

La formation des élites Marocaine
Training of Moroccan elites

HLATOU Imane

faculté des sciences de l'éducation de Rabat, Maroc, imane.hlatou@gmail.com

Reçu: 16/10/2019

Accepté: 14/03/2020

Publié: 20/03/2020

Résumé :

Cet article vise à apporter de nouveaux éléments de réflexion sur « la formation des élites » par l'enseignement supérieur au Maroc, qu'elle est à la fois familiale et scolaire. Mais avant, elle est la résultante complexe d'un héritage colonial de la politique de Lyautey au moment de protectorat, qui visait surtout à promouvoir une élite marocaine en évitant le système éducatif français pour la classe populaire, et la favoriser pour l'élite des notables et des milieux dirigeants dotant d'un capital culture et sociale.

Mots clés : Elite, reproduction sociale, formation des élites, capital culturel.

Abstract:

This article aims to provide some new elements of reflexion about – The training of the elites – by the Moroccan higher education. It is a family and school training, but more important, it is a complex resulting of a colonial heritage left by Lawtey's policy at the time of the French protectorate.

The main goal of this policy was to promote Moroccan elite, by avoiding the French education system for the popular class, and encouraging the elites and the leaders of a several fields who have a culturel and social capital.

Keywords: Elite, social reproduction, elite training, cultural capital, protectorate, school elite, schools of engineers, teaching.

1. Introduction :

La question de la formation des élites a émergé depuis les années soixante, dans le domaine de la sociologie de l'éducation, notamment par rapport à la reproduction sociale dans l'enseignement et la formation des élites scolaires dans les nouveaux états, qui ont accédé à l'indépendance après plusieurs années de colonisation. Cette situation a poussé ces états de former des cadres nationaux compétents pouvant combler le vide laissé par le départ de colon. Face à cette situation critique, les nouveaux dirigeants de ces nouveaux États ont mis un accent spécifique sur la formation d'une élite dans divers domaines.

Cet article vise donc à apporter de nouveaux éléments de réflexion sur le sujet, à partir d'un cadre général théorique sur la question de l'élite scolaire et son capital culturel, et passer par la suite à la formation de notre élite scolaire au Maroc après l'indépendance.

2. Le concept d'élite :

La problématique des élites est énormément liée au développement des sciences sociales modernes. Une définition du concept d'élite comme l'évoque J. Scott, réside d'abord dans la distinction wébérienne entre classe, statut, domination et autorité. (Pierre J.-L. M., 2003, pp. 95-115). Généralement cette notion est utilisée dans des sens différents selon que l'on se réfère à son étymologie, au langage courant ou aux connotations particulières que lui ont conféré les représentants de la pensée contemporaine. Ce vocable d'« élite » issu du vieux français, est très ancien mais son usage dans les sciences sociales est récent en France. Le mot « Elite », dérive d'*electus*, participe passé du verbe latin *eligere* (Du latin classique), c'est distinguer ce qu'il y a de meilleur (les antonymes étant rebut, lie ou résidu..) (Mireille Cébeillac-Gervasoni, Les élites et leurs facettes : Les élites locales dans le monde hellénistique et romain, 2003) . Dans le dictionnaire de Larousse, on trouve ces deux significations du mot « élite » : «Ce qu'il y a de meilleur ou de plus distingué : l'élite de la société », et : «Quelqu'un de très distingué, de premier choix : un homme d'élite. ». On peut comprendre donc que, à chaque époque, toute la gloire, tout le dévouement, toute la science, tout l'art, toute la force militaire... est appartenait initialement, à

quelques individualités qui ont d'abord entraîné dans leur entourage quelques groupe de personnes, puis toute la masse. Avant de trouver son application au champ de la recherche historique, la notion d'« élites » est née au sein d'une branche de la sociologie politique carrément contradictoire à la vision marxiste. Le mot apparaît en français au XIV^e siècle avec le sens d'élu, éminent, supérieur et garde ce sens jusqu'à nos jours. Il entre dans le vocabulaire des sciences sociales lorsque le sociologue italien Vilfredo Pareto (1848-1923) l'utilise pour penser les inégalités et les changements socio-politiques. Il a utilisé en 1916 dans son *Traité de sociologie générale* le terme d'élite(s), au singulier et au pluriel, pour définir plusieurs classes d'individus. Il définissait ainsi « les élites » comme des « catégories sociales composées d'individus ayant la note la plus élevée dans leur branche d'activité » (Raymond, 1990), comme les artistes, les savants, les sportifs..., donc le pluriel du mot élite permet de qualifier tous les acteurs qui composent un groupe social de dirigeants qui n'exercent leur pouvoir que dans un champ spécifique. Alors qu'au singulier on conçoit l'élite comme une entité cohérente et consciente qu'elle domine l'ensemble du système social. Autrement dit, tout ce passe comme si, il existait à la fois une « élite gouvernementale » ou classes dirigeantes, qui détient incontestablement le pouvoir, et « l'élite non gouvernementale » ou classes dominantes, qui sans exercer le pouvoir aide et soutient la précédente et sert éventuellement de médiatrice entre l'élite dirigeante et la masse. Donc pour Pareto la société humaine n'est pas homogène : les hommes ne sont pas identique ni physiquement ni moralement ni intellectuellement¹. L'approche avancée par Robert Putnam, dans sa sociologie comparée des élites politiques, est jugée gradualiste et élastique. Il définit les élites comme les personnes qui sont près du sommet de la pyramide du pouvoir et qui ont la capacité d'influencer les décisions politiques (Genieys, *NOUVEAUX REGARDS SUR LES ÉLITES DU POLITIQUE*, 2006).

¹ Il existe vraiment un dilemme de l'accord du concept d'élite malgré sa fécondité dans les discours scientifiques sociaux ou politiques, son opérationnalisation reste problématique mais généralement deux conceptions s'affrontent à ce propos : l'une moniste et l'autre pluraliste.

G. Busino définit à son tour l'élite comme le sous-groupe qui cherche la supériorité, au sein de chaque groupe, ce qui ne permet pas de penser l'élite comme homogène. Mais d'autre part, il défend qu'il y a liaison parmi les dirigeants, et que l'opposition dominants - dominés, gouvernants - gouvernés, fondamentalement reste, quels que soient les changements sociaux.

