

المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ
ROYAUME DU MAROC



المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
Instance Nationale de l'Evaluation du Système de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

RAPPORT ANALYTIQUE

LA MISE EN ŒUVRE DE LA CHARTE NATIONALE D'ÉDUCATION ET DE FORMATION 2000-2013

Acquis, déficits et défis



RAPPORT ANALYTIQUE

LA MISE EN ŒUVRE DE LA CHARTE NATIONALE
D'ÉDUCATION ET DE FORMATION 2000-2013

Acquis, déficits et défis

Décembre 2014



TABLE DES MATIÈRES



Introduction	8
 Partie I MOBILISATION DES RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES 	
Chapitre I. Le financement	14
1. Les sources de financement	14
2. L'évolution de l'effort public de financement de l'éducation et de la formation	16
3. Les coûts unitaires de l'Enseignement Scolaire, de la Formation Professionnelle publique et de l'Enseignement Supérieur	18
4. Le financement de l'alphabétisation des adultes	20
5. La capacité d'exécution des dépenses	20
6. Le financement et l'équité	21
7. L'effet de l'abandon scolaire sur les finances publiques	21
8. L'analyse des écarts entre prévisions et réalisations	22
Chapitre II. Les capacités d'accueil	24
1. Les capacités d'accueil de l'Enseignement Scolaire	24
2. Les classes multi-niveaux	25
3. La Formation Professionnelle des jeunes	26
4. L'Enseignement Supérieur	27
Chapitre III. L'encadrement pédagogique	28
1. L'encadrement et la généralisation de l'éducation	28
2. Le taux d'encadrement dans les universités	29
3. Le taux d'encadrement au sein de la Formation Professionnelle	29
Chapitre IV. La formation des enseignants	32
1. La formation initiale	32
1.1. L'organisation de la formation initiale	32
1.2. Une nouvelle architecture de formation	33
1.3. Les progrès et les limites de la réforme	33
2. La formation continue	34
2.1. Le lancement de la formation continue au milieu de la décennie	34
2.2. Les carences de la politique de formation continue	35
2.3. La formation des inspecteurs pédagogiques	35
Chapitre V. L'appui social aux élèves	37
1. Les cantines scolaires	37
2. Les bourses de l'enseignement secondaire	38
3. Autres dispositifs d'appui social aux élèves	39
4. Les limites du ciblage de l'appui social	40
5. L'appui social aux étudiants	41
Conclusion de la partie I	42

Partie II GOUVERNANCE ET RÉFORME PÉDAGOGIQUE

Chapitre I. La gouvernance du Système d'Éducation et de Formation	44
1. Les étapes de mise en place du cadre réglementaire et institutionnel	44
2. Décentralisation et fonctionnement des structures de gouvernance de l'Éducation Nationale	46
2.1. Le processus de décentralisation et de déconcentration	46
2.2. Les Conseils d'administration et de gestion des académies	47
2.3. La gestion budgétaire des académies	49
2.4. Le principe d'évaluation	49
3. Décentralisation et fonctionnement des structures de gouvernance des universités	49
3.1. Décentralisation et déconcentration	49
3.2. L'autonomie et la gestion des universités	50
4. La Formation Professionnelle	52
Chapitre II. La réforme pédagogique	54
1. La réorganisation des cycles d'éducation et formation	54
1.1. La restructuration de l'Enseignement Scolaire	54
1.2. L'architecture de la Formation Professionnelle	54
1.3. L'instauration du système Licence-Master-Doctorat dans l'Enseignement Supérieur	55
1.4. Les limites de la nouvelle organisation pédagogique	55
2. L'orientation éducative et professionnelle	56
2.1. La pratique de l'orientation dans le Système d'Éducation et Formation	56
2.2. Les insuffisances du système d'orientation éducative et professionnelle	57
3. La refonte des programmes scolaires	58
3.1. Le processus d'élaboration des programmes scolaires	58
3.2. Les acquis et les lacunes de la réforme des programmes scolaires	58
4. La réforme des manuels scolaires	60
4.1. Le processus de production du livre scolaire	60
4.2. Les obstacles liés à la réforme des manuels scolaires	60
5. L'adoption de l'approche par compétences	61
5.1. L'instauration de la pédagogie de l'intégration dans l'Enseignement Scolaire	61
5.2. La réingénierie de la Formation Professionnelle selon l'approche par compétences	62
6. L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication	64
Chapitre III. La mobilisation des acteurs autour de la réforme	66
1. Les enseignants et l'appréciation de la Charte	66
2. L'appréciation de la Charte et de son application	68
3. Le degré d'implication des parents dans la vie scolaire	68
Conclusion de la partie II	69

Partie III GÉNÉRALISATION ET EXTENSION DE L'ÉDUCATION

Chapitre I. Le préscolaire	73
1. L'évolution des effectifs	73
2. Une dualité avec différenciation de la qualité du service	74
3. Les enjeux du préscolaire	76
Chapitre II. L'enseignement obligatoire et le secondaire qualifiant	79
1. L'accès à l'école	79
2. La généralisation de la scolarisation au primaire	80
3. La généralisation de la scolarisation au secondaire collégial	81
4. L'obligation scolaire pour les 6-15 ans et le retard scolaire	82
5. L'extension du secondaire qualifiant	83
6. L'éducation non formelle	84
7. La rétention et la déscolarisation	85
7.1. La rétention des apprenants dans les cycles scolaires	85
7.2. Les déscolarisés	86

	Chapitre III. La scolarisation et les besoins spécifiques	88
	1. Les enfants à besoins spécifiques	88
	2. L'apprentissage de la langue et de la culture aux enfants des MRE	89
	3. Contraintes de l'environnement rural et la vulnérabilité	91
	3.1. Les contraintes territoriales et la généralisation de l'obligation scolaire	91
	3.2. Les écoles communautaires	92
	3.3. La lutte contre l'analphabétisme	93
	Chapitre IV. La Formation Professionnelle	96
	1. Les passerelles et la complémentarité des cursus	96
	2. Les modes de professionnalisation	97
	3. La professionnalisation des parcours au secondaire qualifiant	99
	Chapitre V. L'extension de l'Enseignement Supérieur	100
	1. Un Enseignement Supérieur à plusieurs composantes	100
	2. L'université : une extension significative	101
	3. Le rendement interne de l'Enseignement Supérieur	102
	Chapitre VI. L'enseignement privé et sa contribution à la généralisation	104
	1. L'enseignement privé et la généralisation	104
	2. La part du privé dans l'Enseignement Supérieur	105
	Conclusion de la partie III	106

Partie IV PERFORMANCES

	Chapitre I. Evaluation des acquis et performances de l'école	108
	1. Les acquis des élèves	109
	1.1. Les performances des élèves dans les matières scientifiques	109
	1.2. Les performances des élèves en langues	111
	2. Les principaux facteurs explicatifs des déficits enregistrés	112
	2.1. La non généralisation du préscolaire	113
	2.2. Le retard scolaire et le redoublement	113
	2.3. Les conditions d'apprentissage et la qualité d'encadrement	113
	2.4. Les Techniques d'Information et de Communication et les apprentissages	114
	2.5. Le niveau socioculturel de la famille	114
	Chapitre II. Le « climat » des études à l'école et à l'université	117
	Chapitre III. L'école marocaine au prisme de l'équité	119
	1. Les inégalités dans l'éducation	119
	2. Les inégalités au niveau régional	120
	Chapitre IV. L'insertion professionnelle	123
	1. L'insertion des diplômés de l'université	123
	1.1. L'insertion professionnelle selon le champ disciplinaire	123
	1.2. Les séquences temporelles de l'accès à l'emploi	125
	1.3. La qualité des emplois occupés	126
	1.4. Le retour aux études	126
	2. La Formation Professionnelle et l'insertion	127
	Chapitre V. La recherche scientifique	131
	1. Les structures et l'organisation de la recherche	131
	2. Le financement de la recherche	132
	3. Les chercheurs	134
	4. La formation à la recherche	134
	5. La production scientifique	136
	Conclusion de la partie IV	138

Partie V ACQUIS, DÉFICITS ET DÉFIS

 Chapitre I. Des acquis à consolider	140
1. Un effort de généralisation à consolider	140
2. Une autonomie des académies et des universités à conforter	140
3. Un appui social à pérenniser	140
4. Une dynamisation et une diversification de l'offre universitaire à poursuivre	140
5. La Formation Professionnelle : un rôle au sein du système éducatif à affirmer	141
6. La démarche opérationnelle du Plan à instaurer	141
 Chapitre II. Les nœuds de la conduite du changement	142
1. Conception de la réforme et gouvernance	142
2. L'école n'est pas au cœur des collectivités nationale et locale	143
3. Une faible participation des acteurs	144
4. Un déficit des dispositifs de veille et d'évaluation	144
 Chapitre III. Les Défis de l'avenir	146
1. Une pression démographique soutenue	146
1.1. L'évolution démographique	146
1.2. Les effets de la pression sur l'Enseignement Supérieur	147
2. Le financement de l'Education et de la Formation	148
3. Un changement du paradigme éducatif : préparer l'école de demain	148
3.1. Une réforme au sein de la classe	149
3.2. La problématique linguistique	149
3.3. La mutation du métier de l'enseignant	150
3.4. L'université à l'épreuve de la compétition internationale	150
3.5. Le défi de la professionnalisation et de l'employabilité	151
3.6. La menace de la fracture numérique	152
3.7. Le défi de la société du savoir	153
3.8. Le défi de la qualité	153
 Conclusion générale	154
Index des abréviations	157
Liste des Tableaux, Graphiques, Schémas, Figures et Encadrés	
Tableaux	159
Graphiques	160
Schémas	161
Figures	161
Encadrés	161
Bibliographie	162
 Annexe : Note méthodologique	167
I. Le référentiel	168
II. La démarche méthodologique	168
III. Les données de l'évaluation	169

« Le système d'Education et de Formation sera soumis, dans sa globalité, à une évaluation régulière, portant sur sa rentabilité interne et externe, et touchant tous les aspects pédagogiques et administratifs ».

La Charte Nationale d'Education
et de Formation. Article 157

INTRODUCTION

La Charte Nationale d'Education et de Formation (Charte par la suite), élaborée dans un cadre consensuel impliquant les parties prenantes de l'éducation et de la formation, adoptée en 1999, a pour objectif de répondre à l'impératif national de surmonter la crise du système éducatif à la fin de la décennie 1990 et de tracer, pour la décennie 2000, une réforme globale visant le renouvellement de l'école nationale (1). Elle a préconisé les principes fondamentaux « qui comprennent les fondements constants du Système de l'Education et de la Formation, ses grandes finalités, les droits et devoirs des différents partenaires et la mobilisation nationale nécessaire pour la réussite de la réforme » (2), ainsi que quatre espaces comportant 19 leviers pour réformer le Système d'Education et de Formation.

La mise en œuvre des réformes proposées par la Charte ainsi que l'opérationnalisation des dispositions et des mesures préconisées, ont démarré dans un contexte de déficits du système éducatif. Ces déficits, hérités d'une longue période de l'indépendance à la fin des années quatre-vingt-dix, lors de laquelle le Système d'Education et de Formation a vu ses missions interpellées par le changement des besoins du pays, évoluant progressivement de la marocanisation et de la formation des cadres de l'administration, vers le développement et l'investissement dans le capital humain. Or, durant cinq décennies, cette évolution n'a pas donné lieu à de grandes réformes attribuant de nouvelles missions au Système d'Education.

La mise en œuvre de la Charte survient donc dans un contexte d'accumulation de déficits que le processus de réforme, répondant à ses préconisations, a entrepris de surmonter. Au terme de plus d'une décennie de réformes, il y a lieu d'examiner les avancées et les acquis, relever les dysfonctionnements et les difficultés rencontrées afin d'évaluer, de manière globale, le degré de réussite de cette mise en œuvre et d'identifier les leviers et les enjeux de l'éducation sur lesquels il faudrait agir dans les années à venir.

Il convient tout d'abord de souligner la difficulté de l'évaluation de la mise en œuvre de la Charte, compte

tenu de la complexité du Système d'Education, de Formation et de Recherche Scientifique, présentant de nombreuses composantes et de multiples dimensions : des politiques successives, des plans d'action, des dispositifs institutionnels, des programmes pédagogiques, des structures éducatives, des systèmes d'encadrement, des acteurs et des parties prenantes. A ceci s'ajoute la nature particulière des améliorations à apporter à ce système et la temporalité de leurs effets et impacts sur les apprenants : lorsque les réformes sont engagées, les effets ne sont souvent pas visibles à court terme mais nécessitent une temporalité plus longue. Cette difficulté est encore amplifiée par l'absence d'évaluations régulières, globales et sectorielles, qui rendent compte du degré d'amélioration du Système de l'Education et de la Formation sous l'effet des réformes.

Malgré les efforts consentis, plusieurs rapports nationaux et internationaux sur l'éducation relèvent un certain nombre de dysfonctionnements récurrents. Dans les discours des acteurs, l'école est devenue l'objet de critiques dénonçant les promesses non tenues des politiques successives et des engagements non honorés. L'image véhiculée sur l'école par le sens commun est celle d'une institution en crise, cible privilégiée de critiques qui lui imputent toutes les autres crises : celle de l'économie, parce qu'elle ne qualifierait pas les apprenants pour le marché de l'emploi, celle de la culture, car ne renforcerait pas le civisme parmi les jeunes générations, et celle de la société, parce qu'elle aurait failli à sa mission éducative de former un citoyen responsable. Dans un tel contexte, il y a nécessité de s'interroger sur l'avenir de l'école à partir d'évaluations objectives et impartiales. Or, si l'on excepte le rapport du Conseil Supérieur de l'Enseignement de 2008, les évaluations des enquêtes sur les acquis des élèves et quelques évaluations internes à certaines institutions, aucune évaluation globale n'a été réalisée de façon systémique et objective.

La nécessité d'une évaluation de l'application de la Charte est également dictée par les changements que connaît le Maroc dans le contexte de la mise

en œuvre de la Constitution de 2011, qui accorde au droit à l'éducation une place importante parmi les autres droits humains. La Constitution met l'accent sur les principes de la bonne gouvernance, de la reddition des comptes et de l'évaluation, principes qui doivent être intégrés dans le fonctionnement du système éducatif. Plusieurs Discours de Sa Majesté le Roi font de l'éducation une priorité nationale. Le Discours Royal du 20 août 2013 a ainsi établi un premier « état des lieux » des difficultés que connaît le secteur de l'Education Nationale dans son ensemble, et invite tous les décideurs et acteurs du système à marquer une « halte » et à procéder à un examen de conscience sur la question de l'école.

Une évaluation globale de plus d'une décennie (2000-2013) de mise en œuvre de la Charte devient une exigence avant d'entrevoir une refondation du Système d'Education, de Formation et de Recherche Scientifique qui prend en compte les grands changements de la société au niveau national, et des systèmes de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique dans le monde ainsi que les exigences d'une éducation du 21^{ème} siècle.

La société marocaine connaît de grandes mutations sociales. On assiste à une croissance soutenue de la population urbaine, à une augmentation continue des besoins de scolarisation et à une plus grande aspiration des familles à une éducation de qualité pour leurs enfants, dans le cadre d'une société qui attend efficacité et équité de son système éducatif.

Le Système d'Education et de Formation doit tenir compte des changements qui s'opèrent au niveau des attentes d'une jeunesse qui, aspirant à devenir autonome, appréhende les difficultés de l'entrée sur le marché de l'emploi. Cette perspective est inatteignable sans l'élaboration et la mise en place d'une éducation de qualité renouvelant l'approche des apprentissages afin de donner, aux générations d'apprenants, confiance en l'avenir.

Une mondialisation qui a élevé le niveau des compétences professionnelles qu'exige le marché d'emploi, un secteur économique national aspirant à promouvoir sa place sur le marché mondial ainsi que la montée d'une économie, basée de plus en plus sur le savoir et les technologies de l'information, interpellent le Système d'Education, de Formation et de Recherche Scientifique. La structuration de son organisation, la qualité de son éducation et de sa formation et sa contribution à la production du savoir sont au centre de cette interpellation.

Les réflexions sur les nouveaux modèles économiques nous amènent à repenser la place de l'éducation dans le modèle économique du pays. Les travaux d'Amartya Sen (3) sur le développement humain ont lié tout modèle économique au renforcement des capacités dont l'éducation est une composante importante. Lorsque la société investit dans l'éducation, elle en attend un retour sur investissement. La capacité du citoyen à gérer sa vie, à s'intégrer dans la société et dans l'économie, à contribuer à la consolidation de la démocratie, à s'adapter à l'environnement local national et global sont tributaires de la qualité de l'éducation.

Les études récentes en économie montrent bien que chaque pays dispose d'un portefeuille de trois actifs : le capital produit, le capital naturel et le capital "intangible" (4). Ce dernier est constitué des composantes qui offrent les conditions favorisant le développement et apportant aux institutions de gouvernance la fiabilité nécessaire, et au capital humain la valeur escomptée. L'école est ainsi une institution clé pour le développement du capital intangible. L'investissement en capital humain, par l'entremise de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, est au cœur d'un modèle économique appelé à intégrer pleinement le capital cognitif et intellectuel.

En favorisant la connaissance et le savoir pour le plus grand nombre à travers l'éducation, un pays consolide une ressource majeure pour l'épanouissement des citoyens et la production du capital humain nécessaire au développement socioéconomique du pays. Il renforce également un facteur d'intégration et de cohésion sociale et affermit, par ailleurs, l'ouverture sur le monde.

Paradoxalement, si les attentes de la société marocaine vis-à-vis du Système de l'Education et de la Formation sont particulièrement fortes, et si le capital apporté par l'éducation est crucial pour le développement du pays, elles n'ont pas pour autant suscité une mobilisation sociétale autour de l'école. Comment surmonter ce paradoxe pour répondre effectivement aux attentes de la jeunesse, et à la nécessité de l'intégration dans la société du savoir ainsi qu'aux exigences du développement de la société ? Tel est l'enjeu majeur de l'éducation, qui va bien au-delà de l'école pour concerner la société toute entière.

Dans ce contexte, l'évaluation de la mise en œuvre de la Charte est devenue un impératif urgent et une condition nécessaire pour apprécier les réalisations concrètes et analyser les écarts par rapport à

ce qui a été préconisé par la Charte, en vue de dessiner les perspectives de la réhabilitation et du développement du système éducatif.

Tout en soulignant les limites d'un tel exercice qui concerne une période de plus d'une décennie de mise en œuvre, le but du présent rapport (le premier du genre sur cette question au Maroc), qui se réfère aux piliers de la Charte, est d'évaluer les écarts entre les objectifs de cette dernière et les résultats obtenus. Il ambitionne d'expliquer ces écarts, autant que faire se peut, en mettant en évidence les acquis et les retombées positives, sans oublier les entraves qui ont limité la dynamique de la réforme préconisée par la Charte.

Le rapport est traversé par deux questions fondamentales : après plus d'une décennie, l'application de la Charte a-t-elle atteint la finalité centrale consistant à améliorer à maints égards l'école marocaine ? Quels sont les acquis de la réforme, quels ont été les obstacles rencontrés, quels dysfonctionnements sont survenus lors de la mise en œuvre de la Charte ?

• Approche méthodologique et outils d'analyse

Il y a lieu de souligner que l'évaluation entreprise dans le présent rapport se fonde sur la Charte, qui en constitue le document de base et la référence principale. La Charte est un texte fondateur qui formule les grandes orientations et les objectifs stratégiques visant une réforme en profondeur du Système d'Education et de Formation. C'est ainsi que les écarts sont évalués par rapport aux leviers de la Charte.

Le rapport se réfère également au Programme d'urgence (2009-2012), non pas comme référent principal mais comme programme élaboré vers la fin de la décennie, en raison précisément des lenteurs observées dans la mise en œuvre de la Charte, et en vue d'apporter un remède aux différents dysfonctionnements mis en évidence, notamment, par le rapport du Conseil Supérieur de l'Enseignement de 2008, et visant à donner un nouveau souffle à la dynamique de la réforme. Le Programme d'urgence a donc revêtu un contenu opérationnel ayant pour but de renforcer la composante programmatique et procédurale de la Charte.

Le présent rapport adopte une approche qui considère qu'un système éducatif doit être évalué en fonction des intrants (inputs), à savoir ce qui a été mobilisé en ressources financières, matérielles, humaines, institutionnelles, et des extrants (outputs), c'est à dire ce que le système a généré en réalisations et résultats.

Les intrants considérés sont le financement, les

infrastructures, l'encadrement pédagogique, les réformes réglementaires et institutionnelles ainsi que la formation des enseignants. Quant aux extrants, il s'agit tout à la fois de la généralisation, des acquis des élèves et leur corollaire, le rendement, de l'équité scolaire, de l'insertion professionnelle, de la recherche scientifique et de l'intégration dans la société du savoir. Le rapport tente également d'évaluer les processus de fonctionnement du système, notamment la gouvernance, les processus de décision, de décentralisation et de déconcentration.

L'évaluation porte sur le Système d'Education et de Formation avec ses quatre sous-systèmes : l'Education Nationale, l'Enseignement Supérieur (y compris la Formation des Cadres), la Recherche Scientifique et la Formation Professionnelle. Sans prétendre à l'exhaustivité, cette évaluation, tout en identifiant les acquis obtenus au long de la décennie de mise en œuvre de la Charte, s'efforce de mettre en évidence, tout à la fois, les contraintes et les entraves qui ont empêché la réalisation des objectifs de la Charte, ainsi que les effets pervers engendrés par les dysfonctionnements du système national d'éducation et de formation.

Ce rapport ne comporte pas d'évaluation d'impact ou d'efficience à proprement parler, en raison de la pénurie des données et des modélisations adéquates. Toutefois, en analysant la généralisation de l'éducation et son extension, et en se référant aux enquêtes sur les acquis des élèves, sur l'insertion des lauréats, sur l'équité et la recherche scientifique, des aspects sur le rendement (output) sont traités et évalués. Ce rapport s'attache par ailleurs à identifier les écarts entre d'un côté, les objectifs et les préconisations des leviers de la Charte (notamment en termes de mise en œuvre) et de l'autre, les réalisations effectives : il s'agit ainsi de repérer les acquis et les déficits et de pointer les défis à relever pour améliorer, dans l'avenir, la qualité de l'éducation et de la formation.

Il s'agit d'une évaluation cumulative, rétrospective et panoramique. Elle est cumulative parce qu'elle suit les grandes étapes de la mise en œuvre des réformes préconisées par la Charte. Elle est rétrospective parce qu'elle traite l'évolution de toute une période de plus d'une décennie à partir de l'année 2000. Elle est panoramique car ne s'arrête pas sur tous les détails des recommandations de la Charte.

Cet exercice d'évaluation globale est confronté aux contraintes liées à la disponibilité des données quantitatives et qualitatives. En l'absence d'un système d'information offrant des bases de données quantitatives homogènes et fiabilisées dans le temps et l'espace, ce travail d'évaluation a dû recourir à des données disparates et brutes

que l'Instance Nationale d'Évaluation du Système de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (INE) s'est efforcée, préalablement, d'organiser et de redresser en conséquence.

Par ailleurs, une évaluation exhaustive de la mise en application de la Charte reposerait sur des évaluations sectorielles se rapportant aux différents aspects du Système d'Éducation, de Formation et de Recherche Scientifique et à toutes ses composantes dans leur rendement interne et externe. Il se trouve que ces évaluations sectorielles, menées de manière systématique et régulière, font défaut. Une situation qui est amenée à être dépassée par la mission attribuée au Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) à travers son organe, l'Instance Nationale d'Évaluation.

Ainsi, et pour entreprendre une évaluation de la mise en œuvre de la Charte, ce rapport se base sur les quelques évaluations sectorielles, lorsqu'elles existent, telles que l'évaluation du PNEA (Programme National de l'Évaluation des Acquis) menée au niveau national en 2008, et les évaluations réalisées au niveau international par l'IEA (5) de 2000 à 2011 (TIMSS et PIRLS) (6), auxquelles le Maroc participe depuis 1995. Les évaluations de la recherche entreprises en 2003 sur les sciences exactes, et en 2006 sur les sciences humaines, offrent des données pour évaluer le rendement interne du système d'éducatif, de formation et de recherche scientifique, et sur des enquêtes d'insertion menées auprès de trois universités et celles des cheminements des lauréats de la Formation Professionnelle pour évaluer le rendement externe. Ce rapport s'est également basé sur les données d'autres enquêtes.

Ce rapport fait également usage des données des départements ministériels compilées au niveau de l'Instance Nationale d'Évaluation dans la Base Longitudinale de l'Éducation (BLE), la base de données de la démographie, des monographies et les études menées sur l'éducation au Maroc.

Pour pallier le manque de données qualitatives nécessaires à une évaluation des aspects qui ne sont pas du ressort du quantifiable, des études sur la gouvernance ainsi qu'un sondage sur la perception des enseignants du primaire et secondaire sur l'application de la Charte ont été réalisés pour alimenter ce rapport (7).

L'exercice ouvre ainsi la voie à la mise en place d'une culture d'évaluation qui doit accompagner l'évolution du Système d'Éducation, de Formation et de Recherche Scientifique et contribuer à son amélioration. Il serait inutile de rappeler le rôle et l'utilité de l'évaluation comme levier d'accompagnement des politiques éducatives,

comme facteur de rénovation continue et enfin, comme instrument d'information de la société sur l'état de son école.

Compte tenu des préconisations de la Charte et de ses 19 leviers, de sa mise en œuvre sur une période de plus d'une décennie, ce rapport opte pour une démarche qui, tout en examinant de manière séquentielle les grandes recommandations de chaque levier, évalue le Système d'Éducation, de Formation et de Recherche Scientifique en termes d'intrants et d'extrants (inputs et outputs). Il faudrait noter qu'une évaluation exhaustive ne pourrait se baser que sur des évaluations sectorielles menées, à chaque étape du processus de réforme, sur les différentes dimensions du Système de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. La démarche adoptée dans ce rapport entreprend l'évaluation de la mise en œuvre de la Charte à partir des entrées suivantes :

- Les ressources (matérielles et humaines) qui ont été mobilisées (leviers 13 et 19), durant la décennie de la réforme, d'une part, leur adéquation avec les objectifs et les préconisations de la Charte d'autre part, la formation des enseignants (levier 13) et l'appui social (levier 14).
- Les processus de mise en œuvre de la Charte à travers les dispositifs réglementaires, institutionnels, les réformes engagées et les mesures prises ainsi que les mécanismes de gouvernance mis en place, et le dispositif de la réforme pédagogique (leviers 4, 7 et 19). L'objectif étant d'évaluer la mise en œuvre des recommandations de la Charte (leviers 15 et 16) ainsi que les formes de mobilisation sociétale autour de l'école, au-delà des intervenants et acteurs directs du système éducatif et de formation (Principes fondamentaux de la Charte).
- Les résultats obtenus au terme de la décennie de mise en application de la Charte (outputs), à travers :
 - > la généralisation et l'extension de l'éducation (leviers 1, 2, et 18) ;
 - > la performance de l'école et de l'université, en mettant l'accent sur les entrées les plus importantes qui déterminent la qualité du système éducatif et l'effectivité de la rénovation de l'école, à savoir les acquis des élèves (leviers 9 et 10), l'équité scolaire, le rendement externe, l'insertion professionnelle (levier 3), et la valorisation de la recherche scientifique (levier 11).
- Enfin, une identification des enjeux et des défis du Système d'Éducation et de Formation et les leviers essentiels sur lesquels il faudrait agir pour insuffler une nouvelle dynamique à l'école d'aujourd'hui et de l'avenir.

Le rapport est organisé en cinq parties :

I. La première est consacrée à la mobilisation des ressources à travers le financement, la capacité d'accueil et l'encadrement pédagogique, la formation des enseignants et l'appui social aux élèves et aux étudiants.

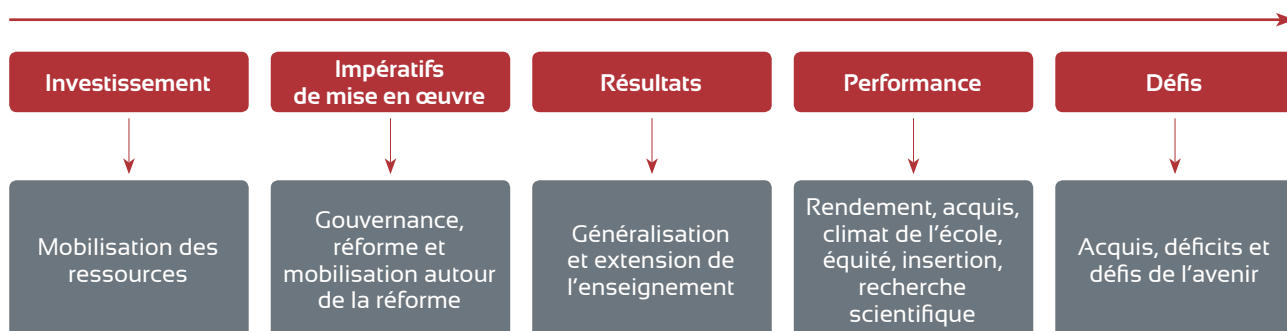
II. La deuxième analyse la gouvernance et la mise en œuvre de la réforme pédagogique ainsi que la mobilisation des acteurs.

III. La troisième traite des résultats des réformes engagées à travers la généralisation et l'extension du système scolaire et universitaire, les déperditions, les efforts des contributions du secteur privé, de la Formation Professionnelle et de l'alphabétisation.

IV. La quatrième évalue les performances à travers les acquis des élèves, l'équité, l'insertion, la recherche scientifique et le climat de l'école.

V. La cinquième identifie les acquis, les déficits ainsi que les défis de l'avenir.

ARCHITECTURE DU RAPPORT



Références bibliographiques

(1) Voir article de Abdelaziz Meziane Belfqih, « la Charte Nationale d'Education-Formation », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 2000 mis en ligne le 12 octobre 2003, consulté le 12 décembre 2012. URL : <http://ries.revues.org/2383>.

(2) Charte Nationale d'Education et de Formation, p. 4.

(3) Amartya Sen. Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté. Odile Jacob, 2000, 2003 pour la traduction française. Amartya Sen est prix Nobel de l'économie en 1998.

(4) World Bank. Where is the Wealth of Nations? Measuring Capital for the 21st Century. World Bank, Washington DC, 2006.

(5) International Association for Evaluation of Educational Achievement.

(6) TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study. PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study

(7) Voir les détails dans la note méthodologique.

PREMIÈRE PARTIE
MOBILISATION DES RESSOURCES
FINANCIÈRES ET HUMAINES

La mobilisation des ressources financières et humaines adéquates est une des dimensions qui conditionnent la réussite d'une politique éducative, en l'occurrence la généralisation de l'accès à l'éducation et à la formation. L'analyse évaluative de cette dimension éclaire en effet sur les efforts de l'Etat pour allouer les ressources financières, matérielles et humaines cohérentes avec l'action publique entreprise, ici en matière d'éducation. D'ailleurs, la Charte a inscrit la mobilisation de telles ressources au cœur des perspectives de réforme, en vue de lui ouvrir les voies d'une réussite durable.

CHAPITRE I

LE FINANCEMENT

Les recommandations de la Charte dans le levier 19 (art.170 et 168), en matière de financement, ciblent particulièrement les objectifs d'amélioration, d'optimisation et de pérennisation du financement du Système d'Education et de Formation. Elles visent à :

- Mettre en place un système de crédits d'études, en partenariat entre l'Etat et le système bancaire.
- Augmenter annuellement, dès l'an 2000, le budget du secteur de l'éducation et formation d'au moins 5%.
- Instaurer un système de comptabilité analytique aux niveaux des AREF.
- Etablir annuellement un « Compte National de l'Education ».
- Créer un « fonds réservé » au soutien des opérations liées à la généralisation de l'enseignement et à l'amélioration de sa qualité.
- Exiger le paiement de frais de scolarité pour les familles aisées (dès 2002-2003 pour l'Enseignement Supérieur).

Le Programme d'urgence en 2009 a réaffirmé ces recommandations en les réactualisant pour mieux accompagner les changements démographiques et socio-économiques survenus durant la décennie, en prônant un ensemble de mesures qui se basent essentiellement sur une meilleure rationalisation de l'effort financier de l'Etat.

Toutefois, l'évaluation de l'effort financier, non seulement de l'Etat mais aussi des collectivités et des ménages, requiert des données idoines capables de rendre compte des modes d'allocation des ressources au niveau des académies et

des universités, ainsi que des règles de gestion financière qui régissent les conventions de répartition des différents budgets alloués au Système d'Education et Formation. De même, afin de suivre l'évolution des coûts de l'enseignement, ces données devraient également prendre en compte rigoureusement les différentes dépenses réellement effectuées.

A cet égard, il faut noter qu'il n'existe aucun dispositif régulier de suivi au sein des académies, qui soit à même d'informer de façon transparente sur les dépenses et les ressources, comme le prévoient pourtant la Charte et le Programme d'urgence. La seule tentative de mise en place d'un Compte National de l'Education a concerné l'exercice 2003-2004 et s'est traduite par une publication en 2006.

1. Les sources de financement

L'Etat demeure le principal pourvoyeur de fonds de l'Enseignement Scolaire, de l'Enseignement Supérieur et de la Formation Professionnelle. Or, la Charte avait prévu, après la mise en œuvre de la réforme, l'exigibilité de paiement des frais de scolarité, « basée sur le degré d'aisance des ménages » et « le principe de dispense des catégories au revenu limité », ainsi qu'un partenariat entre l'Etat et les collectivités locales destiné à contribuer au financement de l'éducation.

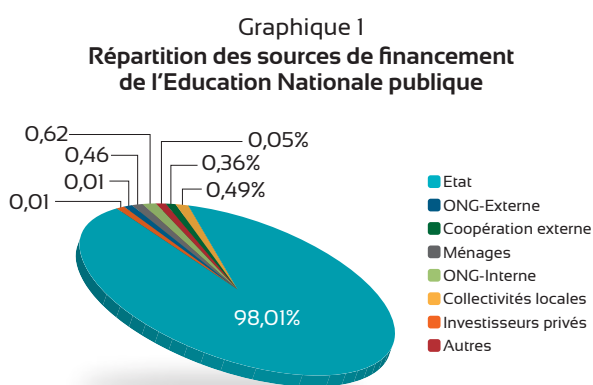
La participation des collectivités, selon les données du Compte National de l'Education de 2004, avoisinait les 121,7 millions de dirhams, ce qui ne représente que 0,49% du financement de l'Education Nationale publique.

Tableau 1
Sources de financement de l'Education Nationale publique (2003-2004)

Catégorie	Source de financement	Montants en millions de DH	Part (en %)
Fonds publics	Département de l'Education Nationale	24 310,9	97,34
	Autres départements ministériels	165,8	0,67
	Collectivités locales	121,7	0,49
Sous-total 1		24 598,4	98,50
Fonds privés	Promoteurs privés	1,9	0,01
	ONG internes (APTE comprises)	154,0	0,62
	Ménages	115,3	0,46
	Autres	12,1	0,05
Sous-total 2		283,3	1,13
Fonds externes	Coopération multi/bilatérale	90,1	0,36
	ONG externes	1,9	0,01
Sous-total 3		92,0	0,37
Total général		24 973,7	100

Source : Comptes Nationaux de l'Education (CNE), MENESFCRS, 2003-2004, p. 65.

La contribution de financement de la coopération internationale (l'Union Européenne, l'AFD, la BAD, la BM, etc.), et les ONG extérieures, représente 0,37% de l'ensemble des contributions.



Source : Comptes Nationaux de l'Education (CNE), MENESFCRS, 2003-2004, p. 65.

Les données collectées dans le cadre de l'élaboration du Compte de l'Education, en plus de la répartition des sources de financement de l'éducation (publique et privée), donnent des appréciations sur les disparités de financement effectué par les ménages. C'est ainsi que la dépense annuelle moyenne à la charge des familles pour la scolarisation d'un enfant dans le secteur public, au titre de l'année scolaire 2003-2004, varie entre 804 DH (région de Doukkala-Abda) et 2 710 DH (région de Rabat-Salé-Zemmour-Zaër).

Quant à l'enseignement privé, les contributions des familles variaient entre un minimum de 1 119 DH (Guelmim-Es-Smara) et 9 196 DH (Grand Casablanca) ce qui signifie que l'inégalité est de 1 à 8. Elle est de 1 à 3 pour l'enseignement public.

Le détail des contributions des ménages renseigne sur la structure des dépenses par catégorie et par milieu comme illustré dans le tableau suivant.

Tableau 2
Dépenses annuelles moyennes des ménages par élève dans l'Education Nationale en 2003-2004
(y compris le préscolaire ; en dirhams courants)

Régions	Dépense par élève dans le public	Dépense par élève dans le privé
Tanger-Tétouan	1 315	3 460
Taza-Al Hoceima-Taounate	1 934	1 421
Fès-Boulemane	1 158	3 554
Meknès-Tafilalet	1 433	1 739
Tadla-Azilal	1 054	3 184
Doukkala-Abda	804 (Min)	2 304
Rabat-Salé-Zemmour-Zaër	2 710 (Max)	6 303
Grand Casablanca	2 405	9 196 (Max)
Oriental	2 176	1 984
Marrakech-Tensift-Al Haouz	937	3 079
Chaouia-Ourdigha	1 271	3 185
Gharb-Chrarda-Beni Hssen	1 422	1 813
Souss-Massa-Draa	1 347	1 693
Guelmim-Es-Smara	1 004	1 119 (Min)
Laâyoune-Boujdour-Sakia El Hamra	1 290	1 981
Oued Ed-Dahab-Lagouira	1 292	1 454

Source : Comptes Nationaux de l'Education (CNE), MENESFCRS, 2003-2004, p. 81.

Tableau 3
Répartition de la dépense annuelle moyenne
des ménages selon le milieu (en 2003-2004)

	Rural	Urbain
Frais d'inscription	9%	7%
Frais de scolarité	6%	44%
Manuels et fournitures scolaires	22%	11%
Transport	35%	11%
Hébergement et repas	16%	4%
Autres	12%	23%
Ensemble	100%	100%

Source : Données Comptes Nationaux de l'Education (CNE), MENESFCRS, 2003-2004.

Les données font ressortir des écarts de dépense conséquents entre les familles vivant en milieu rural et celles vivant en milieu urbain. Ces écarts vont de 1 à plus de 7 pour la catégorie « frais de scolarité », de 1 à 3 pour le transport scolaire et de 1 au double pour le poste « manuels et fournitures scolaires ».

Tableau 4
Budget de l'Etat alloué au Système de l'Education et de la Formation (en millions de dirhams courants)

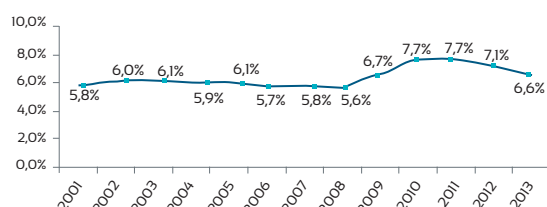
Année	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Budget	24 769	26 928	29 034	29 771	32 444	33 128	35 704	38 836	49 162	59 049	61 799	59 190	56 712
Variation annuelle	-	8,7%	7,8%	2,5%	9,0%	2,1%	7,8%	8,8%	26,6%	20,1%	4,7%	-4,2%	-4,2%

• Le budget alloué à la Formation Professionnelle comprend les recettes de la Taxe de Formation Professionnelle (TFP) durant la période entre 2002 et 2013.

Source : Données des lois de finances, HCP et MENFP – Traitement INE-CSEFRS.

L'indice de l'effort absolu (IEA), qui compare le budget global alloué au Système d'Education et de Formation à la richesse nationale (PIB), a atteint son niveau le plus haut aux années 2010 et 2011, dépassant même les 7,7%. Toutefois, cet indice a baissé d'un point au cours de l'année 2013 pour s'établir à 6,6%.

Graphique 2
Evolution de l'Indice de l'Effort Absolu (IEA)



• Les recettes de la TFP sont incluses dans le budget total du système à partir de 2002.

Source : Données des lois de finances, HCP et MENFP – Traitement INE-CSEFRS

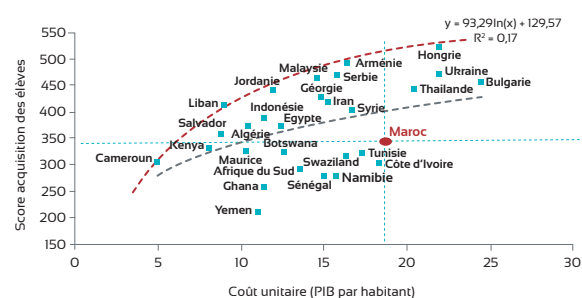
Il est intéressant de faire le lien entre l'IEA et les performances du système éducatif en termes d'acquis des élèves et d'espérance de vie scolaire.

2. L'évolution de l'effort public de financement de l'éducation et de la formation

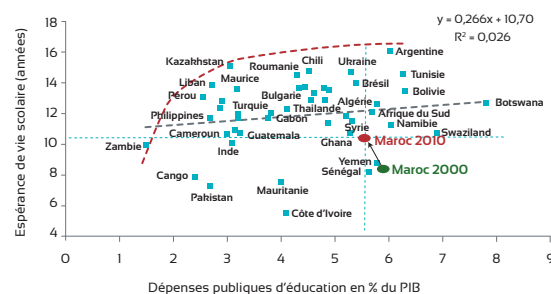
Le budget consacré par l'Etat à l'Enseignement Scolaire, à l'Enseignement Supérieur et à la Formation Professionnelle a augmenté de plus de 37 milliards de dirhams courants entre 2001 et 2011, passant de presque 24,8 milliards de dirhams courants en 2001 à plus de 61,7 milliards de dirhams courants en 2011. En moyenne, le budget global alloué au SEF a augmenté de 7,15% durant la période entre 2001 et 2013. Cette augmentation était plus conséquente entre 2008 et 2012, période de mise en œuvre du Programme d'urgence, puisqu'elle a atteint 11,1% annuellement. Cet effort a fortement baissé en 2013 pour s'établir à 56,7 milliards de dirhams courants.

La recommandation de la Charte concernant, l'augmentation annuelle moyenne, d'au moins, 5% du budget total du Système d'Education et de Formation a été totalement mise en œuvre particulièrement durant la période du Programme d'urgence.

Graphique 3
Corrélation entre le coût unitaire en % du PIB per capita
et le score moyen d'acquisition des élèves



Graphique 4
Corrélation entre l'IEA (volet éducation nationale)
et l'espérance de vie scolaire (en années)



Source : Analyse du Système d'Education et de Formation, BAD, Avril 2013.

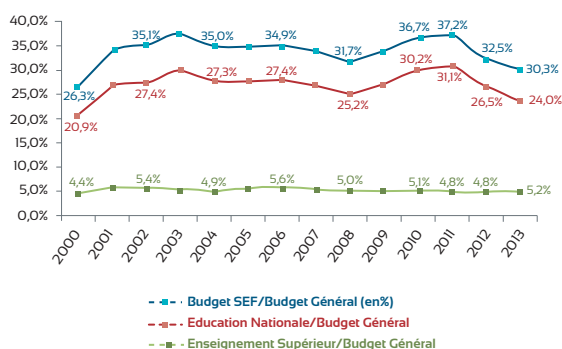
Le graphique 3 montre que le coût moyen, en pourcentage du PIB, est plus élevé au Maroc (18,7%) relativement à la moyenne observée dans les pays de l'échantillon (14,2%) et que le score moyen d'acquisition des élèves au Maroc (345) est inférieur à la moyenne des pays considérés dans l'échantillon (374).

Le graphique 4 montre l'inefficience que connaît le Maroc comparativement aux pays considérés dans l'échantillon. En effet, bien que plus de 6,3% du budget soit alloué (la moyenne des pays étant de 4,4%), les résultats obtenus sont largement en dessous de la moyenne de l'échantillon puisque l'espérance de vie scolaire au Maroc dans cette simulation s'établit à 10,2 ans alors que la moyenne de l'ensemble des pays considérés est de 12 ans.

Les graphiques ci-dessus montrent clairement que les résultats réalisés par le Maroc en matière d'éducation nationale restent, malheureusement, en-deçà des moyens alloués au secteur. Beaucoup de pays font mieux avec moins de ressources (Chili et Turquie à titre d'exemple).

En se référant à la part du budget annuel de chaque département, le graphique ci-dessous montre que l'effort de l'Etat, a davantage profité à l'Education Nationale, en raison des besoins accrus de ce département.

Graphique 5
Comparaison des parts des budgets de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur dans le budget général de l'Etat



Source : Données des lois de finances, MESFCRS et MENFP – Traitement INE-CSEFRS.

Afin de relancer la politique de généralisation de l'obligation scolaire, on note également que les moyens déployés dans le cadre du Programme d'urgence ont été essentiellement orientés vers l'Enseignement Scolaire ; ce qui a permis de réaliser des résultats positifs, notamment au niveau de la généralisation du primaire (cf. chapitre portant sur la généralisation).

• Ressources budgétaires allouées à l'Education Nationale

Le budget alloué à l'Education Nationale a fortement progressé entre 2001 et 2012, passant de 19,59 milliards de dirhams courants à plus de 48,2 milliards de dirhams courants. Il a atteint son niveau le plus élevé en 2011 avec une enveloppe de plus de 51,8 milliards de dirhams courants. En revanche, ce budget a baissé en 2013 en s'établissant à 44,92 milliards de dirhams courants.

Le budget dédié à la catégorie « Matériels et Dépenses Diverses », et qui concerne particulièrement les dépenses de l'Education Nationale en matière d'équipement et de charges diverses liées, est passé de 1,3 milliards de dirhams courants en 2002 à plus de 4,4 milliards de dirhams courants en 2011 (8).

• Ressources budgétaires allouées à l'Enseignement Supérieur

En matière d'Enseignement Supérieur, le budget alloué par l'Etat a plus que doublé durant la période 2001-2013. En effet, ce budget s'établissait à 4,18 milliards de dirhams courants en 2001 et a progressé de manière soutenue depuis, pour atteindre 9,66 milliards de dirhams en 2013.

Il est à noter que le budget alloué aux matériels et aux dépenses diverses a presque doublé, passant de 1,1 milliards de dirhams courants en 2002 à plus de 2,8 milliards de dirhams courants en 2013 (9).

• Ressources budgétaires allouées à la Formation Professionnelle

L'effort étatique de financement du secteur de la Formation Professionnelle a connu des variations importantes. En effet, le budget du Département de la Formation Professionnelle était de 507 millions de dirhams en 2007, puis de 809 millions de dirhams en 2010 pour diminuer en 2013 à 509 millions de dirhams. Il est à noter que le financement du système public de la Formation Professionnelle des jeunes en formation initiale se base essentiellement sur la Taxe de la Formation Professionnelle (TFP) (10). Cette taxe représente 1,6% de la masse salariale supportée par les entreprises.

La pression exercée par la demande sociale pour la Formation Professionnelle oriente constamment les efforts du principal opérateur public, l'OFPPPT, à diriger les financements en priorité vers la formation initiale des jeunes afin, d'une part, de favoriser leur inclusion sociale par l'acquisition d'une qualification et, d'autre part, de répondre à la demande exprimée par les besoins en ressources humaines des différentes stratégies économiques et structurelles du pays (11).

Tableau 5
Evolution du budget alloué à l'Education Nationale (en millions de dirhams courants)

Année	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Budget Education Nationale	19 589	21 622	23 172	23 743	25 770	26 231	28 601	31 060	39 786	48 752	51 818	48 232	44 920

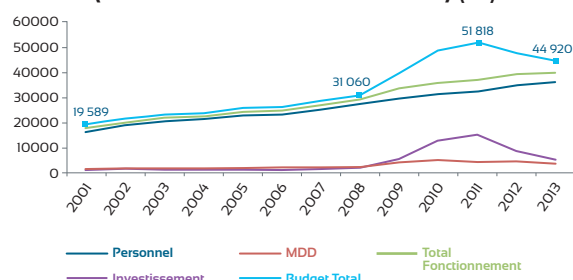
Source : Données MENFP.

Tableau 6
Evolution du budget alloué à l'Enseignement Supérieur et à la formation des cadres (en millions de dirhams courants)

Année	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Budget Enseignement supérieur	4 186	4 272	4 203	4 286	5 190	5 360	5 522	6 216	7 524	8 293	8 062	8 804	9 660

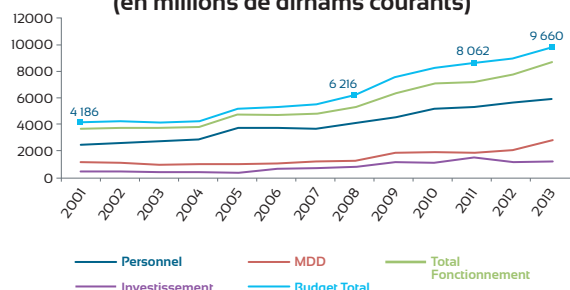
Source : Données MESFCRS.

Graphique 6
Evolution des composantes du budget du MEN
(en millions de dirhams courants) (12)



*Source : Données des lois de finances et MENFP –
Traitement INE-CSEFRS.*

Graphique 7
Evolution des composantes du budget du MESFCRS
(en millions de dirhams courants)



*Source : Données des lois de finances et MENFP –
Traitement INE-CSEFRS.*

3. Les coûts unitaires de l'Enseignement Scolaire, de la Formation Professionnelle publique et de l'Enseignement Supérieur

L'analyse des dépenses annuelles réellement effectuées permet de rendre compte des coûts unitaires de chaque sous-système.

• Coûts par élève dans l'Enseignement Scolaire public

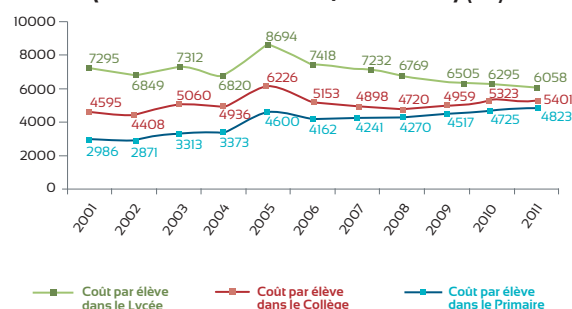
En matière d'analyse des coûts unitaires, les données montrent une évolution significative du coût de fonctionnement par élève au primaire. En effet, les efforts accomplis ont été très importants pour la généralisation du primaire puisque le coût par élève

est passé de presque 3 000 dirhams constants en 2001 à plus de 4 800 dirhams constants en 2011 (13). L'analyse de l'évolution démographique indique que la population des enfants en âge d'être scolarisés au primaire a baissé depuis 2006, ce qui a relativement contribué à l'augmentation du coût unitaire au primaire. De même, les efforts publics de financement de l'éducation entre 2008 et 2011 ont largement profité au primaire et ont ainsi participé à l'augmentation du coût unitaire dans ce cycle.

Les coûts par élève au secondaire collégial ont légèrement augmenté passant de 4 595 dirhams constants en 2001 à 5 401 dirhams constants en 2011. Cette augmentation est principalement due à la hausse des dépenses de fonctionnement dans ce cycle surtout durant la période de mise en œuvre du Programme d'urgence (2009-2012).

En revanche, l'évolution du coût unitaire au secondaire qualifiant tend vers la baisse. En effet, les effectifs des élèves inscrits au secondaire qualifiant ont fortement augmenté depuis 2006 et cette augmentation était plus substantielle que celle des effectifs des enseignants dans ce cycle.

Graphique 8
Evolution des coûts par élève de l'Education Nationale
(en dirhams constants, base 1998) (14)



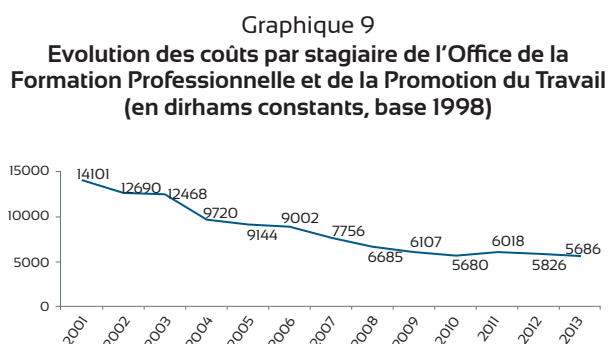
- Les dépenses de fonctionnement de l'Education Nationale englobent les dépenses exécutées en fin d'année en termes de salaires, traitements et MDD.
- Estimation de l'Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS pour les dépenses de l'Education Nationale entre 2005 et 2011.
- La ventilation des dépenses entre cycles est estimée en fonction de la masse salariale de chaque cycle.

*Source : Données des lois de règlement des lois de finances et MENFP –
Estimations INE-CSEFRS.*

De manière générale, l'analyse de l'évolution des coûts unitaires, au niveau des trois cycles de l'Education Nationale, indique que les efforts ont été largement concentrés sur les cycles primaire et collégial notamment durant la période de mise en œuvre du Programme d'urgence. Il est à noter qu'en 2005 les dépenses engagées lors du programme de départs volontaires sont comprises dans les dépenses de fonctionnement de cette année, ce qui a induit une augmentation des coûts unitaires au niveau des trois cycles.

• Coûts unitaires de la Formation Professionnelle publique

En matière de Formation Professionnelle, les données disponibles concernent l'évolution des coûts unitaires au sein du dispositif de l'OFPPPT. L'analyse de l'évolution des coûts unitaires montre une baisse significative du coût par stagiaire dans ce dispositif, notamment après 2003-2004.



- Calcul réalisé à partir des livres comptables de l'OFPPPT.
- Ce coût par stagiaire du dispositif OFPPPT est une moyenne qui considère tous les niveaux de formation dispensés par ce dispositif public de formation.
- Le coût en dirhams courants est déflationné pour obtenir le coût constant selon la base des prix en 1998.

Source : Données OFPPPT – Traitement INE-CSEFRS.

En effet, le coût par stagiaire, au sein du dispositif public de l'OFPPPT a d'abord diminué entre 2001 et 2004, passant de 14 101 dirhams constants à 9 720 dirhams constants. Puis cette baisse s'est accentuée entre 2004 et 2013 pour s'établir à 5 686 dirhams constants, soit une baisse globale de 59% des coûts de formation par stagiaire entre 2001 et 2013.

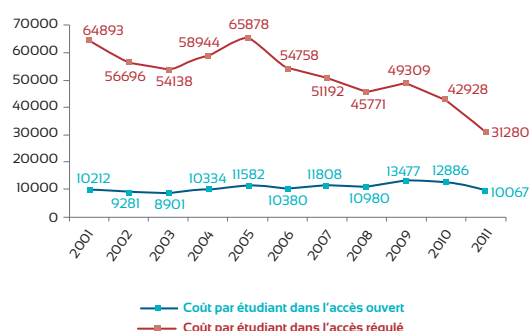
L'augmentation continue de la capacité d'accueil de la Formation Professionnelle publique et les efforts déployés pour moderniser la gestion de ce dispositif ont induit cette baisse des coûts par stagiaire. En effet, le nombre de stagiaires est passé de 54 240 stagiaires en 2002 à plus de 300 000 en 2014 et le nombre d'établissements gérés par ce dispositif est passé de 184 à 329 durant la même période. L'adoption d'une comptabilité analytique régulière et la ventilation des budgets selon des

clés de répartition ont permis à cet opérateur public de rationaliser ses dépenses malgré une hausse importante de la masse salariale, due à la hausse des effectifs des formateurs, et qui a atteint 1 475,9 millions de dirhams en 2013 alors qu'elle n'était que de 557 millions de dirhams en 2001.

• Coûts unitaires de l'Enseignement Supérieur universitaire

Dans l'Enseignement Supérieur universitaire, les données montrent une disparité entre le système régulé et non régulé et une tendance à la baisse du coût par étudiant des filières à accès régulé (Médecine, Grandes Ecoles, Instituts d'ingénieurs, DUT, BTS, etc.).

Graphique 10
Coût par étudiant de l'Enseignement Supérieur universitaire selon le type d'accès
(en dirhams constants, base 1998)



- Estimation de l'INE-CSEFRS pour les dépenses de l'Enseignement Supérieur universitaire entre 2005 et 2011.
- Le coût en dirhams constants base 1998.
- Les dépenses de fonctionnement de l'Enseignement Supérieur universitaire englobent les salaires, traitements et MDD.
- La ventilation des dépenses entre les deux types d'accès est estimée en fonction de la masse salariale de chaque type d'accès.

