l'ensemble des travaux quelle qu'en soit l'approche.

vision restrictive de Bourdieu. Dans cette vision, les capacités d'actions des acteurs sont considérées comme fortement limitées (Diaz-Bone et Thévenot, 2010). Pour la sociologie pragmatique comme pour l'approche sociologique, ainsi que pour l'économie des conventions de manière générale, l'action des acteurs est en effet plus libre. Elle est, en fait, liée à une situation donnée ainsi qu'aux capacités cognitives des acteurs, d'où le lien avec la philosophie de l'action. Ainsi, Diaz-Bone et Thévenot (2010) ont étudié la compréhension de la contribution de l'approche de l'économie des conventions aux nouvelles sciences sociales françaises. Ils soulignent qu'il s'agit d'un paradigme complet pour l'analyse sociologique et socioéconomique des organisations et institutions sociales, de la cognition sociale, de l'action, de l'interaction et de la coordination ainsi que de la construction sociale des entités et de leurs qualités. Autrement dit, elle constitue une théorie sociale plus générale avec l'intégration d'un réseau dense de concepts reliés les uns aux autres.

Cette théorie sociale est, en grande partie, l'œuvre de deux auteurs, Boltanski et Thévenot à travers leur modèle des économies de la grandeur. Ce modèle, selon Piteau (1992), contribue à poser les bases d'une alternative aux paradigmes holiste et individualiste dominants en sciences sociales et humaines. Il s'agit en effet de dépasser la dualité des actions humaines : l'économisme qui suppose une logique individuelle et une rationalité instrumentale, et le sociologisme déterministe qui suppose quant à lui une prégnance du collectif pour dicter les comportements par les normes et les valeurs (Piteau, 1992).

Ainsi, pour Boltanski et Thévenot (1991), le collectif n'est pas assimilable à de l'institutionnel ou à des relations contractuelles. Il se construit, plutôt, sur la base d'un accord qui fonde les cadres sociaux de l'action. De ce fait, ces cadres sociaux ne sont pas des données exogènes ou des objets collectifs issus de la confrontation entre rationalités individuelles. Le modèle des économies de la grandeur est alors conçu afin de permettre d'analyser les comportements stratégiques d'acteurs en interaction dans plusieurs cadres sociaux et soumis à des logiques d'accord variables. Le modèle est donc différent de l'approche structurelle et des sociologies de l'intégration ou de l'équilibre car il traite des fondements de l'accord ainsi que des hypothèses relatives à la nature de l'Homme et du lien social propre à l'économie et à la sociologie (Piteau, 1992).

1.1.1 Un modèle pour dégager les généralités

Le modèle conventionnaliste de l'accord social s'intéresse à la construction de la logique collective qui fait office d'accord pour coordonner les actions individuelles. Il s'agit en fait, de rechercher les fondements implicites ou

explicites du raisonnement, les généralités sur lesquelles il existe un accord quasi spontané au sein du groupe et qui sont reconnues comme allant de soi. Ces généralités renvoient donc à ce que les conventionnalistes appellent un principe supérieur commun. Celui qui est « grand », qui répond le mieux à ce principe supérieur, est celui qui répond aux critères reconnus par les membres comme correspondant à ceux de l'accord.

La méthode de Boltanski et Thévenot consiste donc à établir une généalogie des philosophies de l'institution du social qui fondent les paradigmes dominants en sciences. L'objectif est d'en dégager une grammaire des liens politiques et sociaux qui constituent le cadre de toute interaction (Piteau, 1992). Ainsi, les auteurs s'appuient sur les œuvres de la philosophie politique moderne pour élaborer un modèle qu'ils qualifient de « modèle de l'ordre légitime ». Ce dernier est désigné comme modèle de cité rendant explicite les exigences que doit satisfaire un principe supérieur commun afin de soutenir des justifications (Boltanski et Thévenot, 1991)¹.

Les auteurs identifient, de la sorte, différents critères de justification des actions. Ils mettent de même l'accent sur le fait que ces critères font l'objet de compromis auxquels les actions humaines font appel. Ils aboutissent ainsi à la distinction de différents mondes (ou cités) à partir des principes supérieurs qui fondent chaque société, à entendre comme un groupement d'individu quelle que soit sa taille. Cela les amène à dégager une typologie générique. En effet, dans le modèle des économies de la grandeur, Boltanski et Thévenot (1991) distinguent six mondes différents (Tableau 1 ci-après). Chaque monde dispose de ses régularités propres qui font sa force et jouent un rôle de ciment qui fédère les individus lui appartenant.

Tableau 3.1 Les cités et leurs fondements – D'après Boltanski et Thévenot (1991)

Cités ²	Fondements
Cité de	Qualifiée de cité de dieu où l'accord est fondé sur une acception totale de la grâce. Les grands sont les gens humbles. Les petits sont

¹ Boltanski et Thévenot (1991) procèdent à une analyse critique de la philosophie politique moderne à travers l'étude de textes fondateurs notamment les œuvres de Saint Simon, de Smith, de Hobbes, de Rousseau et d'autres philosophes.

² À noter qu'un septième monde a été identifié ultérieurement à la suite de l'étude d'une entreprise dans le domaine de l'art où se combinent la logique de l'inspiration et la logique industrielle. Il s'agit de la cité par projet tirée non pas des textes philosophiques, mais de la littérature managériale (Voir Boltanski et Chiapello, 1999).

l'inspiration	ceux tournés vers l'autosatisfaction.
Cité domestique	Où chaque personne individuelle est associée à un corps conçu lui-même comme une personne caractérisée par son rang. Dans la cité domestique, chaque personne est positionnée entre un supérieur dont elle reçoit, par l'intermédiaire d'une relation personnelle, une puissance d'accès à la grandeur, et des inférieurs qu'elle englobe et qu'elle incarne.
Cité de l'opinion	Où la valeur première est l'opinion et l'estime des autres. La subordination est donc fondée sur le renom et la grandeur ne dépend que de l'opinion des autres. L'harmonie de la cité est fondée sur les signes conventionnels qui manifestent l'estime des autres et permettent en ce faisant de spécifier les équivalences entre les personnes et leurs valeurs.
Cité civique	Dans la cité civique, il s'agit essentiellement de réaliser la convergence entre les volontés humaines par le renoncement aux singularités et aux intérêts particuliers pour considérer uniquement l'intérêt général. La grandeur des personnes est donc fonction de leur considération comme des personnes particulières ou comme des citoyens selon que leurs motivations sont d'ordre particulier ou général.
Cité industrielle	Où les valeurs premières sont l'efficacité, la performance et la maîtrise des coûts. Toute relation peut donc faire l'objet d'un calcul des coûts et les lois fondamentales sont celles des règles comptables. C'est la croyance en la logique industrielle qui est seule capable d'administrer toute chose à bon marché.
Cité marchande	Où tout tourne autour de l'échange et où le lien social est fondé sur le primat de l'échange pour son propre intérêt. Ainsi, les personnes se trouvent liées entre elles par des liens marchands grâce à l'existence de biens rares désirés par tous. La grandeur est fonction de l'effort fourni pour accéder à ces biens d'où la légitimité d'un climat de concurrence et de compétition pour ce faire.

À travers l'identification des différentes cités, le modèle introduit, ainsi, un principe d'intelligibilité du social à travers l'idée de la construction de l'accord, fondement de toute vie sociale. Par conséquent, il est possible d'analyser une unité en identifiant ses principes fondateurs. Cela revient à rechercher le principe supérieur commun, celui qui unifie le groupe, de repérer les mots qui désignent l'état de grand ou l'état de petit, ainsi que les objets que le groupe valorise.

Ensuite, il faut trouver une figure harmonieuse qui symbolise l'élément fédérateur. Et enfin, il faut observer la manière dont se résolvent les conflits. Et, ce faisant, le modèle des économies de la grandeur enrichit l'analyse sociologique en explorant les fondements de la vie sociale conflictuelle qui caractérise tout groupement social. En effet, en mettant en évidence l'existence ou la coexistence de mondes différents, le modèle des économies de la grandeur offre une explication robuste aux origines du conflit.

1.1.2 Une théorie pour expliquer les conflits

La question de l'accord constitue l'une des questions fondamentales dont les sciences sociales ont hérité de la philosophie politique. Elles se la sont appropriées dans différents langages comme, par exemple, celui de l'ordre, de l'équilibre, de la norme ou de la culture (Habermas, 1987 ; Boltanski et Thévenot, 1991). Néanmoins, l'étude de cette question ne devrait pas être dissociée de l'examen des moments de rupture d'ordre, rendue manifeste par la crise, le déséquilibre, la critique, la dispute, ou la remise en cause (Boltanski et Thévenot, 1991).

Dans le modèle des économies de la grandeur, le désaccord est ainsi traité sous le prisme d'une logique situationnelle. Le but étant de montrer que les acteurs utilisent les conventions de manière réflexive selon les situations et jugent de l'adéquation et de la mise en œuvre des conventions (Eymard-Duvernay, 2006). Les conventions deviennent de ce fait des ordres de justification quand les acteurs sont critiqués ou critiquent eux-mêmes. Nous parlons, dès lors, de situation de dispute lorsque les acteurs peuvent mobiliser plusieurs conventions discordantes (Diaz-Bone et Thévenot, 2010).

Boltanski et Thévenot (1991) affirment que les formes de grandeur sont attachées à des situations et non à des collectifs. Cela implique une rupture avec l'ensemble des outils scientifiques solidement installés dans les notions de culture et de groupe social. Selon les deux auteurs, les personnes suivies sont obligées de glisser d'un mode d'ajustement à un autre, d'une grandeur à une autre, en fonction de la situation dans laquelle elles s'engagent. Cela fait partie de la définition de la normalité. Il s'agit de s'intéresser plus particulièrement aux engagements en action de personnes et d'objets et ne pas se limiter à la confrontation entre des principes. Cela permet de rendre compte de cette confrontation dans les circonstances qui la caractérisent en toute foi, comme le soulignent Boltanski et Thévenot (1991). On se limite, néanmoins, à spécifier les circonstances possibles en les intégrant dans l'épreuve de l'engagement qui les absorbe et les détermine sans toutes les examiner dans leur singularité contingente.

Le second objectif du modèle des économies de la grandeur consiste à appréhender les situations où la légitimité de l'accord est interrogée à l'occasion de manifestation de désaccord. Il s'agit ainsi, selon Piteau (1992), d'un renouvellement de l'analyse webérienne des légitimations avec une mise en perspective originale de la dualité 'jugement de fait'/'jugement de valeur', dans la mesure où il est question d'examiner les pratiques individuelles en analysant les allers-retours que les individus font entre des principes supérieurs et des jugements de faits.

L'hypothèse à la base du modèle des économies de la grandeur consiste alors à considérer que la diversité des conduites s'explique à l'aune de la capacité des acteurs à se déplacer entre différents cadres et à mobiliser diverses références de justification (Piteau, 1992). Ces cadres correspondent aux différentes grandeurs ou formes de généralités à l'intérieur desquelles les acteurs se déplacent pour fonder l'accord et établir un ordre social. L'accord est cependant instable car il est fondé sur des formes de grandeurs diverses. Ainsi, en situation d'interrogation, l'effort consiste à trouver des arguments afin d'arrêter la remontée qui s'opère jusqu'aux principes supérieurs communs qui fondent l'accord. Chaque cité, ou groupement humain, doit donc maintenir la cohésion minimale nécessaire et préserver le bien commun en modifiant, quand cela s'impose, les états de grandeurs et/ou les modes d'y accéder (Piteau, 1992).

En effet, il n'existe pas d'attachement permanent des états de grandeurs aux personnes, mais il existe à l'inverse une tension permanente et une remise en cause récurrente de leur distribution. Ainsi, l'octroi d'un état peut toujours être remis en jeu, et la réalisation de la cité repose sur des épreuves de grandeur qui permettent d'attribuer ces états (Boltanski et Thévenot, 1991). Le but de ces épreuves est de faire admettre le caractère naturel d'une situation donnée ou à l'inverse son caractère infondé en mobilisant des êtres et des objets selon des assemblages cohérents ou non par rapport à un principe commun supérieur (Diaz-Bone et Thévenot, 2010). Les états de grandeur des objets importent ainsi autant que les états de grandeur des personnes. Cela est expliqué (Boltanski et Thévenot, 1991) par le fait qu'en faisant appel à ces objets, la situation singulière dans laquelle les êtres humains se trouvent placés peut être rapprochée d'autres. Ainsi, le recours au principe supérieur commun peut être instrumenté.

Toutefois, une situation n'est naturelle que lorsque les comportements des personnes, leurs justifications et les objets invoqués sont mutuellement adaptés. Cela suppose d'une part, que chacun est doté d'un sens commun pour faire le lien entre le contexte de l'épreuve et les exigences générales de justice (Piteau, 1992), et d'autre part, que chacun renonce à clarifier le principe de l'accord, en

s'attachant seulement au maintien d'une disposition intentionnelle orientée vers le bien commun (Boltanski et Thévenot, 1991). Le cas échéant, la critique émerge en mobilisant des références, des personnes, des objets relevant de mondes différents, comme présenté dans le Tableau 2 ci-après.

Tableau 3.2 Les critiques croisées – D’après Boltanski et Thévenot (1991)

Critiques croisées	Cité de l’inspiration	Cité domestique	Cité de l’opinion	Cité civique	Cité marchande	Cité industrielle
Cité de l’inspiration	X	Primat des traditions, habitudes, hiérarchie, hérité, autorité	Primat des signes extérieurs, rivalités personnelles, vanité, renommée	Primat des titres, rapports juridiques, formes instituées, le collectif détaché des personnes	Primat de l’argent, servitude, dépendance, opportunisme	Primat des normes, routines, lois industrielles, chiffres, techniques, méthodes, prévision
Cité domestique	Désordre, imprévisibilité, absence du contrôle de soi, importance de l’affectif	X	Arrivisme, absence de vie privée, importance du paraître	Remplacement des liens affectifs par des liens associatifs, collectifs	Primat de la valeur marchande sur la valeur réelle, primat de l’argent sur le mérite	Primat du formalisme au détriment de l’expérience, importance de la quantité par rapport à la qualité
Cité de l’opinion	Non prise en compte du goût des autres	Le cloisonnement des relations, la culture du secret	X	Le collectif efface les personnes	Importance des rapports marchands	Primat de l’évaluation technique au détriment de l’évaluation de l’opinion
Cité civique	L’irresponsabilité et l’individualisme, non conformisme	Primat des relations de dépendance personnelle, paternalisme, l’autoritarisme illégitime	L’opinion n’est pas le résultat de la convergence des intérêts individuels	X	Primat des intérêts particuliers et valeurs marchandes	Primat de la technocratie, et de la bureaucratisation au détriment de la démocratie
Cité marchande	Absence d’effort et absence de contrôle des émotions	Enclavage dans le temps et dans l’espace qui réduit les opportunités	Le primat de l’opinion pour la détermination de la valeur des biens	Le primat de l’intérêt général ce qui entrave les échanges, engendre des coûts et une perte de temps	X	Le primat de la rationalité ce qui réduit les libertés et engendre des coûts
Cité industrielle	L’incertitude et l’improvisation	La stagnation du traditionnel, le primat des relations informelles et leur inefficacité	L’absence de fondements rationnels à la base de l’opinion	Le collectif engendre des coûts, des procédures et rend l’action inefficace	L’ambiguïté de la notion de prix et de valeur en dehors du coût engendré	X

La critique est donc une remise en question ou en cause du compromis établi entre les différentes grandeurs, différents mondes coexistant ensemble jusqu'à lors. Elle vise, de même, à déstabiliser le compromis défini par Boltanski et Thévenot (1991) comme une situation où l'on se met d'accord pour composer, c'est-à-dire pour suspendre le différend, sans qu'il ait été réglé, et ce par le recours à une épreuve dans un seul monde. Il s'agit justement, à l'inverse, d'invoquer l'injustice de la situation en évoquant d'autres personnes, objets et principes supérieurs communs. Les critiques sont ainsi endogènes aux grandeurs alternatives jadis mises sous silence et résultat de la confrontation entre différents principes, personnes, objets et différents mondes.

La théorie des conventions, et plus particulièrement le modèle des économies de la grandeur, offre, en outre, des grilles d'observation et d'analyse à la fois conceptuelles et méthodologiques. Ces grilles sont l'effet d'une grande pertinence pour l'analyse de situations de changement caractérisées par une forte remise en question/cause, explicite ou implicite, du statut quo et de l'ordre et des compromis établis. Une situation similaire est celle vécue au cours de la dernière décennie par les universités françaises, notre terrain de recherche.

1.2 Terrain de recherche et cadre méthodologique

Depuis de nombreuses années et avec une accélération au cours de la dernière décennie, les universités françaises sont incitées à faire évoluer leur mode de fonctionnement de manière générale. Aussi, trois questions majeures ont été posées à travers les différentes réformes : la question de la gestion, la question de l'administration et, de manière plus profonde, la question de la gouvernance et celle de l'autonomie qui doit la soutenir.

Deux de ces réformes se sont relativement conjuguées dans le temps pour apporter un cadre institutionnel qui vise notamment la promotion et le soutien de la logique managériale, en l'occurrence la Loi organique relatives aux lois de finances (dite LOLF) et la loi libertés, responsabilités des universités (dite LRU). La *première* vise l'ensemble des structures et organes constitutifs de l'État à travers une refonte profonde de l'architecture des politiques publiques et du cadre global du budget et des finances de l'État¹. La *seconde* concerne plus spécifiquement les universités avec un nouveau modèle d'autogouvernance. Cela inclut notamment l'élargissement des compétences des établissements en matière

¹ Compte tenu de leur rôle majeur en matière de politiques publiques d'enseignement et de recherche, et eu égard de leur poids en termes de budgets et d'emplois publics, les universités ont été intégrées à la dynamique LOLF en tant qu'opérateurs de l'État. De ce fait, la réforme LOLF a été mise en place dès janvier 2006.

de gestion budgétaire et financière, de gestion des ressources humaines, de gestion immobilière et de renforcement du rôle des instances centrales.

Ces deux réformes, telles que présentées, et la logique managériale que toutes deux portent clairement ont donc pour finalité de permettre aux universités de disposer de l'autonomie de gestion qu'elles ont toujours revendiquée, pour s'autogouverner et aller au-delà d'une autonomie institutionnelle. La recherche menée avait pour objectif d'étudier d'une part, la compatibilité de la logique managériale par rapport aux spécificités des universités, et d'autre part, les implications de la logique managériale en matière de gouvernance.

Le paradigme conventionnaliste et la notion de convention qui est au fondement des modèles qui en sont issus, sont alors mobilisés comme grille d'analyse et d'interprétation. Nous avons ainsi considéré la mise en place de ces réformes au sein des universités françaises comme un moment d'épreuve dans le sens conventionnaliste. Il s'agissait alors d'examiner la logique managériale que les réformes LOLF et LRU portent en tant que convention alternative qui a pour vocation de résoudre les problèmes d'incertitude inhérents à la gouvernance des universités et aux rapports qui lient les universités à leur autorité de tutelle¹.

En effet, il s'agissait pour l'autorité de tutelle de résoudre la question de l'incertitude dans trois domaines : en rapport avec la réalisation des activités opérationnelles ; en rapport avec le respect des principes du service public et le respect des règles de fonctionnement ; et en rapport avec l'allocation et l'optimisation de la gestion des ressources publiques. Pour les établissements universitaires, l'incertitude se situe aux mêmes niveaux. En effet, elle se pose en termes de besoins d'autonomie, à savoir : l'autonomie stratégique, l'autonomie fonctionnelle et l'autonomie gestionnaire. Ces trois niveaux d'incertitude impliquent donc l'existence de règles formelles et informelles, qui permettent de coordonner les comportements des acteurs au sein des établissements et dans les rapports qui les lient à leur autorité de tutelle, ce que la logique managériale est supposée garantir ou du moins faciliter. Nous avons dès lors analysé les modes de gouvernance des universités selon quatre dimensions : d'abord, selon la définition des missions et des objectifs ; puis, selon l'organisation et l'attribution des responsabilités ; ensuite, selon l'allocation des ressources ; et enfin selon le contrôle et l'évaluation.

¹ Bien que la question de la gouvernance implique l'intégration d'un ensemble de parties prenantes, nous avons choisi de nous limiter à l'observation et à l'analyse des relations qui lient les universités à leur autorité de tutelle.

Les orientations promues à travers la logique managériale portée par les réformes LOLF et LRU ont ainsi été identifiées selon qu'il s'agissait *d'apports* (le but était d'en établir les justifications), ou selon qu'il s'agissait *de limites* (le but était d'en établir les critiques). Aussi, les arguments de justification ont été classés selon la logique qui les sous-tendait et les arguments de critiques ont été classés à la fois selon la logique qui les sous-tendait et selon la logique qu'ils visaient.

2. Méthodologie

Les différentes sources de données mobilisées sont comme suit :

- Des données issues de 37 entretiens semi-directifs réalisés à la fois au sein des universités françaises et au sein de l'administration centrale (Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur), auprès de responsables politiques et administratifs de différents niveaux.
- Des données issues de l'observation non participante (conseils universitaires, réunions de formation et d'information au sein d'universités sondées, réunions de travail de contrôleurs de gestion de différentes universités...)
- Des données issues de l'observation participante au sein d'une Unité de Formation et de Recherche (dix mois) et au sein de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de la recherche (deux mois). Lors des deux phases d'observation participante, nos missions consistaient à contribuer à la mise en place d'un système de contrôle de gestion, à travers notamment des analyses qualitatives et quantitatives des activités et à travers l'élaboration d'indicateurs et de tableaux de bord.
- Des données issues de rapports et documents publics et internes aux entités sondées.

Dans un premier temps, les données collectées ont fait l'objet d'un traitement thématique : extraction de phrases témoins ; classification par sous-thèmes, thèmes et méta-thèmes ; et identification des idées-clés (Savall et Zardet, 2004). Dans un deuxième temps, nous avons mobilisé deux principales grilles élaborées à partir du modèle des économies de la grandeur de Boltanski et Thévenot (Cf ; tableaux 4.1 et 4.2). La première grille distingue les différentes cités et permet, grâce à l'identification de mots clés, d'extraire les caractéristiques de chaque cité. La deuxième grille distingue les critiques croisées entre les différentes cités. Le but consistait ainsi en le fait de rechercher le sens à travers les discours, actions et objets, pour en extraire des arguments classés selon qu'il s'agit d'arguments de justification ou d'arguments de critiques.

3. Synthèse et discussion des résultats

Les résultats de notre recherche mettent en évidence le fait que les rapports entre l'autorité de tutelle (en sa qualité de représentant de l'État et in fine de la nation) et les universités (en leur qualité d'opérateurs de l'État en charge de missions de service public), sont par nature des rapports relevant d'une *logique civique*. L'empreinte de la logique civique se trouve en effet marquée à travers les différentes dimensions de la gouvernance, mais elle est plus marquée dans deux domaines en matière de définition des missions et des objectifs des établissements à la fois en interne et en externe, et en matière de contrôle, à forte orientation réglementaire quel que soit le domaine concerné.

Toutefois, les spécificités des universités, leur autonomie institutionnelle d'une part et la nature des activités dont elles ont la charge d'autre part, semblent imposer des relations multi-niveaux et multi-dimensions. Ces relations font intervenir de nombreuses logiques parallèlement à la logique civique. Deux de ces logiques font à la fois l'objet de critiques et de justification (les logiques industrielle et marchande), et deux font uniquement l'objet de critiques (les logiques domestique et de l'opinion).

La première des logiques, qui semble former avec la logique civique un compromis accepté par l'ensemble des acteurs pour définir les principaux termes du rapport gouvernant/gouverné entre autorité de tutelle et universités, est *la logique industrielle*. Elle se manifeste dans différents domaines. Elle se traduit de manière nette dans les modes de financement et dans les modalités de contrôle et d'évaluation des activités de formation et de recherche. La logique industrielle fait ainsi l'objet de nombreuses justifications et un rapprochement est établi avec la logique managériale pour identifier des apports notables dans différents domaines. Toutefois, la logique industrielle fait aussi l'objet de critiques externes, formulées depuis la logique civique dans de nombreux cas et de critiques internes pour en interroger non pas les principes, mais les limites dans la pratique.

La seconde logique en œuvre parallèlement à la logique civique, et dans certains cas parallèlement à la logique industrielle, est *la logique marchande* qui se traduit à la fois dans les modalités de financement et dans les modalités de l'évaluation. Cependant, à la différence de la logique industrielle, la logique marchande fait davantage l'objet de critiques que de justifications. Les réformes managériales sont en effet considérées comme renforçant la logique marchande sur les deux points identifiés ci-dessus. Les justifications sont, quant-à-elles, formulées souvent en termes de critiques de la logique civique.

Les deux dernières logiques identifiées uniquement dans les termes de la critique et ne faisant pas l'objet de justifications sont la logique domestique et la logique de l'opinion. La première est identifiée en rapport à la fois avec les modalités de définition des objectifs et des missions et en rapport avec les modalités d'organisation et d'attribution des responsabilités pour critiquer le poids des relations personnelles et informelles. La seconde est identifiée en rapport avec les modalités de définition des objectifs et des missions pour critiquer le poids des considérations électorales et politiciennes et leur logique court-termiste à la fois au niveau local (l'influence des acteurs politiques locaux notamment), et au niveau national (l'influence des orientations gouvernementales notamment).

Tableau 3.3 Logiques en œuvre et compromis établis au sein des universités

Les quatre dimensions de la gouvernance	Logique civique	Logique industrielle	Logique marchande	Logique domestique	Logique de l'opinion	Compromis établis
Définition des missions et des objectifs	Présente (+) (-)	Présente (+) (-)		Présente (-)	Présente (-)	Entre logiques civiques et industrielle
Organisation et attribution des responsabilités	Présente (+) (-)			Présente (-)		Entre logiques civiques et domestique
Allocation des ressources	Présente (+) (-)	Présente (+) (-)	Présente (+) (-)			Entre logique civique, industrielle et marchande
Évaluation et contrôle	Présente (+) (-)	Présente (+) (-)	Présente (+) (-)			Entre logique civique, industrielle et marchande

3.1 Les conventions de gouvernance au sein des universités

Les modalités de gouvernance des universités semblent ainsi structurées autour d'un certain nombre de compromis qui font référence à plusieurs logiques en même temps. Toutefois, trois modèles distincts se dégagent de ces différents compromis pour représenter trois idéaux-types de gouvernance en confrontation car faisant l'objet à la fois de justifications et de critiques¹. Ces trois modèles

¹ Les logiques domestique et d'opinion ont en effet été identifiées dans la recherche mais elles font uniquement l'objet de critiques et n'ont pas été justifiées d'où leur non prise en compte ici.

correspondent aux trois conventions en œuvre en matière de gouvernance des universités françaises. Nous distinguons ainsi une convention de gouvernance civique, une convention industrielle et une convention marchande.

La convention civique de gouvernance renvoie à un mode de gouvernance à la fois centralisé, au niveau des rapports entre tutelle et universités, et décentralisé au niveau des universités, et où les rationalités administrative et politique se conjuguent pour légitimer l'action de deux corps au niveau des établissements et au niveau de l'administration centrale. L'élément fédérateur est le partage de valeurs communes et la recherche de l'intérêt général. Les dispositifs de gouvernance se trouvent articulés autour d'une obligation de conformité aux règles et aux principes juridiques. Le rôle de l'administration centrale consiste dès lors à veiller au respect de l'intérêt général à travers le respect des règles en vigueur. Le rôle des acteurs universitaires consiste à traduire dans la pratique l'intérêt général, à l'émergence duquel ils participent à travers les processus démocratiques internes.

La convention industrielle renvoie à un mode de gouvernance centralisé où la rationalité instrumentale prime sur les rationalités administrative et politique sans toutefois les occulter. Une distinction est en effet faite au niveau de la gouvernance entre trois niveaux : la rationalité politique qui est à l'origine des objectifs ; la rationalité administrative qui est à la base de la mise en place de ces mêmes objectifs ; et la rationalité instrumentale qui doit finalement établir le lien entre les deux autres types de rationalités et motiver l'évaluation des résultats. Dans cette perspective, le rôle de l'administration centrale consiste à établir les objectifs, définir les stratégies de mise en place et en évaluer l'atteinte. Le rôle des acteurs universitaires consiste à mettre concrètement en œuvre ces objectifs en s'adaptant aux contraintes organisationnelles quelle qu'en soit la nature.

La convention marchande renvoie à un mode de gouvernance décentralisé au niveau des rapports entre la tutelle et les universités, et centralisé au niveau des universités. De ce fait, chaque établissement universitaire doit disposer d'une autonomie externe qui lui permet d'orienter ses activités selon des choix stratégiques qui lui sont propres. Toutefois, l'autonomie interne des acteurs serait limitée dans la mesure où il s'agit de se conformer à un projet global. Le rôle de l'administration centrale est dès lors double : un rôle de régulateur pour veiller au respect de certaines règles minimales dans la mesure où il s'agit d'un service public ; et un rôle de financeurs et donc de promoteur d'une demande particulière.

La gouvernance des universités et les relations qui les lient à leur autorité de tutelle se révèlent donc empreintes de trois logiques ou trois conventions sous-jacentes à savoir civique, industrielle et marchande. Bien que les deux premières

semblent plus légitimes que la dernière, il existe de nombreux compromis en fonction des domaines concernés. Ces compromis sont source de tensions qui sont finalement le résultat d'une certaine incompatibilité en termes de principes entre les différentes logiques. L'introduction de la logique managériale dans un contexte traversé de diverses conventions vient, par conséquent, dévoiler les compromis établis d'une part, et mettre en évidence leur caractère fragile ou précaire d'autre part.

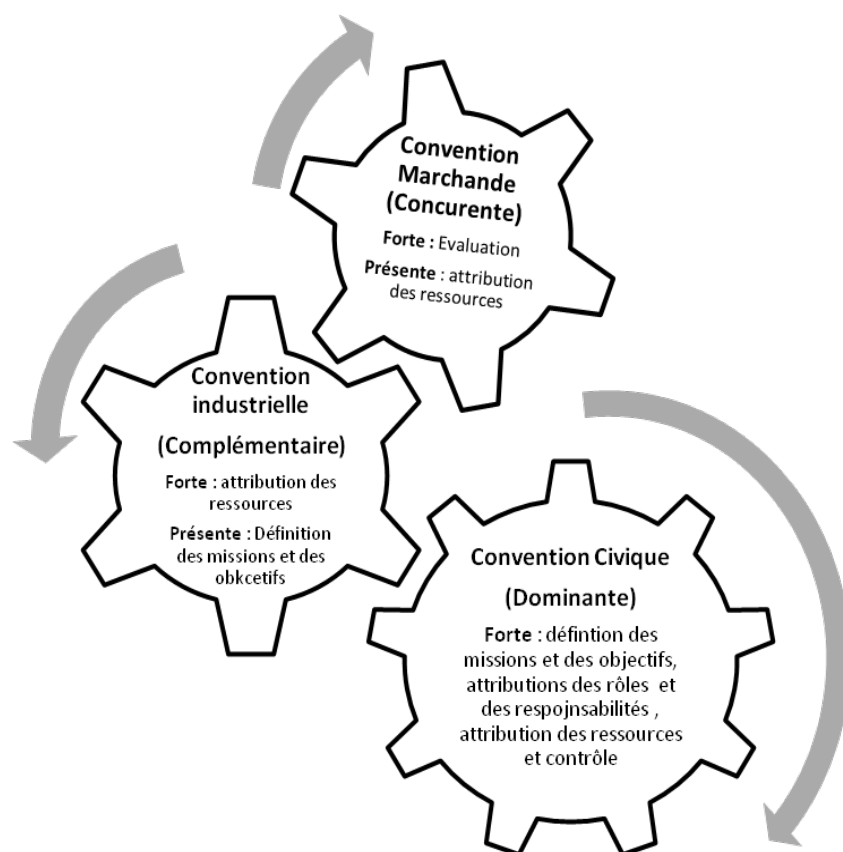


Figure 3.1 Les conventions de gouvernance au sein des universités

3.2 Conventions de gouvernance et implications managériales

À travers les réformes LOLF et LRU, les universités sont ainsi incitées à faire avec leurs contraintes managériales en termes d'efficacité et d'efficience de manière plus pressante. Répondre aux exigences de la logique de la performance suppose donc de leur part des capacités managériales qui leur permettent d'atteindre les objectifs fixés. Toutefois, cela implique également être en mesure de rendre compte de l'atteinte ou non de ces objectifs, ainsi que des capacités managériales mobilisées pour ce faire.

L'enjeu semble alors résider dans les frontières à établir entre ce qui relève : d'une part, des capacités managériales internes qui permettent le suivi des

objectifs et de leur réalisation, et d'autre part, des modalités externes de suivi, des objectifs et des capacités managériales. En somme, l'enjeu réside dans les frontières à établir entre ce qui relève des compétences des établissements et ce qui relève des compétences de l'autorité de tutelle.

Or, la coexistence de différentes conventions de gouvernance et l'absence de consensus sur un modèle identifié d'autogouvernance relèvent des interrogations nombreuses. Ces interrogations concernent notamment le rôle de l'université, la légitimité et le rôle des acteurs internes et en particulier le président. Elles sont aussi relatives à la légitimité et au rôle de l'autorité de tutelle, au rôle et aux modalités de la politique contractuelle...ce qui initie le doute, tant sur les acteurs du management que sur les niveaux visés.

Dans les termes conventionnalistes, et en suivant Gomez (2006), nous situons donc l'enjeu de ces réformes managériales dans la distinction nécessaire, au niveau de toute organisation, entre système de gouvernement (ensemble de règles et de mesures qui ordonnent les individus, que nous avons qualifié de conventions de gouvernance) et système de gestion (actions légitimes et délibérées sur le système de gouvernement, ce que nous entendons par management). En effet, comme pour toute organisation, les conventions en œuvre au sein des universités reposent sur la cohérence qui peut y avoir entre ces deux systèmes.

3.2.1 Le système de gouvernement : les conditions du pilotage externe

Le rôle d'un système de gouvernement consiste à mettre « en relation des messages et des acteurs déclenchant une norme de comportement » (Gomez, 1996). Il s'agit ainsi de définir les contraintes hiérarchiques, techniques et humaines qui permettent aux individus de se situer. Or, la coexistence au sein des universités de différentes conventions de gouvernance ne permet nullement la clarification de ces différents types de contraintes. Elle produit par là-même une certaine désorientation des individus, quant à leur positionnement et leur périmètre d'action, et essentiellement quant aux attentes formulées à leur égard. Cette clarification suppose donc trois préalables en l'occurrence la clarification des missions, la clarification des rôles et la clarification des critères d'évaluation.

A. La clarification des missions

Les établissements universitaires se trouvent face à une multitude d'impératifs d'ordres différents. Ils sont garants d'une mission de service public qui s'inscrit dans un cadre national et sont, par conséquent, partie prenante dans une politique publique à échelle élargie, leurs choix ont des conséquences et impliquent donc

une responsabilité. Le fondement même du concept d'opérateur est défini par rapport à une délégation d'activités dite charge de service public ». Toutefois, au regard de l'autonomie statutaire dont ils bénéficient, les établissements universitaires ont la latitude de fixer leurs propres objectifs compte tenu de leurs spécificités, leurs contextes et de leurs compétences. Les principes d'une autogouvernance impliquant par nature des processus collectifs de prise de décision, et donc de définition des objectifs. La tutelle joue dans cette perspective un rôle de « modérateur des ambitions ». La clarification des missions implique par conséquent : l'existence d'une politique publique clairement définie ; l'existence de stratégies d'établissements, également clairement définies ; et enfin l'existence d'une imbrication et d'une concordance entre cette politique publique centrale et ces stratégies d'établissements locales pour donner un contenu et un sens aux missions de service public confiées aux établissements et pilotées par la tutelle.

B. La clarification des rôles

Les universités sont caractérisées par la diversité des configurations des pouvoirs en présence, une diversité liée essentiellement à la coexistence de différentes légitimités et de différentes conventions en œuvre. Cela rend naturellement difficile l'élaboration de stratégies clairement établies, et par là-même leur management. En outre, les lacunes en matière de mécanismes d'attribution des responsabilités à tous les niveaux, renforcent les jeux politiques, et ce à deux niveaux, d'abord au sein des établissements, ensuite dans les rapports de ces derniers avec l'autorité de tutelle.

Or, l'exigence de la responsabilité suppose l'existence de marges de manœuvre et de périmètres d'action clairs, et en premier lieu en ce qui concerne les présidents d'établissements. Dans la LOLF et ensuite la LRU, le rôle des présidents est renforcé. Néanmoins, sa légitimité en tant que responsable politico-gestionnaire et en tant que manager, demeure ambiguë. Il existe en effet deux principales acceptions du rôle des présidents d'établissements, à savoir un rôle politique/exécutif et un autre rôle politique/managérial. L'affirmation des présidents d'universités en tant que responsables politiques et managers, implique un premier engagement et un investissement personnel de leur part afin de s'imposer comme interlocuteur principal au nom de leur établissement en interne et en externe, et un autre engagement de la part de l'autorité de tutelle pour les reconnaître en tant que tels.

C. La clarification des critères de l'évaluation

Bien qu'elle soit importante dans le cadre de la LRU et centrale dans le cadre de la LOLF, la question de l'évaluation reste axée sur l'aspect informationnel, compte tenu de la complexité des politiques publiques et de la difficulté d'établir des liens de causalité entre les résultats et les moyens. Aussi, l'évaluation des performances et des résultats concrets est dissociée de celle des politiques publiques, et ce pour différentes raisons notamment des difficultés liées à la nature spécifique des activités d'enseignement et de recherche, des lacunes techniques en termes d'instrumentation de gestion et une forte et multi-spécialisation des compétences et connaissances. Aussi, l'hétérogénéité des critères de jugement, la diversité des instances d'évaluation et la pluralité des légitimités, et donc l'absence de système de référence commun, rendent l'évaluation complexe. Or, comme nous l'avons souligné au sujet de la nécessité de la clarification des missions et du rôle des universités, la clarification des critères de référence en matière d'évaluation de la performance est une condition centrale.

3.2.2 Le système de gestion : les conditions du pilotage interne

À la différence du système de gouvernement, le système de gestion a pour but de modifier les éléments composant le système de gouvernement afin de créer l'adhésion. Ainsi, le gestionnaire est un artisan de la convention et un manipulateur de la conviction (Gomez, 1996). Il s'agit, en effet, de garantir la coordination en s'adaptant aux contraintes qu'impose le système de gouvernement dans le but d'atteindre les objectifs fixés.

Gérer, ou manager, revient ainsi à conduire les acteurs vers les objectifs fixés. De la même façon, manager dans les universités revient à assurer la cohérence entre les différentes conventions en œuvre. Notre recherche montre toutefois, que ceci n'est possible qu'au prix d'un ensemble d'évolutions dont nous retenons deux principales : celle de disposer des compétences et celle de disposer des outils nécessaires.

A. Les compétences gestionnaires

L'introduction de la logique managériale ne peut être dissociée de la remise en question de la domination des règles de droit. En effet, l'essence juridique de la sphère publique, et des universités, demeure légitime. Il existe, néanmoins, une plus forte légitimation de la logique managériale impliquant par là-même des compétences et des connaissances spécifiques. Cette exigence est naturellement commune pour l'administration centrale et pour les établissements universitaires.

Elle l'est, cependant, davantage pour ces derniers dans la mesure où elle représente la contrepartie naturelle de l'affirmation de leurs capacités managériales, et donc de leur autonomie.

Aussi, l'émergence de nouvelles attributions et missions doit être conduite de pair avec l'évolution des fonctions et des métiers (le contrôle de gestion, le marketing, la communication, la stratégie, les systèmes d'information,...). Ceci appelle donc un renouvellement des modes de fonctionnement des universités, mais également un renouvellement de leurs modes de recrutement, de gestion des carrières et de formation. En effet, le cadre qu'offre le droit public en la matière, et ce, qu'il s'agisse des enseignants-chercheurs ou du corps administratif, se révèle porteur de nombreuses lacunes qui limitent les marges de manœuvre dont disposent les établissements (respect des statuts, respect des calendriers, respects des grilles salariales, ...).

B. Les outils de gestion

La question des outils, des modalités de collecte et de traitement de l'information gestionnaire est naturellement une question technique. Les universités et l'administration centrale accusent un retard considérable en matière d'instrumentation de gestion. Un effort important doit ainsi porter sur les outils et sur les systèmes d'information propres aux établissements, propres à l'administration centrale et ceux établissant le lien entre les deux niveaux. Toutefois, la question de la collecte et du traitement de l'information gestionnaire, est également porteuse de considérations politiques et stratégiques.

Aussi, les outils techniques, quelle qu'en soit la nature, n'ont de portée que par rapport aux destinataires des informations qu'ils produisent et aux finalités visées par ces derniers. Dans une logique de centralisation, les outils ont pour fonction de permettre de mesurer les résultats des établissements pour en évaluer la conformité par rapport aux objectifs nationaux. Dans une logique de décentralisation/déconcentration, les outils doivent permettre d'évaluer la contribution aux objectifs nationaux. La différence entre les deux cas de figure est celle existant entre les notions de conformité et de contribution : la première sous-entend une certaine limitation de l'autonomie des établissements ; et la seconde une certaine limitation du rôle de la tutelle.

Conclusion

À l'image du « management des universités », de nombreux auteurs (comme Bartoli, 2009 ; Orange, 1999 ; Bezes, 2005 ; Chevallier, 1986 ; Laufer et Burlaud, 1980 ; Vayrou, 1995 ; Hertzog, 2006 ; Orange et Le Duff, 1998 ; Gibert, 2004)

ont mis l'accent d'une part, sur la vision réductrice dont le management public de manière générale fait l'objet, et d'autre part, sur la difficulté qu'il y a à tracer les frontières entre ce qui relève des incompatibilités de principes et ce qui relève des incompatibilités de contexte. Aussi, notre recherche part du postulat que le management, public ou privé, est un ensemble de principes et de dispositifs que les individus adaptent en fonction de la nature des organisations et en fonction des contextes de l'action. C'est ce que nous avons qualifié de conventions de gouvernance.

La gouvernance des universités, comme toute organisation publique, ne peut donc se concevoir sans la clarification des frontières institutionnelles, et essentiellement sans la clarification des frontières organisationnelles des entités publiques. L'ambiguïté persistante entre ce qui relève des attributions de l'État, en tant qu'entité abstraite, et ce qui relève des attributions des entités publiques, en tant qu'organisations à part entière, semblent produire une confusion en termes de rôles, de responsabilités et de marges d'action. Ainsi, si l'exigence de la performance doit définir le cadre de dépendance qui permet aux acteurs d'être néanmoins autonomes, la clarification des frontières organisationnelles permettra, quant-à-elle, au management de définir les contours de cette dépendance, et par là-même celle de l'autonomie.

Références

- Amblard A. et Bernoux P. Herreros G. et Livian F. (1996), *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Seuil, Paris.
- Bartoli A. et Hermel P. (1986), *Piloter l'entreprise en mutation : une approche stratégique du changement*, Editions d'Organisation, Paris.
- Bartoli A. (2009), *Le management dans les organisations publiques*, Edition Dunod, 3^{ème} édition, Paris.
- Bezes P. (2005), L'État et les savoirs managériaux : essor et développement de la gestion publique en France, in *30 ans de réforme de l'État. Expériences françaises et étrangères : stratégie et bilan*, Lacasse F. et Verrier P.E. (dir), Edition Dunod, Paris.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme* (Vol. 10). Paris: Gallimard.
- Boltanski L. et Thévenot L. (1987), *Les économies de la grandeur*, Presses Unitaires de France et Centre d'Études de l'Emploi, Paris.

- Boltanski L. et Thévenot L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Edition Gallimard, Paris.
- Calame P. (2003), *La démocratie en miettes*, Editions Charles Leopod Mayer, Paris.
- Callon M. et Latour B. (1985). Pour une Sociologie Relativement Exacte. *École Nationale Supérieure des Mines de Pars, mimeo*.
- Chevallier J. (1986), *Science administrative*, PUF, Thémis.
- Diaz-Bone R. et Thévenot L. (2010), « La sociologie des conventions. La théorie des conventions, élément central des nouvelles sciences sociales françaises », *Trivium*, 5–2010, (<http://trivium.revues.org/3626>. Consulté le 01 juin 2010).
- Dupuy J.P. (1989), « Convention et common knowledge », *Revue Économique*, Dossier spécial « Économie des conventions », vol 40, n°2, mars, 361-400.
- Eymard-Duvernay F. (2006), Introduction, In Eymard-Duvernay F. (dir), *L'économie des conventions- Méthodes et résultats*, Tome II, “Développements”, Edition La Découverte, Paris.
- Gibert P. (2004), Le management public, in Comprendre le mangement. Les formes du management, *Cahiers français*, n°321, juillet-aout, 58-63.
- Giddens A. (1987), *La constitution de la société*, PUF, Paris.
- Gomez P.Y. (2006), Information et convention : le cadre du modèle général, *Revue Française de Gestion*, vol 32, n°160, janvier, 217-240.
- Habermas, J. (1987). The philosophical discourse of modernity. Twelve lectures.
- Hertzog R. (2006), La loi organique relative aux lois de finances (LOLF) dans l'histoire des grands textes budgétaires : Continuité et innovation, *Revue Française d'Administration Publique*, vol 1, n°117 15-30.
- Isaac H. (2003), Paradoxes et conventions, In Perret V. et Josserand E. (Dir), *Le paradoxe : penser et gérer autrement les organisations*, Ellipses, Paris.
- Laufer R. et Burlaud A. (1980), *Management public, gestion et légitimité*, Dalloz, Paris.
- Miles M.B. et Huberman A.M. (2003), *Analyse des données qualitatives*, DeBoeck, Bruxelles.
- Morin E. (1981), *Pour sortir du XX^e siècle*, Nathan. Nouvelle édition, Seuil, coll.

- Orange G. (1999), Management public, in *Encyclopédie de la gestion et du management*, Le Duff R., Orange G. et Vaillhen C.A. (dir), Dalloz, Paris.
- Orange G. et Le Duff R. (1998), Des objets et des valeurs en management public, in Valeurs, marché, organisation, actes des XIV^{èmes} Journées nationales des IAE, Tome 1, Nantes, Brechet J.P. (coord), Presses académiques de l'ouest.
- Peyton-Young H. (1993), The Evolution of Conventions, *Econometrica*, n°61, 57-84.
- Piteau M. (1992), À propos de De la justification (Boltanski L. et Thévenot L.), *Revue Française de Sciences Politiques*, n°6, 1023-1035.
- Savall H. et Zardet V. (2004), *Recherche en sciences de gestion : Approche qualimétrique, observer un objet complexe*, Economica.
- TALBOT C. (2005), « *Performance Management* », in Ferlie E., Lynn J., Laurence E. and Pollitt C. (Eds.), *The Oxford Handbook of Public Management*, Oxford University Press, New York, pp. 491-520.
- Vayrou, C. (1995), *La Transformation des établissements publics administratifs en établissements publics industriels et commerciaux par le pouvoir réglementaire* (Doctoral dissertation).

Chapitre 4

La question de la gouvernance dans l'université marocaine

Abdellatif EL HILALI¹ et *Hassan* SAHIB²

¹ Professeur-Assistant et membre du Laboratoire de Recherche en Gouvernance des Territoires, Sécurité Humaine et Durabilité (LAGOS), Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Ibn Zohr d'Agadir, Maroc, email : elhilaliabdellatif@yahoo.fr

² Professeur-Assistant et membre de Groupe de Recherche sur l'Administration et le Droit (GERAD), Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales de l'Université Cadi Ayyad de Marrakech, email : h.sahib@uca.ma

Résumé Depuis 1975, les pouvoirs et les prérogatives en matière d'enseignement supérieur sont fortement centralisés. Le système est gouverné par le ministère qui élabore, met en œuvre et assure le suivi de l'exécution de la politique gouvernementale de l'enseignement supérieur. À cause du rendement faible du système de l'enseignement supérieur, l'État lance un grand projet national de réforme qui s'est concrétisé finalement par la loi n°00.01 qui vise, dans ses chapitres, particulièrement à renouveler l'administration universitaire en améliorant notamment les méthodes pédagogiques et l'organigramme universitaire. Cette réflexion juridique, considérée comme « politique publique », rencontre toute une panoplie de contraintes. De ce fait, la question qui se pose est de savoir : comment rendre l'action publique plus efficace afin d'atteindre les objectifs escomptés ? Pour répondre à cette question, qui touche directement la situation critique de l'enseignement supérieur, on analysera le cadre juridique de gouvernance au sein de l'Université marocaine, la nature des réformes de cette gouvernance et les aspects de la crise dont souffre le processus décisionnel. Tout en sachant que la relation entre l'université et la société est inséparable car l'université, comme espace d'interaction, reflète réellement les mouvements que subissent les ingrédients de la société, notamment le thermomètre de la culture et de l'enseignement supérieur. Or l'université, comme espace public, représente la partie sensible de la société, mais cette relation entre la société et l'université rencontre des difficultés organisationnelles, juridiques, économiques et communicationnelles. Comment, donc, peut-on en sortir ?

À cet effet, le secteur de l'enseignement supérieur nécessite d'être de plus en plus rationnel dans un État de droit qui doit garantir son émergence comme levier de développement national dans des divers champs économiques, sociaux et culturels. Si le secteur de l'enseignement supérieur n'est pas politisé et possède tous les moyens humains et matériels, on pourrait dire que l'Université marocaine

pourra devenir un acteur incontournable dans les domaines de la recherche scientifique en relation avec son environnement économique et social. Dans ce contexte, cette analyse est axée sur les points suivants : contraintes administratives dans la structure universitaire ; paradoxe pédagogique vu les matières étudiées ; partage inégalitaire des ressources financières entre les facultés de la même université ; faible communication entre les trois composantes de l'université (enseignants, administration et étudiants).

Mots-clés Université • Gouvernance • Décision • Rationalité • Contrôle • Lois

Introduction

L'université publique marocaine¹, comme toute université dans le monde, est une institution d'enseignement supérieur et de recherche scientifique à but non lucratif qui produit de la connaissance (Fisch, 2004). Aux États-Unis, par exemple, les universités, et depuis 1891, sont définies comme des associations d'hommes, selon la philosophie américaine, dotées et privilégiées par l'État, en sorte que le peuple américain puisse recevoir une formation intellectuelle, afin d'aboutir au développement de la société et cela représente une relation étroite entre l'université et la société (Hachette, 1934).

Au Maroc, pays en voie de développement, l'université publique a été fondée par le Dahir portant loi n° 1-75-398 du 10 Chaoual 1395 (16 octobre 1975)² portant création des universités, et conformément aux directives royales visant d'une part à rapprocher les établissements d'enseignement supérieur des chercheurs et des étudiants et, d'autre part, à intégrer l'université dans son environnement propre et à promouvoir la recherche pour le développement et le bien-être régional et national.

L'université publique avait pour mission d'assurer l'enseignement et la recherche scientifique dans les domaines des sciences, des techniques, des sciences économiques, sociales, juridiques et humaines. Elle a su, dès sa création, accompagner le développement socio-économique du pays par la formation de cadres et de techniciens qualifiés et spécialisés.

¹ L'enseignement supérieur au Maroc a démarré bien avant le 20ème siècle avec l'université Al Quaraouiyyine à Fès en 859, poursuivie plus tard, au milieu du 16ème siècle, avec l'université Ben Youssef à Marrakech, par le sultan Saadien Abd Allah Al Ghâlib.

² Dahir portant loi n° 1-75-398 du 10 chaoual 1395 (16 octobre 1975) portant création d'universités, Bulletin officiel n° 3286 du 16 chaoual 1395 (22 octobre 1975). Voir aussi le décret n° 2-90-554 du 2 regeb 1411 (18 janvier 1991) relatif aux établissements universitaires et aux cités universitaires, Bulletin officiel n° 4086 du 5 chaabane 1411 (20 février 1991).

Cependant, le cadre juridique de l'université publique marocaine a vécu des réformes, dont la dernière en date est celle de 2000, après l'adoption de la loi n° 01.00¹ relative l'enseignement supérieur. Ces réformes de l'université publique sont dues à la crise que connaît la gouvernance de l'enseignement supérieur public, qui a fait l'objet de nombreuses critiques sur la nature des services présentés par l'université surtout sur le plan académique : des prestations inadaptées en raison du mauvais fonctionnement pédagogique, organisationnel, administratif et financier de l'université. Cette situation nous pousse à poser la question de la gouvernance dans l'université, du processus de prise de décision et surtout qui est le vrai décideur dans la politique universitaire marocaine ?

Pour aborder cette question : on consacrera la première partie à l'analyse du cadre juridique de gouvernance au sein de l'université marocaine ; dans la deuxième partie, on donnera un aperçu de la réforme de la gouvernance dans l'université marocaine ; et en troisième partie on présentera quelques aspects de la crise dans le processus décisionnel² de l'université, en mettant l'accent sur la prédominance de la bureaucratie au sein de cette institution.

1. Le cadre juridique de la gouvernance au sein de l'université publique marocaine

Le dahir du 25 février 1975 sur l'organisation des universités³ comprend de nombreuses dispositions sur concernant les missions des structures et organes de l'université. Il détermine les attributions du recteur et du conseil de l'université, soit au niveau administratif, soit au niveau financier.

Cependant le caractère ambigu des dispositions de ce dahir reste la principale spécificité qui marque la totalité de ses articles.

Pour éclaircir ce point on analysera, premièrement les limites administratives de cette loi, puis, deuxièmement, l'aspect concernant la gestion financière de l'université.

1.1 Les limites administratives de la loi portant création des universités

Les établissements universitaires, d'après le texte de 1975 n'ont pas l'autonomie suffisante pour parler d'une vraie décentralisation. Ils traitent directement avec le

¹ Dahir n° 1-00-199 du 15 safar 1421 (19 mai 2000) portant promulgation de la loi n° 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur.

² Article 15 de loi 01.00 portant promulgation de l'enseignement supérieur.

³ Dahir portant loi n°1-75-102 du 13 safar 1395 (25 février 1975) relatif à l'organisation des universités, Bulletin officiel n° 3252 du 14 safar 1395 (26 février 1975).

ministère de tutelle. Les recteurs d'universités, doyens de facultés et directeurs de grandes écoles sont désignés. En outre les conseils d'établissements et les conseils d'universités n'avaient qu'un caractère consultatif.

1.1.1 Le rôle formel du président de l'université

L'université est dirigée par un recteur¹ nommé par dahir, choisi parmi les professeurs de l'université, sur proposition de l'autorité gouvernementale chargée de l'enseignement supérieur². Le recteur assure l'exécution des décisions de l'autorité gouvernementale chargée de l'enseignement supérieur en matière d'enseignement et de recherche scientifique. Il assure la coordination, en liaison avec le conseil de l'université, des activités des établissements universitaires.

Le recteur accomplit ou autorise tous actes ou opérations relatifs à l'université et agit en son nom. Il représente l'université vis-à-vis des tiers et fait tous actes conservatoires. Il est habilité à ester en justice. Il accepte les dons et legs faits au profit de l'université sans charges³. Le recteur assure la gestion des services du rectorat et des services communs de l'université sur lesquels il a autorité.

Il est assisté pour l'administration du rectorat, d'un secrétaire général et d'un personnel administratif⁴. Le rectorat de chaque université comprend, outre le secrétariat général⁵, des services dont le nombre et les attributions sont fixés par arrêté de l'autorité gouvernementale chargée de l'enseignement supérieur sur proposition du recteur⁶. Dans ce texte le président est chargé sous tutelle de l'autorité compétente chargée de l'enseignement supérieur et conformément aux textes de lois et règlements en vigueur, de l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'État dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique⁷.

¹ En vertu de l'article 5 du dahir du 25 février 1975.

² Article 6 du dahir du 25 février 1975.

³ Article 7 du dahir du 25 février 1975.

⁴ Article 8 du dahir du 25 février 1975.

⁵ Article 10 du dahir du 25 février 1975: Le secrétaire général de l'université est nommé par arrêté de l'autorité gouvernementale chargée de l'enseignement supérieur parmi les fonctionnaires classés au moins à l'échelle de classement n° 10 prévue par le décret n° 2-73-722 du 10 hijra 1393 (31 décembre 1973) fixant les échelles de classement des fonctionnaires de l'État et la hiérarchie des emplois supérieurs des administrations publiques.

⁶ Article 9 du dahir du 25 février 1975.

⁷ La loi N° 1075.398 portant création des universités promulguée par le dahir du 16 octobre 1975, tel qu'il a été modifié et complété.

Malgré ces diverses attributions et compétences administratives du recteur, ce dernier ne dispose pas de pouvoirs indépendants du ministère de tutelle. Il est chargé d'exécuter les décisions du ministère et de coordonner, en liaison avec le conseil d'université, les activités des établissements universitaires. Il s'agit donc d'une faible autonomie qui rend le système d'évaluation national peu flexible, caractérisé par une centralisation du pouvoir de décision (instances consultatives seulement). De même, le rectorat des universités reste sans prérogatives claires.

Les pouvoirs et les prérogatives en matière d'enseignement supérieur sont fortement centralisés. Le système est gouverné par le ministère qui élabore, met en œuvre et assure le suivi de l'exécution de la politique gouvernementale de l'enseignement supérieur dans les établissements universitaires. Il est également chargé de mettre en place le système éducatif universitaire, de veiller à son application et d'en élaborer les réformes.

1.1.2 L'inefficacité du conseil de l'université

Il est institué auprès de chaque université un conseil dit conseil de l'université¹, dont le secrétariat est assuré par le secrétaire général de l'université. Le conseil de l'université a de multiples fonctions². Mais dans l'exercice de ces fonctions :

¹ Article 15 du dahir du 25 février 1975: Nous signalons que le conseil de l'université d'après l'article 16 se compose 1- des membres de droit qui sont : le recteur, les doyens des facultés et les directeurs des écoles ; les directeurs des instituts spécialisés, les vice-doyens des facultés et les directeurs adjoints des écoles. 2- des membres élus : un professeur de l'enseignement supérieur, un maître de conférences, un maître-assistant et un assistant par établissement, élus pour une durée de deux ans par leurs pairs du même cadre ; deux étudiants par établissement, élus par les étudiants de l'établissement concerné pour une durée de deux ans. 3- des membres désignés : huit membres désignés par l'autorité gouvernementale chargée de l'enseignement supérieur après avis du recteur, parmi les personnalités qui s'intéressent à l'enseignement supérieur ou celles ayant de hautes responsabilités dans les différents secteurs de l'économie nationale ; un représentant désigné par l'autorité gouvernementale chargée du plan ; un représentant désigné par l'autorité gouvernementale chargée de la formation des cadres. Tout membre du conseil de l'université cesse de faire partie de ce conseil s'il perd la qualité pour laquelle il a été élu ou désigné.

² Le conseil de l'université : 1) procède à des études relatives à l'amélioration du niveau de l'enseignement, à son adaptation aux besoins du pays, à l'amélioration de la pédagogie et de ses méthodes et au développement de la recherche scientifique; 2) donne son avis sur les programmes d'enseignement et de recherches présentés à son examen; 3) donne son avis sur les prévisions budgétaires concernant l'université; le conseil formule ensuite les propositions qui sont soumises par le recteur à l'autorité gouvernementale chargée de l'enseignement supérieur; 4) donne son avis sur les recrutements sur titres et la titularisation de l'ensemble du personnel enseignant-chercheur proposés par la commission scientifique de chaque établissement; 5) donne son avis sur l'avancement de ce personnel sur proposition de la même commission, à l'exclusion des enseignants-chercheurs appelés à exercer des fonctions administratives ou toute

prévisions budgétaires de l'université, avis sur les recrutements sur titres et titularisation de l'ensemble du personnel enseignant-chercheur et avis sur l'avancement du personnel ; le conseil de l'université se réunit hors la présence des représentants des étudiants et des membres désignés.

Dans l'exercice de ces mêmes fonctions, la composition du conseil est modifiée de telle façon qu'en aucun cas un fonctionnaire d'un grade donné ne soit appelé à formuler une proposition concernant un fonctionnaire d'un grade hiérarchique supérieur. En tout état de cause, les fonctionnaires dont la situation est soumise à l'examen du conseil ne peuvent prendre part aux délibérations.

Le conseil de l'université élabore le règlement intérieur de l'université qui est soumis par le recteur à l'approbation de l'autorité gouvernementale chargée de l'enseignement supérieur. Le conseil de l'université ne peut établir des relations de coopération avec d'autres universités, ou des organismes s'occupant de l'enseignement ou de la recherche, qu'après accord de l'autorité gouvernementale chargée de l'enseignement supérieur¹.

Dans ce mode de management le ministère est ordonnateur de l'ensemble du budget d'investissement de l'administration centrale et des universités. Il est aussi responsable de la gestion des ressources humaines et du patrimoine mobilier et immobilier des universités. Sur le plan pédagogique, les formations et leurs contenus sont fixés par voie réglementaire au niveau national et les universités n'ont aucune latitude pour modifier et adapter les programmes de formation de manière à répondre avec la célérité requise aux besoins du secteur socio-économique, notamment celui de la région.

Donc avant 2003 (date de la mise en œuvre de la réforme), il n'existait pas d'autonomie pédagogique; les programmes d'enseignement et les régimes des études étaient arrêtés par décret. Les diplômes étaient nationaux avec des programmes à contenus identiques dans toutes les universités. Les programmes officiels étaient élaborés au niveau national jusqu'à un certain niveau de détail et publiés par décret. Il s'agit d'un travail lourd que le ministère évite refaire souvent, ce qui conduit ce qui conduit les programmes à devenir rapidement obsolètes. Cela a pour conséquence de freiner les initiatives locales et d'empêcher des modifications rapides.

autre mission au service central des ministères de l'enseignement supérieur et de la santé publique; 6) à l'égard de l'ensemble du personnel enseignant-chercheur le conseil siège en qualité de conseil de discipline dans les formes et conditions prévues par décret.

¹ Article 18 du dahir du 25 février 1975.

1.2 Les limites de la loi du 25 février 1975 concernant la gestion financière

Les ressources financières de l'université sont exclusivement basées sur les dotations de l'État. Ses prévisions budgétaires sont établies pour un an débutant le 1er juillet de chaque année et « s'achevant le 30 juin de l'année suivante. »¹. Elles comportent une section relative aux recettes et aux dépenses afférentes aux services communs du rectorat et autant de sections qu'il y a d'établissements universitaires. Chaque section retrace les recettes et les dépenses qui sont propres aux services communs ou aux établissements universitaires à l'exception des dépenses qui restent à la charge du ministère de tutelle, telles qu'elles seront fixées par arrêté conjoint de l'autorité gouvernementale chargée de l'enseignement supérieur et du ministre des finances.

Les prévisions budgétaires concernant les services communs de l'université sont établies par le recteur. Les prévisions budgétaires afférentes à chaque établissement universitaires sont établies par le chef de l'établissement qui les soumet pour examen au conseil de l'établissement².

Le budget constitué des subventions de l'État, est arrêté pour chaque établissement par la tutelle selon des critères précis. Le doyen ou le Directeur est ordonnateur du budget de son établissement et le recteur (équivalent du président d'université) l'est pour les services communs. Les recettes générées par des contrats de recherche ou des prestations de services sont gérées dans des comptes hors budget dont les dépenses font l'objet d'un programme d'emploi. Toutes les opérations budgétaires sont soumises à l'accord préalable de l'agent comptable et du contrôleur financier³.

Cette dépendance à l'égard du ministère se traduit par un allongement des délais pour que les établissements disposent de leur budget : « la notification de la subvention à l'université par la tutelle est faite en janvier ou février de l'année et ce n'est qu'en mai ou juin que le budget est approuvé laissant peu de temps pour réaliser une grande partie des opérations. Une autre caractéristique de la situation actuelle, c'est que « le contrôle financier reste un contrôle *a priori*, car pour la mise en place d'un contrôle d'accompagnement ou *a posteriori*, le ministère des

¹ Article 11 du dahir du 25 février 1975.

² Avant le 31 décembre, l'ensemble de ces prévisions est présenté pour avis par le recteur au conseil de l'université, puis soumis à l'appréciation du ministre de tutelle qui le présente à l'approbation du ministre des finances.

³ Le dahir du 17 chaoual 1379 (14 avril 1960) organisant le contrôle financier de l'État sur les offices, établissements publics et sociétés concessionnaires ainsi que sur les sociétés et organismes bénéficiant du concours financier de l'État ou des collectivités publiques.

finances exige un certain nombre de préalables qui ne sont pas aujourd'hui réunis...».

Ce mode de gestion du budget explique, en partie, les difficultés de fonctionnement de l'université et des établissements d'enseignement supérieur; il a besoin d'un audit pour identifier ses faiblesses et dysfonctionnement en vue de proposer des solutions devant conduire à un contrôle d'accompagnement ou à postériori. Il ressort de ce qui précède que dans les domaines de la gestion administrative et financière, les prérogatives du ministère limitent le pouvoir de décision de l'université. En résumé, les modes de relations entre les universités et le ministère décrits ci-dessus montrent que des ajustements sont à opérer et qu'une évaluation est nécessaire pour proposer des mesures permettant aux dispositifs de gouvernance de fonctionner conformément à l'esprit et aux exigences découlant de la réforme.

2. La réforme de l'université marocaine

À cause du rendement faible du système de l'enseignement supérieur¹, les pouvoirs publics ont procédé à la création en 1999 de la Commission Spéciale pour l'Éducation et la Formation (COSEF), composée d'un large panel des forces vives de la nation marocaine². Le but est d'engager une large réflexion autour de la problématique de l'enseignement, en vue d'élaborer un consensus autour d'une « charte nationale pour l'éducation et la formation ». Or nous croyons que la qualité d'un système d'enseignement supérieur dépend largement de son mode de gouvernance.

La loi 01-00 a accordé plus de prérogatives aux organes de gestion des universités, notamment au conseil de l'université qui dispose de pouvoirs lui permettant de se positionner en véritable acteur de la vie universitaire. L'autonomie administrative, financière et pédagogique, en comparaison avec le dahir du 1975, est renforcée, autorisant plus de souplesse opérationnelle. Aussi la réforme a-t-elle prévu une évaluation régulière dans les domaines pédagogique, administratif et financier. Cette évaluation se base, en plus des audits et sondages sur l'auto-évaluation de l'université.

¹ Durée moyenne de préparation d'une licence de quatre ans : 9,3 ans, in Rapport de recherche sur les réformes des systèmes de gouvernance dans l'enseignement supérieur au Maroc Présenté par : Bachir KOUHLANI et Moulay Mustapha ENNAJI, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique Pré-Conférence de l'IPE à Dakar le 14 novembre 2012, P.13.

² Il s'agit des instances gouvernementales, partis politiques, centrales syndicales, représentants de la société civile, etc.)

2.1 Autonomie administrative de l'université

La réforme crée des organes de coordination dont le plus important est la commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur pour accompagner la réforme et le développement des formations et la recherche scientifique¹. Mais avant de mettre en œuvre cet accompagnement, une question se pose: sur quelles bases l'université pourra-t-elle exercer ses tâches d'une façon correcte et cohérente? Et quels sont les moyens nécessaires pour gérer ces tâches afin d'atteindre les objectifs fixés par la réforme, surtout celles qui doivent renforcer les capacités méthodologiques, linguistiques et communicationnelles des acteurs universitaire².

D'après la loi n° 01-00 le président (ou recteur) prépare et exécute les délibérations du conseil d'université et reçoit ses propositions et avis. Il conclut les accords et les conventions et assure la coordination entre les établissements composant l'université. Il nomme et affecte le personnel et il est l'ordonnateur des dépenses et recettes de l'université. Chaque université est administrée par un Conseil d'Université qui délibère sur toutes les questions relatives aux missions et à la bonne marche de l'université. À cet effet, il prend toutes mesures visant à améliorer la gestion de l'université et propose toutes réformes des formations assurées au sein de l'université et prend toutes mesures de nature pédagogique visant à améliorer la qualité de la formation. Le conseil d'université est assisté dans sa mission par un conseil de gestion qui est chargé des questions administratives et financières³.

Cette réforme a transformé la composition, l'organisation et le fonctionnement du conseil d'université. Avant la loi 01-00 le conseil était constitué par deux groupes de membres : le premier groupe était composé des chefs d'établissement, des représentants du personnel enseignant, des étudiants et des membres extérieurs

¹ Article 81 de la loi n° 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur.

² Cela consiste dans le travail de comité de pilotage et de suivi de la réforme, il est constitué des présidents des universités, chefs d'établissements universitaires, enseignants et membres des syndicats.

³ Au niveau des établissements universitaires, l'administration est assurée par le Conseil d'Établissement qui fonctionne sous la supervision du Conseil d'Université. Afin de traiter de questions opérationnelles, le Conseil d'Établissement crée en son sein des commissions spéciales, notamment la commission scientifique chargée de proposer toutes les mesures concernant le personnel enseignant-chercheur notamment en ce qui concerne leur titularisation, leur suivi et leur discipline. Les organes de gestion des universités abandonnent ainsi la vocation consultative qui a caractérisé leur action avant la réforme de 2000 et deviennent de véritables gestionnaires de leurs établissements, les autorités de tutelle n'intervenant plus que pour valider les décisions du Conseil d'Université.

choisis par le recteur. Le deuxième groupe était formé par les représentants de l'autorité gouvernementale. Depuis la réforme, le conseil de l'université ne comporte plus parmi ses membres ce deuxième groupe et la présence des membres extérieurs n'est plus laissée à l'appréciation du dirigeant de l'université. La loi prévoit la présence des élus locaux et régionaux, des directeurs des Académies Régionales d'Éducation et de Formation (AREF), des représentants du milieu socio-économique et des représentants du personnel et technique.

La réforme prévoit aussi la mise en place d'un conseil de gestion chargé des questions administratives et financières composé des membres du conseil d'université sur la base de parité entre membres désignés et les membres élus. Dans l'ancienne version du conseil d'université, celui-ci n'avait qu'un rôle consultatif, aussi bien dans les domaines pédagogique et budgétaire que dans celui de la gestion des ressources humaines.

Avec la réforme, et d'après les textes, le conseil de l'université prend toutes mesures visant à améliorer la gestion de l'université. Il a un rôle exécutif dans le management de l'université, dans l'offre de formation, approuve les projets de création de filières de formation et de recherche, répartit les crédits entre les différents établissements universitaires, fixe les régimes des indemnités complémentaires pour le personnel de l'université, peut créer en son sein des commissions permanentes et des commissions ad-hoc. Concernant les établissements à l'intérieur de l'université, la loi 01-00 a précisé les attributions des chefs d'établissements et les prérogatives du conseil d'établissement¹ et fait des établissements des structures d'enseignement supérieur et de recherche de l'université. Par conséquent toute décision stratégique concernant le fonctionnement des établissements doit être soumise à l'approbation du conseil d'université. De ce fait les instances de gouvernance de l'université se trouvent renforcées par les instances des établissements.

2.2 Indépendance financière

Au niveau de la gestion financière, le budget alloué à chaque université est réparti entre les différents établissements par le conseil de l'université. Chaque établissement procède à l'élaboration de son propre projet de budget et le fait adopter par le conseil d'établissement. Le conseil de l'université adopte le projet de budget global de l'université. Le budget devient exécutoire une fois visé par le ministère des finances. En dotant l'université de l'autonomie financière, la réforme a attribué le pouvoir de gestion du budget à l'université. Le président est

¹ Articles 21 et 22 de la loi 01.00 portant promulgation de l'enseignement supérieur.

ordonnateur de l'ensemble des recettes et des dépenses de l'université¹. Le conseil d'université adopte le budget et répartit les crédits.

Le compte hors budget est supprimé, l'université dispose d'un compte unique et a la possibilité de diversifier l'origine de ses recettes². L'examen des budgets des universités montre que la subvention de l'État reste prépondérante. « Les crédits destinés aux activités de formation sont toujours arrêtés par le ministère sur la base de critères définis et la masse salariale qui constitue 70% du budget de fonctionnement continue à être gérée par la tutelle».

2.3 Indépendance pédagogique

La réforme a défini un nouveau modèle pédagogique organisant les enseignements en cycles, filières, modules et semestres. Les filières sont constituées de modules obligatoires et de modules optionnels qui font l'objet d'un contrôle continu. Ce modèle introduit une grande souplesse pédagogique au niveau de la confection des programmes de formation et des méthodes d'enseignement. De même la réforme a mis en place un processus d'accréditation des filières de formation pour garantir les exigences de normes et de qualité des cursus proposés. En outre, la réforme prévoit la possibilité d'établir des contrats pour les activités de formation et de recherche.

3. Crise du processus décisionnel universitaire

Au niveau de l'université publique la réforme a été appliquée progressivement, en fonction du texte élaboré par le ministère et en concordance avec la loi 01. La mise en œuvre a été effectuée avec une approche participative. L'application de cette loi a commencé par la mise en place des conseils qui ont interprété la loi et établi des commissions de suivi le règlement intérieur. Cependant, l'impact de la nouvelle gouvernance peut être limité par deux contraintes qui sont le déficit du système de gouvernance (3.1), sa réduction à un ensemble de techniques de gestion qui la videraient de sa substance (3.2), et les manifestations de bureaucratie administrative (3.3). Cela, à notre avis, exige de revoir le processus de prise de décision, ce qui suppose des changements de mentalités.

3.1 Le déficit du système de gouvernance de l'université

Le schéma d'ensemble d'une gouvernance efficace de l'enseignement supérieur favorise la participation des organes de décision. Cependant, l'expérience menée

¹ Article 15 de la loi 01.00 portant promulgation de l'enseignement supérieur.

² Article 18 de la loi 01.00 portant promulgation de l'enseignement supérieur.

jusqu'à aujourd'hui doit conduire à une pause en vue de réaliser une évaluation dans le but d'introduire des améliorations.

En effet, la réforme du système de gouvernance a affecté le processus de prise de décision dans le secteur de l'enseignement supérieur au niveau de l'université, mais ce processus reste malheureusement imparfait. Les nouveaux acquis de cette réforme sont également le conseil de l'université et celui de la faculté, qui sont devenus des organes de délibération et de décision. Ces nouveaux organes gèrent leur budget et font participer les acteurs de l'université, mais l'autonomie a besoin d'être élargie notamment dans les domaines de la pédagogie et du financement.

Il existe également un déficit de programmation et une insuffisance des moyens financiers pour permettre aux institutions impliquées de jouer pleinement leur rôle¹. La réforme de gouvernance n'a pas affecté non plus les processus de contrôle et d'évaluation de l'enseignement supérieur, car ces processus de contrôle et d'évaluation n'existent pas sur le terrain, bien que la prise de conscience de cette absence soit bien établie.

Alors, il faut trouver des mécanismes appropriés en mettant l'accent sur la production scientifique et la recherche². Il faut également des structures et des cadres de travail adaptés. La réforme de gouvernance a affecté la gestion financière au niveau national et institutionnel, car ce sont ces organes qui préparent le budget dans les établissements et les universités. Ce volet fait bien partie de ce qui est l'autonomie de l'université. On constate qu'il y a tout ce qu'il faut dans ce nouveau texte, mais il y a des maillons qui manquent, tout en considérant que l'élément humain est fondamental et que le reste n'en est que dérivé.

La réforme de gouvernance n'a pas affecté les ressources humaines au niveau national et institutionnel, il n'y a pas eu d'étude des besoins, la question de recrutement est uniquement liée au poste budgétaire, alors qu'il existe d'autres facteurs qu'il faut prendre en considération. La dimension humaine est fondamentale, et l'interprétation de l'article 17 de la loi 01-00 pose problème : il réduit l'enseignant-chercheur à un employé de l'université, alors qu'il n'est pas un fonctionnaire ordinaire.

¹ Il ne faut pas oublier aussi que la crise de recrutement met le système de l'enseignement supérieur en danger car le salaire et les conditions de travail ne sont pas motivantes. Cet état de chose explique pourquoi les enseignants désertent leur institution pour aller vers des activités privées afin d'améliorer leurs revenus.

² La révision actuelle du cadre juridique facilitant la procédure du passage du grade de « Professeur Habilité » au grade de « Professeur d'Enseignement Supérieur (PES) » s'inscrit dans une telle perspective.

La réforme de gouvernance n'a pas encore bien beaucoup affecté ni la gouvernance ni les prises de décision au niveau institutionnel ; il y a encore une sorte de superposition des statuts et la voie hiérarchique est toujours respectée¹. Donc, il n'existe pas d'une véritable synergie basée sur la complémentarité de l'équipe institutionnelle. Cette réforme n'a pas été évaluée dans son ensemble, il y a eu des tentatives partielles – consistant en l'établissement d'indicateurs quantitatifs – mais qui ne s'inscrivent pas dans une démarche globale et cohérente impliquant la participation des enseignants, des étudiants, du corps administratif et du monde du travail. Ce qui s'est fait jusqu'à présent reste une tentative interne à caractère limité et administratif, alors que l'évaluation est un processus évolutif et cohérent, avec la contribution de toutes les parties concernées. En définitive, on peut constater que la réforme de la gouvernance des universités au Maroc a atteint partiellement ses objectifs, c'est une réforme qui fonctionne avec ses propres limites.

3.2 Les manifestations de la bureaucratie administrative

La bureaucratie dans l'université a un rôle primordial dans le processus de prise de décision, car la voie hiérarchique reste encore un élément essentiel qui est bien respecté. Cela donne au président de l'université la liberté d'intervenir chaque fois que l'intérêt l'oblige de le faire. Pratiquement, et dès 1999, l'université est entrée dans une sorte de centralisation financière et administrative dont le président et ses collaborateurs les plus proches jouent le rôle principal. Cela apparaît clairement dans les marchés publics de l'université et des autres établissements rattachés. Au niveau de chaque université, on distingue d'une part une équipe dirigeante constituée par le président, les vice-présidents, le secrétaire général de l'université et les chefs d'établissement (les collaborateurs du premier degré) et d'autre part, les enseignants-chercheurs à travers leurs représentants au conseil de l'université et au sein du syndicat national d'enseignement supérieur, les cadres administratifs et les représentants des étudiants (les collaborateurs du second degré).

3.2.1 L'équipe dirigeante (les collaborateurs du premier degré)

La réforme universitaire, qui apparaît de point de vue juridique comme une réforme promotrice, reste très limitée sur le terrain en raison de nombreux problèmes sur beaucoup de plans : pédagogique, administratif ou financier, cela est peut-être dû à la mauvaise interprétation et aux faibles réalisations de la charte nationale d'éducation et de formation, à travers la loi n° 01.00, par les différents

¹ Le rôle du président reste primordial et prédominant.

acteurs universitaires. Donc, il est légitime de se demander qui décide ou gouverne vraiment dans la politique universitaire marocaine ?

A. Le président

Le président de l'université, selon la loi n° 01.00, occupe une grande place dans le pouvoir décisionnel de l'université marocaine, aux dépens du dysfonctionnement des instances universitaires, plus précisément celui du conseil de l'université, qui se caractérise par l'inefficacité de ses membres. Cette situation nécessite dorénavant de réviser la loi et le règlement intérieur des universités¹ et des autres établissements universitaires. Or, le président reste l'autorité centrale la plus dominante dans l'université (Crozier, 1963) sur tous les plans (administratifs, financiers et pédagogiques), et à lui demeure la prérogative de prendre toutes les initiatives décisionnelles. En effet, son pouvoir de décision couvre tous les différents domaines de la vie universitaire².

Avec l'aide de ses collaborateurs, et par l'intermédiaire de certains éléments comme les chargés de mission, les vice-présidents et les chefs de services, le président de l'université exerce ses tâches administratives, financières et pédagogiques.

B. Les vice-présidents

Ce sont des autorités dont les postes sont rattachés au président et qui sont chargées de plusieurs affaires (pédagogiques, de recherche, etc.). Ces responsables, selon chaque université, et dans le cadre de l'autonomie administrative, jouent un rôle très important pour faciliter les tâches du président : on peut dire que les vice-présidents sont les piliers du travail universitaire à côté des autres acteurs (responsables et chargés de mission)³.

Dans ce contexte, les vice-présidents pédagogiques peuvent élaborer des stratégies de formation et de coordination entre les établissements universitaires attachés à l'université ; ils préparent aussi les dossiers d'accréditation des

¹ Voir le plan d'action 2013-2017, Université Hassan II, Casablanca, p. 32.

² En effet, son pouvoir de décision couvre les titres ci-dessous : il préside le conseil de l'université ; il prépare les délibérations du conseil ; il arrête l'ordre du jour du conseil ; il gère les affaires de l'université ; il conclut les accords et les conventions ; il signe les diplômes nationaux et les diplômes universitaires ; il représente l'université en justice et a qualité pour agir et défendre en son nom ; il exerce le pouvoir d'ordonnateur des recettes et des dépenses de l'université, et dans ce cadre il peut déléguer une partie de ce pouvoir aux doyens et directeurs des établissements universitaires mais seulement celle qui est en relation avec le fonctionnement et l'équipement, et après avoir eu l'accord du président...