Pour Guy Rocher, l'élite est avant tout l'acteur socialement reconnu comme étant à l'origine du mouvement historique, non comme celui qui détient, formellement, le pouvoir (Metzger & Philippe Pierre, 2003). Ce peut donc être, aussi bien un groupe d'hommes politiques élus, que les dirigeants des plus grandes entreprises, ou un intellectuel non universitaire. Elle se caractérise par des pratiques spécifiques qui permettent aux acteurs de consolider ou de renforcer leur position.

L'élite a été abordé par R. Michels (1971) via l'analyse des organisations politiques qui, quels que soient leurs objectifs initiaux, ne visent qu'à se conserver à la fin. Dans cette vision, Michels identifie deux façons qui contribuent à former une élite : la spécialisation technique des fonctions (ou la différenciation des organes) et le mode de formation des experts (ou le mode d'accès aux postes). Ces deux mouvements seraient d'autant plus efficaces qu'ils coïncideraient avec « le besoin des chefs chez les masses » (Michels, 1971).

On constate qu'il existe une pluralité de définitions opératoires avancées en fonction du champ étudié, par exemple les anglo-américains, notamment Michael G. Burton et John Higley (Jean-Luc Metzger & Philippe Pierre, 2003), permet de voir que le critère de position sociale est déterminant même si ensuite il est conjugué avec l'influence, l'autorité et la décision. Par ailleurs, la définition de la frontière du groupe d'élite étudié est appréhendée bien souvent à travers la circonscription de l'objet élite à un secteur de l'activité sociale : politique, économique, judiciaire, administration, intellectuelle, militaire, religieuse, syndicaliste, associatif, médias, etc. (idem). Pour toutes ces raisons, nous reconnaissons qu'il est vain de se mettre en quête d'une définition générale de l'élite.

La formation des élites Marocaine

Tableau 1. Les définitions anglo-saxonnes des élites au tournant des années 1980 (Genieys, Nouveaux regards sur les élites du politique, 2006)

Auteurs	Définitions	<i>Élites concernées</i>
T. Bottomore (1964)	Les élites désignent les groupes fonctionnels qui, pour quel motif que ce soit, occupent un rang social élevé	Toutes
A. Giddens (1974)	Il s'agit des individus qui occupent des positions d'autorité formelle-ment définies à la tête d'une organisation sociale ou institutionnelle.	Politique, économique, judiciaire, fonctionnaire, militaire, syndicaliste, religieuse, médias
R. Putnam (1976)	Les gens qui sont près du sommet de la pyramide du pouvoir et qui ont la capacité d'influencer les décisions politiques.	Politique, économique, leaders organisation, fonctionnaire, militaire, religieuse, intellectuel
E. Suleiman (1978)	Tous les gens qui occupent des positions d'autorité font partie de l'élite.	Administrative, politique, industrielle et financière
G. Moore (1979)	Les gens qui, grâce à leurs positions institutionnelles, ont un potentiel important pour influencer les politiques publiques nationales.	Politique, économique, fonctionnaire, syndicaliste, médias, associations
T. Dye (1983)	Les individus qui occupent des positions d'autorité dans les grandes institutions.	Affaire, médias, droit, éducation, gouvernementale, militaire
G.L. Field, J. Higley (1985)	Les personnes qui sont capables, grâce à leur position dans des organisations puissantes, d'influencer de façon régulière la vie politique nationale.	Gouvernementale, partis, militaire, affaire, syndicaliste, médias, religieuse,
W.Zartman (1982)	Distingue les <i>core élite</i> (noyaux d'élite), soit les quelques individus qui occupent le sommet des positions politiques et jouent un rôle central dans la prise de décision, de la <i>général élite</i> , qui n'a pas de positions institutionnelles importantes, mais qui, grâce à son contact régulier avec la <i>core élite</i> , est en mesure de lui donner des idées pour les politiques.	Politique, militaire, économique, sociale, religieuse, professionnelle, journalistes et grands propriétaires

Pour surmonter la difficulté d'avoir une définition exacte, on peut alors

la formuler en fonction d'une définition opératoire de l'élite. Dans cette perspective, on se trouve confronté à l'alternative suivante : soit on opte pour une position qui nous conduit à créer des catégories d'élites opératoires (stratégie de classification), soit on définit a priori un certain nombre de dimensions (les variables) pouvant constituer des axes pour l'analyse sociologique (Genieys & Armand Colin, *SOCIOLOGIE POLITIQUE DES ELITE(S)*, 2011). Dans ce sens et si on opte pour le premier cas de figure la définition des élites passe par la prise en compte d'indicateurs concrets, notamment : l'origine social, statut, trajet scolaire, valeurs etc. Pierre Bourdieu (1980) a élargi la notion d'élite au-delà de sa sphère traditionnelle (politique, financière, administrative) pour englober tous les effets de domination y compris la culture et le diplôme scolaire (Ndjogui, 2016) , ce qui va donner la notion de l'élite scolaire ou élite sociale.

2.1 Elite sociale :

Une élite est tout d'abord une entité sociale, dans la mesure où un individu au sein d'une société dans sa nature, est considérée comme un groupe ou une association d'individus, ayant mêmes origines, mêmes usages et sous les mêmes lois et en interactions continues, faisant la société un système d'interactions sociales. Cependant, l'élite est loin d'être un ensemble d'individus quelconques. Elle est spéciale, particulière et spécifique. Elle se démarque d'une part des autres groupes sociaux en occupant une position supérieure dans la hiérarchie sociale du groupe considéré. Dans cette perspective, l'élite appartient aux meilleurs dans leur domaine d'activité ou ceux qui occupent une place supérieure dans la hiérarchie sociale grâce à leur mérite et à leur culture. Généralement la différenciation sociale des personnes se fait selon l'origine sociale de l'individu. Il s'agit d'étudier le background social (capital ou héritage culturel) des élites fondées spécialement sur leur biographie et leur mobilité dans les escaliers sociaux. Afin de distinguer et d'analyser cette élite, on s'appuie notamment sur l'appartenance et position sociale de l'élite étudiée (Bourgeoisie, basse classe, haute classe, classe moyenne, etc.). Pour ce faire, les géographes peuvent recourir à l'approche positionnelle utilisée par Mills (1956) qui pense que c'est en tenant compte des positions de pouvoir dans les institutions sociales et

politiques qu'il est possible d'appréhender la réalité élitaine d'un système social (Ndjogui., 2016). Il y a aussi une autre façon de distinguer l'élite social c'est la réputation familiale de l'élite et son pouvoir d'influence des affaires locales au sein de leur communauté.