Source : Données des lois de règlement des lois de finances et MESFCRS – Estimations INE-CSEFRS

Cette baisse est liée à l'augmentation des effectifs des étudiants inscrits dans les établissements à accès régulé, notamment depuis 2008, et à une faible augmentation des ressources allouées à l'Enseignement Supérieur au regard du rythme de l'augmentation des effectifs des étudiants.

En effet, les initiatives nationales qui visent le développement de l'accès régulé dans l'Enseignement Supérieur pour atteindre les objectifs de la formation de 10 000 ingénieurs, et 3 300 médecins dès 2020, ainsi que l'incitation des établissements à accès régulé à admettre plus d'étudiants, ont induit une augmentation importante des effectifs des étudiants dans ces établissements. Cependant, on constate que les ressources financières mobilisées à l'occasion de ces initiatives nationales n'ont pas progressé à la même cadence que les effectifs des étudiants.

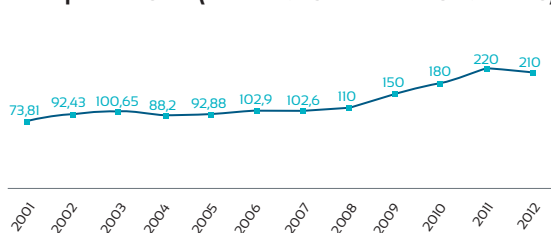
En ce qui concerne l'accès ouvert (Facultés de Droit, d'Economie, de Lettres, etc.), les ressources financières allouées ont augmenté entre 2009 et 2012, période de mise en œuvre du Programme d'urgence, ce qui s'est traduit par une hausse du coût durant cette période. Il faut noter que les effectifs des étudiants, inscrits dans les filières à accès non régulé, ont quasiment doublé durant la période 2001-2011 ; et que cette tendance à la hausse des effectifs va se poursuivre alors que l'augmentation des ressources allouées aux universités ne suit pas le même rythme.

Le coût par étudiant dans les filières à accès régulé représente plus de trois fois le coût par étudiant dans les établissements à accès non régulé. En effet, les taux d'encadrement sont meilleurs dans les établissements régulés ce qui induit un coût beaucoup plus élevé. En revanche, les ratios d'encadrement dans les établissements à accès non régulé sont très bas et le coût par étudiant y indiquent ainsi un sous-effectif des enseignants.

4. Le financement de l'alphabétisation des adultes

Au Maroc, le taux d'analphabétisme s'établit en 2012 à environ 28% pour la population âgée de 10 ans et plus, alors qu'il s'établissait à plus de 43% en 2004 pour la même tranche d'âge. L'évolution du budget consacré à la lutte contre l'analphabétisme montre une progression continue passant de 73,8 millions de dirhams en 2001 à 210 millions en 2012.

Graphique 11
Evolution du budget alloué à la lutte contre l'analphabétisme (en millions de dirhams courants)



Source : Données MENFP – Traitement INE-CSEFRS.

Bien qu'importantes, ces ressources demeurent insuffisantes au regard de la persistance de l'analphabétisme. En effet, pour l'année 2012, le rapport entre les ressources allouées à l'alphabétisation et le nombre total des citoyens non-alphabétisés montre qu'en moyenne 28 dirhams seulement sont consacrés annuellement pour alphabétiser chaque citoyen analphabète.

Enfin, les flux des jeunes décrocheurs, même s'ils ont diminué en nombre de manière soutenue

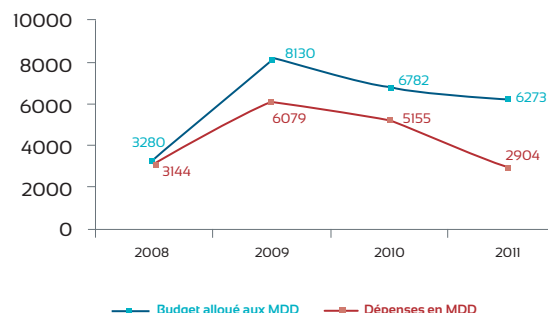
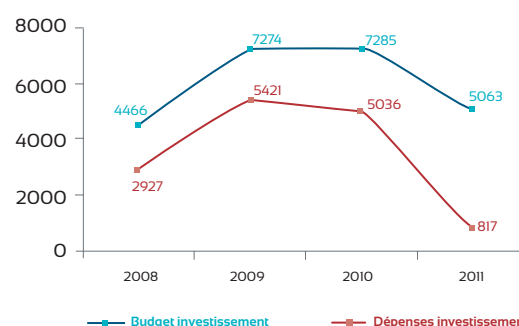
depuis 2009, continuent d'alimenter l'illettrisme et l'analphabétisme et la plupart des enfants déscolarisés en primaire retombent inévitablement dans l'analphabétisme.

5. La capacité d'exécution des dépenses

L'Etat a déployé des ressources importantes pour la mise en œuvre du Programme d'urgence au cours de la période 2009-2012 ; toutefois, les résultats de l'analyse de l'effort financier et des dépenses soulèvent la question du degré d'absorption par le système éducatif des ressources allouées durant cette période du Programme d'urgence, notamment, en matière d'investissements et de dépenses réelles en « Matériels et Dépenses Diverses » (MDD).

En effet, en 2011, les émissions pour l'investissement du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (MENESFCRS) ont atteint plus de 5 milliards de dirhams alors que les dépenses en investissement au titre de la même année n'ont absorbé que 0,8 milliard de dirhams soit un taux d'absorption de 16,1% ce qui est dérisoire. De même, l'Etat avait alloué plus de 6,27 milliards de dirhams en 2011 aux MDD, tandis que les dépenses réelles n'ont atteint à la fin de l'année 2011 que 2,9 milliards de dirhams soit seulement 46,3%.

Graphique 12
Budgets alloués et dépenses réelles du MENESFCRS (en millions de dirhams courants)



Source : Données des lois de règlement des lois de finances – Estimations INE-CSEFRS.

De plus, entre 2009 et 2011, l'Etat a consacré plus de 19 milliards 622 millions de dirhams à l'investissement et plus de 21 milliards 185 millions de dirhams aux MDD. Les dépenses réelles de l'investissement dans l'Education Nationale et dans l'Enseignement Supérieur n'ont absorbé réellement que 57% du budget de l'investissement prévu et les dépenses réelles en « Matériels et Dépenses Diverses » n'ont été que de 67% durant la période entre 2009 et 2011.

Ce décalage entre les budgets alloués et les dépenses réelles montre que les réalisations de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur, notamment en termes de construction d'établissements, n'ont pas atteint les prévisions contenues dans les projets du Programme d'urgence. Ceci démontre que, pour des raisons multiples (15), même lorsque les ressources sont allouées, elles ne sont pas toujours entièrement consommées, ce qui retarde la réalisation des constructions et entrave l'extension de la capacité d'accueil.

6. Le financement et l'équité

Le financement de l'éducation induit une interrogation sur l'équité et renvoie, par conséquent, à une question essentielle : Qui contribue au financement de l'éducation et qui en bénéficie réellement ?

La réponse à cette question conduit inévitablement à poser le problème méthodologique de la mesure de l'équité.

Plusieurs tentatives ont été faites dans ce sens, dont

la méthode adoptée par la Banque Mondiale, qui consiste à comparer la structure démographique des bénéficiaires de l'enseignement public à la structure budgétaire occasionnée par cette consommation éducative.

Plus précisément, cette analyse part de l'idée que, du fait de leur scolarisation et des niveaux finaux atteints dans leur cursus scolaire plus ou moins long, les individus accumulent des ressources publiques dont le montant dépend des niveaux scolaires atteints et des coûts unitaires annuels afférents à chaque cycle. Partant de ce principe, ceux qui n'ont pas accès à l'école ne bénéficient d'aucune ressource publique allouée par le système ; par contre, ceux qui restent longtemps dans le système et atteignent des niveaux très élevés du cursus bénéficient de ressources importantes.

Le degré de l'équité est estimé alors par le coefficient de Gini. L'application de ce procédé aux données marocaines permet de constater une nette amélioration entre 2003 et 2013.

Il ressort des données du tableau ci-dessous qu'en 2002-2003, 13,8% des enfants de la génération étudiée ne s'approprient aucune ressource publique destinée à l'éducation, alors qu'à l'autre extrémité, 5% des enfants de cette même population, ceux qui parviennent jusqu'à l'université, s'approprient 22,8% du budget global alloué à l'éducation. Le second constat indique que 70,7% des enfants de cette génération profitent de 35,7% seulement de l'ensemble des ressources mobilisées. Ces structures de scolarisation et de financement changent très positivement en 2013 (voir tableau ci-dessous).

Tableau 7
Equité dans la répartition des ressources d'éducation entre 2002-2003 et 2012-2013

		Aucune scolarisation	Primaire	Collégial	Secondaire	Supérieur	Indice de GINI
2002-2003	Structure cumulée de scolarisation	13,8%	70,7%	86,6%	95%	100%	0,45
	Structure cumulée des ressources appropriées	0%	35,7%	56,2%	77,2%	100%	
2012-2013	Structure cumulée de scolarisation	3,4%	42,6%	68,3%	85,0%	100%	0,23
	Structure cumulée des ressources appropriées	0%	29,8%	49,8%	67,3%	100%	

Source : Données démo-scolaires et budgétaires de la Banque Mondiale *

* L'estimation est effectuée par Brahim Chedati, dans une consultation sur le financement de l'éducation, réalisée au profit de l'INE-CSEFRS, en septembre 2014. La section financement et équité de ce rapport se réfère à cette consultation.

On constate globalement que sur la décennie étudiée, le degré d'inégalité structurelle dans la distribution des ressources publiques d'éducation a baissé d'une façon remarquable au Maroc.

7. L'effet de l'abandon scolaire sur les finances publiques

Les efforts consentis pour le retour au sein du système éducatif des enfants déscolarisés,

des jeunes qui abandonnent l'école et pour l'alphabétisation des adultes ont progressé de manière soutenue entre 2000 et 2012. Toutefois, ces efforts ne sont pas toujours à la hauteur des ambitions du pays en vue de généraliser l'éducation

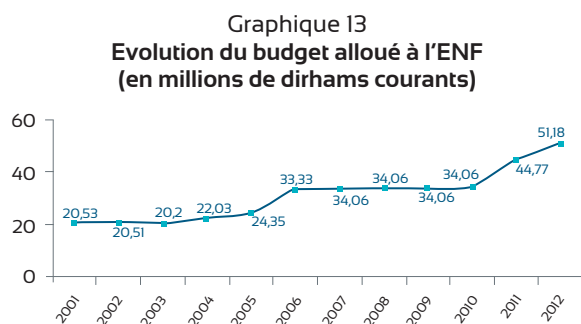
et d'éradiquer totalement l'analphabétisme. Aux dépenses consacrées à la lutte contre l'analphabétisme, s'ajoutent les ressources financières mobilisées pour lutter contre l'abandon scolaire et le redoublement des élèves durant les cinq premières années du cycle primaire.

• Coûts générés par l'abandon scolaire

Les pertes financières annuelles ou déperditions de ressources subies par l'Education Nationale demeurent très élevées malgré la baisse des taux d'abandon scolaire. En 2011, ces déperditions représentaient plus de 10% du budget de fonctionnement total de l'Education Nationale. A ces pertes s'ajoutent les efforts consentis au financement du dispositif de deuxième chance ou Ecole Non-Formelle, dont le budget dédié en 2012 s'élevait à plus de 51 millions de dirhams courants.

L'estimation du coût des déperditions est basée sur deux hypothèses :

- a. En considérant que chaque décrochage scolaire, durant les cinq premières années du cycle primaire, conduit très probablement à l'analphabétisme fonctionnel, alors, les déperditions de ressources sont égales à la somme des coûts annuels moyens par élève « décrocheur » durant ces premières années du primaire.



Source : Données MENFP – Traitement INE-CSEFRS.

- b. Entre la sixième année du primaire et la dernière année du secondaire collégial, les pertes ou déperditions financières ne concernent que le coût annuel moyen de l'année même du décrochage et cela, pour deux raisons principales.

D'abord, dès la sixième année du primaire, un décrocheur aura toujours la possibilité de suivre une formation professionnelle et ensuite, le risque d'un retour à l'analphabétisme fonctionnel est considéré dans cette hypothèse comme étant quasiment négligeable.

À partir de ces deux hypothèses, les résultats de l'évaluation montrent que les déperditions en termes de ressources financières s'élèvent, en 2011, à plus de 2 milliards 461 millions de dirhams courants. Ces pertes se sont élevées à plus de 3 milliards 415 millions de dirhams courants en 2005 et plus de 2 milliards 448 millions de dirhams courants en 2009.

Il est à noter que les déperditions financières ne concernent que les abandons scolaires intervenus durant l'obligation scolaire.

8. L'analyse des écarts entre prévisions et réalisations

Une simple comparaison entre ce que la Charte avait prévu comme objectifs déclarés au levier 19 et la situation actuelle montre un écart important en termes de réalisations. Ceci est lisible à l'examen de chaque objectif énoncé au levier 19 consacré au thème du financement du système éducatif.

• Augmenter le budget du SEF de 5% par année

Une année après l'adoption de la Charte, le budget du SEF a accusé une hausse moyenne de 7,15% par année sur la période 2001 à 2013.

Il y a lieu de signaler également que le rythme moyen d'augmentation du budget global a été plus important entre 2008 et 2011 avec un taux moyen annuel de 16,7% (+6,6% annuellement entre 2001 et 2008).

Notons enfin que la hausse observée du budget alloué aux « Matériels et Dépenses Diverses (MDD) » favorise l'amélioration de la qualité de l'enseignement au travers de l'acquisition de matériel didactique et de technologies de l'information. Dans ce sens, le poste MDD de l'Education Nationale a augmenté annuellement de 12,8% entre 2001 et 2011 et de 22% entre 2008

Tableau 8
Estimation des déperditions des ressources financières
de l'Education Nationale (en dirhams courants)

Coût des abandons scolaires	2001	2005	2009	2011
Primaire	1 246 472 348	2 369 796 213	1 399 359 402	1 545 006 564
Collège	608 141 873	1 046 158 884	1 048 694 770	916 785 582
Total des Déperditions financières de l'Education Nationale (en Dirhams courants)	1 854 614 221	3 415 955 097	2 448 054 171	2 461 792 146

Source : Estimations de l'Instance Nationale de l'Evaluation-CSEFRS, 2014.

et 2012. Cependant, ce budget alloué aux MDD de l'Education Nationale a baissé de 13,7% entre 2012 et 2013. A noter que le taux moyen annuel d'augmentation du budget de fonctionnement de l'Education Nationale a été de 6,73% entre 2001 et 2013, et que le budget total alloué à l'Education Nationale a progressé annuellement de 10,2% en moyenne entre 2001 et 2011.

• Etablissement d'un « Compte de l'Education »

Le Compte satellite de l'Education, à l'instar des comptes nationaux de la santé et du tourisme à titre d'exemple, constitue un composant important du système d'information et de gestion de l'éducation. Il offre un cadre de synthèse de l'ensemble des flux financiers intervenant dans le domaine de l'éducation, rassemblant et mettant en cohérence les données comptables et statistiques relatives à

la dépense d'éducation, à son financement et à ses coûts de production.

Le Compte de l'Education est un système d'information rassemblant, avec un souci d'exhaustivité et de cohérence, un nombre important de données monétaires dont l'objectif principal est la mesure et l'analyse de l'effort que la collectivité nationale consacre à l'acquisition des connaissances au travers de son « système éducatif ».

Un tel compte issu de la comptabilité nationale a été élaboré par le Ministère de l'Education Nationale en 2003-2004 mais n'a pas eu de suite, pourtant la méthodologie de son élaboration aurait pu rester la même, seules les données annuelles devant être collectées périodiquement auprès des financeurs/consommateurs du service éducation.

Conclusion

De manière générale, en examinant l'évolution des budgets et les coûts unitaires, on constate que des avancées importantes ont été réalisées en vue de généraliser l'éducation, avec un accroissement sensible des ressources financières allouées à l'Education Nationale qui absorbe l'essentiel des ressources dédiées au SEF.

L'analyse en termes de déperditions financières montre que chaque année, elles constituent un gaspillage important qui avoisine 10% du budget fonctionnel total de l'Education Nationale. Les efforts en matière de lutte contre l'analphabétisme, même s'ils ont substantiellement progressé, demeurent insuffisants au regard de la demande sociale à satisfaire.

On s'accorde aujourd'hui à considérer l'importance stratégique de l'investissement en capital humain. L'exemple des pays émergents qui ont opté pour ce choix et qui en ont tiré de larges bénéfices scientifiques, technologiques, économiques et sociaux est très significatif et riche d'enseignements. Dans ce contexte, compte tenu des capacités financières et budgétaires de l'Etat et en l'absence d'un consensus national sur d'autres alternatives, la question de la diversification des sources de financement du Système de l'Education et de la Formation s'impose avec acuité.

Références bibliographiques

(8) Estimation de l'INE-CSEFRS ; en 2010, le budget de ce compte alloué au MENESFERS était de 6,78 milliards de dirhams.

(9) Estimation de l'INE-CSEFRS.

(10) La TFP est collectée par la Caisse Nationale de Sécurité Sociale (CNSS) et gérée par l'OFPPPT. À titre d'illustration, la CNSS a collecté et a versé à l'OFPPPT 1,1 milliards de dirhams au titre de la TFP en 2010.

(11) INDH, Plan d'émergence 2020, Plan Maroc Vert 2020, Plan Halieutis 2020, Vision 2020 Tourisme, Plan Maroc vert, Plan solaire marocain, Maroc Numéric, etc.

(12) MDD : Matériels et Dépenses Diverses.

(13) Les coûts unitaires sont obtenus à partir des dépenses réelles de fonctionnement. Ces coûts sont chaînés, c'est-à-dire déflationnés afin d'avoir une comparabilité temporelle entre leurs valeurs, selon la valeur d'un dirham en 1998 (Base 100 = 1998).

(14) Le coût par élève est le résultat du rapport entre les dépenses de fonctionnement exécutées et l'effectif des élèves de chaque cycle.

(15) Voir chapitre Gouvernance.

CHAPITRE II

LES CAPACITÉS D'ACCUEIL

L'évolution de la capacité d'accueil renseigne sur l'effort fourni par l'Etat en vue de la création de salles de classes, en nombre suffisant, pour accueillir les effectifs en croissance d'élèves et d'étudiants, tout en s'efforçant d'améliorer les conditions matérielles des enseignements.

1. Les capacités d'accueil de l'Enseignement Scolaire

L'évolution du nombre d'établissements scolaires depuis l'an 2000 a été beaucoup plus importante dans l'enseignement primaire que dans le secondaire collégial et qualifiant. En effet, entre 2000 et 2013, le nombre d'écoles primaires est passé de 5 940 à 7 458 et celui des écoles satellites a augmenté de 11 526 à 13 255, soit 124 écoles et 133 écoles satellites créées en moyenne par an. Le nombre de collèges s'élevait à 1 751 en 2013 alors qu'il n'était que de 972 en 2000, soit une croissance annuelle moyenne de 60 collèges. Dans le secondaire qualifiant, le nombre de lycées a doublé passant de 543 à 1 000 établissements durant la même période.

Tableau 9
Ratio élèves par classe

		2000	2004	2009	2013
Primaire	Urbain	34,1	34,3	32,3	33,0
	Rural	24,8	25,2	24,9	25,6
	Total	28,9	28,9	27,8	28,4
Secondaire collégial	Urbain	31,9	34,5	36,1	38,2
	Rural	28,8	33,2	34,9	37,3
	Total	31,4	34,2	35,8	38,0
Secondaire qualifiant	Urbain	31,6	36,0	36,4	37,7
	Rural	28,4	33,4	32,6	34,1
	Total	31,4	35,8	36	37,2

Source : Données du MENFP – Traitement INE-CSEFRS.

Si au niveau du primaire, le ratio de 28 élèves par classe est resté quasiment constant de 2000 à 2013, il est passé, pour la même période de 31,4 à 38 pour le secondaire collégial et de 31,4 à 37,2 pour le secondaire qualifiant. Cette évolution est le produit d'une pression démographique croissante dans ces

deux cycles. À titre de comparaison, le ratio est de 21 élèves par classe au primaire pour les pays de l'OCDE, et de plus de 29 pour le Chili et la Chine en 2009 (OCDE, 2011).

Géographiquement, le rythme de construction a été beaucoup plus élevé en milieu rural, particulièrement pour les établissements du secondaire qualifiant, dont le nombre est passé de 82 en 2001 à 232 en 2013, soit une augmentation de 13 lycées en moyenne par an. La construction de collèges a également été active en milieu rural : depuis 2001, 34 collèges en moyenne ont été créés annuellement, pour atteindre le nombre de 726 en 2013.

Certes, le développement du réseau d'établissements scolaires en milieu rural a réalisé des avancées importantes, mais la généralisation, notamment du secondaire collégial et qualifiant, demeure problématique.

En effet, si toutes les communes urbaines comptaient au moins un collège, seules 58% des communes rurales en disposent, en 2012. Cette sous-couverture rurale en enseignement collégial représente un obstacle important à l'achèvement des cycles fondamentaux pour une grande partie des enfants du milieu rural.

Par ailleurs, si le Programme d'urgence a permis l'accélération des constructions d'établissements notamment en milieu rural, les résultats de l'évaluation révèlent une certaine lenteur dans l'achèvement des projets de construction visés par ce Programme. En effet, seuls 55% des collèges et 44% des lycées prévus ont été réellement construits.

Cependant, en ce qui concerne les constructions d'écoles primaires, le rythme a été plus soutenu puisque 70% des écoles prévues ont été effectivement construites.

De manière générale, l'ensemble de ces mesures ont abouti à des avancées importantes dans l'amélioration de la capacité d'accueil. Toutefois, il faut noter qu'à la fin du Programme d'urgence, seules 55% des écoles primaires disposaient d'un accès à l'eau potable et 36% de latrines. Concernant les établissements du secondaire, 87% de collèges et 97% de lycées avaient

Tableau 10
Taux de réalisation des prévisions du Programme d'urgence (2009-2012)

Indicateurs	Réalisations 2009-2012	Objectifs 2009-2012	% de réalisation
Nombres d'écoles créées	68	97	70%
Nombre de salles créées suite à l'extension d'écoles	1 809	1 578	115%
Nombres d'écoles communautaires	5	15	33%
Nombre de collèges créés	87	158	55%
Nombre de salles créées suite à l'extension de collèges	955	1 014	94%
Nombre de lycées créés	47	106	44%

Source : Données du MENFP – Traitement INE-CSEFRS.

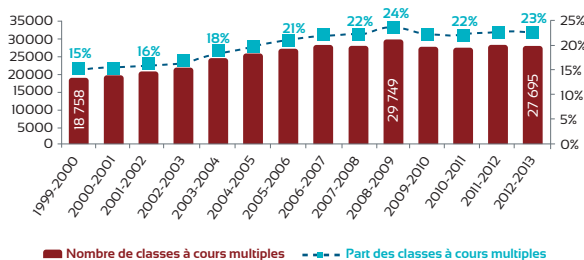
à la fin du Programme d'urgence, un accès à l'eau potable. Ces inégalités entre les niveaux reflètent une difficulté persistante à atteindre une réhabilitation généralisée de l'école primaire.

2. Les classes multi-niveaux

Pour parer aux faiblesses de la capacité d'accueil, l'Education Nationale opte au niveau du primaire pour les classes multi-niveaux où un seul enseignant assure l'enseignement de deux niveaux ou plus dans une même salle. Elles sont essentiellement situées en milieu rural où elles permettent d'apporter une solution au problème de l'éparpillement de la population et de l'effectif réduit des élèves dans certaines écoles.

Ces classes ont vu leur nombre passer de 18 758 en 2000 à 27 695 en 2013, enregistrant ainsi une augmentation annuelle moyenne de 3%. Leur part dans le nombre total de classes du primaire représente 23% pour l'année 2012-2013 avec une augmentation de 8 points par rapport à l'année scolaire 1999-2000.

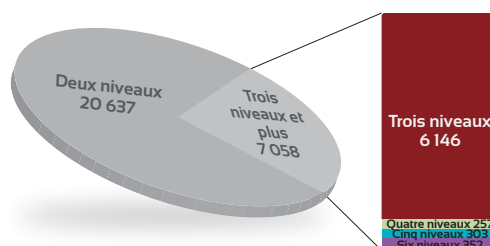
Graphique 14
Nombre de classes à cours multiples et leur part dans le nombre de classes du primaire



Source : Données du MENFP – Traitement INE-CSEFRS.

La répartition des classes à cours multiples par niveau fait ressortir que les trois quarts d'entre elles comptent deux niveaux. Les 25% restantes sont majoritairement à trois niveaux alors que les classes à quatre, cinq ou six niveaux restent très minoritaires.

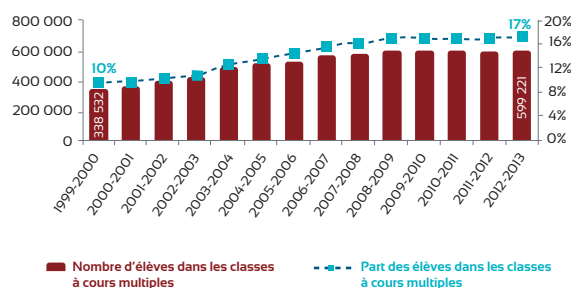
Graphique 15
Répartition des classes à cours multiples par niveau en 2013



Source : Données du MENFP – Traitement INE-CSEFRS.

En termes d'effectifs, le nombre d'élèves scolarisés dans les classes à cours multiples est passé de 338 532 au début de la décennie de la Charte pour atteindre environ 600 000 en 2013, soit un accroissement annuel de 4,5% en moyenne. La plupart d'entre eux (78% en 2013) étudient dans des classes à deux niveaux. La part de ces élèves dans l'effectif global a évolué au même rythme que celui des classes : elle est passée de 10% à 17% entre 2000 et 2013.

Graphique 16
Nombre d'élèves dans les classes à cours multiples et leur part dans l'effectif global des élèves du primaire



Source : Données du MENFP – Traitement INE-CSEFRS.

Les régions de Sous-Massa-Draa, Marrakech-Tensift-Al-Haouz, Taza-Al-Hoceima-Taounate et de Tanger-Tétouan englobent à elles seules 60% du total des classes à cours multiples (61% du total des élèves scolarisés dans ces classes). Pour chacune de ces quatre régions, les classes à cours multiples constituent le tiers des classes du primaire. On remarque que dans ces régions, la part des élèves ruraux dépasse les deux tiers. En effet, la difficulté

d'accès à l'école conjuguée à la dispersion de l'habitat rural dans ces régions expliquent la surreprésentation de ce type de classes.

A l'inverse, dans les régions de Oued Ed-Dhab-Lagouira, Laayoune-Boujdour-Sakia Al-Hamra et du Grand Casablanca, le nombre de classes à cours multiples reste minime.

Si les classes multi-niveaux apportent une solution pour optimiser l'usage des salles, dans les cas d'effectifs réduits d'élèves dans chaque niveau, elles exigent une adaptation et une organisation particulières de l'espace éducatif ainsi que des méthodes pédagogiques appropriées et spécifiques à un tel enseignement.

3. La Formation Professionnelle des jeunes

Les efforts accomplis pour l'extension de l'offre de la Formation Professionnelle en faveur des jeunes ont permis de doubler la capacité d'accueil, et par là même, le nombre de lauréats, entre 2000 et 2012, et ce en réponse à la demande sociale qui a connu une croissance soutenue durant la décennie de la Charte.

En effet, le taux d'affluence au niveau national, qui mesure le niveau de satisfaction de la demande sociale de formation professionnelle des jeunes, demeure encore élevé. À titre d'illustration, en 2001, 3,8 candidats se sont présentés pour une

place offerte. En 2013, ce taux s'établit à 2,3 soit 173 319 places offertes contre 404 974 inscrits aux concours d'accès.

Dans certaines filières relevant de la Formation Professionnelle publique, portée essentiellement par l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail, ce taux d'affluence a même dépassé 1 000% pour les nouvelles filières qui forment pour les métiers mondiaux. À titre d'illustration, en 2013-2014, ce taux d'affluence a atteint 1 440% pour la filière "Maintenance Aéronautique" et 1 120% pour la filière "Logistique Aéroportuaire et Gestion de Fret".

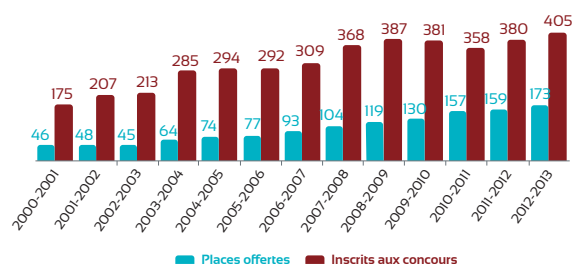
Cette pression de la demande pour ces filières trouve son origine dans l'attractivité qu'exercent ces nouveaux métiers sur les jeunes, notamment les lycéens et les bacheliers, puisque ces filières sont souvent synonymes d'insertion professionnelle réussie. De manière générale, le système de la Formation Professionnelle au niveau national doit, à la fois, satisfaire la demande économique exprimée par les différents secteurs en main-d'œuvre qualifiée et répondre à la demande sociale exprimée par les décrocheurs de l'école de l'Education Nationale, notamment les jeunes déscolarisés aux niveaux du secondaire collégial et qualifiant. En effet, depuis l'adoption de la Charte, le cumul des demandes pour intégrer le système de la Formation Professionnelle atteint 4 000 000 alors que le système n'a réussi à satisfaire que 1 400 000.

Tableau II
Taux d'affluence en 2013-14 pour certaines filières dispensées par l'OFPPPT

Filière	Niveau	Taux d'affluence
Maintenance Aéronautique	Technicien Spécialisé	1440%
Logistique Aéroportuaire et Gestion de Fret	Technicien Spécialisé	1127%
Ajustage Montage de Cellules Aéronefs	Technicien	808%
Assistant Vétérinaire	Technicien	767%
Prothésiste Dentaire	Technicien Spécialisé	679%
Mécatronique	Technicien Spécialisé	669%
Chimie Industrielle	Technicien Spécialisé	650%
Technicien Logistique	Technicien	600%
Technicien Spécialisé en Audio-visuel (Option : Son)	Technicien Spécialisé	540%
Technicien Spécialisé en Industrie Meunière	Technicien Spécialisé	529%
Technicien Spécialisé en Audio-visuel (Option : Montage)	Technicien Spécialisé	507%
Technicien Comptable d'Entreprises	Technicien	501%
Soigneur d'équidés	Qualification	478%

Source : Données OFPPT – Traitement INE-CSEFRS.

Graphique 17
Evolution de la capacité d'accueil (en milliers)



Source : Données du MENFP – Traitement INE-CSEFRS.

En outre, l'augmentation de la capacité d'accueil a surtout profité aux niveaux avancés (Technicien et Technicien Spécialisé) de la Formation Professionnelle. Cet avantage semble dicté, entre autres, par les différents besoins en qualifications exprimés par les différentes stratégies de développement économique engagées par le pays et qui exigent, prioritairement, des qualifications intermédiaires de type Technicien et Technicien Spécialisé.

Globalement, les efforts déployés pour améliorer la capacité d'accueil ont été importants durant la décennie, notamment le dispositif public qui a créé 187 nouveaux établissements et engagé l'extension de 28 autres entre 1999 et 2013. Le nombre d'établissements publics dispensant des formations résidentielles et alternées a atteint 511 en 2012-2013, dont 327 relèvent de l'OFPPPT.

Enfin, deux tendances sont à distinguer quant à l'évolution et l'extension de la capacité d'accueil totale du système de la Formation Professionnelle. D'abord, une progression annuelle positive, qui a atteint 0,4% entre 2000 et 2008 ; ensuite, une légère diminution du même ordre suite à la baisse du nombre d'établissements du secteur privé entre 2008 et 2013 (voir chapitre généralisation).

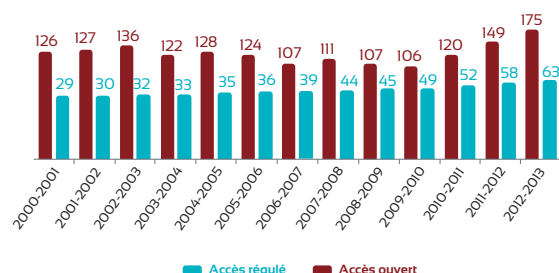
4. L'Enseignement Supérieur

Dans l'Enseignement Universitaire, l'offre est passée de 262 150 places physiques en 2001 à 385 135 en 2013, soit une augmentation de 122 985 ; soit environ 9 500 places créées annuellement.

Le Programme d'urgence prévoyait d'augmenter la capacité de 112 000 places, alors que seulement 67 135 ont été réalisées durant cette période.

L'offre du système à accès non régulé a progressé de 30 000 places entre 2009 et 2013. Il reste que cette augmentation est insuffisante pour répondre, en termes de capacité d'accueil, à la demande sociale en matière d'Enseignement Supérieur.

Graphique 18
Evolution du taux d'utilisation de la capacité d'accueil



Source : Données du MESFCRS – Traitement INE-CSEFRS.

Les données indiquent une certaine détérioration de la capacité d'accueil, surtout en 2013 ; les ressources physiques allouées sont utilisées de manière différente selon les établissements universitaires appartenant au système non régulé ou au système régulé.

Globalement, l'évaluation montre que l'effort de l'Etat fourni pour augmenter la capacité d'accueil a été important notamment dans les établissements à accès régulé. Le taux d'utilisation de la capacité de l'accès au système non régulé a atteint 175% alors que l'accès au régulé fonctionne encore en dessous de ses capacités (63%). Autrement dit, le système offre aujourd'hui 100 places pour 175 étudiants dans l'accès non régulé tandis que l'accès régulé offre 100 places pour 63 étudiants en raison de la sélectivité à l'entrée du système régulé.

CHAPITRE III

L'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE

L'encadrement des élèves ne se limite pas à l'indicateur du taux d'encadrement (ratio élèves par enseignant), mais s'étend également à d'autres aspects, tels que le temps de travail accordé aux élèves, les méthodes d'apprentissage utilisées, la qualité de l'enseignement... Néanmoins, les indicateurs du taux d'encadrement, tout aussi bien que la capacité d'accueil, demeurent un des piliers sur lesquels repose le fonctionnement de l'éducation (16).

1. L'encadrement et la généralisation de l'éducation

Le nombre d'éducateurs du préscolaire s'élève à 38 000 dont plus de 70% de femmes. Il a baissé par rapport au début de la décennie, notamment en raison de la diminution du nombre d'éducateurs du préscolaire traditionnel qui n'a pas été

complètement compensé par l'augmentation, entre 2001 et 2013, du nombre d'éducateurs dans les autres dispositifs. Dans le secteur moderne (public et privé), 97% des éducateurs sont des femmes.

Tableau 12
Nombre d'éducateurs au préscolaire par type d'enseignement

		2001	2005	2009	2012	2013
Traditionnel	Total	37 418	34 149	26 075	25 070	25 382
	Femmes	-	16 449	13 550	13 945	14 820
Moderne Privé	Total	4 095	5 707	7 038	9 961	10 590
	Femmes	-	-	6 835	9 574	10 286
Moderne Public	Total	-	-	1 577	2 590	2 297
	Femmes	-	-	1 311	2 306	2 076
Total	Total	41 513	39 856	34 690	37 621	38 269
	Femmes	-	16 449	21 696	25 825	27 182

Source : Données du MENFP – Traitement INE-CSEFRS.

Une grande proportion d'éducateurs du préscolaire n'a pas le baccalauréat (66% en 2013). Cette proportion est beaucoup plus élevée dans le préscolaire traditionnel (80%) tandis que dans le privé, environ les deux tiers des éducateurs ont au moins le baccalauréat.

Dans l'Education Nationale, entre 2001 et 2005, l'effectif global des enseignants a connu une évolution peu significative, passant de 213 500 à 226 500. Depuis cette date, l'effectif des enseignants a baissé, du fait, notamment, du lancement de l'opération favorisant les départs volontaires à compter de 2004. Durant la période 2009-2012, les effectifs des enseignants ont enregistré une légère augmentation en passant de 218 500 à plus de 230 000 en 2012. En revanche, ils ont fortement baissé en 2013 pour retomber à 226 000. Les enseignants du primaire représentent

près de 56% des effectifs, contre 25% pour le secondaire collégial et 19% pour le qualifiant.

En 2013, 35% des enseignants étaient âgés d'au moins 50 ans, et les prévisions indiquent que les départs à la retraite vont connaître une augmentation sensible à partir de 2016, pour se situer à des niveaux élevés, entre 2018 et 2020, où 32 000 départs à la retraite sont prévus (17).

Tableau 13
Prévisions des départs à la retraite des enseignants

	2015-2016	2019-2020
Primaire	3 241	5 419
Collège	5 691	2 516
Lycée	6 525	3 064
Education Nationale	15 457	10 999

Source : Données du MENFP – Traitement INE-CSEFRS.

Globalement, le ratio élèves par enseignant au primaire a peu évolué et s'est stabilisé autour d'une moyenne de 27,5 élèves en 2013. Au secondaire collégial, le nombre moyen d'élèves par enseignant est passé d'environ 19 élèves en 2000 à 26 en 2013. Et pour le secondaire qualifiant, ce ratio est passé de près de 14 élèves par enseignant en 2000 à près de 21 élèves en 2013.

Tableau 14
Ratio élèves par enseignant selon le cycle

		2000	2004	2009	2013
Primaire	Urbain	33,5	33,0	30,4	30,9
	Rural	25,0	25,1	25,3	25,2
	Total	28,7	28,4	27,4	27,5
Secondaire collégial	Urbain	19,1	20,7	25,1	26,4
	Rural	17,9	20,1	24,8	25,0
	Total	18,9	20,5	25,0	26,0
Secondaire qualifiant	Urbain	13,7	16,6	20,7	21,2
	Rural	11,4	16,1	17,0	18,9
	Total	13,6	16,5	20,2	20,9

Source : Données du MENFP – Traitement INE-CSEFRS.

Les restrictions sur les postes budgétaires des enseignants alloués au Département de l'Enseignement Scolaire et les départs volontaires à la retraite, en plus de l'évolution des effectifs des élèves peuvent expliquer en partie l'augmentation de ce ratio au secondaire.

Enfin, il faut rappeler que les études et travaux à l'échelle internationale recommandent que la taille de la classe au primaire se situe autour de 18 élèves pour que la qualité de l'enseignement soit optimale. Ce ratio, conjugué avec les prévisions des besoins en enseignants, doit être pris en compte pour assurer une meilleure qualité de l'enseignement.

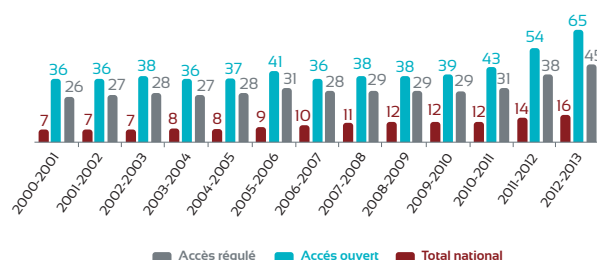
2. Le taux d'encadrement dans les universités

L'effectif du corps enseignant de l'Enseignement Supérieur universitaire a connu, depuis 2001, une progression de 22%, atteignant un total de 12 036 enseignants permanents en 2012-2013. Cette progression a surtout profité aux filières à accès régulé dont l'effectif des enseignants a progressé de plus de 54% alors que la progression de l'effectif des enseignants des filières à accès non régulé n'a progressé que de 8%. Il faut noter que le système à accès régulé accueille 13% des étudiants au niveau national alors que le système à accès non régulé en accueille 87%. Le taux d'encadrement dans les filières à accès non régulé atteint 65 étudiants par enseignant en 2013, alors qu'il était de 54 en 2012.

Ce taux atteint même 104 étudiants par enseignant dans les filières des Facultés des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales et les facultés polydisciplinaires. En revanche, dans les filières à

accès régulé, ce taux se stabilise à 16 étudiants par enseignant en 2013.

Graphique 19
Evolution du taux d'encadrement pédagogique



Source : Données du MESFCRS – Traitement INE-CSEFRS.

La mise en œuvre de la recommandation du Programme d'urgence, pour la création de 2 400 postes budgétaires, entre 2009 et 2012, en réponse aux besoins d'encadrement, est contrastée. En effet, le nombre d'emplois créés dans l'Enseignement Supérieur – corps enseignant et administratif – s'élève à 2 282.

À titre d'illustration, pour arriver à un taux proche d'un pays comme la France, qui n'est pas à la tête du classement des pays de l'OCDE (18), le Maroc devra recruter plus de 18 000 enseignants (19). Ces besoins s'accroissent davantage si on prend en considération les flux grandissants d'étudiants qui accéderont à l'université suite aux efforts importants réalisés pour la généralisation de l'accès au secondaire qualifiant. Les départs massifs à la retraite des enseignants amplifient la contrainte d'encadrement, puisque durant les six prochaines années, 1 855 enseignants partiront à la retraite, soit 16% de l'effectif actuel des enseignants.

3. Le taux d'encadrement au sein de la Formation Professionnelle

Près de 18 975 formateurs, dont 39% vacataires, assurent la formation des stagiaires dans les établissements publics et privés de la Formation Professionnelle au titre de l'année 2012-2013, soit 5 802 formateurs de plus qu'en 2007-2008.

Le Programme d'urgence avait prévu la mise à niveau et le perfectionnement technico-pédagogique de 300 formateurs en hôtellerie, la création d'un cursus de formation initiale des formateurs à l'Institut Supérieur International du Tourisme de Tanger, ainsi que la mise en place d'un Centre d'ingénierie et de formation de formateurs à Marrakech. Dans les filières de l'agriculture et de l'artisanat, la formation de maîtres d'apprentissage et la mise en place d'un système de certification de leurs compétences figuraient aussi parmi les priorités du Programme d'urgence.

Tableau 15
Evolution du nombre de formateurs selon les opérateurs

Opérateurs	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
Secteur privé	8 283	9 916	10 420	10 822	11 020
OFPPT	4 980	5 749	6 006	6 101	6 264
Tourisme	318	341	380	408	402
Agriculture	287	284	398	402	408
Jeunesse et Sport	610	611	364	359	349
Artisanat	250	255	261	262	299
Pêches Maritimes	127	110	111	96	98
Equipement			88	86	86
Energie et Mines			52	49	49
HCAR	24	20	16		
Urbanisme			12		
Autres	314				
Total	15 193	17 286	18 108	18 585	18 975

Source : Données du MENFP – Traitement INE-CSEFRS.

Dans le secteur de la Formation Professionnelle privée, le nombre de formateurs a connu une hausse annuelle moyenne de 7,4% durant la période 2009-2013 captant une bonne part de la croissance des effectifs de formateurs : il représente actuellement 58% de l'ensemble des formateurs du système. Le taux d'encadrement moyen de ce secteur est de 7 stagiaires par formateur. Cela dit, l'offre de

formation du secteur privé concerne essentiellement les services et elle est quasiment absente dans les secteurs industriels de Formation Professionnelle compte tenu du poids des investissements – en équipements techniques notamment – qu'il faut nécessairement consentir.

En ce qui concerne la Formation Professionnelle publique, plusieurs avancées ont été enregistrées en matière d'amélioration des ressources humaines, notamment la création de Centres de Développement de Compétences par l'OFPPT, la certification par le Département de la Formation Professionnelle du MENFP, d'environ 500 directeurs d'établissements et 600 formateurs de l'OFPPT. Néanmoins, la Formation Professionnelle publique enregistre des insuffisances en matière de recrutement et de formation des formateurs. La part des vacataires demeure encore très importante au sein des opérateurs publics et la plupart des formateurs chargés du suivi des stagiaires ne sont pas formés à la méthodologie de l'alternance.

Sur la seule période du Programme d'urgence, pour laquelle les données sont disponibles, on observe un taux d'encadrement des stagiaires significativement élevé à l'OFPPT. Ce taux se situe autour de 28 stagiaires par classe en 2009, pour rester presque au même niveau en 2013.

Conclusion

Cette analyse des données statistiques sur la mobilisation des ressources montre l'importance des ressources financières et humaines déployées dans le Système d'Education et de Formation depuis l'adoption de la Charte, particulièrement durant la période de la mise en œuvre du Programme d'urgence.

Les avancées acquises en matière de généralisation de l'éducation de base, d'extension de la Formation Professionnelle et d'accroissement des capacités des universités résultent d'actions publiques adoptées durant la décennie écoulée et qui ont visé, de façon générale, l'amélioration de l'offre du secteur public.

Ces moyens, comme le démontre l'analyse des données, ont été orientés vers l'Enseignement Scolaire, particulièrement les cycles primaire et secondaire collégial. En effet, l'Enseignement Scolaire a absorbé plus de 83% du budget total alloué par l'Etat au Système d'Education et de Formation durant la période du Programme d'urgence, c'est à-dire près du tiers du Budget Général de l'Etat entre

2009 et 2012. Toutefois, l'évaluation de l'élan donné aux réalisations durant cette période appelle deux conclusions importantes.

D'abord, les résultats de l'analyse indiquent que les dépenses mobilisées pour le système ont connu une forte baisse depuis 2012, induisant ainsi une diminution des efforts en faveur de la généralisation de l'enseignement qui, certes, a connu des avancées mais qui n'est pas encore achevée, loin s'en faut.

En effet, la généralisation du préscolaire, portée par le public en milieu rural, le parachèvement de la généralisation du collégial, l'impulsion de l'extension des lycées et l'urgente amélioration des taux actuels d'encadrement à l'université, requièrent le redoublement des efforts et la mobilisation de ressources suffisantes et pérennes. À titre d'illustration, la généralisation du préscolaire ne sera atteinte dans les années à venir que si l'élan des réalisations se poursuit, au moins, à la même cadence que celle du Programme d'urgence. Autre exemple, celui de la Formation Professionnelle dont le budget accordé par l'Etat a fortement baissé

depuis 2012 et qui, pourtant, pour répondre à la demande sociale des jeunes, absorbe la grande majorité des recettes de la taxe de Formation Professionnelle versée par les entreprises.

Enfin, les constructions et les réalisations prévues durant la mise en œuvre du Programme d'urgence n'ont pas toutes été menées à terme. Autrement dit, les différentes avancées en matière de généralisation de l'enseignement ne sont en réalité que le résultat d'une mise en

œuvre partielle du Programme d'urgence, sauf dans le cas de la construction des écoles du primaire dont le degré de réalisation a été assez important en 2012. Ce résultat indique que la faible capacité de consommation du budget, ainsi que l'organisation en amont, qui a gouverné les travaux de construction, n'ont pas permis de mener à bien ce programme d'investissement dans les constructions scolaires malgré la disponibilité des ressources budgétaires adéquates.

Références bibliographiques

(16) Voir Partie III.

(17) Selon les projections du MENFP.

(18) OCDE 2011, Regards sur l'éducation, p. 420.

(19) Dans cette simulation, on suppose que le taux à atteindre est autour de 17 étudiants par enseignant.

CHAPITRE IV

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

L'enseignant est le pivot du Système d'Éducation et Formation. Sa formation doit répondre aux enjeux d'une éducation en mutation et lui permettre d'exercer son métier avec un niveau adéquat de qualification et compétence professionnelles. Les formations, initiale et continue, constituent ainsi les fondements de la compétence pédagogique offrant aux acteurs une formation qualifiante solide, et un accompagnement qui renforce leurs capacités à traduire les réformes préconisées par la Charte dans leur pratique pédagogique et dans le mode de transmission des apprentissages.

La Charte dans le levier 13 recommande de :

- Motiver les ressources humaines pédagogiques et administratives, perfectionner leur formation continue, améliorer leurs conditions de travail et réviser les critères de recrutement, d'évaluation continue et de promotion.
- Procéder à l'intégration, au niveau régional, de l'ensemble des établissements de formation des cadres de l'éducation et de la formation et à leur connexion avec l'université.
- Assurer une solide formation initiale aux enseignants.
- Chaque cadre de l'éducation et la formation devra bénéficier de :
 - des sessions annuelles courtes d'entretien et de mise à jour de compétences, durant une trentaine d'heures ;
 - des sessions de requalification plus approfondies, intervenant au moins tous les trois ans.

1. La formation initiale

La Charte stipule que « de l'engagement et la qualité des enseignants dépend le renouveau de l'école. Qualité signifie une bonne formation initiale, une formation continue efficace... ». (Article 133).

1.1. L'organisation de la formation initiale

Un examen de l'évolution de la formation initiale nous permet de constater qu'au démarrage de la mise en œuvre de la Charte, le Département de l'Éducation

Nationale disposait de 34 Centres de Formation des Instituteurs (CFI), 13 Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) pour la formation des enseignants du secondaire collégial et 10 Ecoles Normales Supérieures pour la formation des enseignants du secondaire qualifiant et des professeurs agrégés, dont deux dédiées à la formation des enseignants de l'enseignement technique.

La formation initiale des enseignants est organisée selon le modèle consécutif où la formation pédagogique est dispensée dans les centres de formation après que le candidat a reçu un enseignement disciplinaire : il est recruté pour suivre une année de formation théorique et pratique, après avoir obtenu un diplôme universitaire (DEUG ou Licence) et après avoir été admis aux concours (20).

La réforme pédagogique dans les centres de formation des instituteurs n'a été mise en œuvre qu'en 2007. Le nouveau dispositif de formation est basé sur les principes fondateurs de l'approche par compétences.

La professionnalisation est basée sur l'alternance entre la formation théorique et l'exercice pratique sur le terrain : la formation a été réorganisée sous formes de modules centrés sur l'acquisition de compétences professionnelles. Ainsi, les mises en situation professionnelle sont élaborées dans les centres de formation des instituteurs et font l'objet d'application dans les écoles d'accueil lors de stages bloqués d'une semaine. Le dispositif favorise l'auto-formation par une implication des stagiaires. Le décret du 10 mai 2006, réorganisant la formation initiale des enseignants, a conditionné l'accès aux Centres de Formation des Instituteurs à l'obtention du DEUG au lieu du Baccalauréat et a réduit la durée de formation à une seule année (21).

Concernant les Centres Pédagogiques Régionaux, le dispositif de formation par alternance mis en place depuis 1997 est organisé sous forme de modules permettant l'acquisition des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques que le stagiaire est amené à mettre en pratique en situation réelle dans les collèges.

Le concours d'accès aux Centres Pédagogiques Régionaux est ouvert aux candidats titulaires du Diplôme des Etudes Universitaires Générales ou d'un diplôme équivalent. La durée de formation est d'un an. Ce « cycle pédagogique » venait remplacer « le cycle normal » destiné aux bacheliers et dont la durée de formation était de deux ans.

En revanche, les Ecoles Normales Supérieures n'avaient pas de dispositif de formation uniforme, mais seulement un syllabus de programmes pour chaque discipline. Quant à la formation pratique, elle était assurée lors d'un stage bloqué, d'un mois et demi, effectué dans un lycée d'accueil.

La formation des enseignants de l'enseignement secondaire qualifiant est ouverte, sur concours, aux lauréats des facultés titulaires d'une Licence d'enseignement. Ayant déjà acquis à l'université les aspects théoriques de leurs spécialités, les candidats retenus reçoivent une formation pratique, pédagogique et didactique d'une année aux Ecoles Normales Supérieures.

Quant à la formation des enseignants agrégés, le concours d'accès, pour une préparation de deux années à l'Agrégation, a été ouvert aux étudiants titulaires d'une Licence et aux enseignants du secondaire qualifiant déjà en exercice. Avec la réforme, la préparation aux agrégations, d'une durée de trois ans, a été inscrite dans un cursus de formation intégrée aux Ecoles Normales Supérieures. Le concours d'accès à cette préparation est ouvert aux titulaires d'un Diplôme des Etudes Universitaires Générales, aux élèves de la deuxième année des classes préparatoires aux grandes écoles et aux enseignants du secondaire qualifiant justifiant de quatre années d'exercice effectif. D'ailleurs, les titulaires d'un master, au moins, sont autorisés à passer le concours d'obtention du diplôme « Professeur agrégé ».

1.2. Une nouvelle architecture de formation (22)

La réforme de la formation initiale des enseignants, préconisée par la Charte, n'a été réellement mise en œuvre qu'avec le lancement du Programme d'urgence.

Ainsi, les Centres de Formation des Instituteurs et les Centres Pédagogiques Régionaux ont été regroupés, au niveau de chaque académie, en Centres Régionaux des Métiers d'Education et de Formation (CRMEF) dont les missions portent, entre autres, sur la qualification des cadres enseignants stagiaires, l'organisation de la formation continue et la promotion de la recherche pédagogique. Les centres de préparation à l'Agrégation, mis en place au sein des Ecoles Normales Supérieures, ont été transférés aux Centres Régionaux des Métiers

d'Education et Formation et transformés en centres de préparation qualifiante à l'Agrégation.

L'accès aux Centres Régionaux des Métiers d'Education et de Formation et le passage du concours constituent l'unique voie pour le recrutement des enseignants du système scolaire. Ainsi, le concours d'accès aux Centres Régionaux des Métiers d'Education et Formation est désormais ouvert aux seuls candidats titulaires d'une Licence fondamentale ou professionnelle au moins.

Le nouveau dispositif de formation, mis en place dans les Centres Régionaux des Métiers d'Education et Formation dès l'année 2012-2013, est axé sur le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants. Ainsi, 60% du volume horaire est consacré à la formation pratique alors que les 40% restants sont consacrés aux modules relatifs à la spécialité, la pédagogie, la sociologie de l'éducation, la psychologie de l'enfant, la législation scolaire, les langues et les technologies de l'information et communication (23).

Quant aux Ecoles Normales Supérieures, elles ont été rattachées aux universités dès l'année 2009 et par conséquent, les premières filières universitaires d'éducation ont été mises en place en 2010. Ces filières, d'une durée de trois années de formation, préparent à une Licence professionnelle en éducation et dispensent, en plus de la spécialité, les sciences de l'éducation ainsi que les techniques pédagogiques et didactiques.

1.3. Les progrès et les limites de la réforme

La mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants comporte un certain nombre d'aspects positifs :

- Le recrutement des enseignants du primaire et du secondaire parmi les licenciés place le système marocain de formation des enseignants à un niveau d'exigence comparable à la tendance internationale en la matière.
- L'uniformisation du niveau d'accès au métier d'enseignant est de nature à optimiser les coûts de formation et à harmoniser les statuts de la profession.
- A la sortie des centres de formation, tous les enseignants sont classés à l'échelle IO, ce qui simplifie la gestion des carrières en disposant d'un statut unique pour le corps enseignant et partant, facilite le redéploiement entre les cycles en cas de besoin.
- Le recrutement à partir de la licence permet de sélectionner des profils plus adaptés car les candidats potentiels ont réussi leurs études universitaires disciplinaires et par conséquent,

sont aptes à faire des choix professionnels plus raisonnés.

Toutefois, le mode de recrutement en vigueur ainsi que le nouveau dispositif de formation connaissent un certain nombre de limites.

- L'hétérogénéité des profils des stagiaires issus des universités et amenés à exercer dans le cycle primaire rend difficile leur qualification professionnelle et compromet la qualité de leurs pratiques enseignantes.
- L'intégration des Ecoles Normales Supérieures au sein des universités ne s'est pas accompagnée d'un plan de reconversion des enseignants et d'une refonte des curricula en fonction des métiers à former pour l'éducation : les enseignants qualifiés, les gestionnaires de l'éducation, les psychologues, les psychopédagogues et les conseillers pédagogiques, etc.
- Les licenciés des filières universitaires d'éducation se présentent, à l'instar des autres licenciés, au concours de recrutement des enseignants organisé par le Département de l'Education Nationale. C'est-à-dire qu'on est encore loin de l'implication réelle des universités dans la formation initiale des profils d'enseignants et d'éducateurs qui répondent aux besoins de l'Education Nationale.
- L'absence d'une structure dédiée à la formation des formateurs se répercute négativement sur la qualité de l'encadrement au sein des Centres Régionaux des Métiers d'Education et Formation. Certes, l'encadrement a été renforcé par le recrutement de 480 enseignants-chercheurs, cependant, la formation du profil des nouveaux formateurs est plutôt académique, axée sur les aspects théoriques et disciplinaires et non sur l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice du métier de formateur dans un champ pédagogique qui prépare pour les métiers d'éducation et de formation.
- Même si la durée de la formation dans les Centres Régionaux des Métiers d'Education et Formation est fixée à une année, la préparation effective au métier, y compris les stages, ne dépasse guère six à sept mois. Cette courte durée de formation ne permet point la maîtrise des compétences pédagogiques et didactiques nécessaires à une bonne pratique de l'enseignement.
- Concernant les mises en situation professionnelle, il y a lieu de signaler l'absence de critères pour le choix des établissements d'accueil et des conseillers pédagogiques, la non-opérationnalisation du cadre légal régissant la relation entre les centres de formation et les établissements d'application, l'absence de coordination entre les formateurs et

les conseillers pédagogiques ainsi que la réticence de ces derniers à assumer la responsabilité d'encadrement des stagiaires en l'absence de mesures incitatives. Quant à l'évaluation des situations professionnelles, le système actuel laisse cette tâche à la discrétion des conseillers pédagogiques.