³ Voir l'organigramme de l'Université Mohamed V, Rabat, 2012.

diplômes supérieurs et ils contribuent à l'amélioration du partenariat avec tous les acteurs. De même, ils soumettent au conseil de l'université un rapport annuel sur la formation initiale et la formation continue. Quant aux vice-présidents chargés de la recherche scientifique, eux aussi élaborent une stratégie de la recherche de l'université ; leur travail consiste aussi en le développement d'une politique de coopération internationale. Ils encadrent également des activités scientifiques ainsi que plusieurs tâches rattachées à ce poste.

Le problème qui se pose ne réside pas dans les diverses tâches que peut exercer un vice président, mais le vrai problème est celui de la décision en elle-même (Sfez, 1984) parce que les vice-présidents travaillent, élaborent, assurent... etc., mais ils n'ont pas le pouvoir de décider. Ce qui justifie la malaise de l'université marocaine, car la prise de décision est unique et personnalisé¹.

C. Les doyens et directeurs des établissements universitaires

On relèvera que les doyens et directeurs des établissements universitaires ne représentent que des gestionnaires de la crise dans l'université marocaine, à cause de leur rôle très limité dans la politique universitaire. Leur intervention dans plusieurs situations est souvent reliée à l'accord du président. En effet, les doyens et les directeurs, notamment après la réforme, ont perdu beaucoup de leurs pouvoirs dans la décision universitaire, et ils sont devenus ainsi de simples exécutants des décisions prises par le président² (Vermeron, 2002).

3.2.2 Les collaborateurs du second degré

Au niveau du travail administratif de l'université se manifestent des cellules qui prennent d'une façon ou d'une autre des initiatives pour participer directement ou indirectement au pouvoir de décision en raison de leurs compétences et de leur savoir-faire (Simon, 1983).

A. Le secrétariat général

Le secrétariat général de l'université, ou boîte noire du président, domine tout le travail administratif et financier dans l'université à travers ses tâches les plus

¹ On parle toujours du partenariat entre les acteurs, de différents domaines quels qu'ils soient, sociaux, économiques ou culturels. Mais on ne parle pas du partenariat entre responsables des mêmes secteurs publics.

² Car le doyen ou le directeur après la loi 01.00, leur pouvoir rendu court et limité, sachant que l'ordonnateur c'est le président de l'université, car la loi 01.00 a limité le pouvoir du doyen ou du directeur, puisque l'ordonnateur est le président de l'université. Le secrétaire général de l'université assure le bon déroulement des affaires administratives, des ressources humaines et financières, coordonne la gestion des services de l'université.

larges¹ et les plus nécessaires pour le bon déroulement des activités universitaires. Afin d'atteindre ces buts, le secrétaire général exerce diverses tâches :

- il élabore et assure les achats des terrains, équipement, concours, recrutements, les droits et les obligations de l'ensemble des personnels ;
- il définit les besoins de l'université en sujet de formation et techniques.
- il assure la conformité au texte de loi ;
- il suit le contentieux administratif ;
- il assure la stabilisation et le bon déroulement des établissements rattachés à l'université ; et
- il coordonne les rapports entre l'université et les autorités compétentes.

B. Les chargés d'affaires financières

Les administrateurs chargés des affaires financières représentent aussi une catégorie de fonctionnaires qui possèdent la technique et le savoir-faire ; ils exercent des tâches soit administratives soit financières qui relèvent directement de la démarche et du processus de la décision. Leur emplacement dans l'organigramme de l'université, grâce à leurs relations locales et nationales avec d'autres intervenants (ministère, hauts fonctionnaires d'État, hommes d'affaires...), leur donne une participation indirecte mais privilégiée dans les décisions administratives et financières² de l'université. De ce fait, ils centralisent les projets de budgets des établissements et de la présidence, suivent l'exécution du budget, réalisent les études et les tableaux de bord, liquident les dépenses, centralisent les recettes, suivent les situations avec la trésorerie générale, établissent les états de rapprochement bancaire et des comptes administratifs, suivent les travaux de constructions, d'aménagement, d'entretien..., collectent les besoins des établissements, préparent les cahiers de prescriptions spéciales, préparent les marchés publics, arrêtent la situation finale des crédits, etc.

C. Syndicat et prise de décision

Par l'intermédiaire de certains membres des syndicats, la présidence de chaque université peut prendre des décisions selon une méthode de mobilisation au sein des instances universitaires, soit dans le conseil d'université, soit dans les conseils des établissements rattachés, soit hors conseil grâce aux comités relevant de ces conseils (Boyé et Ropert, 1994). Sous plusieurs prétextes, y compris celui de

² De nombreuses tâches sont réservées au service du budget et des marchés publics.

l'intérêt général, ces membres sont donc mobilisés par le président afin d'assurer le déroulement des services universitaires.

Dans ces conditions – administratives, juridiques, financières et politiques – le président d'une université peut prendre des décisions sans prendre en considération ses conséquences. On peut donc considérer les décisions universitaires comme des décisions personnalisées où le président occupe la plus grande place, ce qui lui permet de rester le premier décideur au niveau de l'université.

3.3 Reconsidération du système de gouvernance

La réforme universitaire a principalement quatre buts, notamment répondre aux contraintes générées par l'accroissement des effectifs de l'enseignement supérieur, la mise à niveau de la qualité des formations, les besoins du monde du travail et les objectifs de la décentralisation/ régionalisation. Elle comporte, aussi, la définition de nouvelles règles et des mécanismes favorisant le développement de la culture de l'évaluation et une gestion moderne, plus participative et plus ouverte. Ce nouveau mode de gestion repose sur le projet de développement de l'université en premier lieu, la participation des enseignants, du staff administratif et des étudiants et de leurs représentants en deuxième lieu, mais aussi l'interaction avec l'environnement, dont le but est de doter le système d'une capacité d'optimisation des moyens et de le rendre plus performant en troisième lieu. La concrétisation de ce mode de gestion est supposée permettre l'accès aux ressources de l'université et la jouissance d'un partage équitable de ces ressources. Cependant, nous constatons, pratiquement, qu'il n'y a pas de cohésion au sommet vu l'incohérence du système de gouvernance, et par conséquent le processus de prise de décision mérite d'être revu.

La réforme de gouvernance a aussi affecté la gestion académique au niveau institutionnel. On remarque l'introduction progressive de cette nouvelle culture de gouvernance, en commençant par les processus de sélection du président de l'université et des doyens des facultés, sur la base des présentations de projets de développement. Les élections permettent également une représentation au niveau des conseils de l'université et des établissements.

On constate d'une manière générale, qu'au niveau de l'université on obtient d'excellents résultats lorsque le conseil prend ses responsabilités et les commissions appliquent les procédures qu'elles ont décidées. L'organisation des services administratifs est le point noir de la réforme, en raison d'une application défectueuse de la loi et du manque de motivation (indemnités) du personnel et des responsables des services ; cela se répercute inéluctablement sur la qualité de gestion de l'établissement.

La planification et la répartition du budget sont approuvées par le conseil de l'université : sa préparation est faite par ses membres élus, selon des critères définis d'avance, ce qui permet à tout le monde de s'investir dans une gouvernance participative où chacun prend sa part de responsabilité. Mais la réforme a besoin d'une évaluation d'ensemble pour identifier les dysfonctionnements et les contraintes actuelles et futures. Pour améliorer la gouvernance, il est urgent d'adopter des mesures pour développer des indicateurs chiffrés, proposer des voies pour un meilleur suivi de l'insertion professionnelle des lauréats et développer la comptabilité analytique pour substituer au contrôle *a priori* le contrôle *a posteriori*.

Par ailleurs, la réforme a amélioré la gestion des universités et introduit une dynamique concurrentielle favorisant le développement d'une offre nationale de formation diversifiée. Cependant, l'administration des ressources humaines n'a pas été affectée.

Conclusion

Aujourd'hui, et lors de cette crise de l'enseignement public qui s'aggrave, l'université est tenue de réaliser les objectifs prévus dans la réforme de l'université¹. En outre, elle doit s'engager dans un vaste programme de réforme qui lui permettra de s'ouvrir à des champs disciplinaires et des formations nouvelles plus diversifiées, créant ainsi de nouvelles perspectives de formations académiques et professionnelles conformément aux directives royales qui insistent sur l'obligation d'«... apporter des solutions courageuses et efficaces aux difficultés réelles qui pénalisent ce secteur vital et ce, en concertation et en coordination avec l'institution constitutionnelle représentative en la matière, à savoir le Conseil Supérieur de l'Enseignement...»². En suivant aussi les recommandations de la Charte nationale d'éducation et de formation, les dispositions de la loi n° 01-00

¹ Ces objectifs d'après l'article 1 de la loi n° 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur sont : la formation des compétences et leur promotion ainsi que le développement et la diffusion des connaissances dans tous les domaines du savoir ; la contribution aux progrès scientifiques, techniques, professionnels, économiques et culturels de la nation, en tenant compte des besoins du développement économique et social ; la maîtrise et le développement des sciences, des techniques et du savoir-faire, par la recherche et l'innovation ; et la valorisation du patrimoine culturel marocain et le rayonnement de ses valeurs ancestrales.

² Discours du Roi Mohammed VI lors de l'ouverture de la première session, première année législative, huitième législature, Rabat, 12 octobre 2007.

portant organisation de l'enseignement supérieur, le programme d'urgence¹ et les plans du ministère de tutelle.

Or, au niveau de la gouvernance des universités, et notamment au niveau du processus de prise de décision, on constate une certaine inefficacité et inefficience des structures et des mécanismes actuels de la gouvernance de l'université, soit avant l'an 2000, période caractérisée par un système universitaire « centralisé » et accordant peu d'autonomie aux universités, soit après l'an 2000, où l'université est promue au rang d'un établissement aux composantes intégrées, jouissant d'une autonomie financière et d'une personnalité scientifique et éducative distinctive. Malgré cette autonomie octroyée à l'université, on constate un dysfonctionnement au niveau du processus de prise de décision. De même, la décision au sein de l'université se base sur des critères éloignés des principes de partenariat et d'efficacité administrative, pédagogique et financière.

Les présidents des universités ont été investis de larges pouvoirs et d'un leadership qui leur permet une capacité de mobilisation. Par conséquent, ce sont eux les vrais décideurs, et les autres cadres restent tout simplement des cadres subordonnés qui légitiment institutionnellement le pouvoir de décision universitaire. Cette situation n'a produit, malheureusement, que des universités et des établissements universitaires qui ne font que gérer la crise de l'enseignement supérieur.

Références

Dahir portant loi n° 1-75-398 du 10 chaoual 1395 (16 octobre 1975) portant création d'universités, Bulletin officiel n° 3286 du 16 chaoual 1395 (22 octobre 1975)

Décret n° 2-90-554 du 2 rejeb 1411 (18 janvier 1991) relatif aux établissements universitaires et aux cités universitaires, Bulletin officiel n° 4086 du 5 chaabane 1411 (20 février 1991)

Dahir n° 1-00-199 du 15 safar 1421 (19 mai 2000) portant promulgation de la loi n° 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur.

Rapport de recherche sur les réformes des systèmes de gouvernance dans l'enseignement supérieur au Maroc, présenté par Bachir Kouhlani et Moulay Mustapha Ennaji, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Pré-Conférence de l'IIPE à Dakar le 14 novembre 2012.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, les 17 contrats pour le développement de l'université marocaine, programme d'urgence 2009-2012, Agadir, Octobre 2009.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, les 17 contrats pour le développement de l'université marocaine, Programme d'urgence 2009-2012, Agadir, Octobre 2009.

Boyé Michel et Ropert Gérard (1994), Gérer les compétences dans les services publics, Édition : L'Organisation.

Crozier Michel (1963), Le phénomène bureaucratique, Édition Seuil.

Sfez Lucien (1984), La décision, Que sais-je ? Édition Puf, Paris.

Simon Herbert (1983), Administration et processus de décision, Édition Economica, Paris,

Chapitre 5

La responsabilité sociale comme référentiel pour la gestion des ressources humaines : Vers un modèle transposable

Farid CHAOUKI¹ et Abderrahman MESSAOUDI²

¹ Professeur d'Enseignement Supérieur Habilité, Directeur du Groupe de Recherche Nouvelles Pratiques de Gestion (NPG), Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Cadi Ayyad de Marrakech, Maroc, e-mail : pchaouki@gmail.com

² Enseignant-chercheur et membre du Groupe de Recherche Nouvelles Pratiques de Gestion (NPG), Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Cadi Ayyad, Marrakech, e-mail : messaoudi.abderrahman@gmail.com

Résumé Ce chapitre traite de la relation entre le domaine de la gestion des ressources humaines et la responsabilité sociale des entreprises. Elle montre que la question est bien évoquée par la littérature, mais il n'y a pas une réelle volonté de la tirer définitivement au clair. Notre objectif ici est de jeter les bases à son traitement à l'aide d'une étude de cas exemplaire. Nous faisons remarquer qu'une telle question ne peut être traitée de manière ferme à travers l'analyse des pratiques de gestion, mais elle nécessite l'élaboration d'un cadre d'analyse approprié digne d'un paradigme. Cette piste est évoquée dans ce travail et sera approfondie dans des travaux de recherche futurs.

Mots-clés RSE • GRH • Développement durable • Parties prenantes

Introduction

Aujourd'hui, les entreprises sont entrées dans l'ère de la responsabilité sociale où les dimensions économiques ne doivent pas seulement être la seule préoccupation majeure de celles-ci. Le social et l'environnemental sont aussi des aspects primordiaux à prendre en considération. Désormais l'image de l'entreprise est tributaire de son sens de responsabilité sociétal. C'est-à-dire son engagement permanent à valoriser ses ressources humaines, mais aussi à mener des actions salutaires à l'égard des citoyens. Il est question également pour l'entreprise avertie de respecter l'environnement dans toutes ses dimensions. Dans cette réflexion sur la question de la responsabilité sociale des entreprises (RSE), nous nous intéressons uniquement à l'aspect social de la RSE en rapport avec les pratiques de gestion des ressources humaines (GRH) mises en œuvre au sein de

l'entreprise. Ainsi, notre souci est de savoir : comment la RSE peut-elle influencer la GRH ?

La mise en place, par plusieurs entreprises, des pratiques de GRH dites socialement responsables a connu une évolution ces dernières années. En effet, plusieurs travaux cherchent à identifier et à analyser les pratiques de GRH en relation avec la RSE. Mais nous nous sommes pas encore parvenus à établir un lien entre les deux domaines : « *la communauté scientifique et professionnelle n'a pas encore lié de façon systématique la responsabilité sociale et la gestion des ressources humaines* » (Beaupré et *al.*, 2008). En même temps, nous avons des avancées intéressantes dans le domaine. Par exemple Fuentes-Garcia et *al.* (2008) identifient quatre catégories de pratiques : 1) celles renvoyant à la question du respect des droits humains au travail ; 2) les mesures visant à améliorer la qualité de vie au travail, à stabiliser les emplois, ou trouver un meilleur équilibre entre travail et vie personnelle ; 3) les pratiques en direction des salariés des sous-traitants ; et enfin 4) les actions cherchant à atténuer les effets négatifs des restructurations subies par les salariés.

Dans ce travail, nous définissons la GRH dite responsable comme étant le domaine qui regroupe l'ensemble des mesures mises en place par l'entreprise et lui permettant de se préoccuper des attentes de ses salariés dans plusieurs domaines (santé et sécurité, développement professionnel, diversité de main-d'œuvre, etc.). En retenant une entreprise marocaine pour examiner un tel lien, nous avons voulu interpeller un contexte en évolution. En effet, le passage du Maroc d'une logique de croissance à une logique de développement (humain et durable) a conduit les autorités marocaines à adopter un certain nombre de mesures comme le lancement en 2005 de l'Initiative Nationale pour le Développement Humain (INDH), et l'adoption en 2014 de la loi-cadre n° 99-12 portant charte nationale de l'environnement et du développement durable¹. Afin de se mettre au diapason

¹Cette loi fixe les objectifs fondamentaux de l'action de l'État en matière de protection de l'environnement et de développement durable. À cet effet, elle a pour but de : renforcer la protection et la préservation des ressources et des milieux naturels, de la biodiversité et du patrimoine culturel ; de prévenir et de lutter contre les pollutions et les nuisances ; d'intégrer le développement durable dans les politiques publiques sectorielles et d'adopter une stratégie nationale de développement durable ; d'harmoniser le cadre juridique national avec les conventions et les normes internationales ayant trait à la protection de l'environnement et au développement durable ; de renforcer les mesures d'atténuation et d'adaptation aux changements climatiques et de lutte contre la désertification ; de décider les réformes d'ordre institutionnel, économique, financier et culturel en matière de gouvernance environnementale ; de définir les engagements de l'État, des collectivités territoriales, des établissements publics et sociétés d'État, de l'entreprise privée, des associations de la société civile et des citoyens en

avec cette tendance, la Confédération Générale des Entreprises du Maroc (CGEM) a élaboré la Charte de responsabilité sociale, adoptée en 2006 par le Conseil National de l'entreprise, dans le but d'attribuer son label RSE aux entreprises dont les pratiques sont en conformité avec les principes de ladite Charte. Ceux-ci sont définis en conformité avec les dispositions de la Constitution du Royaume et des conventions internationales relatives au respect des droits fondamentaux de la personne humaine, de la protection de l'environnement, de la bonne gouvernance et de la concurrence loyale.

On s'appuie ici sur une étude de cas unique pour mettre en évidence les différentes pratiques de GRH socialement responsables. Cette étude de cas nous a permis de se saisir clairement des pratiques en faveur des salariés mises en place par Phone Assistance labélisée RSE (label délivré par la CGEM).

1. Les leviers essentiels de la responsabilité sociale des entreprises

Dans cette partie, nous présentons le concept de la RSE ainsi que ses approches telles que l'approche de parties prenantes « *Stackholders* » et celle qualifiée de contractuelle.

1.1 Le concept de la responsabilité sociale des entreprises

La RSE est apparue aux États-Unis dans les années 1950 à partir de considérations éthiques et religieuses. Elle se traduit concrètement par la mise en place des actions philanthropiques par les Hommes d'affaires en s'intéressant essentiellement au bien-être et à la santé de leurs employés ainsi qu'à leur éducation. Ce concept trouve son origine dans les œuvres de Bowen, considéré comme le père de la RSE. La RSE se définit, dans cette perspective, comme étant « *l'obligation pour les hommes d'affaires de mettre en œuvre les politiques, de prendre les décisions et de suivre les lignes de conduite qui répondent aux objectifs et aux valeurs considérés comme désirables pour la société* ».

Ainsi, la recherche du profit n'est plus considérée comme l'ultime fin de l'entreprise privée. Les penseurs protestants n'ont soutenu la propriété privée que dans la mesure où elle servait l'intérêt public et accroît le bien-être de la société. Pareillement, la préoccupation de l'entreprise devient la recherche de la légitimité avant la recherche de la performance. Le courant de *Business and Society* définit la légitimité de l'entreprise selon ce principe : l'entreprise se doit d'être socialement responsable si elle veut bénéficier d'une légitimité vis-à-vis de la société et continuer à exister.

matière de protection de l'environnement et de développement durable et d'établir un régime de responsabilité environnementale et un système de contrôle environnemental.

Dans ce contexte, il devient plus judicieux de parler de responsabilité sociétale des entreprises car le terme « sociétal » renvoie à la société dans son ensemble alors que le terme « social » se décline au niveau de l'entreprise et concerne ses salariés. Si certains distinguent entre les deux, d'autres cherchent plutôt le véritable sens du concept quelle que soit sa déclinaison. Ce qui importe pour eux c'est de prendre en compte aussi bien les personnes que la planète dans les activités économiques.

Réellement, depuis son émergence, le concept de RSE ne cesse de se propager partout dans le monde et trouve un écho grandissant ces derniers temps à tel point qu'il fait l'objet de plusieurs controverses et polémiques. Sans se limiter au caractère paternaliste développé dans le contexte américain, la RSE se développe et prend toute son ampleur dans d'autres approches que nous expliquons par la suite. Dans le Livre vert sur la promotion de la RSE, la Commission Européenne définit celle-ci comme *« l'intégration volontaire par les entreprises de préoccupations sociales et environnementales à leurs activités commerciales, et leurs relations avec les parties prenantes »*.

Un engagement socialement responsable traduit la volonté d'une entreprise de ne pas seulement s'intéresser aux dimensions économiques (profit, efficacité, croissance, qualité,...), mais aussi aux aspects environnementaux et sociaux, tout en accordant de l'importance à ses parties prenantes. En fait, elle doit adopter une logique basée sur l'expression *« triple bottom line »* définie par Elkington ou encore les 3P *« People, Planet, Profit »*.

1.2 La responsabilité sociale des entreprises entre contrainte et volontarisme

Considérer la RSE comme une contrainte qui s'impose aux entreprises réduit ses domaines d'intervention et limite son champ au seul cadre normatif. Entreprendre une démarche de RSE pour une entreprise signifie aller au-delà de la législation sociale (droit du travail, loi pour la lutte contre la discrimination, loi sur le bilan social,...) et environnementale. C'est vrai que les textes réglementaires sont indispensables pour tracer des limites et définir des règles de conduite, mais la notion de volontariat est essentielle au niveau de la RSE. Un engagement volontaire permet aux entreprises de faire des choix délibérés en fonction de leurs activités, de leurs objectifs et de leurs moyens, et d'acquiescer un statut d'une entreprise socialement responsable. Par ailleurs, cet engagement met en évidence la conscience des entreprises et leur intérêt au développement durable, et exprime les différentes motivations de celles-ci quant à la mise en place des démarches de RSE.

Plusieurs raisons expliquent à présent l'engouement des entreprises pour la RSE : améliorer leur image, se positionner et se différencier des concurrents, fidéliser les consommateurs et augmenter leur loyauté, mieux impliquer les salariés, attirer de nouveaux employés, assurer une meilleure gestion de risques à travers le dialogue social avec les parties prenantes, réduire les coûts, etc. La théorie des parties prenantes indique l'importance du caractère volontaire pour l'entreprise. Cette approche est dominante dans la RSE, c'est l'approche « *Stakeholders* » initiée par Freeman. Les « *Stakeholders* » sont « des individus ou des groupes qui peuvent affecter ou sont affectés par la réalisation des objectifs de l'organisation ». Cette approche explique le caractère opérationnel de la RSE qui se trouve à la croisée de plusieurs chemins. Les *Stakeholders*, qui sont les parties prenantes de l'entreprise, font partie intégrante du processus d'amélioration qui renvoie à la mise en place de la RSE. Généralement, on distingue entre deux profils de parties prenantes : les parties internes et les parties externes. La première catégorie regroupe les propriétaires et les actionnaires (accroissement de la performance, retours financiers acceptables, pérennité de l'entreprise, informations claires, exactes et transparentes,...), les salariés (rémunération attractive, équité, non-discrimination,...) et les syndicats (conditions de travail, augmentation des salaires,...). Quant aux parties externes, elles concernent les clients (sécurité des produits, satisfaction, contribution à la santé et à la sécurité des consommateurs,...), les fournisseurs et les sous-traitants (relations de partenariat à long terme, formalisation des spécifications techniques, formalisation des exigences éthiques et déontologiques,...), les banques (solvabilité, croissance économique continue), les pouvoirs politiques (contribution à la richesse nationale et locale, respect de réglementation en matière de fiscalité, d'environnement et de droit de travail), les organisations non gouvernementales, etc.

La RSE doit donc prendre en compte les attentes de tous les acteurs concernés et se baser sur le dialogue social qui constitue un axe stratégique d'alimentation et de réussite de tout projet d'amélioration en vue de répondre aux différents enjeux de développement durable. La RSE s'inscrit dans un cadre collectif qui exige le respect et l'écoute de tous les partenaires de l'entreprise. Elle n'est pas donc le résultat d'une morale personnelle, mais l'incarnation d'une éthique globale. L'approche contractuelle de la RSE constitue une déclinaison opérationnelle de l'approche théorique *Stakeholders* et en même temps confirme le caractère institutionnel, et donc déterministe, de la RSE. Rappelons que nous entendons par approche contractuelle de la RSE, l'ensemble des processus d'obtention de labels et de certifications pour intégrer les enjeux de développement durable. Ces supports participent à la codification des comportements de la RSE, constituent un ensemble de références et un guide de bonnes pratiques à l'usage des entreprises

et accordent une place centrale aux parties prenantes. En fait, les principales sources normatives internationales de la RSE sont : le Pacte mondial, la Déclaration sur les multinationales de l'OIT et les Principes directeurs de l'OCDE. Au Maroc, la Charte et le Label de la CGEM s'inscrivent dans cet état d'esprit. Sur ce plan, il y a également les normes ISO comme celle de 26000 de la RSE, de 14000 de l'environnement, etc.

2. La responsabilité sociale des entreprises et la gestion des ressources humaines

2.1 Le directeur ressources humaines (DRH) face aux enjeux de la RSE

Sur le plan social, la RSE consiste en la valorisation et la reconnaissance de la dimension humaine. Elle tend vers le développement de l'humanisme et la mise en action des principes de la philosophie personnaliste, qui marque un tournant décisif dans l'histoire de l'humanisme. Cette philosophie est fondée sur le principe de l'existence de personnes libres et créatrices. « *L'homme n'est pas un objet* », d'après E. Mounier, ni un être prédéterminé, par une divinité ou le cosmos, mais autonome et responsable, qui trouve ses fins et ses raisons d'exister en lui-même. Il se distingue par sa liberté, sa dignité, son autonomie et son désir d'autodétermination, et doit avoir le droit de se développer. L'homme détient de la volonté d'exister et de vivre, et cela se traduit par le fait de donner un sens à sa vie, de se créer une identité, d'être une personnalité et d'être reconnu comme tel par autrui. L'entreprise socialement responsable doit instaurer des valeurs humanistes, tenir l'homme pour sa propre valeur, le considérer comme un axe stratégique et comme un système vivant qui a des besoins (de reconnaissance, d'autonomie, de réalisation,...) et des attentes (gestion des carrières, un système d'information et de communication efficace,...).

Les enjeux de la RSE représentent un ensemble de défis que le DRH doit relever et les intégrer le plus efficacement possible au niveau de la fonction ressources humaines (FRH). Pour y parvenir, il doit agir en toute conscience en faisant du développement durable un levier et un axe stratégique de la FRH. Le DRH doit être un agent de changement, faire face au défi de l'engagement et de la mobilisation des salariés, être le champion des parties prenantes et un partenaire d'affaires.

- *Le défi de changement* : Tout projet d'amélioration permet à l'entreprise de passer d'une situation existante à une situation nouvelle. Le DRH doit accompagner tout projet de transformations et conduire les changements tout en prenant en compte les risques humains. Il doit gérer les résistances des individus et les accompagner pour surmonter les difficultés, mettre en place

une communication explicative et mobilisatrice qui s'adapte à tous les acteurs concernés qui sont tenus de comprendre les enjeux de tout projet de développement, et des formations pour permettre aux collaborateurs de faire face à la nouvelle situation. Ainsi, il doit veiller à préserver la santé, la sécurité, le bien-être et le mieux vivre de chacun (Peretti, 2012).

- *Le défi de l'engagement et de la mobilisation des salariés* : Le DRH joue un rôle stratégique dans la mise en place de la démarche de RSE et dans la diffusion de la vision et des valeurs de l'entreprise. Il doit veiller à ce que la DRH soit réactive en vue de répondre convenablement et à temps à tous les besoins des opérationnels sur le plan social (formation, recrutement,...), à ce que le système de communication et d'information soit efficace, et ce pour favoriser l'implication et la mobilisation du personnel. Le DRH doit également veiller sur la cohésion sociale.
- *Le DRH en tant que champion des parties prenantes* : Le champ d'intervention du DRH s'élargit pour l'intégration des parties prenantes. Aujourd'hui, le DRH se trouve face à un nouveau territoire et à de nouveaux interlocuteurs qui sont tout à fait différents. Ce faisant, il est tenu de gérer tous les paradoxes qui se posent pour répondre convenablement à leurs attentes. Il se trouve alors au centre de nouvelles relations à gérer aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'entreprise.
- *Le DRH en tant que partenaire stratégique* : Le DRH est acteur stratégique au niveau de la formulation et de la mise en œuvre des choix stratégiques (objectifs, stratégie,...). Son rôle est de veiller sur la cohérence interne qu'externe. En effet, sur le plan externe, le DRH doit assurer, d'une part, l'alignement des systèmes ressources humaines (RH) avec les évolutions de l'environnement (partie prenantes, concurrence, lois,...) en vue de répondre aux enjeux du développement durable, et d'autre part, l'alignement de la stratégie RH avec la stratégie de l'entreprise. Et sur le plan interne, il doit veiller sur l'alignement des systèmes clés RH avec les autres systèmes RH.

2.2 Le rapprochement GRH et RSE : la nécessité de changement de paradigme

La normalisation de la RSE permet une meilleure intégration du développement durable au sein des entreprises. Sur le plan social, cette déclinaison nécessite un renouveau de la GRH et l'extension de ses domaines d'intervention afin de s'adapter à cette nouvelle donne. Penser au devenir de la GRH devient aujourd'hui un sujet indispensable, ce qui suppose la mise en place de projets par les entreprises pour évoluer vers une perspective durable et s'engager dans le long terme. Cet engagement se traduit socialement par la recherche de la durabilité des

ressources humaines. En se basant sur les supports normatifs de la RSE à savoir le Pacte mondial, la Déclaration sur les multinationales de l'OIT, les principes directeurs de l'OCDE, la Charte de la responsabilité de la CGEM, la norme ISO 26000, le pilier social de cette responsabilité s'articule sur les axes suivants : droits de l'Homme ; l'emploi et le travail ; les relations professionnelles ; la diversité ; la formation ; l'employabilité ; la santé et la sécurité au travail.

Pour intégrer ce pilier, les entreprises sont tenues de revoir leurs politiques, leurs stratégies ainsi que leur processus RH. En effet, elles ont intérêt à promouvoir les emplois, à veiller sur leur sécurité et leur stabilité, à développer le dialogue social et les négociations collectives. Par ailleurs, il convient de revoir le rapport employeur/employé qui doit se baser non pas sur l'autorité (sanction, ordre,...), ni sur la communication descendante, mais sur la confiance, le partage et la communication bilatérale. Les entreprises doivent également assurer un cadre social qui soit convenable en veillant sur la sécurité et la santé au travail, ce qui rend indispensable de prévoir tous les risques sociaux et entreprendre les mesures nécessaires pour le bien-être des employés. En ce qui concerne les pratiques de GRH, elles doivent s'appuyer sur le principe d'individualisation basé sur des critères individuels : expérience, compétence, performance, etc.

En fait, faciliter l'insertion des jeunes diplômés dans le marché d'emploi, vu les difficultés qu'ils rencontrent, rend l'entreprise plus responsable en matière de recrutement. Quant à la formation, elle constitue un moyen fondamental pour la réussite de la démarche RSE au sein de l'entreprise. L'intégration de ses enjeux devient indispensable pour le responsable de formation. Si la formation permet l'acquisition et le développement des compétences liés à la RSE, il constitue également un outil de gestion de l'employabilité dont la responsabilité doit être partagée entre l'entreprise et l'individu.

Outre ces éléments, la RSE repose en grande partie sur la diversité qu'il convient d'intégrer sur tous les plans (emploi, recrutement, gestion de carrières,...). Celle-ci consiste en la reconnaissance et la valorisation des différences individuelles en vue d'assurer un traitement égal aux individus quels que soient leur âge, leur origine ethnique, leur genre, etc. Il s'agit, au fait, de lutter contre tout type de discrimination et d'introduire les principes d'équité et d'égalité. Au-delà de cette démarche essentiellement pratico-pratique, qui pourrait justifier un rapprochement entre GRH et RSE, la possibilité et l'effectivité d'un tel rapprochement doivent être montrées.

En effet, l'articulation entre GRH et RSE est sans doute un nouveau cadre d'analyse et de réflexion. L'intégration des enjeux de développement durable nécessite une redéfinition des frontières de la FRH. Une étude qualitative sur

l'interface entre RSE et GRH auprès de 22 groupes français révèle que l'émergence de nouvelles pratiques de GRH orientées vers le développement durable ne va pas sans créer des tensions entre ces deux départements. Globalement, la FRH doit considérer le développement durable, ainsi que la RSE, comme une opportunité qui tend vers l'amélioration et le développement. À l'évidence, la mise en place de celle-ci (RSE) suscite plusieurs changements et les acteurs de la FRH doivent avoir la capacité à y faire face tant que la RSE est un vecteur d'innovation et un gage de durabilité. La déclinaison de celle-ci peut susciter une restructuration de la FRH (plus de décentralisation des rôles, diversification des profils RH,...) pour répondre aux différentes attentes des parties prenantes, et impacter les emplois ainsi que les métiers de l'entreprise, d'où le rôle de la FRH qui consiste alors à définir ceux qui vont avoir lieu suite à la mise en place de la RSE.

Ainsi, cette démarche est génératrice de nouvelles responsabilités à intégrer. En effet, le DRH de l'entreprise RHODIA est devenu Directeur-adjoint ressources humaines, communication et développement durable. Au sein de Schneider Electric Industries SAS ou PNB Paribas, le développement durable dépend directement du directeur ressources humaines et de la communication. En fait, l'apparition de ces nouveaux métiers et de ces nouvelles responsabilités nécessite une gestion des compétences ainsi qu'une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC). L'un des piliers essentiels est l'élaboration d'un référentiel des emplois et des compétences correspondant à la RSE.

3. Étude du lien entre GRH et RSE : le cas de Phone assistance Maroc

Phone Group œuvre dans le secteur des centres de contact en délocalisation avec un ensemble de sites à Casablanca, à Marrakech et à Mohammedia. Sa vision stratégique repose sur le développement durable des partenariats commerciaux avec des clients prestigieux, ainsi que sa contribution active au développement économique et social. Ce Groupe est certifié à la RSE à travers le Label RSE attribué par la CGEM.

3.1 Les leviers essentiels de la RSE

S'engager dans la RSE est une grande fierté pour le Groupe qui la considère comme étant un moyen de se développer et d'innover. Cet engagement n'est pas dû au hasard. Il s'agit d'un acte volontaire relevant de la conscience de l'équipe dirigeante de l'importance grandissante de la RSE et de ses enjeux. Son intérêt pour la RSE consiste en la valorisation et le développement de ses ressources humaines et en la satisfaction des attentes de ses parties prenantes. En effet, les collaborateurs sont exigeants par rapport au cadre et aux conditions de travail,

alors que les clients ont besoin d'un service de qualité et de la fiabilité de l'information. Ainsi, le respect de la transparence et de l'ouverture du Groupe est exigé par les actionnaires. L'approche de *Stakeholders* constitue donc une assise fondamentale pour Phone Group. En outre, le modèle pyramidal de la RSE proposé par Carroll (1991), et qui comporte quatre niveaux de responsabilité de l'entreprise, est respecté dans le mesure où Phone Group est profitable (réalise des résultats très positifs), respecte les règles de loi vis-à-vis des collaborateurs d'après leurs affirmations, pratique tout ce qui est juste et loyal et cherche toujours à améliorer la qualité de vie au travail.

La mise en place de la RSE a permis au Phone Groupe d'accroître et de renforcer sa responsabilité sociale tout en accordant de l'importance à la dimension humaine. Cet intérêt se traduit par un ensemble de valeurs comme le respect, le développement des RH, le partage, l'esprit d'équipe et la solidarité. Ces valeurs mettent en évidence la conscience du Groupe quant aux principes de l'humanisme. Phone Group dépasse la simple application des règles juridiques et des droits des employés pour mettre en œuvre d'autres pratiques qui émanent de sa bonne volonté et permettant un intérêt vis-à-vis du bien-être de ses collaborateurs.

3.2 Lien entre GRH et RSE

Ce lien s'explique selon Phone Group par le fait que la RSE est considérée comme un canevas de travail pour la GRH, c'est-à-dire que les pratiques RH du Groupe se formalisent et sont déterminées par les principes de la RSE. Cette dernière a incité le Groupe à revoir son système de GRH et le centrer sur la dimension humaine, tout en procédant à l'innovation. En matière de recrutement, Phone Group a créé aujourd'hui une agence spécialement dédiée au recrutement de ses futurs collaborateurs : la Phone Job Agency qui dispose d'un compte sur Facebook. Pour faciliter la tâche, un espace est destiné aux candidats pour postuler plus rapidement aux offres d'emplois et déposer leur dossier de candidature. En ce qui concerne l'employabilité, qui rentre dans le cadre de la gestion des carrières, Phone Group déclare qu'il dispose d'un système de promotion interne et qu'il met en place des actions de formation pour le développement des compétences, et par conséquent le développement de l'employabilité. Ainsi, pour accompagner les collaborateurs et leur offrir des possibilités d'évolution (rémunération, évolution de poste,...), le Groupe met en place des entretiens d'évaluation. Par rapport à la rémunération, le Groupe met en place un système qui tend vers la motivation, ce qui représente un axe majeur. Globalement, celle-ci porte sur les éléments suivants :

- Des primes d'accouchement.

- Des primes pour la scolarité des enfants par enfant.
- Des challenges mensuels à gagner chaque mois.
- Des primes d'assiduité trimestrielle.
- En cas de décès des ascendants ou descendants des collaborateurs, on bénéficie de deux à trois jours de repos et une prime.
- Des sorties de groupe à gagner.
- Consoles de jeux vidéo pour déstresser.
- Célébration des fêtes religieuses sur le lieu de travail.
- Des séances du *coaching* parental au profit des collaborateurs parents.
- Des heures aménagées selon les demandes et les exigences des collaborateurs.
- L'organisation des soirées pour les enfants des collaborateurs.
- L'implication de tous les collaborateurs dans la vie associative.
- Enquête menée par l'associé de Phone Group sur la perception des employés de leur travail.

Phone Group applique, et d'une façon formelle, un ensemble de pratiques pour l'harmonisation entre le travail et le hors-travail en général, et ce par l'implication des collaborateurs dans des activités associatives et éducatives, des soirées organisées sur et en dehors des lieux de travail. Par ailleurs, la conciliation entre la vie privée et la vie professionnelle est prise en compte par le Groupe. Dans ce cadre, celui-ci offre des dérogations pour les personnes intéressées qui ont des contraintes familiales les empêchant de travailler à plein temps. En fait, la flexibilité du temps est un moyen permettant de concilier entre le deux sphères.

Outre ces éléments, la diversité est également intégrée par l'entreprise tout en traitant de manière égale ses collaborateurs. Afin de préserver la santé des salariés et de veiller sur leur sécurité, le Comité d'hygiène et de sécurité de Phone Group a réalisé plusieurs actions : le projet « entreprise sans tabac », le renforcement de la médecine du travail avec la mise en place d'infirmeries opérationnelles, la formation aux techniques de premiers secours, la formation-incendie, l'organisation des journées pour le don du sang et l'intervention d'un professeur pour la sensibilisation aux méfaits de la cigarette.

3.3 Autres actions sociales

Réellement, les employés représentent un élément stratégique pour le Groupe. Or, celui-ci ne se limite pas à ce niveau. Le périmètre de sa RSE s'élargit pour prendre en considération d'autres aspects de la société qui se présentent comme suit :

- *Partenariat Attfalouna* : En 2003, l'association Attfalouna a vu le jour pour apporter une aide directe aux enfants de cette ville, ses objectifs sont la mise

en place d'une structure d'hébergement et de formation, une restauration des liens brisés entre les enfants et la famille, la prise en charge des enfants (hébergement, habillement, restauration), et l'apprentissage des valeurs indispensables à l'épanouissement de ces jeunes. Le soutien est né entre cette association et Phone Group le 2 avril 2010 au moment de l'inauguration de la Bibliothèque pédagogique. Tout le staff de la région sud était présent, il était présidé par Pierre Kovacs, le Directeur de Phone Group région Sud.

- *La grande collecte régionale* : Parmi les collaborateurs, une équipe de volontaires a été mise en place dans chaque centre afin d'animer l'opération de la grande collecte régionale et d'assurer la logistique en triant, emballant et livrant les dons aux associations choisies. Dans ce cadre, le Comité du centre Médina a rendu visite aux membres de l'association Solidarité Féminine présidée par Aicha Chenna.
- *Trophée Aicha des gazelles* : En 2010, Phone Group a sponsorisé pour la première fois un équipage participant au Rallye Aicha des gazelles. Cet équipage sponsorisé a été piloté par Ilham Boujlid et Asmae Chraïbi.

Globalement, la mise en place de la RSE a incité le Groupe de revoir son système de GRH en introduisant des modifications et des améliorations en vue de répondre aux attentes des parties prenantes. Cette démarche n'impacte pas seulement les pratiques de GRH, mais également le champ d'intervention de la DRH qui se trouve élargie par son intégration. D'ailleurs, nous avons expliqué ci-dessus le rôle que doit jouer le DRH dans cette tendance. En effet, que ce soit Phone Group ou d'autres entreprises, la mise en œuvre de la RSE devient aujourd'hui indispensable pour le maintien et le développement de toute entreprise à long terme. Cette démarche repose sur l'implication et l'engagement des acteurs, et sur le fait que son appropriation doit être assurée par le niveau opérationnel. Sa réussite ne se limite pas à ces éléments, mais s'appuie sur le leadership adéquat que les managers sont tenus d'adopter.

Nous partageons ici les propos de Zaleznik « alors que les managers agissent pour limiter les choix possibles, les leaders travaillent pour trouver de nouvelles approches à la résolution des anciens problèmes et pour ouvrir de nouvelles voies » (cité par Aubert et *al.*, 1991 : 370-371). Le manager se trouve aujourd'hui face aux défis de la RSE et son rôle est stratégique pour l'appropriation et la réussite de l'ancrage de la démarche de RSE. Ceci exige la mise en place d'un leadership responsable qui doit fédérer autour d'une vision partagée projetant l'entreprise dans le long terme.

Conclusion

Cette analyse a permis, d'une part, de mettre en lumière, les différentes pratiques de GRH socialement responsables, et d'autre part, de révéler l'impact de la RSE sur les attitudes et les comportements des salariés du Phone Group. Celui-ci s'est engagé dans des politiques de responsabilité sociale en se fixant un certain nombre de principes et de valeurs à respecter dans l'exercice de ses activités. Ces dernières ont été formalisées par l'engagement dans la Charte de la RSE de la CGEM. En effet, la réussite du projet de la RSE est due à l'engagement, le dévouement et l'implication effective de tous les collaborateurs du Groupe, et l'obtention du label constituait une véritable reconnaissance des efforts déployés par celui-ci. Par ailleurs, cet engagement a permis au Phone Group de promouvoir des pratiques responsables notamment de GRH, dans la mesure où le deuxième axe de la Charte souligne l'obligation pour les entreprises d'améliorer en continu les conditions d'emploi et de travail et les relations professionnelles. Sur la base des principes cités dans cet axe, le Groupe envisage de développer plus de pratiques responsables en faveur principalement de ses salariés, et cela en adoptant un plan d'actions visant l'amélioration des pratiques déjà existantes et d'innover d'autres pratiques, tout en prenant en considération les attentes des salariés.

L'analyse des politiques et pratiques de GRH socialement responsable révèle que le Groupe offre à ses salariés un environnement de travail sûr et sain, lutte contre toute forme de discrimination, encourage l'emploi des handicapés et garantit une politique salariale caractérisée par une rémunération globale bien avantageuse qui respecte l'équité interne des salaires. En ce qui concerne la politique de la valorisation sociale des salariés, le Groupe assure des conditions de recrutement équitables qui valorisent l'insertion des handicapés et des femmes, et qui éliminent toutes les formes de discrimination entre les salariés.

À cela il faut ajouter les actions de suivi et de gestion des carrières qui permettent de bien gérer les compétences et de mieux prévoir les recrutements. La formation quant à elle constitue une composante stratégique au service de la politique générale du Groupe. La formation permet aux salariés de se perfectionner et de progresser professionnellement tout en développant leur employabilité. Le taux de turnover très réduit témoigne de l'importance du climat social qui règne au sein du Groupe, ce qui favorise l'attachement des salariés à leur entreprise.

Dans cette perspective, nous constatons que la responsabilité de l'entreprise doit toucher surtout les salariés, seuls susceptibles de concrétiser ses engagements sociaux et environnementaux et donc réussir la démarche de responsabilité sociale de l'entreprise. Ce cas illustre parfaitement cette réalité et fait ressortir que la

responsabilité sociale de la GRH consiste pour cette fonction à développer des activités de formation, à attribuer une rémunération attrayante, à promouvoir un milieu de travail décent et sans discrimination et à favoriser un climat social sain. En définitif, pour satisfaire le personnel, il faut une intégration de la RSE dans les pratiques GRH des entreprises.

Les salariés développent des sentiments de fierté de confiance et d'engagement vis-à-vis de leurs organisations socialement responsables. Ces sentiments peuvent aller même jusqu'à converger vers un sentiment de citoyenneté.

Les mutations actuelles de l'environnement international ont poussé plusieurs entreprises marocaines à s'engager dans des démarches de responsabilité sociale. La Charte de la CGEM pour la RSE, vu sa conformité aux différents textes internationaux régissant la RSE, constitue une véritable base de l'engagement des entreprises marocaines dans la démarche socialement responsable. Malgré les bonnes intentions proclamées et les avancées incontestables enregistrées en matière de la RSE dans notre pays, les entreprises marocaines marquent encore du retard à ce niveau. Elles ont besoin de davantage d'incitation et d'encadrement de la part de l'État, dans la mesure où ce dernier peut contribuer à l'instauration des principes de RSE, en clarifiant le concept et les attentes auxquelles les entreprises doivent satisfaire à travers des campagnes de sensibilisation, et de soutenir des programmes d'aide à la mise en œuvre du concept RSE. Les pouvoirs publics peuvent également encourager les démarches par l'intégration de la RSE comme l'un des critères d'attribution des subventions ou des exonérations fiscales. L'État est appelé donc à jouer un rôle moteur pour l'incitation à une meilleure responsabilisation sociale des entreprises.

Références

- Audebrand L. Rolland D. et Tremblay D-G. 2004, « La responsabilité et la performance sociale d'entreprise », Études d'économie politique, 19, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Caisse de Dépôt et de Gestion, Document de travail : direction des études économiques, (2010), Le secteur immobilier marocain : état des lieux, enjeux et perspectives.
- Capron M. (2003), « L'économie éthique privée : La responsabilité des entreprises à l'épreuve de l'humanisation de la mondialisation », *Économie Éthique*, n°7 SHS-2003/WS/42, UNESCO.
- Capron. M. et Quairel-Lanoizelee.F. (2004), Mythes et réalités de l'entreprise responsable, éd. La Découverte, Paris,

- Capron M. et Quairel-Lanoizelee F. (2007), La responsabilité sociale d'entreprise, La Découverte, Paris
- Carroll A. (1991), « The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders », *Business Horizons*, No. 34.
- Chaouki F. (2011), La GRH Maroc : une étude sur l'implication des salariés, Ed. Compétences Conseil.
- Commission Européenne (2001), Livre vert : Promouvoir un cadre européen pour la responsabilité sociale des entreprises, Direction générale de l'emploi et des affaires sociales, Unité EMPL/D.1
- Cuevas Moren R. (2005), « La construction de l'éthique de l'entreprise ou éthique des affaires. Première partie. Les formes à partir de l'adoption de l'éthique », *Ontaduriay Administraciòn*, n°26, mayo-agosto.
- Dupuis J-C. et Le Bas C., Le management responsable : Vers un nouveau comportement des entreprises ?, Ed. Economica, Paris.
- Dutton J. E., Dukerich J. M. et Harquail C. V. (1994). Organizational Images and Member Identification, *Administrative Science Quarterly*, N° 39.
- Evrard Y. Pras B. et Roux. E, (1993) « Market, Études et recherches en marketing. Fondements Méthodes », Collection « Connaître et pratiquer la gestion », Paris.
- Gondj-P. et Mullenbach-Servayre A. (2003), « Les fondements de la responsabilité sociétale de l'entreprise », *La Revue des Sciences de Gestion*, n°205, Paris, pp.93-116.
- Grimand A. et Vandangeon- Derumez I. (2010), « Les modes d'appropriation de la RSE et leurs impacts sur la fonction Ressources Humaines », XXI^{ème} Congrès AGRH RENNES/SAINT/MALO.
- Gunia N. (2002) « La fonction RH face aux transformations organisationnelles des entreprises, impact des NTIC », Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Toulouse (LIRHE).
- Igalens J. et Joras M. (2010), La sûreté éthique : du concept à l'audit opérationnel, éd. Ems management & société, Paris.
- Igalens J. et Peretti J-M. (2008), Audit social : meilleures pratiques, méthodes, outils, Éditions d'Organisation, Paris.
- Khireche-Oldache B. (1998), « L'entreprise citoyenne : une approche par les normes environnementales », *Cahier de Recherche* n° 1998-10, GREFIGE – Université Nancy 2.

- Marchildon A. (2004), « La responsabilité sociale des entreprises : entre obligation et volontarisme », *Études d'Économie Politique*, 19, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Martory B. et Crozet B.D. (2001), « Gestion des ressources humaines. Pilotage social et performance », nouvelle édition, Dunod.
- Maurel O. (2009), La RSE dans tous ses états : Quels enjeux, quelles approches? Commission économique de l'OIF Paris.
- Mitchell R.K. Agle B.R. and Wood D.J. (1997), "Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts", *Academy of Management Review*, vol. 22, no. 4.
- Pesqueux Y. et Biefnot Y. (2002), L'éthique des affaires : management par les valeurs et responsabilité sociale, édition d'Organisation, Paris.
- Piron F. (1996), « Écriture et responsabilité : trois figures de l'anthropologie », *Revue Anthropologie et Sociétés*, volume 20, n°1.
- Rodic I. (2007), « Responsabilité sociale des entreprises : développement d'un cadre européen », Mémoire, Institut Européen de l'Université de Genève,
- Saulquin J.I. (2004) « GRH et responsabilité sociale : bilan des discours et des pratiques des entreprises françaises », Communication présentée au colloque de Association Francophone de GRH Montréal.
- Tahri N. (2010), « Les effets psychosociologiques des pratiques socialement responsables sur les comportements des salariés au travail étude exploratoire », *Revue Internationale de Psychosociologie*, Volume XVI - N° 38.
- Thévenet M. (1992), « Gestion de carrière et système de représentation et implication des cadres », *Revue de gestion des ressources humaines*
- Wunenburger J.J. (1993), Question d'éthique, Presses Universitaires de France, Collection « 1^{er} cycle ».

Chapitre 6

Mémorandum sur la Responsabilité Sociale de l'Université (RSU) - Synthèse générale

Carrefour Associatif¹ et Étudiants et Développement

1. Cadre général du travail de réflexion sur la RSU

Depuis le mois d'octobre 2011, les associations Carrefour Associatif² et Étudiants et Développement³ portent un projet développé dans le cadre du Programme Concerté Maroc, intitulé « Appui et accompagnement des associations estudiantines ». Celui-ci a eu pour principal objectif de « *favoriser une plus grande implication des étudiants dans des dynamiques associatives citoyennes et solidaires* ».

De nombreuses activités de formation et de sensibilisation à l'engagement associatif estudiantin ont été menées depuis cette date, principalement sur Casablanca et Rabat. Un fond d'appui aux initiatives étudiantes a également été mis en place, permettant la mise en œuvre d'une dizaine de projets étudiants. En outre, grâce au partenariat solide existant entre les deux associations, de nombreux échanges de jeunes et d'étudiants marocains et français ont pu être effectués.

Le projet est aujourd'hui intitulé « Programme Étudiants et Citoyens », mettant en évidence la responsabilité qu'a l'étudiant de pratiquer sa citoyenneté dans le cadre de son cursus universitaire et pour se préparer à la vie d'un citoyen engagé. Sous cette optique, le programme continue à être structuré autour de trois axes :

- La formation et l'accompagnement des collectifs étudiants dans leurs initiatives citoyennes et solidaires ;
- Le soutien à la mise en réseau et à l'ouverture des collectifs étudiants

¹ Réseau associatif marocain de mobilisation citoyenne, ayant travaillé, entre autres, sur les questions du renforcement des capacités et de la participation des jeunes à la chose publique à travers le bénévolat et le volontariat.

² Réseau associatif marocain de mobilisation citoyenne, ayant travaillé, entre autres, sur les questions du renforcement des capacités et de la participation des jeunes à la chose publique à travers le bénévolat et le volontariat.

³ Réseau français d'associations étudiantes de solidarité internationale qui accompagne le développement de projets étudiants à l'international.

marocains sur des dynamiques citoyennes ; et

- L'encouragement, la sensibilisation et la valorisation de l'engagement associatif étudiant dans le cadre de la Responsabilité Sociale de l'Université (RSU).

À mi-chemin, et après un an et demi d'actions sur ces trois niveaux, un constat majeur s'est confirmé : certes la décision de s'engager revient au seul étudiant, mais son entourage impacte largement la force de cet engagement, sa durée et sa nature. Le milieu du développement de l'engagement de l'étudiant, l'université, est à ce titre d'une importance capitale.

La première phase du projet a montré que malgré l'intérêt qu'a l'engagement associatif pour le développement personnel de l'étudiant, et pour la société en général, peu de possibilités sont offertes aux étudiants marocains pour s'engager dans des projets collectifs d'intérêt général. Les initiatives associatives étudiantes restent peu structurées, peu connues, que ce soit dans leurs établissements ou par les pouvoirs publics en charge de la jeunesse, peu valorisées dans les parcours étudiants, et souvent objet de méfiance de la part de l'administration des établissements supérieurs, avec l'existence de dynamiques syndicales et politiques parfois idéologiquement marquées.

Les collectifs étudiants rencontrent ainsi des difficultés significatives pour mener à bien leurs projets dans leur fonctionnement quotidien et manquent de dispositifs d'appui, de formation et de financements, accessibles aux jeunes porteurs de projets étudiants, mis en place par les établissements de l'enseignement supérieur.

Néanmoins, plusieurs études évoquent actuellement « la RSU » comme levier de l'engagement étudiant, et en général comme levier du développement des territoires. En outre, des universités marocaines commencent déjà à concevoir l'intégration de la RSU dans leurs préoccupations, en mettant en place, entre autres, des dispositifs reconnaissant et appuyant l'engagement associatif des étudiants.

Partant de ces constats, le programme « Étudiants et Citoyens » a initié une réflexion originale et novatrice sur la question de la RSU au Maroc dans toutes ses dimensions, en s'intéressant principalement à l'encouragement et la valorisation des initiatives étudiantes.

2. Pourquoi une réflexion sur la RSU ?

Les conclusions formulées tout au long de la conduite de la 1^{ère} phase du programme Étudiants et Citoyens, en lien avec la faiblesse de l'appui déployé aux

initiatives étudiantes, sont aussi contournées par plusieurs éléments de contexte qui ont fait que le lancement d'une réflexion sur la RSU à ce stade ait été une nécessité :

- Le dynamisme sociétal que connaît le Maroc avec des avancées sur plusieurs niveaux, une montée des revendications pour une réelle démocratie et les mutations, transitions et menaces vécues sur le plan sociétal ;
- Le débat national sur la nécessité de réformer le champ universitaire pour qu'il soit un levier de développement du pays ;
- Le besoin du renforcement du rôle de l'Université marocaine comme acteur de développement exige son implication au niveau de la recherche, de l'adaptation des cursus de formation, de l'ouverture sur son environnement, de l'appui et de l'accompagnement des dynamiques citoyennes et solidaires ;
- La méconnaissance des repères réglementaires et politiques relatifs à l'enseignement supérieur et faisant trait au rôle que doit jouer l'Université dans le développement de son territoire afin de les analyser dans une perspective de RSU. Exemple : les dispositions de la constitution qui sont favorables au développement de la RSU (les droits de l'Homme, la bonne gouvernance, la transparence, la responsabilisation, la régionalisation, etc.) ;
- Le questionnement que se pose encore l'Université marocaine : est-il nécessaire pour l'université d'avoir des préoccupations autres que la production et la diffusion du savoir ? Quelles sont les mesures nécessaires pour un meilleur ancrage de l'université dans son territoire ? Et avant tout, quelle est la perception de la RSU au Maroc ?

Ce contexte a bien été saisi par les deux réseaux porteurs du programme Étudiants et Citoyens. Ceci s'est traduit par la mise en place d'un Groupe de réflexion sur la RSU, lequel est composé de personnes de différents profils afin que chacun apporte sa contribution partant de ses préoccupations et de sa propre expérience : des enseignants-chercheurs, des représentants des établissements de l'enseignement supérieur public et privé, des acteurs associatifs, des ONG, quelques agences des Nations Unies et des étudiants.

L'objectif de ce groupe était de mener une réflexion plurielle et participative sur la question de la RSU et sur la manière de la promouvoir dans le contexte marocain, avec un accent particulier sur la question de l'engagement associatif étudiant, ses apports pour les jeunes et la société, ses conditions d'exercice et les meilleurs moyens de sa promotion.

3. Démarche du travail de réflexion sur la RSU

Le groupe a travaillé dans le cadre d'ateliers animés par un enseignant-chercheur. Ces ateliers se sont plutôt centrés sur les composantes de la RSU pouvant être prises en compte au travers l'appui et l'accompagnement de collectifs d'étudiants, tout en touchant aussi les volets suivants :

- Missions de l'enseignement supérieur (formation, recherche, développement, etc.) ;
- Prise en compte par l'université des attentes et des besoins des territoires ;
- Vie sur le campus universitaire ; et
- Gouvernance et administration de l'université.

D'autres efforts ont été entrepris et consistent à :

- cerner la place du concept de la RSU dans les orientations, la législation et la stratégie du secteur de l'enseignement supérieur au Maroc (la Constitution, la Charte nationale d'éducation et de formation, la Loi 01-00 régissant l'enseignement supérieur, le Programme du Gouvernement pour la période 2012-2016 relatif au secteur de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et la Formation des Cadres, les engagements internationaux du Maroc en matière d'Enseignement supérieur, etc.) ;
- identifier certaines pratiques de RSU déjà existantes au sein des universités marocaines ;
- valoriser les actions de certaines institutions et personnes militantes dans le domaine ;
- identifier les opportunités que la démarche RSU peut offrir dans le contexte actuel, et les risques liés à la non prise en compte de la dimension RSU ; et
- déterminer le processus d'opérationnalisation de la RSU, les points d'entrée ainsi que les résultats attendus de l'investissement dans la mise en place d'une telle démarche.

En résumé, selon une démarche concertée, le Groupe de réflexion a travaillé selon la méthodologie suivante :

- Organisation et animation de cinq ateliers thématiques qui ont permis de générer collectivement des idées et des recommandations. Plusieurs démarches ont été utilisées en vue d'assurer la participation optimale des personnes impliquées ;

- Implication des membres du Groupe en amont et en aval de la réflexion (comme la préparation des notes de cadrage et comptes-rendus des ateliers et du séminaire national) ;
- Organisation d'un séminaire national de restitution afin d'interagir avec un éventail d'acteurs marocains et étrangers, ce qui a permis de collecter des remarques et des propositions qui ont enrichi la forme et le contenu du rapport de synthèse ; et
- Rédaction d'un rapport de synthèse sur la base des résultats de la réflexion menée au sein du Groupe et du séminaire national, enrichis par les résultats de certaines études et recherches réalisées en la matière, et qui ont porté notamment sur le contexte marocain.

4. Le mémorandum RSU : des recommandations pour une université marocaine socialement responsable

En matière de gouvernance universitaire :

En vue de mettre en place des conditions favorables au développement de la RSU, le Groupe de réflexion a recommandé de :

- Renforcer la représentativité des étudiants dans les structures de gouvernance au sein des universités ;
- Se fixer des objectifs et des résultats tant qualitatifs que quantitatifs avant de mettre en avant la redevabilité des universités qui est un des aspects de la RSU ;
- développer un référentiel s'inscrivant dans la perspective de la RSU, ce que n'est pas le cas à présent (stratégie, objectifs, résultats, moyens, indicateurs de performance en matière d'efficacité socio-économique, d'efficience dans l'emploi des ressources et de qualité des services) ; et
- réduire le poids de la tutelle au profit d'une meilleure autonomie de la décision au sein de l'Université et d'un meilleur apport des parties prenantes aux processus décisionnels.

En matière d'ancrage territorial de l'Université :

L'enracinement de l'université dans son milieu constitue l'une des démarches clés de la RSU dans la mesure où il permet à l'université de contribuer aux dynamiques sociétales en mettant ses compétences au service des territoires et des communautés.

L'étudiant doit être intégré dans les dynamiques liées à l'ancrage territorial de son

université. Les retombées d'une telle intégration sur l'université, l'étudiant et le territoire sont multiples : le développement du rayonnement de l'université et de ses partenariats avec les acteurs du territoire ; la multiplication des opportunités pour les étudiants en termes d'apprentissage de la citoyenneté et des valeurs de la participation ; etc.

Partant de ces données, le Groupe de travail a recommandé ce qui suit :

- L'implication de l'étudiant dans la définition du contenu des missions de l'université et dans la mise en œuvre de telles missions, avec l'appropriation de celles définies par voie réglementaire ;
- La valorisation de l'engagement étudiant et sa reconnaissance pédagogique et institutionnelle ;
- La valorisation de l'engagement territorial de l'université ;
- Le renforcement du pouvoir des étudiants et de leurs collectifs pour une meilleure intégration dans les processus décisionnels ;
- La facilitation aux collectifs d'étudiants de l'accès aux équipements et espaces publics pour la réalisation de leurs activités ;
- La révision de la place accordée aux étudiants au sein des instances décisionnelles au niveau de l'université et de ses établissements ; et
- L'amélioration des procédures d'élection des représentants des étudiants au sein des instances décisionnelles pour plus de transparence.

En général, la promotion de l'ancrage territorial de l'université reste tributaire de plusieurs mesures. Dans ce sens, il est en particulier utile de :

- œuvrer pour la mise en place de la régionalisation et de la déconcentration, en prenant en compte les impératifs en matière de gouvernance tant globale que territoriale ;
- inscrire clairement la RSU dans les textes législatifs et au sein des projets et des agendas des universités ;
- impliquer l'université dans les réflexions, débats et programmes en matière de développement local et régional ;
- renforcer la prise en compte des préoccupations et des besoins des territoires, au niveau des programmes de formation et de recherche ;
- mettre en place une stratégie pour un partenariat durable entre les acteurs publics et privés du territoire et l'université ;

- encourager le placement des étudiants dans des organisations publiques (administrations, offices, collectivités, etc.) ou privées (sociétés, associations, coopératives, etc.) pour des stages ou des mémoires de fin d'études qui pourraient être orientés sur des problématiques territoriales ;
- allouer des ressources humaines, techniques et financières facilitant l'ouverture de l'université sur son milieu ; et enfin
- créer des mécanismes de valorisation des exploits des universités dans le domaine de l'ancrage territorial via à un label, du reporting, des publications, la vulgarisation des résultats de recherche, des prix, etc.

En matière d'engagement associatif des étudiants :

En plus des recommandations précitées, visant à promouvoir la gouvernance et l'ancrage territorial de l'université au profit de l'engagement étudiantin, le Groupe a recommandé ce qui suit :

- rentabiliser l'étudiant sur le plan économique : l'université contribue au développement de son territoire par la simple présence de l'étudiant sur ce territoire. la collectivité locale doit, en contrepartie, lui assurer un certain nombre de facilités en matière d'infrastructures, d'accès aux espaces publics et d'activités à caractère culturel, sportif et de loisir ;
- intégrer dans les programmes d'enseignement et de formation des aspects relevant de la RSU tel que l'engagement associatif étudiant ;
- reconnaître et soutenir les collectifs associatifs étudiantins par les universités ;
- mettre en place au sein des établissements universitaires des structures facilitant l'interaction de l'étudiant avec l'environnement social, économique et politique et le développement des missions de volontariat ;
- garantir l'ouverture de l'université sur des personnes ressources pour un partage de leurs expertises avec les étudiants ;
- prendre toute initiative visant à valoriser l'étudiant en tant que porteur et acteur de changement. L'impact de ces initiatives sur la motivation et le sens d'engagement des étudiants peut être remarquable ;
- créer des mécanismes de valorisation de l'engagement (exemple : crédits de notation optionnels ou obligatoires) ;
- repenser la place de l'étudiant au sein de l'université : d'un consommateur de service/bénéficiaire, à un partenaire à part entière/étudiant-acteur ;

- créer des mécanismes de sensibilisation sur l'engagement solidaire ;
- encourager l'engagement des étudiants vis-à-vis de leurs régions d'origine ;
- développer l'échange entre réseaux et le jumelage avec d'autres universités qui ont développé des pratiques avancées dans le domaine de la RSU ;
- mettre en place un système de label et d'accréditation des initiatives étudiantes ;
- encourager les universités à créer des clubs, regroupant des étudiants appartenant à différentes couches sociales ;
- encourager l'implication substantielle des acteurs de la société civile dans les dynamiques associatives estudiantines ; et enfin
- inclure la culture de l'autoformation et de la citoyenneté dès l'enseignement primaire.

En général :

- La RSU, dans le contexte marocain, est une opportunité pour contribuer à la déclinaison des nouvelles dispositions de la Constitution (démocratie participative, régionalisation, principes de bonne gouvernance,...), à la mobilisation des étudiants dans le processus de développement de leurs compétences, à l'amélioration de l'image de l'Université dans la société et pour une démocratisation appropriée de l'espace universitaire.
- Un plaidoyer sur la RSU auprès de l'ensemble des acteurs au sein de l'université et à l'extérieur de celle-ci s'avère nécessaire.
- La question de la RSU se pose aussi de par son approche, en privilégiant l'approche droit, et se basant sur le partenariat et non sur l'assistanat ou l'appui.
- La mise en place de la RSU nécessite de renforcer la transparence, la prise en compte aussi bien des droits que des devoirs et l'implication effective des responsables de l'université et des étudiants.
- La question de l'évaluation est importante et doit être focalisée sur les impacts. L'Université existe grâce aux citoyens, elle leur est donc redevable.
- Vers la création d'un Observatoire de la Responsabilité Sociale des Universités (ou encore d'un Réseau d'actions de la RSU) : Les objectifs sont de favoriser l'engagement solidaire des étudiants et de le reconnaître, de promouvoir l'engagement des universités au sein des territoires en tant que ressource

éducative et étendre l'engagement des universités à leur implication pour un développement durable des territoires.

- La RSU et l'insertion des lauréats de l'enseignement supérieur : à travers notamment l'introduction des modules d'entrepreneuriat dans toutes les filières, la mise en place des systèmes de mesure de l'efficacité externe liée au taux d'insertion, et l'implication des professionnels dans la conception, la réalisation et l'évaluation des programmes de formation pour mieux répondre aux besoins du marché et s'assurer de l'insertion des lauréats dans la vie active.

Et la suite ?

Le travail du Groupe de réflexion a permis de dégager plusieurs constats :

- La pertinence de la RSU dans le contexte actuel national et international ;
- L'existence d'un référentiel constitutionnel, juridique et programmatique favorable à l'intégration de la RSU dans toutes les activités de l'Université et de manière transversale ;
- La RSU intègre les impératifs des engagements internationaux du Maroc, les recommandations du processus de Bologne et le souci de mettre en place une démarche de qualité ;
- L'Université a besoin d'être accompagnée dans ce processus par tous les acteurs concernés nationaux et internationaux.

De ces éléments est venue l'ambition des deux réseaux initiateurs de cette réflexion de poursuivre le travail. L'enjeu de l'étape suivante est de réfléchir à l'opérationnalisation des recommandations émises à l'issue de la 1^{ère} étape afin d'être en mesure de formuler, à moyen terme, des propositions concrètes et réalistes visant une mise en œuvre effective de la RSU.

Dans ce sens, le Groupe de travail multi-acteurs se doit de proposer et suivre des expérimentations qui doivent soit tester ou approfondir une recommandation générale du Groupe, soit ouvrir un nouveau champ de réflexion de la RSU. Les réflexions du Groupe pourraient intégrer de nouvelles préoccupations, telles que la RSE.

Par rapport à la précédente phase du projet, la composition du Groupe est enrichie, avec notamment des représentants d'établissements de l'enseignement supérieur mandatés, des représentants du Ministère de l'Enseignement Supérieur, d'entreprises citoyennes et d'organisations telles que le Conseil National des Droits de l'Homme (CNDH).

5. Membres du Groupe de réflexion sur la RSU

Ont participé aux travaux du Groupe de réflexion les membres suivants :

Tableau 6.1 Membres du Groupe de réflexion sur la RSU

ABHERVÉ Valentine	Chargée de mission au Maroc, Étudiants & Développement
ALAOUI Katim	Professeur, Faculté de Médecine, Université Med V- Souissi
AMEZIANE Abdelaziz	Membre du Carrefour Associatif
BAKKAR Abdeljalil	Président de l'association Initiative Urbaine de Hay Mohammédi
BEHNASSI Mohamed	Professeur à l'Université Ibn Zohr d'Agadir, Directeur de LAGOS et du CERES et Consultant
BENJALLOUN Sabah	Consultante, Nutrition humaine et Développement
BENLAFQIH Touria	Membre d'Enactus Morocco
BENSALAH Aziz	Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique (CNRST)
BERRI Karim	Membre de l'ADE ENSIAS
CHAFAI Abdelhakim	Professeur, Université Hassan II de Casablanca / Association CECDH
CHAHID Fatima	Membre du Carrefour Associatif
CHANTHALANGSY Phinith	Spécialiste de Programme Sciences Sociales et Humaines, UNESCO
DELCROIX Caroline	Program Officer- VNU- PNUD
ETTOUHAMI Fatine	Chargé de projets, Carrefour Associatif
FERNANDEZ Lucia	Chargée de Programme Jeunesse, UNICEF
FTOUHI Abdelkader	IAV Hassan II
HABIBO Hicham	Chargé de projet, Initiative Urbaine (IU)
HLATOU Imane	Étudiante chercheuse DH
JAMALI Loubna	Doctorante, Faculté des Sciences de Casablanca, Équipe Enactus-UH2C
KARTIT Yassine	Stagiaire au Carrefour Associatif, étudiant en Master à la Faculté des Sciences de l'Éducation
LEMTOUNI Aicha	ILCS
MANHES Jean Benoit	Représentant Adjoint de l'UNICEF au Maroc
MANSOURI El Hassan	Coordonnateur National du Programme Conjoint L'Observatoire National du Développement Humain (ONDH)/ONU, Directeur du Pôle partenariat et communication à l'ONDH

MDERSSI Hafida	Professeur à la Faculté des Sciences de l'Éducation, directrice du CAIOS, Université Med V
MOREAUX François	Délégué général d'Étudiants & Développement
MOUDDENE Mohammed	Président du Carrefour Associatif
NAKKOUCH Touria	Professeur à l'Université Ibn Zohr d'Agadir
POLANCO Ana	UNV- PNUD
PRADIER Vincent	Membre d'Étudiants & Développement
TAMIM Mohamed	Institut National d'Aménagement et d'Urbanisme (INAU)
WOLE Hewan	Étudiante, membre de l'AMPER et de la CESAM

Partie II

La pédagogie universitaire au Maroc entre innovation, performance et responsabilité

Chapitre 7

« Service-Learning » dans l'enseignement supérieur marocain : Des principes d'éducation civique en pratique

Brian SEILSTAD¹, Souhail MEFTAH²

¹ Doctorant à l'Université de l'Ohio, États-Unis et ex-Professeur à l'Université Al Akhawayn, Maroc, e-mail : seil40@gmail.com

² Étudiant, Université Al Akhawayn, Maroc, e-mail : souhailmeftah@gmail.com

Résumé Les étudiants au Maroc commencent à apprendre les concepts de la citoyenneté à un âge précoce. Exactement, le programme d'études sociales consacre une séquence de six ans à l'élaboration d'études sociales et à la compréhension des élèves de l'éducation civique. Il y a des leçons sur la compréhension de soi, la famille, la communauté et comment on peut créer une nation de citoyens. Le lycée renforce également les concepts de citoyenneté et les étudiants peuvent aussi commencer à exercer leur citoyenneté dans et hors de l'école. Au niveau universitaire, les étudiants continuent à développer leurs concepts et la pratique de la citoyenneté par les organisations et les clubs. Donc, le programme d'enseignement au Maroc offre une sorte d'éducation civique et les possibilités de la pratique, mais l'une des questions est dans quelle mesure ces possibilités deviennent une réalité et la façon dont les domaines académiques et civiques peuvent être fusionnés. Apprentissage par le « *service-learning* » est une pratique qui vise à combler le fossé entre la vie académique et l'action civique. En fait, le programme de « *Service-Learning* » du Centre de Langues (CL) de l'Université Al Akhawayn offre un modèle possible pour atteindre cet objectif. Ce programme offre aux étudiants CL la possibilité de travailler avec des élèves du Lycée secondaire Allal Al Fassi qui sont à différents stades de l'acquisition de l'apprentissage de l'anglais. Grâce à ce programme, les deux groupes d'étudiants améliorent leur anglais au même temps qu'ils développent un projet de leur choix. Le présent chapitre donne un aperçu de la pédagogie de « *Service-Learning* » et procède à une description du programme CL et les résultats pertinents à l'éducation civique des cinq semestres de l'activité de programme, tout en se concentrant sur les éléments liés à l'éducation civique, le leadership et la responsabilité sociale.

Mots-clés *Service-learning*, Éducation civique • Service communautaire • Apprentissage engagé • Enseignement supérieur

1. L'éducation comme préparation à la vie civique

La préparation pour la participation active à la vie civique a longtemps été considérée comme un objectif clé de l'éducation, défendue par les partisans les plus éloignés dans le temps et l'espace comme Platon et John Dewey. Cependant, l'accomplissement de cette tâche est loin d'être simple comme des forces concurrentes se battent pour les esprits des jeunes et cherchent à les orienter vers des points de vue et des actions spécifiques. En effet, le cycle de la reproduction culturelle, politique et économique peut être accablant, et même une partie de facto du système éducatif, comme analysé et documenté, par exemple, dans les travaux de Pierre Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1977). Ainsi, le système éducatif joue souvent un rôle complice dans cette reproduction de la société, mais, de temps en temps, contribue à l'innovation, et même aux révolutions de la société. Ainsi, la scolarisation, et en particulier le rôle que jouent les écoles dans la préparation de la prochaine génération de citoyens, se tient souvent sur le fil du rasoir entre la promotion de la production de bons citoyens, calmes, respectueux de la loi et les encourager à analyser de façon critique leur société et, si nécessaire, demander des changements.

L'école éduque les citoyens en développant deux grands domaines : l'instruction civique et l'action civique. Dans le premier, les élèves apprennent à acquérir des connaissances spécifiques pour être un citoyen comme leurs droits et responsabilités, la façon de s'engager avec les institutions civiques essentielles, et ainsi de suite. Dans ce cadre, l'action civique demande aux élèves de mettre en pratique leurs connaissances dans leurs écoles, communautés et sociétés. Il existe une interaction naturelle entre ces deux éléments, même si elles peuvent mener à différents résultats finaux en fonction de l'importance accordée à chacun. Par exemple, l'étude menée par l'Association internationale pour l'évaluation (AIE) de l'éducation civique de 2009 dans 38 pays différents identifie trois gammes de compétences civiques (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010, p. 16):

- *Niveau de compétence 1* : caractérisé par l'engagement avec les principes fondamentaux et les concepts généraux qui étayent civisme et citoyenneté et par une connaissance de travail mécanique du fonctionnement des institutions civiques, civiles et politiques.
- *Niveau de compétence 2* : caractérisé par la connaissance et la compréhension des principales institutions civiques et de citoyenneté, des systèmes et concepts, ainsi que la compréhension de l'interdépendance des institutions civiques et civiles et les processus opérationnels pertinents.
- *Niveau de compétence 3* : caractérisé par l'application des connaissances et la compréhension, pour évaluer ou justifier des politiques, des pratiques et des

comportements basés sur la compréhension des élèves de l'éducation civique et de la citoyenneté.

Si cette description semble trop abstraite, peut-être les définitions de Joseph Kahne et de Joel Westheimer de trois types de citoyens (Kahne & Westheimer, 2004 : 240), tirée d'une observation sur deux ans de dix programmes d'éducation civique, clarifient la distinction :

- *Le citoyen personnellement responsable* : Une personne qui agit de façon responsable dans sa communauté et possède de bonnes caractéristiques personnelles (obéit aux lois, paie des impôts, aide les autres à la demande, mais ne cherche peut-être pas l'engagement).
- *Le citoyen participatif* : Une personne qui participe activement à la vie de sa communauté à différents niveaux (local, régional et national) et peut même être un initiateur d'activités destinées à aider les autres.
- *Le citoyen orienté justice* : Une personne qui attire l'attention sur les injustices spécifiques à différents niveaux de sa communauté et vise à s'attaquer aux causes sous-jacentes de ces injustices.

La question, donc, pour les éducateurs est de savoir comment développer les étudiants dans ce spectre. Bien qu'il puisse y avoir un débat sur quel niveau de citoyenneté est « suffisant », on peut donner l'affirmation selon laquelle une poussée vers la qualification du niveau 3 ou le « citoyen orienté justice » est préférable à des notions plus passives de la citoyenneté.

Dans le monde arabe en particulier, l'éducation civique peut être considérée comme un domaine en expansion, qui doit être étudié en particulier à la lumière des mouvements arabes récents et en cours. En effet, l'étude de l'AIE mentionnée ci-dessus ne comprend même pas un pays de la région MENA, selon un éminent chercheur, dans une revue des connaissances actuelles sur l'éducation civique publiée dans le monde arabe, pour ne pouvoir citer que quelques études minimales du Liban (Hahn, 2010). Cela ne veut pas, naturellement, signifier que rien ne se passe dans la région MENA, mais il souligne que beaucoup reste à faire pour améliorer la compréhension de ce domaine dans la région.

2. L'éducation civique au Maroc

Pour l'étudiant-citoyen marocain, le parcours « officiel » de l'éducation civique commence au niveau de la quatrième année de l'école primaire avec une section dans le programme d'études sociales consacrée à l'éducation civique. Ce programme s'étend sur six ans jusqu'à la fin du collège et couvre une variété de

sujets allant de droits et responsabilités individuels pour les élèves les plus jeunes à la structure du gouvernement à des niveaux plus élevés. En plus de cette connaissance civique, le programme prévoit différents types d'action civique à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Par exemple, les élèves peuvent préparer et diffuser un bulletin d'informations de l'école ou visiter des associations locales.

En général, cela est positif pour l'éducation civique, mais, outre les questions de l'application de ce programme, il est un fait que les étudiants ne reçoivent aucune éducation civique directe au lycée, même s'il y a un enseignement indirect par d'autres cours sur ce sujet (par exemple, certains chapitres du programme d'anglais). Néanmoins, les étudiants durant cette période pourraient prendre part à diverses activités civiques telles que les associations d'étudiants, les conseils d'école, et ainsi de suite, mais cette possibilité n'est pas toujours offerte pour les étudiants. Aussi, lorsque les étudiants qui ont réussi intègrent l'enseignement supérieur, la question est de savoir si l'institution offrira des possibilités de citoyenneté engagée ou non. Comme c'est le cas de l'enseignement primaire et secondaire, il y a probablement un grand nombre de variétés existantes dans les institutions du système d'enseignement marocain, celles qui donnent une grande valeur à l'éducation civique et au développement d'un corps étudiant engagé et celles qui lui donnent absolument peu ou, au pire, la supprime. Cette étude est, en partie, un effort pour jeter plus de lumière sur cette question.

3. L'éducation civique et le « *Service-Learning* »

Le service communautaire est une expression de l'action civique que les gens pratiquent individuellement ou collectivement pour améliorer ou changer leurs communautés. Il existe une grande variété de possibilités de participer à des services communautaires dans pratiquement n'importe quelle société. Dans le contexte marocain, on peut avoir un aperçu de ce sujet par le nombre de visites de certains sites web tels que www.tanmia.ma (Tanmia.ma, 2014), un centre d'organisations et d'opportunités sociales, ou ceux des grandes organisations telles que l'Association de Lutte Contre le Sida (ALCS) (ALCS, 2013), ou tout simplement des recherches sur les activités des associations locales. Les types d'activités de service communautaire que l'on retrouve à travers ces médias et les groupes iraient du bénévolat dans des campagnes de sensibilisation, l'organisation d'activités culturelles ou sportives, la création d'arts publics tels que des peintures murales, et le développement à la prestation de services sociaux pour des groupes spécifiques.