2.2 Elite scolaire :

Lorsqu'on parle d'élites scolaires (Brown & Duru-Bellat, 2010), sociologiquement on décrit des individus dotés de capitaux culturels, économiques et symboliques, qui ont un rapport avec leur environnement scolaire et leur espace privé (famille). Tout élève qui n'a pas de ce lien peut avoir des difficultés pour intégrer cet espace privilégié qui est l'élite scolaire. Ici on se focalise sur le bagage culturelle et scolaire pour définir cette élite. L'acquisition du savoir, l'éducation, est ainsi des valeurs fondamentales qui structurent une élite et assurent sa reproduction sociale.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, dans *Les héritiers*, démontre absolument les processus de création de cette élite et sa reproduction par l'éducation et la culture. Ces recherches ne mettent pas seulement en exergue la présence d'une élite intellectuelle, mais insistent que la culture, l'éducation et le « capital culturel » accumulé par un individu, constituent des critères de sélection en soi.

Ce capital culturel se transmet par les stratégies de socialisation, via l'*habitus*² de classe. Les enfants des élites scolaires héritent de savoirs et de savoir-faire, de goûts et d'habitudes ; qui sont d'autant plus valorisés par l'école que celle-ci les met sur le compte du don (inné). Il y a harmonie entre l'enseignement et l'*habitus* des élites scolaires qui permet aux élèves d'intégrer l'enseignement des lettres ou de la philosophie dans leur acquis culturel antérieur, résultat du contact presque quotidien de tous types de scènes, de

² Pierre Bourdieu définit l'*habitus* dans son livre *la distinction*, p191 : Système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement réglées et régulières sans être en rien le produit d'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre

spectacles, de discussions habituelles sur les arts, la culture, la santé et la politique. Plus la famille est riche de capital culturel, plus sont élevées les chances d'obtenir un capital culturel supérieur, mesuré notamment par le niveau des diplômes.

D'un autre côté, les positions à l'égard de l'école et de la culture scolaire sont en grande partie le reflet du système de valeurs des groupes. Les choix d'orientation et de poursuite des études émergent constamment comme la représentation du futur attribué à l'élite scolaire d'origine : les enfants de milieu ouvrier limitent davantage leurs ambitions alors que les membres de l'élite encouragent plus leurs enfants à l'effort scolaire et poursuivent un objectif d'ascension sociale qui apparaît comme possible et envisageable, ce qui n'est pas le cas pour les milieux populaires.

3. Capital culturel et reproduction sociale :

3.1 La notion du capital :

Le capital est quelque chose qui s'accumule, se transmet et produit des effets durables dans le temps. Pour P. Bourdieu, il n'existe pas qu'une forme de capital comme chez Marx (le capital économique), mais une dissimilitude de capitaux. Le monde social se caractérise comme multidimensionnel par des relations inégales de capitalisation et de domination. Il n'y a pas que le capital économique comme forme d'investissement. La notion de capital s'apparente au domaine économique. Pour P. Bonnewitz «l'analogie s'explique par les propriétés reconnues au capital : il s'accumule au travers d'opérations d'investissement, il se transmet par le biais de l'héritage, il permet de dégager des profits selon l'opportunité qu'à son détenteur d'opérer les placements les plus rentables » (P. & Bourdieu, 2002, p. 56).

L'usage de la notion de capital, selon Bourdieu est fondamentalement lié à l'importance qu'il accorde à l'histoire dans sa vision de la société :

«Le monde social est de l'histoire accumulée, et si on ne veut pas le réduire à une série discontinuée d'équilibres mécaniques instantanés entre des agents traités comme des particules interchangeables, on doit réintroduire en son sein la notion de capital et avec elle, l'accumulation et tous

ses effets. Le capital est du travail accumulé (dans sa forme matérialisée ou dans sa forme «incorporée») qui, lorsqu'il est approprié sur une base privée, c'est-à-dire exclusive, par des agents ou des groupes d'agents, leur permet de s'approprier de l'énergie sociale sous la forme de travail réifié ou vivant. » (Richardson & J., 2002)

On comprend que la notion de capital a un rôle à jouer dans une sociologie qui accorde une large place à l'étude des phénomènes de reproduction et d'héritage.

3.2 Le capital culturel :

Le capital culturel selon pierre Bourdieu : est l'ensemble des qualifications intellectuelles, soit produites par l'école, soit transmises par la famille afin de le situer à côté du capital économique et du capital social. Le capital économique indiquerait ainsi le patrimoine d'un individu et ses revenus, le capital social l'ensemble des relations personnelles qu'un individu peut mobiliser dans son intérêt, et le capital culturel l'ensemble des ressources culturelles dont il dispose.

Ce dernier existe sous trois formes :

a- L'état incorporé : Sous forme de dispositions durables du corps, fait partie de l'individu lui-même en tant que dispositions durables apprises lors du processus de socialisation. L'accumulation de ce capital culturel exige une incorporation et inculcation qui, suppose par la suite un travail d'absorption et d'assimilation. Ce capital «personnel» ne peut être transmis instantanément (à la différence de la monnaie, du titre de propriété ou même du titre de noblesse) par le don ou la transmission héréditaire, l'achat ou l'échange ; il peut s'acquérir, pour l'essentiel, de manière totalement dissimulée et inconsciente et reste marqué par ses conditions primitives d'acquisition; il ne peut être accumulé au-delà des capacités d'appropriation d'un agent singulier ; il dépérit et meurt avec son porteur (avec ses capacités biologiques, sa mémoire, etc.) (Bourdieu, Les trois états du capital culturel, 1979).

b- L'état objectivé : Il se présente sous formes de supports et de biens culturels (œuvres d'art, tableaux, livres, dictionnaires, instrument etc.), sont

transmissibles immédiatement et appropriables formellement dans leur matérialité, mais les conditions de leur appropriation spécifique sont soumises aux mêmes lois de transmission que le capital culturel à l'état incorporé.

c- L'état institutionnalisé : Sous la forme de compétences culturelles attestées et titres scolaires ou universitaires, comme la monnaie, sont relativement indépendants par rapport au porteur du titre et qui « confèrent à son porteur une valeur conventionnelle, constante et juridiquement garantie sous le rapport de la culture » (Bourdieu, Les trois états du capital culturel, 1979).