2. La formation continue

La formation continue se doit de permettre aux enseignants de compléter et de perfectionner leur formation pour qu'ils soient capables de suivre et de s'adapter aux réformes que connaît le système éducatif. En effet, ces réformes ont touché tous les aspects du système notamment l'organisation des cycles, les approches pédagogiques, les programmes et manuels scolaires, l'orientation pédagogique, l'évaluation et les examens ainsi que la gouvernance et la gestion des ressources humaines. Ces changements nécessitent donc l'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie de formation continue généralisable à tous les acteurs pédagogiques.

2.1. Le lancement de la formation continue au milieu de la décennie

A mi-parcours de la mise en œuvre de la Charte, en 2005, le département de l'Education Nationale a organisé des sessions de formation continue au profit des enseignants du primaire et du secondaire collégial, et des modules de formation à l'intention des enseignants du secondaire qualifiant ont été élaborés.

Après 2005, la formation continue a mis l'accent sur les axes à caractère national notamment l'approche par compétences, les nouveaux programmes et manuels scolaires, le programme GENIE, les nouveaux dispositifs d'évaluation et des examens, l'enseignement de la langue Amazighe...

En 2006 a été adoptée l'approche dite « effet démultiplicateur » qui consiste à former, au niveau central, des experts chargés de former des formateurs principaux qui, à leur tour, assurent la formation des formateurs régionaux et provinciaux qui ont en fin de compte pour mission la formation des enseignants.

Avec le Programme d'urgence, une restructuration de la formation continue a été réalisée. Ainsi, l'unité centrale de la Formation des Cadres est chargée de mettre en place les stratégies de la formation continue, de superviser et de réguler les actions entreprises en la matière, aussi bien au niveau national qu'au niveau régional.

Dans ce cadre, chaque académie a créé une structure régionale chargée de la formation continue dont les

attributions portent, entre autres, sur la définition des besoins en formation, la supervision de la conception des modules de formation, l'élaboration du Plan académique de formation continue ainsi que le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre de ce plan. Les subventions aux académies pour la réalisation de leurs plans de formation continue sont accordées dans un cadre contractuel basé sur des indicateurs de performance. Le suivi et l'accompagnement sont assurés par l'administration centrale (24).

La priorité de la formation continue a été accordée aux projets éducatifs nationaux structurants. Ainsi, en 2010 et 2011, le processus de généralisation de la pédagogie de l'intégration a nécessité la formation des enseignants du primaire et secondaire collégial public et privé. Dans le cadre de la généralisation des Technologies de l'Information et de la Communication en éducation, le programme GENIE a permis, durant les années 2006-2013, de lancer la formation des cadres pédagogiques.

On constate que l'organisation de la formation continue est essentiellement liée aux projets pédagogiques à introduire à l'école : le projet de l'approche par intégration et celui du numérique (GENIE), et par conséquent, elle s'est entièrement inscrite dans le processus d'accompagnement régulier et permanent de l'enseignant dans sa pratique pédagogique.

2.2. Les carences de la politique de formation continue

La politique de formation continue des enseignants demeure insuffisante à plusieurs égards. Sur le plan législatif et contrairement aux préconisations de la Charte, la formation continue n'est prise en compte ni dans la promotion ni dans le mouvement du personnel enseignant. D'où le désintérêt et la démotivation chez les enseignants pour des formations sans incidence notable sur l'amélioration de leur carrière professionnelle (25).

De plus, la définition des besoins en formation n'est pas basée sur des méthodes rigoureuses de l'identification et de l'évaluation des besoins. En effet, en dehors de quelques actions considérées comme stratégiques, c'est plutôt la logique de la consommation des crédits qui prévaut au détriment de la satisfaction des besoins réels des enseignants.

L'unité centrale de formation des cadres est loin d'assumer les attributions qui lui sont dévolues, notamment l'identification des besoins, la planification stratégique, la supervision et la régulation des actions de formation continue. D'autres unités centrales et centres de décision, ainsi que les académies, organisent des sessions de formation continue souvent sans coordination ni concertation avec l'unité centrale compétente.

Notons enfin, l'absence d'évaluation et de suivi des retombées de la formation continue sur le rendement des enseignants, sur l'amélioration de leurs compétences et pratiques enseignantes.

2.3. La formation des inspecteurs pédagogiques

L'encadrement des enseignants est confié au corps des inspecteurs qui a pour mission principale de les contrôler et les évaluer sur le plan pédagogique. Les inspecteurs sont formés au Centre National de formation des inspecteurs de l'enseignement. L'organisation pédagogique du centre a connu plusieurs régimes de formation depuis sa création en 1969 jusqu'en 1999 (date d'arrêt des concours d'entrée au centre) (26).

Ce n'est que vers la fin de la décennie que, par le décret du 18 décembre 2008, le Centre national de formation des inspecteurs de l'enseignement est réactivé et réorganisé. Il a pour missions : l'organisation de la formation initiale et continue au profit des corps d'inspection pédagogique et d'inspection des services matériels et financiers ainsi que la contribution à la recherche pédagogique.

Après sa réouverture en 2010, le Centre National de formation des inspecteurs de l'enseignement dispense des formations dans trois filières à savoir :

- i. la formation de l'inspecteur pédagogique de l'enseignement primaire du 1^{er} grade ;
- ii. la formation de l'inspecteur pédagogique de l'enseignement secondaire collégial du 1^{er} grade ;
- iii. la formation de l'inspecteur pédagogique de l'enseignement secondaire qualifiant du 1^{er} grade.

Le concours d'accès à chacune des filières est ouvert, après présélection sur dossier, aux enseignants du deuxième grade du cycle d'enseignement concerné ayant l'ancienneté requise et dans l'enseignement et dans le grade.

Quant au dispositif de formation, c'est le Conseil du Centre de formation des inspecteurs de l'enseignement qui élabore le projet du « guide des normes pédagogiques des filières de formation ». Ce projet est ensuite transmis à la Commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur pour étude et validation.

D'une durée de formation de deux ans dans chaque filière, le régime pédagogique en vigueur est caractérisé par sa flexibilité et sa diversification. En effet, il s'agit d'une formation modulaire en alternance associant la théorie et la pratique et axée sur les exposés, les études de cas, les ateliers, les travaux pratiques, la recherche pédagogique ainsi que les stages.

D'ailleurs, les modules disciplinaires (perfectionnement, didactique, curricula) et les modules communs (compétences professionnelles, systèmes d'éducation et formation, encadrement pédagogique et sciences de l'éducation) représentent chacun 40% du volume horaire alors que les modules optionnels (langues et technologies d'information et communication) représentent 20%.

Mais, les inspecteurs n'ont pas tous reçu une formation initiale les préparant à leurs nouvelles missions. Ceux engagés uniquement sur la base de l'ancienneté n'ont pas été accompagnés par un mécanisme d'évaluation de leurs pratiques

professionnelles ni de moyens d'identifier l'impact de leur travail sur le rendement pédagogique.

Les contraintes objectives qui entourent l'exercice du métier : formation non généralisée à tous les membres du corps des inspecteurs, leurs rapports pédagogiques non exploités, les obstacles matériels et organisationnels dans l'accomplissement de la tâche d'inspection, dégradent l'image, la crédibilité et l'efficacité de ce corps. Ceci laisse entrevoir la nécessité d'autres modes d'encadrement, d'évaluation des pratiques pédagogiques et d'accompagnement pour rehausser le niveau de compétence pédagogique des enseignants.

Conclusion

L'effort déployé pour former les enseignants et les doter de capacités pédagogiques pour une éducation en pleine mutation demeure en deçà des exigences d'une éducation de qualité. En effet, la composante formation n'a pas constitué une priorité au lendemain de la Charte.

Malgré la réforme entamée en 2007 pour assurer la professionnalisation des enseignants, le dispositif de formation n'a pas connu de changement significatif au niveau de l'organisation et des contenus des formations. Ce n'est qu'avec le Programme d'urgence que la composante formation initiale et continue des enseignants sera réellement prise en compte comme une des cibles de la réforme. Toutefois les projets prévus, qui auraient pu contribuer à réorganiser les structures

de la formation initiale et continue et à réviser les curricula de formation, n'ont pas encore donné des résultats probants.

L'exigence de qualité du système éducatif repose sur une prestation pédagogique de qualité menée par des enseignants dotés de qualifications et de compétences professionnelles appropriées pour des missions renouvelées de l'école : missions d'instruire, d'éduquer, de faire acquérir à la fois le savoir-être et le savoir-faire, de préparer les élèves à vivre dans un environnement complexe et changeant et à s'y adapter. Ceci appelle une refonte du système de formation initiale et continue comme l'a préconisé la Charte, pour redonner au métier de l'enseignant une attractivité et en faire un levier de la qualité.

Références bibliographiques

(20) Seules, les formations des enseignants de « Musique et arts plastiques », d'une durée de trois ans et dispensée dans le Centre pédagogique régional de Rabat, et ceux de l'Education physique, d'une durée de quatre ans, dispensée à l'Ecole normale supérieure de Casablanca, sont organisées selon un modèle parallèle où la formation pédagogique est dispensée en parallèle avec l'enseignement disciplinaire.

(21) Bilan des réalisations de la formation initiale et continue 2006-2007, Direction de la formation des cadres, MEN.

(22) Le schéma directeur de la réforme de la formation initiale des enseignants au Maroc, Direction de la formation des cadres, MEN.

(23) Projet « Renforcement des compétences du personnel de l'enseignement », Programme d'urgence 2009-2012.

(24) Bilan des réalisations 2010, Direction de la formation des cadres, MEN.

(25) CSE, Le métier d'enseignant, Rabat, 2008.

(26) CSE, Le métier d'inspection pédagogique, Rabat, 2009.

CHAPITRE V

L'APPUI SOCIAL AUX ÉLÈVES

Afin d'agir sur les facteurs qui favorisent les inégalités et d'œuvrer en direction d'une accélération de la mise en application du principe de l'égalité des chances préconisé par la Charte, plusieurs mesures et actions ont été mises en œuvre au profit des élèves défavorisés, pour alléger les coûts directs inhérents à la scolarisation et atténuer les obstacles liés à l'éloignement et à la difficulté d'accès à l'école.

Dans le levier 14 « Améliorer les conditions sociales et matérielles des apprenants », la Charte recommande que :

- Les cantines scolaires soient structurées sur la base d'une décentralisation de leur gestion.
- Tout collège accueillant les élèves du milieu rural doit posséder un internat.
- Dans chaque université, soit installée une instance autonome chargée de la modernisation, de l'extension et de l'équipement des cités et restaurants universitaires.

1. Les cantines scolaires

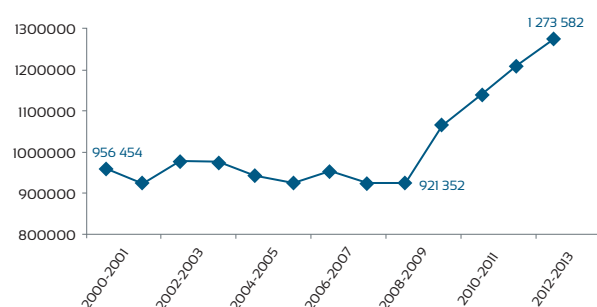
Le dispositif des cantines scolaires a pour objectif de lutter contre l'abandon scolaire précoce des élèves, d'atténuer les difficultés liées à l'éloignement de l'école et d'assurer l'égalité des chances des élèves et ce, quels que soient leur origine sociale, leur sexe et leur lieu de résidence.

Avant le Programme d'urgence, l'effectif des bénéficiaires des cantines scolaires au primaire avait connu une baisse notable, passant de 956 454 en 2000-2001 à 921 352 en 2008-2009. L'effectif des filles a enregistré une légère croissance en passant de 442 680 à 448 417 durant la même période.

Avec le Programme d'urgence, le nombre de bénéficiaires des cantines scolaires au primaire a connu une croissance soutenue pour atteindre 1 273 582 élèves en 2012-2013, dont 85,3% en milieu rural et 48,9% sont des filles.

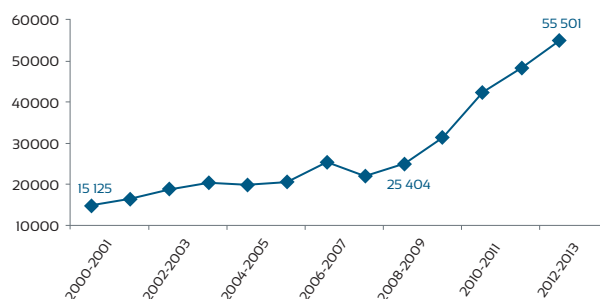
Les bénéficiaires des cantines collégiales ont vu leur effectif passer de 15 125 en 2000-2001 à 25 404 en 2008-2009. Ces effectifs ont atteint 55 501 en

Graphique 20
Evolution des bénéficiaires des cantines scolaires



Source : Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.

Graphique 21
Evolution des bénéficiaires des cantines collégiales



Source : Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.

2012-2013, dont environ 93% relèvent des collèges ruraux et 38% sont des filles.

Malgré la décentralisation de la gestion matérielle et financière des cantines scolaires, leur fonctionnement effectif connaît des défaillances par manque de moyens matériels et humains qualifiés pour répondre aux normes minimales requises pour un service d'un niveau adéquat. En effet, la valeur monétaire de la ration alimentaire journalière par élève reste dérisoire, le coût de celle-ci fluctuant, d'une délégation à l'autre, entre 1 DH et 1,50 DH.

Par ailleurs, faute d'une indemnisation raisonnable, les directeurs des écoles concernées se désengagent des charges liées aux cantines scolaires (tenue

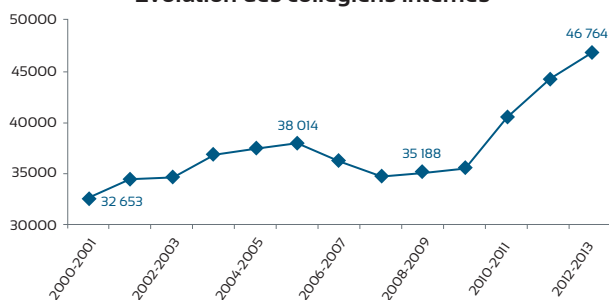
d'une comptabilité matérielle, suivi du rythme de consommation, contrôle des conditions de stockage et d'hygiène) et les enseignants, pour leur part, refusent de prendre la responsabilité de la distribution des rations et la supervision des bénéficiaires car ces charges ne font pas partie de leurs missions.

2. Les bourses de l'enseignement secondaire (27)

Les élèves de la 3^{ème} année du secondaire collégial orientés-déplacés (vers un établissement éloigné de leur domicile) bénéficient d'office de bourses dans les internats des établissements dans lesquels ils sont admis. En revanche, les bourses de l'enseignement secondaire collégial au profit des élèves de la 6^{ème} année primaire promus-déplacés sont octroyées dans la limite des places disponibles dans les internats des établissements d'accueil.

Au secondaire collégial, le nombre d'élèves hébergés a d'abord connu une croissance légère en passant de 32 653 en 2000-2001 à 38 014 en 2005-2006 pour décroître ensuite à 35 188 en 2008-2009 : le taux d'hébergement des collégiens a ainsi baissé, passant de 3,2% à 2,5%.

Graphique 22
Evolution des collégiens internes



Source : Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.

Par ailleurs, la part des élèves hébergés dans les internats relevant des collèges ruraux est passée de 31% à 49,4% au cours de la même période. Cette part va dépasser 50% en 2010 et pour la première fois, les élèves internes en milieu rural seront plus nombreux que ceux hébergés en milieu urbain. L'augmentation relative de la capacité d'hébergement en milieu rural est due à l'extension du réseau des internats conjointement au développement du réseau des collèges ruraux.

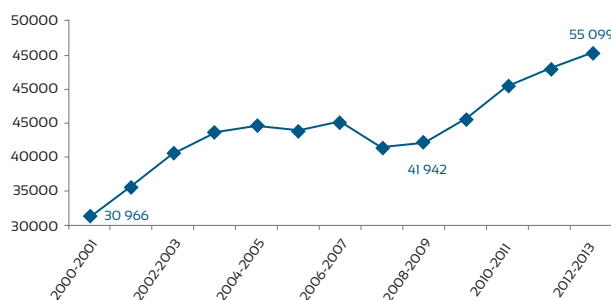
Avec le Programme d'urgence, les effectifs de collégiens internes ont connu une croissance soutenue en passant de 35 516 en 2009-2010 à 46 764 en 2012-2013 dont 41% sont des filles.

Pour généraliser la scolarisation au-delà du primaire, le Département de l'Education Nationale a initié des partenariats avec l'Entraide Nationale, les

associations membres de la Fédération Nationale des Associations de Bienfaisance ainsi que des associations locales, en vue d'accueillir les élèves boursiers qui ne peuvent pas être hébergés dans les internats à cause de l'insuffisance des capacités d'accueil. Essentiellement implantés en milieu rural, les Dour-Ettalib ont permis d'héberger 47 227 élèves en 2012-2013 dont 74% relèvent du secondaire collégial, 25% du secondaire qualifiant et 1% seulement de l'enseignement primaire. Les filles représentent 42% des élèves hébergés dans ces foyers.

Quant au secondaire qualifiant, si la part des bénéficiaires de l'hébergement dans les internats a baissé (de 7% à 6%), les effectifs des internes ont cru de 30 966 en 2000-2001 à 41 942 en 2008-2009. En fait, cette baisse est surtout due au développement du réseau des établissements dispensant l'enseignement secondaire qualifiant avant tout en milieu rural où le nombre d'établissements est passé de 82 établissements en 2000-2001 à 174 en 2008-2009. Ainsi, les collégiens ruraux promus au secondaire qualifiant suivent de plus en plus leur scolarité dans les établissements implantés dans leurs communes. En outre, les filles internes qui ne représentaient qu'à peine le quart des effectifs en 2000-2001, constituent plus d'un tiers en 2008-2009.

Graphique 23
Evolution des lycéens internes



Source : Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.

Dans le cadre du Programme d'urgence, les actions conduites ont porté d'une part, sur l'extension de la capacité d'accueil des internats qui a permis d'héberger 55 099 lycéens en 2012-2013 et, d'autre part, sur la révision à la hausse du montant de la bourse de l'enseignement secondaire, (de 700 DH par trimestre à 1 260 DH), ce qui est de nature à améliorer les services de restauration : le montant alloué à la ration alimentaire journalière d'un interne s'élève à 14 DH au lieu de 6,80 DH auparavant. De même, la durée effective de restauration et d'hébergement dans les internats a été étendue, dès 2009, à 230 jours ouvrables au lieu de 180 (28).

Il n'en demeure pas moins que le rythme de construction des internats n'a pas suivi le rythme de croissance des effectifs car la croissance

massive qu'a connue l'enseignement primaire s'est répercutée ultérieurement sur la demande de l'enseignement secondaire.

En outre, les retards et les lourdeurs liés aux procédures d'octroi des bourses et d'engagement des dépenses perturbent le fonctionnement normal de ce service.

3. Autres dispositifs d'appui social aux élèves

Malgré le développement de l'enseignement scolaire public en milieu rural, des problèmes d'accès à l'école demeurent, en raison de l'éloignement de la commune d'accueil lié à la dispersion de l'habitat, de l'insuffisance des moyens de transport et de la capacité d'hébergement des élèves dans les internats ou Dar Ettaliba.

• Le transport scolaire

Le Département de l'Education Nationale a pris l'initiative d'acheter des bus de 15 à 25 places au profit de certains établissements scolaires ruraux enregistrant des taux de déperdition relativement élevés. Ainsi, de 2004 à 2008, le Département a distribué 80 bus dans diverses régions du royaume. Mais cette contribution modeste a eu un impact limité sur la scolarisation : seuls 6 432 élèves ont bénéficié du transport scolaire en 2008-2009.

Le Programme d'urgence a programmé la généralisation du transport scolaire à tous les collèges ruraux nouvellement créés ainsi qu'à toutes les écoles communautaires, avec l'affectation aux écoles communautaires de 43 bus d'une capacité de 25 places, aux nouveaux collèges ruraux de 653 bus d'une capacité de 35 places et enfin avec la distribution de plus de 25 000 vélos tout terrain aux élèves nécessiteux.

En fait, les élèves bénéficiaires du transport scolaire sont au nombre de 21 604 en 2012-2013 dont 7% au primaire, 77% au secondaire collégial et 16% au secondaire qualifiant. On est donc loin d'atteindre l'effectif fixé par le Programme d'urgence à savoir 50 000 bénéficiaires.

Certes, plusieurs contraintes limitent le développement du transport scolaire : des zones géographiques d'accès difficiles s'ajoutant aux difficultés de gestion du transport scolaire (carburant, assurance, maintenance, conducteurs, cotisations, etc.). De plus, la pluralité des intervenants (académie, délégation, établissement, association du transport scolaire, conseil communal, entreprise, familles) rend la coordination et la répartition des responsabilités plus complexe.

• Le Programme "Tayssir"

Le programme « Tayssir » est mis en place afin de lutter contre l'abandon scolaire chez les enfants

issus des zones défavorisées. Il consiste à effectuer des transferts monétaires conditionnels, tous les deux mois, aux parents des élèves répondant à la condition d'assiduité aux cours. Ce programme est géré par l'Association Marocaine d'Appui à la Scolarisation (AMAS) dans un cadre de partenariats avec le Conseil Supérieur de l'Enseignement et le Département de l'Education Nationale.

Le montant octroyé par mois s'élève à 60 DH par enfant pour les deux premières années du primaire, 80 DH pour les deux années qui suivent et 100 DH pour les deux dernières années du primaire et enfin 140 DH pour le cycle collégial. Les subventions sont accordées dix mois par an et les transferts monétaires se font tous les deux mois.

En 2008-2009, le programme « Tayssir » a bénéficié à 79 500 élèves répartis sur 274 secteurs scolaires relevant de 5 Académies Régionales d'Education et Formation. Le nombre de bénéficiaires a pratiquement été multiplié par 4 en 2009-2010, passant à 300 000 élèves répartis sur 418 secteurs scolaires implantés dans 11 régions. L'effectif des bénéficiaires a continué sa croissance en passant de près de 450 000 en 2010-2011 à environ 690 000 élèves en 2012-2013.

Les transferts monétaires conditionnels ont permis d'augmenter les taux d'accès de 10%, d'améliorer la parité selon le genre de 3% et réduire l'absentéisme de 60%. En effet, en 2010, Tayssir a eu un impact positif sur la scolarisation au Maroc, et plus précisément sur la réduction de l'abandon scolaire et a également permis d'augmenter le taux de réinscription de ceux qui avaient abandonné et d'améliorer le niveau d'apprentissage des élèves (29).

Mais les problèmes liés à la synchronisation du budget alloué au programme et à son versement aux familles sont fréquents. De ce fait, la gestion des opérations s'est avérée très lourde et a généré des surcoûts en termes de temps, de logistique et de ressources.

Par ailleurs, le ciblage sélectif de certaines communes crée des sentiments d'injustice territoriale, d'où les réclamations des élus et des populations des communes limitrophes non ciblées en vue d'étendre le programme à leurs propres communes. En fait, le ciblage sur la base des localités considérées comme défavorisées est loin d'être adéquat. En effet, au sein même de ces localités, il y a des familles plus pauvres que d'autres. Un ciblage axé sur les ménages aurait été plus pertinent.

• Initiative Royale « un million de cartables »

Pour donner un nouveau souffle à la généralisation de la scolarisation obligatoire et à la rétention des élèves, notamment par l'allègement des charges liées à la scolarité des enfants, le Département de

l'Education Nationale – dans le cadre de l'Initiative Royale « un million de cartables » – a mis en place, depuis la rentrée scolaire 2008-2009, un dispositif de distribution des fournitures et manuels scolaires au profit des élèves de l'enseignement public.

Si l'Initiative Royale « un million de cartables » a d'abord profité, en 2008-2009, aux seuls élèves du primaire et à ceux de la 1^{ère} année du secondaire collégial relevant des unités scolaires implantées dans les communes ciblées par l'Initiative Nationale du Développement Humain (INDH), cette opération a été élargie en 2009-2010 à toutes les unités scolaires primaires et à la première année du secondaire collégial, avec toutefois, une différenciation du kit distribué en fonction du niveau scolaire et du milieu de résidence.

En 2008-2009, l'opération « un million de cartables » a bénéficié à 2 808 264 élèves à raison de 93% pour le primaire et 7% pour le secondaire collégial. En 2010-2011, le nombre de bénéficiaires a atteint 3 214 580 élèves. Notons que 3 617 386 élèves ont bénéficié de cette opération en 2012-2013 dont 87% au primaire et 13% au secondaire collégial.

Par ailleurs, l'Association Marocaine d'Appui à la Scolarisation – représentant l'administration centrale – prépare et publie la carte des manuels scolaires officiels et procède à la mise à la disposition de ses bureaux exécutifs régionaux des crédits nécessaires, lesquels procèdent à leur tour à la répartition des crédits reçus entre les bureaux exécutifs provinciaux.

Au niveau local, chaque Association d'Appui à l'Ecole de la Réussite (AAER) signe, d'une part, une convention avec un libraire (choisi sur la base de devis contradictoires) qui s'engage à livrer les fournitures et manuels scolaires à l'établissement en respectant la qualité requise et les délais de livraison et, d'autre part, une autre convention avec le bureau exécutif provincial de l'AMAS qui s'engage, à son tour, à transférer au compte de l'AAER les crédits correspondants.

La gestion financière de l'opération à travers les associations n'a pas résolu les problèmes liés à la lourdeur des procédures des dépenses publiques qui ont généré d'autres difficultés plus aigües.

- D'une part, la lourdeur des procédures liées à la création des associations et la lenteur d'ouverture de leurs comptes auprès de Barid Al Maghrib ou à la Trésorerie Générale, ont perturbé le calendrier prévu des opérations ;
- D'autre part, la gestion matérielle et financière de l'opération souffre de la méconnaissance de nombreux directeurs d'établissements des règles et procédures de dépenses des crédits mis à leur disposition ainsi que de la surcharge engendrée alors qu'ils sont occupés par les préparatifs de la rentrée scolaire.

Les difficultés logistiques, liées notamment à l'acheminement des fournitures, des écoles mères aux satellites et aux unités scolaires à accès difficile, ont perturbé la distribution des kits aux élèves dans ces unités.

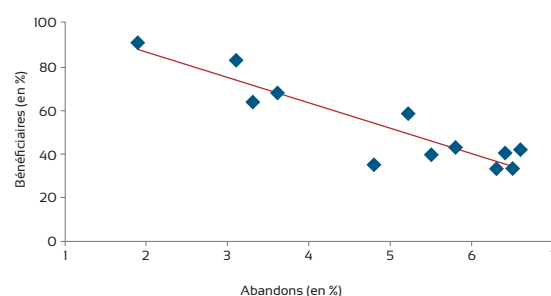
4. Les limites du ciblage de l'appui social

On constate qu'un éventail de prestations a été accordé aux élèves et entrepris dans le cadre de l'appui social, mais à partir de l'exploitation des données budgétaires des académies régionales d'Education et Formation, on a procédé à une évaluation du ciblage de l'appui social aux élèves dont ressortent quelques constats.

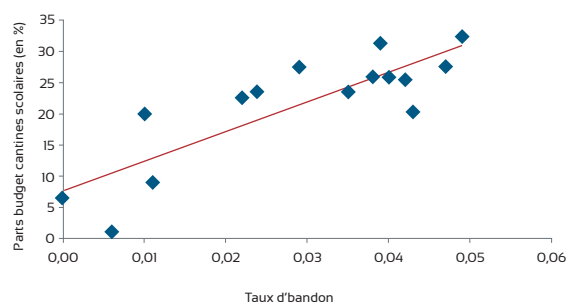
• Les cantines scolaires

Les cantines scolaires au primaire ont pour objectif principal de lutter contre l'abandon précoce des élèves. On s'attend donc à ce que les parts des élèves bénéficiaires des cantines scolaires soient relativement plus élevées dans les régions enregistrant des taux d'abandon plus élevés. Or, en corrélant les taux d'abandon et les pourcentages des bénéficiaires ruraux dans les régions concernées, on constate, à l'inverse, que les parts des bénéficiaires sont relativement plus faibles dans les régions qui enregistrent des taux d'abandon relativement plus élevés.

Graphique 24
Bénéficiaires en milieu rural par région et taux d'abandon



Graphique 25
Budgets des cantines scolaires (en %) et taux d'abandon



Données par académie transmises
par la Direction des Affaires Générales, du Budget
et du Patrimoine 2009-2010.

Source : Ministère de l'Education Nationale
et de la Formation Professionnelle.

En fait, les taux d'abandon n'expliquent que 68% des disparités entre les académies en matière d'affectation des ressources aux cantines scolaires. Le reste (32%) est dû à d'autres facteurs, notamment les taux de ruralité, de pauvreté et de couverture des douars. Une analyse multicritères, portant sur toutes ces dimensions, n'a pas permis de dégager une répartition rationnelle au niveau régional, des crédits affectés aux cantines scolaires.

• Les bourses de l'enseignement secondaire

- Au secondaire collégial, ce sont les élèves issus des ménages démunis promus-déplacés du primaire au collégial qui sont concernés par la restauration et l'hébergement. Or, ces élèves ne bénéficient pas tous de ces services et partant, les non boursiers sont – dans la plupart des cas – contraints d'interrompre leur scolarité.
- En 2008-2009, les collégiens internes ont enregistré un taux de déperdition en première année de 17% contre 23% chez les élèves ruraux non internes. C'est dire que le fait d'être interne augmente de six points la réussite scolaire des élèves ruraux.
- En réalité, cet impact positif est plus important puisqu'une part des élèves ruraux promus déplacés du primaire au secondaire collégial ne pourrait pas intégrer le collège à défaut d'une bourse. D'où, l'effet bénéfique des internats, non seulement sur la réussite scolaire mais aussi sur l'accès à l'enseignement secondaire collégial.
- Concernant l'enseignement secondaire qualifiant, il y a lieu de signaler le même constat qu'au secondaire collégial. En effet, en 2008-2009, le taux de déperdition en tronc commun est de 17% pour les élèves internes contre 28% pour les élèves en milieu rural non internes, soit un écart de 11 points en termes de promotion en faveur des lycéens internes.
- Seules les bourses de l'enseignement secondaire qualifiant sont octroyées à tous les élèves orientés-déplacés du secondaire collégial au secondaire qualifiant. C'est dire que les élèves orientés-déplacés issus des ménages aisés bénéficient de la bourse de l'enseignement secondaire qualifiant au même titre que leurs collègues nécessiteux : il n'y a pas de discrimination positive et explicite en faveur des élèves défavorisés.

5. L'appui social aux étudiants

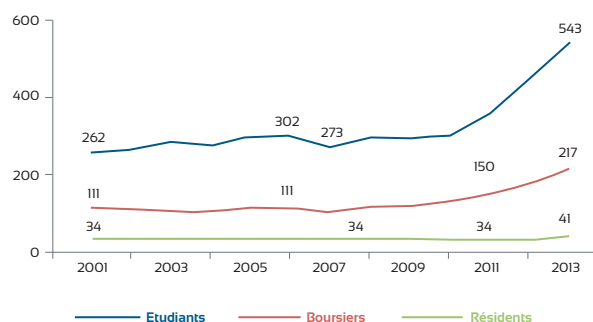
Les services offerts aux jeunes étudiants contribuent à leur créer un environnement adéquat pour une vie universitaire considérée comme une étape transitoire entre le statut d'élève à une autre qui les installe dans la vie active. La Charte a ainsi stipulé quelques

recommandations pour améliorer le fonctionnement et la gestion des services offerts aux étudiants.

Dans le but de mettre en application les recommandations de la Charte, l'Office National des Œuvres Universitaires Sociales et Culturelles (ONOUSC) a été créé en 2001 en tant qu'établissement public doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Il a pour mission de dispenser aux étudiants les prestations fournies dans le cadre de la vie universitaire au titre de l'hébergement, de la restauration, de la couverture sanitaire, des bourses et des activités culturelles et sportives.

Concernant l'hébergement et les bourses, l'effectif des résidents des cités universitaires et des internats des écoles supérieures n'a guère évolué durant les années 2000-2008 et oscillait légèrement autour de 34 000 bénéficiaires. Ce qui s'explique, en partie, par la quasi-stabilité aussi bien des effectifs d'étudiants et de boursiers de l'Enseignement Supérieur que de la capacité d'accueil des internats et des cités universitaires. En effet, la part des résidents, tout en demeurant stable durant cette période, se situait à 10% pour les étudiants et 32% pour les boursiers.

Graphique 26
Evolution des étudiants, boursiers et résidents
des cités universitaires (en milliers)



Source : Office National des Œuvres Universitaires Sociales et Culturelles.

Avec le Programme d'urgence, les effectifs estudiantins et les boursiers de l'Enseignement Supérieur ont connu une augmentation à rythme croissant, soit 76% et 68% respectivement, tandis que les résidents des cités universitaires et des internats des écoles supérieures n'ont cru que de 17% en passant de 34 817 en 2009-2010 à 41 041 en 2012-2013. Il s'en suit une diminution, d'une part, du pourcentage des étudiants résidents qui est passé de 11% en 2009 à 8% en 2013 et d'autre part, de la proportion de résidents parmi les boursiers qui a chuté de 27% à 19% durant les mêmes années. C'est dire que l'extension de la capacité d'hébergement n'a pas suivi l'évolution des effectifs estudiantins : à peine 35% de la demande est satisfaite.

Aussi, avec le vaste programme de construction et de rénovation des cités et restaurants universitaires lancé par l'ONOU SC et l'action engagée par le secteur privé, la capacité d'hébergement devrait être portée à environ 64 000 lits d'ici 2015-2016.

Concernant la restauration, le nombre de repas servis aux étudiants dans les internats et les cités universitaires reste pratiquement constant et se situe autour de 6 100 000 repas chaque année et ce, durant toute la période 2000-2009. Néanmoins, le Programme d'urgence a porté ce nombre à 7 200 000 repas en 2012-2013, soit plus d'un million de repas additionnels.

Même si le prix d'un ticket de repas n'a pas évolué et reste maintenu à 1,40 DH, la plupart des étudiants boude la restauration universitaire publique à cause de la qualité, jugée médiocre, des services. Selon une étude de l'ONOU SC, 90% des étudiants choisissent d'autres solutions.

Pour combler le déficit de l'offre publique en matière d'hébergement et de restauration des étudiants, l'Office National des Œuvres Universitaires Sociales et Culturelles a noué des accords de partenariat avec le secteur privé en vue de la construction de nouvelles cités universitaires. Auparavant, l'Office a élaboré un outil d'aide à la programmation de construction, d'équipement, d'extension et de restructuration des

bâtiments. Cet outil a permis aux acteurs concernés par les opérations de construction et d'équipement des cités universitaires de disposer d'un référentiel en la matière.

Seulement, les prix d'hébergement dans les cités universitaires privées restent élevés (de 300 à 1 200 DH/mois contre 40 DH/mois dans les cités publiques) et partant, ne profitent qu'aux étudiants issus des classes moyennes et aisées.

Pour encourager les filles rurales à poursuivre leurs études supérieures, des accords de partenariat avec la Fondation Mohammed V pour la solidarité et certaines régions ont abouti à la construction des « Maisons des étudiantes » au profit des étudiantes issues du milieu rural.

Notons enfin que le budget annuel alloué aux bourses de l'Enseignement Supérieur est resté constant, environ 428 MDH, sur toute la période 2003-2009. Ce n'est qu'en 2012 que le Département de l'Enseignement Supérieur a revu à la hausse le montant des bourses octroyées aux étudiants : une augmentation à raison de 200 DH pour les bourses du cycle Licence et de 300 DH pour les cycles Master et Doctorat. Ceci a fait grimper le budget alloué aux bourses de 718 MDH en 2012 à 1 254 MDH en 2013, soit un accroissement de 75% (30).

Conclusion de la partie I

L'augmentation du niveau d'instruction de la population marocaine âgée de 15 ans et plus depuis la décennie 1980 est un fait qui illustre indéniablement les efforts déployés par les pouvoirs publics. La mise en œuvre de la Charte et l'intervention liée au Programme d'urgence ont accéléré une évolution de l'éducation dans le sens d'une réduction des inégalités, même si celle-ci demeure plus lente lorsqu'il s'agit d'évaluer la situation des femmes.

Cependant, des situations contrastées sont toujours saillantes entre les milieux urbain et rural, puis entre les régions. Ceci requiert que toute politique éducative, pour être efficace, doit être différenciée, tenant compte des contraintes spécifiques à chaque région et ciblant précisément les catégories sociales auxquelles elle est dédiée.

De même, la portée des actions en appui social préconisées par la Charte pour réduire les inégalités et accélérer la mise en application du principe de l'égalité des chances, demeure inaboutie. Si des dysfonctionnements liés au manque de moyens matériels et humains limitent l'impact des prestations au profit des élèves bénéficiaires, à l'exemple des cantines scolaires, d'autres initiatives, comme les internats ou l'octroi de bourses, semblent contribuer notablement à la réduction de la déperdition scolaire, notamment en milieu rural.

Malgré les efforts déployés au niveau des bourses et de l'hébergement des étudiants, la massification que connaissent les universités fait que l'extension des cités universitaires ne répond pas toujours à une demande en constante augmentation.

Références bibliographiques

(27) Etude sur l'identification et le développement des stratégies efficaces pour l'hébergement des élèves du secondaire collégial en milieu rural et périurbain, MEN, 2009.

(28) Rapport National sur le bilan final du Programme d'urgence, Département de l'Éducation Nationale, 2012.

(29) Etude d'évaluation du programme « Tayssir », J-PAL, 2010.

(30) Rapport National sur le bilan final du Programme d'urgence, Département de l'Enseignement Supérieur, 2012.

PARTIE II
GOUVERNANCE
ET RÉFORME PÉDAGOGIQUE

CHAPITRE I

LA GOUVERNANCE DU SYSTÈME D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

La gouvernance centrale du Système d'Éducation et de Formation joue un rôle clé dans la dynamique nationale de changement impulsée par la mise en œuvre de la réforme. En effet, elle assure le pilotage d'une transition qui repose sur un nouveau cadre réglementaire et institutionnel visant à établir des règles de fonctionnement destinées à atteindre les performances déterminées par la Charte. Cette régulation centrale mobilise d'autres composantes qui la relayent aux niveaux régional et sectoriel. La gouvernance nationale mobilise ainsi une configuration complexe d'acteurs autonomes qui doivent exercer pleinement leurs responsabilités pour contribuer, à tous les niveaux, à la bonne conduite de la réforme : les ministères chargés de l'éducation et de la formation, les académies, les délégations, les universités, et les décanats... L'ensemble doit converger vers la réussite de tous et toutes à l'école.

C'est pourquoi la Charte a considéré la gouvernance comme un volet essentiel de la rénovation du système. Son déploiement doit permettre au Système d'Éducation et de Formation de se doter d'outils de pilotage et de mécanismes de gestion cohérents avec les objectifs de la réforme.

Dans le levier 15 se rapportant à la décentralisation et la déconcentration du Système d'Éducation et de Formation, la Charte a fixé un certain nombre d'objectifs, tels que la création des Académies régionales d'éducation et de formation (AREF), le renforcement des attributions des délégations, la mise en place d'une gestion autonome des établissements, une direction des universités désormais assurée par son propre Conseil. La Charte recommande également dans le levier 16 une harmonisation, une clarification et une évaluation du Système d'Éducation et de Formation.

Une évaluation de la gouvernance durant la décennie de la Charte concerne essentiellement les grandes étapes de la mise en œuvre du nouveau cadre réglementaire et institutionnel, du fonctionnement des instances de décision dans le cadre de la décentralisation, du partage des responsabilités ainsi que du dispositif d'évaluation préconisé par la Charte.

1. Les étapes de mise en place du cadre réglementaire et institutionnel

La gouvernance a pour objet la mise en œuvre de la réforme (31). Ce processus a bien évidemment pris des formes spécifiques à chaque grande composante du Système d'Éducation et de Formation. Toutefois, trois grandes phases communes peuvent être distinguées : 2000-2001, 2002-2008 et 2009-2013, caractérisées chacune par différents faits saillants.

La première phase, 2000-2001 : conception de la charte et institutionnalisation de son cadre structurel

C'est la période de la mise en place du cadre réglementaire et institutionnel, au cours de laquelle les lois concernant la décentralisation de l'Enseignement Supérieur et de l'Éducation Nationale sont élaborées puis promulguées (loi 01.00, loi 07.00, loi 13.00, loi 12.00). Toutefois, peu de décrets d'application ont accompagné l'annonce de la décentralisation et la création des nouvelles structures autonomes, universités et académies ; ce qui a engendré une certaine confusion, et surtout beaucoup d'attentes chez les acteurs. Il a fallu attendre la seconde phase pour que certains décrets importants soient édictés.

La deuxième phase, 2002-2008 : mise en œuvre des deux textes de lois et création des nouvelles structures de gestion des académies et des universités

Cette période voit le nouveau cadre réglementaire et institutionnel se mettre en place (l'Académie Régionale et son Conseil d'administration, l'Université et son propre Conseil) et de nombreux acteurs se mobiliser autour de la réforme. Il s'avère que nombre d'entre eux se sont retrouvés impliqués sans y être préparés. Le redéploiement des personnels qui devait renforcer les nouvelles instances n'a pas été à la hauteur des exigences d'une réforme d'une telle envergure.

Les formations promises pour la mise à niveau des compétences des acteurs affectés aux nouvelles

structures n'ont pas été mises en place assez rapidement – à l'exception de celles organisées pour les directeurs des académies –, et leur qualité n'a pas toujours été à la hauteur du niveau d'exigence appelé par cette nouvelle ère de réformes requérant une grande qualification des acteurs concernés.

• **Au niveau des Académies Régionales**

La réforme et les résultats escomptés de sa mise en œuvre n'ont pas constitué matière à débat au niveau des Académies. Pourtant, un tel débat aurait pu susciter l'intérêt des acteurs concernés en vue de les mobiliser pour participer pleinement à la réussite du processus. Il semble que la manière dont les académies ont été mises en place et le changement de statut des délégations régionales, ait donné à penser aux personnels des établissements scolaires qu'ils n'étaient pas concernés par la réforme ou du moins, qu'elle ne leur apporterait rien de nouveau.

La rapidité de la mise en place des nouvelles structures – alors que durant deux ans les décideurs du Système d'Education et de Formation n'avaient animé que de timides débats sur la réforme –, a fait qu'aucune stratégie de communication n'a été prévue pour soutenir le projet. De plus, les textes réglementaires visant à créer et encadrer l'autonomie des établissements scolaires n'ont pas vu le jour. Tous ces facteurs expliquent la démotivation et la démobilisation des acteurs de ce dernier palier hiérarchique du système.

• **Au niveau de l'Enseignement Supérieur**

Les décrets de l'application d'articles de la loi 01.00 sont arrivés graduellement après 2002 : leur publication s'est étalée sur une période de cinq ans en fonction des besoins. Il en a résulté des retards dans l'application des textes réglementaires. Néanmoins, c'est la période qui a vu devenir effectif le nouveau mode de désignation des présidents d'université et doyens ainsi que les nouvelles structures décisionnelles de ces établissements de l'Enseignement Supérieur : Conseil d'université et Conseil de gestion.

• **Au niveau de la Formation Professionnelle**

Bien que cette filière mobilise de multiples acteurs institutionnels et relève d'une décentralisation horizontale, aucune Loi-Cadre n'a été élaborée pour adapter son organisation aux nouvelles dispositions de la Charte. Certes les lois 12.00 et 13.00 sont venues consolider la mise en place de la formation par apprentissage et le fonctionnement du secteur privé de la formation professionnelle mais il a fallu attendre l'année 2005 pour que soit promulgué le décret définissant les attributions et l'organisation du secrétariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle.

Durant cette deuxième phase, la non préparation juridique et réglementaire, ainsi que le retard pris dans la mise en place et l'encadrement des nouvelles structures organisationnelles ont ralenti la mise en œuvre de la Charte. De même, le manque de ressources humaines des instances nouvellement créées, la faiblesse des compétences de gestion, l'inexpérience des acteurs, surtout en matière administrative et financière, le retard dans le redéploiement des ressources et des équipements au niveau régional et enfin, la faiblesse du système de pilotage de la réforme, ont fini par entamer l'enthousiasme initial et le consensus politique national autour de la Charte.

La troisième phase 2009-2013 : la réalisation du Programme d'urgence

Cette phase est marquée par la relance des préconisations de la Charte à travers le Programme d'urgence. Dans le projet "gouvernance, planification et genérisation", ce programme a fixé un certain nombre d'objectifs tels que : i) l'instauration de contrats Académies/Etat et Universités/Etat basé sur des objectifs chiffrés et des plans d'action concrets, ii) le renforcement des capacités de pilotage aux différents niveaux du Système de l'Education et de la Formation, iii) la création d'agences pour renforcer l'efficacité de certaines fonctions iv) la mise en place de processus de planification ascendants.

La planification opérationnelle sous forme de projets, la contractualisation et l'évaluation interne ont été introduites dans la gouvernance du Système d'Education et de Formation. La mise en œuvre de la réforme formalisée en projets – accompagnés de la mise en place d'un dispositif de gestion, de suivi et d'évaluation de la réalisation du programme – a insufflé une nouvelle dynamique et remis la réalisation de la Charte sur une trajectoire positive.

Ainsi le système s'est doté des moyens de gestion lui permettant d'améliorer les prestations de services. Les administrations centrales disposent de plus de moyens et d'applications informatiques permettant de préparer la prise de décision, communiquer rapidement, faire remonter les données et l'information et enfin, mettre sur pied des systèmes de pilotage. Par ailleurs, les structures décentralisées/déconcentrées (AREF et Délégations provinciales) disposent maintenant de budgets leur permettant de renforcer les infrastructures en termes de locaux, moyens et équipements technologiques ouvrant la voie à une meilleure communication et une gestion efficace des services financiers, administratifs et de planification.

Le Programme d'urgence, mis en œuvre durant cette phase, se composait de trois « lots » de projets, le

premier concernant les infrastructures et logistiques, le deuxième, les ressources humaines et leurs compétences et le troisième, le fonctionnement et l'évaluation des résultats escomptés. Le premier a contribué certes à renforcer l'infrastructure, en revanche, le second n'a pas connu un grand succès auprès des bénéficiaires. Le troisième, en introduisant une nouveauté dans la gestion, à savoir la mise en place d'un dispositif de pilotage et de mécanismes d'autoévaluation, a été apprécié par les gestionnaires du système.

2. Décentralisation et fonctionnement des structures de gouvernance de l'Education Nationale

Dans son levier 15, la Charte associe l'efficacité du fonctionnement du Système d'Education et de Formation à la décentralisation de ses structures, pour développer une gestion plus efficiente des effectifs des apprenants, des volumes d'infrastructures et de l'ensemble des personnes impliquées dans les processus d'apprentissage.

Dans cette même perspective, la Charte considère la décentralisation/déconcentration des structures organisationnelles des sous-systèmes d'éducation et de formation comme un moyen efficace pour adapter leurs pratiques aux spécificités et aux besoins locaux et régionaux.

Outre la recherche de l'adéquation du Système d'Education et de Formation avec le nouveau choix d'aménagement du territoire national (32), cette nouvelle organisation des structures du système est censée faciliter le partenariat, la collaboration entre les acteurs des trois sous-systèmes et engendrer une dynamique d'apprentissage partagé en matière de planification, de gestion et d'évaluation. L'objectif général était de parvenir à des résultats efficaces au regard de la généralisation de l'enseignement, de la réduction de l'échec et du décrochage scolaires et de l'amélioration de la qualité des enseignements.

Pour décentraliser le Système, la Charte avait prévu la création de nouvelles instances régionales, dotées de prérogatives et d'attributions pouvant conférer à la décentralisation et à la déconcentration une portée réelle dans le cadre d'une véritable autonomie de décision.

Les deux lois, 07.00 et 01.00, régissant respectivement l'organisation et les attributions des académies et des universités, ont institué l'autonomie de ces dernières dans le cadre d'une gouvernance décentralisée/déconcentrée qui doit être examinée au regard de son fonctionnement effectif.

2.1. Le processus de décentralisation et de déconcentration

Une enquête qualitative menée à la demande de l'Instance Nationale d'Evaluation sur l'application de la Charte en matière de gouvernance (33), fait ressortir en la matière plusieurs observations instructives :

- La déconcentration des structures de l'administration centrale du Ministère de l'Education Nationale a concerné la majeure partie des pratiques de gestion administrative et financière, à l'exception du recrutement du personnel enseignant et des opérations relatives aux transferts de patrimoine. Mais ce processus impliquant directement les académies a nécessité, au niveau central, non seulement une réorganisation des directions, mais plus encore, une nouvelle ingénierie redéfinissant les missions de l'entité centrale. Tout en adoptant formellement une politique active en termes d'orientation, de régulation et d'évaluation du fonctionnement du système, l'administration centrale ne semble pas s'être totalement affranchie de l'ancien cadre centralisateur qui régissait son fonctionnement. Il est évident que des contraintes juridiques rendent difficile la déconcentration totale de la gestion des ressources humaines et du patrimoine, mais d'autres facteurs font que des directions du ministère gardent des canaux ouverts avec les délégations provinciales qui sont des services rattachés aux académies.
- La décision de décentraliser vers les régions s'est faite sans grande préparation préalable. Bien que les directeurs d'académie aient bénéficié de formation en gestion, les savoirs requis n'ont pu être partagés et les fonctionnaires affectés aux académies se sont trouvés en charge de tâches qui, en nombre et en qualité, dépassaient leurs capacités et leurs compétences et ce, d'autant plus que les textes réglementaires arrivaient après coup et nécessitaient un véritable investissement pour être assimilés par les personnes appelées à les appliquer.
- Le directeur de l'académie dispose d'un réel pouvoir de gestion : ainsi le fait de déléguer des compétences aux niveaux subalternes dépend de son choix discrétionnaire. Les délégations provinciales, qui représentent toujours le ministre sur leur territoire, sont reléguées au second plan. Elles ne sont pas membres des Conseils d'administration des académies et les délégués sont toujours considérés comme des « chargés de mission » sans statut propre. Les tâches qui leur incombent dans le cadre de la réforme, sont de plus en plus nombreuses, sans que les effectifs des délégations n'augmentent en quantité et en qualité en vue de s'acquitter des nouvelles charges de travail.

- Lors de l'opération de décentralisation/déconcentration, le rôle des délégations provinciales, et surtout la position du délégué provincial, sont restés ambigus. Apparaissent alors plusieurs malentendus liés à la qualité de la compréhension de la nouvelle relation dictée par la loi 07.00 entre l'Académie et la Délégation, entre le directeur de l'académie et le délégué provincial. En effet, de par cette loi, la délégation provinciale est considérée comme un service extérieur de l'académie ; or le délégué, nommé par décret, dépend juridiquement du Ministre dont il est le représentant. Cette ambiguïté a engendré, au début de la mise en œuvre de la réforme, une source de concurrence stérile entre les deux entités.
- En outre, cette ambiguïté a été favorisée par l'absence d'instances de coordination entre le directeur d'académie et les délégués provinciaux. Ces derniers ne sont pas membres du Conseil d'administration de l'académie et les textes réglementaires n'ont prévu aucune forme organisationnelle pour coordonner l'action collective de la direction de l'académie et de ses services extérieurs. Un certain flou organisationnel, dû essentiellement à l'absence de planification stratégique et de règles claires, à la non assimilation des textes réglementaires existants ou nouvellement élaborés, à l'incompréhension des nouveaux rôles et des missions attendues des différentes instances hiérarchiques, ont empêché les nécessaires débats de fond sur les stratégies à adopter pour mettre en œuvre les recommandations de la Charte relatives aux lycées qui devaient pourtant bénéficier du statut de Services de l'Etat Gérés de Manière Autonome (SEGMA), l'élaboration et l'adoption des projets d'établissements et enfin, la création de réseaux locaux d'établissements d'éducation et de formation.
- La décentralisation/déconcentration vers les académies a mis ces dernières dans une situation où elles devaient assumer de nouvelles responsabilités pour lesquelles elles n'ont pas été en mesure de bien se préparer, notamment prendre en charge des projets de construction, d'aménagement et de réparation des bâtiments. Le manque de ressources humaines dans les académies explique également qu'une partie des personnels ait été affectée au suivi des chantiers et à la réalisation des divers projets de réaménagement, au détriment de leur mission pédagogique initiale. Cette situation a également concerné les directeurs d'établissements, surtout ceux des écoles primaires, lesquels, avec les projets initiés par le Programme d'urgence, se sont trouvés investis de nouvelles tâches et fonctions supplémentaires. Cet alourdissement de leurs responsabilités a été dommageable pour

l'exercice de leur rôle de directeur et leur fonction d'encadrement pédagogique.

- En fait, la déconcentration devait s'accompagner d'un redéploiement du personnel de l'administration centrale vers les académies. Or, très peu de fonctionnaires ont répondu à cet appel, et ceux qui ont bien voulu se porter volontaires ont préféré rester dans les régions proches du centre (Rabat-Casablanca). Cette faiblesse des transferts de compétences vers les académies a eu aussi pour corollaire que les nouvelles directions de ces académies, faisant face à la pénurie de compétences, se sont rabattues sur les personnels qualifiés des délégations provinciales relevant de leur territoire de tutelle.

Cette situation a engendré deux effets pervers majeurs :

- Le premier concerne le déficit d'expérience et de compétences des personnels des académies et des délégations provinciales face aux nouvelles tâches et responsabilités qui leur incombaient. Pour y faire face, ils se sont attelés à l'apprentissage et à la maîtrise des activités constituant leurs nouvelles fonctions administratives et financières. Ainsi, durant les quatre premières années de la mise en œuvre de la déconcentration, les fonctionnaires se sont trouvés déconnectés des enjeux pédagogiques. Cette situation allait à l'encontre de la stratégie prônée par la Charte visant en premier lieu à renforcer leurs liens de proximité avec les établissements scolaires, afin de les aider à mieux assumer leur nouvelle autonomie. La gestion des contraintes du quotidien a pris le pas sur la rénovation pédagogique qui est pourtant au cœur du renouvellement de l'école.
- Le second est né du fait que le ministère ne disposait pas d'un système d'information intégré lui permettant de piloter la réforme dans des conditions normales en facilitant une remontée de données fiables et valides. Aussi, toute intervention pour améliorer les conditions de fonctionnement restait difficile, en l'absence de données claires et précises. Cette situation n'a pu être rattrapée et corrigée que partiellement – sur le plan des infrastructures et des programmes sociaux au profit des enfants nécessiteux, surtout ceux en provenance de campagnes – grâce à l'avènement du Programme d'urgence.

2.2. Les Conseils d'administration et de gestion des académies

Un des constats à relever concerne le travail des Conseils d'administration et de gestion des académies et la difficulté à faire fonctionner les assemblées générales de ces Conseils.