Le « *Service-Learning* » se distingue du service communautaire en étant une pédagogie qui vise à combler le service communautaire en classe. Grâce au

« Service-Learning », les élèves s'engagent dans le service communautaire en même temps qu'ils apprennent à propos d'un domaine académique. « Service-Learning » a été appliquée à travers le spectre de l'éducation dans des sujets aussi différents que l'apprentissage des langues (Crossman et Kite, 2007) et de l'éducation du business (Wittmer, 2004), avec des enfants K-12 (Billig, 2000), apprenants adultes (Smith, 2005 ; Mundel et Schugurensky, 2008), et dans les pays à travers le monde (Lengel, Cassara et El Bour, 2008 ; Thomson, Smith-Tolken, Naidoo et Bringle, 2011), y compris des exemples du monde arabe (Howari, 2006 ; Stewart, 2011).

Le « *Service-Learning* » et l'éducation civique ont un lien évident qui a été reconnu et étudié par les chercheurs (Hepburn, 1997 ; Clark, Croddy, Hayes et Philips, 1997 ; Koliba, 2000). Comme « *Service-Learning* », par défaut, s'engage dans des activités de service communautaire, il a le potentiel d'introduire les étudiants à des notions plus avancées de la citoyenneté mentionnées ci-dessus. Toutefois, la participation à un « *Service-Learning* » ne garantit pas ce développement ; en effet, les chercheurs ont insisté sur le fait que, pour que le service d'apprentissage soit efficace, le programme doit être étroitement lié aux objectifs universitaires et aux étudiants de manière active dans la planification, l'action, la réflexion et l'évaluation de leurs activités en étroite collaboration avec leurs communautés (Billig, Root et Jesse, 2005 ; David, 2009 ; Cone, 2003).

4. De la haute qualité du « *Service-Learning* »

Plus précisément, une grande attention a été accordée à la définition des éléments d'un programme de « *Service-Learning* » de haute qualité. Cela se répartit généralement en deux domaines : 1) éléments de conception générale et 2) application.

Pour commencer, le Service jeunesse de la Californie et le Conseil national du leadership des jeunes comprennent tous les deux des critères pour la pratique d'un « *Service-Learning* » de haute qualité. Néanmoins, leurs critères sont légèrement différents, ceux-ci peuvent être résumés comme ayant les caractéristiques suivantes (Youth Service California, 2006 ; National Youth Leadership Council, 2012) :

- *Apprentissage intégré* : Le projet de service aide les élèves à apprendre le contenu académique.
- *Un service significatif* : Le projet répond à un problème réel dans la communauté ou la société.

- *Voix de l'élève et leadership* : Les étudiants mènent le programme et partagent librement leurs opinions.
- *Collaboration* : Les partenaires du programme collaborent ouvertement avec toutes les parties prenantes.
- *Réflexion* : Les élèves réfléchissent à ce qu'ils font, pourquoi ils le font, et quel est l'impact de l'activité sur eux pendant qu'ils le font.
- *Évaluation* : Les étudiants suivent ce qu'ils font et les résultats de leurs travaux.
- *Diversité* : Les étudiants travaillent avec une variété de personnes différentes.
- *Durée et intensité* : Le programme dispose d'un engagement soutenu.
- *Responsabilité civique* : Le programme développe des attitudes et des actions civiques des étudiants.

Bien que ces éléments forment un noyau solide, d'autres ont été étendus sur des éléments spécifiques, notamment les principes de Jeffrey Howard de bonnes pratiques pour la pédagogie

du « Service-Learning », qui fournit 10 lignes directrices pour s'assurer que la rigueur académique n'est pas perdue dans l'expérience du « Service-Learning » (Howard, 2001, pp. 16-19).

En termes d'application, les chercheurs du « *Service-Learning* » et les praticiens ont insisté sur le fait qu'il y ait un processus cyclique de planification, d'action, de réflexion et d'évaluation. Un modèle de premier plan, IPARDC, se concentre sur les principales étapes de l'enquête, de la planification, action, réflexion, démonstration / célébration (Xavier Educational System, 2010). En outre, un « *Service-Learning* » peut se manifester dans une grande variété de façons, y compris la présentation, produit, projet et les versions de placements (The University of Tennessee Knoxville, 2014) qui comprennent un large éventail d'activités des étudiants qui suivent des cours du « Service-Learning », font un stage, une recherche communautaire, ou remplissent une obligation d'un « Service-Learning » à l'échelle de l'université (Jacoby, 2014).

5. Résultats attendus du « *Service-Learning* »

Il existe deux grands ensembles de résultats liés à la pratique du « *Service-Learning* »: ceux qui influent sur la personne concernée et ceux qui influent sur la communauté.

5.1 Effets individuels

Les études sur les effets d'un programme du « *Service-Learning* » sur un individu ont porté sur les domaines suivants : les résultats académiques / cognitifs, personnelles, sociales et de la citoyenneté. Ces domaines ont encore été distingués pour traiter la pensée critique, l'écriture, la moyenne cumulative, et le leadership (Vogelgesang et Astin, 2000 ; Sedlak, Doheny, Panthofer et Anaya, 2003). Probablement, les travaux de Conway, Amel et Gerwien, Yorio et Ye et Celio, Durlak et Dymnicki fournissent une perspective large puisqu'ils se sont engagés dans les méta-analyses d'un certain nombre d'études individuelles (103 pour Conway, Amel et Gerwien ; 40 pour Yorio et Ye ; et 62 pour Celio, Durlak et Dymnicki) couvrant des dizaines de milliers d'étudiants à effectuer une analyse quantitative sur l'impact de l'expérience du « *Service-Learning* » en mesurant précisément la taille de l'effet et de différences statistiquement significatives entre les groupes d'apprentissage du service et de contrôle. La conclusion essentielle de Conway était que « les changements étaient modérés pour les résultats scolaires, minimales pour les résultats personnels et les résultats de la citoyenneté, et entre les deux pour les résultats sociaux (Conway, Amel et Gerwien, 2009, p. 233) ». À leur tour, Yorio et Ye ont conclut que, « les étudiants qui participent à une expérience du « *Service-Learning* » démontrent généralement une compréhension plus positive des questions sociales, de modifier leur vision personnelle, et des gains d'expérience dans le développement cognitif (Yorio et Ye, 2012, p. 25) ». Celio, Durlak et l'étude de Dymnicki sont parvenus à la même conclusion et ont démontré l'ampleur des effets importants pour les étudiants impliqués dans une variété d'expériences de « *Service-Learning* », en particulier ceux qui ont utilisé intentionnellement les éléments de haute qualité d'apprentissage par le service mentionnés ci-dessus (Celio, Durlak et Dymnicki, 2011). Bien que les trois études soulignent qu'il y a beaucoup de modérateurs dans l'expérience du « *Service-Learning* » (par exemple : l'expérience obligatoire ou facultatif, le sexe des participants, le contenu des cours, etc.) et que de nombreuses études individuelles ne sont pas guidées par des techniques de recherche scientifique rigoureuses, il est clair que les gains de rendement de l'élève universitaire et la compréhension de soi et de la société, et même de l'engagement civique, peuvent être atteints grâce à l'expérience du « *Service-Learning* », en particulier lorsque le programme est bien conçu.

5.2 Effets sur la Communauté

Démontrer et mesurer l'impact sur la communauté peut être plus difficile à étudier que l'individu. En effet, c'est parce que la notion de « communauté » varie,

impliquant des espaces aussi différents que la classe individuelle, l'école, la région, et même l'état ou de la nation. La communauté peut également impliquer différents acteurs tels que les étudiants, les professeurs, l'administration, les parents et les partenaires communautaires. Cependant, le travail de Billig a souligné que le « Service Learning » a eu un impact positif sur la relation entre les enseignants et les étudiants, l'amélioration du climat de l'école et le renforcement de la perception de l'école aux yeux de la communauté (Billig, 2000, pp. 661-662). Cependant, ce n'est pas sans ses défis. Les études de Koliba dans quelques écoles de la Nouvelle Angleterre soulignent que le « Service Learning » peut causer des tensions importantes pour les étudiants, les enseignants, les administrateurs et / ou les membres de la communauté qui pensent que le « Service Learning » risque de distraire de l'objectif essentiel de l'enseignement de contenu académique ou endoctriner les élèves avec une mentalité libérale. En outre, peu d'études ont porté sur le bénéfice du « Service Learning » pour le groupe ou ses défaillances. En bref, il faut souligner ici que la mesure de l'impact du « *Service Learning* » sur une communauté plus large est un défi qui reste à explorer profondément.

6. « *Service-Learning* » dans les universités marocaines : Un projet de recherche

Revenant au contexte marocain, ce projet de recherche est destiné à explorer l'existence du « *Service Learning* » dans les universités publiques marocaines ou, au moins, d'autres activités de services communautaires.

6.1 Méthodologie

Les auteurs ont conçus et dirigés un projet de recherche au cours de la période de février-avril 2014 en utilisant les méthodes suivantes :

La recherche axée sur l'étudiant :

15 étudiants d'Al Akhawayn (AUI) expérimentés dans le « *Service Learning* » ont travaillé pour identifier tout exemple de « Service Learning » dans toutes les universités marocaines, en utilisant toutes les méthodes à leur disposition (des liens personnels, Facebook, etc.).

La recherche dirigée par l'instructeur/chercheur :

Les auteurs ont utilisé leurs propres liens personnels avec d'autres universitaires et des professionnels dans les secteurs d'engagement « Service Learning » / Civique pour trouver des exemples de « Service Learning ».

La recherche axée sur le plan institutionnel :

Le Vice-président des affaires académiques (VPAA) d'AUI a télécopié des lettres officielles à tous les présidents des universités marocaines publiques et des dirigeants universitaires pour demander leur aide à propos de l'identification du « Service Learning » dans leurs universités.

6.2 Résultats

Même s'il faut souligner que les résultats de cette étude ne peuvent pas être considérés comme complets, ils donnent une indication sur la gamme d'activités qui se déroulent dans les universités publiques marocaines.

Le premier résultat a été que les exemples de service communautaire sont abondants, y compris les clubs d'étudiants (comme le Leo Club à l'Université Hassan Premier de Settat dont les membres font du tutorat et fournissent d'autres services essentiels dans un orphelinat). Un autre club, le Club Étudiant Conscient de l'Université Sidi Mohamed Ben Abdallah de Fès, a fait une campagne anti-tabac ; en marchant sur le campus, il confisque les cigarettes des étudiants et donne des biscuits / chocolat à la place. Un autre exemple de cela est le Département de droit de l'Université Hassan II Aïn Chok à Casablanca qui aide les orphelins avec des éléments essentiels une fois par semestre. En outre, le Département d'anglais de l'Université Mohammed Premier d'Oujda dispose d'un club d'action civique qui a commencé à examiner les questions d'importance locale. Bien que ces activités ne soient pas un « Service Learning » en soi, elles représentent un engagement au service communautaire.

En termes de véritable « Service Learning », certains instructeurs individuels ont déclaré utiliser cette pédagogie dans leurs classes. Par exemple, deux professeurs à l'Université Hassan II, Aïn Chock choisissent des textes et activités pour les classes d'anglais portant sur des éléments civils et invitent les étudiants à les relier au bénévolat. En outre, certains clubs portent sur le « Service Learning » : par exemple, l'association des anciens étudiants de l'ENCG de Settat aide les étudiants actuels à maîtriser la matière à travers un type de service de tutorat.

Au niveau départemental, il existe des exemples intéressants comme le programme de tutorat d'élèves de l'École normale supérieure (ENS) par les enseignants stagiaires, ce qui est une partie obligatoire du programme de l'École. En outre, la Faculté de droit de l'Université Moulay Ismail de Meknès parraine le tutorat dirigé par des étudiants, en particulier pendant les sessions d'examen. La pratique de stages d'enseignement est un bon exemple de « Service Learning », même si elle ne peut pas être conçue comme telle ; par exemple, la Faculté de

médecine de Sidi Mohammed Ben Abdellah de Fès invite les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années à surveiller les patients, ce qui devient obligatoire pour les étudiants dès leur 3^{ème} année. Certains programmes, tels que la maîtrise en programme d'études de genre à l'Université Mohammed Premier d'Oujda, exigent également aux élèves de faire un travail intensif sur le terrain sur un problème social. Enfin, le programme (LC) « Service Learning », adopté par le Service du centre de langues d'AUI, encourage les étudiants à travailler avec l'école secondaire locale pour améliorer leurs compétences en anglais et en leadership.

Le « Service Learning » au niveau universitaire est plus difficile à atteindre, mais le Bureau des affaires estudiantines à l'Université Hassan Premier de Settat encourage plus de relations entre l'apprentissage des étudiants et les clubs. Dans ce sens, on peut estimer que le programme de participation communautaire de l'AUI, construit sur un cadre de « Service Learning », est le plus avancé au niveau marocain avec ses 60 heures de service requis pour obtenir le diplôme.

Il est important de souligner ici que si une université peut offrir des opportunités pour les étudiants d'entrer en relation avec la communauté, ce n'est sûrement pas le seul moyen. Beaucoup d'étudiants sont membres, et même fondateurs d'associations locales traitant des questions sociales. Généralement, la participation d'un étudiant à ce genre d'activités peut être aussi enrichissante au même titre que le temps passé dans l'université elle-même.

6.3 Les défis avec les données

Bien que ces informations soient encourageantes, les résultats sont très provisoires puisqu'il n'a pas été facile pour les étudiants et/ou auteurs de l'enquête d'obtenir des informations à partir de certaines universités (par exemple, les universités de Tétouan, de Beni Mellal, etc.). Même les données qui ont été recueillies et communiquées ci-dessus ont été le résultat de relations personnelles plutôt que des sources documentées. En outre, aucune des lettres officielles envoyées par le VPAA n'a produit de résultat. Est-ce que cela signifie qu'il n'y a pas de service communautaire ou de « Service Learning » dans ces universités ou c'est tout simplement un défaut de communication qui reste à explorer ? Cependant, même avec ces résultats préliminaires, on peut affirmer que dans les universités publiques marocaines il y a quelques initiatives intéressantes et des possibilités pour les étudiants de devenir civiquement engagés.

7. Un exemple de « *Service Learning* » de haute qualité

Le programme de « *Service Learning* » du LC d'AUI est une manifestation d'un programme de *service-learning* dans le contexte marocain qui est intentionnellement construit sur les modèles de prestation de formation de haute qualité présentés ci-dessus.

7.1 Description succincte du « *Service Learning* » du LC

Le LC est une unité académique d'AUI qui vise à augmenter le niveau d'anglais des étudiants entrant à celui requis des études universitaires (Al Akhawayn University, 2014). Les étudiants qui choisissent de participer au programme du « *Service Learning* » avec l'école secondaire locale Allal Al Fassi, une fois par semaine tout au long du semestre pour une durée d'une à deux heures. Pendant ce temps, les étudiants participent à des activités d'apprentissage en anglais, puis forment des groupes pour travailler sur un projet final qui les intéresse. Ces derniers projets se concentrent sur des sujets tels que : la femme et le pouvoir, l'évolution des traditions au Maroc, la situation des pauvres en milieu rural dans la région d'Ifrane et la fuite des cerveaux. Certains de ces thèmes sont choisis en raison d'un lien étroit avec le programme d'études secondaires alors que certains sont simplement le produit de l'intérêt des étudiants. Ces derniers projets sont tous présentés au public lors d'une cérémonie pour les étudiants, les familles, les enseignants et les administrateurs à l'AUI au cours de laquelle les étudiants reçoivent des certificats officiels pour leur travail et les enseignants participants sont honorés. Après le programme de chaque semestre, une dernière réflexion / évaluation est effectuée afin d'obtenir le point de vue des étudiants sur le programme. En bref, le programme comporte les éléments de « *Service Learning* » de haute qualité indiqué ci-dessus.

7.2 Les résultats du programme de « *Service Learning* » du LC

Comme le programme du « *Service Learning* » du LC a été exploité pendant cinq semestres (2 ans et demi), beaucoup de données ont été recueillies pour renforcer les acquis au cours du premier semestre (Seilstad, 2014). Sans présenter toutes les données de manière systématique, on peut tout simplement dire que les étudiants du programme ont enregistré des gains similaires dans les domaines personnels, sociaux, civiques et de leadership universitaire. Plus précisément, les étudiants ont les gains les plus élevés en matière de développement personnel, social et civique, y compris les capacités de leadership alors que certains étaient ambivalents au sujet de leurs gains académiques.

Bien que les résultats du programme du « Service Learning » soient positifs, quelques mises en garde restent à discuter. Tout d'abord, les étudiants du programme du « *Service Learning* » ont été auto-sélectionnés. Ainsi, cela soulève la question de savoir si un programme qui exige la participation des étudiants ou un programme axé sur les participants moins enthousiastes apporterait des résultats différents.

7.3 Leçons tirées et conseils

Une perspective optimiste pour développer le « Service Learning »

En général, il y a une grande variété de services communautaires et de « *Service Learning* » qui se passe dans les universités publiques marocaines, mais une vue d'ensemble n'a pas encore été publiée, en cherchant à améliorer à la fois les données quantitatives (i.e. le nombre de membres étudiants / professeurs impliqués, analyse détaillée de l'impact du service, etc.), ainsi que des données qualitatives sur la portée des projets, la connexion à l'apprentissage et les réflexions de tous les participants.

Cependant, il y a une base solide pour la haute qualité de *Service-Learning* à émerger plus en détail dans le contexte marocain. Par exemple, les clubs de services communautaires peuvent essayer d'ajouter des activités de réflexion ou d'évaluation plus solides à leur programmation. En outre, plus d'enseignants individuels peuvent ajouter une possibilité du Service-Learning, ou même un département ou une université entière peuvent créer un programme similaire à ce qui se passe à l'AUI.

Aborder un certain pessimisme

Grâce à cette recherche, certains défis évidents existent au service de l'apprentissage dans les universités publiques marocaines. Par exemple, un professeur d'anglais à l'Université Mohammed 1^{er} d'Oujda a déploré le manque de soutien administratif pour le Service-Learning, la résistance passive ou active de collègues, des classes surchargées qui découragent les enseignants de prendre plus de travail, le peu d'encouragement / reconnaissance du fait que l'on gagne de tenter quelque chose de nouveau, le manque d'étudiants pleinement engagés dans le projet « Service-Learning », le manque de communication à l'université qui mène à une certaine aliénation et le manque de connaissances sur les éventuels collaborateurs au sein de la même université. Une autre question qui a été soulevée par une professeure d'anglais à l'Université Hassan II Aïn Chock est que, en raison des restrictions sur l'évaluation des étudiants au niveau de l'université, elle n'était pas en mesure de lier clairement l'option de Service-

Learning avec le programme d'études et l'évaluation de l'étudiant, et n'a pas pu donner quelques points de bonus aux étudiants qui ont participé à l'expérience de Service-Learning. Toutes ces questions constituent un grand obstacle à l'adoption de l'apprentissage du Service-Learning, mais selon l'opinion de l'auteur, ceci peut être surmonté en gardant les conseils suivants à l'esprit.

Quelques conseils/mises en garde pour l'adoption du « Service-Learning »

Tout d'abord, les questions de planification. Les avantages de commencer un programme de « Service-Learning », avec une idée claire de la structure et des objectifs, aident les responsables du programme, les adultes et les étudiants, de faire confiance en ce qu'ils font et d'éviter le sens où ils vont tout construire à partir de zéro. L'affichage des preuves claires de la planification peut également aider les administrateurs à motiver les professeurs et les étudiants à soutenir pleinement le programme.

Deuxièmement, le développement du leadership de l'étudiant exige du temps et le soutien. Les adultes croient parfois à l'idée que les étudiants ont une certaine connaissance ou des compétences qui pourraient magiquement prospérer sans adultes. Même si cela peut fonctionner dans certains cas, l'expérience du programme d'apprentissage par le service du LC montre que les étudiants eux-mêmes sont dans un état d'apprentissage profond sur les concepts et les pratiques du leadership et, par conséquent, ont besoin du soutien des adultes et des pairs pour les aider à gérer cette transition sans perdre la motivation.

Conclusion

Cette recherche sur les services communautaires, et en particulier le Service-Learning, dans les universités publiques marocaines montre qu'il existe un bon nombre d'activités à construire. La présence de services communautaires et d'activités du « Service-Learning », des stages académiques, et des initiatives ministérielles/dirigées par les universités, montre que les universités publiques marocaines peuvent être des espaces dynamiques pour les étudiants capables et désireux d'évoluer. En outre, ces activités peuvent aider à répondre à certaines des grandes questions qui affectent les universités marocaines publiques telles que la qualité généralement médiocre de l'enseignement, l'insuffisance de la recherche scientifique, et des étudiants diplômés sans compétences nécessaires pour l'emploi. Cependant, c'est les conseils des auteurs que d'une approche plus efficace à ces activités sera prise, par exemple, d'effectuer les relations académiques plus claires, intégrant la réflexion/évaluation systématiquement, l'augmentation de la durée et de l'intensité de l'expérience, et en travaillant plus

étroitement avec les partenaires de la communauté. En plus, il faut documenter clairement les changements apportés par le programme. Grâce à ce processus graduel de l'assurance de la qualité et d'amélioration, le « *Service-Learning* » pourra avoir un impact plus important dans le contexte marocain.

Références

- Al Akhawayn University. (2014, June 4). *Mission*. Retrieved June 4, 2014, from Al Akhawayn University: <http://www.aui.ma/en/lc-menu/mission.html>
- Association de Lutte Contre le SIDA. (2013, June 3). *ALCS*. Retrieved from ALCS: <http://alcs.ma/>
- Billig, S. H. (2000, May). Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. *The Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.
- Billig, S., Root, S., & Jesse, D. (2005). *The Impact of Participation in Service-Learning on High School Students' Civic Engagement*. Denver: CIRCLE: The Center for Information & Research on Civic Learning and Engagement.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experimental Education*, 34(2), 164-181.
- Clark, T., Croddy, M., Hayes, W., & Philips, S. (1997). Service learning as civic participation. *Theory into Practice*, 36(3), 164-169.
- Cone, R. (2003). Service-learning and civic education: challenging assumptions. *Peer Review*, 5(3), 12-15.
- Conway, J. W., Amel, E. L., and Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, 233-245.
- Crossman, J. M., & Kite, S. L. (2007). Their Perspectives: ESL Students' Reflections On Collaborative Community Service Learning. *Business Communication Quarterly* 2007 70: 147, 147-165.
- David, J. L. (2009). Service learning and civic participation. *Educational Leadership*, 82-84.

- Hahn, C. L. (2010). Comparative civic education research: What we know and what we need to know. *Citizenship Teaching and Learning*, 6(1), 5-23.
- Hepburn, M. (1997). Service-learning in civic education: a concept with long, sturdy roots. *Theory into Practice*, 36(3), 136-142.
- Howard, J. (2001). *Michigan Journal of Community Service Learning: Service-Learning Course Design Workbook*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Retrieved from <http://www.necc.mass.edu/wp-content/uploads/2009/06/Best-Practices-in-Service-Learning-Pedagogy.pdf>
- Howari, F. M. (2006). *Environmental service learning programs in the United Arab Emirates: impacts on environmental awareness and civic engagement*. St. Louis: Center for Social Development, Washington University in St. Louis.
- Jacoby, B. (2014, June 3). *Models of Service-Learning in the Curriculum*. Retrieved from American: <http://www.american.edu/ocl/volunteer/upload/S-L-Models-for-inclusion-into-classrooms.pdf>
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Koliba, C. J. (2000). Moral language and networks of engagement: Service learning and civic education. *American Behavioral Scientist*, 43, 825-838.
- Lengel, L., Cassara, C., & El Bour, H. (2008). *Service-Learning in an International Community of Practice: An Arab World-U.S. Partnership*. Retrieved July 16, 2012, from All Academic Research: http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/2/3/4/4/8/pages234489/p234489-1.php
- Mundel, K., & Schugurensky, D. (2008). Community based learning and civic engagement: informal learning among adult volunteers in community organizations. *New Directors for Adult and Continuing Education*, 118, 49-60.
- National Youth Leadership Council. (2012). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Retrieved June 20, 2012, from National Youth Leadership Council: <http://www.nylc.org/k-12-service-learning-standards-quality-practice>

- Royaume du Maroc. (2011). *Etablissements de formation*. Retrieved June 4, 2014, from Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres: <http://www.enssup.gov.ma/index.php/enseignement-superieur/etablissements-de-formation#ancrer1+>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lowersecondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Sedlak, C. A., Doheny, M. O., Panthofer, N., & Anaya, E. (2003). Critical thinking in students' service-learning experiences. *College Teaching*, 51(3), 99-103.
- Seilstad, B. (2014). Designing, implementing, and evaluating a department-wide service-learning program for English language learners in Morocco. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(1), 229-264.
- Smith, M. C. (2005). Does Service-learning Promote Adult Development? Theoretical Perspectives and Directions for Research. In D. P. University (Ed.), *Linking Adults with Community: A Symposium on Adult Education and Service-learning*. Chicago: De Paul University.
- Stewart, T. (2011). Palestinian youth and non-formal service-learning: a model for personal development, long-term engagement, and peace building. *Development in Practice*, 21(3), 304-315.
- Tanmia.ma. (2014, June 3). Retrieved June 3, 2014, from Tanmia.ma: <http://tanmiablog.blogspot.com/>
- The University of Tennessee Knoxville. (2014, June 3). *Implementation models*. Retrieved from Service-Learning Office of the Provost.
- Thomson, A. M., Smith-Tolken, A. R., Naidoo, A. V., & Bringle, R. G. (2011). Service learning and community engagement: a comparison of three national contexts. *Voluntas*, 22, 214-237.
- Vogelgesang, L. J., & Astin, A. W. (2000). Comparing the effects of community service and service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25-34.
- Wittmer, D. P. (2004, June). Business and Community: Integrating Service Learning in Graduate Business Education. *Journal of Business Ethics*, 51(4), 359-371.

- Xavier Educational System. (2010, September 19). *The IPARDC process reviewed*. Retrieved June 3, 2014, from ACES Xavier service-learning: <http://acesxavierservice-learning.blogspot.com/2010/09/ipardc-process-reviewed.html>
- Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(2), 9-27.
- Youth Service California. (2006). *KernServe*. Retrieved June 19, 2012, from KernServe: <http://kernserve.org/wp-files/kernserve.org//2010/09/The-Seven-Elements-of-SL.pdf>

Chapitre 8

La prise en compte des attentes et des besoins des étudiants dans le processus d'enseignement

Abderrahim FEKARI¹ et Najat SIDQY²

¹ Professeur Habilité, Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Cadi Ayyad de Marrakech, Maroc, email : fekari@yahoo.com

² Professeur de Langue et Communication, Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Cadi Ayyad de Marrakech, Maroc, email : najatsidqy@hotmail.fr

Résumé Le système marocain d'enseignement supérieur, et notamment les établissements à accès ouvert est confronté à de nombreuses difficultés dues essentiellement aux sureffectifs des étudiants. Ces difficultés se manifestent par les faibles taux de rendement interne et externe, le décrochage universitaire, la démotivation des enseignants et des étudiants et la perte de confiance dans la capacité des réformes successives à apporter les solutions adéquates. S'il est admis que le rôle de l'État est crucial dans la résolution des problèmes matériels (équipement, recrutement des enseignants et des administratifs..), il n'en demeure pas moins que les solutions d'amélioration de l'efficacité du système passent par une démarche *bottom-up* axée sur les processus internes d'enseignement et qui responsabilise les établissements universitaires. Au niveau de ce processus, le management par la qualité a démontré son efficacité dans les systèmes d'enseignement des pays avancés. L'approche part de la connaissance des attentes et des besoins des étudiants et adapte le processus d'enseignement en fonction de ces besoins dans le cadre d'un système d'assurance qualité. Notre contribution s'inscrit dans ce cadre. Elle se base sur une enquête qualitative menée auprès des étudiants inscrits au premier semestre de la filière sciences économiques et de gestion et qui vise la détermination de leurs besoins et leurs attentes vis-à-vis de l'enseignement dans cette filière. Les résultats montrent tout d'abord la diversité des besoins et des attentes des étudiants qui débordent le strict cadre de l'enseignement et touchent les conditions de déroulement des cours ; ensuite, ils montrent l'importance de l'aménagement des conditions parascolaires pour l'implication et la motivation des étudiants. La pertinence des résultats de cette recherche a même favorisé la création d'un Centre de soutien pédagogique au sein de la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales de Marrakech, d'un Bureau d'orientation des étudiants et d'un espace étudiants.

Mots-clés Attentes des étudiants • Adaptation du processus d'enseignement • Aménagement des conditions parascolaires • Motivation des étudiants • Efficacité du système d'enseignement

Introduction

L'une des principales missions attribuées à l'université figure la formation des cadres moyens et supérieurs pour répondre aux besoins du marché du travail. Tout le monde s'accorde à dire que la formation universitaire doit être de bonne qualité. Mais la problématique de l'emploi des lauréats universitaires est attribuée, à tort ou à raison, au décalage entre les besoins du marché sans cesse changeants et les formations dispensées à l'université. Les établissements à accès ouvert sont particulièrement montrés du doigt et donc la qualité de leur enseignement est jugée grossièrement à travers la capacité d'insertion de leurs lauréats dans le marché du travail.

Sans entrer dans ce débat, nous pouvons dire que cette vision réductionniste assez commune cache en réalité la complexité du problème et en conséquence ne facilite pas sa solution. Actuellement, les démarches managériales modernes, qui clarifient les rôles de toutes les parties prenantes, et en dépit de leur caractère normatif peut compatible avec les valeurs universitaires de l'autonomie et de la liberté académique, permettent quand même aux universités de maîtriser leurs formations et de se dégager de toutes responsabilités. En effet, l'enseignement supérieur, comme toute autre activité de prestation de services, peut être géré avec un cahier des charges définissant les objectifs, les moyens nécessaires et les résultats attendus. Des indicateurs de pilotage associés à chaque étape du processus de formation permettent de repérer et réparer tous les dysfonctionnements possibles qui peuvent nuire aux résultats attendus.

Assurément, nous sommes ici dans un domaine où la logique d'obligation de moyen l'emporte sur celle de résultats. Il en découle que l'évaluation objective d'une formation doit se faire en comparant les résultats réalisés aux moyens mis en œuvre. Et c'est à partir de ce moment qu'on peut juger la qualité du « produit » de l'université et définir les responsables des distorsions. De ce point de vue peut-on considérer le fait de tenir compte des besoins et des attentes des étudiants vis-à-vis d'un enseignement, comme relevant de la Responsabilité Sociale de l'Université?

Nous présenterons dans ce qui suit quelques enseignements d'une enquête qualitative qui donnent du sens à nos propos et légitiment notre question. Nous présenterons successivement le contexte de l'enquête, le cadre conceptuel de la connaissance des besoins et des attentes, la méthodologie suivie, les résultats et leur discussion.

1. Le contexte de l'enquête

La filière sciences économiques et de gestion de la FSJES de Marrakech est une filière qui accuse le taux d'échec le plus élevé dans le 1^{er} semestre. Durant l'année universitaire 2012-2013, seulement 500 étudiants sur 3961 ont pu valider les quatre modules programmés (langue communication et méthodologie, économie, introduction aux sciences de gestion et méthodes quantitatives), soit un taux de réussite de 12.64%.

Bien qu'aucune étude scientifique n'ait été réalisée, plusieurs hypothèses sont avancées pour expliquer cette situation. Pour certains enseignants, ce taux alarmant s'explique par une mauvaise orientation des étudiants bacheliers en sciences fondamentales, qui éprouvent de grandes difficultés à suivre des enseignements dispensés dans cette filière. Pour d'autres, la cause réside dans une inadéquation entre les attentes des étudiants supposés conscients de leur choix et les enseignements en termes de contenus et d'objectifs. Le manque de soutien pédagogique et l'insuffisance de l'encadrement et des équipements face aux flux massifs d'étudiants sont souvent évoqués pour expliquer ce décalage. Tous, enfin, s'accordent pour dire que la langue d'enseignement est un réel handicap pour les étudiants.

Bien qu'il soit difficile de réfuter ces hypothèses, certaines d'entre elles méritent tout au moins d'être nuancées. En effet, le problème de la langue souvent avancé ne s'impose pas, en principe, avec la même acuité pour tous les étudiants. En effet, le programme du baccalauréat sciences économiques et gestion comptable compte quatre matières enseignées en langue française (l'économie, l'organisation, la comptabilité et les mathématiques financières). À part les mathématiques financières, les trois autres matières trouvent leur prolongement au 1^{er} semestre de la filière sciences économiques et de gestion. Par contre, les autres bacheliers sont appelés à déployer de grands efforts pour saisir des enseignements qui leurs sont totalement nouveaux aussi bien en termes de contenus qu'en termes de langue d'enseignement et sans aucun soutien pédagogique mis en place pour cette catégorie.

L'intérêt de donner la parole aux étudiants pour exprimer leurs besoins et leurs attentes nous paraît ainsi évident.

2. Le cadre conceptuel de la connaissance des besoins et des attentes

Commençons tout d'abord par élucider la double importance que présente la connaissance des besoins et des attentes des étudiants pour les établissements universitaires. Cette connaissance est utilisée en premier lieu comme un

instrument de pilotage et de management. Les enquêtes satisfaction réalisées par les universités européennes auprès de leurs étudiants au sujet des services qu'elles rendent répondent à cet objectif. Dans ce sens, l'évaluation commence d'abord par l'identification des attentes, en suite, la mise en adéquation des moyens et ressources pédagogiques et didactiques aux besoins exprimés et enfin, l'évaluation régulière de cette adéquation et l'évaluation de l'efficacité des activités de soutien et le travail sur leur amélioration (AERES, 2009). Par cette démarche, l'établissement universitaire entre dans un processus d'amélioration continue tel que souhaité par la Déclaration de Bologne. Les références et les lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur déterminent le canevas général de cette évaluation (ENQA, 2009).

En deuxième lieu, la connaissance des besoins et attentes des étudiants est en elle-même importante. Plusieurs recherches montrent que l'insatisfaction des étudiants est non seulement un principal indice de l'échec à l'examen, mais aussi une principale cause de stress qui engendre chez-eux des troubles psychologiques et/ou psychosomatiques (Strenna, Chahraoui, Vinay, 2009). Les universités doivent s'intéresser aussi à l'état de santé de leurs étudiants et doivent mettre en œuvre des dispositifs d'écoute et de soutien pédagogique tout au long du processus de formation.

Une revue de la littérature spécialisée montre que les travaux pionniers sont réalisés aux États-Unis (Shank, Walker et Hayes, 1995), au Royaume-Uni (Adee, 1997). Un ouvrage de l'OCDE (2002) présente plusieurs contributions de chercheurs autour de la problématique de la prise en compte des attentes des étudiants dans l'élaboration des politiques des universités. Globalement, ces travaux peuvent se subdiviser en deux grandes catégories : ceux qui s'intéressent aux attentes vis-à-vis de l'université en général, et ceux qui s'intéressent aux attentes vis-à-vis d'une étape particulière du processus d'enseignement-apprentissage.

Les démarches adoptées correspondent à une définition de la satisfaction conforme à celle de l'Association Française de Normalisation (AFNOR) (1999) comme étant l'opinion résultant de l'écart entre la perception d'un produit ou service consommé et les attentes. La connotation commerciale de cette démarche s'explique par les spécificités des systèmes d'enseignement supérieur anglo-saxons où les étudiants financent partiellement ou entièrement leurs études supérieures, et elle est perceptible à trois niveaux :

- Premièrement, au niveau des outils de mesure utilisés qui sont transposés du domaine commercial au domaine de l'enseignement supérieur. C'est le cas d'utilisation de l'échelle SERVQUAL développée par Parasuraman, Zeithmal et Berry (1993) pour la mesure des attentes des étudiants. Tel est le cas de Barnes (2007), Sahney, Banwet et Karunes (2004), sachant bien que cette échelle est basée sur une définition de la qualité comme la différence (ou écart) entre les attentes et l'expérience du consommateur. L'échelle se base sur cinq dimensions pour l'évaluation d'un service : l'aspect tangible, la fiabilité, la réactivité, l'assurance et l'empathie.
- Deuxièmement, au niveau de l'approche adoptée pour la conception des programmes d'enseignement : d'une approche habituelle qui part de l'intérieur de l'établissement universitaire pour la conception de programmes censés répondre aux besoins et attentes des étudiants à une approche qui provient de l'extérieur, c'est-à-dire de la connaissance des attentes et des besoins, vers l'intérieur pour adapter l'offre d'enseignement aux attentes des étudiants. Sander et *al.* (2000) font état de ce changement d'approche. Les démarches d'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants (Younes, 2007) s'inscrivent dans ce cadre.
- Troisièmement, au niveau du statut de l'étudiant : l'étudiant est désormais partiellement ou entièrement considéré comme un client final du processus d'enseignement-apprentissage. Un client qui est conscient de ses droits et ayant des exigences précises (Davies, 2002).

À l'opposé de cette démarche mercantile, pouvons-nous dire, s'est développée une autre démarche qui part de la complexité et de la particularité du processus de satisfaction des étudiants. Aldemir et Gulcan (2004) par exemple, montrent que la satisfaction est un processus qui fait intervenir trois catégories distinctes de facteurs : institutionnels (tels que la qualité de l'enseignement, la pédagogie, la communication avec les professeurs et la gestion administrative de l'établissement universitaire), ensuite extrascolaires (qui comprennent toutes les activités sociales, sanitaires, culturelles et sportives concernant les étudiants, la possibilité de trouver un emploi après le diplôme, la poursuite des études doctorales) et enfin, démographiques (âge, sexe, origine sociale, etc.).

Dans le même ordre d'idées, nous estimons qu'il est plus judicieux de considérer l'étudiant, non comme étant un client final qui exprime ses besoins et ses attentes et fait son choix de formation en conséquence, mais plutôt comme un « coproducteur » de la qualité de sa formation. Il y participe par divers mécanismes tels que l'implication, la motivation et l'engagement (Galand, 2006).

Le changement de statut de l'étudiant d'un client final à un participant actif à sa formation met à mal la démarche mercantile de mesure de la satisfaction, et surtout dans le contexte de l'université publique.

3. La méthodologie de l'enquête

Le libre accès à la filière sciences économiques et de gestion fait que les étudiants qui y sont inscrits présentent une grande hétérogénéité au niveau de leurs profils, mais aussi au niveau de leurs potentiels. De ce fait, leurs besoins et attentes sont supposés en fonction de l'option du baccalauréat et des difficultés particulières auxquelles chaque groupe d'entre eux est confronté.

Le questionnaire de l'enquête s'inspire du travail de Aldemir et Gulcan et comprend trois volets : un volet pour connaître les motifs qui expliquent le choix de la filière et le choix de la FSJES ; un volet qui tente de mesurer par une échelle de Likert le degré d'appréciation générale de l'enseignement dans la FSJES ; et un autre volet qui tente une hiérarchisation des difficultés rencontrées par les étudiants pour suivre les enseignements et leurs suggestions pour surmonter ces difficultés. Ces suggestions seront considérées comme autant de besoins et d'attentes qui influencent le résultat de la formation.

Le questionnaire en deux langues (arabe et français) a été distribué aux étudiants des groupes 4 et 5 à la fin de chacune des deux séances du cours d'économie et organisation de l'entreprise. Les questionnaires entièrement remplis sont au nombre de 374. L'enquête s'est intervenue après trois semaines du commencement des cours. Une période que nous avons jugé assez suffisante pour permettre aux nouveaux inscrits à la fois de se familiariser avec l'environnement de l'université, de prendre contact avec l'ensemble des enseignements programmés, de s'adapter à leur nouveau statut d'étudiant et de relativiser et rendre plus réalistes leurs attentes.

4. Présentation et analyse des résultats de l'enquête

Les 374 étudiants de l'échantillon sont répartis entre 42% des étudiants et 58% des étudiantes. Les bacheliers scientifiques (SVT, PC, SM) représentent 71%. Cette répartition correspond à peu près à celle de la population totale des nouveaux inscrits et où les bacheliers scientifiques représentent 73%. Autrement dit, près des trois quarts des étudiants n'ont aucune notion d'économie ni de gestion et encore en langue française. Peut-on voir derrière ce taux les prémisses de difficultés dues à un manque d'orientation ? Si oui, qui en est le responsable ?

4.1 Les objectifs du choix de la filière et de la FSJES de Marrakech

La variété des profils des bachelauréats se reflète au niveau des objectifs recherchés à travers l'inscription dans cette filière. Quatre grandes catégories d'objectifs sont identifiées.

Tableau 8.1 Répartition des motifs de choix de la filière et de la FSJES de Marrakech

Objectifs	Fréquence de citation	%
Trouver un emploi	197	53
Acquisition du savoir	84	22
Dernier recours	49	13
Poursuite des études	44	12
Total	374	100

Ces objectifs sont influencés par l'option du baccalauréat de telle manière qu'il est possible de dégager des groupes d'étudiants plus au moins homogènes.

Tableau 8.2 Répartition des objectifs de choix de la filière suivant l'option du Baccalauréat

Objectifs Option	Emploi	%	Acquisition du savoir	%	Dernier choix	%	Poursuite d'études	%	Total
SVT	78	62	34	27	14	11	0	0	126
PC et SM	72	52	35	25	31	23	0	0	138
ECO et GC	47	43	15	14	4	03	44	40	110
Total	197	53	84	22	49	13	44	12	374

La possibilité de trouver un emploi après l'obtention du diplôme constitue un principal objectif qui concerne 53% des étudiants. 76% d'entre eux sont des bacheliers scientifiques. Le choix de la filière est ici motivé par une perception de la formation comme prédisposant les étudiants à une insertion facile dans le marché du travail. Les matières qui y sont enseignées sont vues comme plus adaptées aux besoins de ce marché : « *J'ai choisi cette filière parce que l'économie et la gestion ont une importance dans le domaine du travail* » Bac Sciences, Q : 371.

L'acquisition d'un savoir dans le domaine économique et de gestion est un objectif qui est exprimé par 22% des étudiants seulement. Les bacheliers scientifiques y représentent 26%, contre seulement 14% des bacheliers en économie et gestion comptable. Le choix de la filière est motivé par une perception des enseignements comme étant intéressants et répondent à un besoin propre d'acquisition de connaissances et de savoir dans le domaine de l'économie et de la gestion : « *J'ai choisi cette filière, car j'ai besoin de connaître plus dans ce domaine* » Bac sciences, Q : 12.

L'objectif de poursuite des études ne concerne que les bacheliers en économie et techniques comptables. Leur choix est motivé par la poursuite des études dans un domaine qui correspond à leur formation. Ils expriment cette motivation comme un approfondissement des connaissances et du savoir : *« J'ai choisi cette filière parce que je trouve que l'économie est une science qui mérite d'être étudiée, ainsi, je me sens à l'aise dans ce domaine »* Bac économie.

L'inscription à la FSJES en dernier recours concerne les bacheliers des différentes options. Ils déclarent avoir choisi la FSJES après leur non acceptation dans des écoles à accès régulé ou à cause de l'insuffisance de la moyenne obtenue au baccalauréat qui ne leur permet pas de faire un autre choix. Pour la majorité des bacheliers en économie de cette catégorie, l'inscription à la FSJES n'est pas perçue pour autant comme un choix forcé. C'est une autre alternative qui leur est offerte. Par contre, pour d'autres catégories d'étudiants, l'inscription à la FSJES est perçue comme la seule possibilité qui reste. Cette catégorie est composée essentiellement de bacheliers en SVT, mais surtout en PC. Ils représentent 17% de leur effectif global. Ce sont soit des étudiants bacheliers en 2012 qui ont rencontré des difficultés pour suivre l'enseignement à la Faculté des sciences (*« J'ai pas trouvé d'autres écoles. C'est la seule faculté qui correspond à ma note »*), ou des étudiants qui sentent déjà ces difficultés venir (*« J'ai choisi cette filière parce que j'ai des difficultés dans les deux matières sciences de la vie et sciences physiques et par crainte de risquer ma formation universitaire »* Bac SVT) ou enfin, des étudiants qui n'ont pas la note requise pour l'accès à d'autres établissements à accès régulé (*« Je n'ai pas trouvé d'autre choix que votre faculté vu ma note de 10 au baccalauréat. Elle est ouverte à tous ceux qui ne trouvent pas où s'inscrire »*).

4.2 La réputation de la FSJES

À la bonne cotation supposée du diplôme est associée une bonne réputation de la FSJES. Cette réputation a été sondée à travers une question sur le degré d'appréciation de l'enseignement en économie et gestion. La question demande une notation sur une échelle de Likert allant de 1 à 5 (1 étant très faible et 5 très bien) avec une argumentation de la note donnée.

Les résultats montrent que le choix de l'inscription à la FSJES est influencé en grande partie par une bonne image que les étudiants en ont. *« J'ai choisi la FSJES vu sa réputation, des professeurs compétents avec une large expérience dans leurs domaines. La licence avec une bonne note est le meilleur diplôme. De plus, malheureusement, je n'ai pas réussi le concours de l'ENCG ni celui de la faculté »*

de médecine » ; « Je donne la note 4 parce que le diplôme de la faculté de droit est classé parmi les meilleurs diplômes au Maroc ».

Cette réputation parfois négative, est transmise par l'entourage de l'étudiant qui influence son appréciation: « Je n'ai pas encore commencé mes études, mais d'après ce que racontent mes amis, je donne la note 2 ».

Les résultats sont les suivants :

Tableau 8.3 Appréciation de l'enseignement des sciences économiques à la FSJES de Marrakech

Appréciation	Effectifs	Taux en %
Très bien	59	16
Bien	102	28
Moyen	141	39
Faible et très faible	63	17
Total	365	100

44% des étudiants estiment que cet enseignement est à la hauteur de leurs aspirations. Les effectifs de chaque modalité par rapport au total des étudiants par option du bac montrent qu'il existe un écart suivant les options du baccalauréat.

L'appréciation des enseignements est en partie influencée par l'option du baccalauréat. Les étudiants bacheliers en économie et gestion comptable ont une appréciation globale plus positive que les autres. Cette catégorie a aussi le pourcentage plus bas de l'appréciation faible ou très faible.

Une certaine correspondance existe aussi entre les objectifs déclarés à travers l'inscription à la FSJES et le degré d'appréciation de l'enseignement. Le taux le plus important d'appréciation positive revient aux étudiants qui expriment des objectifs en termes d'emploi (52%). Ceci laisse penser que leur choix de la filière est basé sur une bonne perception de ses enseignements : « La licence de cette faculté est très reconnue au marché du travail ainsi tous les enseignants auxquels j'ai assisté sont au niveau. Je n'ai pas choisi la note 5 parce que rien n'est parfait à cent pour cent ».

L'appréciation bien et très bien est expliquée par des arguments renvoyant à la qualité de l'enseignement et à l'exigence du sérieux dans le travail : « J'ai choisi la note 5 parce que cette filière demande de grands efforts et le diplôme n'est donné qu'à ceux qui le méritent », ou au classement de l'Université Cadi Ayyad au niveau national : « Je donne la note 5 parce que c'est la première université au niveau national, et deuxièmement un master dans cette faculté m'ouvrira des horizons importants ».

La note moyenne est expliquée globalement par les mêmes facteurs positifs. Les étudiants ayant choisi la note 3 ont une bonne appréciation de l'enseignement, mais nuancée par des facteurs négatifs extra-éducatifs comme par exemple les conditions de déroulement des examens : « *J'aime avoir un master dans cette faculté, mais la mauvaise organisation des contrôles qui passent dans des conditions horribles me dérangent psychiquement* », ou les conditions de déroulement des cours : « *Malgré la formation d'excellence que la faculté dispense et les professeurs qui expliquent les cours d'une façon simplifiée, il existe quelques problèmes qui détruisent tout, principalement l'encombrement à cause des effectifs sans oublier des aléas comme une panne de sonorisation* ».

L'appréciation faible et très faible est expliquée essentiellement par des facteurs négatifs tels que les conditions de déroulement des cours dues à l'encombrement, le retard du démarrage des cours, et des problèmes techniques : « *Il y a plusieurs problèmes comme par exemple l'absence des professeurs, sans parler de l'architecture des amphis. Il n'y a même pas des fenêtres* ».

Les étudiants qui ont choisi cette filière comme un dernier choix apprécient moins l'enseignement, et leur choix est perçu comme une contrainte sans autre motivation : « *C'est un choix du dernier moment même si je ne connais pas grand-chose en économie vu que je suis bachelière scientifique. Disons que c'est une tentative, un changement parce que je n'étais pas satisfaite de mon parcours scientifique* ».

4.3 Les difficultés ressenties par les étudiants

Dès les trois premières séances des cours, les étudiants commencent à sentir certaines difficultés qui concernent deux niveaux : un niveau éducatif et un niveau extra-éducatif. Les principaux problèmes exprimés au niveau éducatif sont : la compréhension des cours et la langue d'enseignement (le français).

Tableau 8.4 Hiérarchisation des difficultés ressenties

Difficultés	Fréquence				%
	1 ^{ère} position	2 ^{ème} position	3 ^{ème} position	Total	
Compréhension	94	53	17	164	44
Langue	113	28	9	150	40
Encombrement	48	49	17	114	30
Extra scolaire	43	50	14	107	29
Conditions de déroulement des cours	17	34	14	65	17
Absence des professeurs	10	12	12	34	9

La compréhension des cours constitue un réel problème pour 44% des étudiants qui sont en majorité des bacheliers scientifiques (132 sur les 164 exprimés soit 80%). Les termes utilisés pour exprimer ce problème renvoient à la difficulté du langage économique et à la façon dont les cours sont dispensés : « *J'ai des difficultés de comprendre la langue avec laquelle sont enseignées ces matières et il y a des enseignants qui ne donnent pas d'importance à ce problème* » ; « *Je suis incapable de m'adapter avec les termes linguistiques avec lesquels le professeur s'exprime vu que les termes de ma branche sont tout à fait différents de ceux de l'économie* » ; « *L'utilisation d'un langage complexe et difficile à comprendre* ».

L'exposé du cours universitaire, généralement fait par une présentation PPT et des explications, pose aussi une difficulté de compréhension. Les étudiants sont incapables de suivre le rythme des explications et prendre des notes en même temps : « *Je n'arrive pas à suivre le professeur et prendre des notes en même temps* ».

Vient en deuxième position le problème de la langue d'enseignement. Il est ressenti par 40% des étudiants (150/374), qui sont en grande majorité des bacheliers en sciences. Ils représentent 132 sur 150, soit 88%. Exprimé généralement sous un seul mot « *la langue* », ce problème renvoi directement à des difficultés de suivre les cours : « *La première difficulté que j'ai c'est que j'ai un baccalauréat scientifique et toutes les matières sont enseignées en français* », ou à des difficultés de communication avec les enseignants pour poser des questions et demander des explications, etc. « *J'ai la difficulté de la langue française et la difficulté de communication avec les professeurs* ».

Le problème de la langue d'enseignement vient en deuxième position du fait que ces étudiants ont suivi des cours de langue française durant leur scolarité au lycée public à raison de quatre heures par semaine durant les trois années de ce cycle (un peu plus au secteur privé). Ils ont un certain bagage linguistique, mais leurs capacités sont très faibles pour pouvoir suivre un cours universitaire où la prise des notes et la communication sont essentielles. Cette faiblesse entraîne des difficultés considérables pour la compréhension. Par rapport aux bacheliers en économie et techniques comptables, les bacheliers scientifiques n'ont pas acquis la langue française comme un outil de communication écrite et orale et de transmission de savoir. C'est à cette difficulté qu'ils sont confrontés à l'université. Les étudiants sont conscients de cette situation et expriment leurs désarrois et incertitudes de différentes manières : « *La difficulté, c'est la manière de bien comprendre les cours et comment écrire dans les examens* ».

Le problème de la compréhension des cours se complique par l'encombrement dû aux grands effectifs par groupe. Les 4670 étudiants sont divisés en cinq groupes

de 900 à 1000 étudiants. Ce problème qui vient en troisième position en termes de citation, est exprimé par rapport aux difficultés qu'il pose aux bonnes conditions de déroulement des cours, notamment l'écoute et la concentration : « *Il y a beaucoup d'étudiants et tout le monde parle. J'entends mal le professeur* » ; « *Si tu ne t'assois pas aux premières rangées, tu n'arriveras pas à suivre le cours à cause du bruit* » ; « *le bruit impacte négativement le professeur et les étudiants* ».

D'autres facteurs interviennent à ce niveau : le manque d'aération, le manque de confort des bancs, la mauvaise sonorisation, les manifestations et les grèves, etc.

La qualité de la sonorisation est un problème très récurrent. Il est cité à plusieurs niveaux comme facteur qui entache la réputation de la Faculté, et aussi comme problème qui handicape la bonne compréhension des cours.

Ces trois facteurs paraissent finalement comme étant liés et compliquent la situation des étudiants jusqu'à entraîner parfois même chez certains d'entre eux, un sentiment de frustration voire le début d'une déception: « *J'ai des difficultés d'entendre et de comprendre. Les deux difficultés à cause de l'effectif élevé des étudiants. Ceci va aboutir au pire des cas, à laisser tomber mes études à la faculté* » « *La difficulté de compréhension des termes économiques me donne un sentiment de frustration et de déception vis-à-vis de la manière dont les cours sont expliqués. Je ne sais pas comment faire pour comprendre les cours de cette filière* ».

Pour surmonter ces difficultés, les étudiants ont exprimé un certain nombre de besoins et attentes assez précises.

4.4 Les besoins et les attentes des étudiants

À la question « *Que suggérez-vous pour améliorer votre compréhension du cours de l'économie et de l'organisation de l'entreprise ?* », et malgré la précision de cette question, les suggestions des étudiants sont d'ordre général et concernent toutes les matières enseignées au 1^{er} semestre de cette filière.

Tableau 8.5 Les attentes des étudiants

Attentes	Effectif	%
Pour la compréhension des cours	264	71%
Pour l'amélioration des conditions	129	34%
Pour l'amélioration du niveau en langue française	73	20%

Les besoins et les attentes pour la compréhension des cours viennent en première position et intègrent le problème de la langue d'enseignement dans le sens où ce problème bloque la compréhension. Elles concernent trois niveaux :

- la simplification des explications ;
- de nouveaux supports pour le soutien pédagogique ; et
- une pédagogie qui tient en compte la diversité des profils des étudiants.

La simplification des explications constitue une attente primordiale pour les bacheliers scientifiques. Ces étudiants souhaitent que l'explication soit adaptée à leur niveau de connaissance : « *Les professeurs doivent éviter d'expliquer comme si nous sommes tous des économistes* ». Pour eux, tous les moyens sont bons pour les aider à une bonne compréhension des cours. Ils suggèrent des cours de soutien : « *Réduire le nombre des étudiants et organiser des cours de soutien pour les étudiants du premier semestre* » ; un dialogue et une communication avec les enseignants : « *Il faut plus de cinq groupes pour améliorer notre écoute et notre contact avec les professeurs* » ; « *avoir au moins deux ou trois séances par jour et avoir la possibilité de poser des questions durant les séances des cours* » ; des synthèses des cours et des explications en langue arabe : « *Il faut prévoir des séances en arabe* » ; « *pourquoi ne pas parler en arabe et expliquer en arabe pourquoi le français* » ; « *simplifier l'explication et se concentrer sur les points essentiels dans le cours avec une traduction des mots techniques en arabe* ».

Des suggestions renvoient à une nouvelle pédagogie avec de nouveaux supports de soutien pédagogique. Ils parlent de projections de vidéos, d'utilisation de l'internet, de nouvelles manières d'explication : « *Travailler avec une nouvelle pédagogie pour aider les étudiants à comprendre les cours, je demande à mes professeurs de nous aider dans la mesure du possible* » ; « *faire des projections de vidéos et d'émissions, cela facilitera la compréhension du cours* ».

L'amélioration des conditions de déroulement des cours est exprimée par la réduction des effectifs dans les groupes, l'amélioration de la sonorisation et l'aération des amphithéâtres...

Concernant le problème de la langue, certaines réponses ne constituent pas des attentes, mais renvoient plutôt au déploiement d'efforts personnels. À ce niveau, les 73 réponses mettent l'accent sur l'amélioration personnelle du niveau de langue, les révisions à la maison, la présence au cours et des efforts pour la concentration, malgré les contraintes qui s'y posent.

Conclusion

Le choix de cette filière, même s'il paraît en apparence comme un choix par défaut, reste motivé par une bonne réputation et une bonne image véhiculée de l'établissement. Confrontée à la réalité, cette image est plus ou moins impactée

négalement par des facteurs scolaires et extra-scolaires. Ces facteurs créent des difficultés aux étudiants suivant l'option de leurs baccalauréats et les objectifs visés. La majorité des bacheliers en sciences souffre du problème de la compréhension des cours et de la langue d'enseignement. Vis-à-vis de ce problème, les bacheliers en économie et techniques comptables sont relativement épargnés. Tous les étudiants en fin de compte, souffrent des mauvaises conditions de déroulement des cours. Le problème de l'encombrement, dû à l'effectif élevé des étudiants par groupe, aggrave ces difficultés.

Les suggestions des étudiants en besoins et en attentes concernent la mise en place d'une nouvelle approche qui facilite la compréhension des cours, l'utilisation de nouveaux supports qui favorisent la communication avec les enseignants, l'apprentissage et l'exercice de la prise de notes, et enfin l'amélioration des conditions de déroulement des cours, notamment une bonne sonorisation qui permet l'écoute et la concentration des étudiants. Les étudiants ont besoin d'entraînement à la compréhension, à la prise de notes, à l'utilisation des connaissances linguistiques pour mieux comprendre et se familiariser avec des situations de communication et le discours que celle-ci engendre. Ils ont besoin aussi de communiquer et de dialoguer avec leurs enseignants. Bref, il y a nécessité de soutien pédagogique ciblé.

Références

- Adee A. (1997), Linking Student Satisfaction and Service Quality Perceptions: The Case of University Education, *European Journal of Marketing*, pp : 528-535.
- AERES Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, *le référentiel qualité de l'AERES*, décembre 2009.
- Bradle, R. Barnes, (2007), Comparing Service Quality among EU and International Postgraduate Management Students, *International Journal of Management Education*, Vol. 6 No1.
- Ceyan A., Gulcan Y. 2004, Satisfaction des étudiants dans l'enseignement supérieur en Turquie, *OCDE, politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2- n°16, pp : 121-135.
- Davies S. (2002), La commercialisation dans l'enseignement supérieur : les promesses et la réalité face aux attentes, *OCDE, Répondre aux attentes des étudiants*, pp : 113-126.

- ENQA, Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 2009, *the European Association for Quality Assurance in Higher Education*.
- Fekari A. (2012), Le management de la qualité dans l'université marocaine : approche par la théorie de la contingence, *Revue Dossiers de Recherche en Économie et Gestion, L'enseignement supérieur*. Fsjes Oujda, pp: 43-79.
- Galand B. (2006), La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques, *Revue française de pédagogie*, No. 155, pp: 5-8.
- OCDE (2002), Répondre aux attentes des étudiants, <http://books.google.co.ma/books?id=IRWeWLixIXYC&pg=>
- Oldfield B.M. and Baron S. (2000), Student Perceptions of Service Quality in a UK University Business and Management Faculty, *Quality Assurance in Education*, 8, 2, pp: 85-94.
- Parasuraman A., Zeithaml V.A., Berry L.L. (1993), SERVQUAL: A Multiple Item Scale for Measuring Service Quality, *Journal of Retailing*, 64,1, pp: 12-40.
- Sander P., Stevenson K., King M. & Coates D. (2000), University Students Expectations of Teaching *Studies, Higher Education*, 25 (3), pp : 309-323.
- Sangeeta S., Banwet D.K., Karunes S. (2004), A SERVQUAL and QFD approach to total quality education: A student perspective, *International Journal of Productivity and Performance Management*, Vol. 53 Iss: 2, pp : 143 – 166.
- Shank M., Walker M. and Hayes T.J. (1995), Understanding professional service expectations: do we know what our students expect in a quality education? *Journal of Professional Services Marketing*, 13, pp: 71-89.
- Strenna L., Chahraoui K. et Vinay A. (2009), Santé psychique chez les étudiants de première année d'école supérieure de commerce : liens avec le stress de l'orientation professionnelle, <http://osp.revues/1902;DOI:10.4000/osp1902>.
- Younes N. (2007), L'évaluation par les étudiants comme outil pour la qualité de l'enseignement, 24^{ème} Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Vers un changement de culture en enseignement supérieur, Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation. Université de Montréal, 16-18 mai 2007. <http://aipu2007.umontreal.ca/>

Chapitre 9

Pour une pédagogie universitaire innovante et socialement responsable au Maroc : Cas de la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales d'Agadir

Reda EL FELLAH¹ et Lahoucine ERRAMI²

¹ Professeur-Assistant et membre du Laboratoire de Recherche en Gouvernance des Territoires, Sécurité Humaine et Durabilité (LAGOS), Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Ibn Zohr d'Agadir ; Chercheur au Centre de Recherche en Environnement, Sécurité Humaine et Gouvernance (CERES), Maroc, email : r.elfellah@gmail.com

² Professeur-Assistant et membre du Laboratoire de Recherche en Gouvernance des Territoires, Sécurité Humaine et Durabilité (LAGOS), Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Ibn Zohr d'Agadir, Maroc, email : l.errami@um5s.net.ma

Résumé D'un point de vue historique, la vocation et les missions intrinsèques de l'université ont été et restent profondément ancrées dans la société envers laquelle elle demeure responsable. Étant donné l'étendue des axes potentiels pour la mise en œuvre de la responsabilité sociale et sociétale de l'université (RSU) marocaine, ce chapitre propose une réflexion axée sur la capacité de celle-ci à développer une nouvelle pédagogie active, s'appuyant sur la culture de partage, de travail collectif et de collaboration. En abordant la RSU dans le contexte marocain sous l'angle de l'analyse de l'innovation pédagogique en général, et de l'approche de l'apprentissage collaboratif, par objectifs et par projet (ACPOP) en particulier, on tentera dans ce chapitre d'abord de mettre en relief l'articulation entre la RSU et l'innovation pédagogique, ensuite d'analyser les conditions de sa mise en œuvre dans le contexte de l'Université marocaine. Enfin, on proposera la formulation et la concrétisation d'une expérience pilote qui repose sur l'ACPOP dans le contexte spécifique de la FSJES d'Agadir.

Mots-clés Université marocaine • Responsabilité sociale • Innovation pédagogique • Approche participative • Culture projet

Introduction

L'enseignement supérieur est crucial pour la santé économique, sociale et culturelle d'une nation. Aujourd'hui, devant l'ampleur des enjeux socio-économiques et les défis majeurs que rencontre ce secteur, notamment la massification, la rareté des ressources et le déficit en termes d'encadrement, on observe que la rénovation des pratiques pédagogiques à l'université s'impose avec acuité. Au Maroc, le système universitaire possède-t-il une alternative à ne pas innover sa pédagogie ? Ou alors l'Université marocaine considère encore l'innovation comme problématique secondaire ? Celle-ci est-elle juste une option figée ou détient-elle le pouvoir de s'adapter aux spécificités du cadre de sa mise en œuvre ? L'Université marocaine serait-elle dans sa tour d'ivoire peu sensible à la dynamique sociétale, alors qu'elle subit de plein fouet les répercussions de cette dynamique ?

Si l'Université marocaine jouit d'une autonomie de gestion pédagogique, pourrait-elle développer cette autonomie vers la mise en place d'une infrastructure pédagogique homogène (Romainville, 2006), dépassant de la sorte les approches individuelles et parcellarisées de l'innovation pédagogique ?

Le présent chapitre, loin de prétendre apporter des réponses exhaustives à ces questions qui démontrent l'importance et l'intérêt de la problématique soulevée, proposera une fenêtre d'analyse à travers le cadre conceptuel et référentiel de la Responsabilité Sociale de l'Université. Cette analyse peut être menée en articulation avec certains outils de rénovation de la pratique pédagogique, dont nous allons dessiner les schémas d'application dans le contexte de l'Université marocaine. Ces outils novateurs concernent à la fois l'apprentissage collaboratif, par objectif et par projet (ACPOP).

Les défis auxquels l'Université marocaine est confrontée appellent non seulement à une réforme des contenus et la mise en place d'une nouvelle ingénierie pédagogique, mais également une innovation des techniques pédagogiques avec de nouvelles approches et de nouvelles méthodes qui soient tournées vers la stimulation de la réflexion, la compréhension et l'action chez l'apprenant.

Commençons par définir les deux concepts clés qui serviront de véhicule et de trame de fond à la finalité de ce chapitre. Il s'agit de l'innovation pédagogique et de la responsabilité sociale de l'université.

S'agissant du premier concept, on peut avancer que l'innovation est une transformation ou un changement effectif et pas seulement l'idée ou le projet de changement. Cette transformation peut être apportée par des acteurs différents et s'effectuer à un niveau local ou global et devrait avoir des effets positifs (Charlier

et Peraya, 2003). S'agissant de l'innovation pédagogique, elle vise à « améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité » (Bédard et Béchar, 2009). L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur est une forme d'éloignement ou de transgression, de la part de l'enseignant-chercheur, des normes, règles ou croyances pédagogiques en vigueur dans un contexte donné (Berthiaume, 2011).

En matière de pédagogie universitaire, on parle de plus en plus d'innovation sans pour autant en faire. De même, le mode d'apprentissage peut être innovant sans pour autant produire les résultats escomptés. Car, l'innovation pédagogique ne devrait surtout pas être conçue et mise en œuvre comme un phénomène de mode, mais en tant que processus émanant des besoins et contraintes des acteurs concernés. En outre, elle devrait se dérouler dans un cadre formalisé et concerté qui favorise son acceptation et son appropriation.

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, innover dans son sens large, ce n'est pas seulement mettre en place un nouveau système pédagogique, mais aussi, la formulation d'un nouveau mode d'apprentissage. Ce mode devrait avoir comme but l'amélioration de l'efficacité du système, et produire des externalités ayant un impact positif sur la société.

Pour limiter la portée de ce concept à l'objet de ce chapitre, nous identifierons l'innovation pédagogique à l'ensemble des pratiques pédagogiques innovantes centrées sur l'étudiant, et axées sur l'interaction et le partage d'idées, et orientées vers la réalisation d'objectifs clairs et mesurables. Nous allons débattre ce sujet dans le cadre de la RSU. Cette responsabilité constituant le deuxième concept à définir, s'inscrit dans une vision d'ensemble du devenir de l'université prenant en compte les enjeux sociaux, culturels et économiques dans ses activités pédagogiques et scientifiques et dans ses relations avec les acteurs des territoires. Ainsi, la RSU ne peut avoir lieu qu'à travers ses outputs et leurs impacts positifs dans la société. Elle se rapporte généralement aux conséquences potentielles résultant des actions ou de l'inaction des différents intervenants.

Il paraît d'après cette définition que le concept de « RSU » n'est pas figé. C'est un concept élastique qui prête à diverses mises à contribution. La mission première de l'université, celle de la formation, est de nature sociale. La question fondamentale est comment améliorer son utilité et sa performance sociale ? On va essayer d'y répondre par le biais de l'innovation pédagogique, et tout particulièrement par l'approche d'apprentissage collaboratif, par objectif et par projet.

La première partie sera consacrée à la mise en relief de la responsabilité sociale originelle et première de l'université, à savoir sa responsabilité pédagogique. Nous allons d'abord démontrer l'articulation entre la RSU et l'innovation pédagogique, ensuite centrer celle-ci dans le cadre des méthodes d'apprentissage collaboratif, par objectif et par projet. La seconde partie questionnera la place de l'innovation pédagogique dans le système universitaire marocain et se penchera sur les prérequis ou les conditions de mise en œuvre de cette approche à l'université marocaine. La dernière partie aura une dimension concrète et dessinera les contours et les étapes d'une expérience pilote d'implantation et de mise en œuvre de l'approche à la Faculté des Sciences Juridiques Économiques et Sociales d'Agadir.

1. La RSU dans sa dimension pédagogique

La responsabilité est un concept qui a un soubassement éthique et une instrumentalisation juridique. Quand on parle de responsabilité sociale des organisations, on est forcément devant un concept fragile et parfois sujet à contradictions (Vallaëys, 2011 : 11), et dans ce cas, on risque de tomber dans le piège du simple discours éthique de la bonne conscience, ou de prendre un raccourci qui évite d'affronter les vraies questions. S'agissant de l'université, le concept se trouve dans un champ d'application naturel et fécond. Il est évident que l'essence même de l'université, en tant qu'institution de service public qui remplit une fonction socialisante, s'accorde avec les préoccupations sociales et l'impact sociétal qui épuise toute la charge conceptuelle de la responsabilité sociale.

L'université influence la société, car elle produit un savoir, des élites et un cadre de référence intellectuel et lui apporte des solutions à long terme aux problèmes socio-économiques, culturels et politiques. En contrepartie, elle subit les effets du changement sociétal auquel elle contribue elle-même. Le concept de RSU reflète cette interaction, et résume les termes d'un pacte permanent qui relie le couple université-société.

La pédagogie universitaire classique basée sur l'approche magistrale et centrée sur le contenu à transmettre, a montré ses limites face à la massification et ses effets. Ceux-ci sont relatifs à la diversification des profils des étudiants et à l'accroissement de la demande sociale, individuelle et collective, d'enseignement supérieur.

Pour libérer le système universitaire des contraintes pesant sur son efficacité, l'enseignement supérieur a opéré en son sein un changement, celui du passage du

paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage (Barr et Tagg, 1995).

Ce nouveau paradigme est composé de plusieurs dimensions dont principalement : les missions et objectifs, les structures et outils d'apprentissage, le rapport coût/productivité, et la rénovation de la pratique pédagogique qui est le moteur de ce paradigme. Certes, les spécialistes en la matière appellent à ce que ces dimensions soient conçues comme un tout, et qu'elles soient traitées selon une approche holistique portant l'appellation « Ingénierie d'apprentissage ».

Dans la perspective de voir l'Université marocaine se doter d'une réforme nationale inspirée par ce nouveau paradigme, il est important pour nous de porter un éclairage sur la dimension « innovation pédagogique », qui devrait être au cœur de notre mission, en tant qu'universitaires. Ainsi, on démontrera, tout d'abord son articulation avec la RSU. Ensuite, on s'intéressera de plus près à la démarche collaborative, par objectifs et par projets.

1.1 Quelle articulation entre la RSU et l'innovation pédagogique ?

L'innovation pédagogique s'impose comme un impératif au système universitaire pour affronter les défis d'un système de formation de masse où les attentes et les besoins des apprenants ne sont pas les mêmes. Le postulat de départ est qu'une pédagogie innovante est forcément une pédagogie socialement responsable, dans la mesure où elle permet à l'université d'adapter les techniques d'apprentissage aux nouveaux défis de l'université dans son contexte social (incompatibilité entre les enseignements et les exigences du monde de travail, massification, nouvel environnement socio-économique, compétitivité accrue et mondialisation...).

1.1.1 Pourquoi innover en pédagogie et comment ?

Malgré ses caractéristiques intrinsèques propices au renouvellement, et sa capacité de s'adapter à son contexte (Zary, 2014), la pédagogie est restée longtemps enfermée dans un système éducatif qui résiste à l'innovation. Ce constat se vérifie davantage dans le cadre de l'enseignement supérieur. L'ancien paradigme de ce système date du 19^{ème} siècle, et considère la pédagogie comme une transmission du savoir appréhendé comme un ensemble de connaissances, par le maître (émetteur) vers l'élève ou l'étudiant (récepteur), dont on teste de temps en temps son « pouvoir d'ingurgitation et de régurgitation » (Mucchielli, 1994). Cette conception de l'acte éducatif a pris ce qui est juste un moyen pour une finalité (Barr et Tagg, 1995), en l'occurrence la transmission du savoir, en privilégiant un formalisme dans l'organisation de l'apprentissage (Meirieu, 2013)

centré sur le contenu plutôt que sur la compétence, sur le cours plutôt que sur l'étudiant.

La transition vers le nouveau paradigme de l'apprentissage opère un déplacement du centre d'intérêt depuis le contenu à transmettre (pédagogie traditionnelle) vers l'apprenant (pédagogie moderne). Cela se traduit par la mise en place d'une pédagogie innovante qui renferme un certain nombre de caractéristiques :

- L'apprentissage comme construction du savoir, et non transmission des connaissances (constructivisme et socio-constructivisme) ;
- L'apprentissage qui s'appuie sur des méthodes participatives voire collaboratives ;
- L'apprentissage n'est pas une fin en soi. Il est orienté vers des objectifs (Bloom, 1969) ;
- L'apprentissage vise à produire des compétences (pédagogie des compétences).

Sachant qu'en pédagogie, il n'y a pas de « solution miracle », la pédagogie innovante n'est pas conçue comme la somme de ces caractéristiques, mais plutôt comme un arbitrage qui prend en compte la pertinence de chacune d'entre elles par rapport au contexte dans lequel est mis en œuvre. C'est en effet dans son interaction avec l'humain d'abord, puis avec son environnement social, que se définit l'innovation pédagogique. Dans le contexte universitaire, cette interaction est censée être plus forte et mieux soutenue en vertu des nombreux lieux de rencontre entre la culture universitaire et la société.

1.1.2 Impact sociétal de l'innovation pédagogique

À ce stade d'analyse, l'impact sociétal ressemble plus à une spéculation qui met face à face l'innovation pédagogique et la RSU. Deux pistes d'approche complémentaires se présentent : une pédagogie novatrice qui évolue avec les besoins de la société (dynamique en cours), mais qui influence aussi le projet de société qu'on veut façonner (dynamique à réaliser).

A. Pédagogie novatrice évoluant avec les besoins de la société

Les changements sociétaux défient l'université du 21^{ème} siècle. Celle-ci est mise au défi de renouveler ses programmes et pratiques de formation pour mieux préparer les citoyens et les professionnels de demain à y faire face (Berthiaume et Colet, 2013).

Quels sont ces changements ? Quels sont ces nouveaux besoins de la société qui exigent de nouvelles méthodes d'apprentissage ?

Il s'agit notamment des volets suivants :

- La massification de l'enseignement supérieur impose aux professeurs de repenser leur pédagogie, et à réfléchir à des méthodes pour dynamiser un grand effectif, à travers des scénarios faisant davantage appel à l'interactivité (Berthiaume, 2013), et d'emmener les étudiants vers le pilotage de leur apprentissage. Cela pose avec acuité le problème de la formation pédagogique des enseignants (Lison, 2011).
- La nécessité de prendre en compte la diversité des profils des étudiants : avec la progression du nombre d'étudiants et la diversification de leurs profils et attentes, et leur manque d'autonomie à apprendre, il s'avère nécessaire dans ces conditions de mettre en œuvre des approches pédagogiques orientées vers l'individuation de la formation, et faisant appel à une « connaissance psychologique et sociologique de ceux qui apprennent »¹.
- Une demande sociale de plus en plus forte et polyvalente: l'évolution rapide des besoins du marché de travail et la diversification de la nature des compétences requises défient doublement l'université. D'un côté, elle est appelée à assurer la préparation des effectifs d'étudiants à intégrer monde de l'entreprise (Grosjean, 2005). Ce but ne peut être réalisé qu'à travers l'adoption d'une pédagogie innovante à même de réussir la professionnalisation de l'enseignement universitaire, le rapprochement entre savoir théorique et savoir pratique, et entre champ professionnel et champ scientifique (Brémaud et Boisclair, 2012). Cela soulève un problème toujours latent, celui de former les enseignants à la pédagogie de la formation en alternance. D'un autre côté, le partenariat avec l'entreprise défie l'aptitude de l'université à conserver son statut d'espace de liberté académique et ce regard critique sur la société qui fait son identité.
- La concurrence mondiale touche l'enseignement supérieur : d'après les travaux de Freitag (1998), l'université est de plus en plus confrontée à « l'injonction » de justifier son utilité sociale dans une logique court-termiste (Lapointe, 2011) véhiculée par le marché et résultat de la mondialisation.

Ce constat nous fait réfléchir sur le risque de voir l'institution universitaire se marginaliser et se retrouver à la remorque des entreprises (Le Goff, 1993), de même qu'il questionne sa capacité à auto-rénover ses pratiques pédagogiques afin de se positionner dans son rôle naturel, celui de locomotive du développement

¹ Conseil Supérieur de l'Éducation au Québec (1990)

socio-économique. Ceci nous amène à discuter de la pédagogie novatrice influençant le projet de société.

B. Pédagogie novatrice influençant le projet de société

La pédagogie nouvelle innovante ne se limite pas uniquement à des pratiques ou des méthodes. Au-delà, elle est surtout porteuse de valeurs qui visent directement les soubassements philosophiques du projet de société. La collaboration en est l'exemple le plus éloquent, car elle présuppose l'interdépendance et exige un haut degré de communication et de coordination et une conception partagée et constante du problème. Une autre valeur primordiale est celle du relativisme, le rejet de la vérité absolue, et la culture du dialogue. Car la nouvelle pédagogie incite les étudiants à réfléchir collectivement pour co-construire leur apprentissage, et par conséquent, conserver ce rapport critique vis-à-vis du savoir.

Quant à la démarche projet dans l'apprentissage à l'université, il s'avère qu'elle contribue à cultiver la culture de la réussite et de l'engagement face à soi-même et face au groupe. Ceci ne peut se faire qu'à travers la fixation d'objectifs clairs et mesurables, en prônant une pédagogie axée sur le projet et la résolution des problèmes. L'apprentissage par projet repose sur une démarche active qui favorise chez les étudiants des qualités intellectuelles, cognitifs, comportementales et managerielles telles que l'autonomie, la motivation (Helle et *al.*, 2006), la liberté d'angle de questionnement et d'approche du problème (Blumenfeld et *al.*, 1991), la prise de décision, la résolution des problèmes (Barron et Darling-Hammond, 2010 : p 3), la responsabilisation (Bell, 2010), l'auto confiance et l'estime de soi (Railsback, 2002). Ces qualités servent sans doute, dans un sens large, le projet de société auquel on aspire.

Dans le contexte d'une société tirée par le savoir, et dont le moteur est l'innovation, il est primordial pour les pays du Sud de regarder l'enseignement universitaire comme secteur prioritaire, car les études récentes (Bloom, Canning, Chan, 2006) montrent qu'il contribue bel et bien au rattrapage technologique. Au Maroc, l'enseignement supérieur est en pleine mutation. La réforme LMD (Licence, Master, Doctorat), la réorganisation en pôles, la forte demande sociale, la privatisation, la généralisation des NTIC, l'ouverture à l'offre d'enseignement supérieur international sont autant de sujets qui figurent dans l'agenda des décideurs. Mais qu'en est-il de l'innovation pédagogique ? Où en est notre université publique par rapport au nouveau paradigme de l'apprentissage ?

Il n'est pas simple d'introduire des changements dans l'enseignement supérieur. Ce constat est d'autant plus réel quant il s'agit de rénover les pratiques

pédagogiques. Aujourd'hui, plus que jamais devant les mutations sociétales la défiant, l'Université marocaine est face à sa responsabilité première, celle d'être la source et le rayonnement du savoir, et de développer des compétences pour servir le développement durable et équitable.

1.2 L'innovation pédagogique inscrite dans une démarche collaborative, par objectifs et par projets

L'innovation pédagogique ne se limite pas aux seules réformes du contenu des cours, des filières et des cursus universitaires, mais peut et doit concerner aussi, les méthodes et les techniques d'enseignement et d'apprentissage. Certains spécialistes font la distinction entre la pédagogie du contenu, centrée sur l'enseignant et ayant un aspect traditionnel, et la pédagogie de compétence, centrée sur l'étudiant et ayant un aspect moderne et évolutif.

Ainsi, il est important dans cette étude, de se concentrer sur ce deuxième type de pédagogie ayant une importance cruciale en matière d'innovation pédagogique. Innover et rendre le système pédagogique efficace et performant, ne peuvent avoir lieu qu'à travers l'élaboration et la mise en œuvre d'une autre démarche centrée sur la collaboration entre les acteurs principaux en matière éducative. Ces acteurs – enseignants et étudiants – sont appelés à travailler ensemble en utilisant les techniques de projets à réaliser et d'objectifs à atteindre.

Pour traiter ce sujet qui entre dans ce cadre général, on doit soulever et débattre la question des fondements théoriques de l'ACPOP et présenter quelques expériences en la matière.

1.2.1 Les fondements théoriques de l'ACPOP

Du point de vue théorique, les approches de l'enseignement et de l'apprentissage englobent généralement les courants behavioriste, cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste.

