

De l'expertise académique au management universitaire : préparation à la fonction et besoins de professionnalisation des responsables universitaires marocains

From Academic Expertise to University Management: Role Preparation and Professional Development Needs of Moroccan University Leaders.

Auteur 1 : SEGHYAR Salma,

Auteur 2 : DERKAOUI Khalid,

Salma SEGHYAR : Doctorante à la formation doctorale : Sciences de l'Education, CEDOC : Homme-Société-Education, Structure de recherche : Politiques Educatives et Dynamiques Sociales (PEDS), Axe de Recherche : Analyse des référentiels de compétences en milieu éducatif, Faculté des Sciences de l'Education, Université Mohammed V de Rabat, Maroc.

Khalid DERKAOUI : Professeur chercheur à la Faculté des Sciences de l'Education, Université Mohammed V, Rabat.

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : SEGHYAR .S & DERKAOUI .Kh (2026) « De l'expertise académique au management universitaire : préparation à la fonction et besoins de professionnalisation des responsables universitaires marocains », African Scientific Journal « Volume 03, Num 37 » pp: 1840 – 1857.



DOI : 10.5281/zenodo.22013994
Copyright © 2026 – ASJ



Résumé

Les transformations de l'enseignement supérieur conduisent les enseignants-chercheurs et les responsables pédagogiques à exercer des fonctions de coordination, de pilotage et de gestion qui dépassent leur expertise disciplinaire initiale. Cette recherche analyse la transition de l'expertise académique vers le management universitaire, en accordant une attention particulière à la préparation à la prise de fonction et aux besoins de professionnalisation des responsables universitaires marocains. Il repose sur une analyse ciblée des données d'une recherche menée à l'Université Mohammed V de Rabat selon une démarche mixte : un questionnaire administré à 45 responsables universitaires et cinq entretiens semi-directifs réalisés à la Faculté des Sciences de l'Éducation. Les résultats montrent que 60 % des répondants n'ont bénéficié d'aucune formation structurée avant leur prise de fonction, si l'on regroupe l'absence totale de formation et le recours à une expérience antérieure comme principal mode de préparation. Une proportion identique se considère insuffisamment préparée, tandis que 64,4 % n'a jamais participé à une formation spécifiquement consacrée au management universitaire. Les entretiens font apparaître des trajectoires hétérogènes, allant d'une préparation progressive à un apprentissage empirique ou autodidacte. Les responsables définissent majoritairement leur rôle en termes d'accompagnement, de coordination et de facilitation, ce qui place les compétences relationnelles, communicationnelles, pédagogiques et stratégiques au cœur de leur professionnalisation. La surcharge de travail, la faible reconnaissance institutionnelle et l'insuffisance d'une offre contextualisée constituent les principaux obstacles. L'étude propose un parcours institutionnel associant formation initiale à la fonction, mentorat, apprentissage entre pairs, modularisation et évaluation des acquis.

Mots clés : management universitaire ; expertise académique ; professionnalisation ; compétences managériales ; formation continue ; Maroc.

Abstract

Higher education transformations increasingly require academics and programme coordinators to perform coordination, steering and management duties that extend beyond their initial disciplinary expertise. This article examines the transition from academic expertise to university management, with particular attention to role preparation and professional development needs among Moroccan university leaders. It is based on a focused reanalysis of data collected at Mohammed V University in Rabat through a mixed-method design: a questionnaire completed by 45 university managers and five semi-structured interviews conducted at the Faculty of Education. The findings show that 60% of respondents had no structured preparation before taking up their role when the absence of prior training and reliance on previous managerial experience are considered together. The same proportion perceived themselves as insufficiently prepared, while 64.4% had never attended training specifically dedicated to university management. Interviews reveal heterogeneous career pathways, ranging from progressive preparation to empirical and self-directed learning. Respondents mainly define their managerial role through support, coordination and facilitation, placing relational, communication, pedagogical and strategic competencies at the centre of professional development. Workload, limited institutional recognition and the lack of a contextualised training offer are the main barriers. The article proposes an institutional professionalisation pathway combining induction training, mentoring, peer learning, modular provision and systematic assessment of acquired competencies.

Keywords: university management; academic expertise; professional development; managerial competencies; continuing education; Morocco.

Introduction

Les universités contemporaines connaissent une diversification de leurs missions et une intensification de leurs exigences de pilotage. À l'enseignement et à la recherche s'ajoutent la conduite de projets, la coordination des équipes, la gestion de ressources, l'assurance qualité, la coopération et la reddition de comptes. Cette évolution transforme le contenu des responsabilités exercées par les doyens, vice-doyens, directeurs de département, responsables de laboratoire, coordinateurs de filière et cadres administratifs. Le responsable universitaire n'est plus uniquement reconnu pour sa maîtrise d'un domaine scientifique ou pour son ancienneté académique ; il est également attendu sur sa capacité à décider, mobiliser, arbitrer et accompagner le changement.