• *Les Conseils d'administration*

Les Conseils d'administration, dominés essentiellement par les membres représentant la profession, sont devenus des assemblées pléthoriques où prédominent les doléances des corps constitués, reléguant au second plan les orientations stratégiques et les décisions visant à améliorer le fonctionnement des académies et au-delà, un rendement accru de l'éducation. L'état actuel expliquerait la difficulté des membres ne faisant pas partie du corps enseignant à s'intégrer dans ces Conseils d'administration et à apporter leurs contributions à la politique d'éducation et de formation dans leurs régions. Une telle situation est clairement contraire aux attentes de la Charte et de la loi 07.00 qui recommandent l'ouverture des académies sur leur environnement et, surtout, la participation des acteurs politiques locaux ainsi que des représentants du monde du travail et de la société civile, à l'élaboration de la politique de formation dans la région et à son enrichissement par des apports et des soutiens matériels, financiers et moraux.

Cette situation se traduit par des difficultés de fonctionnement de deux ordres :

- Les réunions des Conseils d'administration atteignent le quorum réglementaire même en l'absence des membres externes, de telle sorte que leur présence ne devient plus formellement nécessaire, puisque les décisions peuvent être prises sans aucune de leurs voix.
- De par la loi, le rapport de forces penche clairement en faveur des corps professionnels de l'éducation et, compte tenu de ce qui précède, les débats au sein du Conseil d'administration, même quand il s'agit du budget ou de la gestion, portent nécessairement sur des problématiques propres aux corps de métier que les membres externes à la profession ne maîtrisent pas toujours, d'où leur faible motivation à participer à des réunions à la préparation desquelles ils n'étaient d'ailleurs pas partie prenante.

Par ailleurs, c'est le ministre de tutelle qui préside le Conseil d'administration. Le directeur gère l'académie et le conseil l'administre. Or, du fait que ce conseil d'administration, à la composition très large, soit présidé par le ministre lui-même, tous les représentants des corps de métiers de l'Education Nationale y voient l'occasion d'exprimer d'abord leurs revendications catégorielles, reléguant en second rang la discussion du plan de développement régional.

• *Le Conseil de gestion*

Dans le cadre du rôle attribué aux structures organisationnelles décentralisées, la Charte

stipule que chaque établissement d'éducation et de formation doit être dirigé par un directeur et un Conseil de gestion. Ce dernier constitue un organe de soutien et de concertation au côté du directeur. Ses tâches se limitent à l'émission d'avis sur la programmation des activités de l'établissement, les horaires d'enseignement, les emplois du temps et la répartition des tâches des enseignants. Il participe à l'évaluation des activités pédagogiques et veille au bon état des infrastructures, des équipements et du climat éducatif. Il propose et apporte des solutions adéquates pour assurer la maintenance de l'école, l'amélioration de son prestige et l'élargissement du champ de son rayonnement.

Le règlement constitutif du Conseil de gestion prévoit une représentation du corps professoral, de l'équipe administrative, de l'association des parents d'élèves, de la représentation communale, et, éventuellement des élèves. Présidé par le directeur d'établissement, le Conseil est composé de l'administration pédagogique et des représentants des enseignants, de l'association des parents et tuteurs des élèves ainsi que du Conseil communal. Ce Conseil se réunit au moins deux fois par an : une session au début de l'année scolaire consacrée à la rentrée et à l'étude du plan d'action annuel de l'établissement et une autre en fin d'année focalisée sur le rapport annuel et la détermination des besoins de la prochaine rentrée scolaire.

Ainsi, sur le plan théorique, les Conseils de gestion doivent être un soutien à la direction de l'établissement et constituer un espace de concertation, de collaboration et de participation pour tous les acteurs concernés et intéressés par la gestion de l'établissement. Or, le constat sur le terrain fait apparaître que ces Conseils ne jouent pas les rôles qui leur incombent. Dans la majeure partie des cas, ils ne sont pas fonctionnels. Trois facteurs expliquent cette situation :

- La non-participation des représentants des enseignants qui ne souhaitent pas être présents dans l'établissement hors de leurs horaires de cours, l'absence quasi systématique des représentants des conseils communaux et municipaux, et la faible implication des représentants des associations de parents et tuteurs d'élèves. Donc, au total une large défaillance des autres acteurs censés apporter leur soutien à l'élaboration des projets et accompagner la direction de l'établissement.
- Certains directeurs d'établissement qui considèrent les Conseils de gestion comme des instances qui s'immiscent dans leurs prérogatives de gestion.
- Les limites des crédits de fonctionnement et d'investissement accordés aux établissements, ce qui conduit les acteurs à être dans l'incapacité de développer des projets d'établissement motivants

et de mobiliser les ressources humaines et les partenariats nécessaires à l'action collective au service des établissements.

Ces trois facteurs appellent des améliorations afin de faire du conseil de gestion au niveau local un organe dynamique de concertation où pourraient s'exercer l'autonomie et la responsabilité de chacun en vue d'améliorer l'efficacité de chaque école.

2.3. La gestion budgétaire des académies

À partir de 2002, suivant les recommandations de la Charte et compte tenu de la loi 07.00, le Ministère de l'Éducation Nationale a entamé la décentralisation de la gestion de ses finances en transférant aux académies le pouvoir d'élaborer leurs prévisions budgétaires et de gérer les subventions qui leur sont accordées. Ainsi, d'une gestion axée sur les moyens, on est censé être passé à une gestion axée sur les résultats. Le ministère s'est doté d'un plan stratégique 2006-2008 et toutes les composantes du système devaient œuvrer pour l'atteinte des objectifs retenus. Les académies fonctionnaient donc sur la base d'un plan d'action annuel et leur performance était ainsi appréciée sur la base de leurs bilans physique et budgétaire.

À partir de 2009 et jusqu'en 2012, la mise en place du Programme d'urgence a imposé à tous les acteurs du système de s'adapter aux nouvelles exigences accompagnant les dotations budgétaires. Une planification pluriannuelle à moyen-terme est initiée par le ministère, et partagée avec les académies et les délégations provinciales, par l'entremise d'une gestion par projet et d'une structure organisationnelle matricielle, qui visaient à favoriser une mise en œuvre coordonnée, pragmatique et maîtrisée de la réforme.

Ainsi, une nouvelle expérience de gestion financière par projets s'est généralisée à tous les paliers hiérarchiques du système et les financements ont été mis en œuvre sur la base d'un suivi et d'un contrôle plus serrés : bilans d'étapes, organisation de deux réunions du conseil d'administration par année, contrôles opérés par l'Inspection Générale des Finances et la Cour des Comptes.

Ainsi, en fin de décennie de la Charte, on peut constater qu'un grand effort a été déployé pour améliorer l'organisation du système afin de faciliter la communication et la concertation entre les différents niveaux : central, régional, provincial et celui des établissements scolaires. L'informatisation du système de gestion budgétaire a été mise en œuvre en 2013. On assiste, sous l'impulsion de l'administration centrale, à la mise en place d'une comptabilité générale et analytique, au recrutement de nouveaux administrateurs et à leur affectation dans le réseau. Avec le Programme d'urgence, environ 90% du budget global du Ministère de l'Éducation

Nationale a été transféré aux académies pour leur fonctionnement et leurs projets d'investissement.

Toutefois, la décentralisation budgétaire continue de susciter quelques interrogations chez des acteurs :

- La première se rapporte au problème des ressources humaines qui doivent prendre en charge la gestion des budgets au niveau des régions et aussi des délégations provinciales.
- La deuxième concerne le problème récurrent des retards dus aux procédures de contrôle a priori des projets que suivent les contrôleurs d'État. Cet état de fait explique pourquoi les lycées n'ont pas bénéficié du statut de SEGMA et pourquoi les établissements scolaires ne peuvent pas accéder à l'autonomie financière tant que les procédures de contrôle budgétaire ne seront pas allégées. Le nombre réduit de contrôleurs d'État et de trésoriers payeurs bloque l'application de ces deux recommandations de la Charte.
- La troisième se rapporte au problème du financement des établissements scolaires qui affecte négativement toutes les recommandations d'autonomie et de projet d'établissement.

2.4. Le principe d'évaluation

La Charte précise que « le Système d'Éducation et de Formation sera soumis, dans sa globalité, à une évaluation régulière, portant sur sa rentabilité interne et externe, et touchant tous les aspects pédagogiques et administratifs ». Elle recommande la mise en place et la généralisation d'opérations d'audit, le développement de l'auto-évaluation des établissements et les études de satisfaction des acteurs éducatifs et de leurs partenaires hors système.

Au niveau du Ministère de l'Éducation Nationale, aucune activité d'évaluation globale n'a eu lieu jusqu'à présent, à l'exception de l'Évaluation des Acquis des Élèves effectuée par l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Enseignement, avec le concours du Centre National des Examens. Aucune évaluation interne et externe du fonctionnement du Système et de ses composantes n'a été réalisée depuis l'an 2000. La Direction du Système d'Information est la seule direction centrale qui a eu recours à un audit de son fonctionnement.

3. Décentralisation et fonctionnement des structures de gouvernance des universités

3.1. Décentralisation et déconcentration

Conformément aux stipulations de la Charte, la loi 01.00 a promu les universités au rang d'établissements publics dotés de la personnalité

morale et de l'autonomie financière, administrative et pédagogique. Ce nouveau statut a mis fin à un système centralisé, géré entièrement par le ministère de tutelle, seule autorité à décréter la création de nouvelles filières, à mettre en œuvre et à assurer le suivi et l'exécution des politiques d'enseignement supérieur dans les établissements, à désigner les présidents d'universités, les doyens des facultés et les directeurs des grandes écoles et à agir en ordonnateur unique du budget d'investissement du sous-système relevant de sa gouverne.

Selon la nouvelle loi, « l'Enseignement Supérieur relève de la responsabilité de l'Etat qui en assure la planification, l'organisation, le développement, la régulation et l'orientation selon les besoins économiques, sociaux et culturels de la nation, qui en définit la politique nationale avec le concours de la communauté scientifique, du monde du travail et de l'économie, ainsi que des collectivités locales et particulièrement des régions ». Dans l'exercice de ces fonctions, le ministère de tutelle, qui ne dispose pas de représentations régionales, entretient des relations directes avec les 15 universités autonomes qui couvrent le territoire national.

L'autonomie des universités et la déconcentration de la gestion de l'Enseignement Supérieur, en fonction de la loi précitée, fait en sorte qu'elles disposent de tous les pouvoirs aux niveaux pédagogique, administratif et financier.

A ce titre, le président de l'université, sélectionné et nommé, assume le rôle de dirigeant de l'entité universitaire – avec toutes ses composantes –, et sur l'ensemble du territoire relevant de sa compétence. Il prépare et exécute les décisions issues des délibérations du Conseil de l'université, conclut les accords et conventions nationales et internationales, assure la coordination entre les établissements composant l'université et représente cette dernière auprès des autres universités et des tiers et agit en tant qu'ordonnateur pour les dépenses et les recettes.

Cette nouvelle organisation décentralisée a également permis de développer la coordination entre les différents établissements composant l'université, puisque le président assume le rôle de fédérateur à travers le projet de développement de l'ensemble universitaire, projet qui a servi de base à sa sélection. Il vise à optimiser les ressources, à intégrer les efforts collectifs et à faire émerger l'identité et la personnalité scientifique et culturelle de chacune des 15 universités existantes.

En outre, pour la mise en œuvre de la Charte et de la loi 01-00, ainsi que pour accompagner la mise en place de l'autonomie de chaque université, la nécessité d'une coordination à l'échelle nationale est apparue dès le début de la décennie de la Charte.

Il fallait concevoir des mesures et entreprendre des actions qui ne pouvaient être prises en charge que par le collectif des universités, telles que l'élaboration des cahiers des normes pédagogiques, la constitution de commissions d'expertises des filières de formation à soumettre à l'approbation de la Commission Nationale de Coordination de l'Enseignement Supérieur (CNCS), la mise sur pied d'un système d'information pour la gestion de la scolarité, la conception d'une démarche pour résoudre les problèmes linguistiques des étudiants, ou encore la définition de critères de structuration de la recherche, etc. Or, aucune structure institutionnelle de coordination n'était prévue pour asseoir la mise en œuvre de la réforme. C'est dans ce contexte que la Conférence des présidents des universités (C.P.U) – une structure informelle présidée par un président d'université – a joué, dans les faits, ce rôle d'accompagnement. D'autres structures informelles, telles que les réseaux des doyens et directeurs d'établissements, ont été mises en place à des fins de concertation sur des questions relevant de manière spécifique des champs disciplinaires. Mais en raison de leur caractère informel, leur rôle s'est progressivement estompé pour céder la place à une recentralisation des décisions au niveau de l'administration centrale.

3.2. L'autonomie et la gestion des universités

Même si, à la différence des académies régionales, c'est le président de l'université qui préside le Conseil d'université – et non le Ministre –, on retrouve toutefois, au niveau du fonctionnement de cette instance, les mêmes contraintes que celles qui ont été identifiées à propos du conseil de l'académie.

Les universités sont dirigées par un Conseil d'université, la plus haute instance décisionnelle, présidé par le président ; il est constitué de membres de droit, de membres élus et de membres désignés. Leur nombre varie, selon la taille des universités et le nombre d'établissements universitaires, pour compter de 50 à 60 membres.

Cette présence en nombre de tous les acteurs intervenant dans l'enseignement supérieur, représentant les métiers et professions de l'enseignement, la représentation des enseignants par grades, celle du syndicat et du personnel administratif, font du conseil de l'université, une instance pléthorique où les décisions sont difficilement discutées, négociées et entérinées. Le « jeu » des acteurs fait que tous les problèmes qui naissent dans les départements disciplinaires, les facultés et les écoles, les conseils de la recherche et les comités pédagogiques sont transposés dans cette structure, perçue, et à raison, comme le lieu de commandement où tous les aspects de gestion doivent nécessairement être débattus.

Il y a probablement lieu de nuancer ce constat qui peut varier d'une université à l'autre, mais il n'en reste pas moins que toutes sont confrontées aux difficultés de fonctionnement d'une instance pléthorique alors qu'il s'agissait de permettre aux membres de l'université de participer à la prise de décision administrative et financière de l'université.

Cette difficulté aurait pu être surmontée si la composition du Conseil de l'université avait été plus homogène. Or, en l'état, la grande diversité de fonctions, de métiers et de professions représentés, assortis de statuts hiérarchiques différents, fait que les attentes et les projets qui y convergent sont excessivement variés. Dans un tel contexte, il est très difficile de faire en sorte que cette instance soit un lieu d'élaboration de compromis partagés et non pas de marchandages conclus sur la base d'intérêts, d'attentes et de revendications trop hétérogènes.

En général, le Conseil fonctionne et opère avec une faible participation des représentants des collectivités locales, des entreprises et des partenaires sociaux. Leur absence endémique libère le champ au profit exclusif des différentes composantes internes à l'université.

La loi a prévu la mise en place d'un Conseil de gestion de l'université, constitué de 10 membres élus parmi les membres du Conseil d'université, sur la base de la parité entre élus et désignés, soit cinq personnes de chaque collège, y compris le président. Ce conseil est chargé des affaires administratives et financières. En raison de la fréquence des réunions, les membres externes y sont rarement présents.

Les délibérations du Conseil de gestion doivent être soumises au Conseil de l'université pour être adoptées, ce qui affaiblit la portée des actes du Conseil de gestion au point de le rendre inefficace, voire inutile, dans un processus de prise de décision inutilement lourd.

Le nouveau fonctionnement des universités (loi 01.00) prévoit la nomination sur la base d'une procédure de sélection et nomination d'un président d'université pour un mandat de quatre ans (renouvelable une fois). Pour leur part, les facultés et les Ecoles de l'Enseignement Supérieur sont dirigées par un doyen ou un directeur sélectionné puis nommé dans les mêmes conditions que le président. Cependant, leur prise de fonction a lieu à des moments différents qui ne coïncident pas avec le début du mandat du président (34). A ce déphasage, s'ajoute le fait que chacun – président, doyen et/ou directeur – est sélectionné et nommé sur la base d'un programme individuel dont il est le garant, d'où le risque de décalages, voire de hiatus, entre les plans de développement de l'université et ceux de ses établissements. Comme les équipes dirigeantes de l'université ne sont pas

élues sur la base du même projet – chaque faculté ou école dispose d'un projet propre –, l'émergence d'une action collective partagée par les différentes composantes de l'équipe dirigeante de l'université n'est guère facile. Ainsi, l'affirmation d'identités facultaires (ou d'écoles) renforce les particularismes d'établissement au détriment d'une vision commune de l'avenir de l'université.

Toutes ces contraintes appellent une réorganisation des organes de décisions des universités dans le sens d'une responsabilisation et d'une efficacité accrues tant de la prise de décision que de la reddition des comptes.

• *Les ressources humaines*

Les universités ont essayé de développer des pratiques de gestion prévisionnelle de leur personnel et des outils de gestion appropriés (répertoire des emplois et compétences pour les métiers administratifs et financiers, acquisition ou élaboration de progiciels de gestion intégrée des personnels). Mais ces nouvelles pratiques de gestion des ressources humaines demeurent marginales et varient d'une université à l'autre.

Dans l'état actuel, toutes les universités n'ont pas mis au point des modalités de gestion axées sur l'efficacité du personnel et sur une meilleure maîtrise des postes budgétaires, des besoins en recrutement, des promotions, de la mobilité, ainsi que du redéploiement du personnel administratif et du corps enseignant en fonction des besoins évolutifs de leurs composantes, ce qui aurait pourtant été nécessaire pour que leur fonctionnement soit conforme au principe de l'autonomie administrative posé par la loi 01.00.

• *Le financement et le transfert de patrimoine*

Outre leur budget propre, la loi 01.00 permet aux universités de recourir à l'offre de services et de recevoir des aides dans le cadre d'accords de partenariat et de coopération. Toutes les dépenses budgétaires des universités font l'objet d'un contrôle a priori, réalisé par un contrôleur d'Etat, d'où des lenteurs et des retards paralysants qui résultent de deux facteurs : l'indisponibilité récurrente du contrôleur qui supervise plusieurs établissements publics en même temps ; des problèmes de préparation et de suivi des dossiers élaborés par les services universitaires concernés par un projet subventionné, les services financiers de l'université ne maîtrisant pas toujours leurs outils de travail et, notamment, les règles de la comptabilité publique. Ces difficultés ont été éprouvantes lors des premières années de la réforme, car les universités ont dû affronter les aléas liés à la mise en place de nouveaux dispositifs de gestion, sans bénéficier

de l'accompagnement nécessaire par les services centraux.

Pour faire face à cette situation, certaines universités ont élaboré des manuels de procédures pour spécifier les règles et normes devant présider à la répartition et à la gestion des budgets par leurs services administratifs et financiers.

La contractualisation, mise en place par le Programme d'urgence entre 2009 et 2012, entre le Ministère de l'Enseignement Supérieur, le Ministère des Finances et chaque université, a initié un processus de responsabilisation en matière de reddition des comptes. L'arrêt de la contractualisation, qui spécifiait les objectifs à atteindre et les budgets alloués à chaque projet ainsi que leur évaluation interne, a brisé une évolution progressive vers une gestion rationnelle et autonome de leurs moyens.

Concernant le transfert des ressources patrimoniales aux universités, prévu par la Charte et la loi O1.00 (art. 96), les obstacles sont, pour l'essentiel, d'ordre technique et financier (coûts de transfert de propriété, lenteurs des procédures juridiques et cadastrales liées au transfert, etc.).

• *L'autonomie pédagogique*

La Charte et la loi O1.00 accordent une autonomie pédagogique accrue aux universités. L'offre de formation de chaque université est le fruit des propositions des établissements et des écoles d'enseignement universitaire.

Néanmoins, les programmes d'études relatifs aux filières à accès ouvert (25 filières-types), qui sont d'ordre national, doivent répondre au même cahier des charges bien que quelques adaptations locales puissent y être intégrées. Les autres programmes sont élaborés par les coordonnateurs des filières, soumis à l'assemblée du département de la discipline concernée qui les valide et les soumet ensuite au Conseil de l'établissement pour validation. En cas d'acceptation, ils sont soumis au conseil de l'Université. Ce dernier étudie la validité et la conformité des programmes d'études avec le cahier des normes pédagogiques officiel. En cas d'acceptation, il les transmet à la Commission Nationale de Coordination de l'Enseignement Supérieur (CNCES) pour accréditation. Au niveau du Ministère, des évaluations, basées sur les formulaires d'auto-évaluation consignés par les responsables des filières, sont réalisées pour que la CNCES se prononce sur le renouvellement ou non des filières de formation. Bien que ce dispositif ait contribué à introduire le principe d'auto-évaluation parmi les enseignants, il n'a pas pour autant constitué une procédure crédible d'évaluation en l'absence d'un organe indépendant d'évaluation externe.

Les universités sont aussi habilitées à développer la formation continue et à offrir des diplômes universitaires pour sanctionner des formations continues qualifiantes. Les programmes d'études afférents à ces diplômes sont élaborés par les professeurs d'université, validés par la commission pédagogique de l'établissement et accrédités par le conseil de l'université. Ces programmes donnent lieu à des diplômes octroyés exclusivement par l'université concernée. En absence d'une réglementation et de procédures claires concernant la formation continue, celle-ci n'a pas encore pris la place qu'elle devrait avoir pour constituer l'une des missions de l'université.

4. La Formation Professionnelle

La Formation Professionnelle joue un rôle économique et social incontournable pour répondre aux besoins des professionnels et des industriels en préparant des lauréats et des stagiaires qualifiés. Si sa mission est claire et son rôle apprécié, l'évolution du cadre réglementaire et sa gouvernance demeurent, néanmoins, caractérisés par plusieurs lacunes :

- La caducité de textes qui nécessitent une actualisation et une adaptation au nouveau contexte sociétal, une harmonisation et une mise en cohérence avec les nouvelles orientations et impératifs de développement économique et industriel (35).
- L'existence d'une pluralité d'intervenants de statuts différents (directeurs d'académie, délégué, président d'université, doyen, directeurs des formation professionnelle...), qui opèrent sur des territoires géographiques diversifiés, avec des niveaux inégaux de représentation à l'échelle régionale et disposant d'une autonomie variable, entrave les capacités de coordination intersectorielle et territoriale avec les autorités et les autres partenaires locaux.
- La diversité et la multiplicité des intervenants affectent également, en l'absence d'une loi cadre, la possibilité de développer une politique de Formation Professionnelle homogène, cohérente, appropriée, efficace et efficiente. La faiblesse de coordination entre les différents opérateurs de la formation professionnelle ainsi que l'absence d'un cadre national de certifications, un instrument de cette coordination, pèse négativement sur la recherche d'une nécessaire synergie pour atteindre l'efficacité et l'efficacités recherchées par la mise en œuvre des recommandations de bonne gouvernance prônées par la Charte.
- La fréquence des changements de rattachement ministériel du Département de la Formation

Professionnelle n'a pas favorisé l'émergence d'une identité propre, nouvelle et positive qui se substituerait à l'image sous-valorisée ancrée dans l'imaginaire du public (36), qui considère

souvent la Formation Professionnelle comme un sous-système chargé de résorber les échecs scolaires et d'absorber les déperditions du système éducatif.

Conclusion

L'absence d'une vision et d'une ingénierie globale du Système d'Education et de Formation, alors qu'étaient entreprises sa décentralisation/déconcentration, a limité sa cohérence. En outre, il serait opportun que les composantes du Système d'Education et de Formation puissent s'appuyer sur des cadres de référence nationaux renouvelés, permettant à chaque composante locale ou territoriale de se réorganiser en fonction de ses prérogatives, de ses spécificités et de ses objectifs propres. Or, l'un des premiers constats à faire dans ce domaine, c'est qu'au niveau central, les départements ministériels n'ont pas procédé aux changements organisationnels à même de favoriser la dynamisation de leurs liens avec les autres services centraux et les entités décentralisées/déconcentrées.

Les structures fonctionnelles qui existaient avant l'implantation de la réforme ont été réduites ou réaménagées, mais sans que cela ait un impact réel sur les valeurs, les systèmes ou les méthodes. Les chaînes de décision entre l'administration centrale et les niveaux décentralisés continuent à fonctionner comme par le passé. Beaucoup de décisions restent l'apanage d'instances centrales pour lesquelles le transfert des compétences et des prérogatives aux académies régionales par exemple demeure tributaire de mesures d'accompagnement. Bien que le Ministère de l'Education Nationale en 2004, avec le soutien de la coopération canadienne, se soit doté « d'un cadre stratégique du développement du système éducatif », ce dernier n'a pas été traduit en un programme opérationnel de grande envergure de nature à mobiliser tous les acteurs. Le Programme d'urgence est venu pallier, partiellement, cet état de fait en 2009 ; mais à son tour, il n'a pas été renouvelé.

Les enjeux de gouvernance n'ont pas été traités, comme cela aurait été nécessaire, tout au long des chaînes de relations qui relient les diverses composantes du Système et structurent chacune d'elles. Les mécanismes de transparence, de prise de décision, de gouvernement, de pilotage, de partage, d'échange de procédures sont à interroger et à revisiter en vue de parvenir à une gestion efficace et efficiente.

Les changements fréquents qui ont affecté la gestion des trois Départements (Education Nationale, Enseignement Supérieur, Formation Professionnelle) du fait des réaménagements gouvernementaux et ministériels, ont nui à la nécessaire continuité en vue de capitaliser des acquis organisationnels, administratifs et pédagogiques. La bonne gestion du système en est affectée, ce qui l'empêche de continuer à se développer de manière adéquate, surtout lorsque ces changements perturbent des processus pédagogiques sans pour autant introduire des innovations positives pour le fonctionnement des établissements scolaires et universitaires.

La chronologie de la réforme de la gouvernance, présentée plus haut, requiert une redynamisation de l'action collective afin de capitaliser sur les acquis en se donnant l'opportunité de revoir toute la production juridique et réglementaire produite depuis 2000, de réaménager les textes en fonction des leçons et des expériences acquises, de mieux clarifier les missions, les rôles et les fonctions des instances et des acteurs pour assurer un fonctionnement efficace et efficient du Système de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Références bibliographiques

(31) L'enquête a été menée par le bureau d'études "Co-efficience". Rapport sur l'évaluation de l'application des recommandations de la Charte en matière de gouvernance. 2000-2013. avril 2014.

(32) Voir Rapport sur la régionalisation avancée. <http://www.regionalisationavancee.ma/PagesmFr.aspx?id=54>

(33) Rapport sur l'évaluation de l'application des recommandations de la Charte en matière de gouvernance. 2000-2013. Etude menée par le Bureau d'Etudes "Co-efficience" pour le CSEFRS. avril 2014.

(34) La procédure de nomination des présidents et des doyens et directeurs, passe par l'appel à candidature, une sélection faite

par une commission qui propose trois candidats et le choix du candidat parmi les trois et sa nomination se faisait avant 2011 par S.M. le Roi. Après cette date, le choix et la nomination se fait par le Chef du gouvernement.

(35) Il s'agit essentiellement des textes d'application dont le rythme de production est lent et de nouveaux textes. Par exemple, la formation continue a besoin d'être réglementée pour suivre l'évolution des besoins du pays.

(36) Cette image est aujourd'hui en train de changer selon une étude supervisée par l'INE sur « La perception de la Formation Professionnelle ». Décembre 2014.

CHAPITRE II

LA RÉFORME PÉDAGOGIQUE

La réforme pédagogique est un levier central de la réforme du Système de l'Education et de la Formation. Elle détermine le mode d'organisation des enseignements, les contenus des programmes et les modalités d'apprentissage.

Dans l'objectif d'améliorer la qualité de l'éducation et de la formation, le levier 4 de la Charte a prescrit une réforme pédagogique centrée sur un certain nombre d'orientations, notamment une révision de l'architecture du Système de l'Education et de la Formation ainsi que des approches de l'apprentissage en procédant à :

- i) La réorganisation des cycles d'éducation et formation en diversifiant les passerelles entre les filières et en renforçant la cohérence d'ensemble du système ;
- ii) La refonte des programmes scolaires en vue de réussir la nouvelle organisation pédagogique et de rehausser la qualité des enseignements ;
- iii) La réforme des manuels scolaires par le recours transparent à la concurrence des développeurs, créateurs et éditeurs ;
- iv) L'adoption de l'approche par compétences en vue de centrer les apprentissages sur le développement des compétences de base ;
- v) La prise en compte de l'orientation pédagogique et professionnelle en tant que partie intégrante du processus d'éducation et formation.

Par ailleurs, la Charte a préconisé que :

- Les enseignements collégial et secondaire soient intégrés pour constituer un socle éducatif cohérent (le secondaire).
- L'enseignement secondaire comprenne i) un cycle court, d'un à deux ans, de qualification professionnelle menant vers la vie active, ii) le cycle du tronc commun, d'une année, et iii) le cycle du baccalauréat, de deux ans, avec deux filières principales, à savoir l'enseignement technologique et l'enseignement professionnel.
- L'enseignement supérieur soit composé de deux cycles de cinq semestres chacun ;
- et un cycle de formation doctorale, de 4 à 5 ans, comprenant une année d'études approfondies.

1. La réorganisation des cycles d'éducation et formation

La réorganisation des cycles d'éducation et de formation a ciblé les trois sous-systèmes d'éducation et de formation à savoir l'Education Nationale, la Formation Professionnelle et l'Enseignement Supérieur.

1.1. La restructuration de l'Enseignement Scolaire

L'architecture pédagogique du système scolaire a été refondue et comprend un enseignement préscolaire de deux ans, un enseignement primaire de six ans, un enseignement secondaire composé d'un cycle secondaire collégial et d'un cycle secondaire qualifiant de trois années chacun. L'enseignement secondaire qualifiant est articulé selon quatre troncs communs déclinés en neuf branches pour la première année du baccalauréat et quatorze filières pour la seconde.

Cette nouvelle organisation pédagogique de l'Enseignement Scolaire se distingue par l'établissement de passerelles entre les troncs communs, la spécialisation progressive au long des troncs communs ainsi que la possibilité de réorientation entre certaines filières.

A l'instar de l'enseignement secondaire qualifiant, le régime semestriel a été étendu aux cycles primaire et collégial, ce qui a permis de doter les trois cycles d'une organisation pédagogique homogène.

La Charte recommandait de formaliser l'enseignement originel pour qu'il devienne partie intégrante de l'organisation pédagogique de l'enseignement public et se fixe pour objectif la conservation et la préservation des valeurs morales de la société marocaine. Ainsi, en plus de son ouverture sur les langues étrangères, les sciences et la civilisation moderne, cet enseignement se focalise sur les disciplines islamiques et la langue arabe (37).

1.2. L'architecture de la Formation Professionnelle

La Formation Professionnelle est organisée en quatre niveaux. Le niveau « Spécialisation », d'un

à deux ans, est ouvert aux élèves ayant achevé le primaire et aux élèves de première et deuxième années collégiales. Ce niveau débouche sur un certificat de Formation Professionnelle.

Le niveau « Qualification » est accessible, après concours, aux élèves issus de la troisième année du secondaire collégial, des tronc communs et de la première année du cursus préparant au baccalauréat. Après deux années de formation, ce niveau est sanctionné par un certificat de qualification professionnelle.

Quant au niveau « Technicien », dont la formation s'étale sur deux années, il est ouvert aux élèves de deuxième année du cycle conduisant au baccalauréat ainsi qu'aux titulaires du certificat de qualification professionnelle ; il débouche sur le diplôme de technicien.

Enfin, le niveau « Technicien spécialisé », qui requiert deux années, s'adresse aux bacheliers et aux titulaires du diplôme de technicien. Ce niveau, sanctionné par le diplôme de technicien, est dispensé dans les établissements, soit à temps plein (formation résidentielle), soit à temps partiel en formation alternée, la moitié (ou les deux tiers) de l'apprentissage devant se faire en milieu de travail, institué ainsi en espace de formation.

1.3. L'instauration du système Licence-Master-Doctorat dans l'Enseignement Supérieur

Pour l'Enseignement Supérieur, la Charte préconise une organisation pédagogique qui permette d'instaurer des tronc communs et des passerelles entre filières et d'asseoir le cursus des étudiants sur l'orientation, l'évaluation et la réorientation. Elle facilite également une harmonisation et une simplification de la multitude actuelle d'instituts, de cycles et de diplômes dans le cadre d'un système universitaire intégré offrant des options aussi variées que l'exige la dynamique d'une spécialisation scientifique et professionnelle.

La nouvelle organisation des études mise en œuvre à l'université comprend trois cycles : la Licence, le Master et le Doctorat (LMD), préparés respectivement en six, quatre et six semestres de 16 semaines d'études chacun. Ce système a été mis en place de façon progressive depuis l'année 2003-2004. Cette réforme a concerné les établissements à accès ouvert dans un premier temps, puis les établissements à accès régulé et les facultés de médecine, de pharmacie et de médecine dentaire. Les programmes d'études doivent être conçus sous forme de modules et de filières, ce qui permet, en principe, d'adapter l'offre de formation à l'évolution des besoins de l'économie et de la société à travers l'évaluation et l'accréditation continue des filières sur la base des Cahiers des Normes Pédagogiques Nationales (CNPN).

Le système modulaire visait une organisation optimale des études et à offrir la possibilité de passerelles ainsi que la mobilité inter- et intra-établissements, et ce, aussi bien au niveau national qu'au niveau international. Ce système modulaire devait évoluer vers un système de crédits pour qu'il soit conforme aux standards internationaux et garantir une meilleure visibilité des formations des universités marocaines.

Le système LMD a également permis de diversifier les formations. Ainsi, le nombre de filières accréditées dans l'enseignement universitaire a été multiplié par 8 en 10 ans, s'élevant en 2013-2014 à 2 209 filières, dont la moitié pour les Sciences et Techniques, un quart pour les Lettres et Sciences Humaines et un quart pour les Sciences Juridiques, Economiques et Sociales. En outre, le nombre de filières professionnelles a été multiplié par 20, passant de 65 en 2005-2006 à 1 264 en 2013-2014 (38).

La mise en place des licences professionnelles est de nature à offrir, entre autres, des possibilités d'accès à l'enseignement universitaire aux étudiants des classes préparatoires aux grandes écoles et des classes de brevets de technicien supérieur ainsi qu'aux titulaires du diplôme de technicien spécialisé.

Dans le but d'unifier les différents instituts de l'Enseignement Supérieur, les Ecoles Normales Supérieures ont été rattachées aux universités, ce qui a favorisé la mise en place de nouvelles filières éducatives.

1.4. Les limites de la nouvelle organisation pédagogique

A l'analyse, il s'avère que cette nouvelle organisation pédagogique présente plusieurs limites :

- En l'absence d'une stratégie nationale visant la généralisation du préscolaire, la nouvelle architecture du système scolaire n'établit pas d'articulation formelle entre l'éducation préscolaire et le cycle primaire alors qu'elle avait été préconisée par la Charte.
- L'organisation de l'enseignement secondaire qualifiant diffère substantiellement du modèle proposé par la Charte, consistant à instaurer un seul tronc commun et deux passerelles.
- Le cycle court de qualification professionnelle du secondaire qualifiant, recommandé par la Charte, était déjà mis en place par le département de la Formation Professionnelle.
- A l'exception des lauréats de certains établissements de la Formation Professionnelle qui peuvent intégrer certaines écoles d'ingénieurs, la majorité des diplômés de cette filière ne peut pas poursuivre d'études universitaires parce que

le Département de l'Enseignement Supérieur ne reconnaît pas d'équivalence académique aux diplômes délivrés par la Formation Professionnelle.

- Même si les classes de brevet de technicien supérieur répondent partiellement aux attentes des bacheliers de l'enseignement technique, ces derniers n'avaient pas la possibilité de poursuivre leurs formations supérieures après l'obtention dudit brevet.
- La non création d'un tronc commun professionnel et partant, d'un baccalauréat professionnel, et à défaut d'un système d'évaluation reconnu par le Département de l'Education Nationale, il est quasiment impossible de réintégrer l'Enseignement Scolaire sur la base d'un diplôme de la Formation Professionnelle.
- Malgré les efforts de formalisation de l'enseignement originel, les effectifs continuent de régresser, passant de 16 951 en 2003-2004 à 14 978 élèves en 2013-2014 à raison de 47% au primaire, 8% au collégial et 45% au secondaire qualifiant (39).
- La réforme LMD est totalement différente de l'organisation pédagogique préconisée par la Charte : il semble que les responsables ont voulu aligner l'Enseignement Supérieur national sur le modèle qui prévaut dans l'espace européen et ce afin de faciliter la mobilité des étudiants et d'harmoniser les diplômes avec les standards internationaux.
- Dans les établissements à accès ouvert, les proportions des étudiants dans les filières professionnelles n'ont pas atteint les objectifs fixés par le Programme d'urgence, à savoir 25% des inscrits en Licence professionnelle et 50% en Master spécialisé. Selon le bilan d'étape 2011, seuls 17% des nouveaux étudiants ont été inscrits dans les filières professionnelles, dont 37% en sciences et techniques. Pour le Master, 36% des nouveaux étudiants se sont inscrits en Master spécialisé la même année. En plus, ces filières ont été accréditées en l'absence d'un observatoire national d'adéquation entre l'Enseignement Supérieur et l'environnement socio-économique, fixant les besoins du marché du travail.
- A défaut de généraliser le système LMD, il est difficile d'établir une articulation cohérente permettant des passerelles entre l'enseignement universitaire et non universitaire.
- Même si la réforme LMD présente des aspects positifs en termes de rénovation et de professionnalisation des filières, elle s'est heurtée à la réalité des établissements à accès non régulé, caractérisés par le sureffectif des étudiants. En effet, la capacité d'accueil s'est dégradée

en passant de 100 étudiants par place en 2000-2001 à 145 en 2012-2013 : durant les cinq dernières années, une seule place pédagogique a été créée pour 10 nouveaux étudiants (40).

- Alors que la réforme appelait des enseignements en petits groupes et des travaux pratiques et dirigés, le constat a été fait d'une insuffisance générale des ressources humaines et matérielles dans toutes les filières et d'un déficit d'équipements pédagogiques et didactiques adéquats, notamment dans les filières professionnelles.
- Aussi, faut-il souligner le faible rendement interne de la Licence, qui ne permet pas d'acheminer des effectifs consistants vers le Master et le Doctorat. En 2012/2013, près de 88% des étudiants sont inscrits en Licence, 6% en Master et 6% en Doctorat (41).
- Enfin, le rattachement des Ecoles Normales Supérieures aux universités n'a pas pour autant clarifié leurs missions car ce sont les Centres Régionaux de Formation aux Métiers d'Education et de Formation, relevant du Ministère de l'Education Nationale, qui dispensent la formation initiale aux nouvelles recrues : les diplômés des filières universitaires éducatives sont contraints, à l'instar des diplômés des autres filières, de réussir les concours d'entrée à ces centres de formation avant de pouvoir intégrer le corps enseignant.

2. L'orientation éducative et professionnelle

La Charte considère l'orientation comme partie intégrante du processus d'éducation et de formation qui accompagnera et facilitera la maturation vocationnelle, les choix éducatifs et professionnels des apprenants, ainsi que leur réorientation au besoin, dès la seconde année du secondaire collégial et jusqu'au sein de l'Enseignement Supérieur.

Le levier 6 de la Charte relatif à l'orientation éducative et professionnelle a recommandé :

- La généralisation des centres de conseil et d'orientation ;
- L'orientation et la réorientation, chaque fois que de besoin, dès la seconde année du secondaire collégial et jusqu'à l'Enseignement Supérieur ;
- L'encadrement adéquat par un conseiller d'orientation (pour chaque réseau d'éducation et formation), puis ultérieurement pour chaque établissement.

2.1. La pratique de l'orientation dans le Système d'Education et de Formation

Le Département de l'Education Nationale a institué des paliers d'orientation à la fin de la troisième année du secondaire collégial, à la fin des tronc communs et à la fin de la première année du baccalauréat.

La circulaire, établie conjointement par le Département de l'Éducation Nationale et par celui de la Formation Professionnelle, fixe les procédures d'orientation vers le niveau « Qualification » à l'intention des élèves de troisième année du secondaire collégial et de ceux des tronc communs.

En outre, le Département de la Formation Professionnelle a publié une circulaire fixant les modalités d'accès aux niveaux « Spécialisation », « Qualification », « Technicien » et « Technicien Supérieur » et, une autre organisant les passerelles entre les niveaux de formation professionnelle ouverts aux meilleurs candidats du niveau immédiatement inférieur, tout en restant dans le même domaine de spécialité et dans la limite de 10% à 20% des places disponibles selon les capacités de l'établissement d'accueil.

Par ailleurs, les enseignements dispensés par les établissements (facultés et écoles) universitaires doivent asseoir le cursus des étudiants sur l'orientation, l'évaluation et la réorientation. Le Conseil de l'établissement propose au Conseil de l'université les mesures visant à améliorer l'orientation et l'information des étudiants. En réalité, le réseau des centres de conseil aux étudiants (Irchad-attalib) constitue le principal acteur du système d'information sur les études et les professions.

2.2. Les insuffisances du système d'orientation éducative et professionnelle

Bien qu'une dynamique du système d'orientation ait été insufflée par le Programme d'urgence, les conditions nécessaires à la réussite ne sont pas encore remplies, pour plusieurs raisons et notamment :

- Une faible coordination entre les différents secteurs d'éducation et de formation. Or, l'Agence Nationale d'Évaluation et d'Orientation, préconisée par la Charte, n'a pas été créée. Cette agence aurait permis d'asseoir le pilotage du système d'orientation sur la base d'une coordination étroite entre les départements de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle et de l'Enseignement Supérieur.
- Bien que les missions des conseillers d'orientation aient été élargies à tous les aspects du suivi, de l'information et de l'aide à l'orientation, leur action reste essentiellement axée sur l'information des élèves sur les différentes branches et filières d'éducation et de formation disponibles.
- L'objectif fixé par la Charte, qui consiste à doter chaque établissement de l'enseignement secondaire qualifiant d'un conseiller en orientation n'est pas atteint : il aurait fallu former 300 conseillers

par an au moins, depuis 2005, au lieu des 56 par an en moyenne formés par le Centre d'Orientation et de Planification de l'Éducation (COPE) durant la décennie 2000 (42). En 2012-2013, le besoin s'élevait à 1 838 conseillers en orientation (43).

- Les critères de passage sont de nature à biaiser la fonction même de l'orientation. En effet, en 2012-2013, plus des 2/5 des élèves de troisième année du secondaire collégial et plus de 1/10 de ceux du tronc commun et de la première année du baccalauréat ont été orientés avec des notes moyennes inférieures à 10/20. Dans une telle situation, l'orientation perd à la fois de sa crédibilité, de sa pertinence et de son efficacité. De plus, en 2010-2011, 90% des demandes de réorientation proviennent des nouveaux inscrits, dont 4/5 concernent un changement de branche, ce qui repose la question de la pertinence de la première décision d'orientation prise quelques semaines plus tôt (44).
- La campagne de recrutement pour le niveau « Qualification », organisée chaque année conjointement par le département de l'Éducation Nationale et celui de la Formation Professionnelle à l'intention des élèves de troisième année du secondaire collégial et à ceux des tronc communs du secondaire qualifiant, présente un rendement faible. En effet, cette campagne n'a permis, au cours des dernières années, de remplir que 20% des places disponibles, le reste étant couvert par des jeunes recrutés en dehors de cette opération (45).
- Les réseaux d'éducation et de formation recommandés par la Charte, qui auraient permis de développer la synergie entre les départements de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, ne sont toujours pas mis en place.
- L'orientation verticale au sein de la Formation Professionnelle, qui concerne l'accès au niveau « Qualification » pour les stagiaires de niveau « spécialisation », l'accès au niveau « Technicien » pour les stagiaires de niveau « Qualification » et l'accès au niveau de « Technicien Spécialisé » pour les stagiaires de niveau « Technicien » reste faible. En effet, même si ces passerelles sont plafonnées à hauteur de 10% à 20% des places disponibles, selon l'établissement de formation, la demande de telles orientations ne dépasse guère 4% des places offertes (46).
- La proportion des lycéens inscrits dans les branches scientifiques et techniques est passée de 49% en 2000-2001 à 59% en 2012-2013. C'est dire que l'objectif des deux tiers fixé par la Charte n'est pas encore atteint (47).
- L'éducation des jeunes à l'orientation est pratiquement inexistante dans le Système

d'Education et de Formation. Or, cette éducation serait de nature à développer chez l'élève des compétences lui permettant de s'impliquer davantage dans le choix de son orientation et d'engager sa responsabilité dans la construction de son projet personnel ; en outre, elle aurait pu l'aider à avoir une vision plus réaliste du monde professionnel et du marché du travail basée sur des informations fiables, loin des représentations stéréotypées.

3. La refonte des programmes scolaires

Selon la Charte, la rénovation des programmes scolaires doit être menée avec rigueur par les autorités compétentes, agissant de façon conjointe, étroitement coordonnée et en concertation avec les partenaires éducatifs, économiques et sociaux. Dans son levier 7, la Charte recommande de réviser et d'adapter les programmes et les méthodes, les manuels scolaires et les supports didactiques et de procéder à :

- la révision des programmes et curricula ;
- l'instauration de programmes modulaires à partir de l'enseignement secondaire ;
- la création d'un comité permanent de rénovation et d'adaptation continue des programmes et des méthodes.

3.1. Le processus d'élaboration des programmes scolaires (48)

Concernant la mise en œuvre de la révision des programmes, le Département de l'Education Nationale a créé des commissions ad hoc chargées de la réforme des curricula. Les travaux de ces commissions ont duré de février à juillet 2000 et ont abouti à l'édition, en huit tomes, du « Livre Blanc » des curricula.

Les principes directeurs qui ont régi les travaux des commissions pédagogiques se fondaient sur les dispositions de la Charte et ont été déclinés en un certain nombre d'orientations :

- a. Les constantes de l'identité nationale et les acquis de la civilisation humaine.
- b. L'interaction entre l'école et la société, les besoins des apprenants, l'équilibre entre les dimensions cognitive et psychomotrice, le caractère pluriel de l'intelligence ainsi que l'éducation aux valeurs.
- c. Dans le domaine des valeurs, il s'agit de renforcer l'identité nationale, de s'ouvrir sur la civilisation contemporaine et de s'imprégner des valeurs universelles des droits de l'Homme.
- d. Quant au développement des compétences, l'accent est mis sur cinq compétences transversales :

- i) les compétences communicatives concernant la maîtrise des langues et des différents discours,
 - ii) les compétences stratégiques portant sur la connaissance de soi, l'expression de son identité et la capacité à se positionner dans le temps et l'espace ainsi que par rapport à autrui et aux institutions,
 - iii) les compétences méthodologiques focalisées sur le développement de la pensée rationnelle, des capacités de réflexion et d'organisation,
 - iv) les compétences culturelles axées sur les connaissances en culture générale et les capacités symboliques,
 - v) enfin, les compétences techniques qui se rapportent à l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication, ainsi qu'à la maîtrise des techniques d'analyse, d'estimation, d'étalonnage et de prévision.
- e. En matière de contenu, l'adoption du principe de complémentarité et d'interdisciplinarité, la planification des apprentissages de façon continue et progressive, la diversification des méthodes d'enseignement de manière à rendre fonctionnels les acquis scolaires.
- f. En termes d'organisation des études, l'adoption du passage au régime semestriel, l'introduction de l'enseignement modulaire au secondaire qualifiant et la création des passerelles entre les filières.

Ces choix et orientations ont été traduits par la commission interdisciplinaire sous forme d'un cadre méthodologique cohérent et opérationnel. Quant aux commissions disciplinaires spécialisées, elles ont construit les nouveaux programmes en se référant aux choix et orientations pédagogiques, au cadre méthodologique et aux programmes scolaires en vigueur.

Une fois élaboré, le Livre Blanc a été présenté lors d'une consultation nationale regroupant les représentants des divers partenaires éducatifs. Il a ensuite été révisé et présenté lors de consultations régionales auxquelles ont participé les inspecteurs pédagogiques, les délégués provinciaux et les directeurs des académies.

Enfin, les nouveaux programmes scolaires ont été implantés dans les trois cycles de l'enseignement scolaire de façon progressive durant la période 2002-2008. Puis, ils ont été partiellement révisés en 2009, 2011 et en 2013.

3.2. Les acquis et les lacunes de la réforme des programmes

La mise en œuvre de la réforme pédagogique a permis d'améliorer les contenus des programmes scolaires notamment (49) :

- Par la refonte des programmes scolaires dans la perspective de considérer l'élève comme

l'acteur principal de son apprentissage. Au niveau des orientations, le primat de l'apprenant dans le système éducatif est largement affiné et explicitement reconnu dans les nouveaux programmes scolaires.

- La nouvelle architecture des programmes scolaires a défini, pour tous les cycles d'enseignement, les apprentissages fondamentaux en termes de développement de compétences transversales.
- Quant à l'éducation aux valeurs, les nouveaux programmes scolaires sont au diapason des grandes préoccupations de la Charte. D'une part, « l'éducation à la citoyenneté » a été introduite dans le système scolaire à partir de la quatrième année du primaire jusqu'à la fin du secondaire collégial, et l'éducation aux valeurs a été renforcée dans toutes les disciplines porteuses, notamment dans les programmes d'histoire-géographie, de l'instruction islamique et des langues. D'autre part, l'éducation au développement durable a été approchée selon une vision stratégique, en l'intégrant dans le système des valeurs cibles ayant une fonction directrice d'élaboration des curricula, et une vision pragmatique, en l'intégrant d'une façon verticale à travers des disciplines porteuses et via des unités didactiques adaptées au contexte.
- De nouvelles disciplines ont été instituées : c'est le cas de la langue Amazighe introduite au primaire, des sciences de l'ingénieur au niveau du tronc commun « technologie », de la culture artistique dans le tronc commun « Lettres et Humanités » et de la documentation, aux tronc communs « Enseignement originel » et « Lettres et Humanités ».
- D'autres matières ont été élargies : le Français est désormais programmé dès la deuxième année du primaire au lieu de la troisième année, et l'anglais dès la troisième année collégiale au lieu du tronc commun, et enfin, l'informatique dans les trois années du secondaire collégial.
- La généralisation de l'enseignement de la Philosophie, des langues étrangères et de l'informatique dans le cycle secondaire qualifiant ainsi que le renforcement des sciences humaines avec l'éducation à la citoyenneté et l'intégration de la culture des droits de l'Homme.
- Les cadres de références des programmes régionaux qui représentent 15% de la durée globale des apprentissages ont été élaborés et conçus sur la base d'une méthodologie qui a fait l'objet d'une expérimentation dans certaines délégations.

Bien que la refonte des programmes scolaires ait été menée à terme, les conditions d'élaboration de ces programmes ont connu quelques dysfonctionnements (50).

- Le Département de l'Education Nationale a réalisé, en 2000, des études relatives à l'analyse des besoins des apprenants, à la définition des profils de sortie des différents cycles d'enseignement et à la traduction de ces profils en compétences correspondantes. Les anciens programmes scolaires ont fait l'objet de plusieurs évaluations et analyses. Cependant, les impératifs de l'urgence pour élaborer les curricula pour mettre en œuvre la réforme ont fait que les concepteurs des programmes scolaires n'avaient pas suffisamment de temps pour tirer profit de ces études et capitaliser les travaux de base. Comme mentionné plus haut, le Livre Blanc a été élaboré en à peine six mois, ce qui a nécessairement eu un effet limitant la qualité du produit final, notamment l'architecture globale des programmes, la définition des savoirs fondamentaux et la structuration des apprentissages.
- Si le Livre Blanc a fixé les compétences transversales ; en revanche, il n'a pas défini de façon explicite le concept de « compétence » ; d'où, des confusions avec d'autres concepts tels que « capacité », « habileté », « objectif » et même « contenu ». L'absence d'un cadre de référence cohérent de l'intégration, dans le curriculum national, de l'approche par compétences a fait que les programmes scolaires restent peu innovants et sont plutôt centrés sur les contenus au détriment des compétences.
- De plus, la phase d'expérimentation a été omise, ce qui a privé la réforme d'un test pouvant révéler des dysfonctionnements et appeler à des corrections avant la généralisation des nouveaux programmes. Certes, des modifications ad hoc ont été apportées ultérieurement, mais elles manquent de cohérence puisqu'elles n'étaient pas conçues au sein d'une vision globale de réajustement.
- Le volume horaire consacré par le Livre Blanc aux Humanités (Histoire, Géographie, Instruction Islamique et Education à la citoyenneté) est de 764 heures au primaire et 510 heures au secondaire collégial dont à peine 6% et 20% respectivement dédiées à l'Education à la citoyenneté. De plus, celle-ci, à l'instar de l'Histoire et la Géographie, n'est introduite dans le cursus scolaire qu'à partir de la quatrième année du primaire. Le risque est qu'elle se transforme en un contenu scolaire marginal sans effet perceptible sur les comportements.
- Les cadres de références des programmes régionaux ont été élaborés et ont été expérimentés, ils n'ont cependant pas été mis en œuvre et les programmes locaux en sont restés au niveau des intentions.
- Si l'enseignement du Français débute dès la deuxième année du primaire comme le préconise la

Charte, l'arabe demeure la langue d'enseignement des matières scientifiques dans l'enseignement scolaire, y compris au cycle du baccalauréat. Or, dans le supérieur, l'enseignement scientifique est totalement dispensé en français. Cette incohérence verticale a des répercussions négatives sur le cursus éducatif des bacheliers scientifiques. Il en est de même pour la « Technologie », enseignée en arabe au secondaire collégial alors que son prolongement au tronc commun technologique est dispensé en Français.

- Alors que la Charte préconise l'enseignement de l'anglais à partir de la cinquième année primaire, le ministère de tutelle s'est contenté de l'introduire dès la troisième année du secondaire collégial. De plus, l'enseignement de l'anglais et de l'informatique n'est pas encore généralisé dans tous les établissements de l'enseignement collégial public.
- Concernant le Comité permanent des programmes, mis en place en 2004, il est loin d'assurer les attributions qui lui ont été assignées par la Charte, notamment planifier, superviser et valider les travaux des équipes chargées de la réforme des programmes scolaires ainsi qu'organiser la veille éducative la plus vigilante possible en vue d'observer, analyser et évaluer les expériences internationales en matière de programmes et le cas échéant, s'en inspirer utilement. La mission du comité s'est réduite à la structuration et à la validation du curriculum de l'enseignement secondaire qualifiant. Après quoi, ce comité s'est avéré inopérant.

4. La réforme des manuels scolaires

La Charte recommande que la production des livres et manuels scolaires soit basée sur la diversification, la concurrence et la transparence. Dans le levier 7, elle recommande :

- de réviser et d'adapter les programmes et les méthodes, les manuels scolaires et les supports didactiques ;
- que le comité permanent des programmes supervise la production des manuels scolaires sur la base de cahiers des charges précis, par le recours transparent à la concurrence des développeurs, créateurs et éditeurs, et en adoptant le principe de la pluralité des références et supports scolaires.

Désormais, la production des manuels scolaires doit être soumise à la concurrence sur la base des cahiers des charges fixant les exigences pédagogiques, techniques et esthétiques requises.

4.1. Le processus de production du livre scolaire

Le Département de l'Éducation Nationale a élaboré le cahier des charges cadre organisant les orientations

et les aspects relatifs à la pédagogie et aux valeurs ainsi qu'aux procédures de conception, d'édition, d'impression et de distribution des livres scolaires.

Ainsi, les concepteurs et les éditeurs des livres scolaires devraient, entre autres, i) planifier les apprentissages selon les principes de l'ingénierie pédagogique, ii) tenir compte des niveaux intellectuels, linguistiques et cognitifs des élèves, iii) donner du sens aux apprentissages en diversifiant les activités didactiques, iv) favoriser le développement des compétences transversales, v) développer les valeurs de citoyenneté, de tolérance et des droits de l'Homme, vi) intégrer les évolutions scientifiques, technologiques et pédagogiques.

Une commission autonome, chargée de l'évaluation et de la validation des offres de projets de livres scolaires, a été mise place en 2002. Le travail de cette commission consiste à s'assurer, d'une part, que les livres scolaires respectent les critères pédagogiques, linguistiques et esthétiques requis et d'autre part, qu'ils véhiculent les valeurs fondamentales des droits humains et de citoyenneté.

Ainsi, la multiplicité et la diversification des livres scolaires offrent aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants une diversité de choix d'approches pédagogiques et de situations didactiques répondant mieux aux besoins de chacun. De plus, chaque livre scolaire est accompagné d'un guide de l'enseignant qui permet la compréhension des soubassements pédagogiques et didactiques à la base de sa conception. Ceci permet d'actualiser les connaissances des enseignants et de les aider à optimiser l'utilisation de ce support pédagogique incontournable.