Le behaviorisme¹ est la doctrine psychologique qui s'intéresse aux aspects visibles des conduites dans leurs relations avec des événements environnementaux. En d'autres termes, ce courant fait appel à l'étude expérimentale des comportements observables. Ainsi, toute référence à la

¹ Il trouve ses racines théoriques dans les travaux d'Aristote et dans ceux des philosophes empiristes britanniques, ainsi que la théorie darwinienne de l'évolution naturelle. Parmi les spécialistes optant pour ce courant, on peut citer Ivan Pavlov considéré comme le père de cette doctrine, Henri Piéron, John Broadus Watson et Skinner qui a mis au point une méthode de renforcement positif ou négatif des comportements.

conscience est écartée et l'on se borne à observer des stimuli et des réponses. Selon les behavioristes, l'individu est considéré comme une « boîte noire » à laquelle le psychologue ne cherche pas à avoir accès. Cette conception est considérée par d'autres, inadaptée pour l'étude de l'Homme qui exige la prise en considération d'autres dimensions de nature représentationnelle, environnementale, sociale, neurobiologique...(Juignet, 2009). Selon ce courant, l'apprentissage est considéré comme un résultat de l'enseignement qui opère une modification durable du comportement de l'apprenant, selon un entraînement particulier¹.

Après le cumul des idées, on assiste à l'élaboration des théories néo-behavioristes concrétisées dans les travaux de Skinner. Selon cet auteur, on dispose de quatre mécanismes qui permettent « d'opérer » sur le comportement d'un individu. D'abord, on trouve le renforcement positif et le renforcement négatif qui encouragent la reproduction d'un comportement désirable. Puis, l'extinction et la punition ayant comme objectif de faire cesser un comportement non désirable.

Malgré l'importance des idées novatrices de ce courant, le behaviorisme comporte certaines limites qui se rapportent principalement à l'incapacité d'expliquer certains comportements sociaux. Ainsi, « les enfants ne reproduisent pas toujours tous les comportements qui ont été renforcés. De plus, ils peuvent modeler de nouveaux comportements, après l'observation initiale sans y avoir été renforcé »².

En parallèle au behaviorisme, on a assisté à la naissance du constructivisme. C'est un autre courant qui considère l'apprentissage comme un processus de construction des connaissances. Il s'intéresse à la fois au processus d'apprentissage et à l'épistémologie. Cependant, ce courant est composé de plusieurs conceptions qui divergent sur la question relative à la complémentarité entre la construction individuelle et la construction sociale des connaissances, d'où la difficulté d'avoir une seule façon de conceptualiser l'apprentissage.

Pour répondre aux insuffisances du behaviorisme et du constructivisme, d'autres courants ont vu le jour. Il s'agit du cognitivisme et du socioconstructivisme qui ont été influencés par le constructivisme³. Ces courants proposent d'intégrer les conceptions et les processus mentaux au processus d'apprentissage.

¹ Voir : Anastassis Kozanitis, École Polytechnique, Bureau d'appui pédagogique, Septembre 2005.

² Ibid.

³ Le psychologue suisse Jean Piaget et américain Jerome Bruner ont grandement influencé l'approche constructiviste en optant pour une nouvelle façon de concevoir l'apprentissage et la connaissance.

Ainsi, le cognitivisme s'intéresse à l'étude de la connaissance, la mémoire, la perception et le raisonnement, et regroupe différents modèles de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est une approche qui revendique l'accès aux processus cognitifs internes. Elle se prolonge dans deux versions de la psychologie cognitive : la première assimile l'esprit humain à un système de traitement de l'information (l'ordinateur) ; la deuxième est fondée sur l'importance de l'appropriation graduelle et concrète de stratégies mentales jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage. Malgré l'importance de cette approche, elle s'est limitée par le fait qu'un matériel bien structuré ne suffit pas pour assurer un apprentissage dynamique et constructiviste, car cette action dépend aussi de la motivation interne d'apprendre. Cette motivation de l'apprenant est indispensable pour effectuer des apprentissages constructifs et efficaces. Ce type d'apprentissages impose de réfléchir sur la manière de penser, d'agir et de travailler pendant le cours, d'en évaluer l'efficacité de la prise de notes, puis d'apporter des ajustements indispensables pour préparer l'examen.

Pour le socioconstructivisme, c'est un courant qui fait appel à la dimension relationnelle de l'apprentissage. Ainsi, ce modèle d'enseignement et d'apprentissage est basé sur la dimension constructiviste ayant comme référence l'étudiant (centre de l'opération éducative), la dimension sociale qui fait référence aux autres étudiants et l'enseignant et la dimension interactive qui fait référence aux situations et l'objet d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant a le devoir de placer l'étudiant au centre de sa réflexion et de son action en favorisant les situations d'interaction, de collaboration et de coopération. Il s'agit d'une situation où l'apprentissage devient une expérience réciproque pour les deux acteurs.

Par ailleurs, on peut souligner l'importance d'autres classifications d'approches d'apprentissage, élaborées par un ensemble de chercheurs en pédagogie universitaire (Romainville, 2000). Ces classifications portent sur l'approche en profondeur exigeant la compréhension et le développement des compétences, l'approche en surface faisant appel à la qualification et à la réussite et l'approche stratégique faisant appel à la dimension sociale.

Dans le cadre de cette présentation théorique, on peut souligner l'importance de l'enseignement inclusif qui fait appel à une série de pratiques exemplaires d'enseignement. Ces pratiques peuvent constituer une base solide pour transformer l'approche réactive à l'enseignement (souvent centrée sur l'enseignant) en une approche proactive (plus centrée sur l'étudiant). De plus, les pratiques d'enseignement inclusives amènent les éducateurs à passer d'un rôle de transmetteurs d'information à un rôle de guides et facilitateurs d'apprentissage (apprentissage dynamique) (Beaudoin, 2013).

Au terme de cette présentation des différentes approches théoriques, on peut dire que le choix d'un modèle ou d'un autre, doit se faire sur la base de plusieurs facteurs. En effet, la performance et l'efficacité d'une telle approche d'enseignement dépendent d'autres facteurs, entre autres, la motivation interne et externe de l'enseignant, les caractéristiques des étudiants, le contenu du cours, la logistique, le temps de préparation du cours, etc.

Dans ce cadre général, on a assisté à la naissance des pratiques enrichissantes en la matière, d'où l'importance de présenter quelques expériences considérées comme de bonnes pratiques dont on peut s'inspirer.

1.2.2 Benchmarking des bonnes pratiques et expériences internationales en la matière

Dans ce benchmarking, on se focalisera sur quelques bonnes pratiques d'innovation pédagogique menées par des universités du Québec, de la Suisse et de la Belgique.

Au Québec, la réforme scolaire adoptée ces dernières années, a été élaborée et fondée, entre autres, sur la base de la pédagogie par projet ayant un rapport très étroit avec le socio-constructivisme. La technique du projet fait appel au mécanisme de participation, d'implication et d'interaction entre différents acteurs (enseignants-étudiants et étudiants-étudiants). Ainsi, tous ces acteurs participent à la construction des apprentissages indispensables pour servir les objectifs principaux et spécifiques de l'école, de l'étudiant et de la société.

Dans ce cadre, on peut souligner l'importance de l'expérience de l'Université d'Ottawa en la matière. Ainsi, cette Université a créé un service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA) ayant comme mission principale le développement de l'innovation et de l'excellence sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'agit d'un service chargé d'établir et de maintenir l'environnement le plus favorable pour les apprentissages, de favoriser des approches novatrices en matière d'enseignement qui tiennent compte des besoins de l'étudiant et de l'établissement, d'offrir un soutien aux intervenants qui les mettent en œuvre et d'assister la communauté universitaire à l'intégration de nouvelles technologies d'apprentissage¹. Ainsi, cette instance est composée de quatre services spécialisés en matière d'innovation pédagogique. Parmi ces services, on peut mentionner le Centre de pédagogie universitaire et le Centre du

¹ Voir :

http://www.saea.uottawa.ca/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=27&lang=fr, site consulté le 13 avril 2014.

cyber-@pprentissage qui sont au service de l'ensemble des facultés et des départements. La mission principale du premier centre consiste à offrir des services de développement professionnel, d'accompagnement et de promotion de l'innovation afin de soutenir et de valoriser la pédagogie et la qualité de l'apprentissage. Ainsi, cette instance est appelée à « développer une culture axée sur la qualité de l'enseignement en favorisant des pratiques pédagogiques efficaces et innovatrices afin d'offrir à la communauté universitaire une expérience d'enseignement et d'apprentissage riche et inspirante »¹. Pour le deuxième centre, il est chargé entre autres d'encourager l'excellence et de promouvoir l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage médiatisés et de collaborer au développement de produits éducatifs favorisant un apprentissage efficace et durable.²

À l'Université de Lausanne en Suisse, l'innovation est encouragée par la mise en place d'un Fonds d'Innovation Pédagogique destiné à financer chaque année des projets d'enseignants. Ces projets doivent avoir comme objectifs, la réalisation des apprentissages et la réussite des étudiants. Ainsi, une partie de ses ressources est mobilisée pour soutenir des projets visant à « développer les stratégies d'apprentissage permettant aux étudiants de poursuivre des études avec un fort degré d'autonomie ». Il s'agit des stratégies qui peuvent aboutir à la réalisation des apprentissages en profondeur en faisant appel aux diverses activités pédagogiques théoriques et pratiques, à la notion d'objectifs, d'évaluation...³.

Une autre expérience a été initiée par l'Université catholique de Louvain qui a développé une politique basée sur l'implication des enseignants dans la pédagogie et la valorisation de leurs engagements en la matière. Ainsi, chaque enseignant doit fournir en plus d'un dossier scientifique, un dossier de valorisation pédagogique lors de toute demande de promotion. Ce dossier doit comporter non seulement la description de ses actions en matière d'enseignement, mais aussi, ses pratiques pédagogiques, les plans de cours, les bilans d'évaluation, etc. Les innovations pédagogiques les plus remarquables et ayant un impact positif sur l'amélioration de la qualité des apprentissages, sont diffusées à travers des

¹ Même source.

² Pour plus de détails voir :

http://www.saea.uottawa.ca/cyber/index.php?option=com_content&view=article&id=112&Itemid=114&lang=fr. site consulté le 13 avril 2014.

³ Voir : Le Fonds d'innovation pédagogique de l'Université de Lausanne, thématique pour l'appel à projets 2015 : Encourager l'autonomie des étudiantes,

http://www.unil.ch/webdav/site/fip/shared/documentation/thematique_FIP15_nov2013.pdf, site consulté le 3 mai 2014.

publications ou des colloques. Il s'agit d'un élément parmi d'autres de la politique initiée par cette Université en matière d'innovation pédagogique¹.

L'innovation des techniques et méthodes d'apprentissage dans l'Université marocaine peut s'inspirer de ces bonnes pratiques. Cependant, toute tentative d'innovation doit prendre en compte les différentes contraintes pour élaborer et formuler une approche adéquate aux spécificités du contexte universitaire national. C'est dans cet esprit que nous tâcherons de situer cette présentation, car si l'innovation pédagogique est une responsabilité universelle et commune à toutes les institutions éducatives, cependant, sa concrétisation obéit aux spécificités du contexte. Mais, quelle est la place de l'innovation des pratiques pédagogiques dans le système universitaire marocain ?

2. L'université marocaine face à sa responsabilité de l'innovation pédagogique

Sur le plan de la stratégie nationale, l'innovation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur ne bénéficie pas d'une vision d'ensemble, ni de mesures institutionnelles de support et d'encouragement. De surcroît, quand on parle de réforme pédagogique, l'innovation pédagogique est quasi-absente. Et, pourtant, plusieurs travaux insistent sur le lien explicite entre la réforme de l'enseignement supérieur et l'approche pratique d'une pédagogie innovante qui libère la réflexion et accroît l'autonomie des étudiants (Aguillo, 2008 ; Ndoye, 2010). On peut avancer que sans innovation pédagogique, la réforme serait un corps sans âme.

2.1 L'innovation pédagogique dans le système universitaire marocain

La problématique centrale à laquelle la réforme pédagogique est confrontée est celle de relever les défis sociétaux en menant une réforme pédagogique globale, tout en restant fidèle à sa mission première : celle du service public d'éducation et de formation. Le diagnostic préliminaire portant sur les instruments institutionnels dédiés à la rénovation des pratiques pédagogiques, ainsi que sur la formation pédagogique des enseignants, fait ressortir les constats suivants :

- des initiatives éparpillées sans vision holistique ;
- intérêt centré sur les outils technologiques (tic, e-learning, Mooc, Moodle, espace numérique, etc.) ;

¹ En 1995, l'université a créé l'Institut de pédagogie universitaire et multimédia (IPM) et elle dispose également d'un fond de développement pédagogique de 530.000 € annuel destiné à soutenir des projets d'innovations.

- l'innovation pédagogique est largement orientée et définie par la professionnalisation des formations, et décrétée par l'objectif pressant d'employabilité ;
- l'innovation pédagogique ne s'insère pas systématiquement dans un projet pédagogique institutionnel intégré ; et
- la quasi-absence des centres universitaires de pédagogie affiliés ou non à l'université.

Sur le plan de la stratégie, nous allons scruter l'intérêt accordé à l'innovation pédagogique par les politiques de la réforme entamées à la suite de la Charte nationale d'éducation et de formation (CNEF).

2.1.1 Pédagogie universitaire au Maroc : peut-on réformer sans innover ?

D'abord, sur le plan de la stratégie, on tentera d'apporter un éclairage sur cette question, en survolant trois grands jalons dans le processus de réforme du système universitaire : la CNEF, la réforme pédagogique universitaire introduite effectivement en 2003 et le Programme d'urgence 2009-2012.

En remontant à la Charte nationale d'éducation et de formation élaborée en 1999, considérée comme le référentiel suprême de la réforme¹, la pédagogie universitaire a été abordée en termes de réorganisation des cycles et cursus², de refonte des programmes et des curricula³ sans l'évoquer à travers le prisme de l'innovation de la pratique pédagogique. Dans l'espace consacré aux ressources humaines, la pédagogie est intégrée comme moyen pour atteindre l'objectif/qualité, sans référence à la pédagogie universitaire⁴. En ce qui concerne l'usage de nouveaux outils de communication et d'information, la technologie pédagogique est considérée par la Charte comme primordiale et déterminante dans l'amélioration des systèmes et méthodes d'enseignement.

Les injonctions de la Charte ont été traduites, pour le secteur de l'enseignement supérieur, par les dispositions de la Loi 01-00 (mai 2000) portant organisation de ce secteur. Ce qui a préparé le cadre légal pour la mise en œuvre de la réforme pédagogique de l'université marocaine axée sur le système LMD et le système modulaire. Théoriquement, la réforme pédagogique universitaire instaurée dans un objectif de qualité de la formation, a été fondée sur l'autonomie pédagogique

¹ La période 2000-2009 a été décrétée « décennie nationale de l'éducation et de la formation » et ce secteur une priorité nationale.

² Cf, seconde partie, espace 2, levier 4, articles 77 à 87. Charte nationale d'éducation et de formation, COSEF, octobre 2009

³ Ibid, Espace 3, levier 7

⁴ Ibid, Espace 4, levier 13

des universités et la mise en place de synergies entre l'université et son environnement socioéconomique et la construction des compétences requises par les stratégies nationales. Le diagnostic réalisé en 2001 par le Comité d'animation, de pilotage et de suivi de la réforme (CAPESUR)¹ révèle, parmi les contraintes du système pédagogique actuel, l'existence d'approches pédagogiques et méthodes d'enseignement ne favorisant pas le développement de la personnalité de l'étudiant.

Sans citer toutes les critiques qu'elle a reçues, et les rapports internationaux fustigeant les défaillances du système², pour ce qui touche à l'objet de ce chapitre, la réforme pédagogique n'a pas dessiné des objectifs stratégiques en termes de valorisation d'une pédagogie universitaire innovante, et n'a pas mis en place un système complet et pérenne de formation pédagogique continue des enseignants. En parallèle, elle n'a pas été appropriée par les acteurs à qui revient la responsabilité de son application, à savoir les enseignants-chercheurs. Par conséquent, l'état léthargique du système a conduit à la mise en place en 2006 par le Roi Mohamed VI du Conseil supérieur de l'enseignement (CSE), et ensuite d'un programme d'urgence touchant tous les niveaux de l'éducation s'étalant sur la période 2009-2012.

Le premier rapport du CSE a pour la première fois (s'agissant d'un rapport national à caractère officiel) pointé du doigt le problème de la formation pédagogique des enseignants, en plus du problème d'inadéquation formation/emploi. Également, parmi les déficiences soulevées au niveau de l'enseignement supérieur, la faible appropriation de la réforme par les enseignants, ainsi que le manque de centrage des méthodes d'enseignement sur l'apprenant (Royaume du Maroc, 2008), notamment à cause du problème de massification, et d'absence d'accompagnement pédagogique des enseignants. Pour remédier à ces lacunes pédagogiques, le CSE propose de former les enseignants à des pratiques pédagogiques innovantes (Lahlou, 2009).

Le programme d'urgence dans son volet enseignement supérieur, mis en œuvre pour la période 2009-2012 a été initialement conçu autour d'un principe directeur stratégique : « Placer l'apprenant au cœur du système d'éducation et de formation et mettre les autres piliers du système à son service » (Ministère d'Enseignement Supérieur et de Recherche Scientifique, 2008). Aujourd'hui, il est légitime de s'interroger jusqu'à quel point les réalisations de ce programme ont pu traduire dans les faits ce principe ?

¹ Comité d'animation, de pilotage et de suivi de la réforme, Contribution à l'élaboration de la réforme pédagogique de l'enseignement supérieur, MESFCRS, Février 2001.

² UNESCO 2006, PNUD 2007, Banque mondiale 2008.

2.1.2 L'innovation pédagogique dans le Programme d'urgence : peut-on innover dans l'urgence ?

Quel était le bilan en termes quantitatifs et qualitatifs de ce projet ? Dans le cadre de l'espace 3 « affronter les problématiques transversales du système », le plan met l'accent sur la formation continue du personnel pédagogique¹ en général, et pour le supérieur, accorde la priorité à la formation en pédagogie des nouveaux enseignants, et à la formation à l'étranger². Au-delà, la question qui nous préoccupe est de savoir si les dites formations ont eu un impact effectif concernant l'adoption par les enseignants de nouvelles approches pédagogiques. Avant d'y répondre, notons d'abord, que les données dont on dispose sont celles tirées du bilan à mi-parcours 2008-2009/ mai 2011 (MESRSFC, 2011)³. Pour ne pas s'attarder sur les chiffres, et pour avoir une idée sur le résultat quantitatif, les taux de réalisation des objectifs contractuels pour l'année 2010-2011 n'ont pas dépassé 33% (la formation des enseignants titulaires en pédagogie universitaire) et 31% (la formation continue des enseignants titulaires à l'étranger). La formation des nouveaux enseignants a enregistré un taux de réalisation de 52,6%⁴.

Maintenant, sur le plan qualitatif, des témoignages s'accordent que le Programme d'urgence n'a pas réussi à susciter une large implication du corps professoral en amont (manque de communication, approche top-down, non identification des besoins de formation des enseignants). En conséquence, la démarche a souffert de la faible appropriation par les professeurs, chez qui se développe le sentiment qu'ils n'ont plus d'emprise sur le pilotage du changement pédagogique. Parmi les lacunes à combler, on cite : l'absence de structures pérennes dédiées à la formation pédagogique au sein des universités⁵ ; l'hégémonie de l'alignement à un phénomène universel par rapport à la vision d'un processus d'innovation tenant compte de facteurs humains, culturels ; l'absence de projets institutionnels favorisant et récompensant l'innovation pédagogique ; et la non diversification

¹ Ibid, Espace 3, projet 15, p.47.

² Ibid, p.50.

³ À ce jour, on ne dispose pas du bilan définitif du plan d'urgence « volet enseignement supérieur ». À ce sujet, le ministre a déclaré : « Le plan d'urgence a apporté des points positifs mais n'a pas répondu à la problématique essentielle de l'enseignement tant au niveau quantitatif que qualitatif » déclaration faite lors d'un Forum organisé par le groupe Maroc Soir le 17 février 2013. Voir :

http://www.enssup.gov.ma/doc_site/documents/Programme_urgence/Programme_urgence2009-2012/Bilan_miparcours.pdf

⁴ Ce taux concerne la formation pédagogique uniquement car les nouveaux enseignants n'ont pas bénéficié de la formation continue à l'étranger.

⁵ Exemple des centres de formation en pédagogie universitaire en France

dans la forme et le contenu des formations pédagogiques (séminaires, stages courts, conseils et interventions, etc.).

La pédagogie universitaire conçue sous l'angle des pratiques et méthodes innovantes d'enseignement ne suscite pas un intérêt particulier dans le contexte de l'Université marocaine. Le principe directeur du plan d'urgence, celui de mettre l'apprenant au centre du système de formation, implique ou requiert une pédagogie active où l'étudiant apprend par et dans l'action, dans le cadre d'un rapport sociocognitif avec le groupe (approche collaborative), et se voit confier un rôle plus actif (Langevin et Villeneuve, 1997 : 17) dans la conduite de son apprentissage (démarche projet).

Selon les travaux de Moldoveanu (2010), aucun modèle ne domine encore la pédagogie universitaire, on est plutôt à l'étape de l'expérimentation. Nous estimons donc que l'Université marocaine dans sa dynamique de réforme pour améliorer son rendement interne et externe, et d'ouverture à l'Europe et à l'international, a la responsabilité d'innover ses pratiques pédagogiques. Cela ne passe pas nécessairement en suivant un modèle, mais plutôt à travers le développement d'un capital d'expériences innovatrices menées par les enseignants eux-mêmes.

À travers l'accumulation des bonnes pratiques, l'identification des lacunes et l'évaluation de l'impact, nous disposerons des éléments d'un modèle assimilé et approprié par les enseignants, dans la perspective de la mise en place de l'agence nationale d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique¹. Partant de cette vision, nous allons dans la 3^{ème} partie formuler et poser le cadre pratique de concrétisation d'une expérience pilote et novatrice axé sur la pédagogie d'apprentissage collaboratif par objectif et par projet (ACPOP). Avant d'entamer ce sujet, nous allons présenter les conditions et les prérequis pour la mise en œuvre du modèle d'apprentissage collaboratif et par projet à l'Université marocaine.

2.2 Les conditions de mise en œuvre de l'ACPOP à l'université marocaine

L'ACPOP, en tant que méthode d'innovation pédagogique, dispose d'un fort degré de crédibilité, car puisant dans plusieurs courants pédagogiques

¹ Selon l'article 3 du projet de loi portant création de l'agence nationale d'évaluation de l'enseignement supérieur publié par le Secrétariat général du gouvernement et discuté actuellement au Parlement, « est créée une agence qui aura pour mission d'évaluer les établissements d'enseignement supérieur publics et privés ainsi que les établissements de recherche scientifique en prenant en considération les particularités de chaque institution, notamment ses projets scientifiques et pédagogiques ».

(constructivisme, socio-constructivisme, cognitivisme, behaviourisme)¹. Nous avons choisi l'ACPOP en tant qu'objet d'expérimentation pilote à proposer pour implémentation. Nous ne voulons ni présenter l'approche déconnectée de son environnement humain, social et culturel, ni prétendre qu'il s'agit du modèle le plus adéquat. L'objectif est de fournir aux acteurs du changement éducatif au Maroc quelques éléments d'aide à la réalisation et à la mise en place de choix pédagogiques, de projets pilotes, en ayant toute la latitude à y imprimer le rythme et la profondeur appropriés.

C'est ainsi que dans un premier temps, nous nous tâcherons d'identifier les contraintes qui se dressent devant sa mise en œuvre, qu'on estime judicieux de les aborder en tant que facteurs clés de la réussite. Mais avant cela, quel impact attendons-nous de la mise en œuvre de l'approche collaborative, par objectifs et par projet dans le contexte de l'enseignement supérieur universitaire au Maroc ?

2.2.1 L'impact attendu

La question liée à l'impact attendu de la mise en œuvre de l'ACPOP dans le contexte de l'Université marocaine est à priori une question d'ordre global, qui s'inscrit dans le cadre des objectifs escomptés du renouvellement des pratiques pédagogiques et méthodes d'enseignement. L'ACPOP peut être adoptée conformément à des besoins spécifiques identifiés en amont et dont les finalités sont projetées dans un contexte particulier de sa mise en œuvre.

Nous partons du postulat que ce mode d'apprentissage juxtapose les besoins des enseignants et des étudiants dans une logique commune. Il est important pour les étudiants qu'une relation positive puisse être instaurée entre eux et l'enseignant, que les méthodes d'apprentissage leur permettent de développer la responsabilisation et l'estime de soi, l'intégration des stratégies de collaboration, que le programme d'apprentissage reflète leurs besoins, « background » et leurs perspectives. Les étudiants ont également besoin des stratégies et outils pour construire leur propre réflexion et leurs idées, en l'occurrence le questionnement, la résolution des problèmes, l'imagination et la créativité. Enfin, l'étudiant a besoin de nouer des liens avec l'environnement socio-économique local et national, et de s'engager dans des expériences professionnelles (stages, bénévolat).

À travers l'approche collaborative, il est attendu que les étudiants développent une autre relation au savoir, comme étant construction collective qui requiert un engagement réciproque. Cela leur permet de dépasser le stade de la stigmatisation

¹ Voir chapitre 1.

de l'erreur (Spitzer, 1996) grâce au feedback de leurs pairs. Les apprenants deviennent co-responsables de leur travail (Elbers et Streefland, 2000). Mis en confiance grâce à l'effet pygmalion⁴⁸ suscité et stimulé par l'enseignant, les étudiants craignent moins l'échec, la stigmatisation, le jugement d'autrui, et développent davantage leur motivation intrinsèque et extrinsèque à réussir leur parcours universitaire. L'effet enseignant devrait faire la différence dans un modèle de pédagogie active (Sanders et Rivers, 1996). De surcroît, dans le cadre des enseignements en grand nombre (cours d'amphithéâtre), l'approche collaborative favorise un apprentissage en profondeur et centré sur l'intégration des connaissances. Les expériences récentes ont montré qu'il est possible de faire de l'apprentissage collaboratif même avec de grands effectifs (Daele et Sylvestre, 2013).

Quant à l'apprentissage par projet, nous y attendons son impact sur l'autonomie des étudiants à travers l'appropriation de l'espace temps-formation (Vassileff, 2003), la démarche de projection dans l'avenir, et une mobilisation optimale des compétences cognitives et métacognitives. À cela s'ajoute un intérêt accru pour les formations professionnalisantes et le remplacement d'une approche cours par une approche par compétences. La démarche projet révolutionne le rapport professeur-étudiant, dans la mesure où elle permet une mobilisation constante de l'étudiant et un engagement durable du professeur dans son accompagnement autour du développement du projet.

2.2.2 Les contraintes de la mise en œuvre

Dans le contexte de l'Université marocaine, où la démarche du cours magistral destiné à un grand effectif d'étudiants domine largement, la réalisation de l'impact attendu se confronte à diverses contraintes que nous préférons aborder ici comme facteurs-clés du succès de notre proposition. On peut les regrouper sous deux rubriques : les facteurs d'ordre socio-culturel et les facteurs d'ordre pédagogique.

A. Facteurs d'ordre socio-culturel

Les spécialistes en pédagogie active à l'école ont largement réussi à limiter les réticences initiales à l'usage des méthodes actives, qui supposent la participation et le travail en équipe. En revanche, l'acceptation de ces méthodes à l'université n'est toujours pas chose facile, et l'Université marocaine ne déroge pas à ce

⁴⁸ L'effet pygmalion a été développé par Jacobson et Rosenthal. C'est l'influence que peut avoir un professeur ou un mentor sur un de ses élèves suite à une supposition sur son parcours scolaire qui servira de référence pour l'avenir.

constat. Malgré l'existence ici et là d'expériences innovantes, elles obéissent le plus souvent à une démarche individuelle et ne s'inscrivent pas dans le cadre d'un programme institutionnel d'innovation collective¹. On relève également que l'aspect technologique est souvent perçu comme le plus décisif dans le processus d'innovation, alors que l'aspect éducatif se trouve négligé.

Du point de vue de l'enseignant, le mouvement vers la rénovation de la pratique pédagogique ne devrait surtout pas faire l'économie du questionnement préalable de son utilité, de son bienfait à la fois sur son propre rendement et sur la performance globale du système. Même si l'enseignement supérieur est désigné comme conservateur (Louvel, 2013), les enseignants ne s'opposent pas d'emblée à ce mouvement, mais ne veulent surtout pas faire de l'innovation pédagogique pour l'innovation. Dans ce sens, il est important d'ouvrir le débat au sein de l'institution universitaire sur le besoin du changement, sur l'impact bénéfique attendu de l'ACPOP, et sur ce qu'il faut remettre en question. Il est primordial de concevoir la meilleure conjugaison entre la logique institutionnelle « *top-down* » et la logique individuelle « *bottom-up* », afin d'augmenter les chances d'acceptation et d'appropriation du changement. Nous optons pour une logique horizontale d'appropriation collective.

L'implantation de la dynamique innovationnelle voulue dépend nécessairement de la prise en considération de la dimension culturelle du secteur (enseignement supérieur) en général, et de l'institution (université, faculté, école) en particulier. Il serait erroné de concevoir la culture de l'université et l'innovation comme étant antagonistes. Il y a certes des facteurs de risque, comme c'est le cas dans toute démarche d'innovation, mais il y a aussi des opportunités. L'analyse du contexte culturel n'est pas un luxe, quand il s'agit d'y introduire une innovation qui se différencie de ce qui se fait normalement. Nous pensons qu'il faudrait atteindre un engagement collectif des acteurs concernés dans la mise en œuvre de l'innovation pédagogique d'une façon évolutive, et éviter surtout qu'elle soit imposée, sachant qu'il y existera toujours quelques acteurs qui refuseront de s'impliquer (Lison, 2011).

Du point de vue de l'étudiant, il n'arrive pas facilement à concevoir son apprentissage en dehors du cours magistral, car le modèle classique de la transmission passive continue toujours à dominer son esprit (Wapler, 2014). Pris dans une course au diplôme, il n'éprouve pas tellement le besoin d'améliorer ses

¹ Le concept de programme est entendu ici dans son sens anglo-saxon qui signifie à la fois « les contenus de cours, les activités d'enseignement et d'apprentissage et les ressources organisationnelles nécessaires » (Bécharde et Bédard, 2009 : 46).

compétences d'interaction active et de collaboration, car sa réussite n'en dépend pas, l'important pour lui est de « régurgiter » le contenu « ingurgité » pour y parvenir.

L'apprentissage collaboratif entretient un lien étroit avec le phénomène de socialisation, dans la mesure où les difficultés liées à l'insertion dans le milieu universitaire se répercutent de façon négative sur la capacité des étudiants à tirer pleinement profit de ce modèle d'apprentissage.

Nous pensons qu'il est nécessaire d'accompagner les nouveaux étudiants sur ce plan (socialisation) à travers par exemple le renforcement de l'accès aux activités culturelles et sportives. Cela aura également des retombées bénéfiques sur leur motivation et leur aptitude à travailler en groupe. L'accompagnement méthodologique des étudiants est indubitablement primordial pour développer leurs compétences d'argumentation et d'esprit critique (Stein et Brown, 1998). Dans ce sens, nous soutenons l'importance d'intégrer l'enseignement des aspects métacognitifs dans l'apprentissage, notamment en première année.

B. Facteurs d'ordre pédagogique

L'approche préconisée repose sur une conception transdisciplinaire du savoir qui nécessite le décloisonnement des disciplines, une concertation plus poussée entre les professeurs, la mise en place de passerelles entre les matières composant le même programme, et le renforcement de leurs complémentarités. Il faudrait également investir dans la recherche et les colloques portant sur les zones d'intersection ou de contact entre les disciplines enseignées dans le même établissement. Ceci aura pour effet parallèle l'amélioration de la propension des étudiants à l'interdisciplinarité. Par ailleurs, plusieurs travaux (Bart et Fournet, 2010 ; Mérini et Séré, 2001) ont mis l'accent sur l'importance de la conception du projet personnel de l'étudiant dans son adaptation au contexte de la formation dans l'enseignement supérieur et pour booster sa motivation intrinsèque.

Pour nous, il est important que l'expérience pilote que nous allons proposer soit basée sur l'engagement d'une dynamique pédagogique collective ayant comme centre d'intérêt l'étudiant. Cela s'apparente à un contrat entre tous les acteurs du système éducatif au sein de l'établissement dans le cadre plus global du contrat entre l'université et la société. Toute l'action serait destinée à renforcer l'engagement de l'étudiant dans sa formation et la promotion de son autodétermination (voir les travaux de Deci et Ryan, 2012), ce qui aurait un impact positif sur sa performance effective. Et c'est dans ce cadre que certains paramètres retiendront notre attention, notamment le volet communicationnel (enseignant-

étudiants ; étudiants-étudiants)¹, la cohérence des programmes et l'impératif de limiter leur hypertrophie, en privilégiant la qualité sur la quantité et une place de choix dédiée aux travaux dirigés.

Dans le même ordre d'idées, nous retenons comme paramètre décisif le renforcement des compétences des enseignants en matière de pédagogie active, à travers la mise en œuvre d'une offre de formation pérenne et à la carte répondant à des problèmes concrets de gestion pédagogique rencontrés par les professeurs.

À la suite des travaux de Harrouchi (2000), l'enquête portant sur les besoins des enseignants-chercheurs marocains en pédagogie universitaire a révélé que 85% des enseignants ayant répondu considéraient que « la formation pédagogique est souhaitable ou indispensable pour exercer la fonction d'enseignant chercheur » (Harrouchi, 2003).

Il est évident que la réussite de l'expérience impose la définition d'objectifs clairs et mesurables, mettant l'étudiant au centre du système, et ne se limitant pas à l'acquisition d'un savoir formel, mais aussi des compétences cognitives (résolution des problèmes, processus intellectuels supérieurs, pensée critique, innovation...). Pour compléter le tableau, il faut consacrer les moyens adéquats et prévoir l'évaluation qui s'impose.

3. Formulation et concrétisation de l'ACPOP dans le contexte de la FSJES d'Agadir (Université Ibn Zohr)

Comme toutes les universités marocaines, l'Université Ibn Zohr, assume une grande responsabilité en matière de formation et de recherche dans un contexte marqué par une multitude de contraintes, d'enjeux et de défis. Cependant, Cette Université, et plus particulièrement la FSJES d'Agadir, ne fait pas l'exception des institutions ayant des spécificités et des particularités. Ainsi, en plus du problème de massification dont souffre, cette institution est confrontée aux problèmes de déficit en termes de ressources humaines administratives et pédagogiques, d'infrastructure et d'équipements. Mais, la FSJES d'Agadir, qui couvre quatre régions du Royaume avec plus de 35 000 étudiants en 2014, se trouve aussi dans un contexte spécifique qui accentue davantage sa responsabilité sociale et sociétale. Parmi les choix optés dans cette étude et dans ce contexte, la formulation d'une approche innovante, centrée sur les concepts de responsabilité, de collaboration, d'objectif et de projet dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Une telle approche ne peut être concrétisée que sur la base de l'engagement de tous les acteurs universitaires et selon plusieurs étapes.

3.1 Formulation : partage des responsabilités, travailler par objectifs et par projets, travailler en groupe

L'enseignement et l'apprentissage ne peuvent avoir de bons résultats et atteindre les objectifs d'efficacité et de performance qu'à travers le recours aux mécanismes de coopération, de collaboration et de participation dynamique. Ainsi, les acteurs principaux sont appelés à partager les responsabilités et à travailler en groupe par objectifs et par projets.

3.1.1 Partage des responsabilités :

Le succès de ce projet pilote dépendra dans une large mesure de la mise en place d'une conception partagée des responsabilités, de la complémentarité dans l'engagement réciproque des enseignants et des étudiants.

A. Responsabilités des enseignants :

La clé de voûte de l'innovation du système d'apprentissage est l'enseignant. En effet, ce dernier peut faire appel à une multitude de techniques modernes pour encourager, impliquer et faire participer les étudiants dans le processus d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant assume la responsabilité de faire participer les étudiants en classe. Les cours magistraux traditionnels ne peuvent avoir d'effets positifs en matière de rendement, que pendant un laps de temps limité, et chez un nombre restreint d'étudiants. C'est pourquoi, il est important de diversifier les activités et les techniques d'enseignement et d'apprentissage pendant le déroulement de ces cours. Cette diversification peut mener les étudiants à participer d'une manière efficace en matière de construction de connaissances et au développement de leurs méthodes de travail.

En effet, l'enseignement interactif – qui fait appel à la diversification des activités pédagogiques, à la discussion et au partage du savoir et des expériences – peut permettre aux étudiants de « réagir aux idées, à l'expérience, aux raisons et aux connaissances de leur enseignant ou enseignante ou de leurs pairs et leur permettent de penser et de sentir de façon différente » (Seaman et Fellenz (1989 : 119). Les activités pédagogiques peuvent être sous forme de débats ou de discussions en petits groupes, questions-réponses, exercices au milieu du cours, jeux de rôle, présentation de la synthèse d'un cours devant les étudiants, apprentissage coopératif, etc.

Toutefois, la performance de cette approche reste conditionnée par la mobilisation d'un ensemble de valeurs de nature civique et humaine par les acteurs principaux (enseignants et étudiants). Pour encourager les étudiants à s'impliquer dans cette approche, il est important pour les enseignants de prendre en compte

l'hétérogénéité des capacités des étudiants, choisir le support d'apprentissage adapté, et élaborer et clarifier les critères d'évaluation de leur participation.

Par ailleurs, l'enseignant assume la responsabilité de faire travailler les étudiants en dehors de l'amphi. Pour valoriser les apprentissages¹ accumulés d'une manière collective et en interne, les étudiants sont appelés à exercer librement et en externe une multitude d'activités théoriques (lecture d'ouvrages ou d'articles, rédaction d'un rapport ou d'une synthèse, préparation d'un exposé...) et pratiques (visites, enquêtes, stages...). Ainsi, à travers ces différentes activités, on peut aider les étudiants à s'impliquer et à développer des stratégies efficaces de travail (Daele, 2013). C'est également l'opportunité pour l'enseignant de pousser les étudiants à travailler en groupe et de s'approprier le savoir.

D'un autre côté, les enseignants sont appelés à partager leurs expériences relatives aux techniques d'apprentissage et d'enseignement avec leurs collègues. Ce partage sert à développer les activités d'enseignement, à produire et à diffuser les ressources pédagogiques, et à généraliser les différentes pratiques novatrices dans le milieu universitaire. La responsabilité de l'enseignant est étroitement liée à celle des étudiants appelés à s'engager à l'intérieur et à l'extérieur de l'amphi.

B. Responsabilités des étudiants :

Dans la pédagogie universitaire rénovée, être étudiant est un nouveau métier qui implique une profonde rupture avec le secondaire et un bouleversement dans la relation au savoir, au temps et la nécessité d'acquérir la capacité à mener sa carrière universitaire. Les étudiants assument la responsabilité de saisir les attentes des enseignants et les critères d'évaluation de l'enseignement supérieur, favoriser un apprentissage dynamique et un enseignement consciencieux. Cela ne peut se faire que par l'engagement et la participation aux différentes activités pédagogiques programmées par l'enseignant. Ces activités ont comme but principal, l'approfondissement continu du savoir, du savoir-faire et du savoir être de l'étudiant. Les étudiants ont la responsabilité de compléter leurs devoirs et travaux pratiques conformément aux orientations de l'enseignant.

D'un autre côté, l'étudiant doit faire appel aux valeurs d'éthique, de civisme et faire preuve de respect envers les autres (enseignants, corps administratif et étudiants). Ces valeurs morales et humaines imposent d'agir en termes d'objectifs et de projets.

¹ Le travail à l'extérieur de l'amphi est indispensable pour revoir, enrichir et assimiler les thèmes traités en classe. En plus, ce travail va permettre à l'étudiant de se confronter aux réalités professionnelles surtout dans le cas des stages pour observer et analyser.

3.1.2 Travailler par objectifs et par projets

La qualité de la formation ne peut être assurée en l'absence de la culture faisant appel aux notions d'objectifs à atteindre et de projets à réaliser. Ainsi, toute pédagogie universitaire dite moderne doit favoriser l'acquisition non seulement du savoir, mais aussi des compétences, des capacités et des habiletés indispensables pour les apprenants (Harouchi, 2003 : 30), comme l'application, l'analyse, la synthèse, l'évaluation ou la création. Les étudiants devraient être au centre de toute action éducative. En d'autres termes, les acteurs principaux en matière éducative et de formation universitaire doivent agir et faire appel aux approches axées sur les notions d'objectifs et de projets.

A. L'apprentissage par objectifs

Pour concrétiser un tel projet d'innovation pédagogique centré sur l'acquisition des compétences et mener à bien l'action de formation, l'enseignant doit s'engager dans le processus d'innovation des techniques d'enseignement et d'apprentissage qui vont permettre aux étudiants d'apprendre en profondeur la matière, et de les rendre positifs et capables d'agir pendant et à l'issue de la période d'apprentissage.

En effet, l'adoption de l'approche par objectifs permet de placer l'apprenant au centre du système, de conférer aux enseignants la posture d'accompagnateur et de faciliter les évaluations...(Harouchi, 2003 : 33-35). En plus, cette approche permet aussi l'inclusion de l'interactivité, de la créativité, de l'innovation et de l'adaptation et la prise en compte de la diversité des techniques et des activités d'apprentissage qui correspondent aux objectifs déterminés (Harouchi, 2003 :36). En effet, la variabilité des capacités d'apprentissage des étudiants impose la diversification des méthodes et des techniques d'enseignement pour favoriser un apprentissage optimal et la réussite des apprenants (Centre de pédagogie universitaire, 2013).

Ainsi, les enseignants peuvent contribuer à l'augmentation du taux de réussite des étudiants, en offrant une expérience d'apprentissage riche d'innovation et de dynamisme et de variété. Ils devraient disposer d'une gamme d'approches pédagogiques qui leur permettent de répondre aux objectifs déterminés et aux besoins variés des étudiants. En conséquence, l'innovation des pratiques d'apprentissage et d'enseignement peut se faire par l'adoption et l'intégration des stratégies suivantes (Centre de pédagogie universitaire, 2013) :

- Réfléchir aux objectifs, aux besoins d'apprentissage et aux méthodes d'enseignement ;

- Favoriser l'apprentissage dynamique et la multiplicité des méthodes d'enseignement ;
- Offrir diverses options aux étudiants pour démontrer leur compréhension du contenu à travers l'utilisation des différentes techniques d'évaluation;
- Offrir du matériel accessible, support écrit ou en ligne...

Travailler par objectif est étroitement lié à l'apprentissage basé sur le projet qui ne se limite pas au domaine économique et financier, mais concerne aussi le domaine de formation et d'enseignement.

B. L'apprentissage par projet

L'apprentissage par projet, qui peut susciter l'intérêt des étudiants, constitue une méthode ayant comme but de favoriser et d'encourager la formation et l'apprentissage théorique et pratique approfondi et en autonomie. C'est une démarche optée par certains courants de pédagogie active. Ainsi, la mise en œuvre de la pédagogie de projet, est conditionnée par l'adhésion aux récentes théories de l'apprentissage, notamment celle concernant le socio-constructivisme (Dubois, sans date).

Travailler par projet est une approche qui va permettre aux étudiants d'acquérir du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Ces compétences clés sont importantes pour les entreprises, les administrations, les collectivités territoriales, les juridictions, etc. Aussi, cette approche encourage le dynamisme et le contact permanent entre l'université et le monde socio-économique. Le projet de l'étudiant est un projet de formation qui peut être décliné en petits projets d'études, de recherche, d'enquête, etc. Il peut être personnel (individuel) ou collectif (en groupe).

La démarche du projet, permet de placer l'étudiant en situation de résolution de problèmes, et de renforcer sa capacité à s'engager sur le long terme. Il devient l'acteur principal de son apprentissage, puisque, c'est lui qui prend en charge la réalisation de son projet de formation. En revanche, l'enseignant assume la responsabilité d'animation, d'encouragement, de motivation, d'encadrement, de coordination. L'approche par projet « encourage l'autonomie et la responsabilité des apprenants et développe la motivation et la confiance en soi » (Teredelenli, non daté).

En effet, la démarche de projet peut permettre la réalisation de plusieurs objectifs liés à la construction des compétences approfondies dans des domaines déterminés, au développement de la coopération, de l'intelligence collective et de la confiance, et à la capacité des étudiants de faire des choix raisonnables et calculés (Perrenoud, 1999).

C. L'apprentissage en groupe

L'apprentissage collaboratif fait intervenir une dynamique de groupe où les apprenants agissent les uns sur les autres (Johnson et Johnson, 1989) pour co-construire ensemble un travail où un projet. De cette dynamique émerge ce que plusieurs recherches identifient comme l'« efficacité collective » (Grau et Whitebread, 2012). D'ailleurs, le travail de groupe est un concept inhérent au nouveau paradigme d'apprentissage car il ne s'agit plus de transmettre le savoir seulement, mais de concevoir et s'impliquer dans un « jeu collectif » (Barr et Tagg, 1995). Cependant, le travail collectif requiert un effort considérable en termes de coordination, d'accompagnement, de gestion des désaccords et de soutien à l'intérêt des apprenants.

3.2 Concrétisation de l'ACPOP

En Europe et dans les pays anglosaxons, la plupart des universités se sont dotées d'un centre de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, en amont de l'adoption institutionnelle de l'innovation pédagogique. L'introduction de cette démarche à l'Université marocaine n'est pas chose aisée. Pourtant, elle a concerné quelques formations finalisées telles que la médecine, les écoles d'ingénieurs et les écoles de gestion. Pour mettre en œuvre d'une manière concrète l'ACPOP, dans le domaine des sciences sociales, on est appelé à concevoir une expérience (projet) pilote qu'on proposera aux instances centrales de l'Université Ibn Zohr et de la FSJES d'Agadir. En effet, l'encouragement et le soutien des acteurs institutionnels et l'adhésion du corps professoral sont la condition préalable et incontournable pour entamer cette expérience.

Il serait également judicieux d'inscrire l'approche dans le cadre d'un programme de coopération interuniversitaire internationale qui impliquerait des universités ayant accumulé une forte expérience en matière d'innovation pédagogique.

Vu la complexité de l'approche et les différentes contraintes relatives à la massification et aux besoins de formation, notamment dans le contexte d'une filière encore très attachée au modèle pédagogique traditionnel, l'expérience sera menée d'une manière évolutive, selon une logique volontariste. Dans un souci d'équité, l'approche préconisée devrait concerner au moins 10% des heures d'enseignements de chaque filière. Les étapes de la concrétisation seraient de la manière suivante :

- La création d'une structure mixte (acteurs pédagogiques et institutionnels) qui sera chargée de la préparation, la mise en œuvre et l'accompagnement des acteurs qui seraient impliqués. C'est une structure qui peut être sous forme

d'un centre ou d'une commission, rattachée à la FSJES d'Agadir et ayant comme mission générale l'élaboration des modalités pratiques de mise en œuvre de l'expérience pilote et de son suivi. Il s'agit d'un espace de concertation, d'échanges et d'écoute réunissant les enseignants qui voudraient s'engager dans la concrétisation de ce modèle pédagogique. Le thème central concerne l'innovation des méthodes et des techniques d'enseignement et d'apprentissage qui tiennent compte des besoins des étudiants et la variété de leurs capacités d'assimilation et de compréhension. Cette structure sera chargée aussi, de la préparation d'un manuel de procédures, des supports pédagogiques, du plan de formation, du soutien et d'accompagnement des intervenants qui mettent en œuvre l'approche. Nous proposons que cette structure soit animée et coordonnée par deux enseignants qui bénéficieront d'une formation ciblée au Maroc et/ou à l'étranger.

- Manifestation d'intérêt pour faire partie du corps des enseignants qui mènera l'expérience pilote. Cette manifestation vise l'implication des enseignants de la FSJES d'Agadir dans ce projet ambitieux, et dans le processus d'innovation pédagogique en général, ayant comme objectif principal de relever le taux du rendement interne et externe de l'université.
- Élaboration et mise en œuvre d'un plan de formation pour les enseignants concernés. Il n'est pas toujours facile d'opérer certains choix pédagogiques et de changer les attitudes et les pratiques. Dans ce sens, la réussite du projet d'innovation pédagogique reste tributaire du développement des compétences professionnelles des enseignants et de leurs habiletés, ce qui impose la programmation d'actions de formation intégrées en matière de pédagogie universitaire et de techniques d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, un espace « innovation pédagogique » peut figurer sur le site web de la Faculté, où les enseignants auront accès à diverses ressources et où ils peuvent s'inscrire aux séminaires et formations. L'objectif est de développer leurs savoir-faire, de réfléchir sur leurs pratiques et d'innover en intégrant des approches innovantes et diversifiées en matière d'enseignement et d'apprentissage.
- Organisation d'une conférence de démarrage de l'expérience pilote, avec la participation des responsables institutionnels, des enseignants-chercheurs et des experts marocains et étrangers en la matière. L'animation des ateliers et tables rondes autour de cette approche sera assurée par des enseignants-chercheurs et des experts en pédagogie universitaire. Le but, c'est d'ouvrir un large débat sur les enjeux, les perspectives et les opportunités qui peuvent être offertes par cette approche aux étudiants et à l'université.

- La première mise en œuvre de cette expérience pilote sera étalée sur le cycle de licence. Au moins une section par module serait concernée pour une année universitaire (2 semestres) afin de garantir le principe d'égalité des chances. Vu les contraintes de massification, et pour assurer une bonne concrétisation de l'approche, il est souhaitable d'opter pour des groupes relativement restreints et maîtrisables.
- Les mesures d'accompagnement : Production d'un manuel de bonnes pratiques pédagogiques centrées sur l'étudiant, et mise en place d'une cellule « conseil pédagogique » au sein de la structure mixte, au profit des enseignants impliqués, présentation de rapports de suivi, organisation des sondages auprès des étudiants bénéficiaires, tenue de réunions périodiques des acteurs concernés et production de deux rapports d'évaluation, l'un mensuel et l'autre semestriel renseignant les paramètres suivants : degré d'assimilation de l'approche ; degré de participation dans l'approche ; pertinence des rapports réalisés par les étudiants ; les contraintes rencontrées ; et les recommandations pour corriger ou améliorer les outils et techniques utilisées.
- Conduire une évaluation annuelle à plusieurs niveaux, sur la base des indicateurs suivants : degré d'implication dans le processus d'apprentissage ; intérêt des enseignants à poursuivre leur engagement et se consacrer davantage à ce changement pédagogique ; pertinence des rapports présentés par les étudiants ; degré de profondeur dans la compréhension des cours en rapport avec les objectifs déterminés ; capacité des étudiants à démontrer leurs habiletés et leurs connaissances ; comparaison du taux de réussite dans le module où le groupe bénéficie de l'approche avec les autres modules.
- Au terme de la période de mise en œuvre de l'ACPOP (3 ans), un bilan global de l'expérience pilote sera élaboré, dont le but est l'identification des insuffisances et obstacles devant la mise en œuvre de l'ACPOP. C'est sur la base de ce bilan que sera prise la décision quant à sa prolongation graduelle et à sa généralisation éventuelle. La prise de décision dépendra de la performance des résultats réalisés, mais aussi des instances et du corps professoral de l'établissement.
- Organisation d'un séminaire de restitution des résultats de l'expérience pilote et élaboration des recommandations.

Références

- Barr Robert B. and Tagg John (1995), *From Teaching to Learning, Change*, Vol.27, No.6
- Barron Brigid and Darling-Hammond Linda, *Teaching for Meaningful Learning*, Stanford University.
- Beaudoin Jean-Pascal (2013), Introduction aux pratiques d'enseignement inclusives, Centre de pédagogie universitaire, Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage, Université d'Ottawa.
- Bédard D. et Bécharde J.P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Romainville Marc, « Introduction », in *La pratique enseignante en mutation à l'université*, De Boeck Supérieur.
- Bédard D. et Bécharde J.P. (2013), *Innover dans l'enseignement supérieur*, Presses universitaires de France. Paris, p. 29-43.
- Bell S. (2010), Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House, 2010, Vol. 83, No. 2, 39-43.
- Berthiaume Denis et Rege Colet Nicole (2013), La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, Exploration - volume 161.
- Bloom D., Canning D. et Chan K. (2006), *L'Enseignement supérieur et le développement économique en Afrique*, préparé pour la Banque mondiale. <http://www-wds.worldbank.org/>
- Blumenfeld P., Soloway E., Marx R., Krajcik J. Guzdial M. and Palincsar, A. (1991). *Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning*. Educational Psychologist, Vol. 26, No. 3&4, 369-398
- Brémaud Loïc et Boisclair Michel (2012), *Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : enjeux, écueils, perspectives*, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 01/2012, p.6.
- Centre de pédagogie universitaire (2013), Pratiques d'enseignement inclusives, Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage, Université d'Ottawa.
- Charlier B. et Peraya D. (2003), Technologie et innovation en pédagogie: dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Brussels: De Boeck Université.

- Daele Amaury (2013), « Favoriser l'acquisition de méthodes de travail par les étudiantes », <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com>, Consulté le 3 mai 2014.
- Daele A. et Sylvestre E. (2013), « Comment dynamiser un enseignement avec de grands effectifs ? », dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 – Enseigner au supérieur*. Berne : Peter Lang
- Deci E.L. and Ryan R.M. (2012), Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. <http://oxfordindex.oup.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>, Consulté en ligne le 01 Aout 2014.
- Don F. Seaman et Robert A. Fellenz (1989), *Effective Strategies for Teaching Adults*, Prentice Hall Editions, p.119
- Dubois Laurent, La pédagogie de projet, l'Université de Genève, <http://home.adm.unige.ch/~duboisl/didact/projet.htm>, Consulté le 12 juin 2014.
- Freitag, M. (1998), *Le naufrage de l'université et autres textes d'épistémologie politique*. Éditions Nota bene. Montréal.
- Harouchi Abderrahim (2003), *La pédagogie des compétences, Guide à l'usage des enseignants et des formateurs*, Édition Le Fennec, Casablanca.
- Helle L., Tynjälä P. and Olkinuora E. (2006), *Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots. Higher Education*, 2006, Vol. 51, No. 2, 287-314.
- Juignet Patrick (2009), [Philosciences.com](http://www.philosciences.com), <http://www.philosciences.com/Nouvelles/HComportement.html>, Consulté le 1 mai 2014.
- Lahlou Loubna (2009), *La réforme de l'Université marocaine entre idéal organisationnel et réalité pratique*, in Colloque international organisé par l'université Paris VIII à l'occasion de son quarantième anniversaire, http://www2.univ-paris8.fr/colloque-mai/Communications/Loubna_Lahlou.pdf
- Langevin L. et Villeneuve L. (1997), Introduction. Dans L. Langevin & L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXIe siècle* (p. 17-26). Les Éditions Logiques, Montréal, Québec.

- Langevin Louise, Grandtner Anne-Marie et Ménard Louise (2008), *La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 3.
- Meirieu Philippe (2013), *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*, ESF éditeur, Paris.
- Ministère d'Enseignement Supérieur et de Recherche Scientifique (2008), Programme d'urgence 2009-2012, Pour un nouveau souffle de la réforme, rapport de synthèse.
- Moldoveanu M. (2010), *L'applicabilité et la valeur formatrice de l'approche expérientielle dans l'enseignement universitaire*. Communication présentée au 26e colloque l'AIPU, Rabat, Maroc.
- Mucchielli Roger (1994), *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, ESF editeurs, Paris.
- Perrenoud P. (1999), *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Railsback J. (2002), *Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning*, north west regional educational laboratory, p24
- Romainville Marc (2000), *l'échec dans l'université de masse*, l'Harmattan, Paris.
- Royaume du Maroc, Rapport du Conseil d'enseignement supérieur (2008), État et perspectives du système d'éducation et de formation, Rapport analytique, volumes 1, 2, 3 et 4.
- Sanders W.L. et Rivers J.C. (1996), Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. Knoxville : University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Seaman et Fellenz (1989), *Effective Strategies for Teaching Adults*, <http://www.abebbooks.fr/rechercher-livre/auteur/don-f-seaman-robert-a-fellenz/page-1/>.
- Spitzer D.R. (1996), *Motivation: The neglected factor in instructional design. Educational Technology*, 36(3), 45-49. Cité par Rolland Viau - 12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre, <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html>, Consulté en ligne le 27 juillet 2014

- Teredelenli N., *Une approche méthodologique récente dans l'enseignement/apprentissage des langues : apprentissage par projet(s)*, université Gazi (Turquie), http://www.cds-auwb.be/www.cds-auwb.be/uploads/file_/APProjets.pdf, Consulté en ligne juillet 2014.
- Vallaes F. (2011), *Les fondements éthiques de la Responsabilité Sociale*, Thèse de doctorat, Université Paris Est Créteil
- Vassileff J. (2003), *La pédagogie de projet en formation*, Éditions chronique sociale, Paris
- Wapler N. (2014), Initiation à l'efficacité en pédagogie, http://www.pedagogieactive.fr/lecture_suivie/conclusion79.html, Consulté le 23 juillet 2014
- Zary N. (2014), *L'innovation pédagogique et les TIC Évolution ou Révolution? Suivre ou Mener ?* 1^{er} Colloque international sur l'innovation pédagogique à l'université, Université Mohamed 5-Souissi, Rabat.

Chapitre 10

L'intégration de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) dans le cursus universitaire : L'exemple des sciences humaines

*Halima OUAMOUC*H

Professeure-Assistante, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Hassan II Aïn Chock de Casablanca, Chercheure au Centre de Recherche en Environnement, Sécurité Humaine et Gouvernance (CERES), Maroc,
e-mail : h.ouamouch@gmail.com, Tél : +212615718039

Résumé Il est actuellement reconnu que les modèles de développement dominants affectent gravement l'équilibre écologique de la planète étant données les différentes externalités négatives qu'ils ne cessent d'engendrer (surconsommation des ressources naturelles, pollutions, dépassement de la capacité de charge des écosystèmes, etc.). Pour corriger ces trajectoires non durables, l'intégration de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) des différentes composantes des sociétés est plus que jamais une nécessité impérative. Officiellement et depuis l'agenda 21, l'éducation et le développement humain sont considérés comme des facteurs majeurs pour booster ce type d'engagement. Dans le contexte du Maroc, la promotion de l'EEDD sur tous les niveaux de l'éducation est un choix stratégique. Au niveau universitaire, et dans une perspective de responsabilité sociale, l'Université marocaine doit même encourager les différents départements – comme celui des études anglaises – d'adopter cette vision et de faire de l'EEDD une mission suprême. Pour ce faire, les programmes d'études doivent se réorienter pour adresser le besoin de promouvoir des modèles de consommation et de production durables. En conséquence, les sciences humaines, en s'appuyant sur l'expérience du Département d'anglais de la Faculté des Lettres Aïn Chock de Casablanca, peuvent servir d'exemple pour évoquer la possibilité et l'efficacité d'intégrer l'EEDD dans le cursus universitaire.

Mots-clés EEDD • Sciences humaines • Littérature • Apprentissage par le service • Engagement civique

Introduction

L'engagement civique pour l'environnement est principalement lié à l'éducation car il comprend le savoir ainsi que l'action directe qui garantit la participation massive des individus aux processus décisionnels traitant des questions qui nécessitent d'être exposées et traitées dans un cadre de collaboration. D'après l'UNESCO, « [...] un cursus réorienté vers le développement de l'environnement peut placer la notion de la citoyenneté parmi ses objectifs majeurs » (Clément et Caravita, 2011 : 12). Cela nécessitera, entre autres, la redéfinition de l'éducation, la révision de plusieurs cursus existants et le développement des objectifs. Dans les départements d'études anglaises, la littérature anglaise et américaine, par exemple, offre une variété de textes imaginatifs qui sont clairement engagés et qui appellent au respect de l'environnement. Ils peuvent être cités comme modèle pour le renforcement des capacités des étudiants afin de trouver des solutions aux pratiques non durables. Une telle orientation diffère des approches de l'éducation traditionnelle de l'environnement dans lesquelles on va au-delà du fait d'adresser des valeurs et des attitudes de l'individu pour construire leur capacité afin de provoquer et de diriger le changement (Barry, 1999 : 17). Pourtant, le rapport entre l'éducation à l'environnement et l'engagement civique est toujours complexe.

Ce chapitre essaiera de montrer comment l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) a le potentiel d'impliquer les étudiants dans des questions telles que la propriété de ressources communes, l'équité internationale et intergénérationnelle, le développement durable, la question de genre, la démocratie, la sécurité humaine et environnementale, etc. L'analyse met aussi en exergue les différentes contraintes dont souffrent les systèmes d'éducation de la plupart des pays en développement en la matière. De tels systèmes rencontrent encore des difficultés pour s'engager dans ce processus de changement à cause d'une faible prise de conscience en matière d'engagement écologique, des valeurs et des pratiques civiques parfois inadaptées, des capacités techniques et humaines insuffisantes, voire même l'insuffisance de la volonté politique. Dans le contexte des facultés des lettres et des sciences humaines au Maroc, intégrer l'EEDD dans les programmes d'enseignement – et de recherche – existants donnera plus de valeur à ces institutions qui sont souvent critiquées pour leur déphasage par rapport à la société et de son développement. Et n'oublions pas que « l'art et les sciences humaines se préoccupent du sort et perspectives de l'humanité » en premier lieu (Roche, 2004 : 1).

1. Cadre conceptuel

Il est communément admis que l'éducation est primordiale pour assurer le développement des nations. Cependant, l'empreinte environnementale des nations les plus éduquées est souvent profonde puisqu'elles se caractérisent généralement par des niveaux plus élevés de consommation. Le défi est donc de développer l'éducation d'une société donnée sans créer une demande accélérée sur les ressources naturelles et les produits de consommation. Pour relever ce défi, il faut miser sur l'éducation qui exige, entre autres, de réorienter les cursus universitaires pour agir sur les cultures et les modes de production et de consommation. Cela peut se faire via la promotion de l'EEDD au sein de la société. L'EEDD invite les éducateurs à critiquer les idées préconçues dans les discours éducatifs. Cela couvre à la fois les objectifs affichés et non affichés des programmes éducatifs ainsi que les méthodes d'enseignement qui préfèrent initier les étudiants aux concepts et compétences scientifiques et technologiques pour résoudre les problèmes de l'environnement en marginalisant souvent leurs dimensions sociales, politiques, économiques et culturelles (Hicks, 2001 : 112).

Ceci dit, les sciences humaines sont invitées plus que jamais à s'impliquer dans le développement durable en s'intéressant notamment aux dimensions sociales et culturelles de la durabilité, surtout que les problèmes dont souffre celui-ci sont souvent les résultats des valeurs et des projets sociétaux adoptés par les différents pays. Il faut souligner que les sciences humaines, qui attirent toujours un nombre important d'étudiants au Maroc, sont souvent critiquées par l'inadéquation des diplômes par rapport au marché d'emploi et aux dynamiques de la société. Rappelons ici que le Ministre actuel de l'enseignement supérieur, Lahcen Daoudi, a plusieurs fois vanté l'importance des sciences vivantes et technologiques dont le Maroc a besoin pour le développement de son économie et de sa société (Morocco World News, 2014). Si cette déclaration est pertinente dans le contexte actuel, un tel choix risque aussi de priver les générations futures d'un système d'enseignement équilibré et multidimensionnel. La preuve en est que plusieurs pays développés et émergents redonnent aux sciences humaines la place de choix qu'elles méritent dans leur système d'enseignement. Ceci dit, les sciences humaines sont invitées plus que jamais, via leurs départements respectifs, à établir un plan d'action intégré, fondé sur la collaboration entre les différentes disciplines, en partenariat avec la société civile pour définir et mettre en œuvre des projets précis. C'est dans cet esprit que s'inscrit le discours royal du 30 Juillet 2015 qui a plaidé directement pour une réforme substantielle de l'enseignement. Le Roi a indiqué que les marocains méritent un enseignement ouvert et de qualité

« un enseignement qui permet à leurs enfants d'accéder au marché du travail et de les insérer dans la vie active » (Roi Mohamed VI, 30 Juillet 2015).

2. Zone de recherche : Études anglaises, Facultés des Lettres et des Sciences Humanes Aïn Chock de Casablanca

Comme signalé auparavant, la promotion de l'EEDD à tous les niveaux est plus que jamais vitale vu les enjeux présents et futurs auxquels nos sociétés doivent et devons faire face. En tant qu'enseignants universitaires, nos perspectives doivent s'élargir afin de permettre aux départements – tel que celui des études anglaises – d'adopter cette vision et de faire de l'EEDD une mission majeure. Afin d'atteindre ce but, une large mobilisation des enseignants, des administrateurs et des étudiants est nécessaire pour réussir une telle initiative surtout dans les facultés des lettres et des sciences humaines dont les missions initiales peuvent être perçues comme antinomiques avec l'essence et la finalité de l'EEDD. Il est vrai que des expériences au niveau international – exemple des États-Unis – ont réussi à intégrer l'EEDD dans les domaines des sciences humaines, ce qui a contribué à développer l'attractivité des institutions éducatives concernées. Cette nouvelle perspective permet aux étudiants de valoriser les œuvres littéraires en tant qu'outils économiques, culturels, éducationnels et civiques, et non seulement comme traditionnellement conçu, un échappatoire de la réalité, ses problèmes et ses vrais préoccupations. Au contraire, « la littérature nous enrichit à travers sa valeur intrinsèque, en partie en raison de sa capacité de traiter des valeurs négligées, et en partie grâce à sa vitalité simple » (Roche, 2004 : 207).

Cette catégorie d'étudiants, qui souffre plus de chômage et d'un manque d'intégration dans la société, peut s'offrir une deuxième chance si l'EEDD est mis en place au sein de l'université comme une priorité. Selon Roche (2004 : 233), « l'art non seulement réveille, par analogie, notre conscience de la beauté et la dignité de la nature, mais il nous aide aussi à s'identifier avec notre entourage et de développer un sens d'appartenance ». Ceci dit, l'EEDD est un moyen efficace pour motiver les étudiants, à éveiller leur sens critique et à leur permettre de faire des réflexions ainsi que d'établir des liens entre la littérature, l'environnement et le développement durable. Dans d'autres termes, alors que les femmes et les hommes de la science et les ingénieurs civils essayent de trouver des solutions plutôt rationnelles et purement scientifiques, les étudiants littéraires s'intéressent à la dimension culturelle et sociale de l'environnement et le développement durable.

3. Méthodes de recherche

Étant une priorité centrale, l'EEDD a le potentiel de renforcer le lien entre l'université et son environnement et de contribuer à une intégration active et productive des étudiants. Pour atteindre cet objectif, il faut impérativement revoir les méthodes d'enseignement qui sont généralement traditionnelles. En effet, d'après un rapport de l'UNESCO, [...] un cursus réorienté vers l'engagement et le développement durable peut placer la notion de la citoyenneté parmi ses objectifs majeurs. Ceci peut nécessiter la révision de plusieurs cursus existants et le développement des objectifs et thèmes du contenu, un enseignement, un apprentissage et un processus d'évaluation qui se focalisent sur les vertus morales, la motivation éthique et la capacité de travailler avec les autres pour bâtir un futur durable (Clément et Caravita : 17).

Considérer l'éducation pour la durabilité, comme une contribution à une société politiquement éduquée, est primordial pour la reformulation de l'éducation et pour les appels pour une 'nouvelle génération'. Sans doute, plusieurs réformes majeures sont nécessaires pour la mise en place d'un nouvel enseignement dans lequel les étudiants sont épanouis et les professeurs sont satisfaits. Pour cela, les programmes doivent subir une nouvelle sélection à fin de s'adapter aux attentes des générations actuelles qui ont besoin de s'ouvrir sur leur environnement.

Par exemple, le choix des textes littéraires doit être rigoureux et bien ciblé pour permettre aux étudiants de lire et de découvrir des histoires engagées avec des messages pour la protection de l'environnement et la promotion du développement durable. Des textes – tels que « Le vieil homme et la mer » (*The Old Man and the Sea*) par l'écrivain américain Hemingway Ernest, ou « La route de l'Inde » (*A Passage to India*) par l'écrivain anglais Forster E.M. – peuvent être cités comme références dans ce contexte.

Il faut ajouter que les réformes doivent toucher aussi les méthodes d'enseignement qui doivent absolument changer en optant pour des cours interactifs encourageant les étudiants, non seulement à participer, mais aussi à réfléchir et à critiquer. Il ne faut pas non plus négliger le besoin d'activités extracurriculaires dans le cadre de l'apprentissage par le service. Par définition, l'apprentissage par le service « est une forme d'éducation expérimentale dans laquelle les étudiants font des activités qui s'adressent à des besoins humains et communautaires » (Jacoby, 2015 : 1). Selon Jacoby, les étudiants apprennent à utiliser leurs connaissances en dehors de la classe comme membres utiles et responsable dans leur société.

Surement les méthodes d'études au sein de l'université ont besoin d'être adaptées aux nouvelles attentes de l'enseignement moderne où la responsabilité sociale de tous ces composants est un objectif majeur.

4. Résultats et discussion

L'intégration de l'EEDD ne peut être que bénéfique autant pour l'université que pour les étudiants, et surtout pour la société. Plusieurs questions – telles que le rôle de l'éducation, le développement durable, l'apprentissage par le service, le sens de la citoyenneté, la reproduction et l'efficacité sociale ainsi que la réorientation des programmes universitaires – peuvent être considérées comme des mots clés dans une telle perspective.

4.1 Promouvoir l'EEDD : Le besoin de redéfinir le rôle de l'éducation

Pendant des décennies, plusieurs tentatives de changer l'enseignement Marocain ont subi l'échec malgré un budget énorme pour cette opération. Des initiatives soutenues par l'état se sont multipliées au cours des années sans aboutir à des résultats satisfaisant. Maintenant alors que notre société est en train de changer suivant le printemps Arabe, le besoin d'un nouveau système d'éducation s'accroît et devient même une nécessité. C'est sûr que dans ces temps de grands changements politiques, économiques, sociaux et stratégiques, l'éducation appelle sans précédent à une nouvelle et urgente redéfinition de son rôle. Le cri pour la démocratie, la justice, et l'égalité pour toutes et tous remet en question l'éducation et son nouveau statut et rôle dans une société agitée mais prête plus que jamais à se renouveler. Dans ce contexte bien particulier, l'EEDD peut partiellement redéfinir le rôle de l'éducation dans les sciences humaines.

L'éducation à l'environnement et au développement durable est différente des approches traditionnelles de l'éducation environnementale car elle insiste sur le tissage des liens entre la qualité environnementale, l'égalité humaine, la paix, les droits de l'Homme et leurs dimensions politiques, économiques et sociales. Les questions telles que la sécurité alimentaire, la pauvreté, le tourisme durable, la qualité urbaine, le commerce équitable, l'égalité des sexes, la consommation verte, la santé publique, la gestion des déchets, le changement climatique, la déforestation, la dégradation des territoires, la désertification, le recul de la biodiversité, représentent un intérêt central et majeur pour l'EEDD (Connelly et Smith, 1999 : 37). Une telle vision pourra élargir les centres d'intérêt des systèmes d'éducation (et de l'éducation environnementale) dans les sciences humaines depuis l'école jusqu'à l'université, en passant par les canaux non formels de l'éducation. C'est une perspective qui permettra de transformer

l'éducation en un processus inclusif et participatif dans lequel prennent partie tous les acteurs privés et publics de la société. Ces formes d'éducation ont le pouvoir de guider les étudiants à réfléchir et agir sur l'interprétation de l'engagement (Hicks, 2001 : 31). Loin de son rôle traditionnel d'instruction formelle et unilatérale, le nouveau rôle de l'éducation est de préparer les générations présentes et futures à réfléchir, à analyser et reconsidérer leur savoir et connaissances à l'extérieur des murs de l'université. Il y a toujours le risque des stéréotypes et celui de développer des solutions superficielles pour des questions majeures liées à l'environnement si on manque de lier la théorie à la pratique.

4.2 Faire du développement durable un élément essentiel dans les sciences humaines

Le développement durable est généralement considéré comme une discipline appartenant aux sciences sociales et sciences de la vie. Il est défini comme « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la possibilité, pour les générations à venir, de pouvoir répondre à leurs propres besoins » (Brundtland, 1987: 8). Apparemment ce concept ne semble pas faire partie des cursus littéraires dans lesquels les questions environnementales et économiques ne sont pas manifestement traitées. C'est cette vision de la littérature qui doit être reconsidérée pour lui permettre de soulever, et même de centraliser, la question du développement durable. Ceci est prometteur dans la mesure où la dimension culturelle revêt une importance croissante une fois on aborde le sujet de la promotion et de la gouvernance du développement durable.

En effet, l'enseignement supérieur est un moyen efficace pour promouvoir et consolider le développement durable, notamment dans un contexte marqué encore par la domination des modèles de développement ayant des externalités environnementales et sociales négatives, et par la faible conscience environnementale chez une grande partie de la société (décideurs et citoyens ordinaires). Cependant, l'engagement environnemental est encore controversé et certains se doutent encore de sa réalisation dans la pratique. Ceux-ci avancent des avis différents quant à la durabilité recherchée des sociétés et se posent encore des questions sur la nature des rôles potentiels que doivent jouer les éducateurs dans cette perspective.

Étant conscients du besoin urgent de disséminer la culture du développement durable partout dans la société, les sciences humaines ont tous les moyens nécessaires pour atteindre cet objectif. Tout d'abord, les buts du développement durable peuvent être analysés et expliqués à travers un choix ciblé de textes littéraires qui sont en rapport avec ce concept. En suite, il est primordial

d'encourager les étudiants à établir le lien entre ces textes et le développement durable sans pour autant banaliser leurs réflexions et différentes propositions. Finalement, ces étudiants doivent soumettre des projets écrits ou oraux qui doivent impérativement exprimer leur contribution à la recherche ainsi que la dissémination de cette cause. Sans doute leur engagement comme citoyens responsables servira de modèle pour une jeunesse marocaine engagée et militante.

Dans les pays développés, comme dans les pays en voie de développement, les sciences humaines sont supposées plus que jamais communiquer aux citoyens des savoirs et des compétences suffisantes dans les domaines vitaux tels que la vie en cité, le travail, la gouvernance démocratique, l'engagement civique et responsable, etc. Pour ce faire sur une grande échelle, les institutions de l'enseignement formel doivent collaborer en permanence avec tous les canaux de l'éducation non formelle (comme les ONG, les enseignants de la santé publique, les agents de la vulgarisation agricole, les médias écrits et audio-visuels, etc.) (Huckle et Sterling, 1996 : 145). Plus spécifiquement, l'EEDD doit être une formation ouverte à toutes les composantes de la société et tout au long de la vie. Une telle orientation permettra de consolider l'engagement environnemental des individus et des communautés de manière irréversible.

4.3 L'apprentissage par le service : moyen efficace pour habilitier les étudiants et redéfinir la citoyenneté

L'apprentissage par le service a été généralement défini comme un travail qui place les étudiants préparant une licence dans des activités de service à la communauté tout en rapportant ces activités au contenu scolaire. En d'autres termes, l'apprentissage par le service engage les étudiants dans des activités impliquant un service aux communautés avoisinantes et fournissant l'occasion pour réfléchir sur la participation de celles-ci à ces activités. De ce fait, le service communautaire se relie à l'enseignement en classe. Par l'engagement civique, les jeunes apprennent : comment réunir leurs concitoyens autour des préoccupations communes ; comment donner la voix (forte, mais éloquente) à leurs idées, appui et objections ; et comment persévérer une fois confrontés à certains défis (Jacoby 2015 : 39).

Assurément, l'éducation de la citoyenneté doit être la responsabilité des systèmes d'éducation à tous les niveaux. Avec l'appui approprié dans le contenu, la pédagogie et la politique, il est possible aux écoles, universités et professeurs d'engager effectivement leurs étudiants dans les activités qui stimulent les compétences de citoyenneté à tous les niveaux.

Alors que les études relevant des sciences sociales, de l'histoire et d'éducation civique sont en particulier mieux placées pour enseigner la citoyenneté, particulièrement l'acquisition des connaissances civiques, il faut rappeler que l'apprentissage par le service en est le moyen. En effet, celui-ci a le potentiel d'aider les sciences humaines en particulier, et l'enseignement supérieur en général, à atteindre les objectifs fixés en terme d'apprentissage, mais aussi il permet aux étudiants de s'impliquer dans les affaires relevant du territoire, de la communauté, de la nation, et même du globe. Par exemple, le fait que les étudiants, qui participent à l'apprentissage par le service, ont la possibilité de s'impliquer plus concrètement dans la gestion des questions environnementales ou dans la sensibilisation de la communauté aux enjeux de l'environnement leur permettent de constater eux-mêmes la pertinence de leurs connaissances dans ce domaine par rapport aux réalités. Dans les universités américaines, et depuis des décennies, l'apprentissage par le service s'est avéré comme une bonne expérience pédagogique. Ceci nous amène, comme le confirme Jacoby (2015 : 11), à souligner l'efficacité de la généralisation de l'acquisition de la citoyenneté comme notion multidisciplinaire.

Enfin, l'apprentissage par le service renforce l'apprentissage académique et le développement personnel. Au niveau académique, l'apprentissage par le service contribue à une meilleure rétention et compréhension du contenu du cours ainsi que l'application de la théorie à la pratique en plus des avantages en termes de pensée critique, de rédaction et d'analyse des problèmes, sans oublier le développement cognitif (Jacoby, 2015 : 11-12). Par ailleurs, les étudiants actifs dans l'apprentissage par le service, mieux que les autres, travaillent plus et s'impliquent bien dans leurs cours pour développer des compétences de communication, de leadership et de collaboration, considérées comme des compétences civiques et professionnelles (Jacoby, 2015 : 12). En plus, ces étudiants ont une meilleure compréhension des problèmes sociaux, économiques et environnementaux et ils sont aussi plus attachés à leurs communautés et territoires. Au niveau personnel, on constate un développement moral, l'empathie, l'efficacité, le sens de la responsabilité personnelle et sociale et un engagement au service pendant et après l'université. Ceci dit, l'EEDD, grâce à l'apprentissage par le service, est un moyen efficace pour booster les sciences humaines et les rendre plus attractives et constructives.

4.4 Contribution de l'EEDD à la reproduction et à l'efficacité sociale

L'EEDD, comme outil pédagogique et social, devrait encourager nos étudiants en tant que citoyens marocains à jouer leur rôle dans les structures et les relations existantes. D'autre part, l'EEDD, en tant qu'un processus avec une

autodétermination qui promet des résultats pratiques et tangibles surtout en garantissant la participation des citoyens dans la transformation sociale, peut déplacer l'éducation d'une orientation individuelle vers une perspective transformative de l'éducation sociale critique (Barry, 1999 : 38). En conséquence, l'EEDD contribue concrètement à l'éducation pour une citoyenneté engagée et active.

Via l'EEDD, l'université descend de son piédestal d'ivoire et se transforme en un véritable « milieu pour la construction sociale par laquelle l'éducation individuelle devient traduite et coordonnée dans une dimension collective qui permet un apprentissage dans les institutions sociales » (Barry, 1999 : 71). C'est au niveau collectif que le changement social peut se produire. Des citoyens globaux sont définis comme étant des individus qui, « ont un sens clair de leur propre identité et de leur appartenance, et qui sont autorisés à participer effectivement dans leurs communautés et à identifier leurs rôles et responsabilités » (Colby et *al.*, 2003 : 53). C'est vrai, ce qui manque dans nos universités c'est des cursus qui ont pour objectif d'impliquer les étudiants dans la société. L'EEDD permet non seulement d'établir un lien entre l'individu et sa communauté, mais aussi de renforcer sa conscience et sa volonté d'agir avec responsabilité envers sa société dans laquelle il est agent de changement et citoyen engagé et efficace.

4.5 Pour une réorientation des programmes d'études anglaises dans l'optique de l'EEDD

Étant donnée l'importance de l'EEDD, il est primordial d'utiliser tous les moyens pour assurer un accès très large à cette discipline dans tous les domaines d'études et sur tous les niveaux. Il est temps de permettre une ouverture constructive et une adaptation des départements, qui restent généralement rigides au niveau de leurs cursus. Pour atteindre ce but au niveau de l'Université marocaine, il faut encourager l'interdisciplinarité dans le sens de rassembler des disciplines différentes. Par exemple, l'étude de la nature dans la littérature peut aboutir à un changement si l'analyse littéraire se focalise sur la fonction thématique, artistique, sociale, historique, idéologique ou théorique de l'environnement naturel. Dans ce sens, la littérature éducationnelle peut aider à explorer des questions pouvant booster le développement de la communication et de la prise de décision, et augmenter l'appréciation et la compassion des étudiants envers autrui.