La transmission du capital culturel se révèle donc un facteur de reproduction des élites sociales extrêmement efficace. Le capital culturel, se matérialise par un diplôme qui, à la façon d'un titre de noblesse et de prestige, assure à celui qui le possède, surtout si ce diplôme est rare et particulier, un avantage tout au long de sa vie. Chaque forme de capital a ainsi son rôle dans la formation et la reproduction des inégalités et des dominations. Pour Bourdieu en effet, la composition du capital culturel « légitime », c'est-à-dire reconnu et validé par l'école, et qui est susceptible ensuite de se traduire par des titres et diplômes monnayables dans l'espace social, est arbitraire (Bourdieu & Passeron Jean-Claude, La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, 1970), l'espace social se structure ainsi selon le volume et la nature des capitaux détenus par les individus.

Les élèves issus de l'élite scolaire ou sociale ont une proximité plus grande avec la culture scolaire. Ils lisent des livres, vont au musée, écoutent la musique... Ils acquièrent, au sein même de leur famille, un langage, une façon de s'exprimer, qui sont ceux attendus par l'institution scolaire, Ils bénéficient de ce fait d'un héritage culturel, qui favorise fortement leur réussite à l'école. Ainsi, la reproduction se trouve assurée par un mécanisme plus subtil que la simple transmission de richesses matérielles. Les enfants d'origine sociale défavorisée, au contraire, se trouvent exigé à l'école un langage qui n'est pas celui qu'ils pratiquent chez eux. L'école impose aux élèves des pratiques culturelles qu'elle ne fournit pas elle-même, elle attend des connaissances dont elle ne donne pas les clés.

3.3 Le rôle des stratégies familiales dans la consolidation du capital culturel :

Bourdieu définit la notion de « stratégie » comme « les ensembles d'actions ordonnées en vue d'objectifs à plus ou moins long terme et non nécessairement posés comme tels, qui sont produits par les membres d'un collectif tel que la maisonnée », loin de l'utilisation courante de la notion, « qui considère les stratégies comme des visées conscientes et à long terme d'un agent individuel » (Bourdieu, *Stratégies de reproduction et modes de domination*, 1994).

Pour transmettre le capital culturel les familles recourent aux stratégies éducatives, qui sont des stratégies d'investissement à long terme qui ne sont pas nécessairement perçues comme telles et qui ne se réduisent pas à leur seule dimension économique. Ces stratégies tendent, par principe, à produire « des agents sociaux dignes et capables de recevoir l'héritage du groupe » (Bourdieu, *Stratégies de reproduction et modes de domination*, 1994) et visent à inculquer la soumission de l'individu et de ses intérêts au groupe familial assurant la reproduction de la famille qui est-elle même le « sujet » des stratégies de reproduction. Ici la famille joue un rôle important dans le développement des stratégies éducatives qui mènent vers la réussite scolaire et permet à entrer par la suite dans l'élite scolaire. Dans ce cas, les parents ne se limitent pas à financer le cursus scolaires ou universitaires de leurs enfants, or il faut qu'ils soient en mesure de les accompagner culturellement, car on ne peut jamais analyser le parcours scolaire des enfants sans examiner et analyser leur environnement social et culturel.

Les familles instruites qui possèdent un fort capital culturel ont un raisonnement très spécial, un habitus singulier, qui leur facilite la préparation des enfants à la vie scolaire. Elles insistent sur le sens de l'effort et sur la réussite scolaire et inculquent ces valeurs à leurs enfants, donc ils seront armés pour les stratégies éducatives familiales et l'importance du diplôme dans la vie sociale, le temps que les enfants des classes défavorisées ont des difficultés à s'adapter aux exigences de la concurrence scolaire. Au niveau culturel, l'existence d'une « culture familiale » spécifique constitue aussi un lieu de production et de reproduction des distinctions sociales. L'éducation

des enfants, renforcée par des expériences sociales de toutes sortes, tend à inculquer des schèmes de perception et d'appréciation, à savoir des goûts différenciés selon les milieux sociaux et le niveau du « capital culturel » possédé par les familles (BOURDIEU, 1979). F.Schultheis confirme que la famille se situe en effet à l'intersection de plusieurs fonctions sociales primordiales : non seulement elle détient un quasi-monopole de légitimité en matière de reproduction biologique ou génétique mais, dans le même temps, elle exerce aussi un rôle clé dans le domaine de la transmission intergénérationnelle des valeurs économiques, des savoirs, des compétences culturelles, des systèmes normatifs et des biens symboliques. Les approches des « pères fondateurs » des sciences sociales du 19^{ème} siècle, tels E. Durkheim, A. Comte, K. Marx et F. Engels, sont les premières à confirmer cette relation. Nous ferons ainsi principalement référence aux travaux de Pierre Bourdieu sur le « mode de reproduction familial » ainsi que sur l'habitus qui constituent le fondement théorique de cet article. Bourdieu a développé sa sociologie culturelle en se basant sur une analyse des inégalités sociales dont la notion d'habitus est le cœur de sa sociologie. Il désigne l'ensemble des dispositions, des habilités, des goûts, des compétences acquis par un individu lors du processus de socialisation. Un habitus conduit les individus à certaines stratégies, à des comportements définis, d'une manière discrète qui lui semble naturel, mais qui est le produit de ses expériences sociales (une intériorisation de l'extériorité). Ces expériences sont le reflet d'une culture bien défini aussi le résultat de leur appartenance à une classe sociale déterminée. A chaque classe sociale correspondent des capacités et dispositions déterminées qui définissent son type familial défini et exercent un impact sur les compositions stratégiques et les comportements sociaux.

4. L'enseignement au Maroc sous la politique du protectorat Français :

L'école dans le système colonial est un des principaux points de contact entre la société colonisatrice et la société colonisée. Elle a pour tâche de créer une « élite évoluée » qui puisse servir d'intermédiaire entre l'administration coloniale et les populations autochtones (BENHLAL Mohamed, 2005, p. 22). En 1912, la France signe avec l'Empire chérifien le traité de Fès qui installe son protectorat au Maroc, régime qui instaure une politique coloniale particulière. Une conception que le général Louis Hubert Gonzalve