Notons enfin que les manuels scolaires de l'enseignement secondaire collégial et des tronc communs ont été réactualisés conformément aux dispositions de la Constitution de 2011 notamment en matière de l'éducation aux valeurs de la citoyenneté, de l'égalité et des droits de l'Homme

4.2. Les obstacles liés à la réforme des manuels scolaires

Les processus de production des manuels scolaires souffrent de plusieurs écueils.

Au niveau référentiel, le Livre Blanc, le cahier des charges cadre, les cahiers des charges spécifiques ne comportaient ni de définition précise et systématique des concepts de base utilisés, ni d'explication des approches pédagogiques et didactiques sous-jacentes, ce qui ne facilite pas la tâche des concepteurs des manuels scolaires. De plus, ces derniers ne disposent pas de référentiel pratique les aidant à concevoir des activités pédagogiques relatives aux valeurs.

Au niveau de la conception, la formation assurée par le Département de l'Education Nationale aux auteurs des livres scolaires ne rend pas ces derniers aptes à intégrer les nouveautés pédagogiques notamment le développement des compétences, l'utilisation des techniques d'information et communication, l'éducation aux valeurs, etc.

En outre, le délai de quatre mois et demi accordé à la conception des livres scolaires reste très insuffisant et demeure inférieur à la durée minimale requise à savoir huit mois. A titre de comparaison, ce délai est de 14 mois en France.

Au niveau de l'évaluation et de la validation, le statut fragile de la commission d'évaluation et validation, l'absence de critères objectifs et précis, une masse de travail grandissante et un temps alloué très réduit, sont de nature à discréditer la qualité des sélections faites par la dite commission.

Au niveau de l'édition, le pouvoir économique de certains groupes et leur intégration verticale leur permet d'accaparer le marché et de se présenter à tous les niveaux de la production des manuels scolaires.

De plus, le principe, stipulé dans les cahiers de charges, de la re-soumission à la procédure d'appel d'offres des manuels scolaires après expiration de trois années d'édition n'a pas été opérationnalisé.

Faut-il signaler enfin que les manuels scolaires n'ont fait l'objet d'aucune expérimentation avant leur institutionnalisation ? (51).

5. L'adoption de l'approche par compétences

La Charte recommande la refonte des méthodes d'enseignement parallèlement à celle des programmes. Dans le levier 7, elle préconise :

- de réviser et adapter les programmes et les méthodes, les manuels scolaires et les supports didactiques.
- La refonte des programmes et méthodes d'enseignement sera dirigée vers l'élaboration et l'affinement, en termes de profils de sortie et de compétences correspondantes, des objectifs fixés à chacun des cycles et niveaux d'éducation et formation.

5.1. L'instauration de la pédagogie de l'intégration dans l'Enseignement Scolaire

L'approche par compétences figure au niveau des orientations générales jusqu'en 2009, mais ce n'est que dans le cadre du Programme d'urgence, neuf ans après l'entrée en vigueur de la réforme, que le département de l'Education Nationale a entrepris

des mesures visant la concrétisation de l'approche par compétences. La pédagogie de l'intégration a été adoptée comme cadre méthodologique en vue d'opérationnaliser l'approche par compétences.

Parmi les arguments avancés en faveur du choix de la pédagogie de l'intégration figurent :

- son caractère progressif qui ne nécessite pas de changements immédiats dans les curricula existants, de sorte qu'au début de sa mise en œuvre, on s'appuie essentiellement sur les curricula en vigueur et ce n'est qu'au cours de sa diffusion qu'on procède à leur révision progressive ;
- son caractère inclusif qui permet de ne pas rompre brusquement avec les pratiques pédagogiques dominantes, en l'occurrence la pédagogie par objectifs, ce qui permet au corps enseignant de s'approprier la réforme de façon progressive.

L'instauration de la pédagogie de l'intégration dans le système scolaire est passée par les phases suivantes : i) expérimentation réduite, en 2008-2009, dans 18 écoles primaires relevant de deux académies pilotes, ii) expérimentation étendue à toutes les écoles primaires des deux académies pilotes, en 2009-2010, iv) en 2010-2011, généralisation à toutes les écoles primaires, expérimentation étendue dans les collèges des deux académies pilotes (Chaouia-Guadigha et Meknès-Tafilalt) et expérimentation dans 6 collèges des 14 autres régions.

Le dispositif de la pédagogie de l'intégration est doté d'un comité de pilotage chargé de planifier les différentes étapes du projet et de valider les différentes actions.

La mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration s'est heurtée à des difficultés diverses notamment (52) :

- La cellule centrale de coordination opérationnelle n'a pas pu mobiliser toutes les entités concernées, notamment la Direction des curricula, le Centre National des Examens et l'Inspection Générale Pédagogique. Cette cellule reste pratiquement inopérante et c'est le Centre national de l'innovation pédagogique qui a assuré la gestion du dispositif de la pédagogie de l'intégration.

Il en est de même au niveau régional où certaines académies n'ont pas pu mettre en place la cellule régionale de coordination opérationnelle. Dans ces cas, c'est le coordinateur régional du projet qui est appelé à gérer toutes les opérations relatives à la formation des acteurs et à suivre l'expérimentation dans les établissements concernés.

- Des problèmes de coordination ont été relevés, d'une part, entre les instances centrales et régionales, notamment sur les aspects organisationnels des

formations (date, lieu, logistique, intervenants...) et pédagogiques (changements apportés aux modules de formation sans avertir les autres intervenants) et, d'autre part, entre les services d'une même académie (manque d'outils nécessaires, difficultés relatives aux modalités de prise en charge des dépenses engagées...).

- Les défaillances de pilotage du dispositif de la pédagogie de l'intégration, aussi bien au niveau central qu'au niveau régional, ont été aggravées par l'interférence entre les projets du Programme d'urgence et le projet de la pédagogie de l'intégration. En effet, les acteurs de ce dernier, notamment les inspecteurs, ont dû s'engager simultanément dans plusieurs autres projets et du fait de cette dispersion, n'ont pas disposé du temps qu'il aurait été nécessaire de consacrer à chacun.
- Les concepteurs des outils didactiques ont reçu une formation théorique très courte (cinq jours) sans disposer de la moindre expérience en matière d'élaboration des « situations-problèmes », référents clés de cette démarche pédagogique.
- La pré-expérimentation qui a eu lieu à la fin de l'année scolaire de 2009 n'a pas pu mobiliser suffisamment d'effectifs, ce qui a discrédité ses résultats sur la base desquels les « situations d'intégration » ont pourtant été finalisées en vue d'une généralisation de la démarche.
- Selon les rapport sur les première et deuxième phases de la commission de suivi de la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration, un tiers des enseignants concernés par l'expérimentation trouvent ces outils incohérents et peu clairs, deux tiers se déclarent peu satisfaits de la formation reçue et près de la moitié n'arrivent pas à mettre en œuvre la pédagogie de l'intégration au stade de l'évaluation.
- En outre, les enseignants déclarent faire face à des difficultés insurmontables pour articuler les nouveaux outils (la planification selon les paliers de compétences) aux programmes actuels conçus en termes d'objectifs et de contenus. En fait, la majorité d'entre eux, ayant reçu une formation initiale axée sur la pédagogie par objectifs, ne s'est pas encore approprié les méthodes de l'intégration.
- De plus, les enseignants ont un sentiment de surcharge. En effet, en plus des programmes et manuels scolaires, des guides de l'enseignant et des orientations pédagogiques en vigueur, ils sont contraints d'utiliser un dispositif assez lourd mis en place pour appliquer la pédagogie de l'intégration (les cahiers de situation, les guides d'intégration, les fiches d'exploitation, les grilles de vérification et de correction...).

• Malgré les résultats non concluants de la phase d'expérimentation, le Département de l'Education Nationale a maintenu l'extension et la généralisation de cette pédagogie.

- Les inspecteurs chargés du suivi de l'expérimentation de la pédagogie de l'intégration sur le terrain ont constaté, lors de leurs visites de classe, que les ressources installées sont parfois sans lien avec les situations d'intégration et la planification des apprentissages ; on reprend quelquefois littéralement les planifications proposées dans les manuels scolaires.
- L'évaluation des acquis des élèves en arabe, français et mathématiques effectuée par le Ministère de l'Education Nationale ne permet de conclure à aucune différence significative entre les résultats des élèves avant et après l'application de la pédagogie de l'intégration.
- Vu sa complexité, la note relative à l'évaluation certificative selon la pédagogie de l'intégration a été mal accueillie par les inspecteurs, les enseignants et leurs groupements syndicaux ; ce qui a amené le Département de l'Education Nationale à arrêter, en 2012, le processus de généralisation de la pédagogie de l'intégration et a laissé le choix aux enseignants de l'adopter ou bien de continuer à enseigner comme auparavant.

5.2. La réingénierie de la Formation Professionnelle selon l'approche par compétences

Partant de l'analyse de la réalité d'exercice des emplois, l'ingénierie de formation selon l'approche par compétences détermine les compétences requises pour accomplir adéquatement des tâches assignées à ces emplois et ce, avant de procéder à la construction des programmes de formation correspondants. Concrètement, cette approche s'appuie sur l'identification des besoins en compétences sur la base de l'analyse des situations de travail et le développement des programmes de formation conformément aux référentiels de compétences élaborés à partir de ces situations. Donc, l'approche par compétences permet, en principe, une meilleure articulation entre le monde de la formation et le marché du travail et par conséquent, exige des changements profonds au niveau de la planification de la formation, de l'élaboration des programmes et de l'évaluation des compétences des stagiaires.

a. L'implantation progressive de l'approche par compétences

Un cadre méthodologique d'élaboration et de mise en œuvre des programmes de formation selon l'approche par compétences (APC) a été élaboré

en 2005 et ce, en concertation avec les principaux opérateurs de la Formation Professionnelle. Ce cadre constitue un référentiel national en la matière pour tous les intervenants dans le secteur.

Certes, ce chantier structurant permet de remplacer la logique de l'offre de formation, qui prévalait dans le système de Formation Professionnelle, par la logique d'une demande axée sur les besoins de l'économie et de la société. D'ailleurs, un répertoire marocain des emplois/métiers a été élaboré, ce qui permet de disposer d'un outil commun à tous les secteurs destiné aussi bien à l'intermédiation sur le marché de l'emploi qu'à la planification et à la gestion de la Formation Professionnelle.

Aussi, une plateforme minimale, destinée à adapter la gestion des établissements de la Formation Professionnelle aux exigences de la nouvelle ingénierie des formations selon l'APC a-t-elle été élaborée, validée et opérationnalisée dès l'année 2006-2007.

En principe, une telle réingénierie est de nature à optimiser les ressources, puisque les durées de formation sont fondées sur les compétences à acquérir et non pas sur le régime de formation annuel. Dans ce sens, le décret de septembre 2007 permet aux opérateurs de la Formation Professionnelle de dispenser des programmes pour les niveaux « Qualification » et « Spécialisation » sur la base de la durée nécessaire à l'acquisition des compétences et non pas, sur les deux années de formation en vigueur.

Ce processus a permis de restructurer les dispositifs de formation de 150 établissements ainsi que l'élaboration de 150 programmes couvrant aussi bien la formation initiale que qualifiante ainsi que la formation de près de 700 cadres relevant des différents opérateurs impliqués dans la réforme.

La généralisation de ce processus est actuellement en cours et s'étale sur la période 2012-2016.

b. Les contraintes de mise en œuvre

La mise en œuvre de l'ingénierie de la Formation Professionnelle selon l'APC a connu des moments d'hésitation et de confusion conceptuelle. Ainsi, entre 1996 et 2004, plusieurs modèles (canadien, français, belge, allemand) sont entrés en concurrence. Ce n'est qu'en 2009, avec la validation du cadre marocain de l'approche par compétences, que les choix se sont unifiés et clarifiés. Dorénavant, tous les acteurs et les établissements de la Formation Professionnelle sont tenus de suivre la même démarche d'opérationnalisation de l'APC.

Le caractère encore expérimental de l'APC dans le système de Formation Professionnelle n'a pas permis d'adapter au nouveau contexte, l'essentiel du

cadre institutionnel régissant celle-ci, notamment le statut des établissements de formation, le profil des formateurs, les conditions d'accès, l'évaluation des compétences, la certification, etc. En effet, on relève une faible implantation effective de l'APC dans les établissements et les conditions préalables à son instauration ne sont pas encore réunies.

La phase d'expérimentation a connu des dysfonctionnements à tous les niveaux.

- ***Au niveau de la planification***, il n'y a pas eu de répartition claire des responsabilités entre les différents intervenants. De plus, le fonctionnement actuel du système de la Formation Professionnelle ne permet pas une implication réelle et effective des professionnels dans la planification de la formation ; leur rôle est plutôt consultatif et de facto ils ne participent guère à la prise de décision.

- ***Au niveau de la conception des programmes***, le défaut d'une vision globale et cohérente de la planification de l'implantation de l'APC, du fait de la multiplicité des intervenants et l'absence de professionnalisation en la matière, s'est répercuté de façon négative sur la qualité des programmes élaborés. Aussi, le manque de capitalisation sur les expériences des différents opérateurs et l'insuffisance des ressources humaines capables de mener à bien la réforme n'ont-ils pas permis d'apporter les réajustements et les régulations qui s'imposaient.

- ***Au niveau de l'implantation***, le Département de la Formation Professionnelle et l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail, principal acteur concerné par l'APC, ne partageaient pas la même vision en la matière. Par ailleurs, on relève chez les formateurs des réticences et peu d'adhésion au projet. En fait, la coexistence de deux démarches pédagogiques dans un même établissement complique la tâche des formateurs dont la charge s'est sensiblement accrue. De plus, le système d'évaluation selon l'APC n'a fait qu'amplifier les réticences : ce système fondé sur les standards d'accès au marché du travail se démarque des évaluations classiques et nécessite plus d'efforts de la part des formateurs.

Notons enfin que les différents acteurs et bénéficiaires n'ont pas encore perçu, de façon concrète, l'impact de ce dispositif de formation sur l'amélioration des performances du système de Formation Professionnelle. Un tel sentiment ne manque pas d'avoir un effet démobilisateur sur les parties prenantes et partant, il risque de compromettre la portée de cette réforme pourtant très prometteuse.

6. L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (53)

La Charte fait de l'utilisation des TIC un champ à investir « en tant que voies d'avenir et un appui sur l'enseignement à distance au niveau collégial et secondaire pour des régions éloignées », pour parer ainsi à « l'inégale répartition des ressources documentaires ».

Dans le levier 10, la Charte recommande d'utiliser les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication à travers :

- l'équipement des établissements scolaires en Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication ;
- la conception et mise en place de programmes de téléenseignement, notamment dans le cycle supérieur ;
- un centre informatique et une bibliothèque multimédia dans tous les établissements scolaires.

En application des dispositions de la Charte, le Département en charge de l'Education a entrepris une opération d'intégration des TIC dans les établissements scolaires. Des initiatives d'équipement des établissements scolaires secondaires en salles multimédia ont été prises par le Département de l'Enseignement Scolaire depuis le démarrage de la réforme, dans le cadre du projet « une classe, une salle multimédia ».

Ce n'est qu'à partir de 2006 qu'une stratégie a été définie dans le cadre du projet « GENIE » dont l'objectif consiste à généraliser l'introduction des TIC au sein des établissements scolaires publics. Ce projet est axé sur trois volets : infrastructure, formation et contenus numériques. L'ambition est d'aller au-delà d'une simple mise à disposition du matériel informatique et multimédia pour en faire, de manière progressive, un véritable outil d'apprentissage.

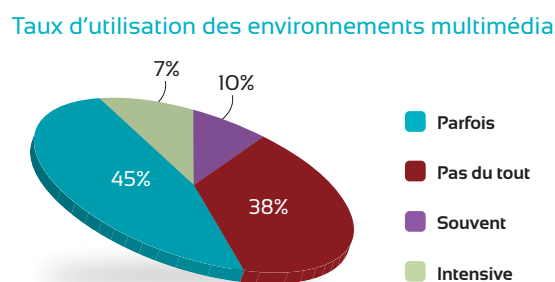
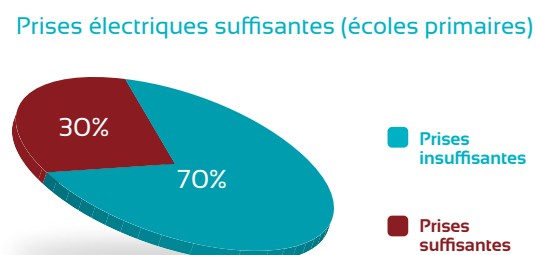
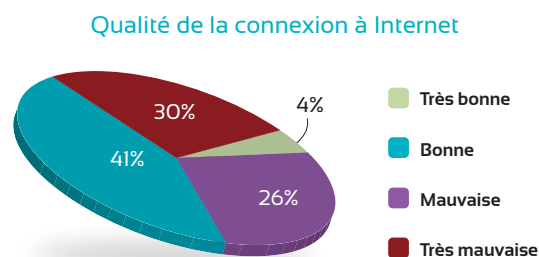
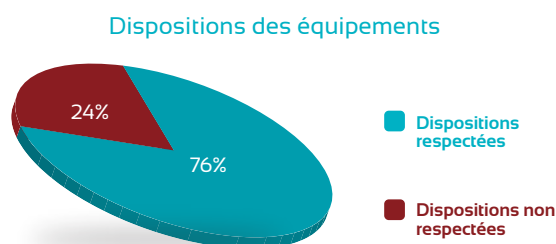
Toutefois, l'utilisation des TIC en classe et leur appropriation par les acteurs pédagogiques semble constituer, encore aujourd'hui, un défi majeur dans notre pays.

La première phase du projet, GENIE I a connu des difficultés en raison, notamment, du déficit de l'appui technique au niveau des délégations et des écoles et d'une faible appropriation de la culture numérique par les acteurs pédagogiques. Pour la phase ii, un dispositif de gouvernance a été établi pour faire acheminer le matériel, les contenus numériques et les formations du niveau central vers les écoles en passant par les académies et les Délégations. Si les lycées, les collèges et les écoles en milieu urbain sont relativement mieux dotés (79%) en équipement (connexion, salles multimédia ou de valise multimédia) que les établissements

en milieu rural (30%), ils connaissent, en revanche, une pénurie en formateurs et en techniciens de maintenance (54).

Des visites de contrôle des établissements menées par le Ministère de l'Education Nationale afin d'évaluer les réalisations du programme GENIE II en 2011 révèlent un dysfonctionnement de sa mise en place au sein des écoles. Les niveaux de l'utilisation de l'environnement multimédia, des équipements électriques de bases, de la connexion internet et de la maintenance ne reflètent pas assez les efforts investis dans ce programme.

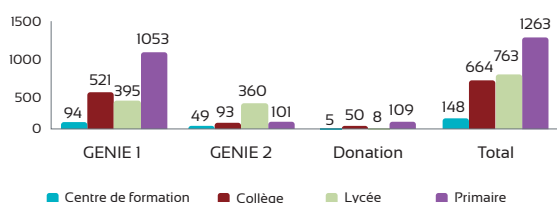
Graphique 27
Niveau d'équipement des établissements



Source : Ministère de l'Education Nationale. Bilan du Programme GENIE. 2006-2013, février 2014.

Aujourd'hui, dans le cadre du programme GENIE, la majorité des établissements sont dotés de matériel multimédia de base, d'enseignants formés en cascade et des centres de formation GENIE sont mis en place. La couverture par internet de tous les établissements est cependant loin d'être réalisée : seuls 30% des établissements sont connectés à internet avec filtrage (70% en milieu urbain et 30% en milieu rural).

Graphique 28
Connexion internet par phase
et par type d'établissement



Source : Ministère de l'Education Nationale.
Bilan du Programme GENIE. 2006-2013, février 2014.

Les disparités entre zones urbaines et zones rurales subsistent. Les écoles satellites ne sont touchées que de façon très limitée par le programme, en raison de difficultés liées à l'accessibilité et/ou à l'absence d'infrastructures de base notamment l'électricité (13 000 écoles satellites ne sont pas raccordées au réseau national d'électricité).

A ces contraintes d'infrastructure, s'ajoute celle de la faiblesse pédagogique des contenus numériques. Sur la toile, les contenus produits en arabe sont marginaux et dérisoires, et ne représentent que 3%, par rapport à ceux produits dans d'autres langues. Malgré les efforts déployés dans le cadre du programme GENIE pour concevoir et doter les écoles de valises multimédia, la pénurie du contenu numérique pédagogique compromet tout effort d'équiper les écoles en infrastructure et technologie, et entrave l'objectif du projet de faire des TIC un outil pour transformer la pédagogie.

Conclusion

La mise en œuvre de la réforme pédagogique préconisée par la Charte a connu plusieurs dispositions qui se sont concrétisées par la réorganisation des cycles d'éducation et de formation, aux niveaux de l'Enseignement Scolaire, la Formation Professionnelle et l'Enseignement Supérieur, par la refonte des programmes et des manuels scolaires, ainsi que par l'adoption de l'approche par compétences et l'introduction des TIC dans les enseignements. Il demeure que cette réforme pédagogique n'a pas atteint pleinement les objectifs assignés par la Charte. Ceci s'explique par des raisons soulignées dans ce chapitre mais qu'on pourrait résumer en trois, considérées comme les plus importantes :

- Le processus et les étapes de la mise en application d'une réforme pédagogique ne sont pas toujours clairement bien définis. Il en résulte que l'on n'accorde pas suffisamment de temps à

la mise en place de la réforme sur le terrain, son expérimentation, son évaluation et par la suite sa généralisation.

- La mise en application du dispositif pédagogique, telle que l'approche par compétences, n'est pas toujours associée à un dispositif d'accompagnement des enseignants pour pouvoir comprendre l'approche, s'y familiariser et se l'approprier. A défaut de ce dispositif, la tendance est souvent d'abandonner ce qui est nouveau pour maintenir ce qui est ancien.
- La réforme pédagogique du système LMD dans les universités s'est heurtée aux contraintes matérielles du système non régulé : sureffectif des étudiants et faible taux d'encadrement. Ce qui a amené certaines Facultés à abandonner la semestrialisation et la modulation au profit d'un retour au système ancien.

Références bibliographiques

(37) المذكرة الوزارية 92 حول توسيع شبكة مؤسسات التعليم الابتدائي الأصلي - 19 غشت 2005. أنشغال اليوم الدراسي حول الفقه الإسلامي وأصوله - اللجنة الدائمة للبرامج - 19 أبريل 2007.

(38) Bilan de la décennie de la Charte 2000-2013, Département de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

(39) Recensement scolaire 2013-2014, Ministère de l'Education Nationale.

(40) المذكرة الوزارية 128 في موضوع تنظيم الدراسة بالتعليم الابتدائي الأصلي - 24 شتنبر 2007.

(41) Calculs basés sur les données du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

(42) Rapport de la rencontre nationale sur l'orientation du 9 avril 2005.

(43) Données communiquées par le service de l'orientation scolaire et professionnelle, Ministère de l'Education Nationale.

(44) Idem.

(45) Données communiquées par le Département de la Formation Professionnelle.

(46) Idem.

(47) Calculs basés sur les données du Ministère de l'Education Nationale.

(48) Rapports relatifs aux travaux des commissions de révision des curricula, Ministère de l'Education Nationale, 2001-2002.

(49) Livre blanc, Ministère de l'Education Nationale, juin 2002.

(50) Etude évaluative des curricula : primaire et secondaire collégial, CSE, 2007.

(51) Avis du Conseil de la concurrence relatif au marché du Livre scolaire, 2009.

(52) Rapports de suivi de l'expérimentation de la pédagogie de l'intégration, Département de l'Education Nationale, 2009-2011.

(53) Bilan du programme GENIE, 2006-2013, février 2014.

(54) Ministère de l'Education Nationale - Bilan du programme GENIE, 2006-2013, février 2014.

CHAPITRE III

LA MOBILISATION DES ACTEURS AUTOUR DE LA RÉFORME

Si la mise en œuvre de la réforme repose sur une gouvernance et un pilotage adéquat et une réforme pédagogique cohérente, elle est également tributaire de la mobilisation des acteurs autour de cette réforme.

La Charte, dans ses principes fondamentaux, a appelé à une « mobilisation nationale pour la rénovation de l'école », interpellant les acteurs du système éducatif et les parties prenantes.

1. Les enseignants et l'appréciation de la Charte

A priori, la mobilisation des enseignants au sein de l'école fait partie intégrante du métier. Dans une évaluation, il est difficile de mesurer leur degré de mobilisation de manière fiable. À défaut de cette mesure, une étude empirique a été réalisée, en janvier 2014, auprès d'un échantillon représentatif (55) de 2 199 enseignants du primaire, du secondaire collégial et du secondaire qualifiant, afin de recueillir des données sur leurs perceptions et appréciations de la mise en œuvre de la Charte, et évaluer le degré de leur implication dans les processus de réforme.

Ainsi, en se focalisant sur les perceptions des enseignants, acteurs principaux du Système d'Éducation Nationale, l'enquête a tenté d'identifier leur point de vue sur les éléments qui, selon eux, ont favorisé ou freiné le changement de système éducatif et l'exercice du métier d'enseignant à l'ère de l'application de la Charte et du Programme d'urgence. Les enseignants ont également été sollicités pour s'exprimer sur la rénovation du Système d'Éducation, tant sur le plan de la pédagogie que sur ceux de l'organisation et de la gouvernance scolaires.

Les principaux domaines d'analyses retenus relèvent des thèmes suivants :

- Perceptions des enseignants relatives à la mise en œuvre de la Charte et du Programme d'urgence ;
- Appréciations des points forts et des points à améliorer par rapport à l'application de la Charte ;

- Contraintes inhérentes au métier de l'enseignant ;
- Attentes des enseignants pour rendre le Système de l'Éducation plus efficient sur les plans de la pédagogie, la gouvernance, l'évaluation, la gestion des ressources humaines, la gestion des établissements, etc.

• Appréciations globales sur la Charte et le Programme d'urgence

Les enseignants ont plutôt tendance à apprécier positivement la Charte et à critiquer les modalités de sa mise en œuvre. En effet, les données de l'enquête indiquent que plus de la moitié des enseignants (56,5%) pensent que la Charte était le meilleur moyen pour rénover le système éducatif, et l'écrasante majorité estime que sa mise en œuvre n'a pas été bien menée (92,2%). On remarque qu'une proportion non négligeable des enseignants (41,3%) considère que l'implantation de la réforme par le biais de la Charte n'était pas un choix adapté. Aussi, les avis sur la Charte comme outil de réforme sont-ils clivés au sein des enseignants.

Ce sont les modalités de sa mise en œuvre qui ont massivement suscité l'insatisfaction des enseignants. À ce propos, il n'existe pas de fortes variations des opinions exprimées. Quels que soient le sexe, le milieu d'implantation de l'école (rural/urbain) ou le cycle d'enseignement (primaire, collégial, qualifiant), les enseignants sont unanimes pour dire qu'il y a un déficit dans l'application de la Charte. En effet, 93,9% des enseignants du primaire, 94,1% des enseignants du secondaire collégial et 93% des enseignants du secondaire qualifiant considèrent que la mise en œuvre de la Charte n'a pas été menée de manière adéquate.

S'agissant du Programme d'urgence, la même tendance est observée. Les enseignants pointent du doigt les lacunes de sa mise en œuvre. Dans l'ensemble, ils sont 87,6% à considérer qu'il y a un déficit dans son application. Les avis ne varient pas en fonction du genre, de l'ancienneté, du milieu scolaire ou du cycle d'enseignement. Les opinions exprimées sont univoques. Pour l'écrasante majorité des enseignants du primaire, du collégial ou du qualifiant,

en milieu rural ou urbain, l'opérationnalisation du Programme d'urgence n'a pas été réalisée de manière efficace. Ils relèvent un décalage entre, d'un côté, l'esprit de la Charte et du Programme d'urgence et, de l'autre, le processus d'accompagnement et de mise en œuvre, cible de leurs critiques. Ce décalage reflète un désenchantement quasi collectif parmi les enseignants.

• Les dysfonctionnements soulevés par les enseignants

Pour sonder l'avis des enseignants sur ce qu'ils considèrent comme des obstacles à l'amélioration du système éducatif, il leur a été demandé de s'exprimer au sujet d'un large éventail de problèmes qui entravent le fonctionnement efficace de l'école, à savoir : les visions et les stratégies éducatives, les programmes, la formation, l'évaluation et le suivi des enseignants, les responsabilités et le degré d'engagement des parties prenantes, y compris des enseignants et du personnel administratif.

La quasi-totalité des enseignants interrogés (96,6%) considère qu'il existe plusieurs dysfonctionnements dans le système éducatif et porte par conséquent un regard critique sur le système et les conditions de l'exercice du métier. D'une manière générale, les données de l'enquête indiquent que les enseignants situent les problèmes de l'école à plusieurs niveaux de l'édifice scolaire (communication, organisation scolaire, gouvernance, pédagogie, etc.). Ils adhèrent aux critiques habituellement formulées à l'égard de système éducatif.

Les attitudes des enseignants concernant les réformes éducatives entreprises n'excluent pas des appréciations positives, même si elles sont nuancées. Si la quasi-totalité des enseignants reconnaît l'existence de dysfonctionnements à tous les niveaux du système malgré les vagues successives de réformes, les résultats de l'enquête montrent également que 57% des enseignantes et

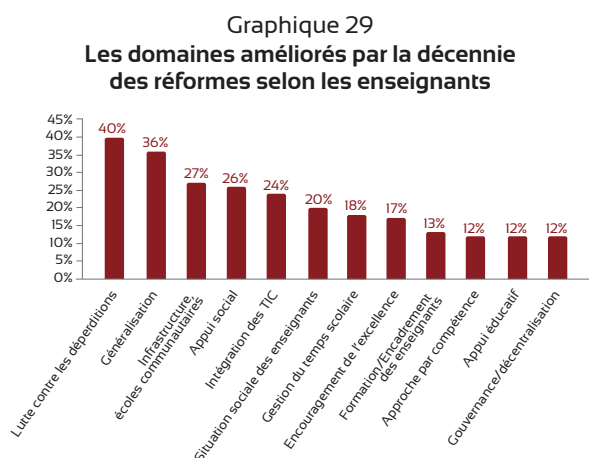
53% des enseignants considèrent que les réformes ont apporté des améliorations. Cette proportion est de 54,2% chez les enseignants de primaire, de 55,8% chez les enseignants du secondaire collégial et de 53,4% chez les enseignants du secondaire qualifiant. Cela dit, il convient de garder à l'esprit que dans l'ensemble, les enseignants sont plutôt sceptiques vis-à-vis des effets réels des réformes engagées.

Questionnés sur les domaines où les améliorations du système sont les plus manifestes, 40% de l'ensemble des enseignants interrogés cite la lutte contre la déperdition scolaire et 36% évoquent la généralisation. De faibles proportions d'enseignants considèrent que des avancées notables ont été enregistrées dans la communication et la mobilisation des acteurs (8%), la gouvernance/la décentralisation (12%), la formation et l'encadrement des enseignants (13%) ou encore au niveau de l'encouragement de l'excellence scolaire (17%).

Il faudrait noter que 13% des enseignants ont cité, parmi les facteurs de dysfonctionnements, l'encadrement et la formation des enseignants. Ceci laisse entendre que pour une minorité d'enseignants, la valorisation du métier n'a pas été prise en charge par les réformes.

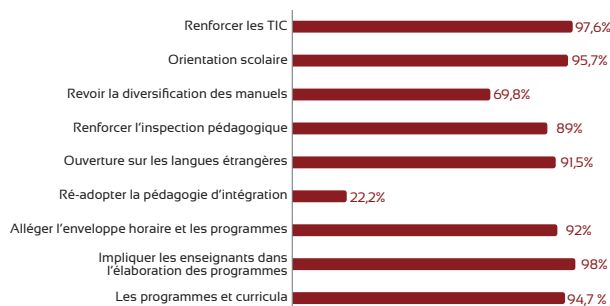
• Les attentes de rénovations pédagogiques

A partir d'une liste préétablie, les enseignants enquêtés avaient à émettre leur avis (d'accord, pas d'accord...) sur des propositions de réformes pédagogiques. Les données de l'enquête révèlent que l'écrasante majorité des enseignants enquêtés se positionne clairement en faveur des rénovations pédagogiques proposées. Il convient toutefois de ne pas prendre les déclarations exprimées par les enseignants lors de l'enquête pour une vraie analyse des besoins des enseignants. Les données collectées ne fournissent en réalité que des indications assez générales sur les besoins pédagogiques des enseignants.



Source : Résultats de l'enquête.
Instance Nationale d'Évaluation-CSEFRS, 2014.

Graphique 30
Pourcentage des réponses sur les améliorations pédagogiques souhaitées



Source : Résultats de l'enquête.
Instance Nationale d'Évaluation-CSEFRS, 2014.

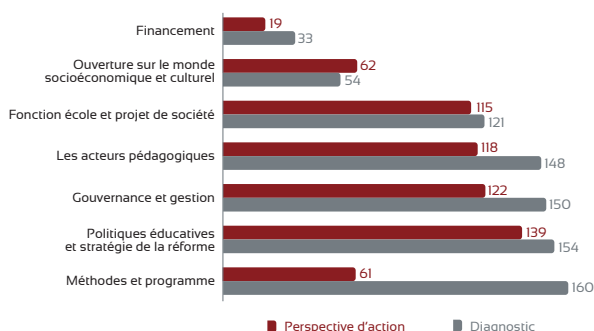
Ce que les enseignants attendent de la rénovation pédagogique est assez varié. Les avis sont globalement exprimés sans grande divergence entre les enseignants. La nécessité d'impliquer les enseignants dans l'élaboration des programmes fait consensus. La quasi-totalité des enseignants enquêtés sont en faveur du renforcement des TIC (97%), de la concrétisation des services d'orientation scolaire (95,7%) et la révision des curricula (94,7%). L'allègement de l'enveloppe horaire et des programmes, l'ouverture vers les langues étrangères ainsi que le renforcement de l'inspection pédagogique sont également massivement évoqués par les enseignants. Par contre, l'enquête révèle que peu d'enseignants (22,2%) sont favorables à une réadaptation de "la pédagogie de l'intégration".

Bien que les enseignants apprécient dans l'ensemble la Charte et le Programme d'urgence, leurs réponses et les critiques qu'ils adressent aux processus de réforme et à la mise en application de la Charte, reflètent une insatisfaction généralisée. Ceci soulève des interrogations sur le degré de mobilisation autour de la réforme lorsque prédomine un tel scepticisme vis-à-vis du système éducatif, communément partagé par la majorité des enseignants, et son corollaire, une insatisfaction généralisée.

2. L'appréciation de la Charte et de son application

Un examen des données des auditions organisées par le Conseil Supérieur de l'Enseignement avec des personnes ressources et des partenaires du système éducatif autour du diagnostic de l'état actuel du système éducatif – ainsi que sur les perspectives d'actions –, montre que les aspects problématiques qui ont été le plus évoqués au niveau du diagnostic sont les méthodes et les acteurs pédagogiques, les politiques éducatives, la gouvernance.

Graphique 31
Fréquence des thèmes problématiques cités
lors des auditions



Source : Auditions menées par le Conseil Supérieur de l'Enseignement 2013-2014.

Ce constat est révélateur. Le diagnostic des acteurs et des partenaires de l'école pointe les quatre déterminants du bon fonctionnement du Système d'Education, à savoir, la vision et son lien avec le projet de société, la politique éducative, le fonctionnement de la gouvernance et les méthodes d'enseignement. Notons que le problème financier n'est pas évoqué par la majorité des acteurs éducatifs et des partenaires auditionnés comme étant une contrainte, ni dans le diagnostic ni pour les perspectives d'action.

3. Le degré d'implication des parents dans la vie scolaire

Parmi les principaux objectifs préconisés par la Charte, concernant la mobilisation autour de l'école, il y a la collaboration entre les parents et les enseignants. De plus, il y est stipulé que : « les éducateurs et enseignants assument les devoirs et responsabilités inhérents à leur mission, dont, notamment : « fournir aux parents ou tuteurs d'élèves mineurs les informations utiles, pour leur permettre de s'acquitter convenablement de leurs devoirs et leur communiquer toute donnée relative à la scolarité de leurs enfants » (56).

Les parents et tuteurs d'élèves constituent ainsi, pour le système éducatif, un partenaire incontournable. Leur participation à la vie scolaire est un droit, mais elle est également un devoir. En effet, la Charte leur assigne « le devoir d'aide et de participation à la gestion et à l'évaluation » (57). Cette participation est concrétisée à travers les associations des parents d'élèves qui ont, selon la Charte, « le devoir d'assurer, en leur sein, la transparence, la démocratie et le sérieux dans l'organisation, l'élection et la gestion ; elles doivent élargir la base de leur représentativité dans le but de devenir des interlocuteurs et des partenaires crédibles et utiles, dans la gestion, l'entretien et l'évaluation des établissements éducatifs » (58).

En effet, les associations de parents d'élèves se sont développées et sont présentes dans les établissements scolaires : 81% des écoles primaires, 94% des collèges et 93% des lycées sont dotés d'une association de parents et tuteurs d'élèves (59).

Dans le but de consolider la relation de partenariat entre les associations et les établissements, le Programme d'urgence a mis en place la « Charte des relations entre les parents d'élèves et les établissements ». Celle-ci définit les droits et les devoirs des différentes parties prenantes et constitue un cadre de travail participatif. Ainsi, durant la période 2009-2012, 3 632 établissements ont pu signer cette Charte et 5 378 activités ont été réalisées dans le cadre du partenariat avec les associations des parents et tuteurs d'élèves.

Toutefois, le Ministère souligne, dans le bilan final du Programme d'urgence, que l'engagement de ces associations reste en deçà des objectifs fixés.

Par ailleurs, la Charte recommande « les parents et les tuteurs ont envers les institutions scolaires le devoir d'aide et de participation à la gestion et à l'évaluation, comme le stipulent les dispositions de la présente Charte » (60). À défaut d'une étude sur le degré d'implication des parents dans la vie de l'école, les enquêtes TIMSS et PIRLS apportent quelques données significatives.

L'analyse des réponses des enseignants lors de l'enquête TIMSS et PIRLS 2011 montre que pour un cinquième environ des élèves de la quatrième année du primaire en mathématiques et sciences et pour un sixième en lecture, les enseignants n'ont jamais rencontré les parents ou tuteurs, alors que dans beaucoup d'autres pays, se renforce une forte collaboration entre enseignants et parents.

En outre, plus de la moitié des élèves participant à ces enquêtes de 2011 déclare avoir des enseignants qui n'envoient pas à leurs parents des rapports relatifs aux apprentissages.

L'enquête relève que la collaboration entre les enseignants et les parents d'élèves de la deuxième année du secondaire collégial, est peu fréquente et reste limitée par rapport aux autres pays.

Pour ce qui est des devoirs des parents ou ceux des tuteurs d'élèves envers les institutions scolaires, les enseignants jugent, de manière générale, que l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants, que ce soit en quatrième année du primaire ou en deuxième année collégiale, est faible à très faible. Notons que le même constat concerne la participation des parents d'élèves aux activités parascolaires de leurs enfants.

En somme, la collaboration entre les enseignants et les parents d'élèves ainsi que l'implication de ces derniers dans la vie scolaire de leurs enfants restent faibles et non conformes aux préconisations de la Charte en la matière. Or, l'implication des parents dans la vie scolaire est un facteur de mobilisation au profit de l'amélioration de l'école ; elle met celle-ci face à ses obligations de performances. Le degré d'implication des parents d'élèves dans la vie de l'école est en effet un des facteurs qui incite l'école à s'améliorer.

Conclusion de la partie II

L'analyse de la gouvernance montre que ce n'est point la validité de la Charte recommandant la décentralisation et l'autonomie des académies et des Universités, qui est remise en cause, mais plutôt les conditions dans lesquelles sa mise en œuvre s'est réalisée et la manière par laquelle les acteurs ont structuré leur action, organisé le système et communiqué à propos des objectifs de la réforme.

Par-delà les objectifs et les louables intentions – souvent réitérées –, et les projets initiés de la réforme pédagogique, la mise en œuvre de ces dispositifs révèlent le maintien de fortes discontinuités :

1. entre les exigences d'apprentissage des différents niveaux d'enseignement pour rehausser le niveau des acquis des élèves.
2. pour passer d'un niveau à l'autre (niveaux de certification professionnelle) ou encore d'une filière à l'autre ;
3. entre les instances de pilotage national et les niveaux de régulations régionaux et locaux, etc., tout ceci au point de nuire sérieusement à l'effectivité des nouvelles dispositions.

Ces défaillances organisationnelles démultiplient les difficultés d'appropriation des nouveaux référents et instruments introduits par les réformes

– voir les cas emblématiques de l'orientation et, plus encore, de l'APC – de la part des corps de professionnels concernés, d'autant plus désorientés qu'ils ne semblent guère soutenus par la hiérarchie et l'inspection.

L'ensemble de ces difficultés s'accroît sensiblement lorsque l'on s'éloigne des villes pour aller vers le rural profond, avec pour risque majeur d'accroître des inégalités et des disparités déjà bien accusées. Elles creusent un écart de plus en plus important entre les affichages politiques et la réalité des avancées, au point d'introduire de sérieux doutes chez une partie des citoyens vis-à-vis des capacités de l'action publique à dépasser des effets d'annonce autour d'objectifs ambitieux mais dont l'instrumentation s'avère souvent défailante (Approche par compétences, généralisation du numérique, etc.).

De telles difficultés limitent ainsi la cohérence de l'action publique.

Des auditions et des déclarations des acteurs et des parties prenantes, il se dégage un diagnostic de l'état actuel et une image peu positive de l'école et de l'université ; communément partagée, cette image explique une faible mobilisation autour de l'amélioration de l'école. Ces déclarations et

auditions révèlent que le système d'Education et de Formation est traversé par des dysfonctionnements majeurs qui ont retardé l'échéancier de la mise en application de la Charte et même du Programme

d'urgence. Le constat interpelle la politique éducative et la stratégie de mise en œuvre des réformes, pour combler le retard et corriger les déficits.

Références bibliographiques

(55) L'échantillon est stratifié par genre (femmes/hommes), cycle (primaire, collégial, qualifiant) et milieu (urbain/rural). Le taux des réponses aux questionnaires a été satisfaisant et a atteint 73,4%.
(56) La Charte : « Droits et devoirs des individus et des collectivités », article 17.

(57) La Charte, article 16.

(58) La Charte, article 16.

(59) Chiffres tirés de la base ESISE du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.

(60) La Charte, article 16.





PARTIE III

**GÉNÉRALISATION ET EXTENSION
DE L'ÉDUCATION**

La Charte a défini le périmètre de la généralisation en précisant que « le Système de l'Education et de la Formation comprend l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement collégial, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et l'enseignement originel. Par la généralisation de l'enseignement, il faut entendre la généralisation d'une éducation de qualité à tous les enfants et jeunes du Maroc, au préscolaire, de l'âge de quatre à six ans, et au primaire et au collégial, de l'âge de six à quinze ans » (levier 1, art. 24).

Le principe d'une généralisation « d'un enseignement fondamental de qualité dans une école plurielle », un des leviers préconisés par la Charte, est reconnu comme un droit humain fondamental et comme un vecteur du développement du capital humain et de la société. Le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) a fait de la généralisation de l'éducation pour tous un des objectifs du millénaire à l'horizon 2015 pour donner à tous les enfants, garçons et filles, les moyens d'achever un cycle de l'enseignement primaire et leur assurer une éducation de qualité (61).

Il est évident que la généralisation est étroitement liée à la qualité de l'éducation. Néanmoins, dans cette partie du rapport, vu que la Charte a fait de la généralisation de la scolarité obligatoire un des objectifs majeurs de la décennie de la réforme (2000-2010), une attention particulière est accordée aux aspects quantitatifs du processus de généralisation. La Charte a clairement souligné que la qualité de l'éducation est une dimension clé de sa mise en œuvre ; elle n'est ici abordée que partiellement sachant que pour être traitée pleinement, elle nécessite une évaluation spécifique faisant appel à des outils appropriés (62).

L'évaluation de la mise en œuvre de la généralisation porte sur le rythme des progrès accomplis, les écarts enregistrés par rapport aux échéances initialement fixées par la Charte, pour apprécier les avancées réalisées et les limites constatées. En outre, l'évaluation porte également sur l'extension de l'enseignement pour mesurer les efforts réalisés non seulement au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, mais aussi au niveau de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle.

Une approche quantitative implique de clarifier les méthodes de mesures. En effet, le référentiel de l'évaluation se base sur un ensemble d'indicateurs traduisant les spécificités de la réalité de

l'enseignement dans notre pays. Les indicateurs spécifiques de scolarisation mesurent en effet la généralisation de la scolarité d'une classe d'âge indépendamment du niveau de la scolarité et sans prendre en compte les âges légaux (63).

En raison de phénomènes tels que l'accès tardif à l'école, ou à l'inverse une entrée précoce à l'école primaire (à cinq ans par exemple), des indicateurs spécifiques aux différentes classes d'âge ont été parfois privilégiés par cette évaluation afin d'apprécier le degré d'atteinte des objectifs de généralisation de l'éducation. Cette approche permet d'évaluer l'effort quantitatif consenti pour faire en sorte que tout enfant accède à l'école primaire. Ce choix résulte également de la nécessité de mesurer le phénomène des retards dans l'accès à l'école, sachant qu'il est considéré comme porteur d'effets négatifs sur la qualité de l'éducation. Ceci explique que l'analyse statistique se réfère à la fois aux taux nets (64) et aux taux spécifiques de scolarisation, vu que ce dernier rend mieux compte de la réalité de la scolarisation dans le contexte marocain.

L'ensemble des indicateurs choisis dans le référentiel d'évaluation sont calculés à partir de données statistiques officielles des ministères de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Formation Professionnelle, compilées et traitées par l'Instance Nationale d'Evaluation. Les données démographiques sont issues des projections actualisées de la population du Haut-Commissariat au Plan. Par ailleurs, d'autres données significatives ont été fournies par les différents départements ministériels qui interviennent directement ou indirectement dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

La mise en œuvre du levier de la Charte « Généralisation et extension » est évaluée à travers les réalisations au niveau du préscolaire, des enseignements obligatoire et secondaire, des déperditions, de l'éducation non formelle ainsi que par les contributions de la formation professionnelle et des programmes d'alphabétisation.

Bien que la Charte n'ait pas explicitement intégré des recommandations sur l'Enseignement Supérieur dans le levier réservé à la généralisation, on interroge son extension et son rendement interne à travers les données disponibles, dans la mesure où ce niveau constitue une dimension importante de la généralisation de l'éducation.

CHAPITRE I

LE PRÉSCOLAIRE

En raison de l'importance accordée au préscolaire dans le développement de la petite enfance, la Charte l'a érigé en composante à part entière du Système d'Éducation et de Formation, en recommandant de « Généraliser l'accès au préscolaire aux enfants âgés de 4 ans en 2004 ».

Nombreux sont les travaux qui montrent le rôle positif que joue le préscolaire dans la préparation des enfants à la scolarisation et dans le développement des « apprentissages premiers », notamment en favorisant une meilleure intégration au cycle primaire.

Le préscolaire constitue une étape capitale dans le développement cognitif de l'apprenant en facilitant la transition entre l'éducation familiale et les exigences de l'éducation fondamentale. De même, le passage par le préscolaire aide à réduire les déficits liés à l'appartenance à un milieu socioéconomique défavorisé ; il joue par conséquent un rôle crucial dans la réussite scolaire et la lutte contre les inégalités scolaires. Ainsi, la généralisation du préscolaire que préconise la Charte représente un enjeu majeur du développement de l'enfant en devenir.

1. L'évolution des effectifs

La Charte a prévu de généraliser l'accès au préscolaire dès 2004. Elle avait préconisé d'intégrer ce cycle à l'enseignement primaire, dès l'atteinte de la généralisation de l'obligation scolaire, afin de former un cycle fondamental d'une durée de 8 ans (soit 2 + 6 années). Pour la Charte, la généralisation du préscolaire s'inscrit dans l'objectif d'optimiser l'utilisation du réseau national des établissements du primaire.

En raison de la non réalisation de la généralisation en 2004, le Programme d'urgence a réactualisé l'objectif d'extension et de modernisation du préscolaire en visant à généraliser l'accès au préscolaire moderne pour les 4-5 ans en 2015. Cette généralisation était censée s'appuyer sur trois processus principaux, à savoir la mise à niveau de l'offre existante, le développement de l'offre

préscolaire en créant 1 434 salles d'accueil et la formation de 17 076 éducateurs spécialisés entre 2009 et 2012.

D'un point de vue quantitatif, l'hétérogénéité des âges des élèves préscolarisés représente une autre spécificité de ce cycle. En effet, près de 10% des élèves préscolarisés n'appartiennent pas à la tranche d'âge 4-5 ans en 2013, et près de 17% des élèves inscrits en première année du primaire ont entre 4 et 5 ans. Cette dernière proportion représente plus de 111 000 enfants, soit 10% de la population totale de cette tranche d'âge. L'évaluation des efforts réalisés pour généraliser le préscolaire et l'accès au primaire requiert la prise en considération de ces spécificités.

En termes d'efforts réalisés, le taux spécifique de scolarisation de la tranche d'âge 4-5 ans a atteint 63,5% en 2013, ce qui signifie que près des deux tiers des enfants âgés de 4 à 5 ans étaient inscrits soit au préscolaire, soit au primaire en 2013. Pour les enfants du milieu urbain, cette proportion s'élève à 79% en 2013 contre 45,5% en milieu rural. De plus, 33,6% seulement des filles rurales ont été préscolarisées (ou scolarisées) en 2013.

Le taux spécifique de scolarisation des enfants âgés de 4 à 5 ans a gagné 10 points entre 2001 et 2013. Alors que ce taux n'a pas beaucoup progressé pour les garçons (+3,2%), il a fortement augmenté chez les filles (+16,7%), particulièrement pour celles du milieu rural puisqu'il a doublé durant cette période. Grâce à la mise en œuvre du Programme d'urgence (2009-2012), la généralisation de la scolarisation des enfants de 4 et 5 ans est bien avancée en milieu urbain alors que, dans le milieu rural, plus de la moitié des enfants de 4 à 5 ans (54,5%) n'ont accès ni au préscolaire ni au primaire.

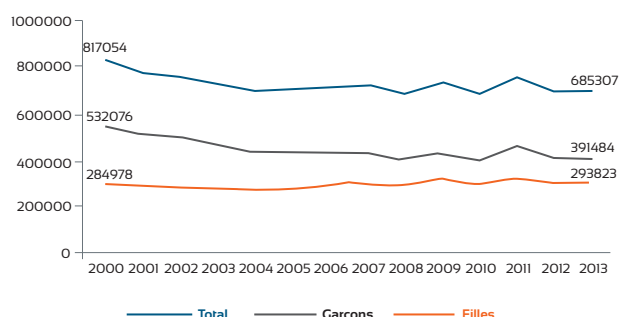
Par ailleurs, le taux net de préscolarisation, qui représente la part des enfants de 4-5 ans inscrits dans le seul préscolaire, est de 54,1% en 2013 au niveau national mais il n'atteint que 23,6% pour les filles du monde rural. Cette différence par rapport au taux spécifique est due à l'entrée précoce (moins de six ans révolus) dans le cycle primaire d'une partie non négligeable des enfants en âge du préscolaire.

Tableau 16
Evolution des taux de scolarisation des 4-5 ans

Milieu	Genre	Taux de scolarisation des 4-5 ans (en %)			
		2001	2005	2009	2013
Urbain	Garçons	73,1	68,3	69,5	80,2
	Filles	63,9	63,4	66,4	77,6
	Total	68,5	65,8	68,0	79,0
Rural	Garçons	59,1	55,8	56,2	56,7
	Filles	17,5	18,7	28,3	33,6
	Total	38,3	37,3	42,5	45,5
National	Garçons	66,1	61,9	63,1	69,3
	Filles	40,7	40,7	48,3	57,4
	National	53,4	51,3	55,9	63,5

Source : Données Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle - Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Graphique 32
Evolution des effectifs des élèves du préscolaire (tous âges confondus) selon le genre



Source : Données Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle - Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Entre 2000 et 2009, les effectifs des préscolarisés ont diminué, ce qui s'est traduit par une diminution du taux de préscolarisation, à cause notamment de la baisse de la démographie de cette tranche d'âge et de l'augmentation de la part des enfants de moins de six ans qui accèdent au primaire (il s'établissait à 2% en 2006, date de promulgation de l'Arrêté qui autorise les enfants de 5 ans et demi à accéder au primaire) ; puis ce taux a fortement progressé en gagnant 15 points entre 2006 et 2013.

Durant la période 2009-2013, le taux net de préscolarisation des filles a connu une évolution positive tandis que celui des garçons, qui avait baissé durant la décennie, n'a connu qu'une légère hausse entre 2009 et 2013. En milieu urbain, 69,5% des enfants de 4-5 ans sont préscolarisés en 2013 soit 2 points de plus qu'en 2000, contre seulement 35,6% en milieu rural où le taux net a diminué de 8,6 points par rapport à 2000. La période 2009-2013 est caractérisée par les plus fortes progressions, surtout pour les filles du milieu urbain.

2. Une dualité avec différenciation de la qualité du service

Par-delà cette progression quantitative, il s'avère que près de 40% des enfants de 4-5 ans échappent à toute préscolarisation. En outre, cette extension de la scolarisation recouvre différents types de préscolaire, notamment une offre qui n'est ni encadrée de manière cohérente, ni réglementée par des normes, ni pilotée par une gouvernance régulatrice.

Figure 1
Secteurs, types d'établissement et tutelle

Secteur préscolaire	Type d'établissement	Tutelle
Préscolaire traditionnel	M'sid	Ministère des Habous et des Affaires Islamiques
	Kouttab	Ministère de l'Education Nationale
Public et semi-public	Jardins d'enfants et garderies	Ministère de la Jeunesse et des Sports
		Entraide Nationale
	Classes préscolaires intégrées dans les écoles primaires	Ministère de l'Education Nationale
	Fondation MPS Ecoles, Unités, classes	Ministère de l'Education Nationale
Privé	Enseignement privé	Ministère de l'Education Nationale
Coopération internationale	Ecoles maternelles	Ambassades/ services culturels

Source : Fondation Mohammed VI pour la Promotion du Préscolaire. Un chantier de l'avenir, 2013-2014.

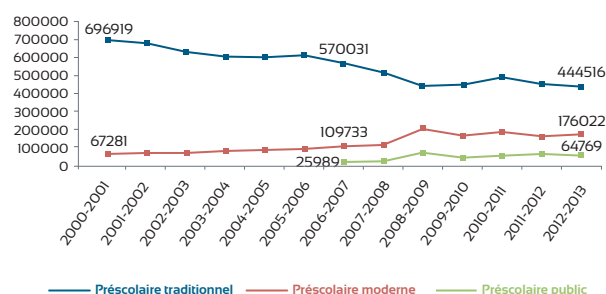
La particularité du préscolaire tient à la pluralité des intervenants : les ministères de l'Education Nationale, des Habous ainsi que de la Jeunesse et des Sports, mais aussi l'Entraide Nationale, les associations, la Fondation Mohammed VI pour la Promotion du Préscolaire, le secteur privé et enfin, des initiatives informelles. Il en résulte une incohérence de la gouvernance du préscolaire, qui se reflète dans une offre diversifiée, dont l'organisation ne répond pas toujours à une norme de qualité garantissant une prise en charge adéquate de la petite enfance.

La dualité, traditionnel versus moderne, est une autre particularité du préscolaire. Elle recouvre différents types d'établissements relevant de multiples tutelles et mobilisant des modèles pédagogiques et des profils d'éducateurs très variés. L'enseignement préscolaire traditionnel demeure prédominant aussi bien en milieu urbain (58%) qu'en milieu rural (80%).

La répartition de l'offre préscolaire par milieu rend compte de différences structurelles caractérisées notamment par une quasi-absence du secteur moderne en milieu rural. En effet, 90%

de l'offre préscolaire rurale est assurée par des établissements traditionnels qui accueillent 80% des enfants préscolarisés. En milieu urbain, environ 70% des établissements sont traditionnels tandis qu'un peu plus de 23% relèvent du préscolaire moderne. Le secteur public représente 9,8% de l'offre en milieu rural et 6,2% en milieu urbain.