Selon Roche (2004 : 240), la littérature a la singularité de réfléchir sur les conséquences de nos actions en soulignant le besoin d'actions responsables et collectives. À travers son histoire, la littérature s'est préoccupée du destin ainsi que les perspectives de l'humanité. Contrairement aux sciences et aux technologies, la valeur de la littérature n'est pas perçue immédiatement, surtout

que pour beaucoup de gens les bâtisseurs du monde ne sont pas les littéraires, mais plutôt les scientifiques, les mathématiciens, les physiciens et les économistes. La valeur de la littérature est une valeur ajoutée, mineure et presque invisible car elle est perçue comme étant ancienne, hautaine dans son château de Cendrillon et sans conséquence, sauf peut-être pour plaire et amuser. Telle est malheureusement la vision limitée et biaisée de la littérature. Dans ce sens, l'EEDD est un pas majeur pour permettre la refonte de cette vision de la littérature, son émancipation et sa reconnaissance.

5. Exemples de textes se rapportant à l'environnement et au développement durable

Sans doute, la littérature est riche en textes qui peuvent éveiller et renforcer le sens civique des étudiants, ainsi que les orienter vers plus d'engagement en faveur de l'environnement et de développement durable. Dans les départements des études anglaises, des textes variés, poétiques et prosaïques, célèbrent la nature et appellent à une utilisation respectueuse de ses ressources et au respect de son intégrité et de ses vertus.

5.1 La littérature américaine

Depuis ses débuts, avec les œuvres de Washington Irving et James Fenimore Cooper, la littérature américaine a succombé au charme de la nature et a su mettre en avant ses valeurs environnementales et sociétales. Ces écrivains, fascinés par la beauté et la diversité de cette nature, mais aussi accablés par sa grandeur et son état sauvage, ont salué la richesse de la culture américaine grâce aux efforts sans précédent des amérindiens à préserver la nature. Dans les récits de Christophe Columbus, John Smith, James Fenimore Cooper, Washington Irving, Mark Twain et plusieurs autres, l'environnement est omniprésent comme un élément essentiel qu'on ne peut pas dissocier de leur thématique générale.

Sans doute, Ernest Hemingway, dans son histoire « le Camp indien » (*Indian Camp*), et son roman « Le vieil homme et la mer » (*The Old Man and the Sea*), a sublimé le rôle de la nature comme facteur déterminant des destins des individus. On comprend, par exemple dans « Le Camp Indien », que l'eau, le lac qui sépare les blancs des Indiens d'Amérique, promet aussi l'espoir entre les deux races malgré leurs différences (Hemingway, 1925). Nick Adams (le narrateur) nous montre que le voyage nocturne avec son père (le médecin blanc) est un voyage noble selon lequel la vie d'une femme amérindienne est sauvée après avoir subi une césarienne. Dans leur milieu naturel, les natifs américains sont un modèle de solidarité, de partage et d'amour ; des valeurs qui les subliment malgré leurs

conditions de vie arides et difficiles. Dans « Le vieil homme et la mer », la mer devient un champ de bataille pour Santiago qui, en confrontant et se combattant avec les requins, se fait justice lui-même et revient à son petit village fier et victorieux avec le squelette d'un poisson géant (Hemingway, 1925). Dans ces écrits par Hemingway, la nature en général, et l'eau en particulier, est tout à la fois noble, généreuse et génératrice d'espoir, de renaissance et de dignité. Dans ce contexte, plusieurs textes par des auteurs amérindiens montrent clairement l'importance de l'environnement comme héritage sacré qu'il faut protéger et sauvegarder pour les futures générations.

Voici quelques exemples

Honorez le sacré,

Honorez la terre, notre mère.

Honorez les plus vieux.

Honorez tous ceux avec qui nous partageons la terre.

Les quatre pattes, les deux pattes, avec les ailes,

Les nageurs, les rampeurs, les plantes, les rochers.

Marchez en balance et en beauté.

~ Par un chef amérindien ~ (Philip, 1996 : 7)

Prenez soin de la terre.

Elle ne vous a pas été offerte par vos parents,

Elle vous a été prêtée par vos enfants.

On n'hérite pas la terre de nos ancêtres,

On l'emprunte de nos enfants.

~ Un ancien proverbe amérindien ~ (Philip, 1996 : 10)

Quand tous les arbres ont été coupés,

Quand tous les animaux ont été chassés,

Quand toutes les eaux ont été polluées,

Quand tout l'air est irrespirable,

Seulement là allez vous découvrir que vous ne pouvez pas manger l'argent.

~ Une prophétie grecque ~ (Inconnu)

Vous devez apprendre à vos enfants que le sol sous leurs pieds est les cendres de leurs grands-parents pour qu'ils puissent respecter la terre. Enseignez à vos enfants ce qu'on a enseigné nos enfants, que la terre est notre mère. Tout ce que subit la terre, le subit les enfants de la terre. Si les Hommes crachent sur la terre, ils crachent sur eux-mêmes.

~ Inconnu ~

Ces poèmes amérindiens sont un appel direct et audacieux pour l'éducation à l'environnement et le développement durable avant que les économistes et politiciens du monde en fassent une cause. Plus qu'un sujet à débattre, l'EEDD est un mode de vie pour les amérindiens, une valeur sublime et presque une religion qui les unit avec tous les citoyens de la terre.

Toujours en Amérique du Nord, d'autres auteurs, en poésie comme en prose, avancent l'idée que la littérature est un dépôt de valeurs humaines, ainsi représentant effectivement un point de vue qu'on a perdu : la possibilité de valeurs dans une société tellement définie par la rationalité économiques et technologique.

Livre : *Nature* (1836) par Ralph Waldo Emerson

Ce livre occupe une position centrale dans la littérature américaine. Ici Emerson expose les relations complexes entre l'Homme, la nature et la langue. Les américains de la moitié du 19^{ème} siècle ont considéré les rivières principalement en termes utilitaires en tant que sources de défis fascinants dans les mécanismes de l'énergie d'ingénierie en commandant la force liquide. D'autres utilisations, telles que fournir l'eau potable et rincer des déchets, étaient également importantes, mais elles ont été rarement discutées publiquement dans un âge bien raffiné. Emerson, cependant, a seulement été superficiellement intéressé par ces utilisations physiques.

À la différence de ses prédécesseurs ou contemporains, Emerson alterne entre les services évidents et invisibles de l'eau pour l'Homme. L'eau, appelé lui dans ce contexte, est l'employé obéissant que nous utilisons pour nettoyer nos villes, inonder et fertiliser nos déchets, pour porter notre bateau sur les vagues, pour tourner nos moulins jour et nuit et aussi pour produire l'énergie à vapeur. Comme ses lecteurs, Emerson est particulièrement impressionné par l'eau comme une source majeure d'une énergie naturelle (Emerson, 1836 : 19). Néanmoins, les pouvoirs moins visibles de l'eau, ceux de circulation et d'équilibration, d'érosion et de reproduction du sol, qui garantissent la vie humaine, animale et végétale, sont aussi considérés plus importants. L'Homme n'a presque aucun contrôle sur ce processus métamorphique de l'eau qui maintient la vie sur Terre. Dans

« L'eau », Emerson adopte des résultats d'études scientifiques en la matière pour créer sa vision d'un environnement fluide où le monde solide est constamment dissout et reformé et où la vie est nourrie et unifiée grâce à l'eau. Par ailleurs, Emerson considère la nature comme un professeur actif de l'Homme à qui elle ne cesse de donner des leçons les plus sincères. Leur signification est sans limites car elles éduquent la compréhension ainsi que la raison.

Partant de ces constats, il est clair que la littérature fonctionne comme un catalyseur, un guide ou miroir du changement social (Trodd, 2006). Autrement dit, la littérature critique certains aspects de la société et suggère aussi, directement ou indirectement, une solution à ses maux. Tandis qu'elle vise à atténuer ceux-ci, son principal effet est de responsabiliser et de transformer les individus (Trodd, 2006). Des citoyens responsables sont conscients de la valeur vitale des ressources naturelles (comme l'eau) qui deviennent de plus en plus rares partout dans le monde. Ce n'est pas seulement la tâche des gouvernements et décideurs de les préserver et trouver des solutions, mais aussi la responsabilité des citoyens d'en prendre soin dans leur quotidien.

5.2 La Littérature anglaise

Explicitement ou implicitement, certains auteurs anglais ont fait de leurs œuvres un moyen pour commémorer l'importance de la nature pour l'équilibre et l'épanouissement humains. Forster (1911), par exemple dans son histoire « La route de Colonus » (*The Road from Colonus*), montre que la nature a un rôle régénérateur pour le personnage principal, Mr. Lucas. Au début de l'histoire, celui-ci, un vieux veuf anglais, s'est trouvé en pleine dépression parce qu'il était en train de perdre son autonomie, sa vigueur et son courage. Au milieu de la nature généreuse grecque, Mr. Lucas a trouvé la possibilité de renaître et de reprendre le désir de vivre comme un jeune homme en plein puberté (Forster, 1911 : 4). Pour la première fois dans sa vie, il s'est rendu compte que rien ne le satisfaisait plus et qu'il avait encore de larges possibilités et de nouveaux horizons à explorer. Il était prêt à tout faire sauf quitter la Grèce où il souhaitait passer le reste de sa vie, et même y être enterré après sa mort.

Cette révélation lui est promise après son propre baptême au milieu d'un ruisseau paradisiaque où il subit de nouvelles sensations de grande joie et d'appartenance. L'eau avait sûrement un effet magique sur Mr. Lucas, qui change de vision et apprend à s'aimer, à apprécier la vie et à souhaiter se fusionner avec la nature grecque. Même s'il était tout seul, il sentait la bénédiction de la nature qui l'adoptait comme un nouveau née et le remplissait de ferveur et d'une immense énergie. Son rêve, malheureusement, s'est brisé quand il était forcé par sa fille

Ethel et d'autres touristes anglais de quitter la Grèce et de revenir en Angleterre. Une fois à Londres, Mr. Lucas changeait d'humeur et devenait nerveux et même insupportable. Il se lamentait des voisins et même du bruit des enfants et d'un robinet qui coulait dans la cuisine. Étant loin de la nature grecque est similaire à une mort lente et douloureuse.

Sous l'optique de l'EEDD, la littérature engage donc les étudiants qui deviennent conscients de la connexion forte entre l'environnement et l'excellence morale. Ce n'est pas une simple vertu spirituelle, mais aussi un combat continu et optimiste pour saisir les défis éthiques de la vie quotidienne des individus.

5.3 L'EEDD : De l'imaginaire au réel, de l'université à la rue

L'EEDD, à travers l'expérience des sciences humaines, montre l'exemple que l'environnement est l'affaire de toutes les composantes de la société. Les textes imaginaires deviennent un outil de référence pour réfléchir, débattre, mais aussi agir rapidement et collectivement pour l'environnement. Des gestes banales tels que jeter une pile ou ses déchets dans une rivière ou dans la rue, ou jeter ses lingettes dans ses toilettes, même en faibles quantités, les rejets de ces produits hautement toxiques peuvent avoir des conséquences irréversibles sur les écosystèmes et présenter des dangers pour la santé. Il faut être conscient que jeter un produit dans la nature prend des années, voire plusieurs décennies, avant sa décomposition. Voici quelques chiffres qui devraient nous en dissuader définitivement : mégot de cigarette : 2 ans ; chewing-gum : 5 ans ; canette aluminium : 100 ans ; sac plastique : 450 ans ; ticket de bus ou de métro : 1 an ; couches jetables : 500 ans ; bouteilles de verre : 4000 ans. Ces chiffres sont bien supérieurs en montagne car le froid « conserve » les déchets. Ce sont des exemples simples de notre vie quotidienne où des gestes engagés peuvent marquer une grande différence.

Conclusion

L'EEDD est un pas majeur pour créer un cadre où la citoyenneté, l'engagement civique et le service de la communauté font partie intégrante de l'enseignement supérieur. La société marocaine, comme la plupart des sociétés, fait face à un grand nombre de problèmes qui sont tout à la fois complexes, urgents, et même décisifs. Ils sont au-delà des capacités des individus pour les résoudre (Ravitch et Viteritti, 2001 : 214) ; pour cela, éduquer les étudiants sur leur responsabilité sociétale est nécessaire tant pour leur apprentissage que pour leur contribution au développement de leur société. Même en soulignant l'absence de centres d'apprentissage par le service au Maroc, la responsabilité sociétale de l'université est un engagement à long terme pour le développement humain des étudiants, des

communautés ainsi que les institutions. Ces acteurs sociaux sont des agents vitaux et des architectes incontournables de la démocratie qui est possible lorsque la responsabilité citoyenne et engagement civique font partie de la société. Jacoby (2015 : XXVI).

Étant une nation avec un taux élevé d'analphabétisme et d'une main-d'œuvre insuffisamment qualifiée, le Maroc risque d'avoir peu d'options en matière de développement. La situation actuelle le confirme dans la mesure où l'économie nationale est encore tributaire des importations grevant sa balance commerciale et budgétaire (importations des produits énergétiques, alimentaires et industrialisés). En adoptant des pratiques durables dans tous les domaines, le Maroc peut améliorer la productivité agricole, améliorer le statut des femmes, réduire les taux de croissance démographique, développer l'économie verte, améliorer le bien-être social tout en protégeant ses ressources environnementales et en préservant l'équilibre de ses écosystèmes. Réorienter l'éducation dans une telle perspective signifie le développement d'une éducation qui fournit l'apprentissage, les compétences, les perspectives et les valeurs qui guideront et motiveront les citoyens à assurer leurs moyens de subsistance viables, à participer aux processus décisionnels selon les procédures démocratiques et à vivre d'une façon durable (Sterling, 1998 : 18).

Il est intéressant de souligner que le Maroc a besoin de citoyens engagés pour développer une société fiable et une main-d'œuvre cultivée pour consolider une économie et une société performantes dans la voie de la durabilité. Tous les secteurs confondus – comprenant les affaires, les industries, les universités, les partis politiques, le gouvernement, les ONG, etc. – sont désormais invités à s'ouvrir sur l'EEDD pour pouvoir se développer de manière viable et en harmonie avec l'environnement.

Références

- Barry J. (1999), *Environment and Social Theory*. London, Routledge.
- Colby, Anne, Beaumont, Ehrlich Elizabeth, Stephens, Jason (2003), *Educating Citizens*. The Carnegie Foundation, Jossey Bass.
- Connelly. J. and Smith, G. (1999), *Politics and the Environment, From Theory to Practice*, London, Routledge.
- Ravitch Diane and Viteritti Joseph P. (2001), *Making Good Citizens*. New Haven and London, Yale University Press.
- Emerson, Ralph Waldo (1836) *Nature* dans *The Literature of America: Nineteenth Century*, McGraw-Hill.

- Forster, E.M. (1972), *Indian Camp. The Second Penguin Book of English Short Stories*, New York, Penguin Books.
- Brundtland Gro Harlem (1987), *Notre Avenir A Tous*, Oslo, Assemblée Générale de l'ONU.
- Hemingway, Ernest (1925), « Indian Camp ». *In Our Time*. New York : Charles Scribner's Sons.
- Hemingway, Ernest (1952), *The Old Man and the Sea*. New York : Charles Scribner's Sons.
- Huckle, J. and Sterling, S. (eds.) (1996), *Education for Sustainability*. London, Earthscan.
- Hicks, D. (2001), *Citizenship for the Future*. Godalming, World Wide Fund for Nature.
- Jacoby, Barbara, (2015), *Service Learning Essentials*. San Francisco, John Wiley & Sons, Inc.
- Mohamed VI (30 Juillet 2015), *Discours Royal*. De la Fête du Trône.
- Morocco World News (July 03 2015) *Arts and Humanities B. A. Holders Pose a Threat to Morocco : Minister*
- Philip, Neil (1996), *Earth Always Endures*. Viking, the Penguin Group.
- Ravitch, Diane and Viteritti, Joseph P. (2001), *Making Good Citizens*. New Haven : Yale University.
- Roche, Mark William (2004), *Why Literature Matters*. New Haven, Yale University Press.
- Sterling, S. (Ed) (1998), *Education for Sustainable Development in the Schools Sector*, (Report for Panel Education for Sustainable Development), Reading, Council for Environmental Education.
- Trodd, Zoe (2006), *American Protest Literature*. Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press.

Chapitre 11

L'université publique et l'entreprise : Réflexions sur une interaction utilitariste

Hassan ASSAKTI

Professeur d'Enseignement Supérieur Habilité, Directeur du
Laboratoire de Recherche en Droit, Gouvernance et
Développement (LDGD), Faculté des Sciences Juridiques,
Économiques et Sociales, Université Ibn Zohr d'Agadir, Maroc, e-
mails : h.assakti@gmail.com, h.assakti@uiz.ac.ma
Tél. +212661446212

Résumé De nos jours, à l'ère des mutations profondes que connaît la société, notamment celles provoquées par la révolution technologique, la question de la valorisation économique des résultats de la recherche scientifique, qui ne cesse de sonner comme une évidence, met au cœur du débat les nouveaux défis qui s'imposent à l'enseignement supérieur comme acteur clé de développement, notamment à travers la nécessité de repenser sa collaboration avec le secteur privé. Le partenariat entre l'université et l'entreprise en est un exemple parmi d'autres. Ces deux institutions, même avec des statuts et des missions différents, ont un futur commun dans la mesure où leurs aspirations peuvent être complémentaires. Sur le terrain, l'expérience marocaine affiche un constat unanime selon lequel c'est la perception erronée qui continue de caractériser la relation entre l'université publique, très prise par ses missions classiques, et l'entreprise en position d'une sorte de méfiance, voire même d'opposition au milieu universitaire accusé d'être largement éloigné des réalités du monde professionnel. Les aspects de cette défiance sont multiples, reconnus et clarifiés via des diagnostics amplement abondants. Malgré les tentatives de rapprochement, les résultats ne sont pas au niveau convoité par les parties prenantes. Beaucoup d'actions sont à entamer sur ce chantier dans le but de faire cesser la dichotomie entre ces deux mondes qui se sont longtemps tournés le dos. Trois segments de priorités paraissent toutefois s'imposer pour fructifier cette coopération : la valorisation de la production scientifique universitaire ; l'accompagnement des étudiants pour améliorer le taux d'insertion professionnelle ; et la mise en place d'une politique de formation continue en faveur des compétences.

Mots clés Entreprise • Université • Coopération • Formation • Insertion

Introduction

Partout dans le monde, la question de placer la recherche et le savoir universitaires au service de l'économie est au cœur des débats sur la relation entre le monde académique et le secteur économique¹. À cet effet, et au regard des avantages de développement d'une telle interaction, qui sont désormais amplement reconnus et clarifiés, il y a donc unanimité et conviction totale de la part de toutes les parties prenantes de créer une liaison durable entre l'université et l'entreprise (OCDE, 1990 :14) et d'envisager les conditions dans lesquelles celles-ci peuvent être harmonieuses, et donc équilibrées et respectueuses des missions de service public (Monthubert, 2014 : 37).

Certes, il faut rappeler que les objectifs poursuivis par l'université et l'entreprise sont différents. En effet, l'entreprise est une organisation qui combine les facteurs de production (travail et capital...) pour produire des biens et services en vue de réaliser un profit, alors que l'université publique est un établissement à but non lucratif ayant pour mission d'assurer le service public d'enseignement et de production de la recherche².

Toutefois, cette dissemblance dans les objectifs n'exclue pas une potentielle collaboration entre ces deux structures. L'université et l'entreprise ont un avenir en commun dans la mesure où leurs aspirations sont complémentaires. Côté entreprise, elle exprime des besoins en termes de formation, de recrutement et de connaissances³. De son côté, l'université, en dehors de sa mission classique, se voit imposer de nouveaux défis pour jouer son rôle d'acteur actif sur son territoire, via l'amélioration du taux d'insertion de ses lauréats ainsi que le transfert de la science pour soutenir l'intelligence des acteurs économiques. Il y a donc une relation intimement liée entre ces deux entités (Fellag, 2010 : 8).

¹ Force est de rappeler à ce niveau que l'Islam a souligné cette importance à travers le Coran : « Dieu élèvera en degrés ceux d'entre vous qui ont cru ainsi que ceux qui ont reçu la science, car Dieu est instruit de ce que vous faites » (sourate L VIII, verset 12). « Seigneur, fais-moi croître en science » (sourate XX, verset 113).

² On fait référence ici aux universités publiques dans les pays où le service de l'enseignement doit être assuré, comme service public, par les organes étatiques, par opposition aux pays dans lesquels ce service est assuré par le secteur privé. De nos jours, trois modèles d'enseignement supérieur sont prévus : celui tourné complètement vers l'université publique (le cas dans un bon nombre de pays en développement) ; le second, tourné vers l'université privée (le cas dans les pays développés) ; et celui à mi-chemin dans lequel cohabite les deux systèmes public et privé.

³ Le terme « entreprise » est employé dans ce cas pour désigner toute organisation productive à but lucratif quel que soit son statut juridique (entreprise publique, privée, ou semi publique...).

Dans ce contexte, conscients de l'importance et de la nécessité de créer de la valeur partagée entre l'université et son environnement économique, certains pays développés sont allés plus loin dans cette coopération et ne cessent de se préoccuper davantage de ce rapport afin de mieux adapter les études universitaires au marché du travail, par la mise en place de programmes¹, de mécanismes et d'instances de concertation, de part et d'autres, chose qui s'est soldée par une coordination et collaboration efficaces et fructueuses entre ces deux institutions². Certes, loin d'être une règle générale, le degré de cette interactivité est à relativiser, car même dans certains pays développés on n'échappe pas à des critiques et des accusations quant à la réussite de la liaison entre l'université et l'entreprise.

Toutefois, dans la majorité des pays en voie de développement, cette interaction entre le monde académique et le secteur économique est encore très faible, sinon utopique (Leclerc, 1991 : 6). Le Maroc, en particulier, n'est pas épargné de cette compétition qui se joue actuellement dans l'espace de l'enseignement supérieur³. Les constats et les diagnostics réalisés sur le terrain démontrent que le pays n'apparaît pas en position avancée quand il s'agit de la relation université-entreprise. En effet, malgré de multiples tentatives de concertation⁴, dont plusieurs restent individuelles et rarement institutionnelles, sur la nécessité de rapprocher les deux mondes, c'est le grand malentendu qui continue de caractériser la relation entre l'université et l'entreprise. À cet égard, méfiance mutuelle, formations inadaptées, manque de stages, diplômés au chômage, etc. sont autant de clichés, parmi d'autres, qui sont employés à chaque fois que la relation université et entreprise est approchée.

Sans espérer atteindre l'exhaustivité, la réflexion que nous menons dans ce chapitre consiste, dans un premier temps, à tracer un tableau approximatif sur la réalité de cette perception erronée qui continue d'être le maître mot pour caractériser la relation université-entreprise (1), avant de se pencher, dans un second temps, sur les éventuelles actions à mettre en œuvre pour assurer l'ouverture de l'université sur son environnement socio-économique, notamment

¹ Des programmes européens énormes en faveur des étudiants (mobilité, stages, apprentissage, bourses de financement, échanges inter-universités, séjours linguistiques, etc.).

² Dans ce chapitre, on fait référence à l'université publique marocaine en dehors des écoles supérieures publiques et les universités privées.

⁴ À titre d'exemple, on peut citer le cas de la convention signée en 2010 entre le Ministère de l'enseignement supérieur et le Ministère de l'industrie, du commerce et des nouvelles technologies, objet d'organisation chaque deux ans du prix de concurrence et de coopération entre l'université et l'entreprise.

à travers la valorisation de la recherche scientifique, technique et technologique, et le renforcement de la pertinence de ses diplômes comme valeurs ajoutées, le tout dans le but de subvenir aux besoins exprimés par le monde économique (2).

1. Aspects de défiance dans la collaboration entre l'université¹ et l'entreprise

Au Maroc, comme ailleurs, le sujet relatif à la relation université-entreprise revêt une importance considérable pour les nouvelles orientations de l'enseignement supérieur. À cet égard, toutes les parties prenantes, de part et d'autres, sont fortement convaincues du nouveau rôle que doivent jouer l'université et les établissements qui en relèvent, comme acteurs de développement. La porte principale de cette implication, active et fructueuse, pour bâtir une collaboration entre le secteur académique et le monde de l'entreprise, reste celle d'employer des efforts susceptibles d'aboutir à une valorisation économique de l'enseignement et des connaissances académiques.

Cependant, en l'absence d'actions concrètes, tous ces souhaits et aspirations sont restés lettre morte, car sur le terrain, pour ne pas être accusé de pessimisme, le moins que l'on peut souligner c'est que la relation université-entreprise n'est pas au niveau escompté et convoité. Cette situation ne date pas d'aujourd'hui. Le grand malentendu qui caractérise la relation entre le secteur académique et son environnement socio-économique est très ancien. Mais, le pire c'est que l'écart de cette défiance ne cesse de s'accroître avec le temps tout en dénonçant l'université d'être déconnectée des réalités et des besoins des acteurs économiques.

Les résultats des diagnostics dégagés à partir des études et des enquêtes réalisées sur le sujet, et qui ont fait l'objet d'analyses et de discours répandus et véhiculés par les médias, les académiciens, les professionnels, et même par les spécialistes des sciences de l'éducation et de la formation, à chaque fois que la relation université-entreprise est abordée, sont connus de tous². Les rapports établis et les tentatives récentes de mettre en place des instances de concertation, encore en

¹ Le Maroc a opté pour le système qui cohabite entre l'enseignement supérieur public et privé via le Décret n°2.07.99 du 11 Joumada 1428 (27 juin 2007) fixant les modalités d'autorisation d'ouverture, d'extension et de modification des établissements d'enseignement supérieur privé. Aujourd'hui, quand on parle d'universités au Maroc, on ne pense pas uniquement à celles publiques, mais également à celles à caractère privé.

² Rapport du Colloque international organisé par l'Université Mohamed V Agdal à Rabat le 13 et 14 décembre 2002 sous le thème « L'Université dans son environnement : pour un partenariat renouvelé ».

phase embryonnaire, sur la sensibilisation à réconcilier l'université avec son milieu économique, en témoignent identiquement de cet état de fait¹.

Sur le terrain, les aspects de cette déviation, qui sont d'ailleurs reconnus et clarifiés auprès des différentes parties prenantes concernées, ne manquent pas. En effet, d'abord, coté enseignement et formation, l'entreprise est en position de méfiance, voire d'opposition contre le milieu universitaire, accusé d'être très incapable de répondre aux attentes du monde professionnel. Pour l'entreprise, l'orientation pédagogique, les cursus enseignés ainsi que les programmes de recherche animés par l'université publique ne sont pas en étroite corrélation avec les problèmes actuels et les perspectives de l'évolution de l'économie nationale. De son côté, l'entreprise est accusée de frilosité et de son écart vis-à-vis de l'université publique. Le résultat de cette situation, menant parfois à un échange d'accusations de part et d'autres, a engendré une sorte de clivage entre ces deux mondes qui se sont longtemps tournés le dos.

Les représentations des reproches de l'entreprise au monde universitaire sur ce volet ne manquent pas. En effet, trop souvent, les étudiants, lauréats du milieu universitaire, toutes disciplines confondues, même assez brillants parfois, sont accusés d'être inadaptés sur le marché du travail. Ils sont plutôt forts en théorie, mais beaucoup moins dans la pratique. Face à leurs collègues issus des écoles de commerce, ils trouvent des difficultés à manipuler certaines techniques. Les diplômés universitaires sont souvent mal à l'aise en entretien, leur principal défaut c'est qu'ils ont rarement ou jamais mis les pieds dans une entreprise. Dans le meilleur des cas, un étudiant de licence fait un seul stage de courte durée durant son parcours, chose qui ne lui permet pas de s'intégrer facilement dans le milieu professionnel (Monino et Sedkaoui, 2014 : 17).

Devant cet état de fait, qui reste à relativiser, car il ne peut pas être toléré comme règle générale applicable à tous les lauréats, les entreprises considèrent les compétences universitaires peu adaptées avec le monde du travail et ne cessent, par conséquent, de les écarter, même s'elles sont parfois séduites par certains

¹ Le système d'enseignement supérieur au Maroc a fait l'objet en 2000 d'une réforme globale qui a porté essentiellement sur les aspects pédagogiques et de gouvernance. Cette réforme, introduite par une loi, la loi 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur, a tenté de consacrer et de consolider l'autonomie pédagogique, administrative et financière de l'université. C'est sur cette base qu'a été élaborée la nouvelle architecture pédagogique « LMD » (3, 5, 8), qui a inscrit le système d'enseignement supérieur et de recherche dans la mouvance du processus de Bologne. D'autres réformes ont été mises en place, notamment celle de 2014, qui a ciblé le contenu et l'architecture de la formation fondamentale, mais sans résultats.

diplômés de la faculté, pour privilégier les profils issus des formations techniques spécialisées ou des écoles de commerce.

Coté adéquation des cursus dispensés durant la formation fondamentale, il y a une adaptation nécessaire car les universitaires sont formés pour être généralistes, alors que le travail en entreprise est souvent spécialisé. À ce niveau, la perception que maintiennent les chefs d'entreprises, dont une bonne partie est d'ailleurs composée de lauréats universitaires, est que les enseignants-chercheurs sont encore éloignés des réalités du monde professionnel. Pour eux, un certain nombre d'enseignants s'imaginent encore qu'ils forment des jeunes pour être professeurs universitaires ou chercheurs dans des laboratoires. Or, la réalité est tout à fait autre car sur une promotion qui obtient la licence, seulement un pourcentage infinitésimal emprunte la voie de la recherche fondamentale pour devenir enseignant-chercheur, pour le reste la moitié s'oriente vers la fonction publique, l'autre vers le privé. Pour être plus efficace, et selon Leclerc (1991), la formation sanctionnée par une licence doit devenir un diplôme qui mène vers l'emploi.

La valorisation économique de la recherche scientifique, produite par le secteur académique, même s'elle persiste encore à être le parent pauvre¹, reste un autre visage de cette défiance qui caractérise la collaboration entre l'université et l'entreprise. L'apport de la science au développement économique est pointé du doigt. À cet égard, les structures de recherche affiliées à l'université publique au Maroc sont accusées d'être aussi éloignées du monde économique. Par conséquent, à part quelques disciplines à caractère purement scientifique², la contribution de la recherche scientifique aux besoins de l'entreprise est presque nulle.

À part quelques initiatives très limitées, et en l'absence de la coopération institutionnelle, dans le domaine des sciences humaines, sociales et juridiques, le constat global qui est fait sur ce segment est que la production scientifique universitaire, sous ses formes variées (en l'occurrence les études menées sur le terrain, les articles publiés, les débats scientifiques et leurs recommandations, etc.), n'est nullement exploitée par le secteur économique. Autrement dit, les résultats de la recherche universitaire ne sont pas placés sur le marché pour subvenir aux besoins de l'entreprise, et par conséquent ils ne sont pas économiquement valorisés. De tels résultats sont restés lettre morte, sans âme

¹En termes de financement au Maroc, à titre d'exemple pour l'exercice 2014 le budget alloué à la recherche scientifique ne représente que 0,8% du PIB. En termes de production scientifique, d'après les derniers classements, l'université marocaine accuse un très grand retard sur ce chantier.

² Le cas notamment du secteur agroalimentaire, la santé, l'environnement, etc.

économique, dans les terroirs des structures de recherche coupant ainsi toute espérance de vie à une éventuelle fructification de la relation université-entreprise.

Un autre angle de défaillance de partenariat entre l'université et le monde économique est celui de la formation continue. Sur le terrain, abstraction faite de quelques décisions très isolées avec certains secteurs du monde productif, c'est une sorte de léthargie qui est constatée de part et d'autre à ce niveau. En effet, coté université publique, très prise par sa mission classique tournée vers la formation fondamentale, elle propose rarement des formations spécifiquement conçues et aménagées pour un public relevant de la formation continue. Et même lorsqu'elles existent, faute de concertation, de telles formations ne sont pas suffisamment adaptées avec les besoins exprimés par le marché. Par conséquent, coté entreprise, c'est la frilosité qui est le maître-mot.

Devant l'engouement du monde des affaires, exprimé par des besoins énormes en termes de formation continue, et l'incapacité de l'université publique de subvenir et de répondre à cette demande, d'autres alternatives sont arrivées sur le marché pour combler le vide. En effet, à l'ère où la politique de formation continue des personnels trouve, au fil des temps, un écho d'autant plus important que la perception des rôles des employés dans l'entreprise a évolué considérablement, à partir de la mise en place de nouveaux modes d'organisation de la production, les responsables de la gestion des ressources humaines n'ont le choix que de se tourner vers les écoles et les universités privées. Sur ce volet, surtout dans les pays développés, l'imagination du monde des affaires est allée plus loin par la mise en place de ce qui est communément appelée aujourd'hui l'université de l'entreprise (Coulon, 2002 ; Mark, 2002).

2. Actions recommandées pour une éventuelle conciliation entre l'université et l'entreprise

À l'issue de l'ensemble des réflexions développées ci-dessus, tirées des réalités accumulées durant l'histoire de leurs rapports, nul ne peut douter de la défaillance alourdie qui continue de caractériser la coopération entre l'université marocaine et l'entreprise. Sans aspirer à l'exhaustivité sur ce sujet, les aspects évoqués, ci-haut, ne sont que des exemples parmi d'autres.

L'objectif de cette section consiste à souligner quelques formes et avantages du partenariat université-entreprise, ainsi que les conditions indispensables pour le réussir, et par conséquent de susciter en amont des réflexions susceptibles de dégager les grandes lignes directrices permettant de mettre en relief une action partenariale mutuellement profitable à ces deux institutions. Certes, la valorisation des axes de collaboration entre le monde académique et celui des affaires passe

inéluctablement par la mise en place d'une nouvelle culture soucieuse de prendre en considération l'étudiant, élément de base autour duquel pivote cette relation.

Mais, cela ne peut être concrétisé que si les acteurs de ce partenariat passent à l'action. À cet effet, les entreprises doivent exprimer mieux leurs besoins, pas uniquement vis-à-vis des grandes écoles, mais également vis-à-vis des universités publiques. De l'autre côté, ces dernières, doivent cesser de se désintéresser du territoire sur lequel elles évoluent et concevoir, en retour, des offres en termes de connaissances, de savoir et de formation adaptées avec de tels besoins. Bref, l'université est appelée, encore une fois, pour être utile et vitale, à rétablir sa relation avec le monde des affaires.

2.1 Mettre la science et la connaissance au service de l'entreprise

Comme il peut être déduit de la dénomination même du ministère de tutelle qui s'occupe du secteur¹, à côté de l'enseignement, au moins en théorie, la recherche est au cœur de la mission de l'université publique marocaine. Donc, à chaque fois qu'on fait référence à l'université, celle-ci se considère, de tout temps, comme une sorte de foyer principal de la production scientifique. Or, à l'ère des débats actuels sur les critiques proclamées au monde universitaire, et concomitamment à l'avènement de l'université privée sur le marché de la connaissance, la vraie épreuve à laquelle doit, impérativement, faire face le monde universitaire public, est celle d'être questionné sur la pertinence et la valorisation économique de sa production scientifique.

Dans ce contexte, il est temps pour l'université publique marocaine de repenser sa stratégie et amplifier les efforts indispensables pour passer de son rôle spécialement axé sur le culturel à un rôle progressivement économique. L'université est donc amenée à sortir de sa léthargie pour devenir un acteur clé de développement.

À cet effet, l'université publique a intérêt à valoriser son savoir-faire scientifique en orientant ses programmes de recherche vers les problèmes humains, économiques ou technologiques actuels. La porte principale, entre autres, pour la concrétisation de cette action est de mettre en valeur la recherche fondamentale pour que celle-ci ait ses retombées économiques, via l'instauration de liaisons avec le monde de l'entreprise. La production scientifique universitaire doit prouver sa faisabilité économique, c'est-à-dire orientée vers la croissance dans le cadre de ce qui est communément appelé « recherche et développement », sous

¹Au Maroc la dénomination est : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres.

ses trois composantes, à savoir : la recherche fondamentale¹, la recherche appliquée² et le développement expérimental³.

Les actions à entamer, de part et d'autres, à ce niveau, pour pousser la coopération entre l'université et l'entreprise de manière à exploiter les résultats qui peuvent en découler, sont multiples. En effet, les besoins de l'entreprise en matière de connaissances scientifiques, pour préserver sa compétitivité et maintenir son potentiel innovateur, sont énormes. Et la solution peut être trouvée dans sa collaboration, sous des formes variées, avec des structures de recherche (équipes, laboratoires, centres et réseaux), notamment celles affiliées à l'université. Parmi ces formes, on peut citer, entre autres, des recherches et des études basées sur des enquêtes et investigations, des expérimentations et essais donnant lieu à des résultats palpables pour les entreprises et réalisées par des unités de recherche sous la demande de celles-ci selon des objectifs escomptés.

On pourra ajouter également, pour mettre en valeur ce rapport, le développement des projets communs de recherche soit dans le cadre des conventions bilatérales ou dans le cadre des appels à programmes, nationaux ou internationaux, à long ou moyen termes. Or, tout cela peut rester sans âme si les établissements universitaires ne mettent pas en place une politique de libre accès aux publications scientifiques (*Open Access*) et n'ouvrent pas leurs données de recherche (*Open Data*) pour contribuer à l'amplification de l'intelligence économique.

2.2 Accompagnement de l'étudiant par l'apprentissage en entreprise

L'idée traditionnelle selon laquelle la mission principale de l'université se borne uniquement à fournir une formation conceptuelle et abstraite à l'étudiant, sans qu'elle soit accompagnée par des mécanismes et outils permettant de consolider leurs acquis théoriques, de quelques manières qu'elle soit, tout au long de ce cursus, est caduque et non valable. Pour gagner cette bataille, qui se joue sur le

¹ La recherche fondamentale consiste en des travaux expérimentaux ou théoriques entrepris principalement en vue d'acquérir de nouvelles connaissances sur les fondements des phénomènes et des faits observables, sans envisager une application ou une utilisation particulière.

² La recherche appliquée consiste également en des travaux originaux entrepris en vue d'acquérir des connaissances nouvelles. Cependant, elle est surtout dirigée vers un but ou un objectif pratique déterminé.

³ Le développement expérimental consiste en des travaux systématiques fondés sur des connaissances existantes obtenues par la recherche ou l'expérience pratique, en vue de lancer la fabrication de nouveaux matériaux, produits ou dispositifs, d'établir de nouveaux procédés, systèmes et services, ou d'améliorer considérablement ceux qui existent déjà.

terrain de la professionnalisation et de l'apprentissage, l'université doit repenser sa vision sur ce chantier et accomplir des efforts pour tisser des relations avec le monde des affaires en mesure de faciliter la tâche aux étudiants pour décrocher des stages de formation. Une telle orientation fera de la professionnalisation un nouveau paradigme de formation en pédagogie universitaire (Brémaud et Boisclair, 2012 : 17).

Depuis de nombreuses années, en l'absence de plans d'actions clairs et de rapports institutionnalisés, la coopération entre l'université publique et le secteur productif, toutes entreprises confondues, ne s'est faite qu'à travers des contacts individuels. Les projets de fin d'étude, sous différentes formes – en l'occurrence des applications, des sorties pédagogiques, des enquêtes sur terrain et des études empiriques – sont réalisés grâce à des initiatives souvent individuelles basées sur les relations personnelles des enseignants-encadrants avec les chefs d'entreprises.

À l'heure où le phénomène du chômage est très préoccupant, et que le diplôme à lui-seul ne suffit pas, imposant ainsi impérativement la nécessité de professionnalisation des universités, le stage de l'étudiant, durant sa formation universitaire, joue un rôle fondamental dans la facilitation de son insertion professionnelle (Giret et Issehnane, 2010 : 11). Ce passage étant devenu une condition *sine qua non* dans la vie estudiantine, sa valeur peut être mesurée à trois niveaux : d'abord, il favorise la professionnalisation de l'étudiant à travers la construction de son savoir particulier et la consolidation et l'ancrage de son apprentissage ; ensuite, il lui permet de passer à l'action et de vivre une expérience sur le terrain de l'emploi ; enfin, le stage agit au niveau de la sphère du développement personnel de l'étudiant en favorisant sa maturation, en renforçant son autonomie et sa motivation et en l'aidant à s'auto-construire (Escourrou, 2008 : 5).

Or, toute tentative, non accompagnée par des mécanismes susceptibles de construire une coopération durable, notamment par l'instauration d'une réglementation claire des stages déterminant les droits et les obligations de toutes les parties, y compris l'étudiant comme acteur direct concerné, reste sans sens. Le succès et la fructification de cette relation entre l'université et l'entreprise dans l'intérêt de l'étudiant, mesurés par le degré et le taux d'insertion professionnelle à long et moyen termes, requièrent forcément l'institutionnalisation des stages. Cela nécessite, à l'image de certaines expériences étrangères¹, la mise en place de structures d'interface capables de remplir à la fois la fonction d'impulsion, de conseil et d'appui en faveur de toutes les parties prenantes.

¹ Création au sein des universités de bureaux de liaison entre les universités et les entreprises dans plusieurs pays comme la France et le Canada.

2.3 Servir l'entreprise en matière d'embauche des compétences

À côté de la recherche et de la production scientifique, il est utile de rappeler que le fondement même de l'existence de l'université étant de former des diplômés pouvant trouver un emploi. Cette mission de service public incombe à l'université une tâche de responsabilité très lourde, aussi bien en termes de la qualité de formation dispensée ou de l'adaptation de celle-ci aux exigences du marché de l'emploi. Dans ce contexte, comme partout dans le monde et à des degrés différents, et malgré une panoplie d'actions entreprises, le phénomène de diplômés chômeurs, issus surtout du milieu universitaire, ne cesse d'accabler les responsables universitaires d'accusations de ne pas réussir une meilleure insertion professionnelle. Le constat unanime de tous sur ce rapport, liant l'université avec le secteur économique, c'est la non atteinte des résultats escomptés.

L'université, même s'elle n'est pas tenue de garantir l'emploi à ses diplômés, elle doit, pour maintenir sa réputation et sa crédibilité, faire de la réussite de ses étudiants et leur insertion une priorité. Autrement dit, l'insertion professionnelle doit être prise en compte dans la politique des universités et cela ne peut se concrétiser que via le développement des outils et des mécanismes en mesure d'apporter, entre autres, une meilleure connaissance des besoins des marchés.

Sur ce créneau, les objectifs affichés par l'université et l'entreprise se croisent. En effet, côté entreprise, la principale finalité pivote autour des questions de recrutement et de marque employeur ; l'entreprise espère souvent embaucher des compétences capables de s'adapter au monde contemporain des affaires. En toute logique, côté université, il s'agit avant tout d'améliorer le taux d'insertion professionnelle de ses étudiants et de consolider son ancrage territorial.

Pour mener à bien sa mission, et parvenir à atteindre un taux d'insertion professionnelle acceptable, l'idéal n'existe pas. L'université, en concertation avec le milieu des affaires, ainsi que l'ensemble des entités qui en dépendent, est amenée à repenser complètement sa stratégie sur ce segment en orientant sa vision vers la création de nouvelles formations pour les étudiants, par l'incorporation dans les parcours des actions de développement de l'esprit d'entreprise. Ainsi, l'université peut, par exemple, s'insérer dans un plan régional de développement de la formation professionnelle et technique et tourner vers l'orientation de la genèse de l'insertion, l'amélioration de l'apprentissage des langues et l'accentuation du développement de la formation en alternance.

2.4 La formation continue en faveur du personnel de l'entreprise

Une autre voie à emprunter, pour conforter la liaison et fructifier la coopération entre l'université et l'entreprise, est celle relative à la formation continue. Au

Maroc cette forme de partenariat n'est pas nouvelle. Depuis plusieurs années, sans en avoir le monopole, le milieu universitaire était présent sur ce marché. Or, de nos jours, et à l'ère des mutations sociétales, la concurrence acharnée des universités privées, la présence forte des écoles de commerce, des cabinets fournisseurs spécialisés dans la fourniture des services de formation, une nouvelle donne commence à se dessiner. Cela consiste en la recomposition du marché de la formation continue, imposant ainsi à l'université publique de faire des efforts considérables s'elle espère monter sur le podium.

Ainsi, devant une demande accrue des besoins en formation exprimée par le monde de l'entreprise, et face aux contraintes financières croissantes auxquelles l'université doit faire face, nul doute que, à coté du segment de la valorisation économique de la connaissance scientifique, le chantier de la formation continue est une autre piste à explorer par les deux parties. Coté entreprise, tous secteurs confondus, et plus qu'un enjeu prioritaire de toute politique managériale¹, la formation continue est devenue un droit lorsqu'elle fait l'objet d'une relation contractuelle entre l'entreprise et le salarié dans le cadre de la clause de « dédit-formation »².

Toutefois, faute de s'inscrire dans une vision futuriste, matérialisée par la mise en place de véritables réseaux d'alliances stratégiques, l'université et l'entreprise risquent de s'affaiblir, l'une et l'autre devenant prisonnières de leurs choix non-concertés et écervelés. Un partage réussi de la valeur dans ce rapport ne peut être profitable à tous que si ces formations et leur développement dans plusieurs institutions universitaires permettent d'engendrer des revenus autonomes importants, tout en leur permettant d'adapter leurs offres de services et de produits aux espérances et aux exigences du marché du travail.

On ne peut pas imaginer un développement pérenne des universités sans l'accès à la connaissance, car, par sa dimension, l'université est un lieu de production scientifique, mais il faudrait faire un effort considérable pour partager cette valeur avec le milieu économique. L'entreprise et l'université ont donc un avenir commun. À cet égard, à l'ère de la crise financière des universités, tout le travail doit se focaliser sur le développement de cette synergie qui permettra de générer

¹ Parce qu'elle implique notamment de protéger, de développer et de valoriser le capital humain de toute entité, la responsabilité sociale de l'entreprise (RSE) s'appuie sur la formation. Cette dernière a toute sa place dans une démarche de développement durable, en permettant notamment aux personnes d'adapter leurs compétences aux évolutions du monde économique et professionnel, comme à celles de la société.

² Toute entreprise est tenue de respecter cette clause lorsqu'elle est insérée dans un contrat de travail.

de l'activité et créer de la richesse affectée en partie pour le développement de l'entreprise et en autre à la formation (Boisclair, 2009).

Conclusion

En guise de conclusion, il est utile de rappeler que la compétition des nations se joue actuellement sur le terrain du culturel et du scientifique, lui-même dépendant plus amplement du poids et du niveau du secteur de l'enseignement supérieur. En effet, dans le contexte des mutations que connaissent actuellement les sociétés humaines, et qui imposent aux États d'activer et de dynamiser les pistes de partenariats entre le secteur public et privé, la coopération entre l'université et l'entreprise en est une référence.

Loin de sa mission classique cantonnée dans l'enseignement fondamental, et théoriquement dans la production scientifique, et pour échapper aux inculpations la qualifiant de coquille vide de toute substance, l'université est amenée à repenser sa vision et sa stratégie pour aboutir progressivement à la valorisation économique de ses activités et produits. Le rayonnement et la valeur de l'enseignement supérieur se mesure actuellement, entre autres, par la place et la qualité de sa coopération avec le monde des affaires et de la décision.

Un tel partenariat entre l'université et l'entreprise ne peut se concrétiser que par la mise en place d'une vision futuriste basée sur une démarche et une stratégie aux termes desquelles les deux parties tirent avantage. La fructification et la réussite de cette coopération s'apprécie impérativement par le niveau de valorisation économique des compétences et des connaissances universitaires, ainsi que le degré d'implication de la science, comme facteur vital, dans la promotion du développement des entreprises.

Cette valorisation, qui doit se solder par le partage de la valeur entre les deux parties, peut être analysée sous trois angles : le *premier*, relatif à la recherche scientifique, permet le transfert et la diffusion de la connaissance à partir des structures de recherche vers les ateliers de production, et comme un retour le soutien à la recherche fondamentale en faveur de l'université ; le *second*, lié à l'enseignement, permet à l'entreprise d'être servie de profils compétents et à l'université de réussir sa politique d'insertion professionnelle et d'ancrage territorial ; le *troisième*, axé sur la formation continue, va répondre aux besoins de la politique managériale de l'entreprise en terme de développement des compétences de son personnel et à l'université de subvenir à une partie de ses utilités financières.

Toutefois, si l'objectif ultime étant de fructifier la coopération entre l'université et l'entreprise au service du développement économique, cela ne doit pas aboutir à

détailler l'université de sa mission noble qui est celle de servir le monde productif par le savoir et la connaissance tout en gardant son indépendance comme institution publique. En aucun cas, les rapports entre ces deux institutions ne doivent aboutir à la privatisation des services fournis par le monde universitaire. Autrement dit, quel que soit le degré de cette coopération, celle-ci ne doit pas aller jusqu'à la conception du système universitaire public dans la perspective de l'entreprise et du marché. Une collaboration efficace et vitale serait celle qui respecte les règles et les normes de partenariats public-privé.

Références

- Brémaud Loïc et Boisclair Michel (2012), Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : enjeux, écueils, perspectives, *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieure*, 28-1.
- Boisclair Michel (2009), Des partenariats université-entreprise : un ingrédient essentiel à la qualité de la formation continue ? Quelques éléments de réflexion pour l'action », *La Revue de l'Innovation dans le Secteur Public*, Vol. 14(3), article 9.
- Coulon Annick Renaud (2002), Universités d'entreprise, vers une mondialisation de l'intelligence, Éditions Village mondial, Paris.
- Escourrou Nicole (2008), « L'importance du stage dans l'insertion professionnelle des étudiants », In Centre d'études et de recherches sur les qualifications (dir.). Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ). 143-154.
- Fellag Hocine, « Pour un partenariat actif entre l'université et l'entreprise », *Revue Campus*, n°0, pp.7-8, disponible sur : http://www.ummo.dz/IMG/pdf/Pour_un_partenariat_actif_entre_l_universite_et_l_entreprise.pdf
- Giret Jean-François et Issehnane Sabina (2010), L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle : Le cas des diplômés de l'enseignement supérieur, Net.Doc.71, Groupes d'exploitation Génération 2004, disponible sur : <http://www.cereq.fr/cereq/netdoc71.pdf>
- Leclerc Michel (1991), « Les relations université-entreprise entre l'État et le besoin », *The Canadian Journal Of Higher Education*, Vol. XXI-1.
- Mark Allen (2002), The Corporate University Handbook. AMACOM Div American Management Association.

- Monino Jean-Louis, Sedkaoui Soraya (2014), Relation entreprise-université : Facteur clé pour développer l'employabilité et promouvoir l'innovation dans le monde universitaire « Cas du laboratoire TRIS UM 1 ».
- Monthubert Bertrand (2014), L'Université et l'entreprise, Annales des Mines-Réalités Industrielles, Cairn.info.
- OCDE (1990), Les relations université-entreprise dans les pays de l'OCDE, DSTI/SPR/89.37. Paris, février, p.14.
- Rapport du Colloque international organisé par l'Université Mohamed V Agdal à Rabat le 13 et 14 décembre 2002 sous le thème « L'Université dans son environnement : pour un partenariat renouvelé ».

Chapitre 12

La sensibilisation à la culture entrepreneuriale : Vers un changement de paradigme - Cas de la Faculté de Langue Arabe de Marrakech

Tarik ZAHRANE

Professeur, Centre International de Pédagogie et de Gestion Universitaires.
Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Mohamed V, Rabat, Maroc.
e-mail : zahrane.tark@gmail.com, Tél. +212634632878

Résumé Ayant trait aux attitudes, la sensibilisation à la culture entrepreneuriale pose la question du choix de la pédagogie adéquate. Dans ce travail de recherche, nous voudrions explorer le croisement de deux dimensions : la dimension pédagogique et la dimension « rapport au savoir entrepreneurial » de l'étudiant. La première renvoie à une Pédagogie situationnelle (sensibilisation par mise en situation), tandis que la deuxième concerne la position de départ de l'étudiant suivant l'aspect volontaire ou imposé du module de sensibilisation. Le cas présenté dans ce chapitre concerne un module obligatoire, avec évaluation notée, dispensé au 5^{ème} semestre à la Faculté de Langue Arabe de Marrakech. C'est un public cible caractérisé par une filière de formation très limitée en débouchés professionnels. À titre d'expérimentation exploratoire, l'échantillon est réduit à 74 étudiants. L'impact de notre modèle pédagogique a été recherché à travers la comparaison des résultats d'un questionnaire, nominatif, renseigné par les étudiants avant et après la formation, portant sur les dimensions suivantes : milieu familial, attentes de la formation, rapport au savoir entrepreneurial, attitudes entrepreneuriales, culture entrepreneuriale, choix de carrière (entrepreneur ou salarié). Dans le questionnaire renseigné après la formation, d'autres dimensions portant sur le modèle pédagogique ont été ajoutées : rôle du formateur, rôle de l'étudiant, caractéristiques du contenu, modalités pédagogiques, moyens didactiques, organisation de l'espace, mode d'évaluation. Pour ces dernières dimensions, les étudiants avaient à donner leur avis sur une liste fermée d'items suivant une échelle de Likert à sept niveaux. Les résultats obtenus confirment nos hypothèses de recherche et montrent, en particulier, l'effet positif de la pédagogie situationnelle, sur tous profils confondus – « intentionnés » et « non intentionnés » – des étudiants.

Mots clés Sensibilisation • Culture entrepreneuriale et sociétale • Pédagogie situationnelle • Rapport au savoir entrepreneurial

Introduction

Ces dernières décennies, la relation entre l'entrepreneuriat et le monde universitaire s'est largement modifiée. L'entrepreneuriat a pris une place de plus en plus importante au sein des universités que ce soit à travers la généralisation des modules entrepreneuriaux, toutes disciplines confondues, ou à travers la multiplication du nombre de publications et de colloques sur cette thématique. En effet, la montée en croissance du taux de chômage, le déphasage entre les attentes des parties prenantes (*stakeholders*) et la performance des universités marocaines et la nécessité de s'inscrire dans les nouvelles tendances à visée entrepreneuriale et sociétale a permis de revisiter le modèle classique de formation : le rôle de l'université ne semble pas se cantonner dans la formation des étudiants à fortes potentialités salariales. Le modèle du salariat semble avoir reculé pour donner naissance à d'autres formes de travail. Il s'agit de développer chez les étudiants une démarche personnelle et professionnelle susceptible de les soutenir pour passer vers une attitude entreprenante ouverte sur le monde professionnel. *In fine*, de préparer des individus innovants, ayant le sens de citoyenneté et dotés de capacités d'agir face un environnement complexe et en pleine transformation.

Cependant, le manque d'une stratégie de sensibilisation et d'une plateforme pédagogique entrepreneuriale a laissé le terrain vide aux tentatives des enseignants dont la plupart d'entre eux continuent à dispenser des cours selon les pédagogies transmissives¹. Ainsi, ces cours portent, dans la plupart des cas, sur une dimension de l'entrepreneuriat à savoir la création de l'entreprise. Cet esprit de réductionnisme qui résume l'entrepreneuriat à la création d'entreprise risque de déboucher sur une confusion entre la sensibilisation et les formations de spécialisation. En effet, la sensibilisation dans le contexte entrepreneurial aurait développé davantage les attitudes. Tandis que la spécialisation consiste à développer des compétences très spécifiques, d'une manière approfondie, pour répondre à des besoins socioprofessionnels bien déterminés. *In fine*, dans le contexte de la spécialisation, le focus est posé plutôt sur les compétences procédurales que sur les attitudes.

De même, la quasi-absence d'une vision pédagogique chez un certain nombre d'enseignant risque fort d'aggraver cette confusion. Lors de sa planification à un séminaire de sensibilisation, l'enseignant devrait se poser la question sur la boîte à outil pédagogique à y mobiliser. Pour ce faire, il devrait répondre aux questions

¹ Conformément aux travaux de Béchard et Grégoire (2009), les pédagogies transmissives ou encore les pédagogies de reproduction sont des méthodes pédagogiques de transmission de connaissances, contrôlées par les formateurs.

sous-jacentes aux dimensions du modèle pédagogique auquel il se réfère. Béchard (2009) stipule que le modèle pédagogique est un construit constitué d'une dimension ontologique et d'une dimension didactique. La dimension ontologique se prononce sur les représentations et les conceptions que devrait avoir un enseignant sur lui-même et sur l'étudiant pour pouvoir sensibiliser à l'entrepreneuriat. Il s'agit d'adopter une posture par rapport à l'étudiant qui vacille entre un facilitateur qui se limite à orienter, à animer des débats et à rendre l'apprentissage attractif et possible et un transmetteur de savoir qui marginalise les attentes, les prédispositions et la contribution de l'étudiant dans la co-construction du savoir entrepreneurial. Tandis que la dimension didactique s'interpelle sur des éléments que Fayolle (2008) résume dans les questions suivantes :

Le pourquoi : l'objectif d'un séminaire de sensibilisation ;

Le pour qui : le public et ses caractéristiques (large, hétérogène, spécialisé...etc.) ;

Le quoi : le contenu de la formation qui se résume à trois dimensions :

- la dimension attitudinale (l'affectif et le spirituel) ;
- la dimension professionnelle (savoir faire) ;
- la dimension théorique : (savoir théorique).

Le comment (modalités pédagogiques) : Dans le domaine de la sensibilisation à l'entrepreneuriat, il y a un large panel de méthodes pédagogiques que nous résumons en deux grandes catégories :

- les pédagogies informationnelles qui se basent sur le transfert de connaissance et la délivrance de l'information ;
- les pédagogies situationnelles qui s'efforcent de construire et de développer des attitudes et des compétences à partir des situations problèmes.

Pour quels résultats ? (Système d'évaluation).

Compte tenu de la spécificité de l'acte de sensibilisation à l'entrepreneuriat, en tant qu'actions qui devraient agir sur les perceptions et les attitudes, la question qui nous interpelle le plus dans ce travail de recherche, est de savoir s'il est fructueux de continuer à éduquer à l'entrepreneuriat en s'appuyant sur les approches pédagogiques classiques, largement répandues dans nos universités, ou faut-il procéder à un changement d'approche et basculer vers les pédagogies entrepreneuriales¹ (Fayolle, 2009).

¹ Les Pédagogies entrepreneuriales, intitulées également les pédagogies actives sont des méthodes pédagogiques de construction de connaissance et de compétences entrepreneuriales.

Dans ce chapitre, nous proposons un modèle pédagogique situationnel de sensibilisation à l'entrepreneuriat qui prend en considération la dimension « rapport au savoir entrepreneurial (RSE) ». Ensuite, nous testons ce modèle via un questionnaire administré en deux temps, avant et après la formation, auprès d'un échantillon de 74 étudiants de la Faculté de Langue Arabe de Marrakech.

Tout au long de ce travail de recherche, nos éléments de réflexion seront articulés en trois sections. Dans une première section, nous proposons une mise au point conceptuelle et théorique de la pédagogie situationnelle. Une deuxième section présente le modèle de recherche, les hypothèses de recherche et la méthodologie de la recherche. Une troisième section présente les résultats et les discussions qu'ils produisent.

1. Cadre conceptuel et théorique de la pédagogie situationnelle

Sensibiliser à l'entrepreneuriat signifie la mobilisation des actions permettant de susciter simultanément la désirabilité¹ de l'étudiant et sa perception vis-à-vis de la faisabilité de son projet. Ce qui fait appel nécessairement à une pédagogie situationnelle. Cette dernière se veut avant tout un ensemble d'actions qui s'inspirent des théories de l'effectuation (Sarasvathy, 2001), du socioconstructivisme interactif (Jonnaert 2009), permettant ainsi un apprentissage réflexif, responsabilisant, coopératif et expérientiel (Surlemont et Kearney, 2009) et de l'approche projet (Schmitt, 2013). Il s'agit de placer les apprenants dans des situations-problèmes permettant de démystifier le phénomène entrepreneurial et de les aider à voir dans la création d'entreprise une option de carrière (Fayolle, 2005-2012). *In fine* susciter chez eux des valeurs entrepreneuriales permettant de valoriser leurs expériences et de modifier positivement leurs perceptions ainsi que leurs « rapports au savoir entrepreneurial ». Les cours de l'entrepreneuriat que nous avons dispensés à plusieurs facultés ont révélé qu'une telle sensibilisation est possible si plusieurs composantes pédagogiques (modèle pédagogique) soient réunies :

1.1 Un apprentissage situationnel basé sur un raisonnement effectual

Les pédagogies mobilisées pour dispenser des cours en entrepreneuriat sont en partie basées sur un apprentissage déterministe (Tautain, 2012). Cependant en dehors des murs des écoles, le caractère complexe et instable de l'environnement incite l'entrepreneur à s'inscrire dans une logique effectuale². En réalité, prédire

¹ Selon le modèle de Krueger (2009), la création de l'entreprise est la conséquence de la combinaison de la désirabilité et de la faisabilité perçues.

² *Effectuation is a model of non-predictive decision making* (Sarasvathy, 2011).

ne suffit pas pour contrebalancer les risques auxquelles un entrepreneur est confronté. L'entrepreneur est conduit à s'adapter régulièrement avec son environnement en mobilisant intelligemment les ressources dont il dispose. Par opposition à la causation¹, qui se base sur une logique prédictive, l'effectuation part du principe que l'entrepreneur est appelé à mobiliser sa créativité et son imagination pour effectuer un choix en phase avec ses ressources disponibles. Dans ce sens, l'avenir de l'entrepreneur n'est pas construit à l'avance, ce ne sont pas les objectifs qui déterminent les moyens ; c'est l'inverse puisque ce sont les moyens qui déterminent les objectifs. S'orienter vers une pédagogie situationnelle effectuale, va donc permettre à l'étudiant d'acquérir des compétences lui permettant d'une part de s'adapter aux situations imprévues, et d'autre part de valoriser ses expériences et ses ressources.

1.2 Un apprentissage situationnel dans une perspective socioconstructiviste

Par référence aux travaux de Bécharde (2000), on peut mettre en exergue trois catégories de méthodes pédagogiques : les méthodes pédagogiques de reproduction, de construction et de co-construction. Les premières se caractérisent par un transfert de savoir de l'enseignant vers l'enseigné et par un contrôle de l'apprentissage par le formateur. Les secondes se définissent par un apprentissage situationnel dans lequel l'apprenant est l'acteur central. Ce modèle d'apprentissage tend à développer des aptitudes pour résoudre des situations problèmes complexes, en mobilisant des ressources clefs (Bécharde, 2009). Les méthodes de co-construction focalisent sur des groupes d'individus ou des équipes projet. Le contrôle de l'apprentissage est partagé entre le formateur et les apprenants. Les techniques pédagogiques reposent sur le travail d'équipe, le jeu de rôle, la simulation, les débats et les projets. Concevoir un modèle pédagogique socioconstructiviste s'avère largement en phase avec les méthodes de co-construction. Dans ce modèle, chaque étudiant dispose d'un processus d'interaction que Piaget conceptualise en terme d'adaptation (assimilation et accommodation), et dont la confrontation avec celui d'un autre individu ayant des points de vue opposés par rapport à une situation problème, favorise l'émergence d'un processus de négociation au plan cognitif et relationnel, permettant l'élaboration d'une solution commune et affinement acquise. Il en découle que la connaissance se construit suite à des interactions sociales d'où, le socio ajouté au constructivisme de Piaget. Il s'agit d'une visée constructiviste de la connaissance, piagétienne au sens du terme avec l'implicite que le contenu qui se construit reste propre à l'individu. Ce qui change par rapport à la conception piagétienne, ce sont

¹ Le principe de la causation suppose la recherche des moyens pour atteindre les objectifs tracés.

les mécanismes de production qui eux deviennent sociaux et interactifs.

1.3 Un apprentissage situationnel basé sur l'approche projet

Une pédagogie par projet permet à l'étudiant de s'approprier des compétences de conception et de traduction (Schmitt et Bayad, 2013). La première stipule que le projet ne doit pas être seulement considéré comme un artefact¹ permettant uniquement de résoudre des problèmes, mais plutôt comme des outils facilitant la problématisation, et par corolaire, la représentation de la situation à résoudre. On est beaucoup plus dans une logique de construction que de résolution. Il s'agit, de favoriser la capacité des étudiants à développer une imagination de l'entreprise qu'ils souhaitent fonder. La deuxième se rapporte à la capacité de faire adhérer les parties prenantes aux idées de l'entrepreneur. Ce qui nécessite le développement de capacités de traduction de la vision entrepreneuriale.

2. Modèle, hypothèses et méthodologie de recherche

2.1 Modèle de recherche

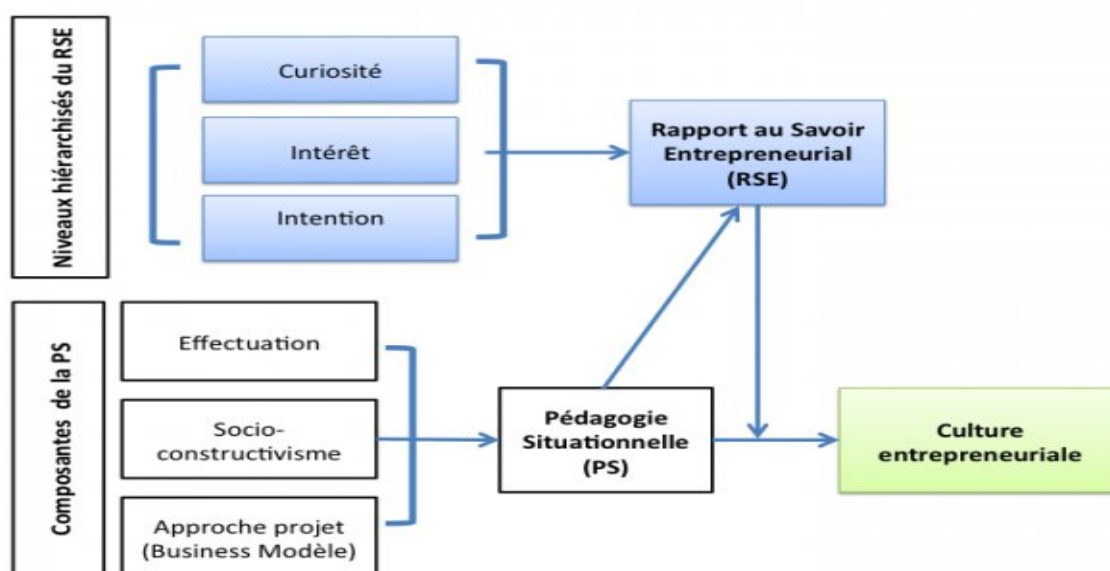


Figure 12.1 Le modèle de la recherche (Zahrane, Chiadli).

Notre modèle de recherche renferme deux phases. La première, qui est basée sur les théories de l'effectuation, du socioconstructivisme, et de la systémique (approche projet), nous a permis de concevoir un modèle pédagogique

¹ « Les organisations sociales telles que les entreprises, les administrations, les associations à but non lucratif peuvent être considérées comme des artefacts au sens de Simon » (Avenier, 2009).

situationnel susceptible d'influencer positivement le rapport au savoir entrepreneurial des étudiants (RSE). La deuxième, qui est à vocation positiviste, a pour objectif d'explorer le croisement de notre pédagogie situationnelle avec le rapport au savoir entrepreneurial et d'étudier son impact aussi bien sur le rapport au savoir entrepreneurial que sur l'acculturation entrepreneuriale.

Conformément aux travaux réalisés par Ajzen (1991), le comportement entrepreneurial est déterminé par l'intention et influencé par le contrôle comportemental perçu, les normes subjectives perçues et les attitudes envers le comportement. En d'autres termes, le comportement entrepreneurial est déterminé par l'intention qui est influencée par la désirabilité et la faisabilité (Krueger, 2009).

Pour Fayolle (2009), l'impact d'un programme de formation en entrepreneuriat sur la désirabilité entrepreneuriale est influencé par le niveau initial d'intention des étudiants. Dans notre modèle, l'intention entrepreneuriale est un niveau parmi les autres niveaux hiérarchisés qui caractérisent le « rapport au savoir entrepreneurial » : un élève qui assiste à cette formation peut le faire par curiosité (découvrir ce qu'est l'entrepreneuriat, « juste pour voir de quoi ça tourne ») ou, à un deuxième niveau, par intérêt (« j'en ai une idée et ça m'intéresse ») ou, à un troisième niveau, par intention (« j'ai déjà une idée de projet » ou « j'ai l'intention d'entreprendre »). Ces trois niveaux traduisent un rapport positif au savoir entrepreneurial avant la formation. En fonction de la nature de la formation, ces trois niveaux peuvent évoluer positivement (passer à un niveau supérieur) ou créer un rapport négatif au savoir entrepreneurial. D'où l'importance primordiale de l'approche pédagogique adoptée dans les séminaires de sensibilisation à l'entrepreneuriat.

2.2 Questions et hypothèses de la recherche

Notre question de recherche se formule ainsi : *Notre modèle pédagogique pourrait-il agir sur le rapport au savoir entrepreneurial des étudiants dans le sens d'une meilleure sensibilisation à la culture entrepreneuriale ?*

Nous avançons deux hypothèses de recherche :

- **H1** : La pédagogie situationnelle a un effet positif sur le rapport au savoir entrepreneurial des lycéens tous profils confondus.
- **H2**: L'intensité de l'impact d'une pédagogie situationnelle sur l'acculturation entrepreneuriale dépend du rapport au savoir initial. Plus le rapport est favorable, plus l'impact est faible

2.3 Méthodologie de recherche

Notre investigation s'organise en deux recherches distinctes et complémentaires. La première a pour but l'élaboration d'un modèle d'apprentissage situationnel. Dans la seconde, qui est centrée sur la réalisation d'une enquête statistique, nous expérimentons la faisabilité de ce modèle auprès d'un échantillon constitué de 74 étudiants de la Faculté de Langue Arabe de Marrakech.

La collecte des données a été effectuée à l'aide de deux outils : d'une part, un questionnaire nominatif, administré en deux temps avant et à l'issue de la formation, portant sur les dimensions suivantes : milieu familial, attentes de la formation, rapport au savoir entrepreneurial, attitudes entrepreneuriales, culture entrepreneuriale, choix de carrière (entrepreneur ou salarié) ; d'autre part, un complément du questionnaire, remis à la fin de la formation pour évaluer le rôle du formateur, le rôle de l'enseigné, le contenu, les modalités pédagogiques, l'organisation de l'espace et le mode d'évaluation. L'analyse des données a été réalisée par le test relatif à la comparaison des moyennes de scores avant et après la sensibilisation. Elle a été affinée par le calcul de l'écart relatif moyen et le taux d'hétérogénéité. Des échelles de Likert à 7 positions ont été utilisées pour permettre aux étudiants de donner leurs points de vue sur les trois aspects du modèle pédagogique proposé : la culture entrepreneuriale, le rapport au savoir entrepreneurial et la pédagogie situationnelle.

Pour être exploitable et nous permettre de mesurer aussi bien l'évolution du rapport au savoir entrepreneurial que celui de la culture entrepreneuriale, les questionnaires à caractère nominatif ont été traités en binômes. En d'autres termes, les réponses seront inexploitables s'il manque l'un ou l'autre des questionnaires.

Eu égard à sa nature exploratoire, nous sommes loin de toute ambition méthodologique de généralisation. De même, la taille de notre échantillon est tellement petite (74 étudiants) pour procéder à la validation externe. Cela devient encore bel et bien difficile le moment où nous segmentons notre échantillon sur la base du rapport au savoir entrepreneurial. Cette segmentation pourrait aboutir parfois à un profil constitué seulement de cinq personnes. Ceci étant dit, nous avons jugé inopportun de procéder à la cohérence des items (Alpha de Cronbach) et aux tests de significativité (Khi-deux).

3. Résultats empiriques

3.1 Présentation du programme

Le séminaire de sensibilisation à la culture entrepreneuriale est une formation universitaire modulaire de 32 heures, à raison de 2 heures par semaine, destinée aux étudiants du 5^{ème} semestre de la Faculté de Langue Arabe de Marrakech, lors de l'année universitaire 2012-2013.

Ayant un caractère obligatoire, ce module est dispensé par moi-même. L'objectif principal assigné est de développer, chez les étudiants, une démarche personnelle et professionnelle susceptible de les soutenir pour passer vers une attitude entreprenante ouverte sur le monde professionnel. Pour atteindre cet objectif, nous avons fait appel à un programme pédagogique dont le contenu peut succinctement se résumer dans le tableau ci-après :

Tableau 12.1 Le déroulement des séances

Objectifs	Situations	Déroulement de l'activité	Budget Temps
Évaluation diagnostique	Questionnaire 1	Effectuer un test permettant de jauger la culture entrepreneuriale des étudiants à l'aide d'un questionnaire (avant formation).	2h
Initier à l'esprit d'entreprendre	Les entreprises autour de vous	Demander à chaque étudiant de citer une entreprise, implantée dans son quartier. Se prononcer sur l'activité, le métier, etc.	2h
Développer des attitudes entrepreneuriales susceptibles de rendre l'acte entrepreneurial attirant : - Créativité - Confiance en soi - Réalisation de soi - Autonomie - Esprit critique	Se prononcer sur le profil d'un entrepreneur	- Constituer des groupes. - Demander à chaque groupe de citer les traits de caractère qu'il faut posséder pour réussir comme entrepreneur. - Demander au leader de chaque groupe de présenter le profil construit en se basant sur la technique des cartes, mind mapping, etc. - Chaque trait de caractère est écrit sur un post-it. L'ensemble des post-its constitue une carte qui fait l'objet d'un débat. - Discuter les profils de chaque groupe et dégager les caractères à développer (résultat collectif de la classe).	2h
	Lancement d'un nouveau produit à partir d'un ancien	- Pour développer la créativité chez nos étudiants, on s'est basé sur la technique du concassage. Il s'agit de prendre un produit au hasard et d'y poser des questions en s'aidant des initiales de	4H

		l'acronyme SCAMPER. - Les types de questions à poser : "Qu'arriverait-il si on augmentait le poids de l'objet..." - Présenter et discuter l'ensemble des nouveaux produits.	
	Jeu de lancé	- La notion du risque a été développée via un jeu qui consiste à lancer un ballon dans un panier à partir des traits espacés tracés sur le sol. - Conclure que le risque est un choix délibéré et non pas la réaction d'une tête brûlée.	2H
- Développer des compétences entrepreneuriales susceptibles de rendre l'acte entrepreneurial faisable : - Construction de l'opportunité d'affaire - Persuasion - Leadership	Choisir un marché	- Pour transformer les idées d'affaire en opportunités d'affaire, il est demandé à chaque groupe de noter ses compétences et ses expériences - Choisir une idée d'affaire. - Décrire les idées d'affaires en y détaillant le produit ou le service proposé à l'aide de l'analyse SWOT.	4h
	Optimiser les ventes (cas de librairie)	- Demander aux étudiants de se prononcer sur les moyens qu'on peut mobiliser pour aider un libraire à optimiser ses ventes. - Se mettre d'accord sur la technique du Mix Marketing.	4h
	- L'obtention du capital : cas d'une jeune fille qui voudrait démarrer un cyber café.	- Demander à chaque groupe de se prononcer sur les questions suivantes : ⇒ Où peut-elle obtenir son capital ? ⇒ Comment peut-elle augmenter sa chance d'obtenir un financement ?	2h
	- La forme juridique de l'entreprise	- Demander à chaque groupe de choisir une forme juridique pour sa future entreprise.	2h
Présentation des projets innovants	Business plan	Demander aux étudiants de rédiger l'ensemble des activités faites sous forme d'un business plan et de le présenter devant les autres groupes.	4h
Évaluation écrite Questionnaire 2 (fin de formation)	Étude de cas	- Résoudre des situations problèmes.	2h
		- Mesurer la culture entrepreneuriale des étudiants à l'issue de la formation	2h

3.2 Présentations et discussion des résultats

3.2.1 Rapport au savoir entrepreneurial

L'échelle de Likert utilisée étant de 7 niveaux, les résultats ont été intégrés en trois catégories uniquement : un score strictement supérieur à 4 traduit un rapport positif (curieux, intéressé, intentionné, respectivement), un score strictement inférieur à 4 traduit un rapport négatif (pas curieux, pas intéressé, non intentionné, respectivement) et un score égal à 4 représente un état neutre (pour chacun des 3 niveaux du rapport au savoir entrepreneurial, respectivement). Par ailleurs, les 3 niveaux hiérarchisés du rapport au savoir étant cumulatifs - un élève intentionné est déjà intéressé et plus que curieux-, les données seront présentées dans un tableau représentant la répartition des élèves suivant leur niveau supérieur atteint.

Tableau 12.2 Profils constatés selon le niveau supérieur atteint du « Rapport au savoir entrepreneurial » avant /après la sensibilisation

Profils constatés avant la sensibilisation		Migration de profils après la sensibilisation				
		Incurieux	Neutres	Curieux	Intéressés	Intentionnés
Incurieux	5	0	0	0	0	5
Neutres	7	0	0	0	2	5
Curieux	10	1	0	0	1	8
Intéressés	18	0	0	1	2	15
Intentionnés	34	1	0	0	4	29
Total	74	2	0	1	9	62

Selon le tableau ci-dessus, les profils constatés avant la sensibilisation, suite à une répartition des étudiants selon leur niveau supérieur atteint du rapport au savoir entrepreneurial, sont : 5 incurieux, 7 neutres, 10 curieux, 18 intéressés et 34 intentionnés. Le nombre important des étudiants intentionnés (34 étudiants), avant la sensibilisation par rapport aux autres profils, peut s'expliquer par la nature de la filière, (Arabe classique) la nature du public et son attitude entrepreneuriale. En effet, on est devant un public qui semble conscient des contraintes inhérentes à la non compatibilité de son diplôme avec les besoins du marché de travail. Une filière, comme l'Arabe classique, est loin de répondre aux besoins des entreprises. Ainsi, la chance de gagner un poste budgétaire avec l'État n'est pas une chose facile. De même, le public semble être largement imprégné de la culture religieuse qui incite à se lancer dans les affaires au lieu du salariat. Ceci étant dit, l'effet filière et l'aspect religieux constituent seulement des hypothèses à creuser dans les futures recherches.

Après la sensibilisation, les profils de départ ont connu une amélioration ou une migration vers des niveaux supérieurs du rapport au savoir entrepreneurial. Cette

migration de profil a révélé que les 5 étudiants incurieux ont pu basculer vers les intentionnés. Parmi les 7 étudiants neutres, 2 ont bifurqué vers les intéressés et 5 vers les intentionnés. Quant au 18 étudiants intéressés, un seul étudiant a reculé vers les curieux, deux étudiants ont gardé le même profil et 15 étudiants ont grimpé vers les intentionnés. Enfin, parmi les 34 étudiants intentionnés, un étudiant a reculé vers les incurieux, 4 vers les intéressés, et le reste a pu maintenir leur profil de départ.

En substance, le bilan de migration de profil suite à notre séminaire de sensibilisation est très positif. En fait, les profils constatés à l'issue de la formation concrétisent ce bilan, soit 62 intentionnés, 9 intéressés un curieux et deux incurieux.

3.2.2 Répartition par sexe

En se basant sur une analyse bi variée, la répartition par sexe entre les profils, « Incurieux », « Neutres », « Curieux », « Intéressés » et « Intentionnés », précise que, sur un échantillon de 49 étudiants de sexe masculin, soit 66,22% de l'échantillon global, 3 étudiants sont incurieux, 5 sont neutres, 5 sont curieux, 13 sont intéressés et 23 sont intentionnés. De même, sur un échantillon de 25 étudiants de sexe féminin, soit 33,78% de l'échantillon global, 2 étudiantes sont incurieuses, 2 sont neutres, 5 sont curieuses, 5 sont intéressées et 11 sont intentionnées. Par rapport à la dimension « intention », le sexe n'est pas significatif vu que le pourcentage des étudiants intentionnés est très proche chez les deux sexes, 44 % pour les filles contre 47% pour les garçons. De même pour la dimension intérêts, le sexe est relativement significatif, les garçons semblent être plus intéressés que les filles, soit respectivement 27% contre 20%. À l'opposé des intentionnés et des intéressés, le sexe indique, pour le profil des curieux, que les filles sont plus curieuses que les garçons, soit respectivement 20% contre 10%.

3.2.3 Attitude entrepreneuriale

Avant d'intégrer la formation actuelle, l'attitude entrepreneuriale exprimée par les étudiants ayant ou non une idée de projet des catégories citées ci-dessus indique que sur les 5 étudiants incurieux et les 7 neutres, personne ne dispose d'une idée de projet. Tandis que, sur les 10 curieux, seulement 3 étudiants ayant une idée de projet dont un, suite à un stage et le reste à cause d'une formation antérieure et une rencontre avec les entrepreneurs. Quant aux 18 étudiants intéressés, 7 ont déclaré avoir une idée de projets dont deux suite à des rencontres avec des

entrepreneurs, un à cause d'une formation antérieure, un autre suite à un stage et 4 à cause d'autres origines.

Enfin, sur les 34 étudiants intentionnés, 23 étudiants disposent d'une idée de projets dont 12 suite à des rencontres avec des entrepreneurs, 2 à cause d'une formation antérieure, 4 suite à un stage et 8 suite à autres origines. Le nombre des origines des idées qui dépasse parfois le nombre de personnes ayant des idées s'explique par le fait d'avoir plusieurs origines pour la même idée (redondance). On peut citer le cas d'une personne qui dispose d'une idée suite, en même temps à une rencontre, à un stage et une formation antérieure.