Lyautey incarne avec plusieurs spécificités exigences. Rénover le système d'enseignement a été parmi ses préoccupations majeures. Ayant pris conscience de l'existence d'un écart considérable entre la « France civilisé » et le « Maroc barbare » (Jamal, 1985, p. 18), le général a mis en place un modèle éducatif réservé à l'élite, basé sur la ségrégation sociale et ethnique ayant pour objet la domination des colons sur le plan politique, économique et social, sous couvert du respect des races, des classes sociales, des sexes, ... La politique éducative du général Lyautey avait pour but primordial de garder « les différences linguistiques et sociales qui existaient entre les différentes classes et régions du pays » (Fouzia, 1999) et surtout créer une population marocaine élitaire, francophile et hispanophile. Il s'agissait de trouver un équilibre, entre les études françaises et traditionnelles, susceptible de satisfaire les aspirations des familles aisées et d'établir une distinction entre l'instruction de la culture. La première aura pour but de doter l'étudiant de connaissances immédiatement utiles, tout en développant son esprit scientifique, en veillant, cependant, à éviter les spéculations philosophiques. Quant à la deuxième, elle correspondrait à « l'ensemble des croyances fondamentales d'un esprit, le caractère constant de ses mobiles » qui prennent leurs sources dans l'Islam. Les arguments servant à justifier l'idée de permanence sociale qu'on retrouve à la base des finalités et de la démarche des écoles à vocation professionnelle (ZOUGGARI, 2005, p. 456) Il voulait s'enrichir et pensait qu'un certain niveau d'investissement dans les ressources humaines locales était indispensable pour obtenir une main-œuvre. (L'école rurale et l'enseignement de l'agriculture).

Dans cette perspective, il faut bien faire la distinction entre l'éducation à donner aux enfants du peuple et celle réservée aux enfants de l'aristocratie. L'école indigène doit être pratique, c'est-à-dire apprendre à lire, écrire, compter et déboucher sur un métier utile dans le milieu, comme celui de potier, de tisserand, de menuisier ou de forgeron, etc. ; Aussi, l'agriculture avec son complément : l'irrigation (BENHLAL, Le collège d'Azrou: une élite berbère civile et militaire au Maroc 1927-1959, 2005, p. 39).

L'éducation pour l'aristocratie doit viser la formation intellectuelle et morale nécessaire pour que les élites indigènes traditionnelles continuent à assurer leur fonction de reproduction des grandes charges du Makhzen rénové (SALMI, 1985, pp. 22-23).

Cette volonté de séparations d'identités va rapidement donner lieu à plusieurs systèmes éducatifs :

4.1 Les écoles européennes :

Ces écoles nommées aussi « écoles de fils de notables » offrent un enseignement excellent et très qualifié, selon un programme semblable à celui de la métropole, afin que la jeunesse du colon profite le maximum d'un enseignement purement français. Ces écoles étaient réservées aux fils et filles de colons et une minorité des enfants espagnoles et italiens, également des marocains méritants et soigneusement sélectionnés qui représentaient à la veille de l'indépendance que 12% des effectifs totaux (62000 élèves) (MAROUAZI, 2015, p. 11).

4.2 Les écoles juives :

Après la première école juive, ouverte à Tétouan en 1862 par l'Alliance Israélite Universelle, qui est une fondation juive internationale culturelle, installée dans différents pays originellement française, 27 autres, comprenant plus de 5000 élèves, furent créées dans les grandes villes et dans les villages de l'Atlas (BENHLAL, Le collège d'Azrou: une élite berbère civile et militaire au Maroc, 1927-1959, 2005). S'ajouta par la suite d'autres types d'écoles ; sous le contrôle pédagogique des responsables français, nommés « franco-israélites ». Ces écoles dispensaient un enseignement moderne équivalent à celui des écoles primaires françaises, en ajoutant des éléments de religion et de langue hébraïque. Elles ont tellement connu un grand succès que les français craignaient que les israélites éduqués les concurrençaient à l'accès aux emplois dans les administrations coloniales.

4.3 Les écoles franco-berbères :

Selon la vision de Lyautey qui stipule qu'il fallait entièrement séparer les arabes et les berbères, sous prétexte qu'il faut sauvegarder l'originalité du monde berbère et garder son isolement traditionnel et lui conservant ses coutumes, le prestigieux collège berbère d'Azrou a vu le jour en Octobre 1927(c'est le plus connu parmi les écoles berbères rurales, nommées « écoles de fortune »). Cette institution a été présidée par un linguiste français, arabisant et berbérisant, Arsène Roux, et était sous la direction des affaires politique (et non pas la Direction de l'Instruction Publique), elle devait former des interprètes, moniteurs berbères, secrétaires d'assemblées de village..., elle offrait un cursus de quatre ans en 3 sections : artisanale, agricole et normale. Un des buts principaux du collège, était de former des jeunes berbères entièrement dévoués à la France, et très éloignés juridiquement, politiquement, religieusement et linguistiquement de l'orthodoxie religieuse des arabes. Les termes du général Lyautey à ce sujet étaient clairs là-dessus (BENZAKOUR, 2000) :

« Les écoles ont pour but d'apprivoiser l'indigène et de maintenir discrètement mais aussi fermement que possible les différences linguistiques, religieuses et sociales qui existent entre le bled makhzen islamisé et arabisé et la montagne berbère religieuse mais païenne et ignorant l'arabe » (Lyautey, 1927)

C'est ainsi que l'administration de la métropole garantie aux enfants des notables et de l'élite locale d'origine berbère l'accès à l'école militaire Dar Beida de Meknès. « Cette école était appelée à promouvoir, grâce à une formation militaire des fils des chefs de tribus » (VERMEREN, La formation des élites marocaines et tunisiennes, des nationalistes aux islamistes 1920-2000, 2002), et faire des berbères des commis de l'administration et des officiers dans l'armée française.

4.4 Les écoles franco-musulmanes

Ces nouvelles écoles étaient destinées à l'instruction des enfants d'origines modeste (Les fils d'artisans, d'ouvriers...), l'accent était mis sur la formation dans ce contexte Jamil Salmi précise que « la colonisation française n'avait absolument pas cherché à développer une éducation de masse pour la classe populaire ; la politique consistait à n'éduquer que les élites déjà en place».

L'attitude des marocains vis-à-vis ce type d'enseignement européen était très méfiante, ils ont traduit le travail des autorités coloniales comme une manière de Christianisation, notamment dans les zones rurales. L'administration française était obligée de les séduire pour s'inscrire et de ne pas abandonner l'école par des incitations matérielles (Distribution des repas, de vêtements...). Conscients des limites des débouchés que leur offre le protectorat, les marocains ont commencé à s'intéresser plus à l'enseignement occidental dans les établissements français. Cette vague et mouvement des étudiants à donner naissance à plusieurs associations d'anciens élèves à l'échelle nationale, qui revendique l'ancien système et militent pour la généralisation et la gratuité de l'enseignement primaire, la création de nouveaux établissements secondaires, l'introduction et l'augmentation des heures de l'arabe et de religion, la création des écoles pour les filles...