Graphique 33
Evolution des effectifs du préscolaire
par types d'enseignement



Source : Données Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle - Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Tableau 17
Répartition des préscolarisés selon le milieu et le type d'enseignement

	Type de préscolaire	2003-2004	2006-2007	2009-2010	2012-2013
National	Traditionnel	88,40%	80,80%	66,50%	64,90%
	Moderne privé	11,60%	15,50%	25,70%	25,70%
	Moderne public	0,00%	3,70%	7,80%	9,50%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Rural	Effectifs préscolarisés	247 688	242 379	216 021	209 021
	Traditionnel	100,00%	91,50%	82,30%	79,90%
	Moderne privé	0,00%	0,80%	2,10%	1,90%
	Moderne public	0,00%	7,80%	15,60%	18,20%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Urbain	Effectifs préscolarisés	437 095	463 374	457 738	476 286
	Traditionnel	81,80%	75,20%	59,00%	58,30%
	Moderne privé	18,20%	23,30%	36,80%	36,10%
	Moderne public	0,00%	1,50%	4,20%	5,60%
	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Source : Données Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle - Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

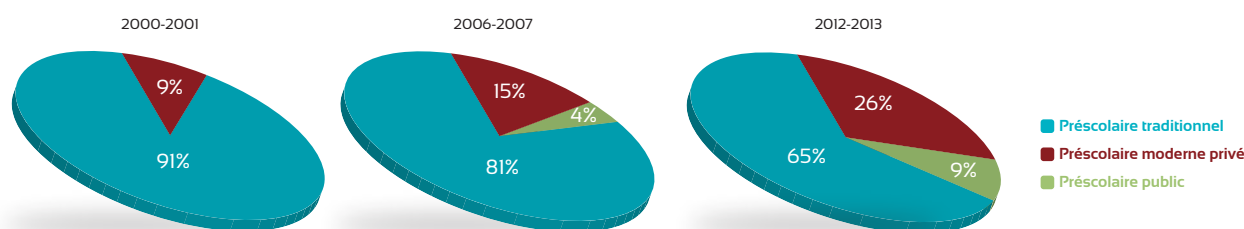
Le Programme d'urgence a prôné un développement de l'offre préscolaire dans les régions urbaines qui s'appuie principalement sur les opérateurs privés. Par contre, le milieu rural ne peut espérer pleinement bénéficier du préscolaire sans une intervention publique ciblant particulièrement les familles les plus défavorisées, sans quoi les chances d'accès au préscolaire des enfants ruraux ne pourraient qu'être réduites.

La part du préscolaire traditionnel diminue, passant de 91% en 2000-2001 à 65% en 2012-2013. Cette évolution s'est traduite par une augmentation de la

part du privé moderne, concentré essentiellement dans les grandes villes.

Il en ressort qu'en dépit des efforts déployés durant la mise en œuvre du Programme d'urgence – augmentation des salles dédiées au Préscolaire, formation des éducateurs et lancement d'actions d'appui social –, les résultats atteints restent insuffisants pour garantir une généralisation du préscolaire en 2015 telle que prévue par ce Programme et antérieurement, par la Charte pour 2004.

Graphique 34
Evolution de la répartition des effectifs des élèves
de l'enseignement préscolaire par types d'enseignement



Source : Données Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle - Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Plusieurs faits saillants sont à relever :

- La généralisation en 2015 semble difficilement réalisable si la préscolarisation n'est pas rendue obligatoire, et en l'absence d'une offre destinée au milieu rural.
- L'offre préscolaire se caractérise par la diversité des intervenants, des programmes, des pratiques pédagogiques ainsi que des profils des éducateurs. La dualité (traditionnel versus moderne) continue d'entraver tant la cohérence que la qualité du service.
- Le mode traditionnel demeure prédominant malgré la baisse des effectifs. Dépourvu d'équipements et d'éducateurs qualifiés, il n'a pas atteint le niveau de qualité requis pour prendre en charge l'éducation de la petite enfance. Les disparités sociales selon le milieu (urbain versus rural) continuent de marquer le préscolaire, contribuant ainsi à défavoriser davantage les enfants ruraux et les petites filles.
- Non intégré institutionnellement dans le système éducatif public et échappant à tout modèle de pilotage et de gouvernance, le préscolaire tend, de ce fait, à renforcer les inégalités liées au système éducatif : une minorité d'élèves profite d'un préscolaire moderne privé en milieu urbain, alors que les enfants des couches sociales défavorisées et celles du milieu rural n'ont pas accès à un préscolaire conforme aux normes de qualité de l'éducation de la petite enfance.

3. Les enjeux du préscolaire

De plus en plus de systèmes d'éducation à travers le monde intègrent, selon différents modèles, le cycle du préscolaire dans la scolarisation fondamentale, vu que le développement de l'enfance est la première étape du processus d'investissement dans le capital humain. La Charte a prévu de généraliser le préscolaire en préconisant de le fusionner avec le cycle primaire dans un « cycle fondamental ». A l'exception de 9% des enfants préscolarisés

dans des écoles publiques, cette préconisation de la Charte n'a pas été réalisée. Le cadre législatif n'intègre pas encore l'âge de la petite enfance dans l'obligation scolaire.

Face à une offre insuffisante et hétérogène, aussi bien en termes de couverture géographique que de contenu pédagogique, le préscolaire s'est caractérisé, au cours de la dernière décennie, par un faible développement qualitatif. La généralisation du préscolaire, associée à une meilleure qualité de l'offre, est pourtant de nature à prévenir partiellement les déperditions scolaires, notamment en première année du primaire.

Le développement du préscolaire représente un enjeu majeur pour la généralisation de la scolarisation et ce, pour plusieurs raisons :

• La préparation des enfants à maturité cognitive et langagière

Notre société a connu une grande mutation depuis le siècle dernier. L'éducation est au cœur de cette mutation. Par le passé, l'éducation de la petite enfance, même non généralisée, était liée uniquement à la famille et à l'école coranique qui ont assuré la fonction éducative première ; la prise en charge de la petite enfance par une institution éducative ne constituait pas un impératif pour la trajectoire menant à la maturité de l'enfant. Aujourd'hui, cette prise en charge s'impose au vu du développement de l'état de nos connaissances sur la petite enfance.

Plusieurs études montrent que les habilités des enfants, leurs aptitudes, leurs motivations à apprendre, à se socialiser, à devenir autonome, ainsi que leur développement global, sont façonnés par les expériences vécues durant la petite enfance. C'est à partir de l'âge de 3 ans que, dans une perspective d'apprentissage, se développent pleinement la capacité linguistique et les facultés cognitives.

C'est ainsi qu'un préscolaire de référence favorise l'épanouissement de l'enfant dans ses multiples

facettes (65). L'usage différencié des nouveaux moyens d'éveil de la petite enfance est source d'inégalités entre les enfants qui y ont accès et ceux qui en sont exclus (66).

Les connaissances sur la petite enfance montrent que l'histoire et la trajectoire de tout individu ou citoyen dépendent fortement de ce qui se joue durant cette phase initiale de la vie.

Encadré 1 Préscolaire : Éléments de comparabilité internationale

Taux nets de préscolarisation entre 2000 et 2012



• A défaut de données, l'année 2012 (en bleu) pour l'Algérie et la Malaisie renvoie aux taux de l'année 2011.
• Taux nets de préscolarisation (pre-preliminary).

Source : Bases de données de la Banque Mondiale (Education Statistics, 2014) – Estimations de l'INE-CSEFRS. OCDE, Petite enfance, Grands défis III, 202.

Depuis la fin des années 1990, deux conceptions de l'organisation du préscolaire :

1. Le préscolaire est intégré au primaire et fait partie de l'obligation scolaire. C'est le cas du Chili et du Luxembourg.
2. Le préscolaire n'intègre pas l'obligation scolaire. Les parents ont le choix de placer ou non leurs enfants de moins de six ans dans l'enseignement élémentaire. C'est le cas de la France, de la Fédération d'Allemagne et de la majorité des pays européens. Cependant, dans ces pays, le préscolaire est largement généralisé (plus de 99% en France).
3. A noter qu'en termes d'organisation administrative, quasiment tous les pays émergents se sont inspirés de la décentralisation complète appliquée en Europe (particulièrement en France et en Fédération d'Allemagne). De ce fait, le Maire (collectivité locale) est le responsable direct de l'organisation du préscolaire dans sa circonscription. L'offre et la garantie des places se déterminent ainsi au niveau territorial.

• Contribution du préscolaire à la survie scolaire et à la lutte contre le décrochage

À l'échelle d'une scolarité complète, le préscolaire est déterminant pour la réussite de tout élève. Nombreux sont les travaux de recherche qui montrent son importance pour la préparation des enfants à la scolarisation et le développement des « apprentissages premiers », notamment en favorisant une meilleure intégration au cycle primaire. De nombreuses évaluations nationales et internationales révèlent que le préscolaire procure un avantage pour la suite de la scolarité, que ce soit au regard des acquisitions ou de la survie scolaire : il réduit la probabilité du décrochage et du redoublement durant la scolarité (67).

Toutes les évaluations des acquis des élèves marocains révèlent des insuffisances qui conduisent à s'interroger sur leurs causes. Il s'agit d'identifier les principaux facteurs affectant les performances scolaires, et ainsi d'expliquer pourquoi tant d'élèves réalisent des performances en deçà des standards attendus. Au regard des différentes enquêtes, il s'avère que l'un de ces facteurs tient à l'accès et à la qualité du préscolaire (68).

Se pose ainsi la problématique des coûts engendrés par la non prise en charge de la petite enfance qui impacte non seulement la réussite scolaire mais plus encore la survie scolaire. Dès lors, compte tenu

de l'ampleur de ces coûts financiers, cognitifs et sociaux, s'impose l'idée selon laquelle toute réforme ambitieuse se doit de promouvoir l'accès de tous et toutes à une préscolarisation de qualité.

• Une préscolarisation non équitable

Les disparités sociales selon le milieu (urbain/rural) continuent de marquer le préscolaire, contribuant ainsi à défavoriser les enfants ruraux et particulièrement les petites filles. Non intégré institutionnellement dans le système éducatif, le préscolaire tend, de ce fait, à renforcer les inégalités liées au système éducatif : une minorité d'élèves profite d'un préscolaire moderne et privé en milieu urbain, alors que les enfants des couches sociales défavorisées et ceux du milieu rural n'ont pas accès à un préscolaire conforme aux normes de qualité de l'éducation de la petite enfance.

La généralisation de l'enseignement préscolaire s'inscrit clairement dans la problématique des droits de tout enfant à une éducation précoce le préparant à une scolarité réussie et au-delà, à une pleine citoyenneté. Les analyses de la préscolarisation montrent bien que l'offre d'un "préscolaire moderne" de qualité est essentiellement concentrée dans les grandes villes. Il en résulte qu'une part importante des enfants de 4 à 5 ans en est exclue, ce qui porte atteinte au principe de l'égalité des chances. Dès

lors, généraliser le préscolaire dans notre pays revient à promouvoir une éducation inclusive.

Il est évident que l'objectif de la généralisation du préscolaire préconisée par la Charte au début de la précédente décennie ne peut être atteint, en l'absence d'un modèle organisationnel et

pédagogique qui prend en compte les conditions propres au milieu rural et en particulier des couches sociales défavorisées. La préscolarisation en milieu rural ne peut faire l'économie de mesures ciblant particulièrement les familles les plus nécessiteuses afin d'atténuer le poids des inégalités.

Références bibliographiques

(61) PNUD. Les objectifs du millénaire à l'Horizon 2015.

(62) C'est ainsi que la qualité est évaluée à partir des acquis des élèves dans le chapitre "Les acquis des élèves" (3^{ème} partie « Résultats »).

(63) Voir note méthodologique.

(64) Pour plus de précisions, voir la note méthodologique en annexe du présent rapport.

(65) Institut de la Statistique du Québec. Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle. 2012. Québec, 2013, p. 19.

(66) De nos jours, dans certains pays développés, on incorpore les notions de jeux digitaux dès la petite enfance, au niveau de la maternelle, pour créer chez les enfants de manière précoce la culture digitale, voir Robyn Zevenbergen. "Digital natives come to preschool: implications for early childhood practice" Contemporary Issues in Early Childhood. Volume 8, Number 1, 2007.

(67) Caille J.P., « Scolarisation maternelle à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », Education et formation, n° 60, juillet-septembre, 2001.

(68) Rapports des enquêtes PNEA, TIMSS et PIRLS 2011.



CHAPITRE II

L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET LE SECONDAIRE QUALIFIANT

La généralisation de l'accès à l'enseignement primaire, à tous les enfants âgés de six ans, (sept ans avant 1998) a constitué un défi majeur et une priorité pour l'ensemble des réformes qui se sont succédées depuis l'indépendance de notre pays. Même si des progrès significatifs avaient été réalisés (le taux net d'accès à la première année du primaire est passé de 53% en 1999 à 65% en 2000), un nombre important d'enfants demeurait en dehors de l'école, hors d'atteinte de toute offre éducative.

C'est dans ce contexte que la Charte a fait de la généralisation de l'accès à la scolarisation la première de ses priorités afin de rendre effective l'obligation scolaire édictée par la loi. L'objectif fixé consiste, en effet, à généraliser l'accès en première année de l'enseignement primaire à tous les enfants âgés de six ans révolus dès septembre 2002 (art. 28), à garantir le caractère obligatoire de l'enseignement pour les enfants de 6 à 15 ans révolus (art. 26), et à porter une attention particulière aux filles rurales (art. 25).

La Charte a par ailleurs recommandé la mise en œuvre d'une politique de généralisation par un ensemble de moyens, tels que le partenariat avec les collectivités locales, la location ou l'acquisition de locaux, l'appui de promoteurs immobiliers, l'association d'organisations non gouvernementales, l'attribution d'une plus grande marge de flexibilité et d'adaptation aux écoles (communautaires) (art. 29). S'il est difficile d'évaluer le degré de mobilisation effective de ces moyens dans les politiques successives de généralisation qu'a connues le Système de l'Éducation et de la Formation, il reste que les réalisations quantitatives témoignent d'un certain succès de ces politiques.

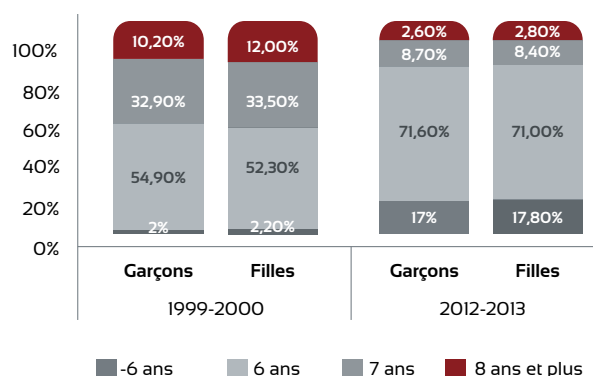
Malgré les efforts fournis, le Programme d'urgence, lancé en 2009, a confirmé ces objectifs en corrélation avec le principe d'égalité des chances : il a prévu pour 2012-2013 une généralisation de l'obligation scolaire en deux temps : une scolarisation des enfants de 6-11 ans au primaire à hauteur de 95% par commune et un taux de scolarisation de 90% des 12-14 ans pour le secondaire collégial.

1. L'accès à l'école

La généralisation de l'accès des enfants au primaire dès la fin 2002 ciblait plus particulièrement les enfants du milieu rural. Les données montrent que depuis 1999, notre pays a réalisé des progrès importants : en 2013, plus de 95% des enfants de 6 ans sont scolarisés, soit qu'ils aient accédé à l'école primaire à temps ou en avance, soit qu'en retard, ils soient encore préscolarisés. Ce taux n'était que de 53,7% en 1999.

Une approche quantitative destinée à évaluer la généralisation doit tenir compte de la spécificité du contexte marocain où l'âge légal d'accès à la première année du primaire est sujet à une flexibilité qui vise à intégrer d'autres classes d'âge. En effet, en 2013, 29% des nouveaux inscrits au primaire n'avaient pas l'âge légal de 6 ans, 17% avaient moins de 6 ans et 12% plus de 6 ans.

Graphique 35
Evolution de la répartition des âges des élèves de la première année du primaire

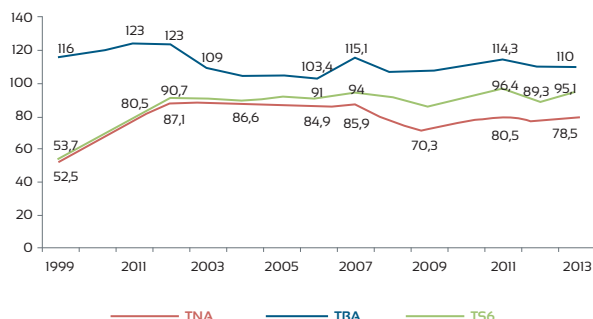


Source : Données Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle - Traitement Instance Nationale d'Évaluation-CSEFRS.

Le taux net d'accès, qui rapporte le nombre d'enfants accédant à la première année du primaire et âgés exactement de 6 ans à la population totale âgée de six ans, pointe l'importance du phénomène du retard scolaire durant cette première année du primaire. En effet, le taux net est de 78,5% en 2013. Il en résulte que la généralisation de l'accès au

primaire n'est pas encore atteinte et subit toujours le phénomène du retard d'accès et, dans une moindre mesure, celui de l'accès précoce des enfants de moins de 6 ans.

Graphique 36
Evolution des taux d'accès
à la première année du primaire



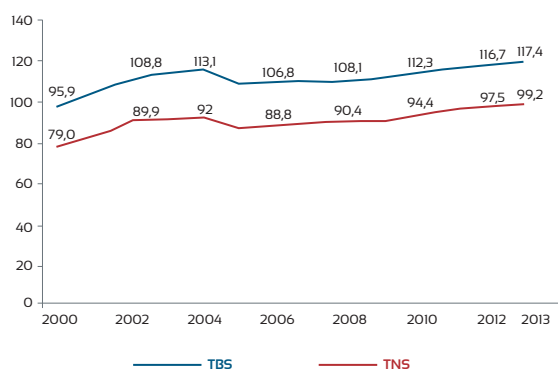
Source : Données Ministère de l'Education Nationale et Haut-Commissariat au Plan – Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Au vu du graphique 3, on relève une hétérogénéité des âges qui dévoile un retard d'accès au primaire. Le taux brut d'accès, qui rapporte l'ensemble des enfants scolarisés en première année du primaire à la population totale âgée exactement de 6 ans, montre l'importance des efforts réalisés à la fois pour scolariser tous les enfants ayant 6 ans mais aussi ceux entrés tardivement ou précocement au primaire.

2. La généralisation de la scolarisation au primaire

Des progrès conséquents ont été accomplis depuis 2000 en matière de scolarisation des enfants au primaire. Durant les années 1990, les effectifs des élèves du primaire représentaient moins de la moitié des enfants en âge d'être scolarisés tandis qu'en 2013, les taux de scolarisation des enfants âgés de 6 à 11 ans se rapprochent de la généralisation d'une scolarité primaire complète.

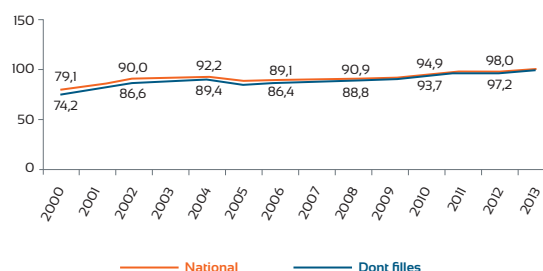
Graphique 37
Evolution des taux bruts et nets
de scolarisation au primaire



Source : Données Ministère de l'Education Nationale et Haut-Commissariat au Plan – Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Les efforts consentis, notamment entre 2009 et 2012, ont particulièrement réduit les inégalités d'accès au cycle primaire, au regard tant du territoire que du genre. En effet, l'évolution des taux nets de scolarisation au primaire indique que l'objectif du Programme d'urgence de scolariser 95% des enfants âgés de 6-11 ans au primaire a été atteint et même dépassé dès 2011 pour s'élever à environ 97%. Par ailleurs, le taux brut de scolarisation au primaire, qui a dépassé 100% dès 2002, renseigne sur la capacité additionnelle développée dans ce cycle en vue d'accueillir les élèves qui ont du retard ou qui ont accédé précocement à l'école (avant 6 ans).

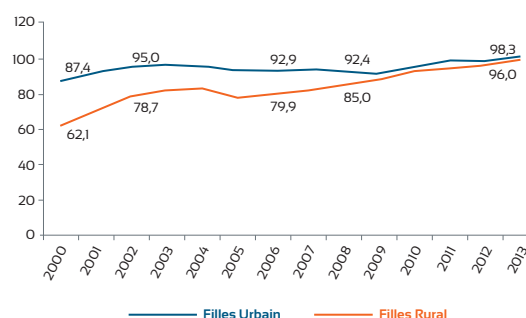
Graphique 38
Evolution du taux de scolarisation des 6 à 11 ans



Source : Données Ministère de l'Education Nationale et Haut-Commissariat au Plan – Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

En 2012, la scolarisation des 6-11 ans a été quasiment généralisée. Cette marche vers la généralisation de la scolarité primaire a certes été lente mais elle a été nettement accélérée à la fin de la décennie. Il est à noter que le rythme qui a conduit à cette généralisation pour les 6-11 ans a été plus élevé durant la mise en œuvre du Programme d'urgence que pendant la période précédente, entre 2000 et 2009.

Graphique 39
Evolution du taux spécifique de scolarisation des filles
âgées de 6 à 11 ans, selon le milieu



Source : Données Ministère de l'Education Nationale et Haut-Commissariat au Plan – Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Pour les filles du milieu rural, les progrès ont été notables puisque le taux de scolarisation est passé de 88,3% en 2009 à 96% en 2012. Ainsi les disparités de genre et les écarts entre les milieux rural et urbain ont sensiblement diminué entre 2000 et 2012.

Tableau 18
Taux spécifique de scolarisation des 6-11 ans
selon le genre et le milieu

Milieu	Genre	Taux de scolarisation des 6-11 ans (en %)		
		2000	2009	2012
Urbain	Garçons	92,5	92,1	100,0
	Filles	87,4	91,3	98,3
	Total	89,9	91,7	99,3
Rural	Garçons	76,3	93,5	97,0
	Filles	62,1	88,3	96,0
	Total	69,5	91,0	96,5
National	Garçons	83,8	92,8	98,7
	Filles	74,2	89,9	97,2
	National	79,1	91,3	98,0

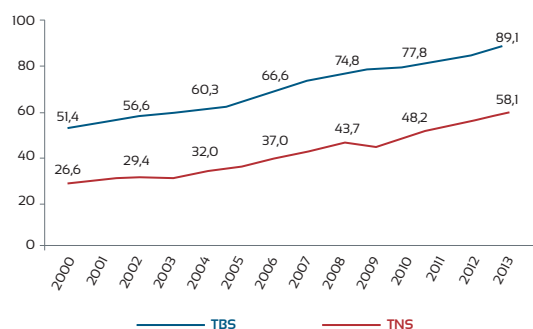
Source : Données Ministère de l'Éducation Nationale et Haut-Commissariat au Plan – Traitement Instance Nationale d'Évaluation-CSEFRS.

On constate que l'évolution du rythme de progression a été de 12 points durant les 9 années de la décennie (de 2000 à 2009), et qu'il a été de 7 points durant les trois années 2010-2012. Cette évolution accélérée de la fin de la décennie a été favorisée par les mesures socioéconomiques du Programme d'urgence : un appui social a été accordé aux enfants et aux familles, notamment par la distribution gratuite de cartables, mais aussi par le biais du programme « tayssir », le renforcement du transport scolaire et l'amélioration du dispositif d'internats et de cantines scolaires.

3. La généralisation de la scolarisation au secondaire collégial

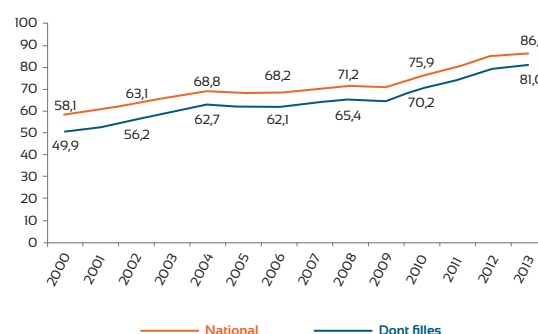
Concernant la scolarisation au secondaire collégial, les efforts ont été certes importants, comme en témoigne la forte augmentation du taux de scolarisation des 12-14 ans dans le cycle collégial entre 2000 et 2012, mais l'objectif de généralisation n'est que partiellement atteint.

Graphique 40
Evolution des taux bruts et nets de scolarisation au secondaire collégial



Source : Données Ministère de l'Éducation Nationale et Haut-Commissariat au Plan – Traitement Instance Nationale d'Évaluation-CSEFRS.

Graphique 41
Evolution du taux spécifique de scolarisation des 12-14 ans



Source : Données Ministère de l'Éducation Nationale et Haut-Commissariat au Plan – Traitement Instance Nationale d'Évaluation-CSEFRS.

En 2013, 86% des 12-14 ans étaient scolarisés. Cependant, le taux de scolarisation de cette tranche d'âge dans le cycle secondaire collégial est moins important. En effet, 58% seulement des 12-14 ans ont accédé au secondaire collégial durant la même année, et plus du quart (28%) des enfants de cette tranche d'âge sont toujours inscrits au primaire. Ces résultats témoignent de la persistance du retard scolaire qui a crû continuellement au fur et à mesure que les taux de scolarisation des 12-14 ans augmentaient. Le retard croît avec l'avancée en âge des enfants au point de rendre impossible la généralisation qualitative de la scolarité obligatoire (c'est-à-dire sortir du collégial à l'âge requis).

Globalement, le rythme de scolarisation des 12-14 ans a augmenté de manière importante durant la mise en œuvre du Programme d'urgence en gagnant 15,5 points entre 2009 et 2013. En milieu urbain, la scolarisation des 12-14 ans est passée de 88% à la quasi-généralisation. En milieu rural, une hausse similaire a été enregistrée, néanmoins les taux de scolarisation indiquent que seuls les deux tiers des enfants de cette tranche d'âge ont été scolarisés dans ce milieu.

Tableau 19
Taux de scolarisation des 12-14 ans dans le rural selon le genre

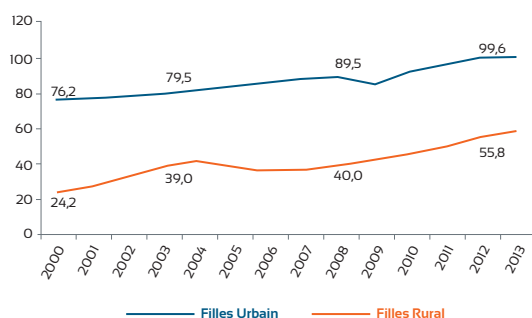
Année	Taux spécifique de scolarisation 12-14 ans (en %)					
	Garçons		Filles		Total	
	Rural	Total	Rural	Total	Rural	National
2000	44,7	66,1	24,2	49,9	34,8	58,1
2009	61,1	76,0	42,8	64,9	52,2	70,6
2013	75,0	91,1	58,4	81,0	66,9	86,1

Source : Données Ministère de l'Éducation Nationale et Formation Professionnelle et Haut-Commissariat au Plan – Traitement INE-CSEFRS.

L'évolution du taux net de scolarisation, qui n'était que de 27% en 2000, a été croissante et continue durant toute la décennie, avec un rythme en

moyenne de 6% par an. Ce rythme s'est accéléré durant la période du Programme d'urgence pour dépasser 7% en moyenne annuelle. En milieu rural, le rythme de progression de la scolarisation au secondaire collégial a été soutenu tout au long de la période 2000-2013 (11% en moyenne annuelle). L'écart entre les taux réalisés en 2012-2013 et ceux prévus dans le cadre du Programme d'urgence reste tout de même important, il est de 32% au niveau national, de près de 59 % au milieu rural et près de 63% parmi les filles rurales.

Graphique 42
Evolution du taux spécifique de scolarisation des filles âgées de 12 à 14 ans, selon le milieu



Source : Données Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle et Haut-Commissariat au Plan – Traitement Instance Nationale d'Évaluation-CSEFRS.

Il est évident que la différence des taux de scolarisation spécifiques entre les filles de milieu urbain versus le rural est notoire. Si dans le cas des premières l'effort de généralisation a abouti, pour les secondes, il est loin d'être atteint.

C'est ainsi que l'objectif consistant à atteindre un taux net de scolarisation de 90% au secondaire collégial pour les enfants de 12-14 ans en 2012-2013, tel qu'il a été préconisé par le Programme d'urgence, n'a pas encore été atteint, surtout en milieu rural et pour les filles.

4. L'obligation scolaire pour les 6-15 ans et le retard scolaire

Cette évaluation de l'effet des politiques visant à généraliser l'accès au primaire et au secondaire collégial, montre que, globalement, depuis 2000, la scolarisation des 6-15 ans a connu des avancées non négligeables. En effet, le taux de scolarisation des enfants de 6 à 11 ans a fortement progressé, notamment entre 2009 et 2013. L'accès au primaire est en conséquence général, même si les phénomènes de retard et de redoublement sont patents.

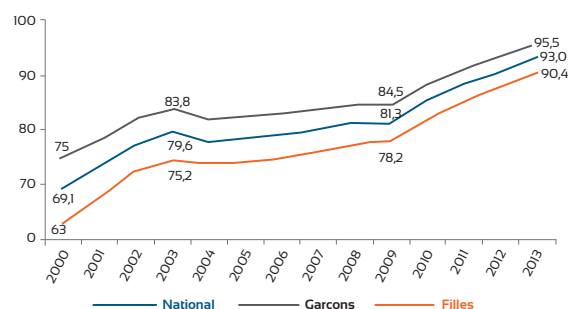
Par ailleurs, le rythme de progression a été très important entre 2009 et 2013 puisque le taux de scolarisation des 12-14 ans est passé de 70,6 % à plus de 86 %. En revanche, le rythme des réalisations ces dernières années dans l'accès au collégial doit

se maintenir afin d'espérer une généralisation de l'obligation scolaire.

Le graphique ci-après met en évidence l'évolution du taux de scolarisation des 6-15 ans, quel que soit leur niveau d'enseignement (primaire, secondaire collégial ou qualifiant).

Les indicateurs rendent compte des prémices d'une généralisation de l'obligation scolaire, notamment depuis 2009. La part des 6-15 ans scolarisés a augmenté de 24 points, pour atteindre 93% en 2013 contre 69% en 2000.

Graphique 43
Evolution du taux de scolarisation des 6-15 ans selon le genre



Source : Données Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle et Haut-Commissariat au Plan – Traitement Instance Nationale d'Évaluation-CSEFRS.

En milieu urbain, l'obligation de scolariser les 6-15 ans est quasiment effective. Bien que les inégalités entre milieux et genres aient été réduites, la généralisation de la scolarisation des filles du milieu rural se heurte encore à des difficultés. En 2013, le taux spécifique de scolarisation en milieu rural est de 79,3% pour les filles contre 86,7% pour les garçons. Toutefois, le taux spécifique de scolarisation des filles du milieu rural a connu le rythme d'évolution le plus élevé entre 2000 et 2013 (plus de 3,7 points chaque année).

Tableau 20
Evolution des taux de scolarisation des 6-15 ans (69)

Milieu	Genre	Taux de scolarisation des 6-15 ans (en %)		
		2000	2009	2013
Urbain	Garçons	90,4	91,2	103,1
	Filles	81,4	88,6	99,8
	Total	85,8	89,9	101,5
Rural	Garçons	61,5	77,4	86,7
	Filles	45,6	67,0	79,3
	Total	53,8	72,3	83,1
National	Garçons	75,0	84,5	95,5
	Filles	63,0	78,2	90,4
	National	69,1	81,3	93,0

Source : Données Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle et Haut-Commissariat au Plan – Traitement Instance Nationale d'Évaluation-CSEFRS.

A partir des taux de scolarisation par âge simple, on constate des retards scolaires, particulièrement au cycle primaire. Le tableau ci-dessous indique que presque la moitié des élèves de 12 ans sont toujours au primaire et accusent à cet âge-là un retard d'au moins une année scolaire (70). Un autre constat tout aussi important est celui de la baisse importante des taux de scolarisation à partir de cet âge, ce qui indique que les décrocheurs ont majoritairement 13 ans et plus.

Tableau 21
Taux spécifique de scolarisation par âge simple
et par cycle en 2013

Age des enfants	Cycle de scolarisation à cet âge			
	Primaire	Collège	Lycée	Scolarisés à cet âge
11 ans	91,31%	7,37%	0%	98,68%
12 ans	47,93%	46,85%	0%	94,78%
13 ans	23,43%	61,31%	0%	84,74%
14 ans	10,53%	66,02%	2,41%	78,96%
15 ans	3,93%	41,13%	25,15%	70,20%

Source : Données Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle et Haut-Commissariat au Plan – Traitement Instance Nationale d'Évaluation-CSEFRS.

Sous l'effet de la déscolarisation, qui intervient surtout au collégial (quasiment 95% des enfants ayant 12 ans sont scolarisés alors que seuls 70% le sont à l'âge de 15 ans), la proportion d'élèves en retard baisse chez ceux entre 13 et 14 ans avant d'augmenter fortement chez les jeunes de 15 ans, qui devraient être en première année du secondaire qualifiant alors que seuls 25% le sont effectivement: plus de 41% d'entre eux sont toujours scolarisés au collégial et sont exposés à un fort risque d'exclusion.

5. L'extension du secondaire qualifiant

La Charte n'a pas fixé d'objectif précis en termes de proportion d'enfants âgés de 15-17 ans à scolariser au secondaire qualifiant. Néanmoins, elle a arrêté des objectifs en matière de rétention jusqu'au baccalauréat et d'un taux d'obtention du bac de 40% en 2011 pour les élèves inscrits au primaire lors de la mise en œuvre de la Charte.

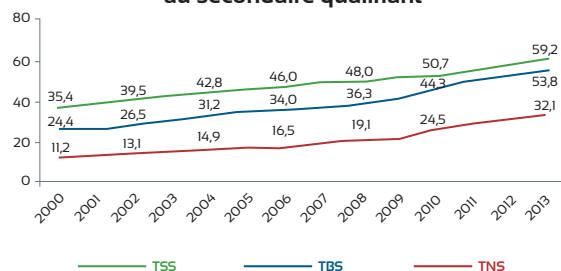
Elle avait prévu un ensemble pionnier d'ajustements dans le cycle secondaire qualifiant. La diversification des voies de formation et la professionnalisation des filières devaient en effet soutenir la réforme du secondaire qualifiant. La Charte avait également préconisé de relier en réseaux, sur la base de la proximité géographique, les lycées, les centres de qualification professionnelle et les instituts de technologie appliquée (ITA).

Si le Programme d'urgence n'a pas fixé à cet égard d'objectifs quantifiés, il a prévu des mesures de

mise à niveau de l'offre du secondaire qualifiant pour répondre à la demande sociale impulsée par la massification de l'enseignement de base.

Au niveau de l'évolution quantitative, la scolarisation des jeunes âgés de 15 à 17 ans s'est nettement améliorée depuis 2000, passant de 35,4 % à 59,2 % en 2013.

Graphique 44
Évolution des taux de scolarisation
au secondaire qualifiant



Source : Données Haut-Commissariat au Plan et Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle - Traitement Instance Nationale d'Évaluation-CSEFRS.

Une analyse des données indique cependant deux réalités marquantes sous-jacentes à la progression de la scolarisation de ces jeunes. La première est que les progrès accomplis ont été beaucoup plus importants entre 2009 et 2013 puisque la scolarisation de cette tranche d'âge a progressé de quasiment 9 points sous l'impulsion du Programme d'urgence. La seconde est que près de 60% des jeunes scolarisés, qui ont exactement 15 ans en 2013, sont encore inscrits au secondaire collégial et près de 5,6% d'entre eux ont cumulé un retard considérable puisqu'à cet âge avancé, ils sont toujours scolarisés au cycle primaire. Ce phénomène du retard accumulé tout au long de la scolarité touche toute la tranche d'âge des 15-17 ans : 25,4% sont scolarisés au collégial et 1,7% au primaire.

Tableau 22
Taux spécifique de scolarisation des 15-17 ans
selon le genre et le milieu

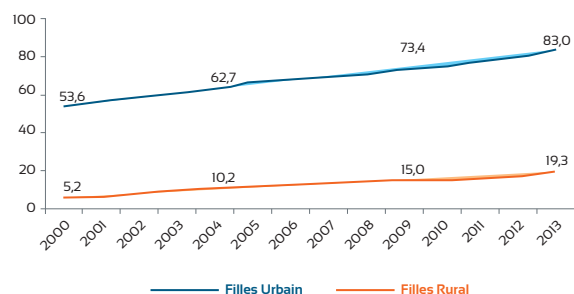
Milieu	Genre	Taux spécifique de scolarisation des 15-17 ans (en %)		
		2000	2009	2013
Urbain	Garçons	66,8	79,1	91,0
	Filles	53,6	73,4	83,0
	Total	60,1	76,3	87,0
Rural	Garçons	14,0	28,4	35,0
	Filles	5,2	15,0	19,3
	Total	9,7	22,0	27,4
National	Garçons	40,5	54,3	64,2
	Filles	30,3	45,8	54,0
	National	35,4	50,1	59,2

Source : Données Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle et Haut-Commissariat au Plan – Traitement Instance Nationale d'Évaluation-CSEFRS.

L'évolution des taux nets de scolarisation au secondaire qualifiant pour les jeunes âgés de 15 à 17 ans montre qu'en 2013, presque un tiers (32%) des jeunes de cette tranche d'âge est scolarisé au secondaire qualifiant. Les filles sont plus scolarisées que les garçons au secondaire qualifiant (35% contre 30%).

Le taux net de scolarisation des 15-17 ans au secondaire qualifiant a enregistré une progression durant la décennie de la Charte alors qu'il était de 11% en 2000. Mais il demeure faible, surtout en milieu rural où la progression est la moins importante, en raison du nombre limité d'établissements d'enseignement secondaire, ce qui contraint les lycéens originaires du milieu rural à poursuivre leur scolarité en milieu urbain.

Graphique 45
Evolution du taux spécifique de scolarisation des filles âgées de 15 à 17 ans, selon le milieu



Source : Données Ministère de l'Éducation Nationale et Haut-Commissariat au Plan – Traitement Instance Nationale d'Évaluation-CSEFRS.

Les différenciations les plus importantes ont trait au taux de scolarisation des filles en milieu urbain (83%) et à celui des filles du milieu rural (19%). Le niveau socioéconomique et la pauvreté des familles rurales, la non disponibilité des structures d'accueil des jeunes filles dans des internats et des maisons d'accueil scolaire (*Dar Attaliba*), la migration des petites et jeunes filles vers les villes à la recherche du travail domestique (71) pour subvenir aux besoins

des familles rurales, sont autant de facteurs qui expliquent le constat d'une non généralisation de l'éducation qui touche essentiellement les filles.

6. L'Éducation Non Formelle

L'Éducation Non Formelle (ENF), ou école de la « deuxième chance », a été mise en place dès 1997 à destination des enfants non scolarisés et déscolarisés, âgés de 8 à 16 ans. Ce programme vise à réinsérer ces jeunes dans l'école initiale après une remise à niveau.

La Charte a consolidé ce dispositif en recommandant d'instaurer un programme intégral permettant aux jeunes non scolarisés et déscolarisés d'acquérir les connaissances nécessaires pour bénéficier d'une réelle deuxième chance. Dans le levier 2 (art. 31 c), la Charte recommande une seconde chance, dans le cadre de l'éducation non formelle, pour « la catégorie des jeunes de moins de 20 ans et qui n'ont pas eu la possibilité de fréquenter l'école ou qui l'ont abandonnée à un âge précoce » pour qu'elle ne retourne pas à l'analphabétisme.

Selon les stipulations de la Charte, le programme devait s'achever en 2010 par la réintégration de l'ensemble des non scolarisés et des déscolarisés, parallèlement à l'achèvement du processus de généralisation de l'enseignement obligatoire. Pourtant, vers la fin de la décennie, le phénomène du décrochage demeure récurrent.

Tout en réaffirmant cet objectif, le Programme d'urgence a diversifié les modalités d'intervention auprès des jeunes. Poursuivie jusqu'en 2010, cette diversification s'est matérialisée par l'adoption, à titre expérimental, d'un « programme d'accompagnement scolaire » dans quatre régions, assorti d'un suivi des réinsérés de « l'école de la deuxième chance ».

Tableau 23
Éducation Non Formelle : Effort de réinsertion des non scolarisés et des déscolarisés (Ecole de la 2^e chance et Istidrak)

	Indicateur	2001	2004	2007	2010	2012
Population scolarisée âgée de 8-16 ans	Effectif (1) Part dans la population totale âgée de 8 à 16 ans	3 848 082 66,4%	4 182 331 74,3%	4 245 000 74,2%	4 373 079 79,6%	4 621 275 88,0%
Effectif des jeunes non scolarisés et déscolarisés (âgés de 8 à 16 ans)	Effectif (2) Part dans la population totale âgée de 8 à 16 ans [(2)/(1)+(2)]	1 947 918 33,6%	1 449 669 25,7%	1 472 869 25,8%	1 117 402 20,4%	632 530 12 %
Bénéficiaires de l'ENF (E2C1 et Istidrak) âgés de 8-16 ans)	Effectif des bénéficiaires (3) Part dans les déscolarisés et non scolarisés âgés de 8-16 ans [(3)/(2)]	29 676 1,5%	23 822 1,6%	36 518 2,5%	38 198 3,4%	64 570 10,2%
Réinsérés dans l'éducation formelle (âgés de 8-16 ans)	Effectif des réinsérés (4) Part dans les bénéficiaires de l'ENF (E2C) âgés de 8-16 ans [(4)/(3)]	3 095 10,4%	3 552 14,9%	6 147 16,8%	15 715 41,1%	27 059 41,9%

Source : Données Ministère de l'Éducation Nationale et Haut-Commissariat au Plan - Traitement Instance Nationale d'Évaluation-CSEFRS.

Toutefois, le rendement de « l'école de la deuxième chance », mesuré ici par le taux de réinsertion des bénéficiaires des programmes de l'éducation non formelle dans l'éducation formelle, demeure très faible en dépit des efforts accomplis. En effet, la capacité d'accueil actuelle du programme national de l'éducation non formelle (72) reste insuffisante au regard de l'accumulation des déperditions scolaires.

La part des déscolarisés et des non scolarisés parmi les jeunes de 8 à 16 ans a fortement baissé, passant de 33,6% en 2001 à 12% en 2012 grâce aux efforts de généralisation de l'enseignement, notamment au niveau du primaire.

Cependant, la capacité d'accueil de l'« Ecole de la 2^{ème} chance » et Istidrak (rattrapage) est limitée pour intégrer les effectifs des jeunes non scolarisés et déscolarisés âgés de 8 à 16 ans. En 2012, le dispositif n'a pu couvrir que 10% du cumul des jeunes concernés. En 2012, environ 42% des inscrits en éducation non formelle ont réussi à réintégrer effectivement les cycles de l'Education Nationale ou de la Formation Professionnelle.

En dépit des efforts déployés pour la réinsertion de tous les non scolarisés et déscolarisés dans l'éducation formelle ou la formation professionnelle avant la fin de la décennie, l'objectif initialement fixé par la Charte, et réaffirmé par le Programme d'urgence, est encore loin d'être atteint.

Les caractéristiques sociodémographiques et les conditions de vie des jeunes non scolarisés et déscolarisés expliquent, en partie, leur faible intégration dans les programmes de l'éducation non formelle ainsi que leur faible insertion dans l'éducation formelle et la formation professionnelle.

Il faudrait souligner que malgré les efforts déployés pour offrir aux jeunes non scolarisés et déscolarisés une deuxième chance et une possibilité de réintégrer l'école, les facteurs liés à la pauvreté des familles et à la non attractivité de l'école dans les milieux ruraux et défavorisés, restreignent le projet de l'éducation pour tous.

7. La rétention et la déscolarisation

Le pourcentage des élèves qui achèvent l'ensemble des cycles scolaires est un indicateur de rendement interne du système éducatif. La réussite de ce dernier est liée à sa capacité à retenir les élèves pour poursuivre l'itinéraire scolaire et arriver à terminer les cycles de la scolarité. Partant de ce principe, la Charte a précisé les objectifs en matière d'achèvement des cycles par les élèves. Elle recommande (dans le levier 1 - art. 28-c) que pour la rétention des apprenants : « les élèves inscrits en première année du primaire au démarrage de la mise en œuvre de la Charte, parviendront en fin d'école primaire, pour 90% d'entre eux en 2005 ; en

fin d'école collégiale, pour 80% d'entre eux en 2008, à l'obtention du baccalauréat, pour 40% d'entre eux en 2011 ». Ceci implique un examen des dispositifs mis en œuvre pour favoriser la rétention.

7.1. La rétention des apprenants dans les cycles scolaires

La réalisation des objectifs fixés par la Charte supposait une réduction des déperditions scolaires de manière substantielle. Or, les niveaux de redoublement et d'abandon ont été assez élevés au début de la dernière décennie et de ce fait, ont reporté l'atteinte de ces objectifs au-delà de 2011.

En 2009, le Programme d'urgence a réactualisé les objectifs de la Charte en matière de rétention des élèves dans les différents cycles, mais a reporté l'objectif d'un taux de réussite de 40% au baccalauréat à 2021, pour la cohorte des nouveaux inscrits en primaire en 2009-2010, désignée comme la « cohorte de l'école de la réussite ». Le Programme d'urgence, dans le cadre de l'extension de l'offre et de lutte contre le décrochage scolaire, a relancé l'effort en faveur de la rétention en précisant les résultats à atteindre : 90% des élèves scolarisés en 2009 parviendront à la fin du primaire en 2015, 80% parviendront à la fin du secondaire collégial en 2018, et 60% parviendront à la fin du secondaire qualifiant en 2021.

En examinant les taux d'achèvement de parcours de trois cohortes d'élèves nouvellement inscrits dans le primaire public en 2000, 2001 et 2002, on constate que sur 100 élèves inscrits en première année de l'enseignement primaire public en 1999-2000, 35% sont parvenus à la fin de ce cycle en 2005 sans aucun redoublement, 18% sont parvenus à la fin du secondaire collégial en 2008, 6% sont parvenus à la fin du secondaire qualifiant en 2011 mais seulement 3% ont obtenu le baccalauréat la même année sans aucun redoublement.

Tableau 24
Taux d'achèvement des trois cohortes
2000, 2001 et 2002

Cycle	Objectif de la Charte (en %)	Cohorte 2000-2011	Cohorte 2001-2012	Cohorte 2002-2013
		Taux d'achèvement	Taux d'achèvement	Taux d'achèvement
Fin primaire	90	35% (2005)	34% (2006)	34% (2007)
Fin collège	80	18% (2008)	18% (2009)	19% (2010)
Fin lycée	60	6% (2011)	6% (2012)	7% (2013)
Bacheliers	40	3% (2011)	3% (2012)	4% (2013)

Selon la méthode longitudinale (taux de promotion appliqués à une cohorte de 100 élèves).

Source : Données Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle – Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Les taux d'achèvement ne se sont pas améliorés pour les cohortes 2001-2012 et 2002-2013. En ce qui concerne la cohorte de « l'école de la réussite », sur 100 élèves inscrits dans le primaire en 2009-2010,

57% sont arrivés à la quatrième année du primaire en 2013 sans aucun redoublement. En effet, les déperditions scolaires, notamment le décrochage précoce, a légèrement baissé durant la période de mise en œuvre du Programme d'urgence.

Ainsi, en matière d'achèvement des cycles par les élèves, les objectifs de la Charte ne sont pas atteints. Toutefois, les actions menées durant la mise en œuvre du Programme d'urgence pour réduire le retard scolaire ont permis d'améliorer sensiblement les taux d'achèvement de tous les cycles. Les taux actuels de redoublement et d'abandon moyens sont de l'ordre de 26% au secondaire collégial et de 25% au secondaire qualifiant. Ces taux, conjugués avec les analyses menées sur le retard scolaire, montrent que les efforts en matière de rétention doivent être sérieusement renforcés, en lien avec ceux déployés pour atteindre la généralisation globale de l'éducation.

La rétention est tributaire de plusieurs facteurs, à savoir la qualité des enseignements, la pertinence des méthodes pédagogiques, l'attractivité du climat de l'école, les conditions sociales favorisant la scolarité des élèves, l'appui social et la prise en charge de ceux qui sont menacés par l'abandon scolaire. Ces facteurs qui déterminent la survie scolaire, représentent des leviers sur lesquels il faudrait agir pour généraliser l'éducation pour tous.

7.2. Les déscolarisés

La généralisation de la scolarisation se heurte à l'ampleur des déperditions liées au redoublement et à l'abandon scolaire, en particulier durant les transitions entre les différents cycles de l'enseignement scolaire.

La question du devenir de ces déscolarisés se pose avec acuité, d'autant plus que ni l'Education Non Formelle, ni la Formation Professionnelle ne sont en mesure d'offrir une solution au « stock » constitué d'année en année par les déperditions. L'évolution de l'abandon scolaire pousse à s'interroger sur les causes et les conséquences des sorties précoces du Système de l'Education et de la Formation, particulièrement des sorties sans qualifications et/ou sans diplôme. Les sorties précoces du système éducatif interviennent principalement à deux niveaux du système scolaire. Le premier est lié à l'obligation scolaire et couvre les cycles fondamentaux (primaire et collégial), le second se rapporte aux abandons qui surviennent à partir de la 3^{ème} année du secondaire collégial et concerne les élèves qui quittent le système sans alternative de formation adéquate ou de qualification utile à leur insertion dans le marché du travail.

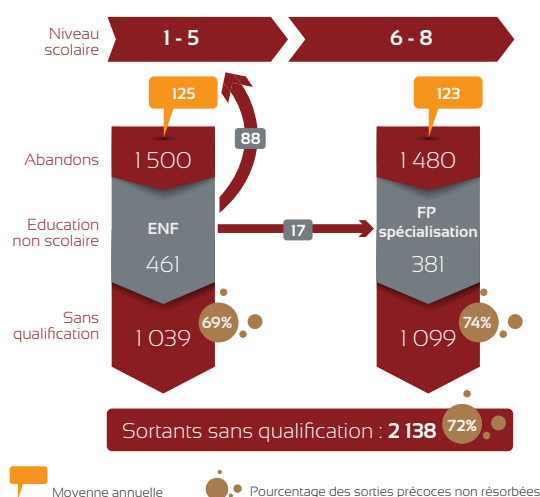
• La déscolarisation lors des cycles fondamentaux

C'est en s'appuyant sur l'analyse des stocks d'abandon scolaire au regard de la capacité d'absorption du système de l'Education Non Formelle et de la Formation Professionnelle que l'on peut évaluer l'ampleur du problème.

En effet, une proportion importante de la population déscolarisée quitte le système national d'éducation et de formation lors des cycles fondamentaux sans bénéficier en retour d'un accompagnement en formation, que ce soit par une réintégration dans le système scolaire ou par un renforcement des acquis grâce à des formations qualifiantes dotant ces jeunes d'atouts en vue de leur entrée dans la vie active.

L'analyse des flux cumulés de l'abandon entre 2000 et 2012, aux niveaux de formation susceptibles d'offrir une alternative en dehors du système scolaire, renseigne sur l'ampleur des problèmes posés par le cumul des jeunes n'ayant pas atteint le niveau d'études correspondant en principe à la fin de l'obligation scolaire. Ces sorties massives de la scolarité engendrent une forte pression sur les systèmes d'éducation non scolaires, en l'occurrence l'Education Non Formelle et la Formation Professionnelle, qui ne disposent pas de capacités d'accueil suffisantes pour absorber de tels flux d'abandon.

Schéma 1
Flux cumulés des sortants du Système de l'Education et de la Formation par niveau de formation entre 2000 et 2012 (en milliers)



Source : Données Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle - Estimations de l'Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

De 2000 à 2012, environ 3 millions d'élèves déscolarisés ont quitté les bancs de l'école avant d'atteindre la dernière année du secondaire collégial, et la moitié d'entre eux n'a pas atteint la fin

du primaire. A ce niveau de formation, les capacités d'accueil de l'Education Non Formelle et de la Formation Professionnelle (niveau spécialisation) réunies ne représentent que 28% du stock d'abandon total. Ce constat amène à s'interroger sur le sort des 72% de cette population qui interrompt ses études avec de faibles niveaux de scolarité sans autre alternative réelle venant du système national d'éducation et de formation.

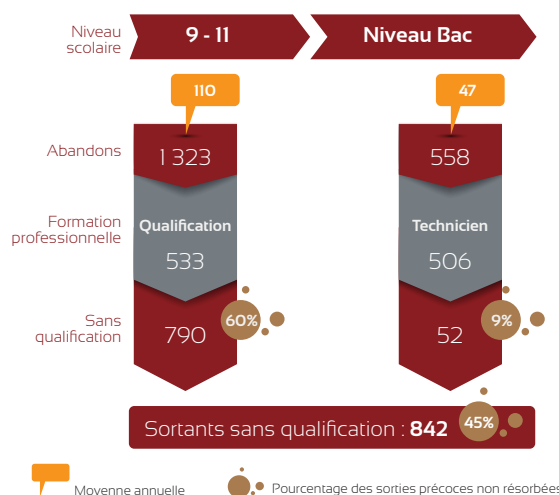
• La déscolarisation au-delà des cycles de base

La capacité d'accueil du système de Formation Professionnelle est insuffisante pour offrir à la majorité des sortants au niveau post-obligatoire, une voie de formation complémentaire pouvant les amener vers une certification professionnelle. Plus précisément, les sorties de la dernière année du secondaire collégial et des deux premières années du lycée auraient produit un cumul d'abandon scolaire qui s'élevait à 1,3 millions de personnes entre 2000 et 2012.

Par contre, la capacité d'absorption par la Formation Professionnelle est proportionnellement beaucoup plus importante lorsqu'il s'agit des sortants au niveau de la deuxième année du baccalauréat (73). Les flux cumulés d'abandon durant la même période atteignent 558 000 lycéens. La capacité de la Formation Professionnelle couvre 91% de la totalité des stocks de sorties.

Cette différenciation selon les niveaux de sortie de la scolarisation montre comment le Système de l'Education et de la Formation crée des inégalités d'accès à la formation post-obligatoire professionnelle.

Schéma 2
Flux cumulés des sortants du Système de l'Education et de la Formation entre 2000 et 2012 (en milliers)



Source : Données Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle - Estimations de l'Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Malgré les liens organiques entre le système éducatif et la Formation Professionnelle, l'insuffisance de la capacité à absorber tous les sortants du système éducatif, crée ainsi des inégalités d'accès aux différentes spécialités offertes par la Formation Professionnelle et empêche le développement d'un continuum cohérent en termes de cursus entre les deux systèmes de formation.

Références bibliographiques

(69) (*) Remarque : ce taux est calculé sur la base des projections actualisées, par le HCP en 2010, de la population des 6-15, d'où le dépassement de la limite théorique qui est de 100% pour ce taux.
(70) Le retard scolaire signifie un retard chez l'élève quant à son âge par rapport à l'âge recommandé dans le niveau d'enseignement où il est scolarisé. L'arrêté numéro 281.06 du 6 février 2006 stipule que tout enfant âgé de 6 ans révolus au moins durant la période qui couvre le début de la rentrée scolaire jusqu'au 31 Mars de l'année suivante doit s'inscrire en première année du primaire. Tout enfant qui dépasse l'âge recommandé est considéré comme étant en situation de retard scolaire. Par exemple, un enfant qui a plus de 6 ans et demi au moment de l'inscription en première année du primaire est considéré en retard.

(71) Voir : Collectif pour l'éradication du travail des "petites bonnes". Problématique du travail domestique des enfants au Maroc. 2014. Ce collectif indique que le nombre des "petites bonnes" au Maroc est estimé entre 66 000 et 88 000 et qu'elles sont issues de régions rurales et périurbaines.

(72) L'éducation non formelle n'a pris sa forme institutionnelle qu'en 1997 à l'intérieur des structures du MEN en tant que programme réalisé en partenariat avec les associations non gouvernementales pour offrir une deuxième chance d'éducation aux catégories d'enfants et jeunes qui n'ont pas pu accéder à l'école ou ayant quitté leur scolarité prématurément, afin de les réinsérer dans un cursus d'éducation formel ou de formation professionnelle.