Cette transformation soulève une difficulté centrale. Dans de nombreux systèmes universitaires, l'accès aux responsabilités est d'abord fondé sur la légitimité scientifique, pédagogique ou institutionnelle. Or l'expertise académique ne se convertit pas automatiquement en compétence managériale. Le passage à une fonction de direction engage une transition professionnelle qui confronte l'acteur à de nouveaux rôles, à des contraintes organisationnelles et à une identité hybride. Les travaux consacrés à l'évolution du rôle des doyens montrent ainsi le déplacement progressif d'une position de *primus inter pares* vers une fonction impliquant davantage de gestion, de représentation et de pilotage (Arntzen, 2016). De même, la littérature sur le leadership dans l'enseignement supérieur souligne que les dispositifs de développement demeurent souvent insuffisamment articulés aux situations réelles de travail (Dopson et al., 2019 ; Gigliotti & Ruben, 2017).

Dans le contexte marocain, cette question est renforcée par les transformations de la gouvernance universitaire, l'élargissement des responsabilités institutionnelles et la coexistence de logiques académiques et administratives. Le management universitaire s'exerce dans un environnement où l'autonomie professionnelle, la collégialité, les règles administratives et les objectifs de performance doivent être conciliés. Cette complexité nécessite des compétences relationnelles, stratégiques, pédagogiques et organisationnelles qui ne sont pas toujours développées avant la prise de fonction.

Le présent article procède à une analyse centrée sur une question différente : la manière dont les responsables passent de l'expertise académique au management et les conditions nécessaires à leur professionnalisation. Cette focale permet d'examiner conjointement les trajectoires d'accès aux

responsabilités, le niveau de préparation, les modes d'apprentissage mobilisés, les compétences jugées prioritaires et les attentes adressées à l'institution universitaire.

La question centrale est formulée ainsi : comment les responsables universitaires marocains sont-ils préparés à l'exercice de fonctions managériales et quels besoins de professionnalisation apparaissent lors de la transition entre expertise académique et responsabilité organisationnelle ? L'objectif consiste, d'une part, à caractériser les écarts entre la légitimité d'accès à la fonction et les compétences nécessaires à son exercice et, d'autre part, à proposer des orientations pour un parcours institutionnel de professionnalisation.

1. Cadre conceptuel : de la légitimité académique à la professionnalisation managériale

1.1. Expertise académique et accès aux responsabilités universitaires

L'expertise académique se construit principalement à travers la maîtrise disciplinaire, l'enseignement, la recherche, l'encadrement et la participation à la vie institutionnelle. Elle confère une légitimité reconnue par les pairs et constitue fréquemment une condition d'accès aux fonctions de responsabilité. Cette légitimité est indispensable dans une organisation où l'autorité formelle ne suffit pas à mobiliser des professionnels fortement autonomes. Cependant, elle ne couvre qu'une partie des compétences nécessaires au pilotage d'une structure universitaire.

Le passage à la responsabilité managériale implique un déplacement du centre de l'activité. Le responsable doit continuer à comprendre les enjeux scientifiques et pédagogiques tout en consacrant une part croissante de son temps à la coordination, à la circulation de l'information, à la gestion des tensions, à la représentation et à la décision. L'enjeu n'est donc pas de remplacer l'identité académique par une identité gestionnaire, mais de construire une articulation entre ces deux registres. L'université fait émerger un profil de manager académique capable de conserver la crédibilité scientifique tout en assumant des obligations organisationnelles.

Cette transition est souvent peu formalisée. Les nominations ou élections peuvent reconnaître la trajectoire académique sans prévoir un dispositif systématique de préparation. La prise de fonction devient alors un moment d'apprentissage accéléré. L'expérience antérieure, les conseils informels, l'observation des collègues et la résolution de problèmes concrets constituent des ressources majeures, mais leur efficacité dépend fortement des situations rencontrées et du soutien disponible.

1.2. Les rôles et compétences du manager universitaire

La théorie des rôles managériaux distingue des fonctions interpersonnelles, informationnelles et décisionnelles (Mintzberg, 1973). Cette grille est particulièrement adaptée au contexte universitaire. Le responsable représente son établissement, anime des relations avec de multiples acteurs, diffuse et interprète l'information, arbitre l'utilisation des ressources et négocie dans des environnements marqués par la pluralité des intérêts.

Les compétences nécessaires ne se limitent pas aux techniques administratives. Spendlove (2007) met en évidence l'importance de la crédibilité, de l'intégrité, de la communication, de l'orientation stratégique et de la capacité à développer les autres. Gigliotti et Ruben (2017) insistent également sur la nécessité d'une préparation conceptuelle, stratégique et opérationnelle des leaders de l'enseignement supérieur. Ces apports conduisent à distinguer quatre ensembles de compétences : les compétences relationnelles et communicationnelles ; les compétences de pilotage stratégique ; les compétences pédagogiques et institutionnelles ; enfin, les compétences d'organisation, de décision et de gestion de projets.