Après la formation, les étudiants ont pu développer des idées d'affaires. Ainsi le nombre des étudiants intentionnés possédant des idées d'affaire après la formation s'élève à 73. En d'autres termes, sur les 41 personnes qui n'ont pas d'idées d'affaire avant la formation, 40 ont pu les posséder après la formation. Il s'agit de 11 étudiants intentionnés, 11 intéressés, 7 curieux, 6 neutres et 5 incurieux. L'appropriation des ces idées d'affaire semble en grande partie être attachée à la formation actuelle, soit 35 étudiants ont déclaré que la formation est l'origine de leur idée d'affaire. Globalement, le nombre important de personnes possédant une idée suite à la formation actuelle s'expliquerait par les 40 personnes qui se sont ajoutées à la liste des personnes détenant une idée au terme de la formation, mais également suite à un nombre très important des personnes, avant la formation, ayant des idées d'affaire, mais qui ont bénéficié de la formation actuelle pour les affiner ou les changer. En principe une idée d'affaire ne l'est qu'au moment où elle serait susceptible d'être transformée en opportunité d'affaire via le test de faisabilité. Apparemment, la formation a secoué les idées des étudiants en vue de les consolider et les corriger. De même, les personnes ayant une idée d'affaire avant la formation, soit les 33 personnes semblent bénéficier de la formation actuelle pour affiner leurs idées d'affaire, voire même les changer pour qu'elles puissent être transformées en opportunité d'affaire.

3.2.4 Modèle familial

Sur un échantillon de 74 étudiants, le rassemblement des métiers à vocation entrepreneuriale (tels que le créateur d'entreprise, l'indépendant et la profession libre) et les métiers à vocation salariale (tels que l'ouvrier, le fonctionnaire, l'enseignant et le dirigeant) a débouché sur un modèle familial à caractère salarial pour 44 étudiants et un modèle familial à vocation entrepreneurial pour le reste des étudiants (30 étudiants).

Par ailleurs, l'étude a révélé, pour le profil des incurieux, que sur un échantillon de 5 étudiants, 3 sont issus de familles à caractère salarial contre 2 à caractère

entrepreneurial. De même, le profil des neutres comporte 3 étudiants d'origine familiale entrepreneuriale contre 4 étudiants d'origine familiale salariale.

Le dernier profil par rapport à la dimension « curiosité » a débouché sur 10 étudiants curieux dont 3 émanent des familles à vocation entrepreneuriale et 7 sont issus des familles à caractère salarial.

Quant aux 18 étudiants intéressés, la moitié des étudiants est issue du bain familial salarial et l'autre moitié est issue du bain familial entrepreneurial. Enfin, parmi les 34 étudiants intentionnés, 13 étudiants sont venus du milieu familial à caractère entrepreneurial contre 21 étudiants provenant des familles à vocation salariale.

Il en découle, pour les profils, curieux, intéressés et intentionnés que l'effet famille n'est pas significatif.

3.2.5 Culture entrepreneuriale et choix de carrière

Tableau 12.3 Résultats liés à l'impact du modèle pédagogique

L'effet de la pédagogie situationnelle sur la culture entrepreneuriale et le choix de carrière des étudiants tous profils confondus (N= 74)						
Critères	Score moyen avant	Score moyen après	Écart moyen	Écart relatif moyen en %	Taux d'hétérogénéité en %	
					Avant	Après
Culture entrepreneuriale	4,41	5,48	1,07	41,31	15,87	10,77
Choix de carrière	3,85	4,90	1,05	33,33	24,42	20,41
L'effet de la pédagogie situationnelle sur la culture entrepreneuriale et le choix de carrière des incurieux (N= 5)						
Critère	Score moyen avant	Score moyen après	Écart moyen	Écart relatif moyen en %	Taux d'hétérogénéité en %	
					Avant	Après
Culture entrepreneuriale	3,63	5,53	1,90	56,38	20,11	11,57
Choix de carrière	3,27	4,80	1,53	41,01	13,15	21,04
L'effet de la pédagogie situationnelle sur la culture entrepreneuriale et le choix de carrière des « Neutres » (N=7)						
Critère	Score moyen avant	Score moyen	Écart moyen	Écart relatif moyen en %	Taux d'hétérogénéité en %	

		après			Avant	Après
Culture entrepreneuriale	3,69	5,30	1,61	48,64	12,47	5,85
Choix de carrière	3,48	4,19	0,71	20,17	18,10	16,47
L'effet de la pédagogie situationnelle sur la culture entrepreneuriale et le choix de carrière des « Curieux » (N=10)						
Critère	Score moyen avant	Score moyen après	Écart moyen	Écart relatif moyen en %	Taux d'hétérogénéité en %	
					Avant	Après
Culture entrepreneuriale	4,48	5,44	0,96	38,10	15,40	16,18
Choix de carrière	3,93	4,73	0,80	26,05	17,81	17,55
L'effet de la pédagogie situationnelle sur la culture entrepreneuriale et le choix de carrière des « Intéressés » (N=18)						
Critère	Score moyen avant	Score moyen après	Écart moyen	Écart relatif moyen en %	Taux d'hétérogénéité en %	
					Avant	Après
Culture entrepreneuriale	4,34	5,33	0,99	37,22	14,05	11,63
Choix de carrière	3,24	4,80	1,56	41,49	32,10	23,96
L'effet de la pédagogie situationnelle sur la culture entrepreneuriale et le choix de carrière des « Intentionnés » (N=34)						
Critère	Score moyen avant	Score Moyen après	Écart moyen	Écart relatif moyen en %	Taux d'hétérogénéité en %	
					Avant	Après
Culture entrepreneuriale	4,70	5,61	0,91	39,57	12,98	8,91
Choix de carrière	4,32	5,16	0,84	31,34	18,98	18,80

A. Tous profils confondus

Selon le tableau ci-dessus, le modèle pédagogique a impacté positivement la culture entrepreneuriale des étudiants ayant ou non un rapport au savoir entrepreneurial favorable. L'impact a montré une augmentation en moyenne, à peu près, de 1 point sur une échelle de sept sur l'ensemble des critères¹ qui

¹ Les critères constituent des échelles pour mesurer consécutivement le rapport au savoir entrepreneurial, le choix de carrière et la culture entrepreneuriale. Chaque critère est une moyenne des items qui y correspondent.

mesure la culture entrepreneuriale (en passant de 4,41points à 5,48 points). De même, l'écart relatif moyen qui s'élève à 41,31 % et le taux d'hétérogénéité qui est passé de 15,87 % à 10,77 % ont confirmé l'impact positif du pédagogique sur la culture entrepreneuriale de 74 étudiants.

Le choix de carrière qui est mesuré par la propension des étudiants vers le monde entrepreneurial ou vers le monde salarial a également été positivement impacté. Il s'agit d'une augmentation moyenne, à peu près de 1 point (en passant de 3,85 points à 4,90 points).

B. Profil « Intentionnés »

En passant d'un score moyen de 4,70, avant la formation à un score moyen de 5,61 après la formation, la culture entrepreneuriale des étudiants intentionnés a connu une augmentation en moyenne, à peu près d'un point. De même, le gain relatif moyen a dépassé les 30%, soit 39,57%, et le taux d'hétérogénéité a enregistré une tendance baissière en passant, à peu près de 13 % à 9%. Le choix de carrière a connu également une amélioration à peu près de 1 point en passant de 4,32 avant la sensibilisation à 5,16 après la sensibilisation. Quoique le degré d'hétérogénéité ne soit pas visiblement atténué, le gain relatif moyen reste significatif en dépassant les 30%, soit 31,34 %.

C. Profil « Intéressés »

La culture entrepreneuriale des étudiants intéressés a enregistré une variation à la hausse, à peu près, d'un point en passant d'un score moyen avant la formation de 4,34 à 5,33 après la formation. En dépassant les 30 % (seuil de l'impact), soit un taux de 37,22%, et une fluctuation à la baisse du coefficient de variation (taux hétérogénéité), en passant de 14,05 à 11,63%, l'impact du modèle pédagogique demeure prononcée.

De même, le choix de carrière des étudiants intéressés a été positivement impacté par le modèle pédagogique. Le score moyen de cette variable est passé 3,24 points avant la sensibilisation à 4,80 points après la sensibilisation, soit une augmentation moyenne de 1,56 points. Le gain relatif moyen qui a dépassé les 30%, soit 41,49 % et le taux de variation qui a enregistré une variation à la baisse, en passant de 32,1% à 23,96 % ont conforté les résultats ci-dessus.

D. Profil « Curieux »

Le gain brut moyen des étudiants curieux a connu une augmentation en moyenne d'à peu près un point en passant de 4,48 points avant la formation à 5,44 points après la formation.

Quoique le taux de variation n'a pas reculé, le gain brut relatif des étudiants curieux par rapport à la culture entrepreneuriale demeure significatif, soit 38,1%. Le choix de carrière des étudiants curieux n'a apparemment été que légèrement affecté, soit un gain brut moyen 0,8.

E. Profil « Neutres »

De même, la culture entrepreneuriale des étudiants neutres est positivement affectée, soit un gain brut moyen de 1,61. L'écart relatif moyen qui s'élève à 48,64% et le taux d'hétérogénéité qui est passé de 12,47% à 5,85 ont confirmé l'impact positif du modèle pédagogique sur la culture entrepreneuriale des étudiants neutres. Le choix de carrière n'a été que légèrement impacté. Il a enregistré une augmentation moyenne de 0,71 points. Ce bilan est conforté par le gain relatif moyen qui reste au dessous de 30% et le taux de variation qui demeure au dessus de 15%.

F. Profil « Incurieux »

La culture entrepreneuriale des étudiants incurieux a connu une amélioration en moyenne de 1,9 points, en passant d'un score moyen avant la formation de 3,63 à un score moyen de 5,53 après la formation.

En dépassant les 30 % (seuil de l'impact), soit un taux de 56,38 %, et une fluctuation à la baisse du coefficient de variation (taux hétérogénéité), en passant de 20,11 à 11,57% l'impact de notre pédagogie situationnelle demeure visiblement très prononcé. A l'instar du rapport au savoir entrepreneurial et la culture entrepreneuriale, le choix de carrière a été positivement affecté par notre modèle pédagogique. L'impact se traduit par le passage du score moyen de 3,27 points avant la formation à 4,80 points après la formation, soit un gain brut moyen de 1,53 points. Quoique le taux de variation n'a pas diminué, le gain brut relatif moyen a grimpé, soit 41,01 %. Chose qui vérifie bien l'impact positif qu'a connu ce profil par rapport au choix de carrière.

Globalement notre modèle pédagogique a pu augmenter la fibre entrepreneuriale et réduire le taux d'hétérogénéité de nos étudiants. Toutefois, certains critères mesurant la culture entrepreneuriale (comme l'autonomie, la créativité et l'esprit critique) des étudiants intentionnés n'ont apparemment été en moyenne que légèrement affectés par la pédagogie situationnelle. D'une part, cela s'explique par la concentration des ces étudiants sur les aspects entrepreneuriaux qu'ils ignoraient par opposition aux aspects qu'ils maîtrisaient (Fayolle, 2009). Et d'autre part, par le fait qu'ils avaient avant la formation des scores moyens très élevé d'acculturation.

Ainsi, le déroulement des séances par rapport au montage de business plan a révélé qu'une part des ces étudiants a déjà entamé le processus entrepreneurial. Elle avait déjà la maquette-projet. Quelque part, ces étudiants avaient un niveau de sensibilisation avancé par rapport à leurs homologues. Ce qui leur manque, nous semble t-il, c'est beaucoup plus inhérent à l'accompagnement qu'à la sensibilisation.

Conclusion

Ayant un caractère exploratoire, cette recherche nous a permis de concevoir et d'expérimenter un modèle pédagogique situationnel de sensibilisation à la culture entrepreneuriale. Menée auprès d'un échantillon de 74 étudiants de la Faculté de Langue Arabe de Marrakech, cette recherche a révélé l'impact positif de notre approche pédagogique sur l'acculturation des étudiants ayant ou non « un rapport au savoir entrepreneurial » favorable.

Les résultats obtenus indiquent que la sensibilisation à la culture entrepreneuriale via un apprentissage situationnel dans une perspective socioconstructiviste et effectuale nécessite une posture radicalement différente de l'enseignant. Celui-ci devient un facilitateur du processus d'apprentissage plutôt qu'un dispensateur de savoir. Promouvoir la culture entrepreneuriale peut se faire à l'aide d'un contenu ludique, permettant de joindre l'utile à l'agréable. Bien que le business plan a subi tant de critiques par rapport à son aspect analytique, il n'en demeure pas moins qu'il reste nécessaire pour aider les étudiants à formaliser et à forger leurs idées d'entreprendre. De même, sa conception comme un panier de situations problèmes qui abouti à la construction du business plan, sans que l'étudiant en soit conscient, a permis de mettre l'étudiant dans une logique beaucoup plus interprétativiste et structurationniste qu'analytique.

Une pédagogie entrepreneuriale devrait permettre aux étudiants de se disposer émotivement pour pouvoir acquérir et développer les compétences entrepreneuriales. C'est un mariage entre l'art et la science (Surlémont, 2009). Pour ce faire, elle devrait être réflexive, coopérative, responsabilisante et expérientielle (Kerney, 2009).

Le basculement vers la pédagogie situationnelle implique la propension vers le paradigme processuel au lieu du paradigme organisationnel largement répandu dans les pédagogies traditionnelles. L'apprentissage n'est pas axé sur le résultat (création d'entreprise), mais plutôt sur les valeurs entrepreneuriales développées tout au long du chemin faisant.

Bien que la pédagogie situationnelle a impacté positivement le rapport au savoir entrepreneurial et l'acculturation des étudiants, l'intensité de son impact reste relativement influencée par la nature du rapport au savoir entrepreneurial. Plus le rapport au savoir entrepreneurial est favorable, moins l'intensité de l'impact sur l'acculturation entrepreneuriale est forte.

Si la dite recherche présente des implications et de contributions, elle comporte néanmoins des limites qui appellent des recherches futures. L'analyse empirique fournie dans le cadre de cette recherche ne doit pas être conçue comme une épreuve de validation. Avec un échantillon faible de 74 étudiants, nous sommes plutôt dans une logique exploratoire susceptible de produire de nouvelles pistes d'analyse, de nouveaux concepts et des hypothèses testables dans des recherches futures. Cependant, le cas présenté dans ce chapitre reste significatif dans la mesure où il nous a permis d'apporter des éléments de réponses à la problématique formulée au départ.

Références

- Aouni Z. (2011), « Démystification d'une pédagogie émergente », *Entreprendre & Innover*, pp : 120-126.
- Bares F. (2011), « Le projet « Junior- entreprise » comme outil pertinent d'initiation à l'entrepreneuriat : une analyse des comportements et des compétences », *Revue de l'entrepreneuriat*, Vol.10, pp : 89-119.
- Bechard J-P., Peloquin L-E. (2006), « L'apprentissage authentique dans les enseignements en PME. Bilan d'une innovation pédagogique », *Cahier de Recherche OIPG*, n° 2006-001.
- Bechard J.P., Gregoire D. (2009), « Archétype d'innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat, modèles et illustrations » *Revue de l'entrepreneuriat*, volume 8, n°2.
- Boissin J-P. (2010), « Une nouvelle revue de l'entrepreneuriat », *Revue de l'Entrepreneuriat*.
- Brossard M., Fijalkow J. (2008), « Vygotski et les recherches en éducation et en didactique », *Presses universitaires de Bordeaux. Pessac*.
- Carrier C. (2009), « L'enseignement de l'entrepreneuriat au delà des cours magistraux, des études de cas, et du plan d'affaire », *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol 8, n° 2.

- Chene E. et Bienfait N.S. (2009), « De la démarche de conception d'un dispositif de sensibilisation à l'Entrepreneuriat », 6^{ème} congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat. Sofia Antipolis.
- Gaujard C. et Verzat. (2011), « Former à la créativité ... un pari insensé ? », *Entreprendre & innover*, pp : 137-146.
- Fayolle A. (2011), « Enseignez, enseigner à l'entrepreneuriat, il en restera toujours quelque chose ! *Entreprendre & Innover*, pp : 147-158.
- Fayolle A. (2012), *Apprendre à entreprendre*, Dunod, Paris, 2^{ème} édition.
- Fayolle A. et Verzat C. (2009), « Pédagogie active et Entrepreneuriat : Quelle place dans nos enseignements », *Revue de l'entrepreneuriat*, vol n°8.
- Fayolle A., Messeghem. (2011), « La recherche en entrepreneuriat entre 2008 et 2009 », *Revue de l'entrepreneuriat*, Volume 10, pp : 53-72.
- Hernandez E-M. (2008), « Entrepreneuriat, d'une action sans savoir...à un savoir actionnable », *Lavoisier Revue Française de Gestion*, N°185, pp : 83-87.
- Hernandez E-M. (2010), *L'entrepreneur une approche par les compétences*, Éditions EMS. Management & Société.
- Leger-Jarniou C. (2008), « Développer une culture entrepreneuriale chez les jeunes », Lavoisier – Paris.
- Loue C. (2012), « Art'titude » développer un sentiment d'auto efficacité entrepreneuriale par la pratique de l'art et du sport », *Entreprendre & Innover*, pp : 11-37.
- Poujade V. (2008), « Étudiant : oser créer votre entreprise ! » *Vuibert*.
- Messeghem K. et Sammut S. (2011), « L'entrepreneuriat », Édition, EMS, Management & Société.
- Collot R.R. et Vidal F. (2011), « Faire école en entrepreneuriat », *Entreprendre & Innover*, pp : 33-43.
- Sarasvathy S. et Germain O. (2011), « 'L'effectuation', une approche pragmatique et pragmatiste de l'entrepreneuriat », *Revue de l'entrepreneuriat*, Vol. 10, pp : 67-72.
- Schmitt C. (2005), « Université et entrepreneuriat, une relation enquête de sens », Édition l'Harmattan, Paris, Tome 1.
- Schmitt C. et Bayad M. (2013), « L'entrepreneuriat comme activité à projet. Intérêts, apports et pratiques », *Revue Internationale de Psychosociologie et de Gestion des Comportements Organisationnels*, Vol. 14, pp : 141-159.

- Silberzahn P. (2014), « L'effectuation : les principes de l'action entrepreneuriale », Édition Pearson, 174 pages.
- Surlemont B. et Kearney P. (2009), « Pédagogie et esprit d'entreprendre », 1^{ère} Edition de Boeck Université.
- Tautain O. (2011), « La situation problème pour construire des connaissances entrepreneuriales », *Entreprendre et Innover*, Vol 3.
- Verzat C. (2011), « Esprit d'entreprise, est tu là ? Mais de quoi parle t-on ? », *Entreprendre et Innover*, pp : 7-18.

Chapitre 13

Insertion du cours de linguistique forénsique à l'Institut Supérieur de la Magistrature (ISM) à Rabat : Un pas majeur vers les droits humains au Maroc

Amina IRAQI

Professeure-Assistante, École Supérieure Roi Fahd de Traduction de Tanger,
Université Abdelmalek Essaadi de Tétouan, Maroc.
e-mail : iraqiamina@gmail.com

Résumé Ce chapitre démontre le rôle crucial que les étudiants-greffiers à l'Institut Supérieur de la Magistrature (ISM) à Rabat peuvent jouer dans le processus de la réforme judiciaire démocratique. Le rôle des greffiers pendant le procès est de rapporter les témoignages oraux des plaideurs par écrit. Ceci implique une idée infondée sur l'écrit par les représentants de la loi quand ils le considèrent comme étant neutre et étant à cent pour cent fidèle dans la représentation des témoignages oraux des plaideurs. En fait, les greffiers peuvent d'une manière inconsciente mal-représenter le message du plaideur. Ces greffiers ne sont pas au courant des différences entre l'oral et l'écrit qui sont deux modes de communication distincts, et aussi ne savent pas parfois que la réalité ne peut être que partiellement représentée ou même transformée à travers l'écrit surtout dans le cadre de la situation linguistique triglossique au Maroc. Cette recherche s'est basée sur 89 cas juridiques observés, enregistrés et phonétiquement transcrits et des rapports de cour correspondant à chacun de ces cas. Les données se sont également composées d'entrevues menées avec des juges, avocats, greffiers ainsi qu'avec des étudiants greffiers à l'ISM. Ces données ont été collectées suivant une méthodologie d'observation participante au stage des greffiers pendant une durée d'un mois à l'ISM et ont été analysées en adoptant l'analyse critique du discours. Par conséquent, ce chapitre attire l'attention sur l'importance d'inclure un cours de « linguistique forénsique » dans le programme enseigné aux étudiants-greffiers à l'ISM, c'est-à-dire, la linguistique au service de la loi. Ce cours permettra aux étudiants de connaître le rôle dynamique joué par la langue dans la représentation et la construction de la réalité sociale des plaideurs. Également, ce cours donnera aux étudiants-greffiers les compétences linguistiques qui vont en complémentarité avec les compétences juridiques que l'ISM vise à leur enseigner, ce qui va leur permettre d'établir des rapports très proches de la réalité des plaideurs pour un jugement juste et équitable.

Mots clés Linguistique Forénsique • Greffiers, Réforme • Formation de stage • Cour marocaine • ISM

Introduction

Le transfert des témoignages oraux par les greffiers vers les rapports écrits durant la session de la cour marocaine a bien démontré l'existence d'une transformation de la réalité (Lamrani, 1997). Des entrevues menées avec des greffiers dans le cadre de cette recherche ont indiqué que ceux-ci trouvent le transfert de l'oral vers l'écrit durant le procès comme étant une tâche complexe qui nécessite beaucoup de pratique et de familiarité avec les compétences linguistiques nécessaires pour être bien effectuée. Même si l'Arabe est la langue officielle avec laquelle ces rapports de cour sont écrits, la plupart des greffiers, lors des entrevues, ont décrit leur niveau en Arabe écrit comme étant moyen. Selon eux, le fait d'écrire les informations exprimées par les plaideurs est plus important que la manière de leur écriture.

Par ailleurs, il est important de noter que les greffiers ne sont pas au courant de la transformation de la réalité qu'ils peuvent causer s'ils omettent quelques informations de la témoignage orale, en la considérant comme négligeable ou bien redondante au cas juridique, ainsi que du fait qu'ils peuvent inconsciemment mal-représenter la réalité dans leur transfert à l'écrit. En fait, cette transformation de la réalité est influencée par la situation linguistique au Maroc connue par la Triglossie Arabe, par les différences entre les canaux de l'oral et l'écrit, et parfois par les structures du discours idéologiquement chargées telles que la nominalisation et la passivation.

Ce chapitre cherche à démontrer cette transformation de la réalité, qui est faite d'une manière inconsciente par les greffiers et appelle à l'insertion du cours de « linguistique forénsique » dans les programmes d'études à l'ISM. La méthodologie suivie ici, qui est l'analyse critique du discours (ACD), examine comment le monde social est compris et construit à travers le discours. Van Dijk (2003: 352) écrit que¹:

L'ACD est un type de recherche de discours analytique qui étudie principalement comment l'abus du pouvoir social, la dominance et

¹ Ma propre traduction Française. Toutes les citations de cet article sont originellement en Anglais.

l'inégalité sont reconstitués, reproduits et résistés par le texte et la parole dans le contexte social et politique¹.

En d'autres termes, l'écrit et la parole reconstruisent et résistent aux relations d'inégalité et de dominance sociale. En outre, les analystes du discours posent des questions telles que: « pourquoi ce texte est comme ça? Pourquoi ces mots en particulier sont dans cet ordre particulier ? » (Johnstone, 2001: 8). Aussi faut-il citer que l'usage grammatical, soit dans l'écrit soit dans l'oral, porte une perspective politique, comme par exemple le choix de commencer par une information ou bien de la laisser en dernier lieu (Gee, 2005 : 4). Selon Gee (2005 : 5):

Les interlocuteurs et écrivains utilisent les ressources de grammaire pour faire *un design* à leurs phrases et textes de manières à ce qu'ils communiquent leurs perspectives sur la réalité, à ce qu'ils effectuent diverses activités sociales [...] et leur permettent de jouer plusieurs identités sociales [...]. On est tous des designers - artistes, dans un sens - à cet égard. Notre mode est la langue².

Ceci veut dire que le choix d'une structure grammaticale à une autre influence la représentation de la réalité.

Par conséquent, le but de la recherche scientifique dans le domaine de l'ACD est non seulement de signaler le problème qui se trouve dans la société à travers le discours et de le clarifier, mais aussi de suggérer une solution qui pourrait très bien mener à résoudre ce problème. En d'autres termes, le chercheur en analyse du discours devrait être civiquement engagé afin de contribuer à la réforme de la société et à son développement à travers la recherche scientifique.

1. Le transfert vers l'écrit dans la cour marocaine et la transformation de la réalité

Les greffiers sont décrits par le législateur marocain comme étant le noble témoin de la cour. Ils sont appelés à résumer tout ce qui se passe pendant le procès. Cependant, des études qui ont été effectuées sur ce transfert de l'oral à l'écrit dans

¹ Critical Discourse Analysis (CDA) is a type of discourse analytical research that primarily studies the way social power abuse, dominance, and inequality are enacted, reproduced, and resisted by text and talk in the social and political context (Van Dijk, 2003 : 352).

² Speakers and writers use the resources of grammar to design their sentences and texts in ways that communicate their perspectives on reality, carry out various social activities [...], and allow them to enact different social identities [...]. We are all designers – artists, in a sense – in this respect. Our medium is language (Gee, 2005 : 5).

les rapports de cour, ont démontrées que cette procédure implique une transformation de la réalité inconsciemment faite par les greffiers.

Une greffière Américaine nommée Walker (1986) affirme que l'idée d'atteindre « une pure objectivité » dans les rapports écrits de cour n'est pas très bien fondée, ce qui veut dire que le processus de transfert ne peut pas être cent pour cent objectif. De plus, Walker mentionne que toute la parole de tous les interlocuteurs ne peut pas être équitablement représentée dans le rapport. Selon Walker (1986 : 205): « Quand l'ombrelle du mot-par-mot s'étend pour couvrir la croyance que toute la parole de tous les interlocuteurs dans une cour est équitablement représentée dans le rapport, cette supposition échoue complètement »¹.

Aussi, d'après Walker, un autre problème pratique associé lors du transfert de l'oral vers l'écrit est la différence des canaux de l'oral et l'écrit. Ceci est bien illustré dans la citation suivante (Walker, 1986 : 211):

Un problème pratique associé dans le changement des modalités est celui qui est mécanique lié au passage d'un événement à multi-canaux vers un canal unique de représentation. Dans les faits oraux, les informations sont envoyées à travers une sélection simultanée ayant plus d'un seul indice parmi ceux mentionnés ci-haut. Étant donné un très généreux bourrage de canaux disponible, le résultat pourrait être la confusion totale, mais généralement le cerveau humain, guidé par les expériences passées et les attentes actuelles des participants et de la situation, est capable de traiter les indices pertinents tout à la fois. L'écrit, cependant, soit par stylo ou par machine, est linéaire de nature et peut à peine manier un seul canal à la fois, donc doit choisir et prendre parmi les indices valables pour la représentation. Ceci veut dire qu'une grande partie du contexte sera nécessairement perdue, et qu'il y'aura des divergences comme résultat entre l'évènement et la plénitude de sa représentation. Dans la situation d'une cour, une question ou une réponse, par exemple, rapidement transmise à ton haut et voix forte, ponctuée avec des halètements, larmes, ou rires peut être montrée dans le rapport comme consistant seulement des mots dits,

¹ “When the word-for-word umbrella is extended to cover the belief that all speech of all speakers in a courtroom is equally represented in the record, the assumption fails altogether” (Walker, 1986: 205).

ainsi faisant uniquement une représentation partielle de ce qui s'est en fait déroulé en ce temps-là¹.

Cette citation déclare explicitement que le rapport écrit ne peut être qu'une représentation partielle de l'évènement oral car les indices verbaux et non-verbaux se perdent dans l'écrit vu la différence entre l'oral qui est un évènement multi-canal et l'écrit qui est un mode ayant un canal unique. De plus, Walker (1986 : 211) ajoute aussi le problème du chevauchement de parole qui rend la parole exprimée absente du rapport ou bien pas dans l'ordre où elle a été dite. Cette situation est beaucoup plus accentuée au Maroc qui a une situation linguistique connue par la Triglossie Arabe, qui fait que la langue Arabe orale exprimée par les plaideurs est différente de la langue Arabe écrite par les greffiers.

Dans son étude sur l'interaction dans la cour marocaine, Lamrani (1997 : 255) parle aussi de la relation complexe entre l'oral et l'écrit qui cause une transformation de la réalité. Elle l'explique dans la citation suivante:

La relation complexe entre l'oral et l'écrit révèle que transférer un message linguistique du mode oral vers le code écrit ne peut pas être une représentation cent pour cent loyale du message; plutôt, un nombre de transformations inhérentes au système écrit sont tenues de se produire pour le message verbal original. La complexité entre l'oral et l'écrit est mieux révélée dans les rapports écrits de cour, qui sont présumés et requis d'être des représentations neutres et loyales à la parole des plaideurs².

¹ One practical problem involved in the shift of modalities is the mechanical one related to moving from a multichanneled event to a single channel of representation. In oral happenings, information is sent via a simultaneous selection of more than one of the cues discussed above. Given a too-generous loading of available channels, the result maybe utter confusion, but generally the human brain, guided by past experience and present expectations of the participants and situation, is able to process the relevant cues all at once. Writing, however, whether by pen or machine, is linear in nature, and can handle only one channel at a time, so must pick and choose among the cues available for representation. This means that much of the context necessarily will be lost, and there will be discrepancies as a result between the occurrence and the fullness of its representation. In a court situation, a question or an answer, for example, delivered rapidly in a high pitch and loud voice, punctuated by gasps, or tears, or laughter, can be shown in the record as consisting only of the words spoken, thus representing only a partial representation of what actually went on at the time (Walker, 1986 : 211).

² The complex relation between speech and writing reveals that to transfer a linguistic message from the speech medium to the written code cannot be a hundred per cent faithful representation of the message; rather, a number of transformations, which are inherent in the written system,

En d'autres termes, les professionnels du droit présument que l'écrit est un mode neutre qui est capable de représenter loyalement la parole, et donc ils semblent être inconscient des transformations qui sont tenues de se produire pendant ce transfert de l'oral vers l'écrit. En outre, Lamrani (1997 : 285) mentionne que le transfert de l'évènement oral à l'écrit implique naturellement une interprétation:

Les professionnels du droit, y compris les rapporteurs de cour, doivent savoir, par exemple, que l'interprétation, dont ils semblent avertir contre et éliminer de l'activité d'écriture de rapports dans la cour, est un processus naturel inhérent en n'importe quelle activité de communication. De plus, le rapport de cour est, après tout, le produit d'un être humain qui porte des notions restrictives sur la langue, sur le monde et les interlocuteurs et dont la perception ne peut pas s'empêcher d'être préjugée¹.

Alors, l'interprétation dans le message écrit implique l'existence de transformations. Les inexactitudes durant le transfert de la parole vers l'écriture pourraient être exemplifiées à travers les extraits suivants:

Extrait 1 est pris d'un cas légal où le défendeur est un jeune homme accusé d'avoir menacé de commettre un crime, d'avoir humilié un avocat lors de la pratique de son obligation et de la violence contre cet avocat. L'extrait est un exemple de la transformation de la réalité due aux informations omises du rapport de cour.

are bound to occur on the original verbal message. The complexity between speech and writing is best revealed in court written records, which are assumed and required to be neutral and faithful representations of the litigants' speech (Lamrani, 1997 : 255).

¹ Legal professionals, including court reporters, have to know, for instance, that interpretation, which they seem to warn against and to rule out of the activity of reporting in the court, is a natural process inherent in any communication activity. What is more, the court record is, after all, the product of a human being who carries constraining notions about language, the world and the speakers in it; and whose perception cannot help being biased (Lamrani, 2007 : 285).

Extrait 1 : (T=tour)

T1 Juge: Imilef 5 (.) [juge appelant le défendeur et les avocats] [Avocats répondant: naʃam saʃa:dat rraʔi:s] T2 Père du défendeur: ʃuf ʔa seyid rraʔis (.) bʏit ndi:r lmuḥami wettamuḥami mabʏa bʏa ydir ydir muḥami (.) wnaqa:bat lmuḥamiyyen mabʏat mabʏat bʏat teʃTina tta wahed T3 Défendeur: [marmonnant à voix haute et pleurant] T4 Juge: safi ʔasidi (.) rjeʃ hna haneʃTiwek ʔajal wenta dir muḥami tʃuf huh lmuḥami diyalek (.10) ʔidan huh niyabat lʔustad [name of attorney] (.2) ʃan huh lmuʃtakia [non de la plaignante] (.) [nom de l'avocat] (.) ʔidan [appelant 3 autres avocats] [répondant] kadalika sayid raʔis (.1) [Appelant 5 noms d'avocats] ʔidan huh la dali:la ʃala ttawaSul [appelant deux autres] la: dalila ʃala tawaSul lmuSarrihatayn [au défendeur] hanta haneʃTik (.) fʔiTar had lʔajal yla bʏiti dir ddifaʃ diyalek (.) haḥna= T5 Défendeur: = [pleurant] ʔana ʔana madert ta ʃi haja ʔana bʏit neʃref T6 Juge [interrompant]: melli katkun lqaDiyya jahiza neddakru mʃak	T1 Juge: Dossier 5 (.) [juge appelant le défendeur et les avocats] [Avocat répondant: oui votre honneur] T2 Père du défendeur: regardez votre honneur, j'ai voulu faire un avocat et aucun avocat n'a accepté de servir et le syndicat des avocats n'a pas voulu, n'a pas voulu nous en donner un. T3 Défendeur: [marmonnant à voix haute et pleurant] T4 Juge: ça suffit Monsieur. Reculez. On va vous donner un délai et vous verrez un avocat. Voyez votre huh avocat (.10) Donc huh la députation de l'avocat [nom de l'avocat] (.2) de la part de la plaignante [nom de la plaignante] (.) [nom de l'avocat] (.) donc [appelant 3 autres avocats] [répondant] Aussi votre honneur (.1) [Appelant 5 noms d'avocats] donc pas de preuve sur la réception [appelant deux autres] pas de preuve sur la réception des deux déclarantes [au défendeur] Regardez, je vais vous donner (.) dans le cadre de ce délai si vous voulez faire votre défense (.) On va vous = T5 Défendeur: = [pleurant] Je n'ai je n'ai rien fait. Je veux savoir T6 Juge [interrompant]: Quand le cas est prêt, on va le discuter avec vous

T7 Défendeur: [encore pleurant] walakin ?a saʕadat rraʔi:s ʕlaf hanebqa ?ana muʕtaqal w ?ana madayer tta ʕi haʕa (.1) bʕit neʕref ʕlaf ?ana bhad DDuruf hadi T8 Juge: taʕxir lmilef T9 Défendeur: [marmonnant à voix haute et encore pleurant] [pas clair] T10 Juge: [frappant sur le bureau et à un ton haut] matebqaʕay tehder bezzaf T11 Défendeur: [répétant encore ce qu'il a dit; pas clair] T12 Juge: [interrompant à voix haute] ramatebqaʕay tehder bezzaf rak nta ?amam lmehkama (.) welmehkama raha haTTebbeq lqa:nun T13 Défendeur: hadʕi lli bghit ?a saʕa:dat rraʔi:s T14 Juge : Sa :ʕi hadʕi lli kayen T15 Défendeur : [marmonnant et encore pleurant] T16 Juge: [interrompant] ?a sidi (.) ?a sidi (.) ?a sidi [frappant sur le bureau] rah kul wahed men heqqu ydir ddifaʕ lli bʕa [...] T17 Défendeur : ?ana madert walu [encore marmonnant et pleurant] T18 Juge: [interrompant] lmehkama maʕendha tta ʕi daxal f hadʕi (.) nta ʕendek lwasaʕil diyalek baʕ ddir ddifaʕ diyalek	T7 Défendeur: [encore pleurant] mais votre honneur, pourquoi je vais rester détenu alors que je n'ai rien fait (.1) Je voudrai savoir pourquoi je suis dans ces circonstances T8 Juge: retarder le dossier T9 Défendeur: [marmonnant à voix haute et encore pleurant] [pas clair] T10 Juge: [frappant sur le bureau et à un ton haut] ne continuez pas a trop parler T11 Défendeur: [répétant encore ce qu'il a dit; pas clair] T12 Juge: [interrompant à voix haute] Juste ne continuez pas à parler trop. Vous êtes en face de la cour et la cour va appliquer la loi T13 Défendeur: C'est ce que je veux votre honneur T14 Juge: ça y'est, c'est tout T15 Défendeur: [marmonnant et encore pleurant] T16 Juge: [interrompant] monsieur (.) monsieur (.) monsieur [frappant sur le bureau] chaque personne a le droit de faire la défense qu'elle veut [...] T17 Défendeur: Je n'ai rien fait [encore marmonnant et pleurant] T18 Juge: [interrompant] la cour n'a aucune relation avec ça. Vous avez vos propres méthodes pour faire votre défense.

T19 Défendeur: ?ana ?endi La :h (.) ?endi lmeħkama w?endi (.) [unclear] ?a sa?adat rra ?is li ?anani madayer la byeddi wala brejli taneqsemlek bela :h yla sebbit had ssiyda weyla [unclear] T20 Juge : fuf ?a sidi (.) matebqa? tehderlena daba fel mewDu? (.) mahannaqfu? m?ak daba lmewDu? (.) 31 (.) 31/3 (au défendeur) ?endek ji multamas ba?i tgulu lel mehkama↑ T21 Défendeur: na?am ?a sa?a:dat rra?is T22 Juge : [à haute voix] ?a ?na huwa↑ T23 Défendeur: b?it ne?ref ?lach ?ana mu?taqal T24 Juge: daba ma?endna? lweqt ba? nhedru m?ak [chevauchement de parole entre le juge et le défendeur; pas clair] T25 Juge: fuf ?a sidi (.) nnhar lli yjhez had lmilef (.) nnhar lli yejhez had lmilef [défendeur pleurant] makayen la? tebqa ddir dakji T26 Défendeur: [pleurant et marmonnant; pas clair] T27 Juge: ma (.) ma (.) fuf (.) ma?endek la? tebqa tebki (.) rah nhar hadi yejhez lmilef (.) nhar yji lmilef haneddakru (.) ?idan tta?xir 31/3 (.1) sir ?a sidi leblastek (.) ?iltamasa ssayid wakil lmalik ?idafat lmadda 60 (.) ?adla ssayid wakil lmalik bilmultamas rra:mi ?ila ?iDa:fat raqm (.1) ?aw faSl lmutaba?a	T19 Défendeur: J'ai dieu, j'ai la cour et j'ai [pas clair] votre honneur car je n'ai rien fait. Je vous juge que je n'ai ni insulté cette femme ni [pas clair] T20 Juge: Regardez monsieur, ne continuez pas maintenant à nous parler sur ce sujet. On ne discute pas le sujet avec vous maintenant (.) 31 (.) 31/3 (au défendeur) Avez-vous une requête à la cour? T21 Défendeur: Oui, votre honneur T22 Juge: [à haute voix] Laquelle? T23 Défendeur: Je voudrai savoir pourquoi je suis détenu T24 Juge: maintenant, on n'a pas le temps de vous parler [chevauchement de parole entre le juge et le défendeur; pas clair] T25 Juge: Regardez monsieur, le jour où le dossier sera prêt, le jour où ce dossier sera prêt [défendeur pleurant] vous n'avez pas besoin de continuer à faire ça T26 Défendeur: [pleurant et marmonnant; pas clair] T27 Juge: ne, ne, regardez, vous n'avez pas besoin de continuer à pleurer. Le jour où le dossier sera prêt, on parlera. Donc le retard au 31/3. Allez-y monsieur à votre place. Le Procureur du Roi a requis l'ajout de l'article 60. Le Procureur du Roi a donné la

lladi huwa 60 bDahi:r 20/10/2008 ?idan (.) ma?a ?iqrar ?tiqa:l lmuttahaam (.1) 31/3	requête visant à l'ajout du numéro (.1) ou le chapitre de poursuite qui est 60 sous le décret du 20/10/2008. Donc, avec l'approbation de la détention de l'accusé. 31/3.

L'interaction au dessus a été transférée en écrit comme suit: (l=ligne)

11 ?uhDira lmuttahaamu fi ha:lati ?tiqa:lin wa haDarati lmuftakiyatu wa haDara l?usta:d [name] wa l?ustada [name] wa l?ustad [name] wa l?ustad [name] wa l?ustad [name] wa l?ustada [name] wa la: dali:la ?ala: tawaSSuli lmuSarrihi:n 12 wa ltamasa lmuttahaamu muhlata litanSi:bi muha:mi 13 ?atta?xi:ru min ?ajli stid?a:?i lmuSarrihi:n 31/3/2010 ma?a ?iqrari ?tiqa:li lmuttahaam 14 wa ltamasa s.w.m. <i>bal</i> ?adla: bi multamas rrami: ?ila: ?iDa:fati lfaSl 60	11 L'accusé a été amené en état de détention et la plaignante a assisté. L'avocat [nom], Avocat [nom], Avocat [nom], Avocat [nom], Avocat [nom] ont assisté, Avocat [nom] et il n'y a aucune preuve pour la réception des déclarants. 12 et l'accusé a requis un délai pour nommer un avocat 13 Le retard afin de surmonter les déclarants 31/3/2010 avec l'approbation de la détention de l'accusé. 14 Et le P.G.R. a requis, il a plutôt donné la requête visant à l'ajout du chapitre 60.

Dans l'extrait ci-dessus, c'est la ligne 2 dans le rapport de cour qui exemplifie la mal-représentation de la réalité. En disant que « l'accusé a requis un délai pour nommer un avocat », cela signifie que c'est ce défendeur qui a demandé à la cour un peu de temps pour chercher un avocat pour le défendre. Cependant, la réalité est différente comme le démontre T2: « regardez votre honneur. J'ai voulu faire un avocat et aucun avocat n'a accepté de servir et le syndicat des avocats n'a pas voulu, n'a pas voulu nous en donner un ». Ceci indique même pour quelqu'un qui n'est pas au courant de l'offense commise par ce défendeur que l'offense est si sérieuse qu'elle a poussé tous les avocats à refuser de le défendre. Il se peut que le refus des avocats pour servir ce défendeur soit par solidarité à l'avocate qui a accusé le défendeur de l'avoir menacée et humiliée.

En plus, T4 indique que c'est le juge qui a suggéré que le défendeur ait un délai pour chercher un avocat quand il a dit: « ça suffit Monsieur. Reculez. On va vous donner un délai et vous voyez un avocat. Regardez votre huh avocat ». Ceci aussi insinue que la cour est incapable d'aider ce défendeur à avoir un avocat et que ça ne rentre pas dans sa spécialisation, ce qui a ensuite été confirmé par le juge à T18. En d'autres termes, au lieu d'écrire à l2 « et l'accusé a requis un délai pour nommer un avocat », le greffier aurait été plus clair en écrivant que: « Le plaideur a été donné un délai pour nommer un avocat ». En réalité, le plaideur aurait plutôt préféré d'être jugé dans cette session en particulier et ne pas attendre de nommer un avocat comme T7 le clarifie.

Ne pas avoir exprimé l'assertion du plaideur indique que le greffier a transféré en écrit l'assertion du juge à T4 plutôt que l'assertion du père du plaideur, ce qui est une sorte d'inégalité car le greffier a écrit ce que la personne qui a du pouvoir pense: c'est-à-dire ce que le plaideur aurait exprimé en se conformant avec ce que le juge a dit en T4 et pas ce que le plaideur a vraiment exprimé. L'emploi du pronom personnel « on » réfère au groupe des représentants du droit en général qui inclut le juge, le greffier et le procureur du Roi. En plus, l'argument du plaideur requérant un délai suggère que le cas va continuer à ne pas être prêt pour le jugement, et que le plaideur va en conséquent rester détenu durant toute la période avant la désignation d'un avocat. Par conséquent, cette transformation de la réalité influence négativement le destin du dossier de ce plaideur en le laissant détenu.

Le transfert de l'oral vers l'écrit dans ce cas omet beaucoup d'informations qui sont considérées sans importance légale, telles que: l'insistance de ce plaideur pour connaître pourquoi il est détenu en réponse à la question du juge « Avez-vous une requête à la cour? », le fait qu'aucun avocat n'a accepté de le soutenir ainsi que son assertion qu'il est innocent. Ces éléments n'ont pas été inclus dans

le rapport comme le cas n'était pas prêt pour le jugement. L'insistance du plaideur pour connaître pourquoi il est détenu pourrait être interprétée comme une méthode pour montrer sa résistance à la cour, vu qu'il est clair qu'il a déjà une idée sur la raison de sa détention, mais pose cette question pour dénoncer son emprisonnement. Le pouvoir du juge se manifeste sur son refus de discuter le cas avec le plaideur. Ce qui est plus important dans l'interaction de ce plaideur est quand il n'a pas pu cesser de pleurer, un argument qui a été complètement omis du rapport de cour et donc n'a pas été senti par le lecteur. Ceci signifie que ce rapport de cour pourrait n'être considéré qu'une représentation partielle de la réalité vu que des indices verbaux et non-verbaux ont été perdus et même transformés durant le transfert de l'oral vers l'écrit dans cet extrait.

Un autre exemple sur l'inexactitude de la représentation de la réalité pourrait être démontré par l'extrait 2 ci-dessous dans lequel le plaideur est accusé de battre et de causer un handicap permanent.

Extrait 2:

[...]	[...]
T1 Juge: [appelant la plaignante] waxa: uh (.) [nom de la plaignante] (.) daba ʕeynik (.) ʃhalhadi baʃ [pas clair] ↑katʃufi bʕeynik uh↑	T1 Juge: [appelant la plaignante] ok, uh (.) [nom de la plaignante] (.) maintenant votre oeil (.) Combien de temps [pas clair]? Vous voyez avec votre œil uh?
T2 Plaignante: [pas clair]	T2 Plaignante: [pas clair]
T3 Juge: ?inahiya↑ haduh (.) limna↑	T3 Juge: Lequel. Celui là uh (.) le droit?
T4 Plaignante: [à voix basse] la hadi [pas clair]	T4 Plaignante: [à voix basse] non celui là [pas clair]

L'interaction ci-dessus a été transféré à l'écrit comme suit:

?almuʃtakiya Sarrahat bi ?annaha ?uSi:bat fi ʕayniha lyumna wa ?annaha la tastaTi:ʕu lmuʃa:hadata biha	La plaignante a déclaré qu'elle a été blessée dans son oeil droit et qu'elle n'arrive pas à voir avec.

L'utilisation de la voix passive dans la phrase « elle a été blessée » pourrait être considérée comme une mal-représentation de la réalité dans ce rapport de cour. L'absence du complément d'agent dans cette phrase qu'est l'offenseur contribue à atténuer son action offensive. Par contre, l'utilisation de la voix active aurait pu bien accentuer cette action offensive et, par conséquent, aurait clairement dirigé le blâme à l'offenseur. Selon, Fairclough (2003 : 150):

La signification de « l'activation » et de la « passivation » est plutôt transparente: là où les acteurs sociaux sont activés, leur capacité à l'action agentive, de faire survenir les choses, de contrôler les autres, etc. est accentuée. Là où ils sont passivés, ce qui est accentué est leur subjection aux procédés, leur influence par les actions d'autrui, etc.¹

Donc, l'utilisation de la voix active ou de la voix passive lors de la rédaction des rapports est un choix qui dépend de l'élément que le greffier vise et juge nécessaire d'accentuer, c'est-à-dire soit l'acteur social soit l'action que cet acteur a subie.

L'extrait numéro 3 suivant est pris d'un cas où le défendeur est accusé d'avoir battu et causé de blessures à des enfants.

Extrait 3 :

[...] T1 Juge ntuma ssayyid wakil lmalik ttahemkum min ?ajl ?aDDarb (.) wal jarh (.) fnu ?a [nom du plaideur]↑ T2 Plaidéur: kunt mdewwer lfewda diyali (.) fefffejra T3 Juge [interrompant]: ?ewa↑ T4 Plaidéur: diyali T5 Juge: ?ewa ↑ T6 Plaidéur: ?ewa whad ddrari dazu gliha heyduliha lqenb diyalha webdaw Yadiyen biha T7 Juge: ?ahah ↑ T8 Plaidéur: tferretlihum ?anaya T9 Juge: ?ehéh↑ T10 Plaidéur: tferretlihum ?anaya [pas clair] huma ki Derbu w ?ana kan Dreb [...]	[...] T1 Juge Vous, Mr. le procureur vous a accusé d'avoir battu et blessé. Alors [nom du plaideur]? T2 Plaidéur: J'attachais ma jument à l'arbre T3 Juge [interrompant]: Et? T4 Plaidéur: La mienne T5 Juge: Et? T6 Plaidéur: Et ces enfants sont passés devant, ont enlevé sa corde et ont commencé à la tirer T7 Juge: Et? T8 Plaidéur: Je les ais confrontés T9 Juge: Et? T10 Plaidéur: Je les ais confrontés [pas clair] Je battait et ils battaient [...]

La partie du rapport de cour correspondant à cet évènement oral est la suivante:

¹ The significance of 'activation' and 'passivation' is rather transparent: where social actors are mainly activated, their capacity for agentive action, for making things happen, for controlling others and so forth is accentuated, where they are mainly passivated, what is accentuated is their subjection to processes, them being affected by the actions of others, and so forth (Fairclough, 2003 : 150).

[...] 11 ?almuttahamu l?awwalu [nom] Sarraḥa bi ?anna ha:ʔula:ʔi lmuʃtaki:na qa:mu: bi fakki bahi:matihi wa ḏahabu : biha : 12 wa baʃda ḏa :lika tamma llaḥa:qu bihim 13 wa qa:ma biDarbihim biwa:siTati ʃaSa: ḥayṪu Sarraḥa bi ?anna ḏa :lika lmuʃtaki:na qa:mu: bi Darbihim	[...] 11 Le premier défendeur [nom]: a déclaré que ces plaignants ont détaché sa bête et sont partis avec 12 et après ce fut leur poursuite 13 et il les a battus avec le biais d'un bâton et a déclaré que ces plaignants les ont battus

Selon cet extrait, « llaḥa:qu » en arabe [la poursuite] est un exemple de nominalisation qui a pour but de résumer et de réduire le nombre d'informations fournies durant le procès. Dans la ligne 2, la clause n'indique pas qui est la personne qui a poursuivi les plaignants. C'est le T8 de l'extrait oral qui montre que c'est le plaideur qui a confronté les enfants. Ceci pourrait causer une difficulté à connaître l'identité de l'agent lors de la lecture du rapport, et par conséquent mener à une transformation de la réalité. Alors que la nominalisation sert à réduire les informations dans le discours, qui sont considérées comme acquises, elle peut contribuer à une ambiguïté du sens en échouant à indiquer qui a fait quoi à qui. Fairclough (2003: 143-144) présume qu'il y'a une perte d'informations à travers la nominalisation dans la citation suivante:

La nominalisation implique typiquement la 'perte' de certains éléments sémantiques des clauses - le temps (donc 'destruction' peut couvrir 'a été détruit', 'est détruit', 'sera détruit', etc.) et la modalité (donc les distinctions entre 'est', 'peut être', 'doit être', etc. sont 'perdues'). Elle peut aussi impliquer l'exclusion des participants dans les clauses – alors en ce cas ni les noms de processus ni les nominalisations n'ont un agent (qui doit être le sujet grammatical le plus commun dans une clause)¹.

En d'autres termes, le temps des verbes, la modalité, les participants et les agents sont perdus à travers la nominalisation. Il est préférable de l'éviter afin d'assurer une représentation plus précise des témoignages oraux des plaideurs.

¹ Nominalization characteristically involves the 'loss' of certain semantic elements of clauses – both tense (so 'destruction' can cover 'was destroyed', 'is destroyed', 'will be destroyed', etc.) and modality (so distinctions between 'is', 'may be', 'should be' and so forth are 'lost'). It also may involve the exclusion of Participants in clauses – so in this case none of the process nouns or nominalizations has an agent (what should most commonly be the grammatical subject in a clause) (Fairclough 2003 : 143-144).

Alors, ces trois extraits ont eu pour but de signaler le problème de la transformation de la réalité ou la représentation partielle de cette réalité, qui pourrait se produire lors du transfert des témoignages oraux vers l'écrit par les greffiers. Ceci appelle à la sensibilisation des étudiants greffiers à l'importance de la discipline de la linguistique forensique, c'est-à-dire la langue dans le service de la loi.

2. L'insertion du cours de linguistique forensique et le développement de la démocratie et les droits humains au Maroc

Les étudiants greffiers à l'ISM doivent s'engager à réformer l'organisme du secrétariat-greffe à travers l'inculcation de la culture de la participation responsable à l'Institut: les étudiants doivent avoir l'opportunité d'apporter des solutions qui peuvent être implémentées dans l'avenir. Ils doivent suggérer eux-mêmes, à travers, leur exposition à la cour, quelques stratégies efficaces pour des résultats plus concrets et prometteurs.

D'après des entrevues menées avec les étudiants-greffiers lors de mon observation participante au stage des greffiers à l'ISM à Rabat, les greffiers reçoivent une formation de cinq jours à Ifrane (Maroc) dès leur affectation dans les différentes cours du Maroc. Après avoir servi pendant onze mois dans leur cour attribuée, les greffiers reçoivent une formation d'un mois à l'ISM. Cependant, le curriculum de la formation des greffiers ne comprend que trois heures où ils apprennent les techniques de rédaction des rapports de cours. Ces étudiants ne connaissent pas le domaine de la linguistique forensique qui n'a jamais fait partie de leur programme d'études de droit.

L'insertion du cours de linguistique forensique au curriculum de l'ISM serait donc un pas majeur vers la réforme de cette tâche de rapporteur. Exposer les étudiants aux résultats de la linguistique forensique a pour but de les sensibiliser à l'impact que leur écriture pourrait avoir sur les cas juridiques et les destins des plaideurs. Les étudiants-greffiers doivent aussi connaître les différences entre l'oral et l'écrit, comme deux canaux distincts, et le fait que l'écrit ne peut pas produire une représentation qui est entièrement loyale à l'oral. Ces étudiants doivent aussi renforcer leur niveau en Arabe écrit vu que les fautes de langue peuvent aussi contribuer à cette mal-représentation et transformation de la réalité.

Le programme de stage des greffiers à l'ISM pourrait contenir une session où les professeurs lisent les extraits transcrits des interactions entre les plaideurs et les juges durant le procès et ensuite suggèrent aux étudiants diverses structures pour transférer cette interaction vers l'écrit, tout en leur montrant les différences entre

chaque structure et en signalant l'option la plus proche de la réalité. De cette manière, les étudiants acquerront quelques connaissances linguistiques qui leur permettront de sentir l'impact de l'écrit sur la réalité. Cette séance serait aussi une opportunité pour discuter les structures du discours utilisées durant l'écriture des rapports, notamment la nominalisation et la passivation qui peuvent porter une implication idéologique à laquelle les étudiants doivent être sensibilisés. En outre, les greffiers devront connaître l'utilisation stratégique de la langue, c'est-à-dire que le choix d'une certaine structure grammaticale implique une différence au niveau de la représentation de la réalité. Il est aussi essentiel que les résultats des recherches effectuées en linguistique forensique soient un composant vital du programme d'étude à l'ISM, sachant que la langue est le véhicule des professionnels du droit.

Le fait que le législateur marocain a caractérisé le greffier comme étant le témoin noble du procès le responsabilise davantage, surtout qu'il est sous la pression de devoir écouter et écrire simultanément.

Conclusion

Pour conclure, il est d'un intérêt primordial de favoriser la culture de participation responsable des étudiants-greffiers à l'ISM à Rabat, vu qu'ils sont des jeunes leaders et des acteurs potentiels dans le processus de la réforme judiciaire démocratique. Ceci signifie que ces étudiants-greffiers peuvent eux-mêmes introduire des améliorations dans leurs pratiques à la cour marocaine, qui est une institution clé pour le développement de cette culture de démocratie et de respect des droits humains. Étant donné que les institutions d'enseignement sont les leviers sur lesquels se fonde le changement social, il est crucial d'y infiltrer les réformes qui permettront de construire des acteurs qui seront responsables et conscients de l'importance de leur rôle et impact dans la société.

La sensibilisation des greffiers aux causes de la transformation de la réalité et des inexactitudes inconsciemment commises durant le transfert de l'oral à l'écrit contribuerait à améliorer leur performance dans cette tâche de rapporteur. De telles causes sont notamment liées à la situation linguistique nationale connue par la Triglossie Arabe, les différences entre les canaux de l'oral et l'écrit et, dans certains cas, les structures du discours idéologiquement chargées telles que la nominalisation et la passivation. L'insertion du cours de linguistique forensique contribuera à réduire cette transformation de la réalité, qui pourrait être une source d'injustice affectant à la fois les réalités sociales des plaideurs et l'efficacité de l'administration de la justice.

Références

- Cornbleet, S. and Carter, R. (2001). *The Language of Speech and Writing*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Gee, J.P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. New York : Routledge.
- Johnstone, B. (2001). *DiscourseAnalysis*. Great Britain: Blackwell publishers.
- Lamrani, F.Z. (1997). *A sociolinguistic study of verbal interaction in a Moroccan criminal courtroom*. (Thèse de doctorat non-publiée). Université Hassan II, Casablanca, Morocco.
- Van Dijk, T.A. (2003). *Critical Discourse Analysis*. In Tannen D., Schiffrin D. and Hamilton H. (Eds.), *Handbook of DiscourseAnalysis*. Oxford: Blackwell. (pp. 352-371).
- Van Dijk. T. A. (2003). *Ideology and discourse : A Multidisciplinary Introduction*. Ponpeu Fabra University, Barcelona. Retrieved from <http://www.discourses.org/UnpublishedArticles/Ideology%20and%20discourse.pdf>
- Walker, A. G. (1986). *The verbatim record: The myth and the reality*. In Sue Fisher and Alexandra Dundas Todd (Eds.), *Discourse and institutional authority: Medicine, education, and law*, pp. 205-222. Norwood, NJ: Ablex.

Chapitre 14

L’ancrage territorial de l’université via la recherche scientifique : Cas de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Mohammedia

Rachida EL MORABET¹ et Mohamed ZHAR²

¹ Professeure d’Enseignement Supérieur Assistante et membre du Laboratoire « Dynamiques des Espaces et des Sociétés (LADES) », Faculté des Lettres et des Sciences Humaines – Mohammedia, Maroc, e-mail : rachidaelmorabet@yahoo.fr. Tél. +212661153385

² Professeur d’Enseignement Supérieur et membre du Laboratoire « Dynamiques des Espaces et des Sociétés (LADES) », Faculté des Lettres et des Sciences Humaines – Mohammedia, Maroc, e-mail : zharmohamed1@gmail.com. Tél. +212661630734

Résumé La recherche scientifique est l’un des moyens efficaces pour développer l’ancrage territorial de l’université par la diffusion et le partage de ses avancées scientifiques avec la société. Elle constitue à la fois un moyen de formation à la découverte du territoire et à sa compréhension, et une source d’innovations sociales et technologiques. En se référant aux orientations disciplinaires de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Mohammedia (FLSH-M), la majorité des domaines de recherche et des problématiques couverts par les programmes des structures de recherche (équipes, laboratoires...) sont très liés au développement territorial. Toutefois, les résultats obtenus sont généralement peu considérés et valorisés par les acteurs du territoire dans lequel cet établissement est implanté. Plusieurs facteurs expliquent une telle situation. La perception de l’image de l’université elle-même par les acteurs engendre la confusion et ne favorise pas toujours un plaidoyer sur la responsabilité sociale de l’université vis-à-vis de son territoire. Cet état de choses persiste, malgré que l’expertise et les méthodes de recherche scientifique développées par cet établissement puissent être exploitées comme des outils d’aide à la décision au niveau local.

Mots-clés Territoire • FLSH-M • Responsabilité • Autorités locales • Recherche scientifique

Introduction

Le terme de « territoire » est polysémique dans la mesure où il renvoie à des significations variées qui dépendent de l’angle d’approche, des disciplines qui

l'étudiant et de l'époque. Selon la définition de Raffestin (1986), le territoire est un espace transformé par le travail humain. D'après George et Verger (2009), le territoire est défini comme un espace géographique qualifié par une appartenance juridique (territoire national/local), une spécificité naturelle (territoire montagneux) ou culturelle (territoire linguistique).

Dans chaque « territoire », les processus d'identification sont très complexes et multiples. Il faut distinguer entre « l'identité d'une région » et la « conscience identitaire régionale ». Trois éléments dans la formation d'une identité régionale peuvent être soulignés ici : un élément cognitif (les gens doivent être au courant de la région et de ses limites) ; un élément affectif (qui doit donner le sentiment d'une identité commune dans l'espace ainsi conçu) ; et un élément instrumental (qui doit créer une mobilisation pour une action) (Keating, 1998).

Quelle que soit l'approche du concept, l'université se trouve forcément dans un territoire. Dès lors, son ouverture et sa responsabilité vis-à-vis de ce dernier paraissent logiques et évidentes. En considérant la vision de Balaudé (2013), la responsabilité sociétale des universités va sensiblement au-delà des missions traditionnelles de formation et de recherche. L'université est responsable de ce qu'elle est, c'est-à-dire de ce qu'elle a vocation à être. Les missions de formation et de recherche dans tous les domaines du savoir sont les missions premières et principales qui sont historiquement dévolues à l'université publique. Ces missions premières peuvent être considérées comme des missions sociétales puisqu'elles assument l'objectif de démocratisation de l'enseignement supérieur qui bénéficie indirectement et quelque fois directement à la société, donc au territoire. De ce fait, il est légitime de considérer ces missions de formation et de recherche assumées par l'université des missions sociétales vis-à-vis du territoire.

Compte tenu des orientations disciplinaires de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Mohammedia (FLSH-M), la majorité des domaines de recherche et des problématiques couverts par les programmes des structures de recherche (équipes, laboratoires...) sont très liés au développement territorial, incitant ainsi l'ensemble des acteurs du territoire à prendre conscience de l'importance de la contribution de cet établissement au service de la collectivité locale et de l'intégrer par conséquent comme une ressource pour la mise en œuvre d'une politique de développement local à l'échelle du territoire. À noter que, la responsabilité de la FLSH-M vis-à-vis de son territoire ne constitue pas un objectif en tant que tel identifié dans sa stratégie de recherche, mais constitue néanmoins un axe important des différentes recherches réalisées (projets animés par les structures de recherche, thèses de doctorat, mémoires de fin d'études, etc.).

Ce chapitre a pour vocation de dresser un premier état des lieux des pratiques menées au niveau de la FLSH-M (1), de mettre en lumière certaines initiatives et d'en identifier les processus. L'objectif est de déceler les freins et les leviers de la mise en œuvre de la responsabilité de l'établissement universitaire vis-à-vis de son territoire, pour ensuite inciter à faire et à progresser, en collectant et en valorisant l'existant (2). En d'autres termes, l'ambition étant d'identifier l'engagement de la FLSH-M comme facteur de développement du territoire à différents niveaux : l'aménagement du territoire et la planification régionale, l'évaluation des ressources naturelles, les études d'impact sur l'environnement, l'assainissement du territoire, les transports et l'action économique ; en bref, toutes les dimensions socioculturelles et environnementales. Enfin, nous souhaitant aboutir via cette analyse à des éléments d'éclairage sur la responsabilité de la FLSH-M vis-à-vis de son territoire, à partir d'un panel d'expériences, et non par une évaluation de l'ensemble des dynamiques menées.

1. La FLSH-M, un établissement relativement responsable vis-à-vis de son territoire et sa valorisation

Les universités sont des acteurs majeurs dans leur territoire car elles dispensent des formations de haut niveau et développent des programmes de recherche. Implantées sur des territoires spécifiques, les universités ne peuvent se contenter de réaliser leurs missions de base – notamment dans le domaine de la recherche scientifique – sans tenir compte des enjeux du territoire. Elles doivent veiller sur le transfert du savoir aux acteurs locaux pour répondre à leur responsabilité par rapport à leur territoire d'implantation. Cette responsabilité est un concept qui signifie, selon l'Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités, l'intégration de toutes les préoccupations culturelles, sociales, économiques et environnementales à la fois au niveau de son fonctionnement interne et dans ses relations avec le monde du travail, les collectivités territoriales et les autres composantes de la société. Cela permettra d'allier la formation des étudiants au développement du territoire, et de favoriser l'engagement des enseignants-chercheurs et la mise à disposition de leurs savoirs et de leurs compétences au profit de la société.

La responsabilité vis-à-vis du territoire est intégrée dans les priorités de la FLSH-M à travers ses activités de recherche. Elle se traduit, ainsi, dans les thèses de Doctorant et des mémoires de fin d'études par des sujets liés à ses propres domaines de compétence en vue de donner aux différentes activités du territoire la possibilité d'être reliées. Une telle orientation permet de mettre les savoirs de la communauté universitaire au service du territoire par les travaux de recherche de telle sorte que l'ancrage territorial de l'université passe par le lien de la recherche.

L'objectif étant de diffuser les savoirs à la société et d'apporter son expertise au développement des pratiques mises en œuvre par les autres acteurs du territoire. Toutefois, une telle orientation ne produit pas pleinement les retombées escomptées pour plusieurs raisons, y compris la non considération, à sa juste valeur, de la compétence et de l'expertise universitaires marocaines par les acteurs locaux.

Opter pour une démarche de raisonnement scientifique pour assoir l'ancrage territorial de l'université est crucial. L'université joue un rôle déterminant en tant que vecteur capital de l'innovation scientifique. Une innovation qui doit saisir les éléments sociétaux par la prise en compte de l'humain par la recherche scientifique. Cela peut se faire aussi par donner d'une connotation palpable aux dimensions spatiales en utilisant le système d'information géographique, et temporelles par l'analyse diachronique des rapports sociaux par rapport au territoire, notamment à partir de la diversité des mouvements liés à la dynamique sociale et naturelle, qui s'exprime dans toutes les sociétés dans le cadre des rapports spéciaux.

Des logiques de localisation des établissements à utilité publique et/ou entreprises, aux représentations des paysages, en passant par les enjeux liés à l'aménagement du territoire et à la protection de l'environnement, on ne compte plus les questions qui ne revêtent une dimension spatiale ou territoriale. Ceux-ci appellent, en conséquence, le concours des universitaires, habitués au contact des sciences sociales, qui ont le potentiel de contribuer au développement des capacités des acteurs locaux et au renforcement de la résilience de leur territoire aux différentes dynamiques (naturelle et/ou sociale), d'assurer la viabilité et la durabilité des systèmes socioécologiques et de relever les défis.

Dans ce sens, la FLSH-M avait signé une Convention-cadre avec le Conseil Municipal de la Ville de Mohammedia en 1992 dans le cadre de son programme de subventions générales administré à la recherche scientifique. Une convention qui a donné lieu à l'organisation des journées d'études dont l'objet s'est articulé autour de : l'espace physique et l'analyse des paysages ; l'espace régional et la régionalisation ; dynamiques des flux et processus de diffusion ; l'espace vécu et sa perception ; etc. Un cadre qui a permis l'implication de l'ensemble des structures de recherche (équipes et laboratoires).

Cette convention-cadre a donné naissance aussi à l'élaboration du « Guide de la Ville de Mohammedia » en 1995, comme une contribution à l'élaboration de « l'Atlas de Mohammedia », ainsi qu'à l'édition de certains ouvrages relatifs à la Ville de Mohammedia et sa région (comme « Mohammedia et son

environnement » en 1997 et « Fedala et le retour de la mémoire » en 2000). Ces ouvrages ont été publiés avec le concours du Conseil municipal de la ville.

De telles actions visant à favoriser l'engagement vis-à-vis du territoire sont intéressantes certes, mais restent insuffisantes. De plus, cette collaboration n'a pas été dans la continuité. L'arrêt de toute collaboration avec les autorités locales, en l'occurrence le Conseil municipal a été opéré juste après l'édition du dernier ouvrage daté de 2000. Cet arrêt de collaboration trouve son explication dans la conversion des fonds alloués à la FLSH-M (dans le cadre de la collaboration pour le développement du territoire de Mohammedia) vers la Présidence de l'Université, qui s'est vue attribuer le droit et la charge de la distribution de ce budget au niveau de ses différents établissements localisés à Mohammedia. Dès lors, la FLSH-M n'a pas reçu de retour de la part de la Présidence de l'Université pour pouvoir poursuivre ses actions. Ceci s'additionne à l'avènement d'une nouvelle vision et d'une volonté politique différente, suite au renouvellement du contexte politique au niveau du Conseil municipal. Comme conséquence immédiate, un certain nombre d'initiatives ont été soit bloquées ou restées sans suite.

Toutefois, l'arrêt de la collaboration avec les autorités territoriales (le Conseil Municipal), et l'absence de sollicitation de la part de la Présidence de l'Université dans ce sens, ne signifient pas l'arrêt de la prise de responsabilité de la FLSH-M vis-à-vis de son territoire. Celle-ci, qui se veut un établissement de taille humaine inséré dans le tissu social et économique du territoire, a essayé de rester attentive et sensible aux enjeux locaux. C'est dans cette perspective que cette responsabilité se poursuit sous forme d'initiatives individuelles. On peut citer quelques axes de recherche et d'innovation animés par les chercheurs relevant de l'établissement : étude de l'urbanisation de la ville de Mohammedia ; étude du risque d'inondation ; étude de la pollution de l'air ; responsabilité sociale des entreprises ; etc. Or, ces projets actuellement mis en place pour renforcer le lien entre l'établissement et le territoire, bien qu'ils soient importants certes, demeurent pour l'instant assez cloisonnés aux champs d'action de chaque structure de recherche.

Un ouvrage qui traite de la Ville de Mohammedia et sa région limitrophe a été édité en 2014 sous le thème « Mohammedia : de la Kasbah de Fedala au pôle urbain et industriel aux dimensions stratégiques » comme initiative propre de la FLSH-M. Cet ouvrage, qui est un assortiment des travaux des équipes de recherche, est un tremplin pour atteindre un objectif, qui est l'élaboration d'un schéma général de la responsabilité sociale de la FLSH-M par rapport à son territoire. La FLSH-M réalise ainsi des recherches au service du territoire sans qu'elles soient toujours formalisées explicitement. Toutefois, les résultats obtenus sont rarement considérés et valorisés par les acteurs du territoire.

La FLSH-M contribue également aux nouvelles questions sociétales, en les considérant avec toute la richesse scientifique que sa diversité disciplinaire rend possible. Ainsi, elle participe activement aux activités organisées par des associations telles que « l'Espace Libre de Citoyenneté », « les Amis de l'Environnement », « Bayti » et autres. Cette orientation doit se consolider davantage au sein de la FLSH-M, en prenant une part plus active et plus importante aux débats citoyens de société qui traduisent dans la réalité l'approche participative vis-à-vis de son territoire. Elle doit s'interroger sur les actions qu'elle peut entreprendre en vue d'améliorer le bien-être économique et social et l'équilibre écologique dans son territoire. Dans ces sens, les questions suivantes se posent : dans quelle mesure la FLSH-M a la capacité de faire évoluer son territoire, et quel est le modèle social qu'elle peut offrir ou présenter aux parties prenantes? Que doit-elle faire réellement dans la société et vis-à-vis d'elle (en pratique sur le terrain)? C'est là où se situe sa responsabilité vis-à-vis de son territoire, au sens de sa capacité à agir sur la société pour promouvoir des modes de vie soutenables et viables.

Une réflexion sur ce que la FLSH-M est en mesure de produire comme effets sur la société et dans son territoire, qui s'étend de la ville à la région, à partir de ses missions fondamentales, s'avère nécessaire. Une réflexion qui incite à penser un continuum d'actions en ayant comme toile de fond la recherche de nouveaux modes diversifiés et créatifs de transmission et de partage de la culture et du savoir. L'enjeu est d'induire une dynamique de développement dans le territoire, qui trouve sa pleine cohérence et sa cohésion dans l'articulation entre la production du savoir de la part de la FLSH-M et sa transmission à l'intention des populations limitrophes. De telle dynamique peut se traduire par exemple via des actions culturelles partagées et l'encouragement du soutien proposé par les associations étudiantes, dans un souci d'ouverture vers la ville et la société.

La Déclaration Mondiale sur l'Enseignement Supérieur (UNESCO, 1998) stipule que « *l'enseignement supérieur doit être perçu comme un service public, la diversification des sources de financement publiques et privés sont nécessaires, mais le soutien public à l'enseignement et à la recherche reste essentiel pour que les missions éducatives et sociales soient assurées de manière équilibrée* ». Cela signifie que la responsabilité des établissements universitaires, en matière d'ouverture sur leurs territoires pour accomplir leurs missions, a pour corollaire celle de responsabilité réciproque de l'État envers eux en leur prodiguant le soutien financier nécessaire et en leur octroyant la confiance méritée via la considération de leurs compétences et domaines d'expertises, pour qu'ils puissent assumer pleinement leurs missions sociales comme c'est évoqué dans la Déclaration. En d'autres termes, approuver l'ensemble des actions qui favorise

l'ancrage territorial de l'université via la recherche scientifique comme une mission primordiale, et non comme un simple supplément d'activités ou une activité annexe. L'université, membre du projet global de la société, doit ainsi être confirmée dans son environnement comme un des acteurs économiques, sociaux et culturels majeurs, ayant le droit légitime de contribuer à la construction de la société par le partage des savoirs et des compétences.

Chose difficile à concevoir, vu que la communication autour des universités publiques marocaines se focalise souvent sur le discours de la « crise » et de « l'impossible réforme », et met le doigt sur la « logique d'échec », qui s'est progressivement installée dans l'esprit de l'opinion publique. Même l'orientation vers l'université publique procède d'un choix négatif. Ces idées ont pris naissance suite au faible dynamisme des établissements universitaires, de la qualité moyenne de la formation dispensée, de l'inadéquation entre formation et emploi, du faible potentiel d'innovation, et de l'émergence difficile des pôles d'excellence.

De plus, sur fond de conjoncture économique défavorable, le gouvernement marocain octroie une très grande importance aux coûts associés à l'augmentation des populations étudiantes ; dès lors, et dans la mesure où l'université fait face à une crise de financement chronique, elle opte pour remédier aux diminutions des subventions à l'augmentation du nombre d'étudiants ; une pratique qui a mené à une massification accrue, compromettant ainsi les chances de développer la qualité de l'enseignement et de la recherche scientifique. Logiquement, toute mesure entreprise suscite inévitablement des questionnements en termes d'impact. En l'occurrence, une telle massification faisant augmenter les effectifs au niveau des établissements universitaires, est préoccupante puisqu'elle conduit souvent à déstabiliser les institutions universitaires et les mettant sous une pression supplémentaire. Comme l'explique bien Lahire (2000), « *la massification renforce la distance entre l'académisme universitaire et des étudiants peu au fait des normes, des non-dits institutionnels et de ce qu'ils exigent comme ascétisme scolaire* ». Cet état de chose a un impact négatif certain sur la perception de l'université et de l'enseignement universitaire par les parties prenantes. Au Maroc, la perception de l'université engendre la confusion et ne favorise pas un plaidoyer sur sa responsabilité sociale vis-à-vis du territoire. Cependant, ces constats ne sont pas généralisables puisqu'on peut noter l'existence de certains établissements universitaires qui excellent sur plusieurs niveaux.

De tels arguments ne mènent aucunement vers une logique d'installation ou de renforcement de la responsabilité sociale de l'université vis-à-vis de son territoire malgré que celle-ci reste la pièce centrale du développement territorial. C'est la raison pour laquelle l'université doit être soutenue lorsqu'elle se trouve dans une

situation délicate. Bien mieux, on doit lui permettre d'éviter une telle situation. Le législateur l'a bien compris depuis quelques années, mais s'il s'est continuellement intéressé aux difficultés des universités, son approche du problème n'a pas toujours donné satisfaction. Les termes utilisés tout au long des diverses réformes reflètent d'ailleurs l'évolution en la matière. Les réformes indiquent clairement que le redressement de l'enseignement supérieur est destiné à permettre le maintien de la réussite de l'activité de l'enseignement, qui est identifiée comme axe principal de l'université et l'ossature à toute tentative de redressement. La priorité étant telle, c'est-à-dire exprimée en termes de capacités à produire des diplômés « qualifiés ! », les autres missions – comme le service à la collectivité – est relégué au second plan et ne semble donc pas être une priorité actuellement. Pourtant, l'ancrage territorial de l'université via la recherche scientifique est nécessaire pour résoudre les problèmes émergents et garantir aux différentes populations le progrès économique et la stabilité sociale. L'université doit donc creuser une trajectoire dans la continuité pour le développement de son territoire, fondée sur une stratégie de recherche scientifique qui traite les problèmes relatifs à la société dans laquelle la culture de la citoyenneté et de la coviabilité socioécologique est ancrée.

2. De la pertinence des approches découle l'importance du rapport vis-à-vis du territoire

Pour que l'impact de l'université sur son environnement territorial soit un fait palpable, saisir les choix méthodologiques qui ont été opérés, et qui le sont encore, pour mener à bien les projets de recherche, est crucial. De la pertinence des approches découle l'importance du rapport vis-à-vis du territoire. De plus, un effort méthodologique est souvent nécessaire étant donnée la complexité des liens avec le territoire. Pour tenter d'analyser de manière précise les processus qui s'y déroulent, les outils et les techniques utilisés par les chercheurs sont principalement organisés de manière à recueillir des données et des informations via l'enquête de terrain. Ceci dit, il convient de ne pas perdre de vue la philosophie de la méthodologie.

Ces méthodes de recherche sont parfois un outil d'aide à la décision pour l'aménageur, le gestionnaire et le décideur politique. Ce sont de véritables enquêtes scientifiquement construites par exemple auprès des usagers ou des habitants permettant, selon la thématique de la recherche abordée, de réduire la vulnérabilité, de gérer les accès, la fréquentation, voire l'aménagement des espaces naturels, de mieux cerner les publics à informer ou avec lesquels les décideurs et/ou les politiques doivent communiquer, etc. La nature ne peut plus être appréhendée en termes de face à face selon Galochet et *al.* (2006);

l'environnement est un construit social qui se lit au travers de la culture du groupe social, de son histoire spécifique, qui s'analyse en termes de perception et de représentations.

Le regroupement d'un ensemble de méthodes de recherche utilisées dans les études qualitatives s'avère nécessaire. Les méthodes qualitatives doivent être mises en œuvre avec une certaine rigueur si l'on veut pouvoir en exploiter les résultats. Le but des méthodes qualitatives de recueil de données est de pouvoir appréhender des phénomènes, de chercher à les comprendre et à expliquer leur impact sur les façons de faire et de penser des populations, phénomènes que l'on ne peut appréhender que de cette manière. Mais, il s'agit aussi de limiter les préjugés que tout être humain développe à la rencontre d'autres personnes.

Loin d'un regard simpliste, les difficultés rencontrées lors des enquêtes de terrain sont une réalité incontournable, avec laquelle les chercheurs doivent apprendre à composer. Bien que les enquêtes soient *a priori* inoffensives, elles toucheraient certainement un secteur économique ou autre relativement important, sensible à tous les conversions de la communication. Une mauvaise publicité est toujours à craindre. Autoriser la recherche basée sur « l'enquête » est à double tranchant : d'un côté, elle permettrait de faire valoir une certaine transparence et répondre ainsi aux soupçons de pratiques illicites ; d'un autre côté, elle exposerait le secteur concerné à d'éventuelles révélations malvenues.

À noter que les « demandes d'autorisation » pour mener une enquête doivent être adressées au service compétent au moins quatre semaines avant la date prévue pour le début de l'enquête, et qu'aucune enquête ne pourra avoir lieu sans autorisation. De plus, la demande en question doit s'appuyer sur un projet planifié. Plus spécifiquement, le formulaire rempli doit être accompagné du questionnaire prévu et/ou d'un guide des entretiens et/ou d'un canevas du projet bien précis, le contexte et l'objet de la recherche, les informations techniques (date, support et format, nombre d'entretiens,...), l'étendue et la destination des droits ainsi que tous les modes de diffusion et d'utilisation des informations recueillies. Sans oublier de prendre connaissance des instructions émises par l'autorité territoriale.