(73) Ce niveau est celui requis pour pouvoir prétendre à une admission au cycle « technicien » de la Formation Professionnelle.

CHAPITRE III

LA SCOLARISATION ET LES BESOINS SPÉCIFIQUES

1. Les élèves à besoins spécifiques

Les élèves à besoins spécifiques (74) constituent une catégorie très vulnérable qui est beaucoup plus touchée par l'exclusion scolaire que les autres élèves.

La Charte, dans son levier 14 (art. 142), recommande qu'en « tenant compte du droit, des personnes handicapées ou qui affrontent des difficultés physiques, psychiques ou cognitives particulières, bénéficient du soutien nécessaire pour les surmonter ; les autorités de l'éducation-formation veilleront, dès à présent, et sur toute la décennie à venir, à doter les établissements des commodités de circulation, des programmes et de l'encadrement

adaptés à la situation de ces personnes, de façon à faciliter leur intégration dans la vie scolaire et, ultérieurement, dans la vie active. Des instituts et des écoles spécialisés dans ce domaine seront ouverts, en partenariat, le plus large possible, entre les autorités d'éducation-formation, les autres autorités compétentes et les organismes spécialisés ».

Dans le cadre de la mise en œuvre de la Charte et de la volonté d'intégration scolaire et de faire de l'éducation un droit pour tous, le Ministère de l'Education Nationale a élaboré des mesures pour l'éducation des enfants handicapés (75), mais qui n'ont pas complètement répondu aux demandes différenciées des enfants à besoin spécifiques.

Tableau 25
Répartition des enfants à besoins spécifiques, scolarisés par âge et type de handicap en 2013

Age	Handicapés moteurs		Handicapés mal voyants		Handicapés mentaux		Handicapés sourds		G	F	Total
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles			
Moins de 6 ans	20	24	3	3	42	16	11	13	76	56	132
6-11 ans	184	160	79	44	1 055	597	179	123	1 497	924	2 421
12-14 ans	42	32	61	33	483	312	109	65	695	442	1137
15-17 ans	39	19	41	15	225	120	31	23	336	177	513
Plus de 17 ans	14	6	39	15	116	80	11	17	180	118	298

Source : Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle – Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Selon le recensement général de la population et de l'habitat de 2004 (76), le nombre d'enfants en situation d'handicap de moins de 15 ans s'élève à 75 000. Leur part dans la population des enfants de moins de 15 ans est de 0,8%. Le nombre d'enfants en situation d'handicap de la tranche d'âge (6-11 ans) est estimé à 38 000. Le taux de scolarisation de cette tranche d'âge s'élève à 34,7% au niveau national (26,8% en milieu rural et 42,1% en milieu urbain).

Cependant, la majorité d'entre eux est accueillie dans des établissements préscolaires ou des centres assimilés ne relevant pas du système formel d'éducation. Bien que quelques écoles spécialisées dans ce domaine aient été créées en dehors du système éducatif, ces structures ne permettent pas à cette catégorie d'enfants de poursuivre leurs

études une fois la scolarisation fondamentale terminée, à cause de l'absence de passerelles avec le système formel d'éducation.

Tableau 26
Taux de scolarisation des enfants en situation d'handicap, âgés entre 6 et 11 ans selon le genre et le milieu de résidence (en %)

Sexe	Urbain	Rural	Total
Garçons	43,4	29,7	36,7
Filles	40,3	22,8	32,0
Total	42,1	26,8	34,7

Source : Recensement général de la population et de l'habitat de 2004, Haut-Commissariat au Plan.

En effet, la scolarisation dans le système formel d'éducation fondamentale reste très faible pour

cette catégorie d'enfants. En 2013, le système scolaire formel comptait 4 501 élèves en situation d'handicap scolarisés au primaire et au secondaire collégial, dont 3 690 ont moins de 15 ans. En 2007, le système formel accueillait 2 914 élèves souffrant d'handicaps tous âges confondus. Les catégories d'âges 6-11 ans et 12-14 ans représentent la majorité

des enfants souffrant d'handicap scolarisés avec une part de 79% en 2013. Les parts des scolarisés avec moins de 6 ans et plus de 14 ans restent faibles. Ceci montre que ces enfants connaissent un retard d'accès à l'école très prononcé et sont peu nombreux à poursuivre leurs études au-delà de l'âge d'obligation scolaire.

Tableau 27
Structure des enfants handicapés scolarisés par milieu et type de handicap en 2013

Milieu	Handicapés moteurs	Handicapés mal voyants	Handicapés mentaux	Handicapés sourds	Total
Urbain	73,7%	97,6%	96,1%	94,7%	93,3%
Rural	26,3%	2,4%	3,9%	5,3%	6,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Source : Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle – Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Par typologie d'handicap, ce sont les enfants souffrant d'handicaps mentaux qui représentent la plus grande part des effectifs scolarisés avec 67,7% en 2013. Par genre, la part des filles parmi les effectifs des enfants scolarisés en situation d'handicap reste très faible au niveau national (38,1%), et elle diminue à mesure qu'on avance dans l'âge.

Enfin, par milieu, la structure est totalement déséquilibrée en faveur du milieu urbain puisque ce dernier concentre 93,3% des élèves vivant avec un handicap contre 6,7% seulement dans le milieu rural. Cette structure montre la rareté des établissements d'enseignement accueillant cette catégorie d'enfants dans le milieu rural surtout ceux souffrant d'handicaps mentaux et sensoriels. Toutefois, ces données reflètent une autre réalité sociale et culturelle du handicap en milieu rural où il n'est pas toujours considéré, même par les parents, comme nécessitant une prise en charge par la scolarisation et une éducation spécifique.

Le Programme d'urgence, lancé en 2009, vise à promouvoir la scolarisation de cette catégorie d'enfants pour que 251 écoles soient réhabilitées, à préparer des classes pour accueillir ces enfants et à créer et intégrer 429 classes durant la période 2009-2012 (77).

Malgré cet effort, les données sur les élèves à besoins spécifiques scolarisés par type d'handicap, par âge et par genre, montrent que la prise en charge de ces enfants implique des mesures différenciées pour tenir compte de chaque type d'handicap. Ceci nécessite, qu'au nom du principe des droits et de l'inclusion des enfants en situation de handicap (78), intervienne la création de structures spécifiques diversifiées avec des programmes appropriés dans le cadre d'un partenariat soutenu comme l'a recommandé la Charte. Cette démarche

en appelle à des efforts plus soutenus en vue d'intégrer cette catégorie d'enfants vulnérables dans une scolarisation différenciée qui réponde à leurs besoins spécifiques.

2. L'apprentissage de la langue et de la culture aux enfants des MRE

Depuis le milieu de années soixante-dix, le Maroc a entrepris les premiers programmes d'enseignement de la langue et de la culture arabe au profit des enfants de la communauté marocaine à l'étranger. Le dispositif appelé ELCAM/ELCO (Enseignement de la Langue et de la Culture Arabe à la Communauté Marocaine/l'Enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine), a été mis en place par les autorités de certains pays d'accueil dans des écoles primaires dans le cadre de conventions bilatérales.

La Charte dans le levier 4 art. 89 et 90 recommande de mettre « à disposition des communautés marocaines à l'étranger, qui le souhaitent, les cadres et les référentiels scolaires nécessaires pour permettre à leurs enfants d'apprendre la langue arabe et les valeurs religieuses et civiques nationales, ainsi que l'histoire et la géographie du Maroc et sa civilisation, dans sa diversité et la complémentarité féconde de ses diverses composantes ».

« Des programmes spéciaux seront préparés à l'intention des enfants des marocains résidant à l'étranger et de ceux qui retournent au pays pour faciliter leur intégration dans le système éducatif marocain et leur permettre de suivre avec succès leurs études dans ses différents cycles ».

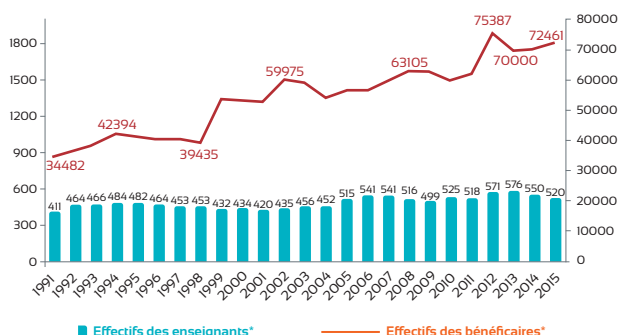
Au tout début de ces programmes dispensés par le Ministère de l'Education Nationale, l'objectif consistait à « faciliter l'intégration » des scolarisés dans le système scolaire marocain en cas de

retour de leurs familles. Mais à partir du moment où la situation des immigrés et de leurs familles s'est stabilisée et où les perspectives de retour se sont dissipées, l'apprentissage de la langue et de la culture d'origine visait à préserver l'identité nationale des enfants marocains et à consolider leur imprégnation par les valeurs spirituelles de leur pays d'origine.

Dès lors, le développement de l'enseignement de la langue arabe s'est principalement orienté vers une jeunesse née dans le contexte européen. Cette dominance est un fait qui concerne l'apprentissage dans le fondamental du moins. Pour l'enseignement dans le niveau supérieur, l'arabe s'élargit à un public beaucoup plus hétérogène.

En 2012, la Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Etranger, indique qu'une moyenne annuelle de 75 387 enfants ont bénéficié du programme contre 34 482 en 1991. Ces derniers ont été encadrés par 571 enseignants mis à disposition par le MEN en 2012 contre 411 en 1991 (79).

Graphique 46
Evolution des effectifs des enseignants et des MRE
bénéficiaires des prestations de la Fondation Hassan II
(dans 8 pays européens)



*A défaut de données idoines, les effectifs concernent uniquement 8 pays européens : Fédération d'Allemagne, Belgique, Danemark, Espagne, France, Italie, Pays-Bas et Royaume Uni.

• Projections de l'INE-CSEFRS pour les effectifs des bénéficiaires des années 2014 et 2015.

• La quasi-totalité des enseignants ne sont pas contractuels (mis à disposition ou détachés). A titre d'exemple, seulement 12% parmi eux étaient contractuels en 2012.

Source : Données Fondation Hassan II pour les MRE –
Traitement INE-CSEFRS.

Le programme qui semble créer une demande croissante au fil des années, souffre cependant de contraintes relevées par l'ensemble des évaluations effectuées à la fin de la décennie 90 (80). En effet, sur un effectif de 400 000 enfants d'origine marocaine potentiellement scolarisables, on note un peu plus de 75 000 qui bénéficient des cours dispensés par quelques 600 enseignants, tous instituteurs d'arabe expatriés du Maroc, encadrés par 5 inspecteurs (dont 3 en France). Les cours

sont souvent dispensés durant des plages horaires du parascolaire, dans des écoles primaires, en classes hétérogènes, séparés des activités scolaires institutionnelles et sans interaction avec l'enseignement officiel de la langue arabe dans les pays d'origine.

Les évaluations mettent en évidence d'autres déficits en termes de conception des programmes par rapport au cadre scolaire et de vie des pays de résidence ; en termes d'adaptation des méthodes d'enseignement ; en termes d'outils et de moyens didactiques ; et en termes de sélection, de formation initiale et continue des maitres (81).

Enfin, les programmes des ELCAM/ELCO ont été conçus dans un contexte qui semble aujourd'hui dépassé. Ils ont fait leur temps et ne répondent le plus souvent qu'à un seul niveau de la langue arabe. Plus encore, les injonctions et les paradoxes qu'ils sous-tendent ne constitueraient pas un facteur positif d'inclusion (82).

Certes le Ministère de l'Education Nationale a cherché à adapter l'ingénierie pédagogique et l'approche scolaire du programme, mais les évolutions vécues par les systèmes éducatifs des pays d'accueil se présentaient également comme un autre défi à surmonter. Ainsi, le programme a montré ses premiers signes de faiblesse dans l'extension puisque même signataires de protocoles d'accords, les autorités centrales des pays d'immigration (comme l'Espagne ou l'Allemagne) ne pouvaient garantir l'extension du programme aux régions autonomes, lieu de fortes concentrations de communautés marocaines. De plus, il y a eu l'émergence, avec la crise économique de politiques hostiles à l'immigration, entraînant le rejet de ce type d'enseignement.

De tels éléments ont, par ailleurs, incité le Ministère de l'Education Nationale à : **1.** Intégrer ce programme dans le processus de réforme et de modernisation du système éducatif national, en tenant compte des nouvelles orientations dans le domaine de l'enseignement des langues et de la pédagogie de l'interaction culturelle. **2.** Restructurer ce programme en termes de précision des objectifs pédagogiques, d'adaptation de ses outillages pédagogiques et de formation de ses ressources humaines. **3.** Entreprendre une gestion publique du dossier de l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine aux enfants de l'immigration. **4.** Utiliser une approche participative pour la reprise de dialogue avec les pays d'accueils sur les perspectives de l'enseignement de la langue arabe et de la culture d'origine.

Seule une évaluation plus approfondie de l'enseignement de la langue arabe et de la culture à travers des enquêtes de terrain ciblant les

bénéficiaires parmi les marocains résidents à l'étranger, pourrait fournir les éléments nécessaires pour cerner l'impact de cet enseignement sur ces bénéficiaires.

3. Contraintes de l'environnement rural et la vulnérabilité

L'évolution de la généralisation montre que les objectifs de la Charte n'ont pas été atteints au niveau de l'enseignement obligatoire. Il est évident que les facteurs d'un tel constat sont multiples, ils relèvent essentiellement des modalités de mise en œuvre de la Charte. Mais, le déficit que révèlent les données met en avant les contraintes territoriales vis à vis desquelles une solution adéquate n'a pas encore été mise en place malgré les efforts déployés.

3.1. Les contraintes territoriales et la généralisation de l'obligation scolaire

Les données disponibles révèlent que les efforts entrepris se heurtent aux conditions socioéconomiques des enfants du milieu rural vis-à-vis desquels la politique de généralisation peine à apporter des solutions appropriées.

Sans occulter le déficit inhérent et interne au Système de l'Education et de la Formation – l'infrastructure, la gouvernance et les contenus des programmes, les approches de l'apprentissage, qui jouent un rôle important pour l'attractivité de l'école –, il est à constater que la non généralisation, le retard et le décrochage scolaires apparaissent avec une force particulière en milieu rural, surtout au niveau du secondaire collégial et concernent particulièrement les filles. La dispersion de l'habitat, la faible couverture de toutes les communes par des collèges et la difficulté d'un nombre de familles à prendre en charge la scolarité d'un enfant en ville loin de ses parents, sont autant de facteurs qui défavorisent les enfants du milieu rural.

Comme il a été attesté plus haut, en milieu rural, le rythme de progression de la scolarisation au lycée est moins important. Les principales limites à cette scolarisation tiennent aux abandons lors des transitions inter-cycles (du primaire au secondaire collégial, du secondaire collégial au secondaire qualifiant), aux conditions sociales souvent défavorables pour les enfants de ruraux, insuffisamment compensées par des mesures sociales, notamment en matière d'internats et de cantines scolaires qui pourraient pallier les contraintes résultant de la distance entre le domicile familial et le lycée.

En effet, les enfants non scolarisés et déscolarisés sont généralement issus de familles nombreuses, vivant en milieu rural avec un faible niveau de revenu. En outre, la déscolarisation des filles est

souvent liée à la réticence des parents et aux coûts directs élevés de la scolarisation. Quant aux garçons, leur emploi dans des «petits boulots» semble en corrélation avec le phénomène de la déscolarisation (83).

L'enquête ménage, effectuée par l'Observatoire National du Développement Humain (ONDH) en 2012 (84), révèle un certain nombre de facteurs socioéconomiques qui influent sur la scolarité. Les résultats de cette enquête montrent que la taille des ménages a un effet sur l'abandon scolaire au primaire : plus elle est élevée, plus forte est la probabilité d'abandonner précocement. Au collégial l'abandon concerne souvent des enfants dont le père n'a pas un niveau élevé d'instruction (aucun niveau, niveau primaire ou rarement niveau collégial). La grande taille du ménage, l'analphabétisme du chef de ménage et l'appartenance des familles des enfants au milieu rural, constituent des indications sur le contexte social de l'abandon scolaire.

Une des raisons importantes de l'abandon précoce réside également, selon cette enquête, dans la « désaffection » des enfants pour l'école. En effet, pour un tiers environ des ménages (31,9%), les abandons précoces sont dus au fait que les enfants « n'aiment pas l'école », et s'expliquent pour 13,6%, par «l'éloignement de l'école». Bien sûr, la distance par rapport à l'école concerne beaucoup plus les enfants ruraux que citadins (18,2% en milieu rural contre 3,8% en milieu urbain).

L'échec aux examens semble constituer la cause principale de l'abandon. Le pourcentage est plus élevé chez les garçons que chez les filles, dans les villes comme dans les campagnes. En revanche, l'éloignement de l'école est une cause davantage évoquée par les filles que par les garçons. Le refus d'envoyer l'enfant à l'école par un membre de la famille concerne beaucoup plus les filles (18,3%) que les garçons (4,4%), notamment en milieu rural.

Ces résultats montrent bien que l'abandon scolaire est étroitement lié aux conditions sociales des familles ; il entrave ainsi la généralisation de l'obligation scolaire jusqu'au secondaire collégial et limite l'extension du secondaire qualifiant.

Ce sont les enfants en milieu rural, surtout les filles, et ceux à besoins spécifiques qui se trouvent dans des conditions de vulnérabilité face à l'abandon des études. Ils sont sujets au décrochage, continuent à pâtir de la non généralisation de l'enseignement obligatoire et subissent l'exclusion de l'éducation. Le facteur explicatif le plus important réside dans une offre non adaptée et non diversifiée pour répondre aux besoins spécifiques de l'environnement rural et des enfants handicapés pour mettre en place la recommandation de la Charte visant la création d'« une école plurielle ».

3.2. Les écoles communautaires

Pour surmonter le poids des facteurs socioéconomiques, surtout en milieu rural, et leurs effets sur la généralisation, la Charte dans son levier 1 (art. 29 f.) a recommandé la généralisation d'un enseignement fondamental de qualité dans une école plurielle. Pour atteindre un tel objectif, il faudrait « accorder à l'école une marge de flexibilité et d'adaptation en tant qu'école communautaire. Des formules alternatives seront mises en œuvre partout où les conditions géographiques, socio-économiques et humaines des populations rendent inadéquates l'école primaire ordinaire ». Il faudrait également « traduire la pluralité communautaire dans tous les éléments constitutifs de l'enseignement : horaires, programmes, méthodes pédagogiques, motivation des parents, des enfants et des éducateurs ».

Il se trouve que la planification des unités scolaires a été guidée par la prise en compte d'un certain nombre de critères focalisés essentiellement sur celui de la démographie et moins sur une demande sociale. Cette approche vise la satisfaction de la demande en éducation en se basant essentiellement sur les données démographiques notamment celles de la démographie scolaire. Une école est créée chaque fois qu'une agglomération abrite 300 habitants et plus ; les douars en dessous de ce seuil sont desservis par des salles de classes dites « satellites » dépendant de l'école mère. En raison de faibles effectifs d'élèves dans chaque niveau scolaire, on a recours aux classes à niveaux multiples pour rationaliser l'utilisation des ressources dans ces satellites.

Ainsi 13 255 classes satellites en 2013, dont près de 99% en milieu rural, sont éparpillées dans des zones reculées ne disposant guère d'infrastructures de base (eau, électricité, route, latrine, logement pour enseignants...). Une telle situation a impacté négativement les indicateurs de scolarisation en milieu rural et entravé la généralisation de la scolarité; elle explique largement le faible taux réalisé au niveau du secondaire collégial surtout pour les filles.

Le paramètre démographique n'est pas le seul à prendre en compte dans une planification de la carte des structures scolaires. Comme cela a été explicitement souligné plus haut, les facteurs socioéconomiques entravent la généralisation en milieu rural de même que les disparités de développement humain entre les milieux urbain et rural, font que la demande est non seulement démographique mais également socioéconomique.

Les conditions géographiques, socio-économiques et humaines des populations rendent inadéquates l'école primaire ordinaire et ses satellites. La préconisation de la Charte consistant à créer des

écoles communautaires est une réponse à cette demande en vue de remédier aux écarts entre les enfants ruraux et urbains et aux conditions d'enseignement relativement plus difficiles en milieu rural.

L'école communautaire doit être implantée dans une commune, dotée d'infrastructures de base (électricité, eau potable, route, dispensaire, souk...) avec une gestion participative et un appui social adapté (hébergement, restauration, transport scolaire, logements pour enseignants). L'objectif est que l'école communautaire soit un modèle de scolarisation pour surmonter la vulnérabilité des élèves ruraux et pour apporter une solution, d'une façon directe aux causes principales du retard et du décrochage scolaires. Comme son nom l'indique, le financement et la gestion de l'école communautaire doivent être davantage assurés par la communauté.

Ce type d'école – adoptée par plusieurs pays (Canada, Hollande, Égypte, Sénégal, Niger...) – n'a pu être effectif qu'avec l'avènement du Programme d'urgence, sachant que le principe de ce nouveau modèle repose sur le regroupement des élèves de tous les établissements satellites d'une même commune au sein d'une école de taille importante dotée d'un internat, d'une cantine et de transport scolaire, pour les élèves ne résidant pas dans la commune d'implantation, et disposant des ressources humaines qualifiées et d'équipements pédagogiques et didactiques nécessaires.

Ainsi, les écoles communautaires ont vu leur nombre augmenter, passant de 13 en 2009-2010 à 68 en 2013-2014. C'est la région de l'Oriental qui abrite 22% des écoles communautaires nouvellement créées, suivie de Meknès-Tafilalt avec 19% et Souss-Massa-Draa avec 13%. Les régions à dominante urbaine, notamment le Grand Casablanca, sont dépourvues de telles écoles implantées essentiellement en milieu rural (85).

Dans le cadre des travaux de préparation au Programme d'urgence et pour tester auprès des parents d'enfants de 6 à 11 ans en milieu rural, l'idée du regroupement communal des écoles primaires, l'enquête de terrain réalisée par un bureau d'études a présenté le projet :

« Il s'agirait de créer, dans chaque commune, une école qui accueillerait tous les enfants de la commune. Cette école serait plus grande, plus confortable et mieux équipée que les écoles qu'on trouve dans les villages. Les enseignants seraient mieux formés et dispenseraient un enseignement de meilleure qualité. Pour vous permettre d'y envoyer votre enfant, cette école comporterait un internat et une cantine. Ils accueilleraient tous les enfants scolarisés de l'établissement. Les élèves

qui seront dans cette école pourront se consacrer pleinement à leurs études et maximiseront ainsi leurs chances de réussite » (86).

Les résultats de l'enquête auprès des parents montrent que la majorité (83%) des parents questionnés a fait part de son intention d'envoyer leurs enfants dans ce type d'écoles, parce qu'il se présente à leurs yeux comme un modèle pertinent pour la scolarité des enfants. Néanmoins, l'instauration des premières écoles communautaires s'est heurtée à plusieurs obstacles. Ainsi, à l'expérience, la mise en œuvre soulève des difficultés liées au refus des parents, dans certaines communes, de se séparer de leurs enfants, qu'ils préfèrent scolariser dans une salle de classe près de leurs domiciles – même si cela doit se faire au détriment de la qualité des apprentissages – ; c'est particulièrement vrai lorsqu'il s'agit d'envoyer des enfants en bas âge dans une commune lointaine. Ces attitudes n'ont pas manqué de perturber le fonctionnement aussi bien des satellites que des écoles communautaires (87).

Par ailleurs, la réalité est parfois éloignée du modèle idéal présenté ci-dessus : les enseignants ne sont pas mieux formés et les élèves ne bénéficient pas tous de l'internat ou de la cantine scolaire. De plus, le transport scolaire, s'il existe, est loin d'être satisfaisant et généralisé.

Faute de concerner toutes les communes rurales, les écoles communautaires tendent à creuser le fossé entre les communes d'implantation et les autres communes ; ce qui est de nature à engendrer des tensions et des conflits d'intérêt entre les populations.

En outre, l'absence d'un cadre légal de fonctionnement précisant les responsabilités des parties prenantes (délégation, commune, autorités provinciales et locales, parents d'élèves, société civile...) rend pratiquement impossible une gestion participative efficace des écoles communautaires.

Si l'école communautaire est censée résoudre les problèmes liés à la scolarisation en milieu rural, il n'en demeure pas moins qu'elle ne constitue pas, à elle seule, la panacée. Sa généralisation nécessite des adaptations en fonction des expériences de terrain afin de prendre en compte les spécificités des communes.

C'est dire que les conditions de la réussite des écoles communautaires ne sont pas encore réunies, notamment pour réaliser le modèle tel qu'il est conçu, l'existence d'un appui social adapté et varié, la disponibilité de ressources humaines et pédagogiques suffisantes, la présence d'un cadre légal de fonctionnement ainsi qu'une gestion participative et transparente, et surtout

une implication de la communauté, à savoir les collectivités locales.

3.3. La lutte contre l'analphabétisme

En matière d'effort national pour l'alphabétisation, la Charte, dans son levier 2, a prévu d'atteindre en 2010 l'objectif de réduire la catégorie des travailleurs analphabètes à moins de 10%, de faire baisser le taux national d'analphabétisme à moins de 20% en 2005, et même d'obtenir son éradication totale dès l'année 2015.

Dans notre pays, la mesure de la part de la population analphabète se base sur le recensement général de la population et/ou sur des enquêtes déclaratives (en l'occurrence, les enquêtes emploi, les enquêtes démographiques, etc.) plutôt que sur des tests de positionnement et de qualification. Le taux d'analphabétisme représente la proportion de personnes, âgées de 10 ans et plus, qui déclarent ne savoir ni lire ni écrire.

Dans le cadre des Objectifs de Développement du Millénaire (OMD), la stratégie nationale de lutte contre l'analphabétisme, mise en œuvre en 2004, a réactualisé ces objectifs et s'est donnée comme perspective de réduire le taux d'analphabétisme de la population âgée de 10 ans et plus à 10% en 2015 et à 4% en 2020, d'éradiquer l'analphabétisme au sein de la population âgée de 15 à 24 ans en 2015 et de réduire le taux d'analphabétisme de la population active à 10% en 2015.

Pour évaluer les efforts en matière d'alphabétisation, on analyse l'évolution du taux national d'analphabétisme, calculé pour une tranche large de la population (10 ans et plus), mais aussi pour la population en âge de travailler (15 ans et plus) et chez les jeunes âgés de 15 à 24 ans.

Les données sur lesquelles se basent l'analyse proviennent du Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 2004, de l'Enquête Nationale Démographique à passages répétés de 2010 réalisée par le Haut-commissariat au Plan et de l'Enquête Nationale sur l'Analphabétisme conduite par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2012 ainsi que les résultats issus de l'enquête conduite en 2012 par l'ONDH auprès d'un panel de 8 000 ménages.

En 2012, le taux national d'analphabétisme, c'est-à-dire de la population âgée de 10 ans et plus, s'élève à 28% enregistrant ainsi une baisse de 15 points par rapport à 2004. De manière générale, les taux d'analphabétisme ont baissé selon un rythme soutenu durant cette période passant de 54,7% à 37% chez les femmes et de 30,8% à 20% chez les hommes au niveau national.

Tableau 28
Evolution du taux d'analphabétisme pour
les 10 ans et plus sur la période 2004-2012 en (%)

	2004	2010	2012
National	43	36,8	28
Hommes	30,8	24,3	20
Femmes	54,7	48,7	37
Urbain	29,4	26,2	19
Hommes	18,8	15,6	13
Femmes	39,5	36,5	26
Rural	60,5	51,7	42
Hommes	46	36,7	31
Femmes	74,5	66	55

Source : Recensement de 2004 ; Enquête démographique, 2010, Haut-Commissariat au Plan ; Enquête Nationale sur l'analphabétisme, Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle 2012.

Les disparités selon le genre et le milieu persistent. En effet, les résultats de l'enquête de 2012 indiquent que la proportion des femmes analphabètes demeure élevée comparativement à celle des hommes (37% contre 20%). Le monde rural continue toujours d'être à la traîne avec un taux de 42% en 2012, soit plus du double de celui de l'urbain qui s'établit à 19%. La situation de la femme dans le milieu rural est particulièrement alarmante puisque plus de la moitié des femmes dans ce milieu (55%) sont analphabètes en 2012.

Tableau 29
Evolution du taux d'analphabétisme pour
les 15 ans et plus sur la période 2004-2012 en (%)

	2004	2010	2012
National	47,7	41,1	31
Hommes	34,4	27,3	–
Femmes	60,4	54,1	–
Urbain (national)	33	29,2	–
Rural (national)	67,5	58,5	–

Source : Recensement de 2004 ; Enquête démographique, 2010, Haut-Commissariat au Plan ; Enquête Nationale sur l'analphabétisme, Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, 2012.

Le taux d'analphabétisme des 15 ans et plus s'élève à 31% en 2012 et enregistre ainsi une baisse importante relativement à 2004 (47,7%). Cependant, il demeure supérieur au taux national (10 ans et plus) ce qui indique qu'une proportion des enfants ayant un âge entre 10 et 15 ans n'a pas été scolarisée entre 2006 et 2012 ou bien qu'elle a quitté précocement l'école pour revenir à une situation d'analphabétisme fonctionnel.

Selon les résultats détaillés de la dernière enquête sur l'analphabétisme conduite en 2012, l'âge apparaît comme une variable discriminante du niveau d'analphabétisme. En effet, et comme le montre

le tableau ci-dessous, le taux d'analphabétisme augmente au fur et à mesure que l'âge augmente ; on part ainsi de niveaux très bas pour les jeunes (2% pour les personnes âgées de 10 à 14 ans en 2012) à des niveaux très élevés pour les personnes les plus âgées (56% pour les personnes âgées de 50 ans et plus en 2012).

Tableau 30
Evolution du taux d'analphabétisme
par groupe d'âges (en %)

Groupe d'âges	2004			2012		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
10-14 ans	9	17	13	1	2	2
15-24 ans	19	40	30	5	10	7
25-34 ans	26	53	40	13	28	20
35-49 ans	38	68	54	22	49	36
50 ans et plus	59	89	74	43	74	56

Source : Recensement de 2004, Haut-Commissariat au Plan ; Enquête Nationale sur l'analphabétisme, Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle 2012.

Il est à noter que le taux d'analphabétisme des 10-14 ans a connu une forte baisse entre 2004 et 2012 (passant de 13% à 2%) suite aux efforts accomplis en matière de généralisation de la scolarisation des enfants, notamment au primaire. Cependant, le taux d'analphabétisme de la tranche des 15-24 ans demeure élevé (7% en 2012). Cette situation trouve son explication dans le stock cumulé des enfants qui sont sortis précocement du système scolaire durant la dernière décennie. Ces derniers, dont une grande majorité appartient aujourd'hui à cette tranche d'âge, sont sortis du système sans aucune qualification et n'ont pas pu bénéficier tous des programmes de l'ENF, à défaut de places suffisantes, et ont été ainsi les plus exposés à un retour à l'analphabétisme.

Sans surprise, selon l'enquête de l'ONDH de 2012, l'analphabétisme touche beaucoup plus les ménages les moins aisés. De même, plus le niveau d'éducation du chef de ménage est élevé, plus les membres de ce dernier sont alphabétisés. En effet, 50,8% de la population âgée de 10 ans et plus, et dont le chef de ménage n'a aucun niveau scolaire, sont analphabètes, contre 7,9% seulement pour ceux dont le chef de ménage a atteint le secondaire qualifiant ou l'enseignement supérieur.

Enfin, les réalisations dans le domaine de la lutte contre l'analphabétisme sont notables, du moins sur le plan quantitatif. L'effectif des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation a atteint 769 402 en 2012-2013 contre 286 425 en 2002-2003. Sur le plan qualitatif et dans le cadre du Programme d'urgence, le ministère de l'Education nationale a

mis en place des programmes spécifiques dédiés à diverses catégories de bénéficiaires, comme l'avait préconisé la Charte. Il a également fait appel aux nouvelles technologies de l'information et de la communication afin de diversifier les modalités d'enseignement. Enfin, le Ministère de l'Education Nationale a entrepris des actions en matière de formation des intervenants et de partenariat avec les associations, les secteurs gouvernementaux et le secteur privé.

Toutefois, le processus d'éradication de l'analphabétisme continue d'être entravé, à la fois par les déperditions scolaires qui favorisent un retour à l'analphabétisme ou à l'illettrisme, malgré le passage par la scolarisation de quelques années, par une faible implication des secteurs concernés (collectivités locales, entreprises...), par le financement limité des initiatives, le manque de dispositifs de reconnaissance à travers des attestations ou des certificats d'alphabétisation ou encore, par l'absence de passerelles vers l'éducation formelle (88).

Références bibliographiques

(74) La définition de l'handicap utilisée est celle de la Classification internationale des Personnes Handicapées (CIH) employée par le Haut-Commissariat au Plan (voir www.hcp.ma).

(75) Ministère de l'Education Nationale. Intégration scolaire : un droit pour tous : Dix mesures pour l'éducation des enfants handicapés, décembre 2006.

Ministère de l'Education Nationale, Direction des curricula et organisation de la vie scolaire. Intégration scolaire des enfants handicapés : axe stratégique du Ministère, réalisations et perspectives, 2010.

Ministère de l'Education Nationale. Projet 7 : Equité en faveur des enfants à besoins spécifiques, in Pour un nouveau souffle de la réforme de l'éducation-formation : présentation du programme Najah, juin 2008.

(76) Rapport sur la « population en situation de handicap au Maroc », HCP, 2009.

(77) Rapport national sur le bilan définitif du Programme d'urgence 2009-2012, p. 20, déc. 2013.

(78) Voir le rapport du Conseil économique et social, « Respect des droits et inclusion des personnes en situation de handicap ». Auto-saisine n° 5/2012.

(79) Fondation Hassan II pour les Marocains Résident à l'Etranger. Evaluation périodique de l'activité des enseignants de la langue arabe à l'étranger (Rapport de synthèse, mai 2012).

(80) Actes de la Conférence Internationale sur : Langues en immigration : Mutations et nouveaux enjeux. – Conseil de la Communauté Marocaine A l'Etranger – Rabat 24-25 juin 2010, Editions Atlantica, la Croisée des Chemins, 2011.

(81) Dumas Rachida « Organisation et pratiques pédagogiques de l'ELCO en France. Bilan d'observations et réflexion didactique », in Langues en immigration mutations et nouveaux enjeux. Editions Atlantica, la croisée des chemins, 2011, p. 155-159.

(82) Felk Abdellatif, « Les marocains du monde et les rapports aux langues », Langues en immigration mutations et nouveaux enjeux. Ed. Atlantica, la croisée des chemins, 2011, p. 40

(83) L'Observatoire National du Développement Humain (ONDH) a conduit en 2012 une enquête auprès de 8 000 ménages dont l'objectif principal est de permettre de tenter un suivi et une analyse de la dynamique du développement humain.

(84) L'ONDH 2012, Enquêtes de panel de ménages, éd. ONDH.

(85) Source des données brutes : Monographie de l'éducation 2008-2013, Département de l'Education Nationale.

(86) Programme d'urgence 2009-2010.

(87) Ceci a été avancé lors du « Débat régional pour la réhabilitation du Système d'Education, de Formation et de Recherche Scientifique » organisé par le CSEFRS du 14 au 30 octobre 2014.

(88) Ces éléments sont cités dans le bilan final du Programme d'urgence.

CHAPITRE IV

LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Dans le but de revaloriser les cycles de la Formation Professionnelle des jeunes et d'en faire un dispositif important de la généralisation de l'éducation et de la formation, tout en qualifiant les jeunes en vue de leur entrée dans la vie active, la Charte a fixé, en détail, les objectifs à atteindre et le calendrier de leur mise en œuvre.

Dans le levier 1, la Charte fixe les objectifs à atteindre par la Formation Professionnelle en termes quantitatifs ainsi qu'en termes de mode de formation (par apprentissage et alternée). La Charte recommande également la création d'un Bac Professionnel (Baccalauréat d'Enseignement Technologique et Professionnel (BETP)) et une Formation Professionnelle courte organisée dans un cycle de qualification professionnelle dans les lycées (niveau du secondaire qualifiant).

Le Programme d'urgence a réactualisé ces recommandations, notamment celles relatives au développement de la formation par apprentissage et par alternance en tant que principaux modes d'organisation de la Formation Professionnelle des jeunes. Dans la même lignée que la Charte, le Programme d'urgence avance lui aussi les effectifs à former, les métiers visés ainsi que les échéances de réalisation.

Sans prétendre évaluer toutes les mesures préconisées, on examine les recommandations de la Charte et la contribution de la Formation Professionnelle à l'effort de généralisation, à partir de trois aspects structurants de la Formation Professionnelle : les passerelles entre la Formation Professionnelle et l'Education Nationale et l'Enseignement Supérieur, le développement des modes de Formation Professionnelle et la professionnalisation des parcours au lycée avec la mise en œuvre de passerelles entre les différents cursus.

1. Les passerelles et la complémentarité des cursus

La principale mission de la Formation Professionnelle consiste à répondre aux besoins des processus de développement social et économique, à travers la qualification des jeunes qui s'orientent, après le cycle obligatoire, vers la Formation Professionnelle, ou qui décrochent ou sont exclus de l'école durant ce cycle, en leur permettant d'acquérir des qualifications opérationnelles, et de s'insérer rapidement dans la vie active.

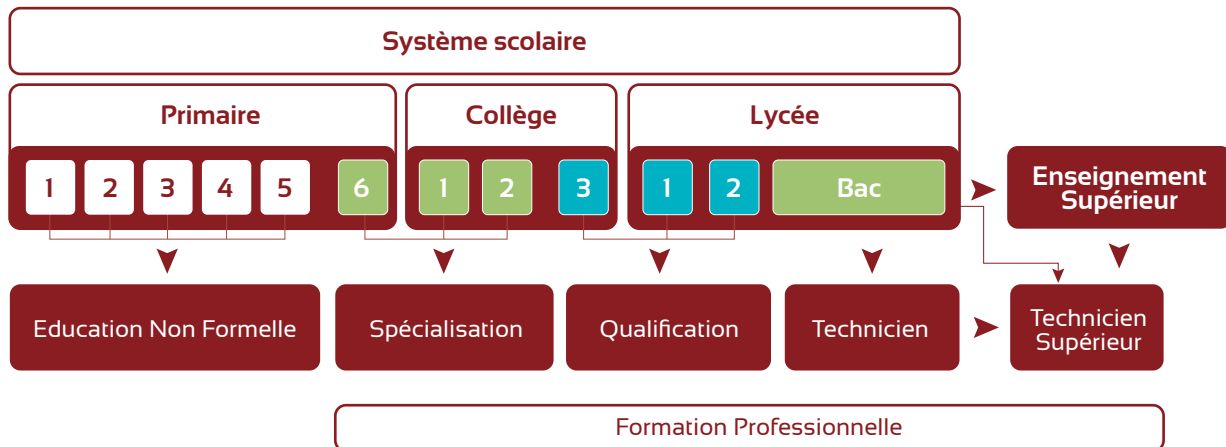
La Formation Professionnelle est ainsi structurée en trois modes de formations :

- La formation résidentielle qui se déroule essentiellement au sein de l'établissement de formation et s'achève par un stage en milieu professionnel.
- L'apprentissage qui se déroule principalement en entreprise : plus de 80% de la durée de formation en entreprise et au moins 10% dans l'établissement de formation.
- La Formation Professionnelle alternée qui se déroule parallèlement dans l'entreprise et dans l'établissement de formation.

La mise en place de passerelles représente un objectif majeur de la Charte, notamment celles préconisées entre l'enseignement général, la Formation Professionnelle et la vie active dans une perspective de formation tout au long de la vie.

A ce jour, il n'existe pas de passerelles réelles entre ces trois composantes. Les passages qui peuvent être effectués sont représentés comme suit :

Schéma 3
Système Marocain de l'Éducation et de la Formation



La Formation Professionnelle est ainsi organisée dans une perspective d'articulation des cycles d'Education-Formation devant aboutir à une nouvelle structure pédagogique comportant :

- une spécialisation professionnelle à la fin de l'enseignement collégial offerte aux élèves non titulaires du brevet de l'enseignement collégial ;
- une qualification professionnelle intégrée dans l'enseignement secondaire offerte aux élèves titulaires du diplôme de l'enseignement collégial ;
- un diplôme de technicien à la fin de l'enseignement secondaire ;
- un diplôme de technicien spécialisé pour les élèves titulaires d'un baccalauréat technique et professionnel ;
- un cycle universitaire à vocation professionnelle ouvert aux titulaires du baccalauréat.

Dans les faits, l'intégration de la Formation Professionnelle à partir de l'Enseignement Scolaire est rendue possible. En effet, les élèves sortis du système de l'Education Nationale peuvent s'orienter et choisir d'intégrer la Formation Professionnelle. Par ailleurs, le Système de Formation Professionnelle n'est ouvert qu'aux élèves ayant atteint l'âge de 15 ans.

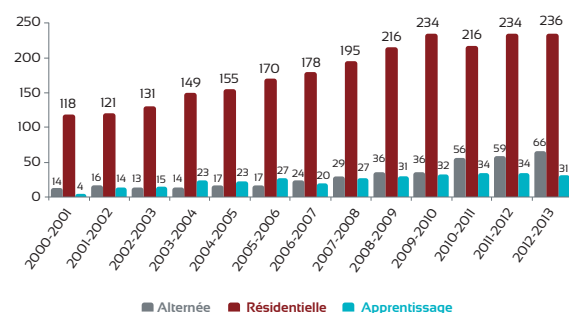
La possibilité de rejoindre l'Enseignement Scolaire après avoir intégré la Formation Professionnelle, n'est pas offerte aux stagiaires pour deux raisons principales. La première a trait au manque de coordination effective entre les responsables de la Formation Professionnelle et les conseillers en orientation pour définir des passerelles entre les deux systèmes. La seconde concerne l'absence d'un système d'évaluation des savoirs et des compétences acquis au cours du cycle de la Formation Professionnelle, qui soit reconnu par l'Education Nationale.

2. Les modes de professionnalisation

La Charte a recommandé un ensemble de mesures qui vise à renforcer les modes de professionnalisation, à savoir l'apprentissage sur le tas dans le milieu de travail et les formations par alternance entre le centre de formation et l'entreprise.

Depuis 2000, les statistiques révèlent une tendance générale à la hausse de l'offre de la Formation Professionnelle, notamment du secteur public, à destination des jeunes. Toutefois, dans cette évolution, le mode résidentiel est resté prédominant par rapport à l'apprentissage et à l'alternance préconisés par la Charte.

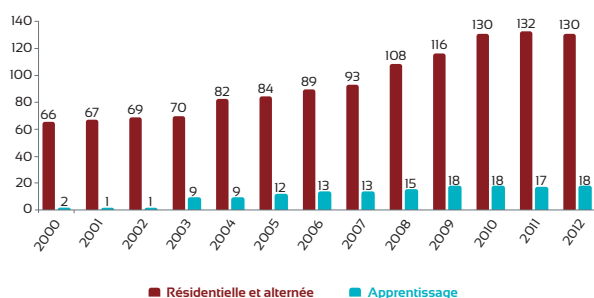
Graphique 47
Evolution de la capacité d'accueil selon le mode de formation (en milliers)



Source : Données Ministère de l'Education Nationale et de la Formation professionnelle – Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSE.

La capacité d'accueil des jeunes a certes augmenté depuis 2002, notamment grâce à la création d'établissements généralistes et spécialisés. En revanche, la plupart de ces établissements nouvellement créés pratiquent la formation en mode résidentiel, alors que l'objectif de la Charte était d'impliquer davantage les professionnels dans l'organisation de la formation des jeunes.

Graphique 48
Evolution des lauréats
selon le mode de formation (en milliers)



Source : Données Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle – Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Cette prédominance du mode résidentiel s'explique par les difficultés rencontrées pour l'organisation des formations avec les professionnels en respectant les cahiers des charges préétablis et en développant un suivi rigoureux des stagiaires. De ce fait, l'offre de formation par apprentissage en milieu de travail ne représente aujourd'hui que 9% des effectifs nationaux (89).

Selon les résultats d'une étude, réalisée par l'OFPPT en 2006, les taux de déperdition des stagiaires, qui suivent des formations par apprentissage, sont élevés et conduisent à de faibles taux de rendement. Cette étude révèle que, pour les quatre promotions de 2002 à 2005, sur un effectif global de 12 114 stagiaires, plus de 5 780 ont abandonné la formation, soit un taux de déperdition de 48%. L'effectif des lauréats de ces quatre promotions ne dépasse pas 5 571, soit un taux de rendement global de 46%.

Tableau 31
Déperditions et rendement du mode apprentissage
dans les filières de l'OFPPT

Secteur	Taux de déperdition	Taux de rendement
Artisanat et services	46%	52%
Hôtellerie Restauration	27%	69%
Bâtiment	39%	56%
Textile Habillement	63%	23%
Cuir	64%	34%

• Les taux concernent le cumul des stagiaires et lauréats entre 2002 et 2005.

• Le taux de déperdition renvoie à l'abandon et aux déperditions des stagiaires survenus avant la fin de la formation.

• Le taux de rendement rapporte l'effectif des lauréats à l'effectif total des stagiaires inscrits dans une formation par apprentissage.

Source : Données OFPPT – Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Les conclusions de cette expertise ont clairement permis d'identifier les filières pouvant admettre le mode de formation par alternance. C'est ainsi que le principal opérateur public de formation

professionnelle, l'OFPPT, a choisi de privilégier ce mode de formation pour réduire l'apprentissage sur le tas afin de pallier les insuffisances en termes d'acquis des apprentis notamment pour les filières à destination des secteurs industriels. Ainsi, l'effectif des stagiaires passant par la formation alternée au sein de l'OFPPT est passé de 380 en 1988 à plus de 73 900 en 2014.

Bien que le mode de formation en alternance, recommandé par le Charte, permettant d'organiser un suivi plus rigoureux des stagiaires soit privilégié par l'opérateur OFPPT, des difficultés demeurent pour le généraliser.

Tableau 32
Répartition des stagiaires selon
le mode formation en 2013

Nombre de stagiaires	Résidentiel	Alternance	Apprentissage
350 565	248 916	70 670	30 979
100%	71%	20%	9%

Source : Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle. Document présenté par M. le Ministre le 21 novembre 2014 devant les membres du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, p. 9.

Selon les données du Ministère de tutelle, en 2013, plus d'une décennie après la mise en œuvre de la Charte, le mode de formation par apprentissage demeure fortement minoritaire. Les facteurs expliquant les difficultés de l'organisation de ce type de formation, résident dans le manque d'adhésion des entreprises et les difficultés à mettre en place des programmes de formation au sein des entreprises d'accueil, d'où le maintien d'une formation professionnelle majoritairement résidentielle.

Le mode de formation par apprentissage en milieu de travail est porté par deux opérateurs, le Ministère de l'Agriculture et le Ministère de l'Artisanat. Le faible développement de ce mode de formation s'explique par ailleurs par la tendance générale consistant à promouvoir les niveaux de Technicien Spécialisé et de Technicien, formant, en mode résidentiel et par alternance, des diplômés destinés aux secteurs industriels. En effet, ce développement des niveaux les plus élevés se fait partiellement au détriment des niveaux de base de la Formation Professionnelle, à savoir la Spécialisation et la Qualification qui concernent la formation d'employés et d'ouvriers qualifiés plus facilement concernés par l'apprentissage en milieu du travail, notamment dans l'agriculture et l'artisanat.

Il est certain que le dispositif de Formation Professionnelle a réalisé des avancées notables, mais « la formation alternée, assurée approximativement à parts égales entre l'entreprise et l'établissement d'éducation ou de formation » et recommandée par

la Charte, ne s'est pas encore pleinement imposée comme le standard de référence.

Cet état de fait interpelle la relation entre la Formation Professionnelle, l'entreprise et toutes les parties prenantes, censées se concerter pour mettre en place un « cadre de partenariat organisé et durable entre les autorités d'éducation-formation centrales et déconcentrées ou décentralisées, les chambre d'agriculture, d'artisanat, de commerce et d'industrie et tous les groupements professionnels concernés », comme le prévoient les mesures préconisées par la Charte (levier I art. 51).

Par ailleurs, la situation actuelle interpelle l'articulation entre l'Education Nationale et la Formation Professionnelle. Si cette dernière n'intègre que les jeunes de plus de 15 ans, quelle structure pourrait prendre en charge la tranche de la population des enfants de 12-15 ans, qui n'est ni scolarisée ni intégrée dans l'Education Non Formelle ?

Il est évident que la généralisation de la scolarité obligatoire reste la voie principale pour que tous les enfants de 6-15 ans aient accès à la formation. Mais il reste que le système éducatif fait face au décrochage et aux déperditions scolaires. L'enquête réalisée par l'ONDH montre que quasiment le tiers des jeunes qui quittent prématurément l'école avancent la raison « de ne plus aimer l'école ». Dans ce contexte, ne serait-il pas opportun de réfléchir à de nouvelles voies au sein de l'école de base pour détecter très tôt, à partir du secondaire collégial, les vocations des élèves afin de les orienter et contrecarrer l'abandon scolaire (90) ?

3. La professionnalisation des parcours au secondaire qualifiant

Les recommandations de la Charte relatives à la création de nouveaux parcours professionnalisants, dès le secondaire qualifiant, sont accompagnées de modalités d'application assez précises. Au-delà, se profile l'importance accordée par la Charte à la professionnalisation des enseignements et à leur adéquation aux exigences du marché du travail, mais également, la volonté de rapprocher la formation des jeunes de l'environnement économique. C'est ainsi que la Charte préconise la création, au sein des lycées, de deux parcours professionnalisants.

Le premier devait bénéficier aux jeunes qui ne réussissaient pas le brevet d'Etudes Collégiales. Ce parcours comporte deux années au secondaire qualifiant. Le second est destiné aux jeunes ayant réussi la dernière année du secondaire collégial et qui peuvent être orientés vers un baccalauréat d'Etudes Techniques et Professionnelles (BETP) ou baccalauréat professionnel. C'est une formation de deux années, conçue comme une filière à part entière du lycée avec plusieurs périodes de stages en milieu professionnel. En proposant ces deux parcours au sein du secondaire qualifiant, l'objectif de la Charte était d'orienter, former et préparer les jeunes à des métiers intermédiaires, selon les logiques d'apprentissage que promeut la Formation Professionnelle, afin d'intégrer le marché du travail, soit directement à leur sortie du lycée, soit « continuer la formation en technologie appliquée spécialisée après un passage par la vie active ».

Concrètement, à la date d'aujourd'hui, faute d'opérationnalisation idoine, la mise en œuvre de ces recommandations n'a pas été effective. Les acteurs principaux expliquent cet état de fait par la faiblesse des moyens alloués au secondaire qualifiant, la difficulté de garantir des stages aux élèves en milieu du travail, et par le manque de coordination entre les différents acteurs concernés (Education Nationale, ministère en charge de la Formation Professionnelle, représentants des professionnels, etc.).

Dans le but d'améliorer les liens entre l'Education Nationale, l'Enseignement Supérieur et les différents cycles de la Formation Professionnelle, la Charte avait formulé d'ambitieuses recommandations destinées à améliorer les passerelles entre les différentes composantes du système et notamment, la possibilité pour les jeunes qui le souhaitent, de reprendre leurs parcours académique après une Formation Professionnelle, selon les capacités de chacun et selon leur volonté d'intégrer rapidement ou non le marché du travail. Ceci ne pouvait se réaliser sans l'instauration de passerelles entre les deux filières. Or, elles n'ont pas été mises en place, et les licences professionnelles, dont la Charte avait prôné qu'elles soient dispensées dans les établissements d'Enseignement Supérieur, présentent des insuffisances notoires en matière de capacité d'accueil, d'encadrement et d'opportunités de stages en entreprise.

Références bibliographiques

(89) Données du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.

(90) Le partenariat entre l'enseignement public et la société civile peut jouer un rôle important dans l'organisation des formations professionnelles à destination des jeunes surtout dans le milieu rural.

CHAPITRE V

L'EXTENSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le développement de l'Enseignement Supérieur, au sein duquel l'université rassemble le plus grand nombre d'étudiants, constitue, selon la Charte, l'une de ses finalités majeures (art. 10) qui représente une "locomotive du développement" et "un observatoire des avancées universelles scientifiques et techniques".

Il est évident qu'une évaluation de l'écart entre ce qu'a préconisé la Charte et la mise en œuvre de la réforme, est abordée dans ce rapport selon plusieurs angles de vue. Toutefois, dans ce chapitre consacré à la généralisation de l'éducation, l'accent est principalement mis sur les grandes composantes de l'Enseignement Supérieur et sur l'extension de l'offre résultant de la massification relative des études universitaires.

1. Un Enseignement Supérieur à plusieurs composantes

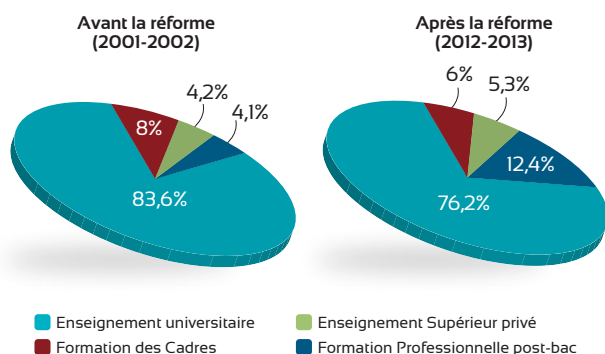
La Charte a recommandé dans son levier 4, art. 78, de procéder, sur une période de trois ans, à la refonte des structures actuelles de l'Enseignement Supérieur afin « de regrouper et coordonner, au maximum et au niveau de chaque région, les différentes composantes des dispositifs d'enseignement post-baccalauréat, actuellement dispersés ». Or cette recommandation n'a pas été mise en œuvre.

Ce qui caractérise l'Enseignement Supérieur, c'est qu'il comporte les universités et les établissements de la formation des cadres ainsi que des établissements privés. A ces composantes, peuvent s'ajouter les formations post-baccalauréat de la Formation Professionnelle qui viennent compléter la structure de l'Enseignement Supérieur marocain. Le secteur privé s'est installé progressivement et occupe actuellement une place encore modeste (5,3% de l'offre totale) au sein de l'Enseignement Supérieur.

Les universités sont marquées par leur dualité et la coexistence de deux systèmes. Le premier, qualifié de « régulé » recouvre les établissements de formation des cadres, les grandes écoles et les

Instituts supérieurs qui sélectionnent les candidats à l'entrée et, par conséquent, échappent à la massification de leurs effectifs. Un autre système, dit « non régulé », rassemble les filières fondamentales de formation dans les facultés et se caractérise par un accès ouvert à tous les bacheliers souhaitant s'inscrire. Avec la mise en œuvre de la réforme, depuis 2003, la régulation par la sélection est pratiquée également pour l'inscription en licences professionnelles ainsi que pour les masters et les doctorats.

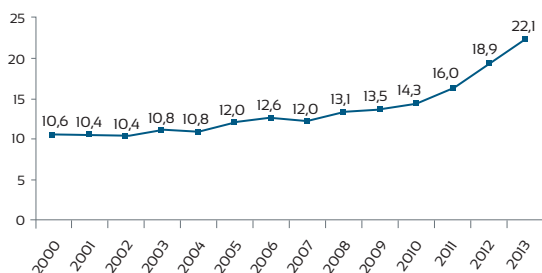
Graphique 49
Structure des effectifs des étudiants
dans l'Enseignement Supérieur



Source : Données Ministère de l'Enseignement Supérieur -
Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

L'enseignement universitaire occupe toujours une place prépondérante dans le système d'Enseignement Supérieur en accueillant actuellement 76,2% des effectifs mais, avant la réforme de 2003, ce taux avoisinait les 84%. Sa part dans l'Enseignement Supérieur a diminué donc de 7,5 points en raison de l'attractivité croissante des autres secteurs d'enseignement, principalement la formation professionnelle post-baccalauréat qui a vu sa part augmenter de 4,1% à 12,4%.