Les compétences relationnelles occupent une place particulière, car le management universitaire repose largement sur l'influence, la confiance et la coopération. Les travaux sur l'intelligence émotionnelle et le leadership montrent que l'écoute, la régulation des émotions, la compréhension des dynamiques collectives et la gestion des conflits soutiennent l'efficacité des équipes (Coronado-Maldonado & Benítez-Márquez, 2023). Dans un univers professionnel où l'autorité hiérarchique peut être limitée, le manager agit souvent comme facilitateur et médiateur.

1.3. Professionnalisation, apprentissage expérientiel et identité professionnelle

La professionnalisation ne se réduit pas à la participation ponctuelle à une formation. Elle désigne un processus par lequel l'activité, les compétences, les savoirs et l'identité professionnelle se transforment de manière articulée (Wittorski, 2009). Appliquée au management universitaire, elle suppose que le responsable apprenne à interpréter son environnement, à mobiliser des outils, à ajuster sa posture et à donner une cohérence à des rôles parfois contradictoires.

L'apprentissage expérientiel constitue un mécanisme central de ce processus. Dans le modèle de Kolb, l'expérience concrète est mise en relation avec l'observation réfléchie, la conceptualisation et l'expérimentation active. Le savoir-apprendre expérientiel ne consiste pas à accumuler des situations, mais à transformer l'expérience en connaissance mobilisable (Chevrier et Charbonneau

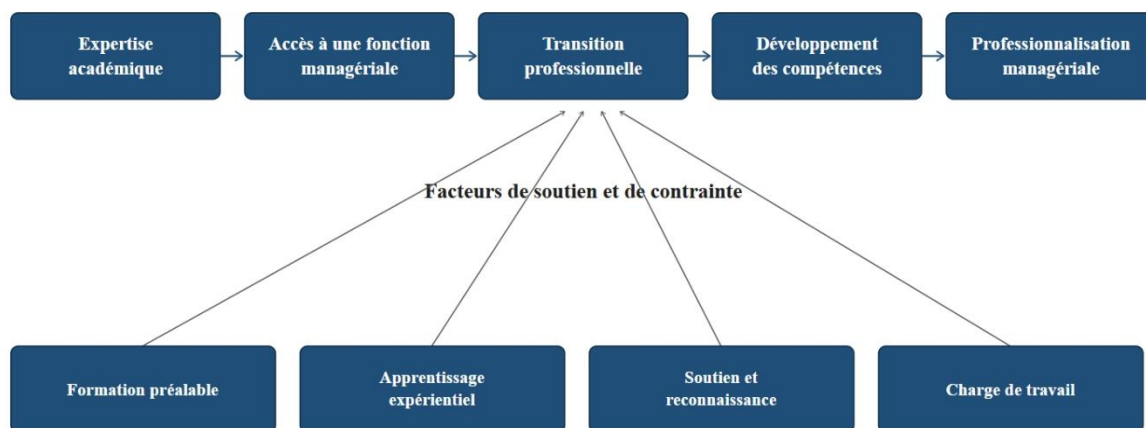
2000). Ainsi, apprendre « sur le terrain » peut être fécond lorsque l'acteur dispose d'occasions de recul, d'échange et de formalisation ; sans ces conditions, l'expérience risque de reproduire des pratiques intuitives et d'entretenir des lacunes méthodologiques.

Les dispositifs de professionnalisation doivent donc articuler plusieurs formes d'apprentissage : une préparation formelle à la prise de fonction, un accompagnement individualisé, des communautés de pairs, des mises en situation, des retours d'expérience et une formation continue adaptée aux responsabilités. La littérature sur le développement du leadership universitaire souligne précisément l'intérêt de programmes contextualisés, ancrés dans les problèmes réels et associés à un soutien organisationnel durable (Dopson et al., 2019).

1.4. Modèle d'analyse et propositions de recherche

Le modèle d'analyse considère la professionnalisation comme un processus de transition. L'expertise académique donne accès à la responsabilité, mais la qualité de l'exercice managérial dépend de l'apprentissage réalisé après ou avant la prise de fonction. Ce processus est influencé par la formation préalable, l'apprentissage expérientiel, le soutien et la reconnaissance institutionnels, ainsi que par les contraintes de charge de travail.

Figure N°1 : Modèle d'analyse de la transition de l'expertise académique vers le management universitaire



Le modèle articule légitimité académique, apprentissage en situation et dispositifs institutionnels.

Source : élaboré par l'auteure.

Proposition 1. L'accès aux fonctions managériales universitaires repose davantage sur l'expertise académique et l'expérience professionnelle que sur une préparation managériale structurée.

Proposition 2. En l'absence de formation préalable, les responsables développent principalement leurs compétences par l'apprentissage expérientiel, l'autoformation et l'exercice quotidien de leurs responsabilités.

Proposition 3. La transition vers le management exige des compétences relationnelles, communicationnelles, pédagogiques et stratégiques qui dépassent l'expertise disciplinaire initiale.

Proposition 4. La professionnalisation dépend de l'existence d'une offre contextualisée, de l'accompagnement et de la reconnaissance institutionnelle du développement managérial.