Après cette démarche, le chercheur peut être confronté à des responsables (de la région d'enquête ou du domaine de responsabilité de l'enquête) qui sont parfois non coopératifs, avec une réplique bien rodée « *vos papiers, en l'occurrence l'autorisation, ne servent à rien ici...* ». Un tel discours, qui est parfois perçu comme une manière détournée de refuser l'accès du chercheur à l'information, peut engendrer des situations délicates. Avec l'intime conviction que la réussite d'une enquête, ou juste son déroulement normal, dépend exclusivement de

l'acceptation de divers responsables à coopérer. Créant de la sorte des conditions invitant à une réflexion qui doit permettre d'analyser les modalités de conduite des enquêtes et leur faisabilité.

En outre, les chercheurs peuvent être confrontés à un ensemble de contraintes telles que : la réticence de la population elle-même à répondre aux questions parce que, selon elle, les retombées des résultats de différentes enquêtes menées auparavant ne leur sont nullement parvenues ; la confrontation à des enquêtes s'appropriant des problématiques scientifiques traitées en tentant de les modeler à leur manière ; la difficulté à mener des entretiens avec des professionnels de la parole ; la population de référence peut être délicate à cerner ; et surtout et souvent, le problème des non-réponses dans la mesure où plusieurs cas de non-réponses totales ou partielles ont été observés sur le terrain.

À cela s'ajoutent plusieurs raisons derrière l'absence de l'information, à savoir : certaines personnes refusent catégoriquement de contribuer à l'enquête soit parce que les informations demandées sont jugées confidentielles ou bien parce que leur travail nécessite un effort considérable et un temps important de la part de la personne enquêtée, donc un travail très fastidieux (de leur point de vue, chose qui n'est pas toujours fondée) ; la disparition de certaines personnes qui ne laissent généralement aucune trace pour retrouver l'information les concernant ; enfin les personnes pouvant répondre ou détenant les réponses adéquates aux questions de l'enquête sont toujours déclarées absentes (congé, mission ou autres).

Les difficultés rencontrées lors des enquêtes de terrain ne doivent pas être écartées ou considérées comme une fatalité, mais doivent être analysées de façon systémique. Des questions se posent régulièrement concernant les inquiétudes sur l'enquête en sciences sociales, et certains chercheurs se demandent même s'ils vont encore oser faire de la recherche. Cependant, ces difficultés peuvent représenter de réelles ressources susceptibles d'enrichir l'analyse d'une réflexion approfondie sur les difficultés rencontrées et d'envisager ainsi leur caractère potentiellement heuristique.

Les enquêtes de terrain, tâche souvent fastidieuse, couvrent les relations d'interdépendance qui existent entre les individus, les sociétés et les composantes naturelles du milieu ; elles incluent également la perception et la représentation des enquêtés et aident à comprendre des pratiques éventuelles. L'approche par questionnaire, comme technique d'enquête de terrain, est souvent privilégiée au sein de la FLSH-M. Elle a été largement mobilisée dans les recherches menées sur le territoire par rapport à d'autres techniques d'enquête. Or, les reproductions individuelles des enquêtés se construisent d'éléments d'impression, de

contraintes, d'oublis dus au contexte spatial et temporel de l'élaboration d'enquête, et autres. En d'autres termes, les perceptions et les représentations qui en découlent sont prises dans un contexte dynamique de temps et d'espace avec des conditions d'existence différentes de par le contexte économique, culturel, spirituel, en corrélation avec la spécificité de l'individu lui-même par rapport à l'ensemble de la population, comme l'éducation, la position sociale, l'âge, etc. Toute représentation est donc un processus cognitif de création mentale, certes personnelle, mais suffisamment influencée par des aspects collectifs et généraux, de façon que l'analyse de ces représentations individuelles puisse révéler des effets de structures liées à une appartenance (par exemple politique, ethnique ou culturelle). La difficulté réside, donc, dans la multiplicité des facteurs qui peuvent influencer discours prononcé et pratiques réelles.

S'ajoutent à cela des difficultés de compréhension du lexique utilisé lors de l'enquête. Le choix du vocabulaire utilisé dans la formulation des questions est un élément-clef dans la réussite d'une enquête de terrain. Le niveau de vocabulaire doit être adapté au niveau culturel moyen des personnes interrogées. Des mots, *a priori* simples, peuvent receler un sens polysémique insoupçonné. Le recours aux « Cartes Mentales » permet de contourner les difficultés inhérentes à l'abstraction lexicale. Cette méthode consiste à demander aux enquêtés de dessiner une portion d'espace selon des consignes variables, et en fonction de repères plus ou moins importants (de la feuille totalement blanche à une carte exploratoire). C'est une pratique, volontiers associé à des questionnaires ou des entretiens (Goeldner-Gianella et Humain-Lamoure, 2010). Mais cette méthode se trouve toujours confrontée à des refus ou des difficultés à dessiner de certaines personnes. Il est possible de recourir à la méthode dite « Graphe Cognitif », qui est généralement définie comme la représentation des croyances d'une personne concernant un domaine particulier. Elle est utilisée en tant qu'outil de réflexion et d'aide à la décision dans de nombreux domaines. Les graphes cognitifs permettent de faciliter la résolution de problèmes difficiles à maîtriser dans des systèmes où l'aspect social et les liens de causalité peuvent évoluer de manière complexe (Christiansen, 2011).

Une évolution s'installe progressivement dans les approches méthodologiques de l'étude du territoire, qui mène vers une réflexion sur l'utilisation des enquêtes centrées sur les dynamiques et les interactions Hommes-milieus, tournées vers les relations cognitives et sociales que l'Homme entretient avec son territoire ; en d'autres termes vers l'Homme dans son territoire et non pas face à lui. Ces méthodes font souvent appel aux compétences et au savoir des universitaires aguerris.

Conclusion

L'université est un acteur majeur du territoire, tant par ses chercheurs dont les travaux doivent pouvoir s'inscrire dans les dynamiques territoriales de la collectivité pour en éclairer les enjeux, que par ses étudiants, citoyens de la ville, porteurs de projets et d'initiatives dans la vie locale et ses services culturels. De plus, la responsabilité de l'université vis-à-vis de son territoire doit se comprendre dans un mouvement bilatéral : l'université s'implique dans la société et dans son territoire et, inversement, les préoccupations sociétales du territoire se diffusent au sein même de l'université. Ainsi, les compétences centrales développées au sein de l'université peuvent être transférées au territoire en fonction de l'intérêt qu'il peut y avoir. C'est précisément ce que tente d'élaborer, depuis quelques mois, la FLSH-M en lien avec le Conseil municipal de la Ville de Mohammedia et le Conseil régional de Casablanca. La responsabilité sociale de la FLSH-M vis-à-vis du territoire passe donc par la prise en compte des problématiques environnementales et socio-économiques du territoire dans ses travaux de recherche.

Les liens avec les partenaires et les acteurs des engagements citoyens et solidaires sont également d'actualité puisque l'établissement souhaite, par la valorisation de l'engagement étudiant, développer et encourager les actions citoyennes mises en place dans le paysage régional et local. Dans ce sens, la FLSH-M est invitée à :

- se soucier encore plus des préoccupations citoyennes et prendre en compte les problématiques locales émanant du terrain ;
- mettre les connaissances développées dans l'établissement, ainsi que les résultats de la recherche scientifique, au profit des citoyens ou de leurs représentants ;
- contribuer par des activités de recherche au développement économique et social du territoire ;
- lutter contre les inégalités sociales, particulièrement par le soutien au développement de la vie associative ;
- créer des rapports plus significatifs entre les acteurs d'un même territoire et la capacité à développer des projets innovants à dimension humaine ; et
- aller plus loin en rendant systématique la valorisation de l'engagement des projets solidaires des étudiants dans les cursus universitaires.

En somme, dans une société où le savoir et l'expertise émanant de l'université publique ne figurent pas au centre de préoccupations majeures, et où les dynamiques prenant en compte les enjeux de la responsabilité sociale vis-à-vis du territoire sont plus ou moins inclusives, plus ou moins transversales, plus ou moins intégrées, se donner les moyens d'en faire des biens communs et partagés

est une aspiration encore inachevée par la FLSH-M. L'objectif de celle-ci d'élaborer un schéma général de sa responsabilité sociale vis-à-vis de son territoire est encore une initiative en voie de développement.

Références

- Balaudé Jean-François (2013), « *La responsabilité sociale des universités : une vision de l'université* ». EducProf.fr. au service des professionnelles de l'enseignement supérieur.
- Christiansen Gwen (2011), « *Modélisation du savoir porté par les acteurs d'un système : application aux pêcheurs à la coquille en rade de Brest* », Mémoire du diplôme d'ingénieur agronome, Institut supérieur des sciences agronomiques, agroalimentaires, horticoles et du paysage, Rennes.
- Galochet M., Longuépée J., Morel V. et Petit O. (2006), « *L'environnement et l'interdisciplinarité en débat* », Développement durable et territoires, Artois : Artois Presses Université, coll. « Géographie », pp : 247-271.
- Goeldner-Gianella Lydie et Humain-Lamoure Anne-Lise (2010), « *Les enquêtes par questionnaire en géographie de l'environnement* », *L'Espace géographique* 4/ (Tome 39), pp : 325-344.
- George Pierre et Verger Fernand (2009), « *Dictionnaire de la géographie* », Paris, Presses universitaires de France.
- Keating M. (1998), « *The New Regionalism in Western Europe* », Cheltenham: Edward Elgar.
- Lahire B. (2000), « *Les manières d'étudier* », In Grignon Cl. (dir), *Les conditions de vie des étudiants*, Paris, PUF.
- Raffestin Claude (1986), « *Le territoire selon Claude Raffestin* », In Auriac F. et Brunet R. *Espaces, jeux et enjeux*, Paris : Fayard et Fondation Diderot.
- Rentier Bernard (2013), « *Transgresser les tabous* ». Discours de rentrée académique. http://www.ulg.ac.be/cms/c_3425453/fr/ra2013-transgresser-les-tabous
- Schmidt Nina, Renaudin Elise, Perrin François et Sedoud Lynda (2013). « *Universités et Territoires : un état des lieux, des pratiques en termes de Responsabilité Sociétale des Universités* ». Rapport de l'Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités.
- UNESCO (1998), *Déclaration Mondiale sur l'Enseignement Supérieur, Vision et Action.*, http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm

Partie III

Engagement civique et politique des étudiants marocains : Des réalités qui interpellent !

Chapitre 15

Université et territoire : Engagement étudiant dans une perspective de responsabilité sociale de l'université

Driss BOUZAFFOUR

Professeur d'Enseignement Supérieur Habilité, Responsable de l'Équipe de Recherche en Gouvernance Politique et Développement des Territoires (GDT-LAGOS), Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Ibn Zohr d'Agadir, Maroc, e-mails : bouzaffourdriss@gmail.com, d.bouzaffour@uiz.ac.ma Tél. +212661148031.

Résumé L'ancrage territorial de l'Université l'incite à redéfinir ses rapports avec l'environnement territorial. Elle doit désormais contribuer de façon plus active au développement du territoire, clarifier les enjeux nationaux et internationaux et favoriser la maîtrise des transformations économiques, sociales, technologiques et culturelles du pays. Aujourd'hui, le territoire s'affirme de plus en plus comme l'une des composantes de la compétitivité et du développement économique. L'université participe à ce mouvement par la construction d'une offre de formation et de recherche en cohérence avec leur environnement socio-économique de proximité. La rencontre université-territoire contraint l'université à s'inscrire dans une double logique : une logique de coopération externe et une logique de structuration interne. Autrement dit, on doit focaliser la réforme du système de gouvernance universitaire, et adapter son système pédagogique afin d'entrer en interaction avec le territoire et répondre à ses attentes incessantes. L'université contribuera à la mobilisation de l'ensemble des acteurs vers la réalisation des objectifs communs ainsi que la promotion des relations contractuelles et de partenariat. L'étudiant est considéré comme un acteur actif et dynamique jouant le rôle de relais indispensable à l'entretien des relations université-territoire. Pour garantir l'épanouissement et valoriser l'engagement étudiant, en faveur du territoire, l'université doit mettre en place un environnement propice tout en offrant des formations universitaires adéquates et des services adaptés aux caractéristiques des étudiants, capables de répondre à leurs besoins et adaptés avec l'environnement socioprofessionnel de façon significative et surtout assurer l'engagement et la réussite de l'intégration de l'étudiant dans son territoire. Cet engagement étudiant permet de développer des compétences transversales complémentaires aux savoirs académiques dispensés par les universités, utiles dans l'insertion dans la vie professionnelle.

Introduction

La Responsabilité Sociétale de l'Université signifie l'intégration par l'université de toutes les préoccupations culturelles, sociales, économiques et environnementales dans leurs activités et leurs relations avec le monde du travail, les collectivités territoriales et les autres composantes de la société. Ce qui permet d'allier la formation de citoyens responsables au développement des territoires par les universités.

A l'heure où l'économie se mondialise et où notre société évolue vers une société de la connaissance, le niveau de formation, les performances en termes de recherche et d'innovation technologique deviennent des enjeux majeurs. Les universités sont au cœur de ces enjeux. Leur nouvelle mission est double puisqu'elle consiste à allier la proximité à l'excellence. Tout en favorisant le développement de leur activité scientifique, les universités sont implantées sur des territoires spécifiques, avec des attentes particulières en termes de formation et d'insertion professionnelle de la population locale, de développement de l'activité économique sur le territoire, etc.

Le progrès et l'implication de l'université dans son territoire ne peuvent se faire sans la communauté universitaire (chercheurs, personnels et étudiants). L'étudiant n'est pas ce que l'on pense un simple consommateur de service, il est un acteur et partie prenante à part entière dans le rapport université-territoire. Pour garantir l'épanouissement et valoriser l'engagement étudiant qu'il soit citoyen, associatif, culturel, sportif ou humanitaire, l'université doit mettre en place un environnement propice tout en offrant des programmes universitaires et des services adaptés aux caractéristiques des étudiants, capables de répondre à leurs besoins et, surtout, adaptés avec l'environnement socioprofessionnel de façon significative et assurer l'engagement et le succès de l'étudiant dans la réalisation de son projet de formation. Le fait de soutenir et de susciter l'engagement constitue donc un gage de succès pour l'étudiant dans son cursus universitaire et un soutien à son insertion dans le monde professionnel. Le développement et la valorisation de l'engagement ne se résument pas pour les étudiants à la seule acquisition de connaissances générales et de compétences professionnelles, mais il représente aussi un moment privilégié d'épanouissement personnel et de construction de soi, notamment par l'engagement associatif. Le dynamisme de la vie associative sur les campus universitaires illustre les capacités d'initiative et d'engagement dont font preuve les étudiants.

L'engagement étudiant contribue au développement des contacts, des compétences et des capacités, l'auto-emploi et à son ouverture sur la société et sur l'international. De plus, cette forme d'engagement renforce l'insertion socioprofessionnelle des étudiants tout en leur offrant des opportunités en termes d'apprentissage de la citoyenneté et des valeurs de participation et de tolérance. Les projets étudiants sont notamment l'une des formes les plus visibles des engagements associatifs. Ils sont l'occasion pour les étudiants d'exprimer des talents divers, mais aussi d'acquérir des compétences qui enrichissent leur parcours universitaire et qui concourent à leur réussite professionnelle et sociale future.

Par ailleurs, les étudiants engagés participent activement à l'amélioration de l'université, contribuent grandement à sa performance globale, à son rayonnement, à son attractivité et son inscription territoriale. Ils peuvent être considérés comme des relais pour accomplir la mission de l'université en termes de diffusion du savoir et des résultats de recherche, réduire le décalage existant entre l'université et son territoire, permettant un ancrage territorial croissant, apporter du soutien aux efforts de développement, et mobiliser davantage de ressources et de partenariats. L'engagement des universités envers les territoires où elles sont implantées s'avère une réponse à ce double enjeu d'ancrage territorial et de performance scientifique. La citoyenneté de l'université peut contribuer à son attractivité et à toute dynamique socio-économique, politique et culturelle en mettant ses compétences au service des territoires et des communautés, notamment parce qu'elle induit le transfert d'innovations sociales et technologiques entre acteurs locaux et universités.

Face à ces enjeux majeurs, il devient important de s'interroger sur le potentiel de la Responsabilité Sociale de l'Université dans la promotion de l'engagement étudiant ? Autrement dit, comment l'université parvient-elle à intégrer l'étudiant dans la dynamique territoriale par le biais de son engagement solidaire ? Comment rendre l'université comme un acteur clé de développement territorial et régulateur des inégalités sur le territoire à travers l'engagement de ses étudiants et ses chercheurs ?

De ce qui précède, nous attestons que le rôle privilégié de l'université dans la production et la diffusion du savoir impose une réflexion préalable sur l'ensemble du système d'enseignement universitaire tout en plaçant « l'étudiant au centre du système ». Lequel doit instituer une politique de vie étudiante propre favorisant l'engagement des étudiants, en faveur des territoires, et mettant à disposition les savoirs et les compétences universitaires nécessaires au service du territoire. Cet engagement étudiant permet de développer des compétences transversales

complémentaires aux savoirs académiques dispensés par les universités, utiles dans l'insertion dans la vie professionnelle (1). L'ancrage territorial des universités, comme acteurs de développement territorial, corrobore la présence de l'étudiant sur le territoire, non pas en tant consommateur, mais en tant qu'acteur actif en interaction dynamique et durable avec son environnement socioprofessionnel (2).

1. Le rôle de l'université dans la promotion de l'engagement étudiant

L'enseignement supérieur joue un rôle fondamental dans le développement d'une société libre et démocratique. Par l'enseignement, la recherche, la création et les services à la collectivité, les universités contribuent à la préparation des personnes qui, à titre de citoyens, entrepreneurs, travailleurs et décideurs, façonnent la société et préparent son avenir. Cependant, les universités, au-delà de leurs missions de recherche et d'enseignement, ont un rôle à jouer comme acteurs de développement régional. Leur nouveau rôle est de fournir des services nouveaux permettant aux étudiants de mieux connaître le monde universitaire à travers un accueil chaleureux, une orientation efficace et une formation adaptée, et le monde professionnel, et ses exigences pour une meilleure insertion professionnelle à l'échelle d'un territoire (1.1).

La valorisation de l'engagement des étudiants dans des actions associatives et leur reconnaissance en tant qu'organe élu siégeant dans des instances de décision est un signe positif de bonne gouvernance universitaire (1.2). Cet engagement permet aux étudiants de partager le pouvoir avec les décideurs au sein de l'université, et en même temps développer des compétences transversales complémentaires aux savoirs académiques acquis au niveau de l'université, qui peuvent être un véritable plus pour leur insertion professionnelle.

1.1 Offrir des services rénovés aux étudiants pour garantir leur engagement

Le système universitaire assume seul le poids d'une double exigence aux implications souvent contradictoires : l'exigence d'excellence scientifique pour la production de nouvelles connaissances et l'exigence de démocratisation à commencer par l'accueil, l'orientation et l'accompagnement des étudiants dans leurs cursus de formation dans le but de leur insertion professionnelle.

1.1.1 Orienter les étudiants et renforcer leur accompagnement dans la construction de leur parcours de formation

Une bonne orientation étant un gage de réussite dans les études supérieures, l'université doit mettre en place un système d'orientation, d'information et de conseil pour aider l'étudiant à élaborer et mettre en œuvre une stratégie de formation universitaire. Les lycéens choisissent leur orientation en fonction de leur intérêt pressenti pour une matière. Ils ne connaissent pas souvent et suffisamment les contenus et les débouchés des différentes filières qui s'offrent à eux, et faute d'informations qui leur permettent de faire des choix en connaissance de cause, c'est l'orientation par défaut qui est la règle. Le milieu social d'origine joue un rôle majeur lorsqu'on peut bénéficier ou pas des conseils d'un entourage avisé des bonnes filières à suivre. L'autonomie des étudiants passe par la possibilité pour chacun d'eux de pouvoir pleinement choisir la formation qui le mènera à un emploi. Il faut donc repenser totalement le système pour une orientation choisie et éclairée, qui se fait en fonction des envies, des aptitudes, de la nature de la formation et des débouchés. Pour cela, il faut imaginer un processus d'orientation continue commençant dès le collège, se prolongeant au lycée, puis dans l'enseignement supérieur (Szymankiewicz, 2005).

Le temps de l'orientation doit être intégré dans le temps scolaire et universitaire. À l'université, chaque étudiant doit avoir le droit d'être suivi par un tuteur pour l'aider dans la construction de son projet personnel et professionnel et l'accompagner en cas d'échec. L'accompagnement peut conduire d'abord à cheminer un certain temps avec l'étudiant, à le conforter dans son travail d'élucidation de ses désirs, de ses capacités et de ses limites, de renoncement à ses illusions et d'acceptation des échecs, pour l'aider à rebondir vers un nouveau projet ou une orientation réaliste.

Face à la forte demande d'inscription des nouveaux étudiants, les universités marocaines sont de plus en plus débordées par des effectifs d'étudiants en hausse permanente, dépassent leur capacité d'accueil (certaines d'entre elles abritent un effectif quatre fois supérieur à sa capacité réelle). Certaines facultés battent des records en matière de surpeuplement : c'est le cas de la Faculté de droit d'Agadir qui compte 35 mille étudiants en 2014 pour une capacité d'accueil réelle de 12 mille étudiants. L'accueil, dans ces conditions intolérables, de nouveaux étudiants ainsi que leur orientation s'avèrent très difficiles à cause de l'insuffisance des moyens humains, matériels et financiers. Avec l'augmentation accrue des effectifs, le renforcement de la capacité d'accueil devient plus qu'urgent pour assurer plus ou moins une formation normale.

1.1.2 Adapter l'offre de formation à la demande du monde professionnel

La gestion des flux des étudiants impose une réflexion de fond au niveau de l'adaptation des contenus de formation, universitaire et professionnelle. La refonte des curricula et leur adaptation à l'environnement socio-économique, l'introduction de l'enseignement des nouvelles technologies, la formation permanente des enseignants et leur encadrement, l'équipement des établissements de formation et la mise en place d'un système d'évaluation régulière des formations sont les premiers ingrédients d'une formation de qualité. Les formations universitaires restent loin de ses appréciations. Elles sont encore globalement mono-disciplinaires n'obéissant pas aux normes de qualité. Or, les universités gagneraient à proposer des licences pluridisciplinaires en premier cycle, offrant une formation plus diversifiée. Cela permet d'une part aux étudiants de découvrir une variété de disciplines, et de mieux s'orienter par la suite. Un système à « l'américaine » de majeure/mineure permet d'acquérir une double compétence recherchée sur le marché de l'emploi (Ambassade de France aux États-Unis, 2013).

L'inadéquation qualitative entre l'offre de formation et la demande constitue une des principales lacunes à corriger du système. Compte tenu de la structure économique nationale et des évolutions possibles à moyen terme, les principaux déficits en compétences se situent aujourd'hui au niveau des employés qualifiés. Ils se situent également au niveau de personnels ayant une formation intermédiaire bac + 2 ou formation de type « Licence professionnelle ». Il y a donc nécessité de proposer d'autres offres de formation professionnelle courte, diplômante ou qualifiante en réponse aux besoins identifiés dans les secteurs socio-économiques porteurs, et qui devrait permettre une insertion professionnelle des étudiants suivant ces formations. Cette professionnalisation croissante des formations universitaires s'appuiera sur un renforcement du partenariat avec le secteur productif. Les nouvelles formations professionnelles qualifiantes peuvent remplacer les formations professionnelles actuelles qui n'ont pas réussi à développer de réelles opportunités d'insertion professionnelle des étudiants. Et qui sont jugées peu complètes et mal harmonisées, du fait qu'elles sont souvent préparées à la hâte, sans vraiment tenir compte des besoins vitaux du marché de l'emploi ou du projet du territoire.

Pour les étudiants qui s'engagent dans des programmes généraux, dont on sait que les chances d'insertion professionnelle seront réduites, il conviendra de proposer des modules de formation leur permettant d'acquérir les outils qui les aideront, dans un paysage économique largement dominé aujourd'hui par le secteur

informel, à tracer eux-mêmes leur propre avenir par la création d'entreprises, la gestion de PME, de projets, etc.

Par ailleurs, l'université doit se rapprocher du monde professionnel plutôt que de se cantonner dans un paradigme académique centré sur l'enseignement, dans lequel la formation universitaire est avant tout un lieu de transmission de savoirs, ou encore un dispositif didactique et pédagogique (Roegiers, 1996), il sera nécessaire d'offrir une gamme de programmes accessibles à des personnes engagées dans le marché du travail. Ceci permettra de donner de nouvelles qualifications à une partie de la population dont les compétences ne sont en rapport ni avec les exigences technologiques actuelles ni avec l'évolution des savoirs. Ce serait une orientation très positive, car elle permettra de créer des passerelles entre la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. Par ailleurs, sa réussite dépend largement de la disponibilité de formateurs qualifiés pour prendre en charge ces formations au sein des établissements de formation professionnelle.

Le système de l'enseignement supérieur marocain a adopté la réforme LMD (Licence Master Doctorat) durant plus d'une décennie pour remédier aux défaillances de l'ancien système. Elle avait pour objectifs : d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur en proposant des parcours de formation diversifiés et adaptés ; d'encourager le travail personnel de l'étudiant ; de faciliter sa mobilité et son orientation en garantissant la capitalisation et le transfert des acquis ; de faciliter son insertion professionnelle en ouvrant l'université sur le monde extérieur ; de permettre la formation pour tous et tout au long de la vie ; de développer la recherche scientifique ; et d'encourager le principe de l'autonomie des établissements de l'enseignement supérieur et la coopération universitaire internationale (Hafid, 2012).

Cependant, dans la pratique, même si en apparence, les choses sont simples, elles se compliquent dès qu'on rentre dans les faits. Les effets bénéfiques de cette réforme basée sur le LMD n'ont pu être totalement observés pour plusieurs raisons, dont en particulier l'insuffisance des moyens financiers, techniques et logistiques, un corps enseignant qui n'a pas été assez sensibilisé et formé, l'absence de motivation chez les étudiants, et surtout une implication très timide de l'entreprise. De même, l'application du système LMD revient très chère, et constitue un fardeau pour les finances publiques.

1.1.3 Favoriser l'insertion de ses diplômés sur le marché du travail

Au-delà de ses missions de formation et de recherche, l'université peut s'apprécier à l'aune de ses efforts pour accompagner et favoriser l'insertion de ses diplômés sur le marché du travail. Il doit ainsi s'agir pour l'université de dynamiser l'offre de travail et de contribuer à la construction de démarches ou de mécanismes d'insertion, notamment en participant au renforcement des opportunités offertes par certains secteurs, en développant l'esprit d'entreprendre chez les jeunes diplômés, en les accompagnants dans leur recherche d'emploi, en développant des relations avec différents partenaires (pouvoirs publics, entreprises... En contribuant à la mise en place de réseaux d'accès à l'emploi, et en aidant à l'analyse et à la compréhension des trajectoires d'insertion, etc.

Pendant longtemps, le lien étudiant-monde professionnel était un sujet tabou au sein du milieu universitaire. L'aide à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés ne fait pas partie, comme c'est le cas dans d'autres pays, des missions attribuées aux universités. Mais, il s'agit d'une part, pour l'université, de favoriser la construction et la réalisation du projet personnel de l'étudiant qui en assume toutefois la pleine responsabilité. L'aide méthodologique proposée à l'étudiant lui permet d'associer progressivement les notions d'un projet professionnel à sa formation, puis à la recherche d'un emploi. Il s'agira ici d'accompagner l'étudiant à construire progressivement sa formation, par le choix d'options, de lieux de stage, de formation complémentaire, ou tout au contraire, à redéfinir les bases solides d'un choix suite à un échec ou une mauvaise orientation de départ (Beaupère, 2008). D'autre part, il s'agit de contribuer au développement des contacts et des relations que l'université noue avec les partenaires socio-économiques, dont feront partie les diplômés. Ambassadeurs de leur institution, ils participeront à sa notoriété et seront des relais privilégiés pour mieux cerner les besoins et les attentes de leurs milieux professionnels.

L'université a une part de responsabilité tout en, assumant au mieux ses interventions en amont comme en aval des formations qu'elle dispense. À l'élève, à l'étudiant de motivations à définir, de compétences à acquérir, de confiance à affirmer, de stratégie d'orientation et d'insertion socioprofessionnelle à développer et à appliquer, elle propose différents services favorisant la prise d'autonomie.

Les connaissances techniques et disciplinaires ne sont plus suffisantes, la question du sens et du réel est posée dans une institution fermée. Les entreprises exigent en effet davantage de maîtrise de savoirs d'action, et mettent en avant l'importance des aptitudes comportementales. Le concept d'employabilité prend le pas sur le diplôme en tant que tel, l'entreprise s'attend à ce que le jeune soit déjà

compétent (Ibourk, 2005). En effet, les besoins exprimés par les employeurs portent désormais moins sur les savoirs que sur les comportements, donc moins sur les contenus que sur les conditions d'accès à l'instruction. L'enjeu est celui de la flexibilité. Par ailleurs, il devient nécessaire de remettre en question la hiérarchisation des savoirs dans la mesure où les formations disciplinaires ne suffisent plus. Le diplôme est de plus en plus nécessaire et de moins en moins suffisant. Le développement technologique des entreprises exigeait une rénovation accélérée des systèmes d'enseignement et de leurs programmes de formation.

Pour les universités, il ne s'agit plus de délivrer des diplômes, mais de s'assurer que chacun d'entre eux a une valeur professionnelle au regard des attentes du marché du travail. Pour ce faire, les cursus universitaires devraient être structurés de telles manières qu'ils augmentent directement l'employabilité des diplômés (Canal, 2001). Il s'agit d'innover dans les cursus et les méthodes d'enseignement (combinaison des compétences générales utiles sur le marché du travail et des compétences disciplinaires spécifiques) et de favoriser une culture entrepreneuriale. Il est rappelé que « si l'intégration des diplômés sur le marché du travail est une responsabilité partagée des employeurs, des organisations professionnelles et des gouvernements, l'accès au marché du travail devrait constituer un indicateur (parmi d'autres) de la qualité et de la performance des universités » (Dubar, 2001).

Désormais, l'insertion professionnelle des étudiants doit être au cœur des dispositifs de formation et des préoccupations de ces institutions. Sur cette question, il faut reconnaître que l'université marocaine ne fait pas encore preuve d'un grand volontarisme. Pour partie, cela tient à des raisons historiques, dans la mesure où pendant très longtemps, le recrutement des diplômés de l'enseignement supérieur était assuré de façon quasi-automatique par la fonction publique. De ce fait, la question de l'insertion professionnelle ne se posait pas véritablement, l'accès à l'emploi étant garanti pour les diplômés du supérieur. C'est seulement à partir des années quatre-vingt 80, avec l'arrêt des recrutements au sein de la fonction publique, que les diplômés de l'université ont commencé à grossir fortement les rangs des chômeurs. Malheureusement, très peu d'études ont été consacrées à ce jour à l'insertion professionnelle des diplômés, ce qui fait que très peu de données existent à ce propos.

Pour assurer l'insertion des jeunes diplômés marocains dans le système de production, des efforts restent à faire pour adapter les contenus et les filières de formation à l'évolution du marché de l'emploi dans l'ensemble des secteurs. La répartition des effectifs de l'enseignement général public entre ces filières laisse

apparaître des dysfonctionnements structurels. En effet, l'orientation des élèves du cycle secondaire reste marquée par un déséquilibre au détriment des filières scientifiques et techniques. Malgré plusieurs tentatives de promotion de l'enseignement technique, le Maroc n'est pas parvenu à changer la situation. Les mêmes tendances se retrouvent dans l'enseignement supérieur universitaire où la répartition des étudiants selon les domaines d'étude est fortement conditionnée par la nature des filières du cycle secondaire.

Le système éducatif et de formation demeure davantage piloté par l'offre d'éducation et de formation, plutôt que par la demande des employeurs. Il continue, ainsi, d'obéir aux impératifs de la carte scolaire et universitaire plutôt qu'aux capacités réelles du marché de travail. Il reste également marqué par une désaffection vis-à-vis des options scientifiques et technologiques dont dépend, pour une large part, le développement du tissu économique du pays. Plusieurs facteurs sont à l'origine de cette situation. Les plus importants renvoient : à la faiblesse des mécanismes de planification des besoins ; à l'implication insuffisante des professionnels dans l'aménagement de l'offre d'éducation et de formation ; et à l'absence d'un système d'information et d'un dispositif d'orientation efficaces susceptibles d'aider les étudiants dans leurs choix pédagogiques et professionnels.

1.2 Adopter une gouvernance universitaire plus participative pour réussir l'intégration de l'étudiant dans le territoire

S'engager, c'est contribuer à la construction de la société dans laquelle nous souhaitons vivre, dans un esprit d'ouverture, de solidarité et de responsabilité. C'est aussi participer, par son action éducative, culturelle, citoyenne, à la vie de l'université comme à la vie de la cité. C'est encore acquérir des compétences que l'université peut évaluer et valider.

Les associations sont considérées comme le cadre opportun pour l'épanouissement de l'étudiant. Les étudiants engagés dans des actions associatives développent souvent des compétences complémentaires aux savoirs académiques, acquièrent des expériences utiles à la vie personnelle de chacun et apprennent à mieux communiquer avec l'autre.

Au-delà des associations, les étudiants sont représentés au sein des différents conseils de l'université et de ses composantes, dans le cadre d'une gouvernance universitaire plus participative. De ce fait, l'étudiant a le droit d'être écouté, de s'exprimer et de voir ses opinions prises en compte. De plus, il a le droit d'être correctement informé des enjeux concernant les décisions qui vont être

prises. Pour tout cela, il est représenté par des élus étudiants au sein de différentes instances universitaires.

1.2.1 Impliquer l'étudiant dans les instances décisionnelles de l'université

La bonne gouvernance académique veut dire aussi l'implication des étudiants dans la prise de décision. Les universités, s'attachent, à développer la participation des étudiants aux différentes instances. Il s'agit en premier lieu d'améliorer l'exercice de ce droit d'expression par une information suffisante sur l'importance de la participation étudiante à la gouvernance universitaire. C'est aussi la citoyenneté étudiante qui est en question. Les étudiants sont aussi les acteurs de la vie de l'université par leur engagement et leur participation en tant que membres élus aux différents conseils. Cette implication est importante pour les services qui bénéficient aux étudiants et à la communauté universitaire, et pour la vie démocratique de l'université. Il faut reconnaître que le temps octroyé à ces activités est difficile à gérer. L'exemple de l'étudiant élu en conseil d'université démontre combien l'investissement peut être important : il ne s'agit pas seulement de siéger aux réunions, mais aussi de préparer ces réunions, de participer à plusieurs commissions, et d'agir et collaborer de manière constructive. Les élections étudiantes dans les instances de l'enseignement supérieur jouent un rôle essentiel. Bien plus qu'une occasion pour diverses organisations étudiantes de s'affronter, il s'agit pour les étudiants de s'exprimer et de participer activement à la gestion et à l'élaboration de la politique de leur établissement. En favorisant cette expression, l'université contribue à favoriser un apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie chez les étudiants. Certes, les étudiants sont représentés dans un certain nombre d'instances (conseil des établissements, conseil d'université), mais, cette présence telle quelle est pratiquée dans sa forme actuelle reste davantage formelle qu'efficace.

Deux problèmes fondamentaux limitent le fonctionnement démocratique des institutions universitaires : d'une part, la faiblesse de la participation des étudiants, et d'autre part, la faible présence des représentants étudiants dans les instances dans lesquelles ils sont élus. Un effort est à faire, par les établissements académiques, afin d'offrir les supports de restructuration des associations estudiantines dans la transparence et la responsabilité. Aujourd'hui, de par le monde, l'un des critères fondamentaux d'une bonne gouvernance universitaire est le degré d'implication de la communauté estudiantine. En effet, le renforcement du pouvoir des étudiants pour une meilleure intégration dans les processus décisionnels internes de l'université, peut s'accompagner, d'une part, de la révision de la place accordée aux étudiants au sein des instances décisionnelles au

niveau de l'université et de ses établissements, et d'autre part de la vérification des mécanismes d'élection des représentants d'étudiants au sein des instances décisionnelles pour plus de transparence.

1.2.2 Reconnaître l'engagement de l'étudiant associatif

L'accomplissement des étudiants au sein de leur université est une condition de la réussite de leurs études à court et moyen termes, et de leur épanouissement personnel au sein de la société à long terme. La vie des étudiants à l'université ne doit pas se réduire au suivi des enseignements dispensés et à la préparation des examens, même s'ils sont au cœur de l'activité des étudiants. L'université doit être aussi un lieu de vie, d'apprentissage de l'engagement au service de la cité et d'enrichissement par les rencontres et les liens que l'on y crée. Le sport, la culture, la vie associative auxquels aspirent les étudiants doivent avoir toute leur place au sein des campus, parfois même au service de cette vie universitaire. Il est indispensable d'assurer les meilleures conditions possibles à l'épanouissement de la vie associative.

Une expérience associative, notamment sportive, humanitaire, culturelle ou syndicale est pour un jeune l'occasion de nouer des contacts qui se prolongeront au-delà de ses études et influenceront ses choix professionnels et personnels ultérieurs. C'est une partie intégrante de l'apprentissage de la vie citoyenne, et à ce titre également une mission importante de l'université. L'engagement associatif entraîne l'acquisition de compétences particulières non dispensées au sein des cursus de formation.

Les universités doivent reconnaître que l'engagement associatif étudiant contribue à l'enrichissement de la formation. Elles doivent reconnaître également l'utilité sociale de la vie associative et son intérêt, tant pour les étudiants que pour leur propre rayonnement, y compris vis-à-vis de leur territoire. Les engagements associatifs étudiants participent, en effet, au développement de l'appartenance citoyenne de l'étudiant et à son acquisition des compétences transversales. Ils renforcent aussi le sentiment d'appartenance à son établissement, contribuent de plus à l'amélioration de l'image et de l'attractivité de l'université et peuvent même participer au renforcement du lien entre l'université et le territoire.

Il y a lieu de rappeler qu'à côté de la préparation des lauréats aux marchés de travail, l'université prépare aussi à la citoyenneté et au civisme. Ces valeurs ne sont pas toujours aisées à évaluer et quantifier. Elles sont diffuses et produisent leurs effets dans la durée. L'université représente un moment privilégié pour s'engager dans la vie citoyenne, le fait de participer à la vie de l'établissement, à

travers la diversité des engagements possibles à l'université (engagement associatif citoyen, social, humanitaire, culturel, sportif, syndical ou politique, civisme), l'étudiant acquiert une vision globale de la société qui l'entoure, et développe ainsi sa sensibilité citoyenne et son envie d'agir et de s'engager.

En ce qui concerne le civisme, le premier degré d'analyse consistera à se demander si l'université s'implique en faveur de l'éducation civique, qui est très souvent considérée comme un pilier important, au même titre d'ailleurs que l'éducation morale. Autrement dit, elle doit être prise en charge tant par les enseignants et les personnels universitaires que par l'université elle-même. Or, ce que l'on constate de plus en plus, c'est que l'université marocaine est un foyer permanent d'incivilités, ce qui, assurément, pose la question de sa capacité ou de son engagement à promouvoir le civisme et les valeurs qui lui sont rattachées. Comme exemple d'incivilités, on peut citer les innombrables actes de violence, voire des faits ou dégradations de biens publics qui sont commis dans l'enceinte même de l'université ou aux abords lors des manifestations estudiantines. En effet, il s'agit aussi, et peut-être même surtout, de l'expression de la relative faillite de l'Université marocaine, qui génère ses propres facteurs de violence (sentiments d'injustice, d'exclusion, d'échec, etc.), et qui échoue dans leur prise en charge du fait par exemple du déclin de l'autorité des enseignants et des autorités universitaires, ou encore de la démission de l'institution universitaire elle-même, qui ne se préoccupe même plus d'exercer son pouvoir de sanction : en dépit en effet de la récurrence, et parfois de la gravité des actes d'incivilité, plus aucune sanction disciplinaire n'est prise contre leurs auteurs.

En terme également de citoyenneté, le même constat reste valable. L'Université marocaine, n'est en effet pas le meilleur cadre qui soit à la fois pour l'apprentissage et pour l'exercice de la citoyenneté. Or, dans une société qui se veut démocratique, l'institution universitaire se doit d'avoir pour missions complémentaires la promotion active de la citoyenneté, en encourageant et en suscitant le débat et le dialogue autour de questions majeures, en promouvant la gouvernance et les droits de l'Homme, en contribuant à la transmission et à la défense de différends entre membres de la communauté universitaire et entre eux et les autres segments de la société.

Les associations, c'est aussi une bonne opportunité pour l'étudiant afin de concrétiser un projet, de rencontrer des gens intéressants qu'il n'aura peut-être pas rencontrés en dehors de son activité associative. Enfin, c'est également un bon moyen de s'intégrer, dans ce milieu où l'étudiant est généralement un anonyme parmi d'autres.

Les entreprises apprécient les étudiants qui ont fait partie d'une association durant leurs études. Tout simplement parce que l'expérience est formatrice et c'est un bon point sur le curriculum vitae de l'étudiant.

Le projet de volontariat de la jeunesse estudiantine, pour sa contribution à la réhabilitation et à l'amélioration des conditions de vie au sein des universités, s'inscrit dans cette logique. Cette opération qui se veut avant tout citoyenne, a pour finalité de contribuer au processus de réconciliation au sein de l'université d'une part, et d'autre part, dans une certaine mesure, de réconcilier la jeunesse estudiantine avec la société, en modifiant la perception négative que cette dernière a de l'étudiant. Il s'agit donc de changer de paradigme, et de se départir de l'image de l'étudiant destructeur en image d'acteur principal participant au développement de son territoire à travers l'ancrage territorial de son université d'attache.

2. L'ancrage territorial de l'université renforce l'engagement étudiant

L'ancrage territorial de l'université s'appuiera sur la valorisation des recherches et le transfert des connaissances vers les acteurs socio-économiques de proximité. L'université soutiendra et encouragera la création d'entreprises innovantes adossées aux recherches des laboratoires. Plus largement, l'université doit être reconnue comme susceptible de fournir une aide à la décision et à la mise en place des politiques des collectivités territoriales. Ce qui permet à l'ensemble des acteurs du territoire de prendre conscience du rôle que l'université peut jouer dans la promotion du développement local, et plus particulièrement celui de l'étudiant en tant que partie prenante dans la résolution des problématiques culturelles, sociales, économiques et environnementales du territoire (2.1).

L'engagement étudiant est considéré comme une ressource en termes de savoirs et de compétences pour le territoire. L'université, en tant qu'acteur de développement territorial, joue un rôle très important dans la promotion de l'étudiant comme relais de coopération et de partenariat entre l'université et territoire (2.2).

2.1 L'implication de l'étudiant dans la dynamique territoriale de l'université

A l'heure de la mondialisation, le territoire s'affirme de plus en plus comme l'une des composantes de la compétitivité et du développement économique. L'université participe à ce mouvement. Elle propose à la fois à ses étudiants des diplômes visibles et lisibles au niveau national et international, et

participe à la construction d'une offre de formation et de recherche en cohérence avec l'environnement socio-économique de proximité.

Les relations de l'université avec son environnement, sont des liens qui sont autant d'interdépendances et d'enchevêtrements divers. La présence de l'université dans son environnement local et régional est qualifiée d'interactions de proximité. C'est une première raison pour considérer que l'interaction de proximité privilégiée de l'université dans sa mission principale la place dans une relation très étroite avec le territoire. L'importance d'une coopération entre les acteurs de l'enseignement supérieur, collectivités locales et territoriales, et autres parties prenantes est capitale, car la perspective responsabilité sociale de l'université est créatrice de lien : toute responsabilité est nécessairement partagée. Nul ne peut être responsable seul. Il s'agit donc d'une co-responsabilité entre différents acteurs (universités, collectivités territoriales, entreprises, associations), dans le but notamment de créer et de renforcer les liens sociaux (Aust et Bernard, 2012). De même, la responsabilité sociétale des universités permet d'amplifier l'impact de l'université comme régulateur des inégalités sur le territoire.

L'université est considérée comme un acteur clé du territoire, tant par ses chercheurs – dont les travaux doivent pouvoir s'inscrire dans les questionnements de la collectivité, voire des politiques, pour en éclairer les enjeux – que par ses étudiants, – citoyens de la ville, porteurs de projets et d'initiatives dans la vie locale – et ses services culturels – qui doivent être largement accessibles aux habitants. Mais, les universités ne soutiennent pas assez les projets solidaires des étudiants.

La reconnaissance de l'université comme acteur territorial à part entière signifie que la politique de l'université doit être principalement élaborée en son sein, dans le respect de ses prérogatives et de son espace propre, mais de manière liée. Cela signifie aussi que l'université a un certain nombre de devoirs vis-à-vis du territoire : celui notamment de transmettre à l'extérieur ses compétences pédagogiques, scientifiques et culturelles ; c'est-à-dire mettre ses compétences à la disposition des territoires et inversement. Son rapport avec le territoire doit se comprendre dans ce mouvement d'aller-retour : l'université s'implique dans la société et dans son territoire et, inversement, les préoccupations sociales et sociétales se diffusent au sein même de l'université (Filâtre et Grossetti, 2003).

Les relations avec les partenaires et les acteurs des engagements citoyens et solidaires sont également d'actualité puisque par la valorisation de l'engagement étudiant, l'université peut développer et encourager les actions citoyennes mises en place dans le paysage régional et local. L'intégration de l'université dans son

territoire passe par la prise en compte des problématiques socio-économiques du territoire dans ses travaux, et le transfert des résultats de la recherche vers les territoires. La responsabilité sociale de l'université se mesure par l'impact de l'engagement de la communauté universitaire – chercheurs, étudiants et personnels – en faveur des territoires, et la mise à disposition de leurs savoirs et de leurs compétences. Cet engagement permet de développer des compétences transversales complémentaires aux savoirs académiques dispensés par les universités, utiles dans l'insertion comme pour la vie professionnelle des différents acteurs.

L'enjeu consistera à tisser des liens de solidarité, favoriser la diversité, catalyser les potentialités de chacun, engager des démarches actives de participation et de l'engagement étudiant, de renouer le développement avec son territoire. La mise en œuvre de telles démarches requiert la capitalisation des expériences locales de développement des connaissances et le rassemblement des énergies éparses.

L'expérience réussie de certains étudiants marocains, engagés dans des associations, originaires de régions rurales éloignées et défavorisées, pour la réalisation des projets au profit de leur région d'origine, mérite d'être évoquée ici. Les universités sont les lieux privilégiés pour atteindre cette jeunesse active et participative. Elles doivent :

- Sensibiliser, former et accompagner l'engagement des jeunes pour qu'ils aient de vraies opportunités de participer au développement de leurs territoires ;
- Offrir des opportunités de participation à la jeunesse estudiantine afin de donner corps à leur engagement citoyen. Les jeunes seront sensibilisés et formés sur les questions liées au développement afin qu'ils rendent effectif leur engagement en faveur du développement des territoires ;
- Permettre aux étudiants de conduire leurs propres projets, de diversifier leurs compétences et de compléter leur cursus universitaire par une expérience concrète et valorisable, dans une perspective d'intégration au marché du travail, en accompagnant les étudiants dans leur processus d'apprentissage ; et
- Développer et renforcer les dispositifs destinés aux étudiants, reconnaître la valeur pédagogique de l'engagement étudiant, et prendre conscience du potentiel rôle social de la communauté universitaire en faveur de développement des territoires.

2.2 L'inscription territoriale des universités comme acteur de développement régional garantie la participation de l'étudiant au territoire

Les universités doivent désormais être considérées comme des acteurs territoriaux, au sens le plus large, au même titre que les autres institutions publiques garantes de la cohésion spatiale et sociale. Pour réussir à s'inscrire territorialement, l'université doit inventer de nouvelles formes d'intervention et d'interaction avec le monde professionnel (partenariat et coopération), tant en matière de recherche et de valorisation que de formation initiale ou continue, qui répondront ainsi aux besoins et aux attentes des entreprises, des collectivités publiques, des associations, etc.

2.2.1 Le renforcement de la coopération et du partenariat entre l'université et le territoire facilite l'insertion de l'étudiant dans le marché de travail

L'université, en tant que locomotive de développement durable, de démocratisation et de modernisation de la société marocaine, est amenée à se traduire par une adhésion et une participation active de l'ensemble des acteurs et des partenaires. Dans cette perspective, il y a lieu de privilégier une approche et une stratégie managériale de proximité interactive. Cette politique tire sa fiabilité et sa pertinence de l'état actuel de l'université et de son environnement socio-économique et politique, ainsi que de la nature des liens existants entre les acteurs et les partenaires concernés.

Toute culture partagée autour d'un projet fédérateur implique des représentations, attitudes, valeurs et comportements communs d'adhésion et d'implication, et donc, de participation active. C'est dans cette optique qu'une culture de gouvernance universitaire participative s'avère appropriée pour consolider l'esprit de partenariat entre l'université et son environnement (Schmitt, 2005).

Compte tenu de ces considérations, l'université est appelée à s'ouvrir sur son environnement extérieur, et ce, en invitant des acteurs socio-économiques et politiques à venir présenter leur expérience professionnelle au sein de l'université (dans des manifestations scientifiques, séances de formation, cours, etc.). Ce qui permettrait aux étudiants de mieux connaître les activités du territoire en matière de développement social, économique et politique.

L'engagement étudiant peut-être une véritable ressource pour le territoire, qu'elle faut valoriser et exploiter pour satisfaire les attentes du territoire. Les universités doivent élaborer des projets de territoire visant par l'engagement étudiant une cohésion renforcée, entre universités et collectivités territoriales. Cette démarche

peut aider les universités à développer leur écoute des territoires qui l'environnent, à travers la mise en place de projets associant les étudiants pour favoriser la cohésion territoriale. Cette synergie ne peut se réaliser qu'à travers le partenariat et la coopération qui s'inscrivent dans le cadre d'un processus à moyen et long termes, ce qui impose au système de formation et de recherche d'incorporer et d'articuler les différentes composantes territoriales se déclinant aux niveaux à la fois régional, national et international (Schmidt, Renaudin, Perrin et Sedoud, 2013).

De même, la redéfinition des missions de l'université en interaction dynamique avec son environnement s'avère nécessaire. Il s'agit, au-delà des fonctions de formation et de recherche, d'une inscription plus active dans le territoire et d'une implication plus positive dans l'élaboration de partenariats avec d'autres acteurs et dans la conduite du processus de développement et de la production (Furguène, 2004). Dans cette optique et sur le plan local, le partenariat entre les collectivités locales, en particulier les communes et les régions comme des opérateurs de développement, et l'université comme moteur de ce développement, permettra d'ancrer une culture interactive et entrepreneuriale qui favorisera la valorisation de la recherche scientifique.

Pour se transformer en acteur de développement sociétal, l'université marocaine doit évoluer, réformer ses méthodes, ses règles, changer ses attitudes et ses relations avec son environnement. La plupart des entreprises marocaines sont loin de pouvoir nouer des liens constants et fructueux avec l'université. L'entrepreneur marocain reste dans l'ensemble traditionnel dans ses comportements. D'où découle le problème de communication entre l'université et les entreprises. La perception des entreprises marocaines, notamment les PME, met en exergue leurs difficultés en matière de mise à niveau et de modernisation. Le secteur privé est perçu comme peu ouvert et insuffisamment réceptif du savoir et du savoir-faire universitaire. De nombreux opérateurs socio-économiques sont associés à l'image d'entrepreneurs peu efficaces, dirigent surtout des entreprises familiales, et s'intéressent surtout à recruter non point des cadres supérieurs, mais des techniciens. La situation actuelle de l'économie marocaine justifie les difficultés rencontrées pour trouver aux étudiants les stages qui correspondent à leur formation, et qui peuvent réellement leur permettre de progresser et d'opérationnaliser leurs connaissances. L'idée de partenariat émane, entre autres, du constat qu'il y a un fossé entre l'enseignement universitaire et les besoins du marché de l'emploi. Jusqu'à maintenant, l'université marocaine était surtout chargée de la mission de former des cadres dont a besoin le secteur public, et recevait en contrepartie les financements nécessaires de l'État.

L'université marocaine est amenée, aujourd'hui, dans le cadre du partenariat avec les opérateurs socio-économiques, à mieux les valoriser par le biais de leurs prestations de services. Elle est tenue également de revoir la logique de ses rapports avec ses partenaires. En outre, l'université est appelée à mieux contribuer à satisfaire les besoins du tissu socio-économique. Or, l'université marocaine n'a pas les moyens suffisants – voire même, la volonté dans certains cas – pour réaliser des recherches nécessaires. Elle a besoin des appuis de l'État, de la région et surtout des entreprises qui doivent participer au financement des recherches universitaires, stages, achat d'équipements, etc. Puisqu'il s'agit d'un investissement qui va bénéficier, entre autres, à ces mêmes entreprises.

Des reproches ont été adressés à l'université marocaine par les partenaires socio-économiques qui considèrent celle-ci comme une institution excessivement théorique et déphasée par rapport au développement de l'économie moderne. L'université est perçue comme renfermée sur elle-même et peu communicative. S'agissant des étudiants, ils estiment que le partenariat avec les opérateurs socio-économiques est la voie idéale vers l'insertion dans le marché de l'emploi. Il permet de mettre en place une meilleure correspondance entre les besoins de celui-ci et la formation à l'université. De ce fait, l'université est amenée à mieux connaître les besoins de son environnement socio-économique, et notamment ceux qui se rapportent à sa région et au marché de l'emploi. Le partenariat permet aux étudiants plus de facilités d'accès aux stages de formation dans les entreprises et les différents secteurs publics et privés, tout en leur assurant l'encadrement approprié.

2.2.2 L'émergence de la culture entrepreneuriale dans l'université aide les étudiants à mieux s'impliquer dans le territoire

L'université est, d'ores et déjà, un acteur incontournable dans le développement socio-économique. Elle est appelée à être plus flexible et plus réactive face aux nouveaux besoins et défis socio-économiques, et ainsi être en phase avec les changements du tissu économique national qui connaît la création de différents dispositifs et structures d'information et de facilitation de l'auto-insertion des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle. De ce fait, l'université d'aujourd'hui est interpellée à produire un savoir utile et faire émerger un esprit entrepreneurial. Cet esprit d'entreprise se réfère à l'aptitude d'un individu de concrétiser ses idées par des actes et de se projeter tout en anticipant les risques. L'importance du rôle de l'enseignement dans l'encouragement d'attitudes et de comportements plus entrepreneuriaux est donc de plus en plus reconnue.

Chercheurs et preneurs de décisions s'accordent pour dire que l'université a son rôle à jouer pour faire répandre la culture entrepreneuriale. A noter qu'une université entrepreneuriale est une organisation dynamique et innovatrice, qui expérimente de nouvelles idées et de nouveaux processus, ce qui lui permet d'être toujours une locomotive pour le développement des actions encourageant l'entrepreneuriat (Debbbarh, 2011).

La Loi 01/00 portant sur la réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique au Maroc stipule dans son article 7 que « dans le cadre des missions qui leur sont dévolues par la présente loi, les universités peuvent assurer par voie de convention, des prestations de services à titre onéreux, créer des incubateurs d'entreprises innovantes, exploiter des brevets et licences et commercialiser les produits de leurs activités ». En effet, l'air insufflé par les dernières réformes (LMD en 2003 et programme d'urgence en 2009), à travers la création des structures (le Réseau Maroc Incubation et Essaimage) et la mise en place de certaines initiatives (module en culture entrepreneuriale), a jeté les jalons servant de vecteurs de rapprochement entre l'université marocaine et l'entreprise.

L'université devrait d'abord dispenser, pour les étudiants, les formations adéquates pour faire émerger l'esprit entrepreneurial et doter le porteur d'idée d'outils, d'aptitudes, de savoir et savoir-faire pour concrétiser cette idée. Ensuite, elle doit mettre à leur disposition les moyens nécessaires pour développer le projet vers la création d'entreprise. L'incubation, étant le résultat des efforts déployés par l'université et ses partenaires, ne devrait pas être l'objectif final du porteur de projet ; ce n'est qu'une étape et un aboutissement à court terme et qui doit fournir au futur entrepreneur les outils pour créer son entreprise sur le terrain et la rendre autonome vis-à-vis de l'incubateur universitaire. Ce dernier doit donc aider un adhérent à préparer sa sortie de l'incubation et gérer ainsi la rupture de sa couvaison. L'idée est que ces pépinières d'entreprises ou incubateurs puissent offrir des conseils et des expertises pour une exploitation commerciale des brevets et licences (Boissin, 2007).

L'incubateur d'entreprises innovantes a pour rôle principal d'aider les étudiants, les chercheurs et les enseignants-chercheurs qui souhaitent créer leurs propres entreprises en valorisant, par priorité, les résultats de recherche élaborés dans les laboratoires de l'université. Ce qui encourage chaque étudiant à devenir dynamique en direction du territoire. De fait, les étudiants connaissent assez bien leur territoire d'études. L'on constate que beaucoup de projets de création d'entreprise se développent en lien direct avec le territoire (Carrier, 2009).

L'incubateur se charge, aussi, du développement de la culture entrepreneuriale et de la formation aux études de faisabilité et à l'élaboration des plans d'affaires «

Business Plan » pour les projets de création d'entreprises innovantes. Parmi les missions essentielles des incubateurs, on peut citer :

- La sensibilisation à l'esprit entrepreneurial dans les milieux académiques.
- La détection des projets susceptibles d'être transformés en entreprises innovantes basées sur la valorisation de la propriété intellectuelle, et particulièrement celle émanant des résultats de la recherche.
- La sélection des projets candidats à l'incubation, par le comité de sélection (ou de pilotage) de l'incubateur. Ce comité est constitué d'experts dans les différents domaines techniques et scientifiques liés au projet, d'une part, et dans les autres domaines de la création d'entreprises innovantes, d'autre part. Les critères de sélection généralement utilisés sont : le degré d'innovation du projet, son potentiel de marché et la qualité de son équipe.

Toutefois, l'entrepreneuriat universitaire, aujourd'hui, est connu comme concept, et il n'est pas encore arrivé au stade de maturité pour devenir un dispositif à part entière afin de lutter contre le chômage des lauréats universitaires, et afin de contribuer au développement de l'économie nationale et locale. Cette position est soutenue par les étudiants porteurs de projets qui témoignent d'un accompagnement insuffisant : l'incubateur universitaire est certes une entité qui existe, et auprès de laquelle on dépose les dossiers et les projets entrepreneuriaux, mais qui manque d'efficacité et d'efficience. Cette inefficacité est due à l'insuffisance des moyens humains et financiers, à l'absence d'une vision stratégique futuriste, et au niveau faible de collaboration synergique avec d'autres acteurs de l'entrepreneuriat universitaire.

Conclusion

La collaboration entre l'université et le territoire dans les différents domaines s'avère d'une grande importance. Cependant, son implication n'est pas assez lisible et visible sur le territoire, car elle procède plus à des démarches isolées que d'une politique globale. D'où la nécessité pour l'université de travailler de concert avec tous les acteurs (collectivités locales, entreprises, associations, etc.) sur les différents projets du territoire. L'université en tant qu'institution n'a peut-être pas autant conscience de ce que le territoire peut lui apporter, alors que celui-ci identifie bien les ressources de l'université. Les enjeux et réalités étant différents, il est important de croiser les analyses de territoire afin de cerner au mieux les besoins de chacun et les ressources mutuelles de chaque acteur.

Références

- Aust, J. et Bernard, P., Universités et territoires : nouveaux enjeux et questions de recherche,
www.p.urbanisme.equipement.gouv.fr/puca/agenda/synthese_ut_fev2012.pdf
- Beaupère, N., Giret, J-F. (2008), « Étudier l'insertion des étudiants, les enjeux méthodologiques posés par le suivi de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur au niveau local, régional et national », nef n° 28, CÉREQ.
- Boissin, J-P. (2007), Les croyances des étudiants envers la création d'entreprise : un état des lieux, Revue française
- Canal V. (2001), Formation-insertion et transformation de la relation salariale. Paris : l'Harmattan
- Carrier, Camille (2009), L'enseignement de l'entrepreneuriat : Au-delà des cours magistraux, des études de cas et du plan d'affaires, Revue de l'Entrepreneuriat, vol 8, n°2. pp: 17-34. de gestion, n° 180, 2007/11, La responsabilité sociale de l'entreprise.
- Centre de formation des élus étudiants associatifs et indépendants, Promotion et Défense des Étudiants, svu.unistra.fr/cms/book/export/html
- Debbarh A. (2011), Expérience Marocaine : Amélioration de l'Enseignement Supérieur et Développement du Capital Humain, www.africanbrains.net/.../Mr%20Abdelhafid%20Debbarh%20-%20Secr
- Dubar C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle », Éducation et Sociétés, n° 7.
- Filâtre, D. et Grossetti, M. (2003), « La construction de la carte scientifique française et l'émergence des nouveaux sites ». In, nom de l'éditeur de l'ouvrage ???, La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche, Michel Grossetti et Philippe Losego eds. Paris, l'Harmattan..
- Furguène A. (2004), Gouvernance locale et développement territorial : Le cas des pays du Sud, Paris : l'Harmattan.
- Loi 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur
- Ibourk, A. (2005), « Les jeunes diplômés au Maroc face au dilemme de l'emploi : contenu et évaluation des dispositifs mis en œuvre », <http://www.fscpo.unict.it/euromed/edrc5/emptrainme>

- Rapport Ambassade de France aux États-Unis, 01/04/2013, Mission pour la science et la technologie,
- Roegiers, X. (1996), Les paradigmes de la formation universitaire, communication dans le cadre des formations des nouveaux académiques, IPM, Louvain-la-Neuve, 12 septembre 1996 UCL – ULB – FOREM (1999). Itinéraires pour l'emploi, De Boeck & Larcier s.a., Bruxelles 1999, www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cio/.../livre_5751.pdf
- « Comment fonctionnent les universités américaines ? », www.france-science.org
- Schmitt, C. (2005), Université et entrepreneuriat. Une relation en quête de sens, Paris, l'Harmattan.
- Schmidt Nina, Renaudin Elise, Perrin François et Sedoud Lynda (2013), Universités et territoires : un état des lieux des pratiques en termes de Responsabilité Sociétale des Universités, http://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/6/8/85168-rapport-orsu-mars-2013-original.pdf
- Source : UIZ, In projet tempus go-univ, renforcement de la gouvernance dans les universités marocaines à travers la mise en œuvre du code marocain de bonnes pratiques de gouvernance, Présentation de l'Université Ibn Zohr d'Agadir, 17 mars 2014.
- Szymankiewicz C. (2005), Les conditions d'inscription et d'accueil des étudiants étrangers dans les universités, Rapport n° 2005-023, juin, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche français, https://www.google.fr/?gws_rd=ssl#q=les+conditions+d%E2%80
- Tarek Hafid, Universités : au Maghreb, une réforme LMD à tâtons - Jeune Afrique du 04/05/2012, www.jeuneafrique.com/Article/JA2674p138.xml
- Université Laval, Politique de reconnaissance de l'implication étudiante www.ulaval.ca/sg/reg/.../Politiquereconnaissanceimplicationetudiante.htm

Chapitre 16

Engagement politique et civique des étudiants marocains et leur perception des réformes engagées dans les domaines de gouvernance politique et de droits de l'Homme

Driss BOUZAFFOUR¹, Mohamed BEHNASSI² et Halima OUAMOUC³

¹ Professeur d'Enseignement Supérieur Habilité, Responsable de l'Équipe de Recherche en Gouvernance politique et développement des territoires (GDT) faisant partie du LAGOS, Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Ibn Zohr d'Agadir, Maroc, emails : bouzaffourdriiss@gmail.com, d.bouzaffour@uiz.ac.ma, Tél : +212661148031.

² Professeur d'Enseignement Supérieur Habilité, Directeur du Laboratoire de Recherche en Gouvernance des Territoires, Sécurité Humaine et Durabilité (LAGOS), Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Ibn Zohr d'Agadir ; Directeur du Centre de Recherche en Environnement, Sécurité Humaine et Gouvernance (CERES), Maroc, e-mails : behnassi@gmail.com, m.behnassi@uiz.ac.ma, Tél : +212 668-466447.

³ Professeure-Assistante, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Hassan II Aïn Chock de Casablanca, Chercheure au Centre de Recherche en Environnement, Sécurité Humaine et Gouvernance (CERES), Maroc, email : h.ouamouch@gmail.com, Tél : +212615718039.

Résumé Le Maroc connaît depuis quelques années des changements simultanés dans plusieurs domaines (politiques, sociaux, économiques, normatifs, culturels, etc.). De tels changements surviennent en partie comme réponses aux demandes sociales internes et pressions externes, dans un contexte géopolitique et économique international en pleine mutation, englobant à la fois des risques et des opportunités. Pour relever les défis à la stabilité du régime politique en place, tout en assurant la démocratisation et le développement économique et humain de la nation, le Maroc doit continuer à engager des dynamiques de réforme en assurant toutes les conditions de leur aboutissement. Dans cette perspective, l'ouverture sur toutes les composantes de la société, et leur implication très forte dans les processus engagés, restent une condition *sine qua non*. En tant qu'une société composée largement de jeunes, le pays est invité à accorder à ceux-ci une importance particulière. Or, la faible participation politique des jeunes, en déclin permanent ces dernières décennies, envoie un signal alarmant et interpelle tous les acteurs à tous les niveaux. Dans ce contexte, une enquête a été menée auprès d'un nombre important d'étudiants relevant de plusieurs universités marocaines. L'objectif est de comprendre comment les étudiants perçoivent le pouvoir et les institutions politiques au Maroc, leur avis sur les droits de l'Homme et libertés

publiques au niveau du pays, leur degré d'intérêt pour l'engagement politique et civique, comment perçoivent-ils l'environnement politique et ses acteurs, ainsi que les formes de participation à la vie politique qu'ils jugent plus efficaces. Ce chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse des résultats de cette enquête tout en émettant des recommandations de politiques publiques.

Mots-clés Étudiants • Institutions politiques • Partis politiques • Maroc • Droits et libertés • Gouvernance politique

Introduction

Depuis le début des années 1990, le Maroc a connu un processus de libéralisation politique significatif qui a mis le pays dans un processus de promotion de droits de l'Homme et de libertés publiques, de démocratie et de bonne gouvernance. Néanmoins, cette dynamique ne s'est pas traduite de manière aussi évidente dans le champ de la gouvernance démocratique. L'exécutif, placé sous la direction réelle du Roi, domine encore la vie politique et détermine les lignes de l'action politique comme ses modalités d'exécution.

Les récents événements survenus dans le Proche-Orient et l'Afrique du Nord (région MENA) ont marqué un tournant historique pour le processus de démocratisation dans cette région. Un tel constat se rapporte non seulement aux changements substantiels qui ont marqué la plupart des régimes politiques en place, mais aussi par le processus lui-même qui a conduit à cet ébranlement caractérisé par : le rôle éminemment nouveau et fondamental que la jeunesse a joué comme véritable acteur de changement ; le rôle vital qu'auront joué le niveau d'éducation des populations concernées ; l'accès aux nouvelles technologies de communication et d'information, etc.

Le Maroc, malgré une paix sociale et un consensus politique apparents, n'a pas été épargné par la vague des révolutions du printemps 2011. La réforme constitutionnelle, initiée simultanément en réponse à la contestation populaire, comprend des avancées notables et un potentiel démocratique important. Plusieurs études ont été réalisées dans ce contexte turbulent qu'a connu le Maroc pour mesurer l'impact de ces mutations sur son évolution aussi bien politique que culturelle, sociale et économique. Dans ce contexte, une étude empirique dans le cadre du projet « *Boosting the Democratic Process in Morocco Through Education and Engagement* »¹ a été menée dans le but de saisir et de prendre en

¹ Ce projet, financé par l'Alumni Engagement Innovation Fund (AEIF) aux États-Unis, a été piloté par le Centre-Nord Sud de Recherche en Sciences Sociales (NRCS) et coordonné par Behnassi et Ouamouch depuis 2011 à 2014. Cet ouvrage est l'aboutissement de ce projet.

compte la vision des étudiants en tant que citoyens et acteurs efficaces de changement sociétal dans un Maroc en pleine mutation et transition démocratique. Plus spécifiquement, l'enquête, ciblant une population d'étudiants jeunes et instruits, a pour objet de comprendre la relation des étudiants marocains avec les institutions politiques, leur degré d'intérêt pour la politique, comment perçoivent-ils l'environnement politique et comment participent-ils à la vie politique.

L'analyse des résultats de cette enquête affirme généralement la dépolitisation affichée des étudiants et leur éloignement de la sphère du politique. Toutefois, suite aux derniers événements survenus dans la région MENA et aux récentes réformes engagées au Maroc, les étudiants semblent réinvestir le champ politique en s'appropriant progressivement l'espace public. La contestation populaire, impulsée par le mouvement du 20 février et constituée par des jeunes étudiants, dont il faut reconnaître la capacité d'exprimer une nécessité de changement, a bien montré que ces étudiants jouissent des connaissances politiques sur le régime en place, son mode de fonctionnement et ses acteurs clés. Un tel constat n'explique pas à lui-seul l'abstention des étudiants de participer à la vie politique. Ce phénomène peut s'expliquer plutôt par une confiance insuffisante des étudiants vis-à-vis des acteurs dominant le champ politique. Certains étudiants choisissent de se désengager politiquement comme réaction au monopole du champ politique pendant plusieurs décennies par les mêmes personnalités politiques ayant des stratégies individualistes et égoïstes, pour se réfugier dans des organisations de société civile jugées plus nobles. L'objectif est de servir l'intérêt général, aider les démunis, sensibiliser les citoyens à se conformer aux règles de bonne citoyenneté, respecter et protéger l'environnement, promouvoir le développement durable et l'éducation civique, informer les citoyens sur leurs droits et obligations, etc.

Ce chapitre est basé largement sur cette enquête empirique. Il est scindé en deux parties : la première sera consacrée à la présentation de la méthodologie suivie pour la réalisation de l'enquête et le traitement des résultats ; dans la deuxième sera réservée à l'analyse et à l'évaluation des résultats.

1. Méthodologie

L'enquête sur la base de laquelle cette étude est effectuée repose principalement sur l'utilisation d'un questionnaire comprenant 66 questions couvrant un éventail d'aspects liés à l'objet de l'investigation. L'enquête, menée en juin 2012, a touché un nombre très important d'étudiants relevant de plusieurs universités marocaines : Université Ibn Zohr d'Agadir, Université Cadi Ayyad de Marrakech, Université Hassan II Ain Chock de Casablanca, Université Hassan 1^{er} de Settat et Université Mohammed 1^{er} d'Oujda. De plus, plusieurs établissements

universitaires ont été couverts pour différencier entre ceux à accès ouvert (facultés des sciences juridiques, économiques et sociales, des sciences humaines et des sciences et techniques) et ceux à accès restreint (comme les écoles nationales des sciences appliquées (ENSA) et les écoles supérieures de technologie (EST)).

Par ailleurs, il faut signaler que les étudiants interrogés ont été choisis de façon aléatoire dans chaque université sans considération de leurs différents niveaux d'instruction et de leurs disciplines. Finalement, l'échantillon représentatif de la population des étudiants de cinq universités marocaines répond aux objectifs de cette enquête malgré que le nombre d'étudiants ayant répondu favorablement au questionnaire reste relativement en deçà des attentes.

Le questionnaire a été conçu d'une manière permettant de dévoiler l'intérêt des étudiants accordé à : la démocratie, aux réformes constitutionnelle et politique engagées, aux institutions politiques, aux droits de l'Homme, à l'éducation civique et au développement durable. L'administration du questionnaire a été réalisée pendant une période de réformes constitutionnelle et politique initiées par le Maroc suite aux événements du 20 février et au contexte changeant vécu par la région MENA. Ceci dit, il faut signaler que les résultats de l'enquête ont été analysés et interprétés en fonction de cette nouvelle donne socio-politique.

Le recueil des données a concerné un échantillon composé de 1020 étudiants répartis entre les universités et par sexe selon le Tableau ci-après.

Tableau 16.1 Répartition de l'échantillon par université et par sexe

Universités	Nombre d'étudiants et répartition par sexe
Université Ibn Zohr d'Agadir	410 : 180 étudiantes et 230 étudiants
Université Cadi Ayyad de Marrakech	220 : 125 étudiantes et 95 étudiants
Université Hassan II Ain Chock de Casablanca	250 : 106 étudiantes et 144 étudiants
Université Hassan 1 ^{er} de Settat	98 étudiants : 46 filles et 52 garçons
Université Mohammed 1 ^{er} d'Oujda	22 étudiants : 9 filles et 13 garçons

2. Présentation et analyse des résultats de l'enquête

Comme signalé auparavant, le questionnaire comprenant un nombre important de questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées couvrant un éventail d'aspects liés à l'objet de l'investigation. Plus spécifiquement, un ensemble de questions portent sur la vie politique, la nouvelle constitution et les grands principes de la démocratie (droits de l'Homme et libertés individuelle, déroulement des élections, et séparation des pouvoirs, etc.) tandis que d'autres questions couvrent les

domaines de civisme et de citoyenneté, de développement durable, des médiats, etc.

Dans ce qui suit, nous présenterons et analyserons les résultats de l'enquête en mettant l'accent sur les aspects suivants : les connaissances politiques des étudiants ; les formes d'implication des étudiants dans la vie politique ; la participation électorale des étudiants ; la perception des institutions par les étudiants ; et la perception des droits de l'Homme et de l'éducation civique selon étudiants.

2.1 Les connaissances politiques des étudiants

La compétence politique des étudiants dépend généralement de leurs niveaux de connaissances acquises dans ce domaine et de leur capacité à émettre des jugements politiques. Ainsi, le degré de politisation varie d'un(e) étudiant(e) à l'autre en fonction de l'intérêt qu'il/elle accorde à la politique et de sa compétence en la matière. L'intérêt pour la politique peut se manifester à travers la participation à des discussions politiques ou l'exposition volontaire à des flux de communication politique.

L'enquête montre que les étudiants interrogés ont une certaine connaissance de base sur la démocratie, la constitution, les partis politiques et les institutions politiques, mais leur savoir change en fonction des niveaux d'enseignement et des spécialités : plus de 60% des étudiants interrogés ont bien défini la démocratie comme étant : la liberté d'expression et de circulation, la séparation de pouvoir, le respect des droits de l'Homme, le gouvernement du peuple par le peuple et pour le peuple, ou bien comme un système de gouvernement qui tend à inclure la liberté dans les relations de commandement à obéissance, inhérentes à toute société politiquement organisée.

Quant à la constitution, 90% des étudiants l'ont définie avec précision comme étant une loi suprême, c'est-à-dire l'ensemble des règles qui ont été adoptées selon une procédure spéciale destinée à régler les modalités d'acquisition et d'exercice d'un pouvoir, ainsi que les rapports entre gouvernés et gouvernants. Mais, peu d'étudiants ont pu indiquer avec précision l'autorité responsable de l'élaboration et de la révision de la constitution au Maroc dans la mesure où 90,4% des étudiants pensent qu'une telle tâche relève de la compétence exclusive du Roi. Cependant, la Constitution marocaine précise que le Roi a uniquement l'initiative de révision de la constitution alors que l'élaboration et la révision relèvent de la compétence du pouvoir constituant (Art.172). De même, 57% des sondés ont précisé de ne pas avoir lu la Constitution de 2011

tandis que le reste des étudiants (43%) affirme l'avoir déjà lu dans la presse écrite ou pris connaissance de quelques dispositions dans les médias audio-visuelles. Plus de 70% des questionnés qui ont lu la constitution se sont intéressés au Titre de la Royauté dans le sens de savoir si les nouvelles attributions royales connaissent-elles un changement de fond ou non. Autrement dit, l'objectif est de savoir c'est le Roi peut-il délibérément abandonner certains de ses pouvoirs au profit des autres institutions législatives et exécutives.

75.3% des sondés ont répondu que les réformes constitutionnelles introduites ne modifient pas substantiellement les relations de pouvoir entre le Palais et les autres pouvoirs politiques puisque la prépondérance royale reste préservée et garantie par la nouvelle Constitution, notamment au niveau des différents pouvoirs constitutionnels attribués au Roi vis-à-vis des autres pouvoirs législatif, exécutif ou encore judiciaire. Le reste, 23,7%, pense que la nouvelle Constitution a marqué des avancées démocratiques indiscutables dans la séparation des pouvoirs et la bonne gouvernance. Ainsi, les attributions royales connaissent une innovation capitale dans la nouvelle Constitution : l'article 19 disparaît ou se voit plutôt remplacé par deux articles qui distinguent les compétences religieuses du Roi, en qualité de commandeur des croyants, de ses compétences de Chef d'État. Il reste le « représentant suprême » de la nation, mais il exerce par dahir les pouvoirs qui lui sont expressément attribués.

Le Roi (Boumediene, Sans date) apparaît, dans un premier temps, comme le garant du bon fonctionnement des institutions et cette fonction trouve des applications concrètes. Plus précisément, le Roi conserve encore cette fonction éminente d'arbitre chargé de veiller « au respect de la constitution et au bon fonctionnement des institutions constitutionnelles ». Une telle mission de veille, lui permettant d'être la clef de voûte des institutions, facilite son intervention dans plusieurs domaines afin de mettre en évidence les dysfonctionnements existants ainsi que la nécessité d'y mettre fin (moralisation de la vie politique, modernisation du système judiciaire pour plus de performance et de justice, etc.).

Concernant la question si les réformes constitutionnelles vont-elles déboucher sur une véritable démocratisation du système politique marocain, les avis des questionnés restent mitigés et partagés. 88,5% des étudiants pensent que la nouvelle Constitution engage véritablement le pays dans la voie de la démocratie et qu'elle vient entériner les principes de base de la démocratie moderne, à savoir : la consécration de l'État de droit et le respect des libertés ; le pluralisme politique ; l'organisation des élections libres ; la séparation des pouvoirs ; la justice érigée en pouvoir indépendant ; le renforcement du statut du Premier ministre en tant que chef du pouvoir exécutif ; et

la constitutionnalisation du Conseil du gouvernement. De tels changements majeurs donneront plus de crédibilité à la séparation des pouvoirs.

A l'opposé, 21,5% restent pessimistes. Ils se méfient de la réforme constitutionnelle et la considèrent comme une manœuvre politique visant à détourner les demandes sociales et apaiser la colère sociale. Cet avis se nourrit de la maxime qui dit que « le malheur se cache souvent sous de trompeuses apparences de luxe » surtout que la réforme engagée souffre de plusieurs insuffisances qui réduisent sa pertinence. Les critiques adressées à la nouvelle Constitution, surtout par le mouvement du 20 février et par certains partis de gauche, considèrent que l'initiative de réforme n'est qu'une manière de maquiller un régime foncièrement autoritaire et verrouillé par la sacralité du monarque. Toutefois, c'est la mise en œuvre effective de la nouvelle Constitution qui prouvera si la réforme visera ou non la démocratisation réelle et sérieuse du système politique marocain.

2.2 Formes et canaux d'implication des étudiants dans la vie politique

Sur la population sondée, seulement 15% des étudiants n'ont pas été en mesure de citer quatre principaux partis politiques (voir Tableau 2). Pratiquement la totalité des étudiants ont reconnu facilement le Parti de la justice et du développement (PJD), comme le parti qui a occupé la deuxième place après le parti d'Istiqlal aux élections de 2007 et remporté la majorité des sièges dans les élections législatives de 2011 (107 sur les 395 sièges parlementaires), ce qui lui permet d'occuper la première place devant les vieux partis d'Istiqlal, de l'Union socialiste des forces populaires (USFP), de Rassemblement national des indépendants (RNI) et de Mouvement populaire (MP).

De tels résultats confirment que le jeu politique est, aujourd'hui, piloté par le PJD qui a pu convertir ses atouts (visibilité de ses actions, proximité avec la population, disponibilité et présentation d'une offre politique nouvelle) en sièges au Parlement. La popularité du PJD est liée également à la couverture médiatique dont il bénéficie depuis son entrée sur la scène politique institutionnalisée en 1996. Les activités de ce parti, issu de la mouvance islamiste, sont largement commentées par la presse marocaine et étrangère. Son action sociale et les campagnes de mobilisation qu'il a organisées pendant les différentes échéances électorales sont également des ingrédients de sa popularité. De plus, le PJD est le parti qui s'était comporté comme l'opposant le plus fiable durant l'ancien parlement.

Comme prévu dans la nouvelle Constitution, son secrétaire général et le Chef de gouvernement actuel, Abdelilah Benkirane, reste la personnalité politique la plus connue parmi les étudiants pour son audace et ses positions politiques. Les médias, et plus particulièrement la presse écrite, ainsi que les réseaux sociaux ont joué un rôle important dans la vulgarisation de cette personnalité. Ses interventions dans des chaînes nationales et étrangères (comme Aljazeera) avant et pendant les campagnes électorales a attiré l'attention de plusieurs citoyens marocains et analystes étrangers qui l'ont considéré comme la personnalité la plus notoire qui pourra rafraîchir la vie politique nationale.