4.5 Les écoles traditionnelles

Le système éducatif traditionnel était essentiellement de type confessionnel et la socialisation des enfants passait par l'éducation religieuse et morale. L'école traditionnelle était à l'époque coranique où la religion fondait tout le savoir. Les enfants y allaient dès le jeune âge, afin d'apprendre par cœur le Coran, tout en apprenant à le lire. Au-delà de l'école élémentaire,

le jeune (ou talb) peut poursuivre ses études dans les mosquées et les zaouïas, puis à Fès dans l'Université Qaraouiyyine, pour apprendre le Hadith, Al-Fiqh...

Le premier constat que l'on puisse faire est que l'enseignement colonial fut avant tout un enseignement de classe. En 1945, le pourcentage d'enfants marocains scolarisés ne dépassait pas 2,7% des enfants d'âge scolaire et dans le primaire seulement. En 1955, à la veille de l'Indépendance, l'effectif global des enfants marocains scolarisés au primaire est de 292 000 élèves sur une population de 1 800 000 scolarisables (entre 5 et 14 ans), soit à peine 16 %. Dans le secondaire, 28 000 élèves étaient inscrits, soit à peine 1,12 % (ONDH, Pauvreté et Facteurs d'Exclusion Sociale, 2005).

Dans cette perspective, il faut retenir que le protectorat français à distinguer deux types d'éducatrices : une pour les enfants du peuple (la masse) et l'autre pour l'aristocratie (des familles influentes). La première était pratique, basée sur la lecture, l'écriture, le calcul et l'apprentissage d'un métier ... Quant à la deuxième, elle visait « la formation intellectuelle et morale nécessaire pour que les élites indigènes traditionnelles continuent à assurer leur fonction de reproduction des grandes charges du Makhzen rénové ». (ONDH, Pauvreté et Facteurs d'Exclusion Sociale, 2005) Pour la métropole, il ne s'agit guère d'une politique discriminatoire, mais plutôt d'une amélioration lente de peuple selon leur origine et leurs spécificités, ce qui a donné naissance à plusieurs formules d'enseignement qui conviennent à chaque contexte : aux berbères, aux arabes, au monde rural... Mais en réalité la métropole appliquait un système ségrégationniste avec des objectifs plutôt politiques que pédagogiques, permettant au colon de privilégier un groupe social au détriment l'autre, afin de renforcer leur domination politique et économique.

5. L'enseignement après l'indépendance et la création des élites scolaires (la création de l'excellence) :

Après l'indépendance, les politiques publiques en matière de formation et d'enseignement se sont penchées autour de développement d'une stratégie éducative nationale pour l'ensemble des marocains, valorisant la langue officielle du pays qui est l'arabe, tout en accusant la colonisation d'avoir négligé l'éducation des indigènes, et ce, par l'adoption de quatre principes significatifs: la généralisation, l'arabisation, la marocanisation et l'unification, par la Commission Royale de la Réforme de l'Education. Ils veulent rattraper le temps perdu sous la colonisation, promouvoir la

méritocratie, et créer un système scolaire et universitaire national approprié aux exigences de développement du pays.

Et dans ce sens, Mehdi Ben Barka avait souligné, dans sa conférence de 1957, l'obligation pour le Maroc de former « les cadres dont il a besoin ». « Donc même lorsque nous envisageons d'autres principes (NDLR : les quatre principes), qui pour nous sont aussi fondamentaux que le premier, nous nous soumettons d'abord à celui de l'efficacité et de l'efficience » (VERMEREN, la formation des élites marocaines et tunisiennes, des nationalistes aux islamistes 1920-2000, 2002)

Il s'agissait d'une affaire d'État dans un pays fortement démuné, besoin des techniciens et des cadres supérieurs dans tous les domaines (médical, technique, économique, financier...). La France et le Maroc signent dans ce contexte un accord de coopération, en 1958, ayant pour objectif d'aider l'ancien protectorat à se doter de l'encadrement administratif et technique qui lui manquait après le départ massif des cadres français. Une des clauses de ce traité engage la France à « ouvrir largement aux candidats présentés par le gouvernement marocain l'accès à tous les établissements français d'enseignement et d'application et à assurer, en cas de besoin, leur formation accélérée » (Edouard, 1965)

De ce fait, la formation des cadres s'est réalisée pendant presque trois décennies en langue française, niant les politiques « arabistes » de l'indépendance (Pierre V. , 2011), en attendant la création des grandes écoles notamment ceux d'ingénieurs nationales. D'autre part, Mohammed V se maintient sur une centaine d'officiers supérieurs, fils de chefs berbères, lauréats de l'école militaire de Dar El Beïda de Meknès, afin de conduire l'armée nationale et instaurer sa domination sur le territoire marocain. Les enfants des notables, qui ont bénéficié de la formation délivrée sous la colonisation, ont utilisé ce privilège pour consolider leur domination sur l'appareil d'État. A cet effet, ces enfants maintiennent leur avantage culturel traduit par des diplômes et des postes très solides. Ce processus s'est peu à peu transformé en bureaucratie nationale réservant à ses enfants les moyens et les voies de la relève des générations et des hautes fonctions (VERMEREN, Maghreb : des élites entre deux mondes, 2005).

6. Les écoles des ingénieurs :

Dans ce contexte de massification de l'enseignement face à une vraie crise de l'université publique (Crise de financement, chômage des diplômés, etc.), le système de l'orientation place en tête toutes les filières techniques de formation des ingénieurs (que leurs lauréats échappent de chômage de masse

des diplômés), dans cette optique, plusieurs écoles d'ingénieurs d'excellence ont vu le jour, renforçant davantage les mécanismes scolaires de la sélection sociale, à commencer par l'Ecole Mohammedia des ingénieurs (l'EMI) en 1959, Ecole nationale de statistique et d'économie appliquée (INSEA) en 1961, l'Institut agrovétérinaire Hassan II (IAV) en 1966, l'Ecole nationale forestière des ingénieurs (ENFI) en 1968, l'Institut National des postes et télécommunications (INPT) en 1969, l'Ecole Hassania des travaux publics (EHTP) en 1971, etc... Ces écoles ont tendu à acquérir une place à part dans le système d'enseignement supérieur, en marge des universités destinées à accueillir les effectifs de lycéens bacheliers en constante progression (MELLAKH K. , 1997), et surtout à satisfaire les besoins sectoriels des différents départements de l'Etat. En 1985, les autorités en charge de l'éducation à créer un cycle de classes préparatoires aux grandes écoles d'ingénieurs (Imitation du model Français), dans les différentes régions du royaume (Agadir, Casablanca, Fès, Marrakech, Mohammedia, Oujda, Rabat, Tanger). Un concours national fut organisé pour y accéder. Les élèves admis, « noyau dur » de l'élite scolaire, firent l'objet d'une attention particulière (MELLAKH K. , 2001).