2. Méthodologie

2.1. Posture et méthodologie de recherche mobilisée

Cette étude adopte une démarche exploratoire fondée sur l'analyse d'un corpus mixte, le choix d'une analyse ciblée répond à l'objectif de déplacer l'attention de la seule formation continue vers le processus plus large de transition professionnelle. Le matériau empirique demeure identique, mais les catégories d'analyse, l'organisation des résultats et la discussion sont reconstruites en fonction de la nouvelle question de recherche.

Sur le plan épistémologique, cette recherche s'inscrit dans un paradigme interprétativiste : elle vise à comprendre le sens que les responsables universitaires donnent à leur transition vers le management, plutôt qu'à vérifier une loi générale de causalité (Avenier & Gavard-Perret, 2018). Le mode de raisonnement mobilisé est abductif : les catégories d'analyse ne sont pas déduites a priori d'une théorie unique, mais construites par allers-retours entre les données empiriques et les cadres théoriques mobilisés (rôles managériaux, professionnalisation, apprentissage expérientiel), ce qui est cohérent avec la démarche exploratoire adoptée.

La démarche s'inscrit dans une logique interprétative et abductive. Les données quantitatives permettent de décrire les profils, le niveau de préparation et les pratiques de formation. Les données qualitatives servent à comprendre le sens attribué à la fonction, les trajectoires d'apprentissage et les besoins exprimés. La complémentarité des deux volets correspond à une logique de méthodes mixtes dans laquelle les tendances descriptives sont approfondies par l'analyse des expériences (Poth, 2023).

2.2. Terrain et population cible

L'étude a été conduite à l'Université Mohammed V de Rabat. Le volet quantitatif a concerné 45 responsables issus de différentes fonctions universitaires : doyen, vice-doyen, direction de

département, coordination de filière, administration et responsabilité de laboratoire. Le volet qualitatif a porté sur cinq responsables de la Faculté des Sciences de l'Éducation, dont quatre hommes et une femme. Ce terrain ne vise pas la représentativité statistique de l'ensemble des universités marocaines ; il permet un diagnostic exploratoire de situations diversifiées au sein d'une grande université publique.

Tableau N°1 : Répartition des répondants selon la fonction managériale

Fonction	Effectif	Pourcentage (%)
Doyen(ne)	1	2,2
Vice-doyen(ne)	7	15,6
Directeur/Directrice de département	11	24,4
Chef de filière	10	22,2
Administrateur/Administratrice	10	22,2
Responsable de laboratoire de recherche	6	13,3
Total	45	100,0

Source : élaboré par l'auteure à partir des données du questionnaire (2025).

2.3. Outils de collecte et traitement des données

Le questionnaire électronique comprenait des questions sur l'ancienneté, la formation préalable, l'autoévaluation du niveau de préparation, la participation aux formations continues, leur utilité perçue, la fréquence souhaitée, les obstacles, les modalités préférées et la motivation à s'investir dans le développement managérial. Les données ont été codées et traitées avec SPSS 25. L'analyse présentée ici repose sur des statistiques descriptives, afin d'éviter toute inférence non justifiée par la taille et la structure de l'échantillon.

Les entretiens semi-directifs exploraient le parcours professionnel, la perception du rôle, la préparation à la fonction, la place de la formation continue, les obstacles et les recommandations. Les échanges ont été consignés par prise de notes, retranscrits puis organisés avec NVivo 15. Pour le présent article, un codage thématique a été effectué autour de cinq catégories : trajectoire d'accès, définition du rôle, mode de préparation, compétences prioritaires et conditions de professionnalisation.

3. Résultats

3.1. Des trajectoires d'accès hétérogènes et une prédominance du management intermédiaire

La structure de l'échantillon montre la place importante des fonctions de management intermédiaire. Les directeurs de département et les chefs de filière représentent ensemble 46,6 % des répondants. Ces fonctions sont situées à l'interface entre la politique institutionnelle, l'organisation pédagogique, les équipes enseignantes et les étudiants. Elles constituent donc un lieu privilégié pour observer la transition entre expertise académique et responsabilités managériales. Les entretiens confirment l'hétérogénéité des trajectoires. Certains responsables ont construit progressivement leur expérience à travers des fonctions pédagogiques et administratives ; d'autres sont passés directement de l'enseignement ou de la coordination à une première responsabilité managériale. Un participant disposait d'une formation en management, tandis que d'autres se sont appuyés sur l'ancienneté, la connaissance de l'institution ou l'expérience acquise au fil des responsabilités. Cette diversité indique l'absence d'un parcours standardisé d'accès à la fonction.

3.2. Un déficit de préparation avant la prise de fonction

Les données quantitatives font apparaître un écart net entre l'accès à la responsabilité et la préparation à son exercice. Seuls 8,9 % des répondants déclarent avoir bénéficié d'une formation complète avant la prise de fonction et 31,1 % d'une formation partielle. À l'inverse, 24,4 % n'ont reçu aucune formation et 35,6 % se sont principalement appuyés sur une expérience managériale antérieure. En regroupant ces deux dernières catégories, 60 % des responsables ont pris leurs fonctions sans préparation structurée spécifique.