Tableau 16.2 Les partis politiques importants selon l'enquête

Partis Politiques	Nombre d'étudiants	Pourcentage %
PJD	90	47,36%
USFP	33	17,36%
Istiqlal	27	14,21%
PPS	13	6,84%
PAM	11	5,78%
MP	5	2,63%
RNI	4	2,1%
UC	1	0,52%
0	6*	3,15%
Total	190	100%

**Il y a six non-réponses*

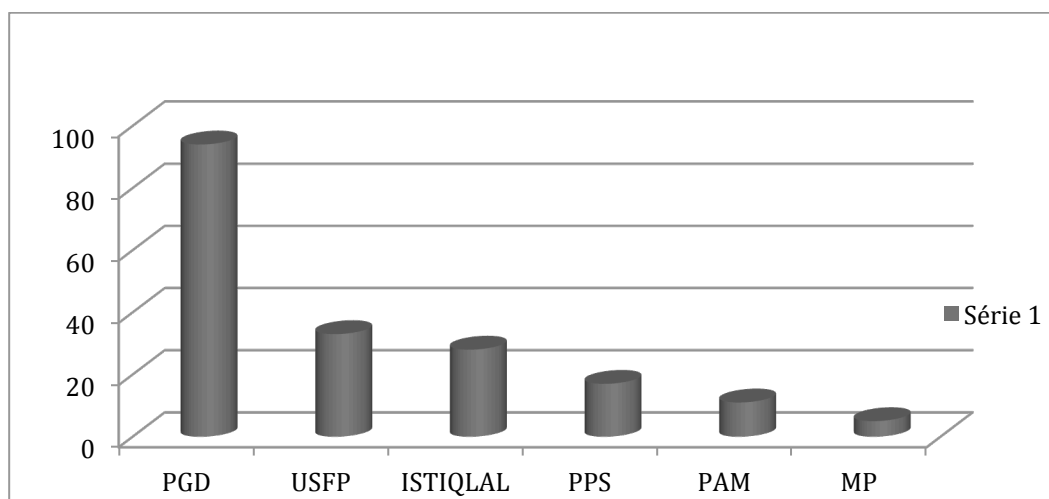


Figure 16.1 Les partis politiques les plus importants selon l'enquête

Oltre le PJD, d'autres formations politiques, comme l'USFP) et l'Istiqlal (PI), ont été facilement reconnues par les étudiants (respectivement 17,36% et 14,21% des sondés). Le Parti du progrès et du socialisme (PPS) suit en 4^{ème} position avec 6,84%. Hormis l'ancrage politique de ces partis, leur participation au

gouvernement d'alternance en 1998 a certes contribué à les faire connaître auprès d'une génération plus jeune. D'autres partis, malgré leur ancienneté et leur implantation, ne sont pas très populaires parmi les étudiants. C'est le cas notamment du RNI et du MP qui occupent respectivement les 5^{ème} (5.78%) et 6^{ème} positions (2,63%).

Selon l'enquête, à peine 10% des étudiants ont adhéré à un parti politique, 12% envisageraient une telle adhésion, 38,7% n'ont aucune idée et 39,3% refusent d'adhérer aux partis existants. Ces chiffres alarmants montrent incontestablement que les étudiants n'ont plus confiance aux partis politiques existants qui souffrent d'un profond déficit d'image et qui sont généralement considérés comme faibles et sclérosés. Leur capital de confiance est fortement entamé. Selon les étudiants sondés, seuls 13% se déclarent satisfaits de l'action politique des partis politiques. Pour certains, la plupart des vieux partis (comme l'Istiqlal, le MP, l'Union constitutionnelle (UC) et le RNI) sont des alliés du Palais et n'ont pas l'intention ou la capacité de contester le pouvoir royal. Les partis d'opposition, notamment l'USFP et le PPS, auparavant forts et influents, ont largement perdu leur dynamisme et légitimité auprès de leurs bases populaires et adhérents.

Quant autres partis politiques, jugés partis de l'administration ou de makhzen, leurs leaders n'apparaissent que pendant les échéances électorales pour s'approprier des positions dans l'appareil de l'État, s'emparer des postes de la haute fonction et s'éterniser au pouvoir. Une fois les résultats du scrutin rendus publics, ils se retirent dans leur tour d'ivoire pour continuer à verser dans la rhétorique, désertant le terrain social, oubliant que la politique est un travail de proximité à l'écoute des citoyens et de leurs préoccupations, un métier noble de dévouement à l'autre et à ses problèmes (Mokhtari, 2009). Ceci sans parler du mode de fonctionnement de ces partis politiques soi-disant démocratiques ! La plupart des leaders à la tête de ces partis et les membres des bureaux politiques sont les mêmes depuis toujours, ce qui nous renseigne suffisamment sur la fièvre démocratique qui les anime. Les partis de gauche ont perdu leur crédibilité (exemple de l'USFP qui est en cours de décomposition) et ceux de droite n'ont aucun programme, sauf le soutien inconditionnel à toute initiative royale (Sihaddou, non daté).

La Constitution de 2011 comprend de nouvelles dispositions concernant les partis politiques. L'article 7 par exemple oblige désormais les partis à fonctionner d'une manière démocratique. Par ailleurs, la Constitution, dans un premier temps, allait même être plus sévère parce qu'elle devait exiger une gestion financière contrôlée et démocratique, mais cela a été retiré par la suite pour que l'État ne se montre pas

trop interventionniste dans la vie partisane. Il leur impose cependant un fonctionnement démocratique (Cubertafond, non daté).

La Constitution confère, en effet, aux partis politiques la mission d'œuvrer à l'encadrement et à la formation politique des citoyens, à la promotion de leur participation à la vie nationale et à la gestion des affaires publiques. Ils concourent à l'expression de la volonté des électeurs et participent à l'exercice du pouvoir, sur la base du pluralisme et de l'alternance par les moyens démocratiques, dans le cadre des institutions constitutionnelles. L'organisation et le fonctionnement des partis politiques doivent être conformes aux principes démocratiques (Vogel, non daté).

Les partis politiques et les organisations syndicales ne peuvent être suspendus ou dissous par les pouvoirs publics qu'en vertu d'une décision de justice. Pour la première fois dans l'histoire constitutionnelle du pays, la loi fondamentale garantit à l'opposition parlementaire un statut lui conférant des droits à même de lui permettre de s'acquitter convenablement de ses missions afférentes au travail parlementaire et à la vie politique. Un certain nombre de droits lui sont désormais garantis : la liberté d'opinion ; d'expression et de réunion ; temps d'antenne au niveau des médias officiels, proportionnel à leur représentativité ; bénéfice du financement public conformément aux dispositions de la loi ; participation effective à la procédure législative, notamment par l'inscription de propositions de loi à l'ordre du jour des deux Chambres du Parlement ; participation effective au contrôle du travail gouvernemental, à travers notamment les motions de censure et l'interpellation du Gouvernement ainsi que des questions orales adressées au Gouvernement et dans le cadre des commissions d'enquête parlementaire. L'opposition contribue également à la proposition et à l'élection des membres à élire à la Cour constitutionnelle, préside la Commission en charge de la législation à la Chambre des représentants, exerce du pouvoir aux plans local, régional et national, à travers l'alternance démocratique et dans le cadre des dispositions de la Constitution¹.

Sur un autre plan, 68% des étudiants interrogés estiment que les associations sont un acteur majeur pour faire face aux impacts de la crise économique dans la mesure où elles jouent un rôle social fondamental et contribue substantiellement au développement socio-économique local. Toutefois, et malgré l'importance de ces acteurs de la société civile, seulement 15% des étudiants sondés font partie

¹ « Partis politiques et démocratie », Rencontre nationale organisée par l'Université Mohammed V- Agdal, en partenariat avec la Konrad-Adenauer-Stiftung, le 24 février 2012 au siège de la Faculté de droit, *Matin de Sahara*, du 26 février 2012.

déjà d'une association, 25% souhaite adhérer à une association pour aider les démunis, connaître de près le monde associatif, sensibiliser les citoyens aux questions de développement et du civisme, participer au développement de son milieu associatif et acquérir plus d'expériences et de compétences dans ce domaine. Un pourcentage important d'étudiants (40% des sondés) refusent de participer à la vie associative pour les raisons suivantes : manque de temps ; manque de compétences ; manque de confiance aux membres des associations considérés pour eux comme des malfaiteurs et des pervers. Le reste des étudiants (20%) n'a aucune idée sur la société civile, ses acteurs ou ses actions.

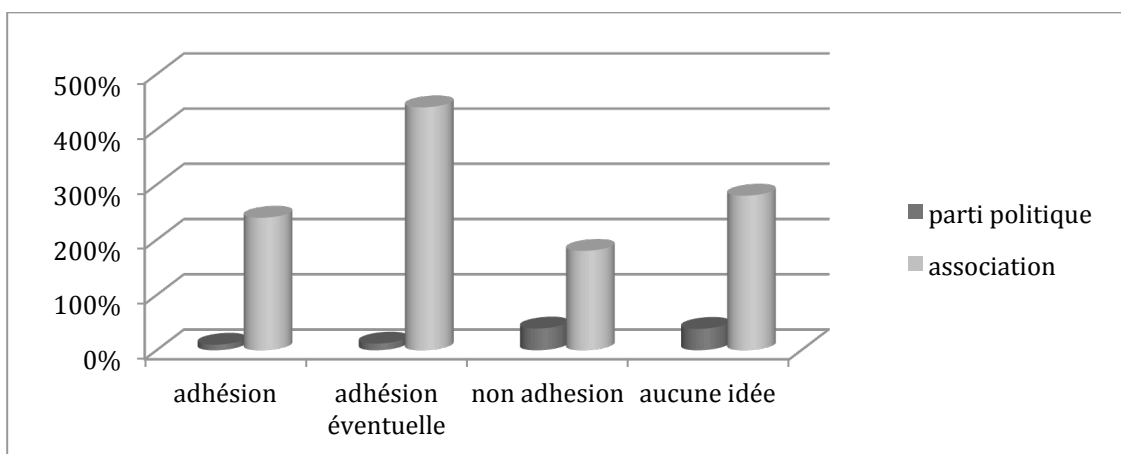


Figure 16.2 Taux d'adhésion des étudiants aux partis politiques et associations selon l'enquête

Ces résultats sont en ligne avec une tendance conventionnelle qui montre que les étudiants sont souvent décriés comme étant peu intéressés par la politique, mais préfèrent généralement militer au sein des associations, jugées plus crédibles que les partis politiques. Par conséquent, l'université devrait assumer une part de responsabilité dans l'encadrement et la valorisation de l'engagement associatif étudiant qui peut être un passage à un engagement politique et une implication dans la vie politique du pays. À travers les partis politiques et les réseaux associatifs, les étudiants pourront développer des compétences transversales, complémentaires aux savoirs académiques, qui leur serviront de véritables expériences dans leurs activités extra-universitaires tout en favorisant leurs essors et leur intégration dans la société toute entière.

2.3 La participation électorale des étudiants

Les élections revêtent une importance particulière dans les démocraties représentatives. C'est l'une des formes de participation des citoyens aux prises de décision et au contrôle de la gestion de l'État. L'acte du vote, comme moyen de régulation des conflits dans la société, contribue aussi à la légitimation de

l'exercice du pouvoir (Tozy et Hibou, non daté). Le droit de vote a été reconnu aux marocains, femmes et hommes à titre égal, par toutes les constitutions. L'article 8 de la Constitution 2011 stipule que : « L'homme et la femme jouissent de droits politiques égaux. Sont électeurs tous les citoyens majeurs des deux sexes jouissant de leurs droits civils et politiques ».

Le développement des médias et le niveau d'éducation des étudiants ont certainement contribué à l'amélioration de la compétence politique des étudiants. Les résultats de l'enquête montrent à cet égard que la plupart des étudiants ont des connaissances à la fois sur les institutions de l'État et le fonctionnement du régime politique. 75,3% des étudiants sondés comprennent le rôle des élections dans le choix des représentants de la nation dans un régime démocratique, alors que 24,7% pensent que les élections ne sont pas déterminantes dans le choix des membres des gouvernements. Cependant, les sondés trouvent une difficulté à comprendre si l'élection est un droit (40,6%) ou une obligation (59,4%) pour les citoyens.

Malgré le fait que les sondés pensent que leur participation compte, ils n'étaient pas nombreux à voter dans les élections passées. En effet, seulement (37,3%) des enquêtés ont participé aux élections communales de 2011, alors que (62,7) n'ont pas voté.

Les élections anticipées de 2001 s'inscrivaient dans la dynamique de réformes constitutionnelles engagées par le pouvoir politique en réponse au cycle de révoltes et révolutions qui ont touché la région MENA. Peut-on affirmer ou infirmer la crédibilité de telles élections ? Comment les étudiants les perçoivent-elles ?

En fait, l'avis des étudiants est partagé selon leurs tendances politiques, leurs connaissances en politique et le degré d'intérêt accordé à la politique : 46,6% pensent que les élections du 25 novembre 2011 sont crédibles du fait qu'il existe un climat électoral marqué par un certain nombre de facteurs positifs, le plus remarquable peut-être est la promulgation d'un cadre juridique pour l'observation électorale par les organisations nationales et internationales qui codifie un droit prescrit dans la nouvelle Constitution. La plupart des acteurs ont indiqué que l'administration des élections au niveau national était techniquement saine et professionnelle. En outre, les changements survenus en matière de conditions d'identification des électeurs ont été perçus comme une évolution positive en vue de faciliter les procédures électorales. De même, la neutralité du ministère de l'Intérieur constituait un gage pour le bon déroulement des élections.

Les étudiants ayant participé aux élections de 2011 étaient déterminants dans le choix de certains partis. La majorité a opté pour le PJD, jugé comme vecteur de changement et de réforme au Maroc, après avoir pratiqué l'opposition durant les gouvernements précédents. La victoire du PJD aux élections de 2011 traduisait un vote sanction d'un nombre important de marocains exaspérés par des élites anciennes et corrompues, et qui espèrent que, par son ancien statut d'opposition, le PJD saura marquer la rupture avec la politique clientéliste du makhzen. Ainsi, le programme et le référentiel idéologique étaient des critères importants dans le choix de ce parti. Ce type de critères est en train de devenir de plus en plus déterminant dans les votes des marocains instruits.

D'autre part, 44,2% des sondés étaient moins optimistes. Ils ont montré une perception du jeu politique plutôt négative et critique : les élections sont perçues comme non-transparentes et corrompues ; les candidats aux élections ne sont pas à la hauteur des aspirations du peuple ; la ressemblance des programmes des partis politique et l'achat des voix constituent souvent des limites majeures à la compréhension de l'étendue de la participation. Les questionnés estiment que « *rien n'a changé* », car les pratiques susmentionnées sont enracinées dans les esprits. Pour ces étudiants, le processus électoral est largement discrédité puisqu'il est l'œuvre habituelle du ministère de l'Intérieur.

La faible volonté de participation ne veut pas dire que les étudiants n'ont pas un attachement formel au droit de vote parce que la plupart des enquêtés pensent que leur voix compte dans la mesure où on peut influencer les résultats des élections, exercer un devoir civique, soutenir un candidat ou un parti, etc. Pour certains, l'abstention est un comportement négatif et il faut participer malgré l'existence de la corruption. Il s'agit d'attitudes citoyennes et positives qui montrent l'intérêt accordé à l'exercice du droit de vote. Le niveau social et le genre ne sont pas déterminants dans la perception de la valeur de la voix.¹

D'autres étudiants pensent que leur voix ne compte pas principalement parce qu'ils ne croient pas en la transparence des élections. Pour eux, le processus électoral est largement discrédité à cause de la corruption et de la manipulation. Ils pensent que leur voix n'a aucun impact et que le changement politique ne dépend pas des résultats des élections, mais d'autres déterminants à la fois internationaux et nationaux. Certains étudiants ont même évoqué la faiblesse

¹ Konrad-Adenauer-Stiftung E.V., « Élections parlementaires au Maroc: fort taux d'abstention et un vainqueur inattendu », www.kas.de/wf/doc/kas_11848-1522-3-30.pdf?070921125315

de l'institution de représentation et le fait que les voix des jeunes ne sont pas prises en compte.¹

En effet, la faible volonté de participation et les taux d'abstention enregistrés pendant les dernières législatives (37% en 2007 et 47,3% en 2011) interpellent les analystes à prendre en considération un certain nombre de facteurs. Tout d'abord, l'exactitude des taux de la participation, dans la mesure où pendant une longue période de l'histoire électorale du Maroc, les résultats des élections ont été largement manipulés par le ministère de l'Intérieur. Ensuite, l'achat des voix et la corruption constituent des limites majeures à la transparence des processus électoraux et à la promotion de la participation publique. Enfin, les taux d'abstention se rapportent aux seuls inscrits et non pas au corps électoral potentiel. L'abstention est une expression du mécontentement des citoyens vis-à-vis de l'offre politique. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer ce phénomène : des repères politiques et idéologiques indécis à cause du nombre important des partis et de la ressemblance de leurs programmes ; la crise de l'image des institutions politiques ; et la désillusion avec les élites politiques.

Ainsi, il faut signaler que la plupart des partis politiques ne tiennent pas leurs promesses une fois à la majorité. De plus, la communication entre ces partis et les étudiants est encore embryonnaire et se fait souvent de manière inefficace. Parfois, les étudiants sont même instrumentalisés par certains partis dans le cadre de leurs mouvements de la jeunesse. Par conséquent, la plupart des étudiants ont l'impression qu'ils ne sont pas réellement représentés par les partis politiques. Ceci dit, il est aussi clair que la décision d'abstention des étudiants découle principalement de leur désenchantement avec l'offre politique. Plus spécifiquement, il semble que le manque de transparence, l'absence de démocratie interne aux seins des partis et la désaffection à l'égard du politique soient responsables de l'abstention.

¹ Rapport synthétique de l'observation du FCDM des élections législative du 25 novembre 2011 en partenariat avec le CERSS, cerss-ma.org/documents/rapport_election_2011fr.htm

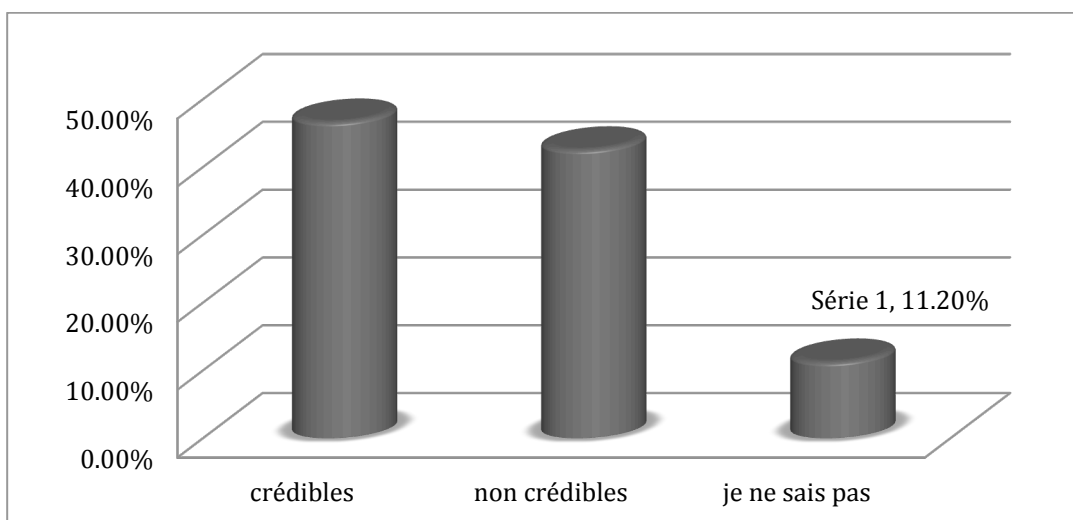


Figure 16.3 Crédibilité des élections de 2011 selon l'enquête

2.4 Perception des institutions par les étudiants

Comment les étudiants perçoivent les institutions politiques marocaines ? Les réponses de la plupart des étudiants aux questions se rapportant à cet aspect montrent que les institutions politiques (notamment les partis politiques, le gouvernement et le parlement) souffrent d'un déficit de confiance, ce qui empêche les étudiants à les considérer comme crédibles. Ces perceptions peuvent être considérées comme des indicateurs de la crise de représentation politique au Maroc. L'identification partisane est très faible et les organisations traditionnelles de l'action politique ne sont pas très populaires ou attrayantes pour l'implication des étudiants.

2.4.1 Le parlement

Les étudiants ayant jugé le Parlement négativement (74,8%), ont proclamé que cette institution politique a peu d'impact sur la législation et les politiques publiques. A l'opposé, seulement 25,20% des répondants pensent que le Parlement joue un rôle important dans ces domaines. En effet, le parlement est une institution politique rassemblant des élus qui représentent les citoyens, légifèrent et contrôlent le gouvernement. L'organisation du Parlement marocain rend tout à fait compte de la portée du bicaméralisme tel qu'il est mis en place dans les États unitaires et égalitaires, en ce sens que les deux Chambres (chambre des représentants et chambre des conseillers) y participent à la représentation d'une même réalité nationale, à la différence qu'elles le font selon des modalités distinctes, et ce, dans le but ultime de s'adapter au cadre juridique de l'État unitaire. La Chambre des représentants, élue au suffrage universel direct, est la consécration, voulue par le constituant, de la démocratie représentative au

Maroc, fondée sur le principe de la souveraineté nationale. La Chambre des conseillers est élue au suffrage indirect. La première Chambre détient un mandat de cinq ans et se renouvelle en bloc, alors que les membres de la seconde Chambre exercent un mandat individuel de six ans avec le renouvellement d'un tiers tous les trois ans. Députés et conseillers ont le même statut et tiennent, les uns et les autres, leur mandat de la nation.

La nouvelle constitution de 2011 vient d'accorder à l'institution parlementaire une place importante dans l'échiquier politique marocain. Ses compétences sont sensiblement élargies : plus de 30 matières, contre une dizaine en 1996, lui étant exclusivement réservées, et ce, sans compter les 26 lois organiques prévues par le texte constitutionnel, qui échoient également au Parlement. Parmi les matières les plus importantes, faisant partie du domaine de la loi, on relève en particulier les garanties liées au respect des droits et libertés énumérés dans la constitution, l'amnistie, le découpage électoral et les principaux champs de la vie civile, économique et sociale. De même, la Constitution consacre dans son article 70 l'évaluation des politiques publiques comme l'une des trois principales prérogatives parlementaires, aux côtés du pouvoir de législation et du contrôle de l'action gouvernementale.

Par ailleurs, la confiance dans les institutions politiques telles que le Parlement n'est pas très forte au Maroc. En effet, la perception négative de l'institution de représentation est étroitement liée à la mauvaise couverture médiatique qui entoure son action. Elle est assez souvent présentée comme une institution affaiblie et dépendante dans les faits de la volonté royale. De même, le contrôle de l'action du Gouvernement par le Parlement ne se fait que rarement pour ne pas dire inexistant.¹ Les parlementaires sont largement critiqués par les médias qui n'hésitent pas à publier les photos de ces derniers endormis dans l'hémicycle ou jouer à la carte sur des tablettes. L'image ternie du Parlement risque de s'enraciner davantage dans les esprits en l'absence d'une politique de communication efficace qui met en valeur l'apport de cette institution. De l'avis de plusieurs analystes, la double représentation parlementaire actuelle ne se fonde sur aucune justification d'intérêt public de nature à motiver l'existence de la Chambre des conseillers. En fait, compte tenu des prérogatives que lui confère la Constitution, des modalités de son élection et de la qualité de ses membres n'accordent pas à cette Chambre sa véritable fonction de renforcement de l'action

¹ Konrad-Adenauer-Stiftung E.V., « Élections parlementaires au Maroc: fort taux d'abstention et un vainqueur inattendu », www.kas.de/wf/doc/kas_11848-1522-3-30.pdf?070921125315

législative, mais plutôt de contrebalancer la Chambre des représentants, de retarder et d'alourdir la procédure parlementaire.

2.4.2 Le gouvernement

Le gouvernement n'échappe pas à la critique des jeunes en général, et les étudiants en particulier. La majorité estime que le rendement de Gouvernement actuel serait satisfaisant par rapport au Gouvernement précédent. Ils ne manquent pas à affirmer qu'il y a de l'espoir dans le nouveau Gouvernement guidé par le PJD, mais les étudiants ne sentent pas un changement immédiat dans leur vécu quotidien selon les promesses de ce parti durant les élections de 2011.

En ce qui concerne les priorités du nouveau Gouvernement, 95% d'étudiants sont d'accord sur la réforme immédiate des grands chantiers politiques et socio-économiques souffrant des anomalies flagrantes, à savoir : l'enseignement, la santé, la gouvernance, le chômage, la répartition équitable des ressources, etc. Aussi, les sondés pensent que les réalisations des gouvernements précédents ont manqué de visibilité, et ce, pour différentes raisons : la faible médiatisation du travail gouvernemental ; et l'omniprésence médiatique du Roi, ce qui donne l'image d'une monarchie forte et met en cause la capacité des autres acteurs à développer le pays et aller de l'avant. La Constitution de 2011 vient renforcer les pouvoirs de l'exécutif à différents niveaux :

Tout d'abord, la nomination du chef du gouvernement est ainsi en parfaite conformité avec la lettre et l'esprit de la Constitution. En effet, en agissant de la sorte, le Roi a non seulement donné corps aux dispositions constitutionnelles, mais il est allé plus loin encore, par le choix pur et simple du chef du parti vainqueur. Une telle décision met le Maroc en conformité avec les pratiques en vigueur dans les États démocratiques avancés, où le choix du chef du gouvernement est une question de forme, comme c'est le cas en Espagne, en France ou en Angleterre. Le Chef de gouvernement présente le programme du gouvernement devant le Parlement pour le vote de confiance.

Ensuite, la Constitution de 2011 accorde au chef du gouvernement une double autonomie constitutionnelle par rapport au Roi. Désormais, il est responsable devant la seule Chambre des représentants, et non plus devant le souverain, et il a même le pouvoir de dissoudre la Chambre des représentants. De plus, le chef du gouvernement dispose également des « outils » nécessaires à son émancipation, et à l'exercice véritable du pouvoir exécutif (Rousset, Sans date).

Enfin, la Constitution pérennise ainsi le Conseil du gouvernement, dont l'existence et le fonctionnement régulier étaient jusqu'alors ignorés par la norme

suprême. Présidé par le chef du gouvernement, ce Conseil – qui se distingue du Conseil des ministres par la présence d'éventuels secrétaires d'État et l'absence du Roi – se voit ainsi officiellement investi d'un certain nombre de compétences propres, échappant par conséquent à toute emprise royale. Quant au Conseil des ministres, il est présidé par le Roi ; mais ce conseil comporte la présence du gouvernement et de son chef qui, préalablement aux réunions, ont pu établir leurs positions sur les questions de l'ordre du jour en Conseil de gouvernement, dont l'existence et les prérogatives ont été formellement établies par la Constitution. Cela veut dire que le gouvernement et le Roi doivent évidemment travailler de concert ; ce qui implique certainement, de part et d'autre, au cas où des divergences pourraient apparaître sur diverses questions, des négociations, des concessions, des compromis, mais c'est là une règle de l'art politique qu'aucune règle juridique ne peut ni établir ni codifier.

Les réalisations de l'exécutif restent tributaires de plusieurs éléments : la bonne volonté de réformer ; la bonne gouvernance de la chose publique ; l'intelligentsia politique des membres de gouvernement et leur visibilité politique qui constituent les atouts de la réussite d'une éventuelle réforme.

2.4.3 Le pouvoir judiciaire

L'institution judiciaire n'a pas été à l'abri des critiques dans la mesure où la justice marocaine est vivement critiquée par les étudiants questionnés. Pour ceux-ci, En effet, la justice souffre de plusieurs anomalies majeures, à savoir : le problème d'indépendance puisque 74,6% des questionnés ont jugé que la justice n'est pas indépendante ni libre dans ses jugements et arrêts ; le problème de crédibilité puisque 62,3% pensent que la justice est peu crédible (corruption, lenteur, impunité, clientélisme, etc.), ce qui explique la faible confiance dans le système judiciaire parmi une grande partie de la population marocaine ; sans évoquer plusieurs problèmes structurels se rapportant tout particulièrement à la faible compétence de plusieurs juges, des salaires insuffisants, des moyens humains et logistiques insuffisants, etc.).

Comme réaction à cet état de choses, des revendications émanant de différents acteurs politiques, économiques et sociaux dans maintes rencontres scientifiques ou d'affaires attirent l'attention des décideurs sur la défaillance du système judiciaire. La recommandation d'une réforme immédiate et radicale de la justice, considérée comme l'un des piliers fondateurs de l'État de droit, de suprématie de la loi et levier même de développement, a été souvent émise. Comme réaction, le constituant a manifesté sa volonté par des dispositions constitutionnelles explicites et intelligibles de contrer le clientélisme, de moraliser l'organe, de

« juridiciser » l'institution, de renforcer sa légitimité en exigeant des juges des qualifications juridiques et des conditions éthiques et techniques largement répandues en droit comparé. Ces réformes substantielles visent l'édification d'un pouvoir judiciaire indépendant et transparent constituant la pierre angulaire de la réforme de la justice. Celle-ci, initiée depuis près d'une décennie et consolidée par l'adoption de la Constitution de 2011, vise tout particulièrement la consécration d'une justice équitable et l'attachement des magistrats et des institutions au respect des droits des justiciables.

En effet, dans le but de promouvoir la culture des droits de l'Homme au Maroc, tout en optimisant le rendement de l'appareil judiciaire, la Loi fondamentale de 2011 consolide les réformes mises en œuvre dans le pays, et va de pair avec l'évolution que connaît le domaine judiciaire, tant sur le plan national qu'international. Ainsi, a été affirmée l'adhésion du Maroc à une série de principes fondamentaux formant les droits des justiciables, constitués d'une part des garanties relatives à la protection des justiciables, et d'autre part, des recours possibles en cas de défaillance des instances juridictionnelles.

2.5 Droits de l'Homme et engagement civique selon les étudiants

2.5.1 Droits de l'Homme

L'inscription dans la Constitution de 2011 d'une liste complète et détaillée de droits humains et libertés publiques, traduit la place qu'occupent ces droits et libertés dans la construction d'un État de droit. En effet, la Constitution prévoit une trentaine d'articles en la matière tout en accordant une importance considérable à la dignité humaine. Le Titre II « Libertés et droits fondamentaux » (articles 19 à 40) explicite ainsi les intentions du Préambule, mais le souci du respect des droits et libertés se retrouve tout au long du texte, et dès l'article 7. Les principaux droits et libertés reconnus par la Constitution couvrent tant les droits civils et politiques, que culturels, économiques, sociaux et environnementaux. On retrouve par exemple : l'égalité des droits et libertés entre hommes et femmes en matière civile, politique, économique, sociale, culturelle et environnementale (art. 19) ; le droit à la vie (art. 20) ; la protection de l'intégrité physique et morale de la personne (art. 22) ; qualification de la détention arbitraire ou secrète ainsi que la disparition forcée comme crimes de la plus haute gravité exposant leurs auteurs aux punitions les plus sévères (art. 23) ; la garantie de la présomption d'innocence et du droit à un procès équitable (art.23) ; la protection de la vie privée et inviolabilité du domicile (art. 24) ; la garantie des libertés de pensée, d'opinion et d'expression (art. 25) ; le droit d'accès à l'information (art.

27) ; la garantie de la liberté de la presse (art. 28), de réunion, de rassemblement, de manifestation pacifique, d'association et d'appartenance syndicale et politique (art. 29). De même, la Constitution comprend également la création du Conseil national des droits de l'Homme (en substitution au Conseil consultatif des droits de l'homme) et de la Délégation interministérielle aux droits de l'Homme ainsi que la mise sur pied du Médiateur en lieu et place du Diwan Al Madhalim. Le gouvernement a adopté aussi le Protocole facultatif se rapportant à la Convention de lutte contre la torture et levé plusieurs réserves auparavant exprimées dans le cadre de certains traités et conventions de droits de l'Homme. Au-delà de leur affirmation, la structuration de ces droits, leur articulation et leur formulation conditionnent leur portée.

En ce qui concerne les droits culturels et linguistiques, la langue amazighe est désormais consacrée constitutionnellement comme langue officielle, au même titre que la langue arabe.

Des avancées démocratiques réelles aussi, en matière de démocratie participative, ont été réalisées comme l'adoption de nouveaux mécanismes permettant aux citoyens de faire des propositions de lois (pouvant être reprises par les partis politiques ou les groupes parlementaires) ainsi que l'exercice de droit de pétition.

Cependant, de l'avis de 65,3% des sondés, ces réformes constitutionnelles n'ont pas réussi à mettre fin aux violations des droits de l'Homme. Les exemples avancés touchent plusieurs domaines qu'on peut citer à titre d'exemples comme suit :

- Violations touchant les droits relatifs à la presse. L'accès à l'information relève des droits fondamentaux des citoyens (art.27). Les médias, c'est-à-dire l'ensemble des moyens de diffusion de l'information, sont un moyen d'expression essentiel et jouent un grand rôle dans la formation de l'opinion publique. L'indépendance des médias par rapport au pouvoir politique est un gage de démocratie dans la mesure où ils sont également considérés comme un contre-pouvoir. L'objectivité et la neutralité de la presse sont exigées même si leur respect reste difficile à imposer dans la réalité. En effet, le champ médiatique a connu récemment une grande ouverture sans évoquer le développement exponentiel de nouveaux moyens d'information avec une offre grandissante. Les étudiants d'aujourd'hui sont dotés actuellement d'une diversité et d'une pluralité de sources d'information qui leur permettent d'avoir une connaissance accrue de la chose politique. L'augmentation du taux d'alphabétisation a également contribué à l'amélioration du niveau d'information politique des étudiants. En effet, l'enquête montre que 72.5%

des sondés suivent l'actualité politique nationale. En somme, il faut avouer que les libertés d'expression et de la presse ont été constitutionnalisées au Maroc, au même titre que le droit d'accès à l'information administrative. Mais, Si la Constitution affirme que « les libertés de pensée, d'opinion et d'expression sous toutes ses formes sont garanties » (art. 25), que « la liberté de la presse ne peut être limitée par aucune forme de censure préalable » (art. 28) et que « tous ont le droit d'exprimer et de diffuser librement et dans les seules limites expressément prévues par la loi, les informations, les idées et les opinions », il n'en demeure pas moins que la loi peut limiter le droit à l'information, qu'il n'est pas possible d'émettre une opinion ou exprimer des critiques. En effet, plusieurs mesures répressives et d'intimidation ont été rapportées contre des médias et des journalistes qui se sont exprimés de manière critique sur certains sujets très sensibles, et cela s'est produit même après l'adoption de la Constitution de 2011 (Commission européenne et la Haute représentante de l'Union, 2012).

- En matière de libertés d'association et de rassemblement inscrites dans la Constitution (art.29), des difficultés pratiques de mise en œuvre persistent jusqu'à présent (difficultés d'enregistrement des associations, refus d'octroi de récépissés, arrestations parfois arbitraires des manifestants par les forces de l'ordre, etc.) (Ibid).
- Concernant les droits des femmes et des personnes vulnérables, il faut signaler que le gouvernement marocain a en effet décidé de lever l'ensemble des réserves émises à la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discriminations à l'égard des femmes (CEDAW). Il a également ratifié le Protocole facultatif à cette convention, permettant aux femmes victimes de violations de leurs droits de porter plainte devant une instance internationale. De telles initiatives nécessiteront l'harmonisation des lois internes avec les engagements internationaux du pays et une mise en œuvre effective (Ibid).
- Les conditions de vie carcérale restent aussi préoccupantes selon le rapport du Conseil national des droits de l'Homme (CNDH) du 31 janvier au 19 juin 2012, qui dévoile plusieurs dysfonctionnements au sein des prisons au Maroc et affirme que les traitements cruels, inhumains ou dégradants persistent toujours dans ces établissements, notamment en raison de l'engorgement des prisons, de la malnutrition, des déficiences des soins médicaux, des cas de mauvais traitements, etc. Par ailleurs, la Délégation générale de l'administration pénitentiaire et de la réinsertion privilégie souvent la politique sécuritaire au détriment de la sécurité des détenus, et ce, en l'absence ou insuffisance d'un contrôle effectif et régulier par les mécanismes

administratifs et judiciaires de contrôle. Le rapport du CNDH a relevé aussi la persistance d'exactions à l'encontre des détenus commises par le personnel des prisons visitées, ce qui constitue une violation des lois régissant les établissements pénitentiaires et de toutes les conventions pertinentes qui considèrent de tels agissements comme des formes de « traitements cruels, inhumains ou dégradants » (Union Européen, 2012).

Les étudiants questionnés estiment que la simple énonciation des droits de l'Homme dans la Constitution ne permettra pas systématiquement de garantir des comportements vertueux. Les violations qui persistent à nos jours en sont la preuve. Le progrès certain qu'offre ce projet en matière d'énonciation des droits de l'Homme ne doit pas cacher les insuffisances majeures en matière d'institutions et de fonctionnement politiques démocratiques. Les questionnés ont estimé qu'il est difficile de faire cesser immédiatement les réflexes autoritaires et arbitraires de la police et du makhzen, les passe-droits dont ils font régulièrement usage, et de leur faire renoncer dans le court terme à la torture, aux arrestations et détentions arbitraires, aux écoutes illégales, etc. En effet, comment ceux qui ont été les commanditaires et les auteurs des violations passées, d'arbitraires, de délits d'initier, d'actes de corruption, qu'ils soient en haut de la pyramide ou en bas de celle-ci, vont, du jour au lendemain, devenir des personnes respectueuses des droits de l'Homme ?

2.5.2 *Engagement civique*

La promotion de l'engagement civique se fait dans la société, à l'intérieur de l'école, de l'université, à l'extérieur de celles-ci, ainsi que dans la vie quotidienne, dans les relations entre les individus, les institutions, la nation et le monde. Cependant, les dimensions de l'engagement civique – *morale* liée aux valeurs, *éducative* liée à la socialisation, *sociale* liée à l'organisation de la vie en société et *juridique* fondée sur le respect des lois et des droits de l'Homme – rendent sa promotion l'une des missions principales des institutions éducatives. Le rôle de l'école et de l'université se confirme dans la promotion du comportement civique, dans l'inculcation des valeurs de citoyenneté aux apprenants à travers les différentes missions de ces institutions (mission d'enseignement et d'apprentissage, de formation et de renforcement des capacités). Les missions d'éducation et de socialisation dévolues à ces institutions rendent leur responsabilité centrale et décisive en matière de promotion du civisme (Konrad-Adenauer-Stiftung, non daté).

Ainsi, l'objectif de l'éducation à l'engagement civique est de former le citoyen modèle à la morale irréprochable, au comportement correct, à la jouissance de ses

droits et au respect de ses obligations et droits des autres ; un citoyen fier des fondements religieux et nationaux de son pays, attaché aux composantes de son identité et reniant toutes incivilités. L'école doit ainsi être un espace où se révèlent toutes les manifestations du comportement civique. 72,3% des étudiants sondés ont bien affirmé que c'est à l'école qu'ils ont bénéficié de l'éducation civique surtout dans les domaines des valeurs de citoyenneté, du comportement civique et des droits de l'Homme. De l'autre côté, 27,3% des étudiants pensent que la promotion de l'engagement civique est une responsabilité sociale que se partagent aussi les familles, la mosquée, les médias ainsi que les institutions à caractère éducatif et culturel, notamment l'école et l'université.

Malheureusement, la transmission des valeurs de citoyenneté et des vertus de l'engagement civique dans l'espace universitaire est aujourd'hui imparfaite ou défectueuse vu les manifestations d'incivilités exprimées par une partie grandissante d'étudiants, dominés notamment par : la violence nourrie par l'extrémisme ; la nuisance aux biens scolaires et universitaires et le non-respect des règlements ; la tricherie ; etc. Cependant, les questionnés ont souligné que l'éducation civique pourra générer des effets positifs sur le comportement et les attitudes des étudiants si cette orientation est consolidée dans le futur. Pour y arriver, les contenus de l'éducation civique – visant à faire de l'étudiant un citoyen responsable, autonome, vecteur de développement – devront prendre en charge les différents environnements et les structures d'encadrement et de formation dans lesquels il évolue. L'étudiant sera doté, pour ce faire, de connaissances, de compétences, de savoir-être et de savoir-devenir, avec pour socle l'appropriation des valeurs (Bourqia, 2010) et des vertus qui fondent sa société, mais aussi les valeurs d'un État moderne.

En fait, le développement pédagogique de l'engagement civique dans les structures d'encadrement et son intégration dans les apprentissages est parmi les priorités pour réussir la mission éducative et formative des jeunes élèves et étudiants. Inopportunément, certains comportements et attitudes inciviques de certains enseignants sont contestés par une partie des étudiants questionnés, qui n'ont pas hésité à en décrire certains aspects anti-pédagogiques marqués par un manque de conscience et d'irresponsabilité (absentéisme, manque de respect des étudiants, diffamation, manque de professionnalisme, attribution des notes non méritées à certains étudiants et étudiantes, harcèlement moral, voire sexuel, etc.).

Quant au comportement du corps administratif des établissements universitaires, il n'a pas échappé aussi à la critique des étudiants (bureaucratie, clientélisme, non-respect des horaires du travail, discrimination, etc.). En effet, les établissements universitaires font partie de l'appareil administratif public, qui

reste caractérisé par une forte centralisation, lourdeur des procédures, défaillance au niveau de la gouvernance, etc. À ces handicaps s'ajoutent certaines pratiques qui sévissent au sein de quelques administrations, comme la corruption, bureaucratisation, le laxisme, l'impunité, le clientélisme et l'abus de pouvoir. Pour faire face à ces défaillances, les responsables universitaires et ministériels doivent à notre avis, prendre des mesures nécessaires et immédiates, en vue de moderniser les instruments de travail, vulgariser l'utilisation des technologies de l'information et de communication. Cela est urgent pour face au sureffectif incessant, rationaliser la gestion des ressources humaines, rénover les méthodes des évaluations et des examens qui deviennent un fardeau très lourd et un problème sécuritaire difficile à gérer compte tenu des moyens matériels et humains insuffisants affectés aux établissements universitaires (notamment ceux à accès ouvert) et une massification accrue ces dernières années.

Pour ce qui est de la question de l'intégration de l'enseignement de l'éducation civique dans l'université, les questionnés ont répondu positivement à cette proposition vu le déficit flagrant dont souffre le système de valeurs, la morale, l'éducation aux valeurs de citoyenneté, la jouissance des droits fondamentaux, le respect des obligations et le rejet absolu de tous les comportements inciviques. En plus de l'intégration du civisme dans tout le cursus universitaire, les étudiants préfèrent en plus avoir un module à part entier voué particulièrement à l'engagement civique à l'instar de ce qui se fait dans certaines universités étrangères. On peut intituler ce module « éducation civique, éthique et politique » dans le but d'enseigner aux étudiants les connaissances et les compétences nécessaires au renforcement des valeurs de citoyenneté et de morale, pour diffuser la culture du mérite, du dialogue, du respect d'autrui, du renforcement de la pratique démocratique, de la protection des biens publics et de l'environnement ainsi que de la promotion des activités culturelles, artistiques et créatives dans les milieux scolaire et universitaire.

Il est à signaler que la société marocaine est une société majoritairement musulmane dans la mesure où l'islam a façonné son mode de vie et ses traditions. Par ailleurs, la famille reste la première institution où se transmettent et se reproduisent les valeurs qui guident les comportements et les pratiques aussi bien collectifs qu'individuels dans cette société. Cependant, il n'est point surprenant aujourd'hui que ce système de valeur inculqué par la famille est objet de questionnements ; il se trouve dans un état de déclin, voire même une crise. En effet, malgré la mutation incessante de la société dans plusieurs domaines, la particularité de l'évolution des valeurs réside dans le fait que cette évolution n'a pas le même rythme que celle des autres faits (sociaux, économiques, politiques,

technologiques, etc.) dans la mesure où les valeurs ont un ancrage dans les consciences et les mentalités. Pas loin dans l'histoire, la famille marocaine était parfaitement soudée et fermée sur soi et les jeunes se marient et restent près de leurs parents. Aujourd'hui, cette tendance connaît un changement majeur puisque la majorité des étudiants questionnés (72,8%) préfèrent vivre loin de leur famille, tous seuls ou dans des cités universitaires pour mener une vie d'étudiant libre, adulte et responsable. Cela concerne aussi le sexe féminin puisque 19,3% des étudiantes préfèrent vivre hors du foyer familial. Par ailleurs, les sondés pensent que les cités universitaires sont des espaces favorables à l'épanouissement du civisme et la transmission des vertus et des valeurs : échanges de projets collectifs et engagement solidaire favorisant l'épanouissement des étudiants et leur intégration, en particulier pour les nouveaux arrivants.

Le reste des étudiants, majoritairement de sexe féminin, préfèrent vivre avec leurs parents, parce qu'elles considèrent les cités universitaires, d'aujourd'hui, comme des lieux abrités et fréquentés par des étudiantes qui ont tendance à s'adonner à toute pratique immorale comme la prostitution, la drogue, etc. D'où le risque de contamination et de délinquance. Et quoi qu'il en soit, la famille reste le foyer le plus noble et l'environnement le plus sûr et sacré d'où émanent les valeurs et les vertus sublimes.

L'éducation civique est celle qui est destinée à former un citoyen responsable, engagé et utile à sa communauté. Elle est morale lorsqu'elle est centrée sur la connaissance et la pratique des usages approuvés par la société. 63% des sondés connaissent parfaitement la signification de l'éducation civique telle qu'elle est transmise par l'école, la mosquée, la famille, les associations, les réseaux d'appartenance virtuelle, etc. Pour eux, l'éducation civique agit positivement sur le comportement et l'attitude des individus par ces différents moyens de sensibilisation et de mobilisation d'autrui, et ce, afin de se conformer aux règles de la bonne citoyenneté : respect de l'environnement, respect des droits de l'autre, prendre de bonnes initiatives en faveur de la communauté, etc.

Conclusion

L'enquête menée montre que les étudiants manifestent généralement un intérêt pour la chose politique, ils suivent l'actualité de la vie politique à travers les médias et développent aussi des connaissances, quoique limitées, des Hommes et institutions politiques, ce qui leur permet d'avoir un bon sens commun de la politique et d'émettre des jugements et opinions politiques. Toutefois, la faible implication et participation politiques restent la règle chez la majorité des étudiants dans pratiquement toutes les élections précédentes. Ce comportement ne

nous renseigne pas sur le degré d'engagement ou de désengagement politique des étudiants. Il exprime plutôt une faible confiance envers les élites et les institutions politiques élues et non élues et une crise de l'image du politique (Zerhouni, 2009).

Dans un tel contexte, l'université reste l'acteur principal apte à mobiliser, à sensibiliser et à encadrer les étudiants pour contribuer favorablement au processus démocratique et à l'aboutissement de la transition politique au Maroc. De l'autre côté, les jeunes, et tout particulièrement les étudiants, ne doivent pas rester dans l'attentisme, mais s'engager activement dans la réussite du processus démocratique tout en reflétant les vertus et les valeurs démocratiques. Tout changement social, économique et politique au Maroc restera tributaire de l'implication de cette composante sociale qui alimentera toutes les sphères de l'État ainsi que les élites intellectuelles, économiques et politiques de demain.

Les recommandations et les leçons que nous pouvons tirer de cette enquête, en plus de celles soulignées durant toute l'analyse, peuvent être présentées comme suit :

En matière de droits de l'Homme et de bonne gouvernance :

- Garantir le respect de l'exercice des libertés d'association, de rassemblement, d'expression et de presse (y compris par l'adoption du nouveau Code de la presse) et promouvoir une participation active de la société civile.
- Mettre en œuvre les dispositions de la Constitution relatifs à l'institutionnalisation de l'égalité entre les sexes.
- Prévoir des dispositions constitutionnelles dans les prochaines réformes sanctionnant le refus par l'administration d'exécuter les décisions judiciaires.
- Mettre en œuvre les principes inscrits dans la nouvelle Constitution, notamment par l'adoption de lois organiques et la mise en place des structures chargées de leur application.
- Formuler un plan stratégique pour la réforme de la justice en vue de consolider son indépendance et améliorer son fonctionnement tout en adoptant des lois organiques concernant le Conseil supérieur du pouvoir judiciaire et le nouveau statut des magistrats.
- Poursuivre les réformes en vue d'assurer une bonne gouvernance dans la gestion de l'État et de lutter plus résolument contre la corruption.

En matière d'éducation civique :

- Renforcer le rôle des institutions éducatives (l'école, l'université, la famille...) dans la préparation des futures générations.

- Intégrer l'éducation civique dans les programmes d'enseignement sous forme de modules à part entière pour la promotion de l'engagement étudiant, en veillant à ce que les institutions universitaires remplissent leur mission éducative, et que leurs espaces soient un lieu d'apprentissage et de citoyenneté, rejetant toutes incivilités.
- Ouvrir un débat national pour concevoir un cadre éducatif contractuel susceptible de consolider l'engagement civique étudiant en accord avec les règlements internes des institutions éducatives. Un tel débat doit impliquer toutes les parties prenantes, y compris les étudiants, pour élaborer les fondements d'une charte comprenant des règles, les manifestations de l'engagement civique et les procédures nécessaires pour faire face à tout acte d'incivilité, notamment le non-respect des lois, des rôles et des obligations, la fraude, la mauvaise conduite, la nuisance aux biens publics et à l'environnement.
- L'installation d'unités centrales et régionales pour la recherche scientifique éducative en matière d'engagement civique.
- Établir des partenariats institutionnels actifs avec les acteurs publics et privés, les organisations non-gouvernementales concernées et les *think tank*, pour tout projet concernant les activités et les curricula qui visent à promouvoir l'engagement civique dans les institutions éducatives.
- La mise en place d'un mécanisme d'observation, de suivi et d'évaluation continue des curricula et des activités éducatives pour la promotion de l'engagement civique.

Références

- Boumediene. M, « Le régime constitutionnel marocain », www.artsouk.com/docs/constitution_maroc.pdf
- Bourqia R. (2010), « Valeurs et changement social au Maroc », *Quaderns de la Mediterrània*, 13, pp: 105-115, www.iemed.org/publicacions/quaderns/13/qm13_pdf/14.pdf
- Commission Européenne pour les affaires étrangères, « Mise en œuvre de la politique européenne de voisinage au Maroc progrès réalisés en 2011 et actions à mettre en œuvre », ec.europa.eu/world/enp/docs/2012.../progress_report_maroc_fr.pdf
- Commission européenne et la Haute représentante de l'Union (2012), « PEV Apport de suivi 2011 –Maroc ». Memo/12/339. Brussels, Europa.eu/rapid/press-release_memo-12-339_fr.htm?locale=fr

- Cuberta fond B. « La transition marocaine après le printemps arabe et la nouvelle constitution », www.cjb.ma/images/stories/publications/cuberta fond_ee_5.pdf
- Union Européen, *Droits de l'homme et démocratie dans le monde* - Eeas.europa.eu/human_rights/docs/2011_hr_report_fr.pdf, rapport publié par le Service européen pour l'action extérieure, juin 2012.
- Konrad-Adenauer-Stiftung E.V., « Élections parlementaires au Maroc: Fort taux d'abstention et un vainqueur inattendu », www.kas.de/wf/doc/kas_11848-1522-3-30.pdf?070921125315
- Konrad-Adenauer-Stiftung, « Éducation civique et animation de l'action civique », www.kas.de/wf/doc/kas_3932-1442-1-30.pdf?1106211127
- Mokhtari S. (2009), « La répartition spatiale des partis politiques marocains »; mémoire de 3^{ème} cycle, Université du Québec à Montréal service des bibliothèques mai.
- NDI, Déclaration de la délégation internationale d'évaluation pré-électorale aux élections législatives de 2011 au Maroc, Rabat, 26 octobre 2011, www.ndi.org/files/morocco-preelection-statement-102611-fre.pdf
- « Partis politiques et démocratie », Rencontre nationale organisée par l'Université Mohammed V- Agdal, en partenariat avec la Konrad-Adenauer-Stiftung, le 24 février 2012 au siège de la Faculté de droit, *Matin de Sahara*, du 26 février 2012.
- Rapport synthétique de l'observation du FCDM des élections législative du 25 novembre 2011 en partenariat avec le CERSS, cerss-ma.org/documents/rapport_election_2011fr.htm
- Rousset. M., « Les pouvoirs conférés au Roi », ouvrage collectif publié sous la direction du centre d'études internationales « la constitution marocaine de 2011 - analyses et commentaire ».
- Sihaddou. M., « Les paradoxes du système politique marocain », www.emarrakech.info
- Tozy. M. et Hibou. B., « Les enjeux des élections au Maroc », <http://www.ceri-sciences-po.org>.
- Vogel M., « La démocratisation au Maroc », http://www.cjb.ma/images/stories/Vogel_EE_7.pdf
- Zerhouni S. (2009), « Jeunes et participation politique au Maroc », http://www.ires.ma/sites/default/files/jeunes_et_participation_politique_au_maroc.pdf?access=1

Postface

Mohamed BEHNASSI, Halima OUAMOUCHE et Driss BOUZAFFOUR

Le système d'enseignement supérieur marocain se trouve, depuis des années, dans un état de délabrement avancé, malgré les tentatives successives de réforme menées ces dernières décennies. Le bilan des réalisations reste en deçà des objectifs visés par lesdites réformes pour plusieurs raisons, dont notamment : le dépassement des capacités de charge des infrastructures existantes, des niveaux d'encadrement pédagogique et didactique inférieurs aux standards, le recul du rayonnement des établissements universitaires, la déconnexion entre l'université et son environnement, etc.).

En effet, si nous prenons par exemple la question de l'encadrement pédagogique, dont souffre la grande partie des établissements universitaires, notamment ceux à accès ouvert, la norme préconisée par l'UNESCO, pour un encadrement de qualité, est d'un enseignant pour 25 étudiants. Or, compte tenu du sureffectif des étudiants dans certains établissements universitaires marocains, comme le cas de la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales d'Agadir (qui a atteint un total de 35000 étudiants en 2015), le ratio enseignant/étudiant est d'un enseignant pour 254 étudiants en moyenne, sachant que ce ratio à l'échelle de l'Université Ibn Zohr est d'un enseignant pour 90 étudiants. Ce faible taux d'encadrement a conduit, inexorablement, à une surcharge horaire d'enseignement et d'encadrement avec des effets négatifs tels que la baisse continue de la qualité de la formation, la réduction impressionnante du volume horaire chaque année, sans nier la lourde charge des évaluations et des examens qui peinent et démoralisent les corps pédagogique et administratif. Un véritable goulot d'étranglement à l'entrée des universités publiques, surtout, du fait de la croissance constante des effectifs d'étudiants, d'année en année. La principale caractéristique de cette évolution est qu'elle traduit plutôt une volonté politique de remplissage non soucieuse, ni de la nécessité d'une adéquation entre la formation et les besoins du marché de l'emploi, ni, par conséquent, des objectifs de développement du pays, comme l'attestent les programmes inadaptés, aux contenus dépassés, l'absence de liens avec les milieux professionnels, les offres de formation sans rapport étroit avec le marché d'emploi, notamment dans le domaine des sciences sociales et humaines, et même parfois dans le domaine des sciences et techniques.

Les inscriptions pédagogiques, dépassant largement les délais de rigueur prescrits, effectuées généralement au détriment des inscriptions administratives, rendent souvent difficiles, voire impossibles, le contrôle et la régulation des effectifs des étudiants. L'insuffisance, l'irrégularité, la réduction drastique, le caractère aléatoire et l'inadéquation des ressources mobilisées constituent un frein au développement de la recherche scientifique et ont conduit à une dispersion de son dispositif. Les moyens matériels et financiers mis à la disposition de la recherche dans les établissements universitaires sont souvent en inadéquation avec le potentiel des chercheurs compétents et les opportunités qui s'offrent à ces institutions pour peser sur le développement global du pays.

Les nombreuses difficultés relevées dans le système d'enseignement supérieur et de recherche scientifique trouvent, en grande partie, leur origine et raison d'être dans le type de gouvernance qui règne dans ces établissements. Ainsi, les difficultés constatées dans cet ouvrage au niveau de la gestion administrative, pédagogique et financière, conduisent souvent à des dysfonctionnements tout à fait regrettables de la gouvernance universitaire. Cette crise de gouvernance se répercute à son tour, et souvent négativement, sur la qualité des prestations offertes par les universités publiques qui ne répond pas souvent aux normes internationales.

Pour permettre une reprise des activités au niveau des universités marocaines dans les conditions appropriées à une formation et recherche de qualité, ces mesures doivent être prises en considération dans toute réforme potentielle :

Tout d'abord, le modèle de gouvernance de toute structure universitaire devra nécessairement être réajusté pour répondre aux exigences des institutions d'enseignement supérieur de rang international. Celui-ci suppose la révision des textes portant organisation et fonctionnement des universités. C'est-à-dire qu'il faut mettre en place un nouveau cadre juridique et institutionnel pour toutes les structures universitaires tout en prenant en considération les défaillances précitées du système d'enseignement. Un tel cadre doit émaner d'un débat national sérieux et d'un compromis entre toutes les composantes de la société loin de toutes considérations politiciennes, idéologiques ou culturelles étroites. La mise en place d'un projet sociétal définissant les choix et les objectifs à long terme s'impose avec acuité si l'on veut orienter le système d'enseignement supérieur de manière stratégique.

Ensuite, la massification et l'engorgement des universités, surtout les établissements à accès ouvert, imposent une redéfinition de la carte universitaire. Celui-ci nécessite la création, pour le système d'enseignement supérieur, d'un ensemble suffisant, cohérent, diversifié et complémentaire de

structures et de formations, adaptées au besoin de développement. Pour cela, il faut prévoir d'urgence la construction de nouveaux sites universitaires administratifs, académiques, socioculturels et sportifs, en vue de disposer d'infrastructures additionnelles. Au surplus, aucune planification sérieuse ne peut se faire sans statistiques fiables et sans la maîtrise des flux et des effectifs. Les différentes structures universitaires doivent être capables de connaître, en temps réel, la distribution des ressources humaines compétentes et qualifiées, de doter l'administration en matériel informatique performant et de disposer d'une base de données relative aux étudiants en temps réel.

Par ailleurs, pour booster la recherche et l'innovation scientifiques et technologiques, renforcer la formation des compétences et promouvoir le développement durable, il faut absolument envisager la création des technopoles, des villages des sciences et technologies, des villes universitaires et des complexes scientifiques. Cela doit être créé dans le but :

- d'orienter la formation des compétences, la recherche scientifique et l'innovation technologique vers le développement global du pays ;
- de stimuler le développement de la recherche scientifique, de valoriser ses résultats au sein des processus de production à forte valeur ajoutée et de favoriser l'investissement direct privé – local ou étranger – dans les projets de recherche scientifique ; et
- de promouvoir l'emploi dans les secteurs de base de l'économie nationale, par l'incubation et la création d'entreprises innovantes basées sur la valorisation économique des résultats de la recherche.

De même, l'accès à l'information scientifique et technique est un enjeu majeur pour l'ensemble du système d'enseignement supérieur et de recherche scientifique, en vue d'actualiser en permanence les connaissances et le savoir. Une telle démarche exige la réhabilitation des bibliothèques pour les connecter par réseaux à hauts débits aux grandes bibliothèques virtuelles et électroniques qui existent à travers le monde en vue de permettre aux étudiants et enseignants ainsi qu'aux structures de recherche d'y accéder efficacement et facilement. Cette solution conduira inévitablement à la création d'un véritable espace technologique intégré.

Enfin, les universités publiques, au-delà de leurs missions de recherche et d'enseignement, ont un rôle à jouer comme acteurs de développement régional. Cependant, les universités marocaines restent peu ouvertes sur leur environnement. Ainsi, il est utiles pour celles-ci, à travers l'engagement de ses étudiants et de ses chercheurs, de se transformer en un acteur clé de

développement local et régulateur clé des inégalités sur le territoire. Le transfert du savoir et des connaissances vers les acteurs politiques et socio-économiques de proximité, et le soutien et encouragement de la création d'entreprises innovantes adossées aux structures de recherche, doit désormais relever des missions principales de l'université. Plus largement, l'université doit être aussi reconnue comme susceptible de fournir une aide à la décision et à la mise en place des politiques publiques locales. Cela permettra à l'ensemble des acteurs du territoire de prendre conscience du rôle que l'université peut jouer dans la promotion du développement local, et plus particulièrement celui de l'étudiant, en tant que partie prenante dans la résolution des problématiques culturelles, sociales, économiques et environnementales du territoire. L'engagement étudiant est actuellement considéré, dans plusieurs pays, comme une ressource en termes de savoirs et de compétences pour le territoire. L'université doit donc jouer un rôle très important dans la promotion de l'étudiant comme relais de coopération et de partenariat entre l'université et territoire étant données les retombées positives d'une telle orientation pour l'ensemble des acteurs engagés.

Notes biographiques des auteurs

ASSAKTI, *Hassan*

Hassan Assakti est actuellement Professeur d'Enseignement Supérieur Habilité et Directeur du Laboratoire de Recherche en Droit, Gouvernance et Développement (LDGD) à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales de l'Université Ibn Zohr d'Agadir. Il est titulaire d'un doctorat d'État français en 2004, option Droit Privé, sous le thème « Les sociétés d'investissement à capital variable en droit marocain : Un instrument de gestion collective de l'épargne ». Son champ de compétence dans le domaine de l'enseignement couvre les matières relevant du droit des affaires. En termes de responsabilités pédagogiques, il a occupé le poste de Chef de Département de droit privé (2014-2015) et participé comme membre à plusieurs instances comme le Conseil d'établissement et la Commission scientifique. En matière de production scientifique, Assakti a publié de nombreux articles scientifiques dans des revues scientifiques et présenté des communications dans des colloques nationaux et internationaux. Il a également participé à l'organisation de plusieurs rencontres scientifiques de renommée internationale. Dans le domaine de l'expertise, Assakti est un praticien spécialisé en ingénierie juridique des affaires.

BEHNASSI, *Mohamed*

Mohamed Behnassi est Docteur en droit international de l'environnement et sécurité humaine. Il est l'auteur d'une thèse de Doctorat sur : « *Les négociations environnementales multilatérales : vers une gouvernance mondiale pour l'environnement* », soutenue en 2003 à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales de l'Université Hassan II de Casablanca. Il a accédé à l'enseignement supérieur depuis 2004 et il est actuellement Professeur Habilité et Directeur du Laboratoire de Recherche en Gouvernance des Territoires, Sécurité Humaine et Durabilité (LAGOS) à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales de l'Université Ibn Zohr d'Agadir, Maroc. Il était également Chef de Département de Droit Public entre 2014 et 2015 et Fondateur et Directeur du Centre Nord-Sud de Recherches en Sciences Sociales (NRCS), comme *Think Tank* mis en place en 2008 avant sa transformation en 2015 en

Centre de Recherche en Environnement, Sécurité Humaine et Gouvernance (CERES). En 2011, Behnassi a obtenu le Civic Education and Leadership Fellowship Certificate (CELF) du Maxwell School of Citizenship and Public Affairs à l'Université de Syracuse aux États-Unis. En 2014, il a eu un Diplôme en Diplomatie et Droit International de l'Environnement délivré conjointement par l'Université de Finlande Orientale et le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE). Ses domaines d'enseignement, de recherche et d'expertise couvrent les questions de développement durable, de sécurité humaine, de responsabilité sociale et de droits de l'Homme. Les résultats de ses recherches sont publiés dans des revues scientifiques confirmées, des ouvrages collectifs (dont certains édités par lui-même) ou présentés aux colloques scientifiques. Dr. Behnassi a également organisé plusieurs congrès scientifiques et coordonné des projets de recherche et d'expertise au profit des organismes nationaux et internationaux.

BOUZAFFOUR, *Driss*

Driss Bouzaffour est spécialiste en droit administratif, droit budgétaire et fiscal et droit des TIC. Il a obtenu un Doctorat en Droit Public sous le thème « Les grandes mutations du service public des télécommunications » en 2002 à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales de l'Université Sidi Mohammed Ben Abdellah de Fès. Il est actuellement Professeur de l'Enseignement Supérieur Habilité, Responsable de l'Équipe de Recherche en Gouvernance Politique et Développement des Territoires « GDT » qui fait partie du Laboratoire de Recherche en Gouvernance des Territoires, Sécurité Humaine et Durabilité « LAGOS » à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales d'Agadir. Il a travaillé à L'ONPT de 1989 à 1999 et à Maroc Télécom de 2000 à 2004 en tant que cadre technique en télécommunication. Bouzaffour est l'auteur de plusieurs travaux de recherche et il a participé à plusieurs rencontres scientifiques portant sur le service public, les collectivités territoriales, le développement durable et humain, la société civile, les politiques publiques, la gouvernance, les TIC, etc.

CHAOUKI, *Farid*

Farid Chaouki est Professeur Habilité à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales de l'Université Cadi Ayyad de Marrakech. Ses domaines d'enseignement et de recherche portent notamment sur la gestion des ressources humaines (GRH) et le leadership. Il est actuellement Directeur-adjoint du Groupe de Recherche « Nouvelles Pratiques de Gestion (NPG) » et Vice-président de l'Observatoire des Pratiques de Gestion au Maghreb (OPRAGEM). Par ailleurs,

Chaouki est Auditeur social SA8000, Consultant en GRH auprès du Cabinet Compétences Conseil et Expert principal en Management interculturel auprès de l'Itinéraire Interculturel Paris.

EL FELLAH, *Reda*

Reda El Fellah est actuellement Professeur Assistant et membre fondateur du Laboratoire de Recherche en Gouvernance des Territoires, Sécurité Humaine et Durabilité (LAGOS) à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, de l'Université Ibn Zohr d'Agadir. Il est également membre fondateur et chercheur au Centre de Recherche en Environnement, Sécurité Humaine et Gouvernance (CERES). El Fellah a obtenu un Doctorat en Droit et financement du développement en 2006 à l'Université de Nice Sophia-Antipolis, France. Il a travaillé au sein du Ministère Marocain de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique de 2008 à 2013. Durant les trois dernières années de cette période, il a occupé le poste de Chef de service et Coordonnateur National, Maroc du 7^{ème} Programme-Cadre de Recherche et Développement de l'Union Européenne. Durant cette mission, El Fellah a contribué à la réalisation de plusieurs rapports portant sur la coopération scientifique et technologique entre le Maroc et l'UE. Il a participé à l'organisation de plus de 50 événements, y compris des conférences, des séminaires, des tables rondes, des réunions d'experts, des séminaires de formation, des événements de réseautage, etc. Il est spécialiste des relations internationales, du droit international du développement et du droit économique international.

EL HILALI, *Abdellatif*

Abdellatif EL HILALI a obtenu un doctorat en droit public à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales de l'Université Cadi Ayyad de Marrakech. Il est actuellement Professeur Assistant et membre fondateur de l'Équipe de Recherche sur la Gouvernance et Développement de Territoire (GDT) qui fait partie du Laboratoire de Recherche en Gouvernance des Territoires, Sécurité Humaine et Durabilité (LAGOS) à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales de l'Université Ibn Zohr d'Agadir, Maroc. Il est aussi membre fondateur du FORMED. Auteur de plusieurs recherches dans les domaines de l'administration, sciences politiques, politiques publiques et management public.

EL MORABET, *Rachida*

Rachida El Morabet est titulaire d'un Doctorat en Biologie de l'Université Mohammed V – Rabat (2004), d'un diplôme inter universitaire de Biotechnologie de Paris (1999) et d'un Certificat de Pédagogie Universitaire (2014) : « Pratiques pédagogiques et formation des adultes ; Théories modèles et pratiques d'évaluation des connaissances ; Ressources éducatives et enseignement à distance ». Elle est présentement Professeure-Assistante au Département de Géographie, membre du Laboratoire « Dynamiques des Espaces et des Sociétés (LADES) » et de l'Équipe de Recherches sur les Dynamiques des Milieux Naturels et leurs Impacts sur les Sociétés et les Territoires à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Mohammedia. Par ailleurs, elle est responsable du Laboratoire de Géomorphologie, membre donateur et chercheure au Centre de Recherche en Environnement, Sécurité Humaine et Gouvernance (CERES). Elle a obtenu deux Médailles d'Or avec Mention du Salon International de l'Invention et de l'Innovation (Casablanca), délivrées pour le thème : « Pour une meilleure valorisation des régions côtières et sahariennes au Maroc ».

EL WAZANI, *Youssef*

Youssef El Wazani est Professeur Habilité à Diriger les Recherches en Sciences de Gestion à l'École Nationale de Commerce et de Gestion de l'Université Ibn Zohr à Agadir. Il est responsable de l'Équipe de Recherche en Management et Performance des Organisations Publiques et de l'Économie Sociale. M. El Wazani s'intéresse aux thématiques de recherche traitant de la performance des organisations.

ERRAMI, *Lahoucine*

Lahoucine Errami est actuellement Professeur Assistant à la Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales d'Agadir, et membre du laboratoire de recherche en Gouvernance des Territoires, Sécurité Humaine et Durabilité « LAGOS ». Il a obtenu un Doctorat en droit public en 2011 à l'Université Cadi Ayyad, Maroc. Il a travaillé au sein de l'Université Ibno Tofail-Kénitra-Maroc de Juillet 1993 à Aout 1998 et à l'Université Mohammed V-Rabat de Septembre 1998 à Mars 2013. Durant les 6 dernières années de cette période, il a occupé le poste de Chef de service de la recherche scientifique, de la coopération et du partenariat et puis de responsable administratif du centre d'études doctorales à la Faculté de droit- Souissi à Rabat, Maroc. Il a contribué aux actes de plusieurs colloques et journées d'études portant sur l'université, les collectivités territoriales, la société civile, politiques publiques, développement des ressources

humaines etc. Il est spécialiste en droit administratif, droit budgétaire, gestion des ressources humaines et gouvernance universitaire.

FEKARI, Abderrahim

Abderrahim Fekari a obtenu un Doctorat de 3^{ème} cycle en Science de Gestion (1997) (thèse intitulée : les déterminants de la gestion de la qualité dans le secteur agroalimentaire) et un Doctorat national (2007) (thèse intitulée : l'assurance qualité et le changement organisationnel. Habilité à diriger les recherches (2010). Il est actuellement Professeur Habilité et Vice-doyen chargé des affaires estudiantines et académiques à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales de Marrakech depuis décembre 2014. Il est l'auteur de plusieurs articles scientifiques en relation avec la qualité l'enseignement supérieur.

IRAQI, Amina

Amina Iraqi a reçu une licence en Linguistique du Département de Langue et Littérature Anglaise de la Faculté des Lettres et de Sciences Humaines de Rabat-Agdal en 2006. Elle a ensuite été admise au programme Fulbright pour des études de master en Communication à University of South Florida (États-Unis), sous le sujet de thèse : « Communication as a Cultural Construct in the United Nations Arabic Translation Service », effectué lors de son stage à l'ONU. En 2009, elle a rejoint la Faculté des Lettres de Rabat et entamé sa recherche de doctorat dans le domaine de l'analyse critique du discours sous le titre: « *From Oral Testimonies to Written Reports : A Critical Discourse Analysis of Moroccan Courtroom Reports* ». Depuis 2014, elle est professeur chercheur à l'École Supérieur Roi Fahd de Traduction de l'Université Abdelmalik Essaadi. Ses autres intérêts de recherches incluent la traduction et la communication interculturelle.

JAMAA, Nadia

Nadia Jamaa est titulaire d'une Licence en droit public en 2001, d'un Diplôme d'Études Supérieures Approfondies en 2005 et d'un Doctorat en sciences politiques et droit constitutionnel en 2013 à l'Université Mohammed V de Rabat-Agdal. Elle est actuellement Professeure-Assistante à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, de l'Université Ibn Zohr d'Agadir. Avant l'accès à l'enseignement supérieur, elle était cadre, puis responsable, pendant cinq ans dans différents départements du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres. Elle a publié de nombreux articles dans des revues scientifiques et participé à plusieurs rencontres et conférences. Elle est également Présidente de l'Association Ibn Khaldoun de

Recherche en Sciences Humaines et Sociales qui œuvre pour protection des monuments historiques et de l'environnement.

MEFTAH, *Souhail*

Meftah Souhail est étudiant à l'Université Al Akhawayn, spécialité: sciences d'informatique avec une spécialité en administration des affaires. Il est également Président de plusieurs clubs d'étudiants et bénévole dans plusieurs associations. Il est socialement proactif et cherche l'implication des notions de responsabilité sociale à l'échelle universitaire.

MESSAOUDI, *Abderrahman*

Abderrahman Messaoudi est Docteur en gestion et enseignant-chercheur depuis l'année 2003 à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales de l'Université Cadi Ayyad. Il est membre fondateur du Groupe de Recherche Nouvelles Pratiques de Gestion (NPG) et membre de Bureau de l'Association Marocaine de Gestion de Ressources Humaines (AMGRH). Il est également auteur de plusieurs articles scientifiques portant sur l'organisation et ressources humaines. Actuellement, il s'intéresse surtout par aux questions du pilotage social.

OUAMOUCHE, *Halima*

Halima Ouamouch est Professeure-Assistante à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Hassan II Aïn Chok de Casablanca, Maroc. Après avoir décroché la Bourse Fulbright d'excellence, elle a poursuivi ses études supérieures à SUNY, Buffalo, New York dans la Filière de la littérature et de la culture américaines. Après un bref parcours d'enseignement à l'Université Mohamed 1^{er} d'Oujda, Maroc, elle a rejoint le corps professoral de l'Université Hassan II de Casablanca. La liste de ses cours comprend le roman moderne, la poésie moderne, la composition, l'introduction à la littérature, la littérature mondiale, la littérature et la culture américaines et anglaises, l'art oratoire, etc. En 2011, elle a reçu une bourse universitaire (Civic Education and Leadership Fellowship) du Maxwell School of Citizenship and Public Affairs de l'Université de Syracuse, New York. Cette bourse lui a permis d'intégrer le programme CELF et de recevoir une formation en éducation et engagement civiques parmi un groupe actif d'enseignants universitaires du monde Arabe. Elle a cogéré avec Mohamed Behnassi le projet « *Boosting the Democratic Process in Morocco Via Civic Education & Engagement* » (Consolidation du processus de démocratisation au Maroc via l'éducation et l'engagement civiques). Elle était membre fondateur du Centre Nord-Sud de Recherches en Sciences Sociales (NRCS) avant sa

transformation en Centre de Recherche en Environnement, Sécurité Humaine et Gouvernance (CERES) où elle a gardé le même statut.

SAHIB, *Hassan*

Hassan Sahib a obtenu un doctorat en droit public à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales de l'Université Cadi Ayyad de Marrakech. Il est actuellement Professeur assistant et membre de Groupe de Recherche sur l'Administration et le Droit (GERAD) à la même Faculté. Il est aussi ex-inspecteur de travail. Auteur de plusieurs recherches dans les domaines du droit de travail, droit administratif et jurisprudence administrative.

SEILSTAD, *Brian*

Brian Seilstad a été impliqué dans l'enseignement et le *Service Learning* durant la dernière décennie. Il a obtenu son M.A. en 2003 et a enseigné aux États-Unis pendant deux ans avant de rejoindre le Corps de la Paix au Maroc. En 2007, il est retourné aux États-Unis et a travaillé en tant que Directeur-Adjoint du *Youth Service California*, une organisation à but non lucratif dédiée à rendre le service une partie significative de la vie des jeunes. En 2010, il a retourné au Maroc pour enseigner à l'Université Al Akhawayn, où il a établi un programme de *service-learning*. À présent, il poursuit sa recherche doctorale dans le domaine de l'éducation à l'Université d'État de l'Ohio. Seilstad s'intéresse à une variété de domaines notamment : le *service-learning*, l'éducation civique et le développement international.

SOUAF, *Malika*

Malika Souaf, est Professeure Habilitée à Diriger les Recherches en Sciences de Gestion à l'École Nationale de Commerce et de Gestion de l'Université Ibn Zohr à Agadir. Elle est coresponsable et membre fondateur de l'Équipe de Recherche en Management et Performance des Organisations Publiques et de l'Économie Sociale. Souaf est spécialiste en marketing et management des organisations.

YATIM, *Fatima*

Fatima Yatim est Docteur qualifiée en Sciences de gestion et elle est actuellement Chercheure à l'Équipe de Recherche en Management des Organisations de la Santé (EA 7348 MOS) domiciliée à l'École des Hautes Études en Santé Publique (EHESP), Paris. Cette équipe se propose d'étudier la performance du système de santé dans une approche pluridisciplinaire, en s'appuyant sur un champ dominant : la recherche en sciences de gestion. Yatim est spécialiste des questions de recherches touchant au management des organisations publiques.

ZAHRANE, *Tarik*

Tarik Zahrane est Docteur en Sciences de l'Éducation et Consultant en pédagogie de l'entrepreneuriat au Centre International de Pédagogie et de Gestion Universitaires (CIPEGU) de l'Université Mohamed V, Rabat, Maroc. Il est titulaire d'un Master en Sciences de Gestion (Entrepreneuriat et Stratégies des PME) à la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales de Marrakech. Il se partage entre l'enseignement, la recherche et le travail associatif (Président de l'Association Marocaine de Développement de l'Entrepreneuriat) et se passionne pour ses domaines de prédilection que sont : l'entrepreneuriat, la qualité, le management des ressources humaines et la pédagogie.

ZHAR, *Mohamed*

Mohamed Zhar est titulaire d'un Doctorat d'État en Géographie, spécialité Géomorphologie, de l'Université Hassan II de Mohammedia. Il est présentement Professeur de géographie physique, membre du Laboratoire « Dynamiques des Espaces et des Sociétés » (LADES) et Chef de Département de Géographie à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Mohammedia. Zhar est également Ex-Vice Doyen à la Recherche Scientifique au sein du même établissement.

UNIVERSITÉ ET DYNAMIQUES SOCIÉTALES AU MAROC

De nouveaux enjeux, des référentiels émergents

Édité par Mohamed Behnassi, Halima Ouamouch et Driss Bouzaffour

Il est unanimement perçu que l'université marocaine se trouve actuellement dans une crise. Cette situation est, entre autres, la conséquence de l'absence d'une vision stratégique sur l'apport de l'enseignement et du savoir académiques à l'évolution sociétale du pays. Dans un monde en mutations, où le savoir et la compétence sont les clés du développement, nos universités sont encore préoccupées par des enjeux en déphasage avec leur vocation première, comme la gestion des flux massifs d'étudiants dans un environnement changeant et avec des moyens généralement insuffisants. Cela témoigne d'un écart croissant entre la performance de l'université marocaine et celle des universités de certains pays avec des niveaux de développement similaires ou inférieurs. Cet écart est détecté également au niveau des missions de l'université par rapport au cadre réglementaire et politique qui la régit actuellement.

Dans un contexte global où les mutations (géopolitiques, économiques, sociales et culturelles...) et les attentes des différentes parties prenantes (pouvoirs publics, étudiants et leurs familles, société civile, entreprises, etc.) dépassent de manière grandissante les capacités d'adaptation, d'innovation et d'anticipation de l'université marocaine, réfléchir sur la mise à niveau du champ universitaire en réponse à ces nouvelles dynamiques, et selon des référentiels émergents, est plus que jamais une question sociétale d'importance stratégique.

Le présent ouvrage a pour finalité majeure de contribuer aux débats scientifiques et politiques en cours sur les dysfonctionnements de l'université marocaine et sur la place que doit occuper celle-ci dans la trajectoire du développement du pays, avec l'ambition d'inspirer les processus décisionnels quant aux possibilités et choix stratégiques en la matière.

Mohamed Behnassi, *Professeur d'Enseignement Supérieur Habilité, Directeur du Laboratoire de Recherche en Gouvernance des Territoire, Sécurité Humaine et Durabilité (LAGOS), Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Ibn Zohr d'Agadir; Directeur du Centre de Recherche en Environnement, Sécurité Humaine et Gouvernance (CERES), Maroc.*

Halima Ouamouch, *Professeure-Assistante, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Hassan II Aïn Chock de Casablanca (Maroc), Chercheure au CERES et Diplômée de Fulbright de l'Université de SUNY à Buffalo (États-Unis).*

Driss Bouzaffour, *Professeur d'Enseignement Supérieur Habilité, Responsable de l'Équipe de Recherche en Gouvernance Politique et Développement des Territoires (GDT-LAGOS), Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Université Ibn Zohr d'Agadir, Maroc.*

PUBLIÉ PAR LE CENTRE DE RECHERCHE EN ENVIRONNEMENT, SÉCURITÉ HUMAINE ET GOUVERNANCE (CERES)

Dépôt légal : 2015MO2797

ISBN : 978-9954-9567-0-0