Actuellement, le Maroc possède plusieurs écoles d'ingénieurs publiques dont la plupart ont été créées entre la fin des années 1950 et le début des années 1970, pourtant les étudiants les plus brillants, s'ils le peuvent, préfèrent les Grandes Écoles d'ingénieurs françaises. Avec la collaboration des établissements étrangers, notamment celle des grandes écoles françaises, près de 25 000 ingénieurs marocains ont été formés, soit un taux de 8,6 ingénieurs sur 10 000 habitants (Scarfo-Ghellab, Les écoles d'ingénieurs. Lieux de production et de reproduction d'une fraction des élites marocaines, 2001).

7. Les élites au pouvoir : Le système du corps et consolidation des élites dominante :

La diffamation de l'enseignement supérieure marocain, y compris de ses meilleures filières en l'occurrence d'ingénieries, s'accompagne d'une idéalisation énorme des études à l'étranger, ou des établissements étrangères locales. Cela condamne les étudiants effectuant leur scolarité au Maroc et les

poussent de plus en plus à quitter le pays. Mais l'externalisation d'une partie de la formation des ingénieurs et l'exile des ingénieurs notamment ceux les plus qualifiés restait toujours un défi à relever par le Maroc, les étudiants choisissaient de rester à l'étranger qu'a rentrer au pays comme le démontrent Kamel Mellakh et Grazia Scarfo Ghellab dans leurs études sur la formation des élites techniques au Maroc.

Cette problématique de la fuite des cerveaux a poussé le Roi Hassan II et ses conseillers : A. Azoulay et M. Belfqih, afin de résoudre ce problème et attirer de plus en plus les élites scolaires de pays, de créer soit disant le moteur ou le corps de l'Etat Makhzénien : le « G14 », groupe de réflexion composé principalement des technocrates (Issu de des familles aisées). Ce corps très prestigieux (dont la majorité sont lauréats des grandes écoles parisiennes et membres des familles très favorisés de Makhzen fassies), était subdivisé sur les différentes instances ministérielles et les secteurs clés du royaume afin de mener la politique des grands chantiers si chers au monarque, Hassan II a pu les garder grâce à une politique de hauts salaires.

Ce corps était conduit par des personnalités d'envergure ayant beaucoup de poids dans l'appareil étatique à l'instar de :

1. MM. Mourad Chérif (Ecole nationale supérieure des mines de Paris)
2. Abdeslam Ahizoun (ENST PARIS),
3. Mohamed Hassad (polytechnicien Paris),
4. Driss Benhima (Ponts et chaussées Paris),
5. Adil Douiri (Ponts et chaussées Paris),
6. Mostafa Terrab (Ponts et chaussées Paris),
7. Saâd Bendidi (l'Ecole Centrale de Paris)
8. Omar Slaoui (Ponts et chaussées Paris)
9. Aziz Akhannouch (Canada),
10. Ahmed Ghazali (professeur),
11. Hassan Benabderrazak (Agroconcept)
12. Mohamed Bijaad (Haut fonctionnaire).
13. Mmes Aïcha Benamour-Bennis (Professeur en médecine)
14. Saâdia Belmir (Magistrat à la Cour suprême),

Sur les quatorze, presque huit sont ingénieurs des grandes écoles françaises. L'ascension de ce corps des diplômés du groupe de réflexion G14 et de leurs collègues durant les années quatre-vingt-dix n'est que la relève d'une génération voulue par le Palais, car généralement, quelques postes ministériels, les postes de direction du secteur privé, comme les entreprises publiques, sont détenus par une bourgeoisie de fonction, au demeurant très bien formée et compétente (doté d'un fort capital culturel), qui laisse peu de places aux nouveaux promus. Trois-quarts des 300 ingénieurs Ponts et Chaussées que compte le Maroc ont intégré la fonction publique à un haut niveau. Ils détiennent même le record absolu des postes à responsabilité depuis l'avènement de MohammedVI (comme Saïd Elhadi, un lauréat de Ponts et chaussées Paris, qui a géré l'agence Tanger Méditerranée, sous la tutelle du Ex-ministre Karim Ghellab, en charge de l'Équipement et du Transport et lui-même pontiste. Il y aussi Meziane Belfkih, un pontiste. Dans son ensemble, l'élite politique marocaine relève des classes sociales aisées. L'étude de l'élite ministérielle par Amina Massouadi, révèle que ces ministres marocains sont pour 50% d'entre eux diplômés de l'enseignement supérieur. Pour 58%, le diplôme a été obtenu en France, contre 28% au Maroc (ministre entre 1955 et 1992).

Donc on peut déduire qu'à l'époque au Maroc, le diplôme n'est qu'un élément parmi d'autres dans le recrutement des cadres, mais le niveau de capital culturel et l'origine familiale sont une composante fondamentale qu'il faut garder à l'esprit. Cela était confirmé par Pierre Bourdieu par rapport au cas de la France, en l'occurrence la grande importance des structures familiales et néo-patrimoniales du capitalisme local. Ce système inégalitaire d'enseignement, permet aux enfants des classes aisées de perpétuer leur domination. Les centaines de milliers d'étudiants des universités, disqualifiés par leurs difficultés linguistiques et leur passage dans un système discrédité, ne menacent pas les dirigeants du pays. En témoignent ces milliers de diplômés chômeurs, souvent docteurs, qui manifestent en grand nombre depuis plus de vingt ans devant le Parlement de Rabat. En témoigne aussi l'étrange constat observé par la statistique, qui veut que le taux de chômage, au Maroc, soit inversement relatif au niveau de qualification. Plus un jeune

Marocain est diplômé, plus il a de risque d'être frappé par le chômage. Seul l'avènement d'une vraie réforme de l'enseignement permettrait d'infirmier ce constat. Cette situation est cependant assez nouvelle, pour autant où les ingénieurs des années 1960 et 1970, socialement plus diversifiés, se voyaient offrir de réelles opportunités de carrière, en particulier au sein de l'État national en construction. Cette période du début des indépendances peut apparaître avec le recul comme l'apogée d'une méritocratie scolaire au Maroc, aujourd'hui étouffée. (Scarfo-Ghellab, *Les écoles d'ingénieurs. Lieux de production et de reproduction d'une fraction des élites marocaines*, 2001).