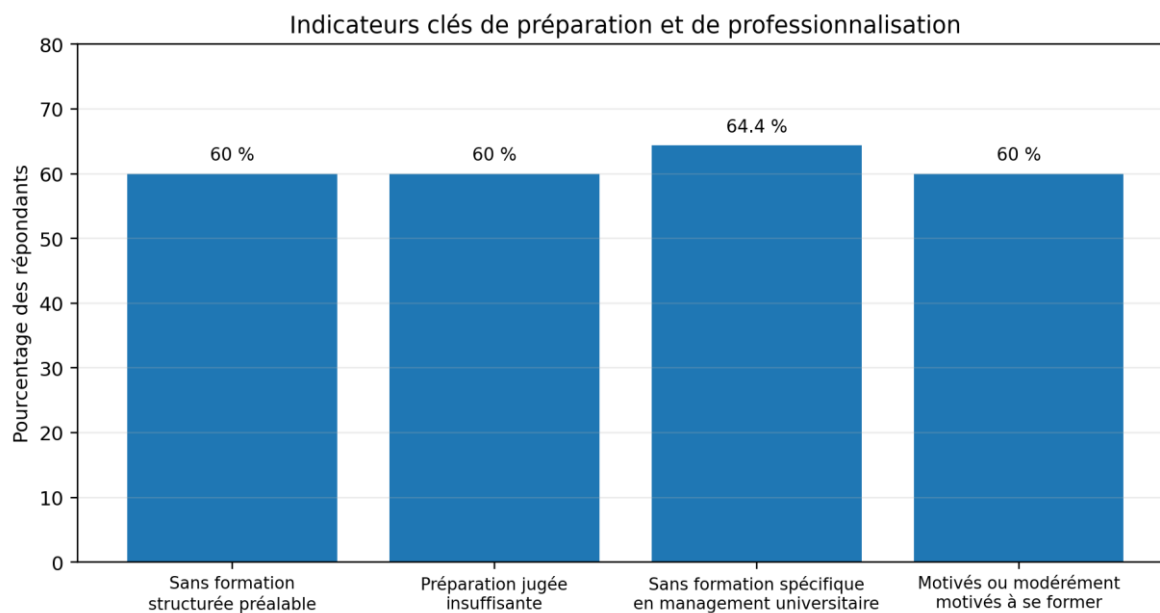
L'autoévaluation du niveau de préparation confirme ce constat. Les réponses « pas du tout préparé », « peu préparé » et « moyennement préparé » représentent 60 % de l'échantillon, dont 26,7 % se déclarent pas du tout préparés. La concordance entre l'absence de formation structurée et le sentiment d'insuffisante préparation suggère que l'expérience, bien qu'utile, ne compense pas entièrement le besoin de repères, d'outils et de compréhension des responsabilités.

Tableau N°2 : Indicateurs de préparation et de formation managériale

Indicateur	Effectif	Pourcentage (%)
Formation préalable complète	4	8,9
Formation préalable partielle	14	31,1
Aucune formation préalable	11	24,4
Expérience antérieure sans formation spécifique	16	35,6
Préparation jugée insuffisante*	27	60,0
Participation à une formation spécifique	16	35,6
Aucune participation à une formation spécifique	29	64,4

Source : élaboré par l'auteure à partir des données du questionnaire (2025).

Figure N°2 : Indicateurs clés de préparation et de professionnalisation



Source : élaboré par l'auteure à partir des données du questionnaire (2025).

3.3. L'apprentissage en situation comme mécanisme principal de transition

Le volet qualitatif montre que l'apprentissage en situation constitue le principal mécanisme de construction des compétences. Plusieurs responsables décrivent un développement progressif fondé sur l'exercice des responsabilités, la résolution de problèmes et l'observation du fonctionnement institutionnel. Deux entretiens font explicitement état d'une absence de préparation

initiale : l'un qualifie l'apprentissage de « sur le terrain », l'autre évoque une acquisition autodidacte des compétences.

Ces expériences ont une double signification. D'une part, elles témoignent d'une capacité d'adaptation et d'une mobilisation de l'expérience académique. Les responsables apprennent à coordonner, à négocier et à traiter les difficultés au contact des situations réelles. D'autre part, elles révèlent une fragilité : sans accompagnement ni formalisation, l'acteur ne dispose pas toujours de critères pour évaluer sa pratique, transférer ses acquis ou distinguer une solution ponctuelle d'une compétence durable.

Un autre profil apparaît dans les entretiens : celui du responsable qui engage volontairement une démarche personnelle de formation en leadership, en communication ou en analyse des relations. Cette initiative permet d'actualiser les compétences, mais elle reste dépendante de la motivation individuelle et ne constitue pas une politique institutionnelle accessible à tous.

3.4. Une conception relationnelle, pédagogique et stratégique du rôle

Les responsables interrogés définissent rarement leur rôle comme un simple contrôle hiérarchique. Ils mettent en avant l'accompagnement, la supervision, la coordination pédagogique, la facilitation et la mobilisation des équipes. Cette représentation traduit la spécificité du milieu universitaire, où la coopération et la légitimité professionnelle jouent un rôle central.

Les compétences relationnelles et communicationnelles sont les plus fréquemment valorisées. Elles comprennent l'écoute, la communication interpersonnelle, la gestion des conflits, la capacité à motiver et l'adaptation aux profils des acteurs. Les compétences pédagogiques et institutionnelles restent également déterminantes : le manager doit connaître les programmes, les contraintes réglementaires, les missions de recherche et les attentes des étudiants. Enfin, plusieurs entretiens soulignent la nécessité d'une vision stratégique, de la gestion de projets et de la capacité à anticiper les transformations.

Cette combinaison confirme l'émergence d'une identité professionnelle hybride. Le responsable ne cesse pas d'être académique ; il mobilise son expertise pour comprendre les activités qu'il pilote. Toutefois, il doit l'enrichir par des savoirs de gestion et une posture d'animation qui ne sont pas nécessairement acquis dans la carrière scientifique.

3.5. Une demande de professionnalisation freinée par les conditions institutionnelles

La participation aux formations spécifiquement consacrées au management universitaire demeure limitée. Seuls 35,6 % des répondants déclarent y avoir participé régulièrement ou occasionnellement, tandis que 64,4 % n'en ont jamais bénéficié. Parmi les personnes ayant suivi une formation, l'évaluation est majoritairement positive : 64,5 % la jugent utile ou très utile. L'écart entre l'utilité reconnue et la faible participation suggère que le problème tient moins au principe de la formation qu'à son accessibilité, à sa disponibilité et à sa contextualisation.

Les attentes concernant la temporalité sont partagées. Une proportion de 35,6 % souhaite une formation continue tout au long de l'année, tandis que 35,6 % privilégie une formation en début de mandat. Ces résultats ne sont pas contradictoires : ils indiquent la nécessité d'un parcours à deux niveaux, associant une préparation initiale et un développement continu. Les formats présentiels arrivent en tête des préférences, suivis par l'hybride. Les entretiens nuancent ce classement en montrant une forte demande de flexibilité, de personnalisation et d'accompagnement individuel.

Les obstacles sont d'abord organisationnels. Le manque de temps et la surcharge de travail sont cités par 35,6 % des répondants ; la faible reconnaissance institutionnelle par 28,9 % ; l'absence de formations adaptées par 17,8 % ; le manque d'information par 13,3 %. Le soutien institutionnel direct n'est cité que par 4,4 %, mais il traverse les autres réponses : aménager le temps, reconnaître les acquis, communiquer l'offre et adapter les contenus sont précisément des formes de soutien.

Enfin, la motivation est réelle mais conditionnelle. Soixante pour cent des répondants se déclarent motivés ou modérément motivés, et le groupe le plus important souhaite participer activement si les conditions sont facilitées. La professionnalisation ne peut donc être conçue comme une responsabilité exclusivement individuelle. Elle requiert une organisation du travail et une valorisation institutionnelle compatibles avec l'engagement dans la formation.

Tableau N°3 : Synthèse des résultats qualitatifs et besoins associés

Dimension	Constat principal	Besoin de professionnalisation
Trajectoires d'accès	Parcours progressifs, transitions directes depuis l'enseignement ou la coordination, importance de l'expérience institutionnelle.	Prévoir un dispositif différencié selon l'expérience et la fonction.
Préparation	Coexistence d'une formation structurée et d'un apprentissage empirique ou autodidacte.	Installer une formation d'entrée en fonction et un diagnostic individuel.
Rôle managérial	Accompagnement, facilitation, coordination pédagogique, décision et représentation.	Développer la posture de leadership, la communication et la gestion des conflits.
Compétences	Dimensions relationnelles, pédagogiques, stratégiques et organisationnelles.	Construire un référentiel contextualisé de compétences.
Conditions de formation	Recherche de flexibilité, d'hybridation, de certification et de personnalisation.	Modulariser l'offre, reconnaître les acquis et aménager le temps.

Source : élaboré par l'auteure à partir des entretiens semi-directifs (2025).

4. Discussion

Les résultats confirment la première proposition : l'accès aux fonctions repose principalement sur les trajectoires académiques et l'expérience, alors que la préparation managériale structurée reste minoritaire. Cette situation n'invalide pas la valeur de l'expertise académique. Au contraire, la compréhension des activités d'enseignement et de recherche est une condition de crédibilité. La difficulté réside dans l'hypothèse implicite selon laquelle cette expertise suffirait à exercer une fonction de direction.