8. Conclusion :

L'école a joué et joue toujours un rôle primordial dans la reproduction des élites au Maroc, caractérisée par la *sélection et la discrimination*, et ce, depuis le protectorat, puisque les politiques éducatives à l'époque ont procédé à la séparation du pays en deux parties principales : l'élite traditionnelle, qui a bénéficié d'une éducation arabo-islamique, en particulier à *L'université Al Quaraouiyine*. Parmi les caractéristiques de cette élite figurent l'intérêt pour la langue arabe et l'identité religieuse du pays, et la critique de l'enseignement française basée sur la limitation de l'accès des fils de la classe populaire aux écoles et aux sciences du manière générale. Quant à l'élite moderne, elle a reçu un enseignement et une éducation coloniale européenne notamment pour des enfants issus des classes dirigeantes, dont les parents sont associés à l'action du Protectorat : c'est justement le cas des écoles de fils de notables. Dans ce contexte, après l'indépendance du Maroc, cette élite a monopolisé les activités politiques. Delà on peut comprendre que le système éducatif marocain ne reflète pas la réalité de la population, mais plutôt le résultat d'une stratégie et d'une tactique politique visant à reproduire la même réalité sociale.

9. Bibliographie

BENHLAL Mohamed. (2005). *Le collège d'Azrou une élite berbère civile et militaire au Maroc (1927-1959)*. Ed. Karthala.

BENHLAL, M. (2005). *Le collège d'Azrou : une élite berbère civile et militaire au Maroc 1927-1959*. Karthala.

BENZAKOUR, F. (2000). *Le français au Maroc : lexique et contacts de langues*. Bruxelles : De Boeck Université.

BOUDON Raymond (1990). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : P.U.F.

BOURDIEU, P. (1979). Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction. *Annales*, vol. 27, n°4-5, 1105-1127.

BOURDIEU, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30, 3-6.

BOURDIEU, P. (1994). Stratégies de reproduction et modes de domination. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 105, n°1,04.

BOURDIEU, P., & Jean-Claude, P. (1970). *La Reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

BROWN, P., & Duru-Bellat, M. (2010). LA MÉRITOCRATIE SCOLAIRE. Un modèle de justice à l'épreuve du marché. *SOCIOLOGIE*, N° 1, vol.1, 161 à 175.

EDOUARD, T. (1965). Huit années de coopération technique avec le Maroc, *Revue juridique et politique*, 481-495.

FOUZIA, B. (1999). Français de référence et français en usage au Maroc. Une adéquation illusoire : l'exemple de l'écart lexical. *ponti-pont*.

G., B. (1992). *Elites et élitisme*. Paris : PUF.

GENIEYS, W. (2006). NOUVEAUX REGARDS SUR LES ÉLITES DU POLITIQUE. *Revue française de science politique*, Presses de Sciences Po, 121 à 147.

GENIEYS, W., & Armand Colin. (2011). *SOCIOLOGIE POLITIQUE DES ELITE(S)*. Collection U. Sociologie.

JEAN-LUC METZGER & Philippe Pierre. (2003). En quoi le concept d'élite peut-il aider à analyser le processus de mondialisation ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. XXXIV (n° 1), 95-115.

MAROUAZI, M. (2015). *L'École primaire marocaine Un siècle d'enseignement du français*. Edilivre.

MELLAKH, K. (1997). Les candidats marocains au baccalauréat : sur la route de l'université ? *Bulletin de liaison du programme de recherche flux et gestion des Compétences intellectuelles dans les échanges euro-maghrébins*, n° 1, juillet-septembre.

MELLAKH, K. (2001). La formation des ingénieurs par le système d'enseignement supérieur au Maroc. *Institut de recherche sur le Maghreb contemporain*, 29-37.

METZGER, J.-L., & Philippe Pierre. (2003). En quoi le concept d'élite peut-il aider à analyser le processus de mondialisation. *Recherches sociologiques et anthropologiques, Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. XXXIV (n° 1), 95-115.

MICHELS, R. (1971). *Les partis politiques. Essai sur les tendances oligarchiques des démocraties*. Paris : Flammarion.

MIREILLE CEBEILLAC-GERVASONI, L. L. (2003). Les élites et leurs facettes : Les élites locales dans le monde hellénistique et romain. *Revue Univ Blaise Pascal*, p.711.

NDJOGUI, T.-É. (2016). L'élite, construit socio-spatial et concept opératoire en géographie sociale. *Archive ouverte HAL*, 3.

ONDH. (2005). *Pauvreté et Facteurs d'Exclusion Sociale*.

PIERRE, J.-L. M. (2003). *En quoi le concept d'élite peut-il aider à analyser le processus de mondialisation ?* Recherches sociologiques et anthropologiques, Recherches sociologiques et anthropologiques, vol. XXXIV (n° 1).

R., M. (1971). *Les partis politiques. Essai sur les tendances oligarchiques des démocraties*. Paris: Flammarion.

RICHARDSON, & J. (2002). Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. *Social Capital Gateway*, 241–58.

SALMI, J. (1985). *Crise de l'enseignement et reproduction sociale*. Les éditions Magrébines.

SCARFO-GHELLAB, G. (2001). Les écoles d'ingénieurs. Lieux de production et de reproduction d'une fraction des élites marocaines. *Institut de recherche sur le Maghreb contemporain*, 109-119.

VERMEREN, P. (2002). *La formation des élites marocaines et tunisiennes, des nationalistes aux islamistes 1920-2000*. La découverte.

VERMEREN, P (2011). La formation des élites marocaines, miroir de la mondialisation ? *Le Télémaque*, N° 39, 53-66.

VERMEREN, P. (2005, septembre). *Maghreb : des élites entre deux mondes*. Récupéré sur Revue internationale d'éducation de Sèvres : <http://ries.revues.org/1252>

ZOUGGARI, A. (2005). *Le système d'enseignement sous le protectorat français et espagnol*. Maroc.