La transition observée correspond à la construction d'une identité hybride. Les responsables doivent préserver leur appartenance académique tout en assumant des obligations de gestion. Le leadership universitaire exige une combinaison de crédibilité, de vision, de compétences

relationnelles et de capacités opérationnelles (Spendlove (2007) ; Gigliotti et Ruben (2017) L'identité du manager universitaire ne peut donc être réduite ni au modèle administratif classique ni au prolongement automatique de l'identité d'enseignant-chercheur.

La deuxième proposition est également soutenue. L'apprentissage expérientiel apparaît comme le mécanisme dominant lorsque la préparation formelle est absente. Cette modalité est cohérente avec la nature située du management : une partie importante des compétences se développe au contact des acteurs, des problèmes et des règles locales. Cependant, l'expérience ne devient apprentissage que si elle peut être analysée, discutée et mise en relation avec des cadres d'action (Chevrier & Charbonneau, 2000).

Le mentorat, le codéveloppement, l'analyse de pratiques et les communautés de pairs sont donc particulièrement adaptés. Ils permettent de traiter les situations sans séparer artificiellement la formation du travail. Ils peuvent également réduire l'isolement du nouveau responsable, sécuriser les premières décisions et favoriser la diffusion de savoirs institutionnels qui restent souvent tacites. La troisième proposition est confirmée par la place accordée aux compétences relationnelles, communicationnelles, pédagogiques et stratégiques. Les programmes généralistes de management peuvent apporter des outils utiles, mais ils risquent de négliger les spécificités de la collégialité, de l'autonomie des enseignants-chercheurs, de la gestion des formations et du pilotage de la recherche. Les résultats rejoignent ainsi la littérature qui appelle à redessiner les programmes de leadership à partir des réalités de l'enseignement supérieur (Dopson et al., 2019). Une revue récente confirme d'ailleurs que les dispositifs de développement du leadership académique restent encore trop rarement conçus spécifiquement pour les responsables de l'enseignement supérieur, ce qui renforce l'intérêt d'une offre contextualisée telle que celle proposée ici (Maduforo et al., 2024).

La contextualisation ne signifie pas l'abandon des connaissances générales en management. Elle suppose leur traduction dans les situations universitaires : conduire une réunion de département, arbitrer des charges pédagogiques, coordonner une accréditation, gérer un conflit entre pairs, piloter un projet scientifique ou négocier un partenariat.

La quatrième proposition est soutenue par le caractère conditionnel de la motivation. Les responsables sont disposés à se former, mais leur engagement dépend de la disponibilité, de la reconnaissance et de la pertinence de l'offre. La surcharge de travail et la faible valorisation montrent que la formation continue est encore traitée comme une activité périphérique. Or la

professionnalisation ne peut être durable si elle repose uniquement sur le temps personnel et l'initiative individuelle.

Une politique institutionnelle cohérente pourrait être organisée autour de cinq composantes. Premièrement, un diagnostic de compétences au moment de la prise de fonction. Deuxièmement, un socle initial portant sur les responsabilités, les règles, la communication, la gestion de projets et la conduite d'équipe. Troisièmement, un mentorat assuré par un responsable expérimenté. Quatrièmement, des modules continus, hybrides et certifiants, choisis selon les besoins. Cinquièmement, une évaluation des acquis et de leur transfert dans la pratique. L'évaluation devrait être formative et partenariale, afin d'être utile aux participants et à l'institution (Faulx & Danse, 2016).

Le format hybride peut contribuer à cette politique en conciliant interaction et flexibilité. Les travaux sur le blended learning soulignent néanmoins que l'hybridation ne consiste pas à juxtaposer présentiel et distance ; elle exige une articulation pédagogique cohérente des activités (Stacey & Gerbic, 2009). Dans le cas des managers universitaires, le présentiel pourrait être réservé aux simulations, aux analyses de situations et aux échanges entre pairs, tandis que les ressources en ligne soutiendraient la préparation, la capitalisation et le suivi.

Sur le plan théorique, l'étude replace la formation continue dans un processus plus large de professionnalisation et de construction identitaire. Il montre que le problème ne réside pas seulement dans l'insuffisance quantitative de l'offre, mais dans l'absence d'un parcours articulant légitimité académique, apprentissage en situation et soutien institutionnel. Sur le plan empirique, il apporte des données issues d'un contexte universitaire marocain encore peu documenté dans les recherches sur le leadership académique.

Sur le plan pratique, les résultats fournissent des indicateurs directement mobilisables pour concevoir un dispositif : importance de la préparation initiale, besoin de flexibilité, priorité accordée aux compétences relationnelles et poids de la reconnaissance institutionnelle. Toutefois, l'étude reste limitée à une université et à un petit corpus qualitatif. Une enquête multiuniversitaire, incluant le secteur privé et plusieurs régions, permettrait de comparer les trajectoires et de tester un modèle associant préparation, soutien, compétences et efficacité perçue. Une approche longitudinale pourrait également suivre des responsables avant et après un programme de professionnalisation.

Conclusion

Le passage de l'expertise académique au management universitaire constitue une transition professionnelle à part entière. Les résultats montrent que cette transition demeure encore faiblement institutionnalisée : une majorité des responsables interrogés accède à la fonction sans préparation structurée, se considère insuffisamment préparée et n'a jamais bénéficié d'une formation spécifiquement consacrée au management universitaire. Les acteurs compensent cette lacune par l'expérience, l'autoformation et l'apprentissage au contact des situations.

Cette capacité d'adaptation ne doit pas conduire à considérer que l'expérience suffit. Les responsabilités universitaires mobilisent des compétences relationnelles, communicationnelles, pédagogiques, stratégiques et organisationnelles qui nécessitent des occasions de formalisation et de transfert. La professionnalisation doit donc articuler les acquis académiques, l'apprentissage expérientiel et des dispositifs institutionnels contextualisés.

Le principal enseignement est que la formation ne peut être pensée comme un événement isolé. Un parcours cohérent devrait commencer avant ou au moment de la prise de fonction, se prolonger par un mentorat et des échanges entre pairs, puis proposer des modules flexibles et certifiants. Sa réussite dépend enfin de la reconnaissance institutionnelle, de l'aménagement du temps et de l'évaluation des acquis. En faisant du développement managérial une composante normale de la carrière universitaire, les établissements peuvent renforcer la qualité du pilotage sans affaiblir les valeurs académiques qui fondent leur légitimité.

Références

- Arntzen, E. (2016). The changing role of deans in higher education: From leader to manager. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2068-2075.
- Avenier, M.-J., & Gavard-Perret, M.-L. (2018). Inscrire son projet dans un cadre épistémologique. Dans M.-L. Gavard-Perret, D. Gotteland, C. Haon & A. Jolibert (dir.), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : Réussir son mémoire ou sa thèse* (pp. 7-50). Pearson Education France.
- Bezes, P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., Pierru, F., & Evetts, J. (2011). New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? *Sociologie du Travail*, 53(3), 293-348. <https://doi.org/10.1016/j.soctra.2011.06.003>
- Bollecker, M. (2021). La réforme de l'université en France et son impact sur le management des établissements : une transformation en accordéon. *Revue française d'administration publique*, 179(3), 715-733. <https://doi.org/10.3917/rfap.179.0201>
- Chevrier, J., & Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 287-324. <https://doi.org/10.7202/000124ar>
- Coronado-Maldonado, I., & Benítez-Márquez, M.-D. (2023). Emotional intelligence, leadership, and work teams: A hybrid literature review. *Heliyon*, 9(10), e20356. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20356>
- Dopson, S., Ferlie, E., McGivern, G., Fischer, M. D., Mitra, M., Ledger, J., & Behrens, S. (2019). Leadership development in higher education: A literature review and implications for programme redesign. *Higher Education Quarterly*, 73(2), 218-234. <https://doi.org/10.1111/hequ.12194>
- Faulx, D., & Danse, C. (2016). L'évaluation de la formation : comment la rendre utile pour les participants ? Constats et proposition de cinq stratégies d'évaluation partenariale. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 2(1).
- Gigliotti, R. A., & Ruben, B. D. (2017). Preparing higher education leaders: A conceptual, strategic, and operational approach. *Journal of Leadership Education*, 16(1), 96-114. <https://doi.org/10.12806/V16/I1/T1>

- Goyette, N., & Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19.
- Hajjaji, S. E., M'barki, M. A., & Al Meriouh, Y. (2016). Continuing education for university professors: Case of Abdelmalek Essaâdi University. *The Journal of Quality in Education*, 6(8), 11. <https://doi.org/10.37870/joqie.v6i8.22>
- Henkel, T. G., & Ade, A. M. (2025). Higher education in turbulence: A need for transformational leadership. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 6(1), 152-167. <https://doi.org/10.61186/johepal.6.1.152>
- Kruse, S. D., Hackmann, D. G., & Lindle, J. C. (2020). Academic leadership during a pandemic: Department heads leading with a focus on equity. *Frontiers in Education*, 5, 614641. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.614641>
- Madufo, A. N., Scott, S., & Scott, D. (2024). Leadership development for contemporary post-secondary academic leaders: Challenges, content and approach. *SAGE Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241253647>
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Harper & Row.
- Poth, C. N. (2023). *The SAGE handbook of mixed methods research design*. SAGE.
- Seghyar, S. (2025). La formation continue comme levier de développement des compétences managériales : cas des managers universitaires de l'UM5-FSE [Mémoire de master, Université Mohammed V de Rabat, Faculté des Sciences de l'Éducation].
- Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 407-417. <https://doi.org/10.1108/09513540710760183>
- Stacey, E., & Gerbic, P. (2009). Introduction to blended learning practices. Dans E. Stacey & P. Gerbic (dir.), *Effective blended learning practices: Evidence-based perspectives in ICT-facilitated education* (pp. 1-19). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-296-1.ch001>
- Wittorski, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité, compétence, professionnalisation, développement professionnel et identité. *Penser l'éducation*, 25, 143-155.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence : trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Éditions Liaiso