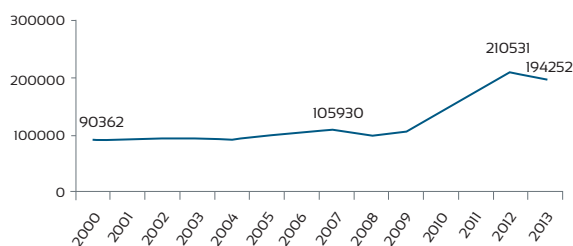
Graphique 50
Evolution du taux brut de scolarisation au supérieur



Source : Données Ministère de l'Enseignement Supérieur - Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Le taux brut des inscrits dans l'Enseignement Supérieur a ainsi doublé entre 2000 et 2013 passant de 10,6% à 22,1%. L'accélération de la croissance, due à la massification, coïncide avec la période du Programme d'urgence. L'augmentation des effectifs s'explique par la hausse du nombre de bacheliers qui a progressé de plus de 15% en moyenne annuelle depuis 2008, contre 0,6% pour la période 2000-2008. 90% des bacheliers se sont inscrits, sur l'ensemble de la période, dans les établissements universitaires. Cette croissance tient à l'augmentation des taux d'admission au baccalauréat qui sont passés de 44,5%, en 2005, à 57,3% en 2012.

Graphique 51
Evolution de l'effectif des bacheliers



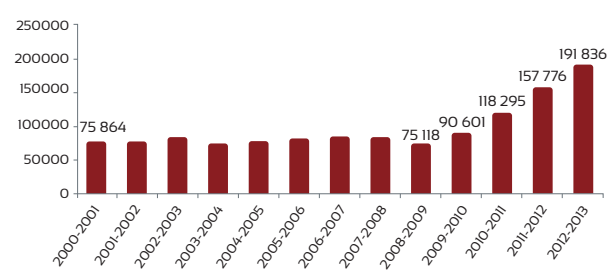
Source : Données Ministère de l'Enseignement Supérieur - Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Toutefois, il faudrait souligner que malgré l'augmentation du taux brut des inscrits dans l'Enseignement Supérieur, ce taux demeure inférieur par rapport à des pays à revenu similaire et surtout à ceux du Maghreb. A titre d'illustration, le taux brut de scolarisation dans le supérieur, en 2012, est de l'ordre de 38% en Jordanie, 37% en Tunisie et 32% en Algérie.

2. L'université : une extension significative

Le flux annuel des nouveaux inscrits a été relativement stable entre 2001 et 2009 et s'établissait autour d'une moyenne de 75 000 étudiants par an. Ce n'est qu'à partir de 2010 qu'il a connu une augmentation constante et significative pour atteindre 191 836 nouveaux étudiants en 2013, dont 47,6% sont des filles.

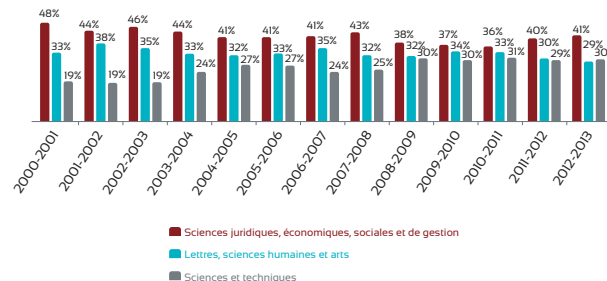
Graphique 52
Evolution de l'effectif des nouveaux inscrits à l'université



Source : Données Ministère de l'Enseignement Supérieur - Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Les filières de sciences et techniques représentent 30% des nouvelles inscriptions en 2013, ce qui est encore loin des deux tiers ciblés par la Charte et qui devaient être atteints dès 2005. Cependant, cette part a significativement augmenté depuis 2001 où elle n'était que de 19%.

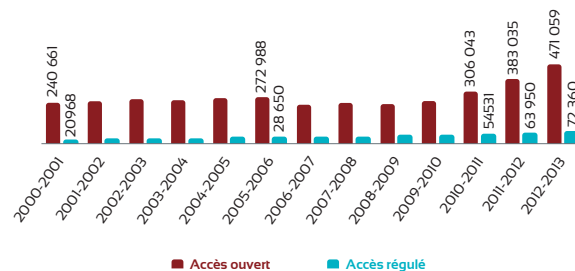
Graphique 53
Répartition des nouveaux inscrits par champ disciplinaire



Source : Données Ministère de l'Enseignement Supérieur - Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Entre 2001 et 2013, l'effectif des étudiants des universités a plus que doublé passant de 261 629 à 543 419. Ce sont les filières à accès ouvert qui ont absorbé l'essentiel de ce flux. Ces dernières représentent aujourd'hui, 86,7% du total des effectifs de l'Enseignement Universitaire. Toutefois, il est à noter que la part des étudiants inscrits dans les filières à accès régulé a enregistré une augmentation non négligeable passant de 8% en 2001 à 13,3% en 2013 en raison d'une diversification croissante de l'offre de formation depuis la mise en œuvre de la réforme.

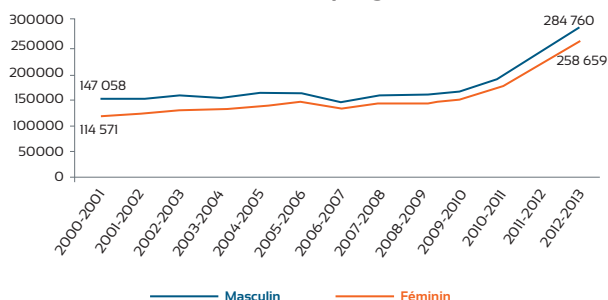
Graphique 54
Evolution des effectifs des étudiants à l'université par type d'accès



Source : Données Ministère de l'Enseignement Supérieur - Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Par genre, la part des étudiants est de 52,4% du total tandis que l'indice de parité femmes/hommes s'est amélioré entre 2001 et 2013.

Graphique 55
Evolution des effectifs des étudiants à l'université par genre



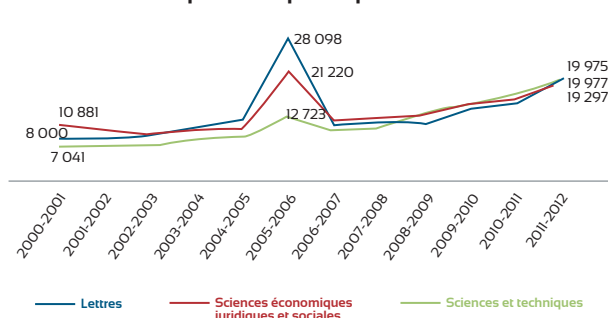
Source : Données Ministère de l'Enseignement Supérieur - Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Selon les chiffres de 2012, les étudiantes du cycle normal représentent 90,4% de l'ensemble des inscrites à l'université contre 5,8% seulement en master et 3,8% en 3^{ème} cycle. Chez les garçons, les parts des étudiants du MD sont légèrement plus élevées (7,2% en master et 6,2% en 3^{ème} cycle) : ainsi le pourcentage des étudiants inscrits dans les études post licence (13,4%) est légèrement plus élevé que parmi les étudiantes (9,6%).

3. Le rendement interne de l'Enseignement Supérieur

Le nombre de diplômés universitaires, quelles que soient les filières de formation, a pratiquement doublé entre 2001 et 2012, la progression la plus importante ayant eu lieu durant l'année universitaire 2005-2006. Elle résulte de la sortie concomitante de deux cohortes, la première du système LMD et la dernière du dispositif précédent. On constate que les trois champs disciplinaires se partagent à égalité le nombre de diplômés en 2012.

Graphique 56
Evolution du nombre de diplômés universitaires par champ disciplinaire



Source : Données Ministère de l'Enseignement Supérieur - Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Par genre, les deux sexes sont presque à égalité au niveau du nombre de diplômés. Une amélioration de la parité femmes/hommes a été constatée entre 2001 et 2008.

Une analyse du rendement interne de l'enseignement universitaire nécessite des données sur toutes les universités et couvrant la période de la décennie de la Charte. Or l'informatisation de la gestion des données en lien avec le démarrage de la réforme, n'a pas été réalisée dans toutes les universités. Certaines ont adopté un système informatisé dédié à la gestion de la scolarité et au suivi administratif des cursus et des études (APOGEE). Fournissant des données sur les parcours des étudiants, ce système permet d'évaluer directement les taux d'achèvement, la durée des études pour l'obtention des diplômes, les redoublements et les réorientations.

En se basant sur les données issues de ce système, le Ministère a mené, en 2012-2013, une étude sur les cohortes des étudiants inscrits en cycle normal (licence) dans les établissements à accès ouvert dans les universités marocaines. L'étude a concerné un échantillon de cinq universités les plus avancées dans la mise en œuvre d'APOGEE, à savoir :

- Université Mohammed V Rabat-Souissi (2 établissements) ;
- Université Ibn Tofail Kénitra (3 établissements) ;
- Université Abdel Malek Essaadi Tétouan (4 établissements) ;
- Université Hassan II Mohammadia (4 établissements) ;
- Université Ibn Zohr Agadir (2 établissements).

Les établissements concernés sont la FSJES, la FLSH et la FS. L'étude a été menée sur les cohortes d'étudiants inscrits dans le cycle de licence en 2006, 2007, 2008 et 2009.

Les résultats de l'étude révèlent que le taux de diplômation, sans prise en compte du redoublement, se situe autour de 14% pour la cohorte de 2006. Pour la cohorte de 2009, il atteint 19%.

Tableau 33
Taux de diplômation en durée légale selon la cohorte

	Cohorte 2006	Cohorte 2007	Cohorte 2008	Cohorte 2009
Effectif des nouveaux inscrits	25 934	25 401	20 050	20 515
Taux de diplômation en 3 années	14 %	14%	22%	19%

Source : Données Ministère de l'Enseignement Supérieur - Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Si on prend en compte le redoublement, les résultats, disponibles seulement pour la cohorte entrée en 2006, montrent que le taux de diplômation atteint 31,2% en comptant jusqu'à 3 années de redoublement en cycle de licence, dont moins de la moitié obtiennent leur diplôme en durée légale.

Tableau 34
Taux de diplômation en cycle de licence
selon la durée passée dans les études (cohorte 2006)

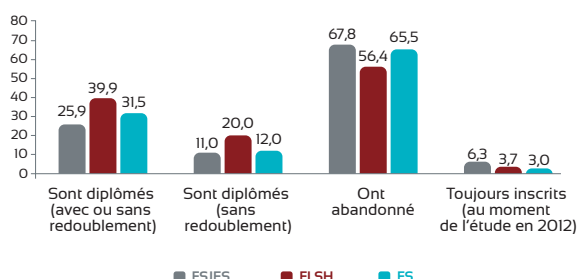
	En 3 années	En 4 années	En 5 années	En 6 années	Total (avec ou sans redoublement)
Taux de diplômation	14,0%	10,2%	5,2%	1,8%	31,2%

Source : Données Ministère de l'Enseignement Supérieur -
Traitement Instance Nationale d'Évaluation-CSEFRS.

En termes d'abandon, une proportion importante des étudiants, soit 64%, quitte le système sans diplôme. 25,2% de ces abandons surviennent déjà au cours de la première année, 40,2% après deux années et 20,9% après trois années passées dans le système. Les étudiants restants arrivent à s'accrocher et passent jusqu'à 6 années consécutives dans le système sans toutefois décrocher de diplôme.

Par champ disciplinaire, c'est dans le domaine des sciences juridiques, économiques et sociales où le taux d'abandon est le plus élevé (68%) et où le taux de diplômation est le plus bas, suivi des sciences et des lettres et sciences humaines (voir graphique ci-dessous).

Graphique 57
Répartition des étudiants inscrits en licence en 2006
selon leur sort et le champ disciplinaire (en %)



Source : Données Ministère de l'Enseignement Supérieur -
Traitement Instance Nationale d'Évaluation-CSEFRS.

Les données du graphique ci-dessus montrent qu'un nombre important d'étudiants abandonne l'université sans diplôme ; les prévisions du Programme d'urgence visant un taux de diplomation de 69% en 2012 pour la cohorte inscrite en 2009-2010 (91), sont loin d'être atteintes. L'Enseignement Supérieur demeure marqué par sa dualité avec la coexistence de deux systèmes, l'un « régulé », l'autre « non régulé », ce dernier faisant face à une forte croissance de ces effectifs et enregistrant les déperditions les plus massives.

Dépréciées par un système dual (régulé/non régulé), considérées par les bacheliers comme des formations résiduelles qui reçoivent tous ceux qui n'ont pas pu intégrer le système régulé et sélectif, taxées de non adéquates au marché de l'emploi par les entreprises, encombrées par la massification de la population d'étudiants (92), et frappées par une image négative au sein de la société, les formations du système non régulé cristallisent les problèmes de qualité.

Références bibliographiques

- (91) Le diplôme visé est de niveau bac+3.
(92) Voir le chapitre sur l'encadrement pédagogique.

CHAPITRE VI

L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ ET SA CONTRIBUTION À LA GÉNÉRALISATION

L'enseignement privé et la Formation Professionnelle constituent des composantes importantes dans la dynamique du processus de généralisation de la scolarité et de la formation des jeunes. Le premier, contribue au développement de l'école marocaine, la deuxième à la qualification professionnelle des jeunes stagiaires les préparant à la vie active.

1. L'enseignement privé et la généralisation

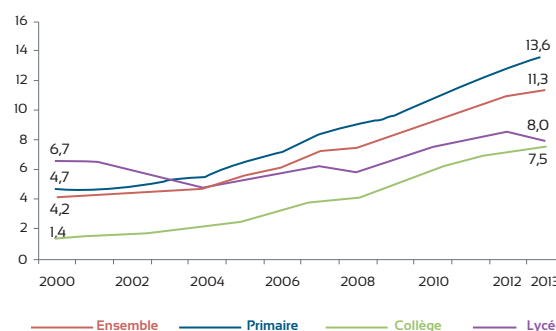
L'enseignement privé occupe une place notable dans les recommandations de la Charte : celle-ci a précisé l'ampleur de son extension que le Programme d'urgence a relancé visant une part de 20% des enfants et des jeunes scolarisés en son sein à l'horizon de 2012.

La Charte recommande dans le levier 18 d'encourager le secteur privé d'enseignement et de formation et de réguler ses normes de fonctionnement dans l'objectif d'en normaliser la qualité, d'en contrôler les établissements, d'en valider les formations méritantes afin de reconnaître les diplômes, et de le soumettre à l'évaluation. La Charte a préconisé également un certain nombre de mesures pour encourager ce secteur telles qu'un système fiscal approprié et incitatif, la création d'établissements d'utilité publique. Les établissements privés doivent s'engager, selon la Charte, à appliquer des frais d'inscription en accord avec les autorités d'éducation et de formation pour permettre au plus grand nombre possible d'élèves d'accéder à ces établissements et contribuer ainsi au processus de généralisation.

L'évolution quantitative de ce secteur, montre que l'enseignement primaire privé a progressé. Il représente 13,6% des effectifs en 2013 alors qu'il ne scolarisait que 4,7% du total des élèves de ce cycle en 2000, soit une augmentation de 9 points. C'est au niveau du secondaire collégial que la progression de la part de l'enseignement privé a été la plus significative, puisqu'elle a été multipliée par cinq, passant de 1,4% en 2000 à 7,5% en 2013, soit une augmentation de 6 points. De manière générale, la part de l'enseignement privé a

fortement progressé mais, si le taux a atteint même plus de 20% dans quelques régions, il n'en a pas été ainsi dans d'autres régions.

Graphique 58
Evolution de la part de l'enseignement privé selon le cycle (en %)



Source : Données Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle – Traitement Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS.

Durant la période 2000-2013, la part des élèves scolarisés dans le privé, tous cycles confondus, a connu une nette augmentation passant de 4,2% à 11,3% avec d'importantes disparités entre les régions. Dans le Grand Casablanca, la contribution du privé est passée de 13,6% en 2000 à 26% en 2013. De même, dans la région Rabat-Salé-Zemmour-Zaers, le privé a scolarisé 19% des élèves en 2013 alors qu'il ne représentait que 8,7% en 2000.

En revanche, d'autres régions n'ont pas connu un développement aussi important de l'enseignement privé. Ce dernier scolarise en 2013 12,3% des jeunes dans la région de Fès-Boulemane alors qu'il ne représentait que 3,8% en 2000. Dans la région de Meknès-Tafilalet, il a progressé de plus de 8 points pour atteindre 8,6% en 2013. De même, il représente, en 2013, 11,4% dans la région de Chaouia-Ouardigha et 16,9% dans la région de Laayoune-Boujdour-Sakia al Hamra, alors qu'il ne représentait en 2000 que 3,1% et 2,1% respectivement. Dans la région de Taza-Taounate-Al Hoceima, le secteur privé rencontre de sérieuses difficultés pour se développer puisqu'il n'accueille que 2,6% des jeunes en 2013.

Plusieurs facteurs expliquent la lenteur de l'extension de l'enseignement privé au niveau national :

- L'enseignement privé s'est globalement développé en milieu urbain et principalement, dans les grandes villes en réponse à une demande sociale en forte croissance, notamment pour les cycles primaire et collégial. Cette tendance est portée par une classe moyenne ayant la capacité de supporter le coût de l'éducation privée, et en quête d'un environnement scolaire offrant certains services avantageux pour les élèves, tels que les transports ou les cantines scolaires, que le secteur public développe peu.
- Fondé sur une logique économique, le privé ne prend pas le risque d'investir dans les petites villes et le milieu rural, eu égard aux coûts supportables par les familles. Cet état de fait n'a pas favorisé la création d'écoles privées à but non lucratif (d'utilité publique). Il en résulte une faible contribution du secteur privé dans la généralisation de l'éducation dans ces territoires.
- Le déficit en matière de formation dans les métiers d'éducation destiné au privé au niveau national ne favorise guère l'extension du secteur privé qui a recours en partie aux enseignants du secteur public.
- L'absence d'évaluation externe des établissements privés, basée sur des données fiables et permettant d'étalonner la qualité de leurs services, afin notamment d'identifier ceux qui sont respectueux des normes et méritant les incitations préconisées par la Charte et effectivement mises en place.

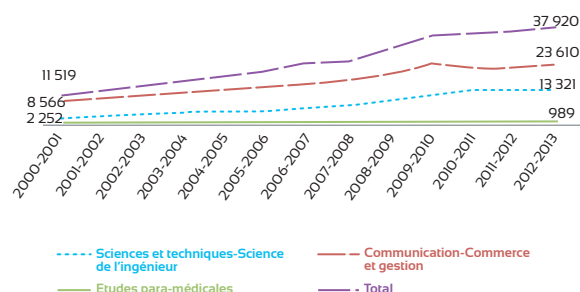
C'est ainsi que la contribution du secteur privé à la généralisation demeure nettement en deçà de ce qu'avait préconisé la Charte.

2. La part du privé dans l'Enseignement Supérieur

L'Enseignement Supérieur privé comprend 211 institutions situées dans les grandes villes, totalisant un effectif de 37 920 étudiants en 2012-2013, contre 11 519 en 2001, soit une progression annuelle moyenne de 10,4%. En termes de distribution géographique, 43% des établissements privés sont concentrés dans la région du Grand Casablanca et 18% dans celle de Rabat-Salé-Zemmour-Zaër, le reste se répartissant entre les autres régions du pays.

Durant la période 2001-2013, la part de l'Enseignement Supérieur privé a augmenté lentement, passant de 4,2% à 5,3% des effectifs.

Graphique 59
Evolution des effectifs des étudiants
dans l'Enseignement Supérieur privé par filière



Source : Données Ministère de l'Enseignement Supérieur.

Les étudiants des filières sciences et techniques représentent 35,1% de l'effectif total, ce qui est encore loin des deux tiers préconisés par la Charte. Le nombre de spécialités professionnelles a atteint 1235 en 2013 contre 206 seulement en 2001. Les filières de commerce et gestion et communication sont dominantes avec un nombre de 890, comparativement aux filières scientifiques et médicales, moins nombreuses car elles nécessitent des investissements importants en équipements et en matériel spécialisé.

Depuis 2010, les filières de formation sont accréditées après validation de leur conformité au cahier de charges des accréditations des filières de formation et les diplômes décernés peuvent être admis en équivalence aux diplômes nationaux.

Comme pour l'enseignement privé primaire et secondaire, l'absence d'évaluation externe reconnue au niveau national ne permet pas d'apprécier le niveau de qualité de ces établissements et de différencier les établissements qui respectent les standards de qualité de ceux qui ne le font pas. L'actuel mode de suivi des établissements de l'Enseignement Supérieur privé, confié aux universités, ne garantit pas un suivi rigoureux qu'exigerait une véritable évaluation externe.

Conclusion de la partie III

Tout au long de la mise en œuvre de la Charte, la politique de généralisation de l'éducation a été inscrite dans l'ensemble des programmes, parce qu'elle représente un défi majeur pour le Système de l'Education et de la Formation. Toutefois, bien que des acquis et des avancées au niveau du primaire et de la scolarisation obligatoire aient été enregistrées, le processus de généralisation est loin d'être achevé.

Malgré les efforts consentis et les enjeux que le préscolaire représente pour le développement de la petite enfance, ce cycle demeure faiblement développé, notamment en milieu rural tandis qu'en milieu urbain, il est largement assuré par le secteur privé. La dualité traditionnel/moderne du préscolaire entrave sa cohérence et impacte notablement sa qualité. Le mode traditionnel reste prédominant en dépit d'une baisse des effectifs. Les disparités sociales et territoriales continuent de caractériser le préscolaire, défavorisant ainsi les enfants ruraux et les petites filles. Dépourvu d'éducateurs qualifiés, le préscolaire traditionnel n'atteint pas le niveau de qualité requis pour prendre en charge l'éducation de la petite enfance.

La généralisation de l'enseignement obligatoire est manifeste pour le primaire, mais elle reste encore insuffisante au niveau des cycles collégial et qualifiant. Les progrès enregistrés en milieu rural et à l'endroit des filles sont significatifs. La scolarisation des enfants âgés de 6 à 15 ans a connu une augmentation continue durant la décennie de la réforme. Les rythmes d'évolution se sont accélérés au cours du Programme d'urgence. Néanmoins, l'objectif préconisé par la Charte de généraliser l'enseignement obligatoire n'a pas été atteint.

La démocratisation de l'éducation a connu de légères avancées ; mais il convient de les renforcer en limitant les déperditions dues au redoublement et à l'abandon scolaire qui entravent la généralisation de la scolarisation obligatoire. Le décrochage et la déscolarisation ne sont que partiellement pris en charge par l'éducation non formelle ou la formation professionnelle ; en conséquence, ils continuent

à alimenter l'analphabétisme et l'illettrisme dont l'éradication parmi les jeunes n'est pas effective, à rebours des objectifs de la Charte.

Il ressort des constats que la problématique de l'éducation en milieu rural demeure posée avec acuité. Toutes les données convergent pour révéler que la non généralisation de l'éducation obligatoire et les déperditions tiennent à des contraintes socio-économiques. Les difficultés sociales des familles défavorisées minent cet effort de généralisation, notamment au niveau du collège et interpellent le Système de l'Education et de la Formation.

L'Enseignement Supérieur connaît une massification non régulée avec des déperditions importantes, et enregistre un sérieux déficit au niveau du rendement interne ; ce qui fait obstacle au développement des universités publiques et déprécie la valeur et l'image des facultés à accès non régulé malgré les réformes entreprises.

La part du privé au sein de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur, malgré sa croissance, demeure concentrée dans les grandes villes, sans pour autant atteindre les objectifs de la Charte et sans qu'il soit sujet à une régulation et à une évaluation, nécessaires pour accompagner un développement de qualité.

Il y a eu certes une évolution importante en vue de promouvoir l'éducation pour tous. Mais au terme de cette évaluation, il est nécessaire de pointer un facteur qui fait sérieusement obstacle à la réalisation des objectifs de la Charte, à savoir le manque d'articulation entre l'Education Nationale et la Formation Professionnelle qui limite la cohérence de l'action publique et notamment, le déploiement d'une stratégie d'optimisation des efforts destinés à généraliser l'éducation et à réduire substantiellement les abandons et la déscolarisation. Chaque sous-système fonctionne comme une entité fermée, ce qui limite les passerelles qui pourraient offrir aux jeunes de multiples possibilités de réorientation selon les vocations et les aptitudes de chacun.



PARTIE IV
PERFORMANCES

Ce chapitre consacré aux performances traite d'une dimension majeure de l'évaluation du Système d'Education, de Formation et de Recherche Scientifique (SEFRS), notamment en s'efforçant de rendre compte de son rendement, autrement dit, de son efficience.

Le levier 16 de la charte (art. 157) prévoit que le Système de l'Education et de la Formation sera soumis, dans sa globalité, à une évaluation régulière, portant sur sa rentabilité interne et externe, et touchant tous les aspects pédagogiques et administratifs. Cette évaluation devait se baser, en plus des audits pédagogiques, financiers et administratifs, sur l'auto-évaluation de chaque établissement d'éducation et de formation et sur le sondage périodique des avis des acteurs éducatifs et de leurs partenaires, dans les milieux du travail, de la science, de la culture et des arts.

En l'absence d'évaluations sectorielles ciblant les multiples dimensions du SEFRS afin de rendre compte du rendement de toutes les composantes de ce système, cinq dimensions sont évaluées dans ce rapport, se basant sur les données des enquêtes d'évaluation nationales et internationales disponibles. Soulignons, néanmoins, que ces dimensions sont des plus importantes. Elles rendent compte de la performance par la mesure du niveau des acquis des élèves, du degré d'équité, du rendement externe des universités à travers l'insertion des lauréats, de l'ordre de grandeur de la production scientifique ainsi que du climat de l'école et de l'université.

CHAPITRE I

L'ÉVALUATION DES ACQUIS ET PERFORMANCES DE L'ÉCOLE

Suite au développement des enquêtes internationales (93), les acquis des élèves sont maintenant au cœur des préoccupations des acteurs des systèmes éducatifs. Dans chaque pays, on se sert des résultats de ces enquêtes pour établir un diagnostic sur la performance des apprentissages des élèves, en tirer des leçons et prendre les mesures nécessaires pour faire progresser les enseignements et les pratiques pédagogiques à l'école. Évaluer les acquis c'est ainsi, mesurer ce que l'école est censée apporter aux élèves. Plus généralement, l'évaluation des acquis des élèves peut fournir des éléments pour apprécier le rendement de l'école.

Tout en recommandant une évaluation globale du Système de l'Education et de la Formation, pour accompagner la réforme et améliorer les performances de l'école, la Charte préconise, par ailleurs, des audits pédagogiques qui n'ont pas été réalisés.

Dans le levier 6 (art. 103), la Charte préconise « l'établissement des normes d'évaluation et d'examen et la constitution de banques de tests et d'épreuves normalisées, valides et fidèles, basées sur les objectifs et les contenus des programmes et curricula officiels ».

Dans le levier 16 (art. 157), la Charte recommande des audits pédagogiques.

A l'évidence, ce levier 6 énumère des recommandations concernant les modalités des examens, ce qui nécessiterait une évaluation spécifique approfondie qui n'a pas été réalisée. Bien que ce rapport ne traite pas de l'évaluation des modalités d'examen, on pourrait, toutefois, retenir les recommandations consistant à normaliser les tests et les "audits pédagogiques". À défaut de ces audits, l'évaluation des acquis est devenue un instrument incontournable pour évaluer le rendement du Système de l'Education et de la Formation.

Cette évaluation se base sur les données des enquêtes relatives à l'évaluation des acquis, élaborées dans le cadre du Programme National d'Évaluation des Acquis (PNEA) (94) conduit en 2008 par l'Instance Nationale d'Évaluation placée auprès du Conseil Supérieur de l'Enseignement, en collaboration avec le Centre National des Examens. Cette enquête nationale couvre quatre niveaux scolaires : la quatrième année et la sixième année du primaire ainsi que les deuxième et troisième années du secondaire collégial. Elle a pour objectif d'évaluer les performances des élèves en mathématiques, en sciences, en arabe et en français. L'élaboration du

dispositif d'évaluation a été fondée sur les curricula nationaux.

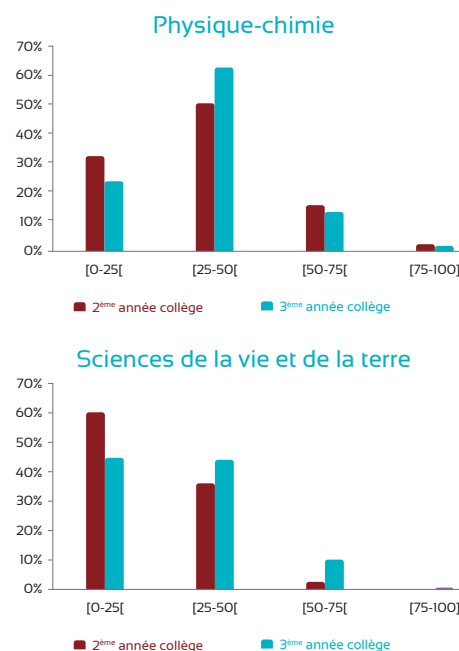
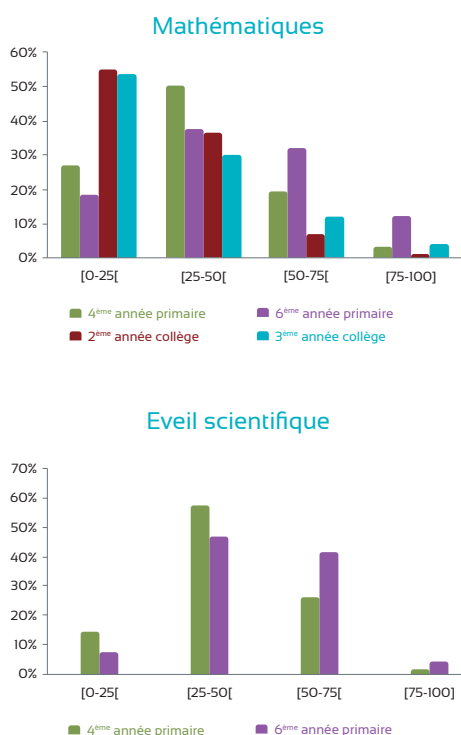
Outre cette enquête nationale (la seule réalisée jusqu'à présent), d'autres enquêtes internationales effectuées sur le Maroc (95) offrent des éléments de comparaison. L'enquête TIMSS concerne deux niveaux, la quatrième année du primaire et la deuxième année du secondaire collégial où les élèves sont évalués en mathématiques et en sciences. L'enquête PIRLS évalue, quant à elle, les élèves de la quatrième année du primaire dans le domaine de la lecture.

1. Les acquis des élèves

1.1. Les performances des élèves dans les matières scientifiques

Les scores obtenus par les élèves ayant participé à l'enquête PNEA (2008) montrent que plus de 40% des élèves de la 6^{ème} année du primaire obtiennent plus que la moyenne de l'ensemble des élèves évalués (96). Au collège en revanche, 92% des élèves de la 2^{ème} année et 84% de la 3^{ème} année ont obtenu des scores en mathématiques bien inférieurs à la moyenne. En physique-chimie, ces pourcentages atteignent 83% en 2^{ème} année du collège et 86% en 3^{ème} année, alors qu'en sciences de la vie et de la terre, ils dépassent 90%, et ce pour les deux niveaux.

Graphique 60
Répartition des élèves dans les matières scientifiques selon leurs niveaux de performance (de 0 à 100 points pour différents niveaux de scolarité, en 2008)

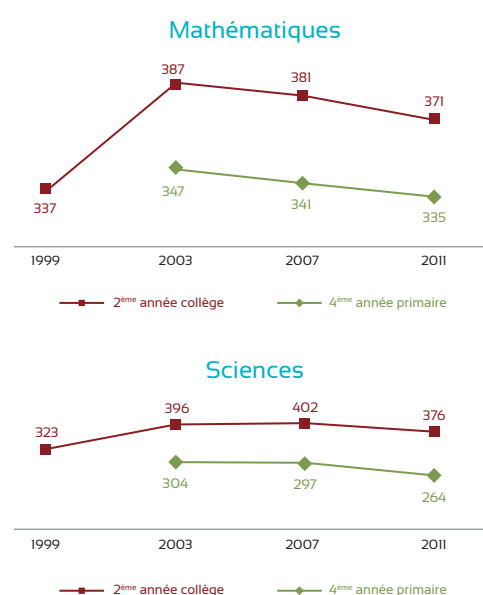


Source : Calculs de l'Instance Nationale d'Evaluation-CSEFRS à partir de l'enquête PNEA (2008).

Les résultats de l'enquête TIMSS révèlent que le niveau des acquis des élèves en 4^{ème} année du primaire, entre 2003 et 2011, a reculé, passant du score de 347 à 335 en mathématiques et de 304 à 264 en sciences (97).

En deuxième année collégiale, le score en mathématiques s'est légèrement amélioré en 2003 "387" (98) par rapport à 1999 "337", puis a enregistré une baisse pour atteindre 371 en 2011. En sciences, le niveau des acquis a connu une baisse par rapport à 2003 et 2007 tout en restant supérieur au niveau enregistré en 1999.

Graphique 61
Evolution des scores des élèves marocains en mathématiques et en sciences (1999-2011)



Source : Rapports des enquêtes TIMSS 1999, 2003, 2007 et 2011 (score moyen de 500 pour l'ensemble des pays participants).

Dans les enquêtes internationales TIMSS et PIRLS, une échelle de compétences de quatre niveaux a été définie. Le premier «niveau inférieur» correspond à un score global supérieur ou égal à 400 et inférieur à 475. Le second, «niveau moyen» correspond à un score atteignant 475 mais ne dépassant pas 550. Dans le troisième «niveau élevé» les scores sont supérieurs ou égaux à 550 et n'excédant pas 625. Quant au quatrième, dit «niveau supérieur», les scores y sont supérieurs ou égaux à 625.

La répartition des élèves marocains sur cette échelle montre que la majorité d'entre eux n'atteint pas le

niveau inférieur. En quatrième année du primaire, ces élèves représentent 74% en mathématiques et 84% en sciences alors qu'en deuxième année collégiale, ils sont de l'ordre de 64% et 61% respectivement (99). Ceux qui ont pu atteindre ce niveau de compétences ne parviennent pas à le franchir dans leur grande majorité. En effet, le pourcentage des élèves qui ont un niveau moyen ne dépasse pas 12% dans le meilleur des cas alors que les proportions de ceux classés dans les niveaux élevé et supérieur restent faibles voire négligeables.

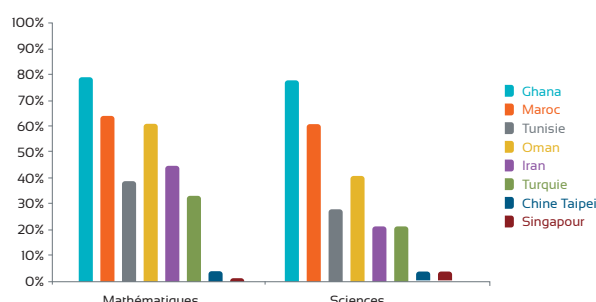
Tableau 35
Répartition des élèves marocains selon quatre niveaux de compétences en 2011 (TIMSS)

		Supérieur	Elevé	Moyen	Inférieur	N'ayant pas atteint le niveau inférieur (< 400)
4 ^{ème} année primaire	Mathématiques	0,38%	1,96%	6,94%	16,28%	74,44%
	Sciences	0,12%	1,05%	4,86%	9,69%	84,28%
2 ^{ème} année collégiale	Mathématiques	0,15%	2,21%	9,61%	24,50%	63,53%
	Sciences	0,10%	1,89%	11,41%	25,40%	61,20%

Source : Rapports des enquêtes TIMSS 2011.

S'agissant toujours de la proportion des élèves ne maîtrisant pas les compétences de base, l'analyse comparative indique que le Maroc est l'un des pays où cette proportion est la plus élevée, après le Yémen en 4^{ème} année du primaire et le Ghana en 2^{ème} année collégiale. Bien évidemment, l'écart entre le Maroc et les pays les mieux classés tels que la Chine Taipei et le Singapour, est considérable. Il dépasse respectivement 70 et 55 points de pourcentage en quatrième année du primaire et en deuxième année collégiale (autrement dit, dans ces pays un très faible pourcentage d'élèves – moins de 5% – n'atteint pas ce niveau inférieur contre 70% et 60 % des jeunes marocains).

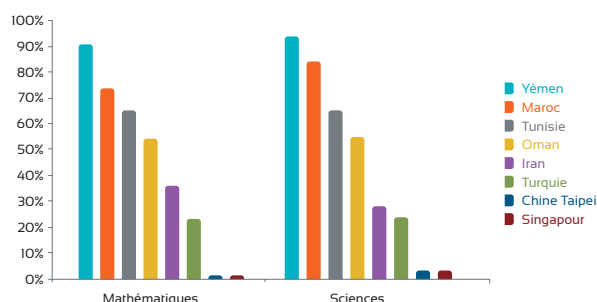
2^{ème} année du secondaire collégial



Source : Rapports de l'enquête TIMSS 2011.

Graphique 62
Comparaison internationale des proportions d'élèves n'ayant pas atteint le niveau inférieur des compétences en 2011

4^{ème} année du primaire



La décomposition du score dans les deux enquêtes PNEA et TIMSS, par genre, ne révèle pas de différences significatives entre les garçons et les filles. En revanche, des disparités entre le milieu urbain et le rural, dans l'enquête PNEA sont à souligner, surtout en mathématiques où les écarts entre les élèves ruraux et ceux des établissements urbains varient, en faveur de ces derniers, de 4 points en 2^{ème} année du collège à 9 points en 3^{ème} année. Ces écarts s'expliquent en partie par les inégalités socio-économiques entre les deux milieux de vie.

S'agissant du type d'enseignement, force est de constater que les disparités enregistrées sont importantes : vis-à-vis de leurs homologues du privé, les scores des élèves des établissements publics sont inférieurs à la moyenne, les écarts pouvant aller jusqu'à 34 points comme en mathématiques en 3^{ème} année du collège.

L'analyse des performances des élèves ayant participé à l'enquête PNEA, par domaine de contenus en mathématiques, montre que c'est en activité de mesure que les élèves de la 4^{ème} année du primaire ont relativement moins bien réussi, réalisant un score de 23 contre 40 pour les activités numériques et géométriques. Pour la 6^{ème} année du primaire, aucune différence n'est constatée entre ces trois activités. Au collège, c'est en géométrie et en calcul numérique que les élèves performant le moins. En revanche, l'enquête TIMSS dévoile que les collégiens de la 2^{ème} année réussissent mieux en numératie qu'en géométrie (379 contre 357).

En sciences, les scores restent généralement en dessous de la moyenne, que ce soit en sciences de la vie et de la terre ou en physique-chimie. Les élèves de la 2^{ème} année du collège ayant participé à l'enquête TIMSS 2011, obtiennent de meilleures performances en biologie (378), enregistrant ainsi une différence de 29 points par rapport à la physique.

Généralement, les élèves concernés par l'enquête PNEA ont eu plus de difficultés en mathématiques et en sciences, ce qui explique leur faible rendement. Ces difficultés, manifestes au niveau des connaissances et de leur application, sont encore plus prononcées lorsqu'il s'agit de résolutions de problèmes et de mobilisation des ressources dans des situations complexes.

Lors de l'enquête TIMSS 2011, les élèves de la 4^{ème} année du primaire n'ont pas obtenu de bons scores dans les questions nécessitant la mobilisation des connaissances. En 2^{ème} année du collège, les résultats sont médiocres dans les questions se basant principalement sur le raisonnement.

Il est à noter que les résultats des enquêtes TIMSS et PIRLS réalisées en 2011, et qui montrent le classement désavantageux pour le Maroc, ainsi que les carences des acquis des élèves, corroborent un constat similaire à celui établi sur la base de l'enquête nationale (PNEA) menée en 2008. Ces résultats convergent pour pointer le faible niveau de rendement de l'école marocaine dans les disciplines scientifiques.

1.2. Les performances des élèves en langues

Le renforcement et le perfectionnement de l'enseignement de l'arabe, du français et des autres langues étrangères, constituent un défi majeur pour les politiques éducatives au Maroc. En effet, la Charte fait de la maîtrise des langues par les élèves marocains, un impératif pour la généralisation d'un enseignement de qualité.

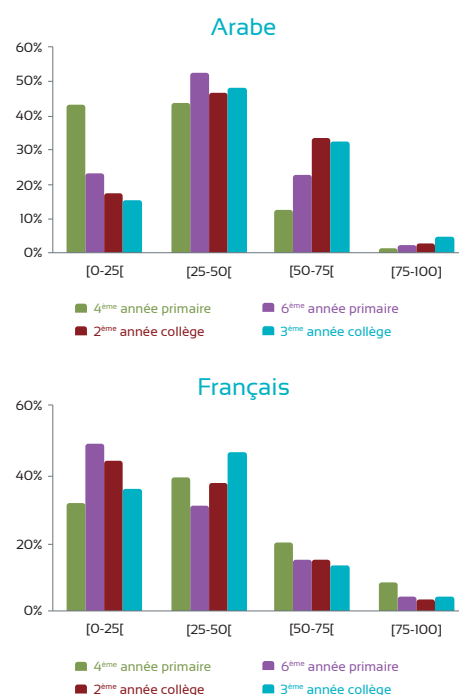
Le levier 9 de la Charte : "Perfectionnement de l'enseignement des langues" préconise le renforcement et le perfectionnement de l'enseignement et de l'utilisation de la langue arabe, la maîtrise des langues étrangères et l'ouverture sur la langue amazighe.

Une évaluation sur la base de ce que préconise la Charte mériterait une étude spécifique approfondie qui dépasse le cadre de cette évaluation globale. Cependant, l'évaluation des acquis en matière linguistique rend compte du degré de réussite ou de carence au niveau de l'apprentissage des langues.

Les acquis des élèves dans les deux matières, l'arabe et le français, sont loin d'atteindre le niveau préconisé par la Charte. Ce constat est dévoilé par les résultats de l'enquête PNEA 2008 qui révèlent que la plupart des élèves participant à cette enquête n'arrivent pas à atteindre la moyenne. En effet, le pourcentage des élèves, ayant obtenu un score inférieur à 50, reste très élevé. Il varie entre 63% en 3^{ème} année du collège et 87% en 4^{ème} année du primaire pour l'arabe, et dépasse 70% pour le français en 4^{ème} et 6^{ème} année du primaire et en 2^{ème} et 3^{ème} année collégiale.

Le volume horaire (100) consacré à l'enseignement de l'arabe et du français – important comparativement aux autres matières – montre que cette ressource n'est pas utilisée d'une manière efficace et efficiente.

Graphique 63
Répartition des élèves en arabe et en français selon leurs niveaux de performance en 2008 (de 0 à 100 points)



Source : Calculs de l'Instance Nationale d'Évaluation à partir de l'enquête PNEA (2008).

Par ailleurs, l'analyse des performances scolaires par genre fait ressortir que les filles réalisent des scores légèrement supérieurs à ceux des garçons. Les différences enregistrées oscillent entre 4 et 7 points pour l'arabe et ne dépassent pas 5 points pour le français. Cette avancée des filles en langues est confirmée par plusieurs contributions empiriques (101) qui indiquent que les filles sont plus performantes dans les domaines linguistiques.

Le facteur milieu, quant à lui, peut jouer en faveur ou au détriment des élèves lorsque les disparités entre le rural et l'urbain sont notables. En effet, le niveau des acquis des élèves ruraux est plus faible que celui des élèves scolarisés en milieu urbain. Ce résultat vient conforter celui constaté dans les matières scientifiques, ce qui montre la nécessité d'une mobilisation pour réduire ces inégalités et promouvoir une éducation de qualité pour tous les enfants marocains, quelle que soit la localisation de leurs écoles.

Les écarts entre le public et le privé, signalés dans la partie consacrée aux matières scientifiques, sont encore plus accusés au niveau linguistique. En arabe, les élèves scolarisés dans des établissements privés ont obtenu des scores qui s'élèvent à 52 en 4^{ème} année du primaire, 55 en 6^{ème} année du primaire, 54 en 2^{ème} année du collège et 60 en 3^{ème} année du collège. Pour ceux en revanche émanant du public, les scores sont respectivement de l'ordre de 30, 38, 43, et 43. Ces écarts sont encore plus prononcés lorsqu'il s'agit de la langue française. Ils atteignent 40 points en 4^{ème} année du primaire et dépassent 30 points dans les autres niveaux.

Ces différences, surtout en langue française, peuvent être expliquées par le fait que dans l'enseignement privé, on accorde plus d'importance à cette langue qui est dispensée dès la première année du primaire, contrairement au public où l'on ne commence à apprendre le français qu'en deuxième année. De plus, dans le privé, le français n'est pas uniquement une matière en soi, mais il est aussi une langue d'enseignement d'autres matières.

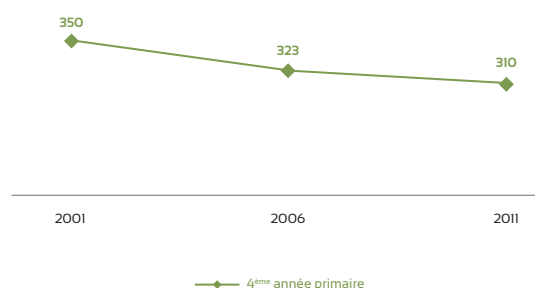
L'examen des scores par domaine de compétences montre que la production écrite reste le maillon faible des élèves en français, surtout en 3^{ème} année du collège où le score ne dépasse guère 12 sur 100.

En arabe, c'est en expression et rédaction que les élèves de la 4^{ème} année du primaire éprouvent le plus de difficultés. Le score obtenu dans cette composante est de 13 sur 100. En 2^{ème} et 3^{ème} années du collège, c'est plutôt dans les activités réflexives que les élèves sont plus faibles. Le score en lecture, quoique généralement plus élevé que les deux autres compétences (expression/rédaction et activités réflexives), ne dépasse pas la moyenne qui est de 50.

L'enquête internationale PIRLS témoigne également de la faiblesse du niveau des acquis des élèves en lecture, mais aussi de sa régression puisque le score a atteint 350 en 2001, puis 323 en 2006 pour descendre à 310 en 2011 (102).

De plus, l'analyse par niveaux de compétences révèle que 79% des élèves marocains en 2011 n'ont pas atteint le niveau inférieur, par rapport à 5% seulement à l'échelle internationale. Quant aux niveaux inférieur et moyen, ils sont atteints par 14% et 6% des élèves respectivement. Ceux classés dans les niveaux élevé et supérieur restent très faibles, leur pourcentage ne dépasse guère 1%. Ces résultats placent ainsi le Maroc en tête de tous les pays participant à l'enquête PIRLS en ce qui concerne la non maîtrise des compétences de base en lecture.

Graphique 64
Evolution des scores des élèves marocains en lecture (2001-2011)



Source : Rapports des enquêtes PIRLS 2001, 2006 et 2011 (score moyen de 500 pour l'ensemble des pays participants).

Les résultats par genre rejoignent ceux constatés dans PNEA : en effet, les filles performant mieux que les garçons en lecture. L'écart s'est creusé en passant de 20 points en 2001 à 30 points en 2011.

Les performances des élèves marocains en lecture varient selon le type de textes à évaluer. Ainsi, ils sont nettement plus performants en lecture de textes informatifs qu'en lecture de textes littéraires. L'enquête PIRLS évalue également quatre types de compétences. Le score moyen relatif aux compétences les moins complexes « prélever » et « inférer » est de l'ordre de 325 en 2011, soit un niveau plus élevé que pour les compétences les plus complexes, « interpréter » et « apprécier », soit un écart de 37 points.

2. Les principaux facteurs explicatifs des déficits enregistrés

Si les élèves performant en deçà des standards requis d'après l'enquête PNEA et les enquêtes TIMSS et PIRLS, quels sont les principaux facteurs expliquant ces médiocres résultats ?

2.1. La non généralisation du préscolaire

De nombreuses évaluations internationales révèlent que le préscolaire procure un avantage pour la suite de la scolarité, sur les plans des acquisitions et de la survie scolaire. Il permet également de réduire la probabilité de redoubler (103). A l'inverse, la non généralisation du préscolaire contribue à dégrader le niveau des acquis et c'est manifestement le cas pour les élèves marocains comme l'a souligné le chapitre consacré à la généralisation de l'accès à l'éducation.

D'autres évaluations mettent en exergue la relation entre l'enseignement préscolaire et les acquis scolaires pour les élèves de la quatrième année du primaire pour 37 pays, dont le Maroc (104). Les résultats montrent que, dans près de la moitié des pays analysés, l'éducation préscolaire a été positivement et significativement associée à de meilleures performances en mathématiques, quel que soit le niveau socio-économique familial de l'élève.

En effet, les élèves de la quatrième année du primaire qui n'ont pas fréquenté le préscolaire ont des performances en mathématiques, en sciences, en arabe et en français plus faibles que ceux l'ayant fréquenté (PNEA 2008).

Les estimations faites à partir des enquêtes TIMSS et PIRLS (2011) révèlent, quant à elles, que le nombre d'années passées dans le préscolaire est positivement corrélé aux scores des élèves de la quatrième année du primaire, en mathématiques, en sciences et en lecture. Aussi, l'effet du préscolaire s'avère-t-il plus prononcé lorsque sa durée est de 3 ans et plus. L'écart en termes de scores entre les élèves qui n'ont pas été préscolarisés et ceux l'ayant été pendant trois ans et plus est de l'ordre de 18, 32 et 46 points en mathématiques, en sciences et en lecture respectivement.

Tableau 36
Scores moyens des élèves de la quatrième année
du primaire par matière et par nombre d'années
passées au préscolaire en 2011

	Mathématiques	Sciences	Lecture
3 ans et plus	351	287	339
Moins de 3 ans et plus d'un an	338	269	324
Un an ou moins	324	249	298
Pas de préscolaire	333	255	293

Source : Rapports des enquêtes TIMSS et PIRLS 2011
(score moyen de 500 pour l'ensemble des pays participants).

2.2. Le retard scolaire et le redoublement

Le retard scolaire attribué à l'entrée tardive en première année du primaire, au redoublement ou aux deux réunis, affecte directement et négativement le niveau des acquis des élèves (105).

En effet, les entrées tardives affectent négativement les performances en arabe et en sciences, des élèves de la quatrième année du primaire participant au PNEA (2008) et en Sciences de la Vie et de la Terre pour ceux de la deuxième année du collège.

De plus, le redoublement a un effet négatif sur les acquis des élèves de la quatrième année du primaire en arabe, en français et en sciences. Ce constat est aussi vrai pour les élèves de la deuxième année collégiale, dans toutes les matières.

Considérés conjointement, l'entrée tardive au primaire et le redoublement sont sources d'un retard scolaire qui fait baisser les scores en mathématiques, en sciences et en lecture des élèves de la quatrième année du primaire et de ceux de la deuxième année collégiale participant à TIMSS et PIRLS (2011).

2.3. Les conditions d'apprentissage et la qualité d'encadrement

L'environnement pédagogique peut être approché par les conditions dans lesquelles les élèves apprennent. Il s'agit, entre autres, de la taille des classes, du taux d'encadrement, mesuré par le nombre d'élèves par enseignant, et d'autres conditions ayant trait à la charge horaire des enseignants, l'état des établissements, etc.

Nombreuses sont les évaluations internationales qui se sont intéressées à la relation qui existe entre la taille de la classe et les performances scolaires. Généralement, l'effet de la réduction de la taille de la classe n'est efficace que si cette dernière est inférieure à 20 élèves, et c'est d'autant plus vrai pour les élèves défavorisés (106).

Les évaluations du PNEA rejoignent ces constats. Si la taille de la classe renseigne sur la qualité de l'encadrement, il n'en demeure pas moins que le ratio élèves/maître permet également d'appréhender cet aspect. L'examen de ce facteur montre que pour les élèves de la quatrième année du primaire participant à l'enquête PNEA, la réduction du nombre d'élèves par enseignant permet d'améliorer les scores des élèves en mathématiques, en sciences, en arabe et en français dans la mesure où le ratio élève/maître est négativement corrélé avec les performances.

D'une manière générale, les conditions de travail qu'offre l'école concernant les infrastructures, les ressources pédagogiques, la charge horaire et bien d'autres dimensions, jouent un rôle non négligeable dans le processus d'enseignement et d'apprentissage dans la mesure où les élèves qui sont scolarisés dans des écoles où les conditions sont défavorables performant moins. Afin d'évaluer l'impact de ce facteur sur les apprentissages, l'indice qui reflète les difficultés rencontrées par les enseignants en

classe porte sur cinq éléments : l'état des bâtiments, l'encombrement des classes, le nombre d'heures de travail, l'espace de travail et les ressources pédagogiques. L'échelle de mesure de cet indice a été construite sur la base de réponses aux items donnant lieu à trois catégories : problèmes modérés, problèmes mineurs et absence de problème.

L'analyse de cet indice montre qu'en quatrième année du primaire, les écarts en termes de scores entre les élèves dont les enseignants déclarent avoir des problèmes modérés et ceux qui n'en ont pas sont de l'ordre de 94, 115 et 119 points en mathématiques, en lecture et en sciences respectivement. En deuxième année collégiale, les écarts oscillent entre 72 points en sciences et 128 points en mathématiques.

Tableau 37
Scores moyens des élèves marocains selon le degré de problèmes rencontrés par les enseignants en 2011

		Problèmes modérés	Problèmes mineurs	Pas de problèmes
4 ^{ème} année primaire	Mathématiques	327	363	421
	Sciences	252	285	371
	Lecture	298	335	413
2 ^{ème} année collégiale	Mathématiques	362	372	490
	Sciences	371	374	443

Source : Rapports des enquêtes TIMSS et PIRLS 2011
(score moyen de 500 pour l'ensemble des pays participants).

Il ressort des enquêtes PNEA 2008 et TIMSS et PIRLS 2011, que de multiples facteurs exercent un effet sur les apprentissages des élèves. Ceci implique que toute amélioration du niveau de ces apprentissages passe nécessairement par l'action exercée sur ces facteurs.

2.4. Les Technologies de l'Information et de la Communication et les apprentissages

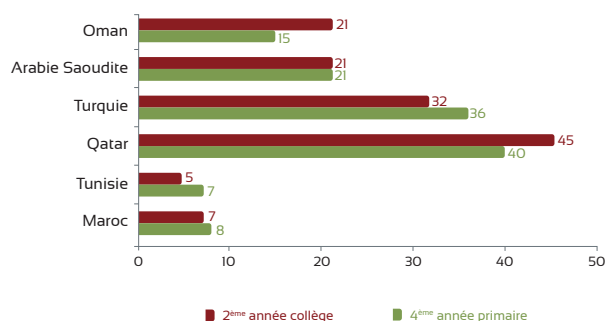
L'évaluation de la relation entre les Technologies de l'Information et de la Communication et les apprentissages se base sur les données des enquêtes TIMSS et PIRLS (2011). Cependant, l'évaluation de l'effet de la disponibilité d'ordinateurs dans les écoles et les collèges participant à TIMSS et PIRLS (2011) ne montre pas d'impact tangible de ce facteur sur les apprentissages. Ce résultat suggère que le nombre d'ordinateurs reste insuffisant par rapport à la situation d'autres pays, et que les élèves n'en profitent pas directement pendant les cours.

Les établissements marocains restent en effet moins équipés en ordinateurs par rapport à d'autres pays. En 2011, 31% des élèves en quatrième année du primaire et 13% en deuxième année du collège sont scolarisés dans des établissements ne disposant pas d'ordinateurs. 49% des écoliers en quatrième année et 70% des collégiens en deuxième

année sont dans des établissements disposant seulement d'un ordinateur, pour six élèves et plus. Au Qatar, par exemple, 44% des élèves de 2^{ème} année collégiale et 42% de ceux en 4^{ème} année du primaire sont scolarisés dans des écoles où un ordinateur est mis à la disposition d'un ou de deux élèves. Au Singapour, ces pourcentages atteignent respectivement 51% et 68%.

Par ailleurs, ces ordinateurs ne sont pas toujours mis au profit des apprenants pendant les cours. Le pourcentage des élèves qui ont des ordinateurs à leur disposition pendant les cours de mathématiques ou de sciences ne dépasse pas dans le meilleur des cas, 10% en quatrième année du primaire et 20% en deuxième année du secondaire collégial.

Graphique 65
Pourcentage des élèves qui disposent d'ordinateurs pendant le cours de mathématiques en 2011



Source : Calcul Instance Nationale d'Evaluation à partir de l'enquête TIMSS 2011.

De plus, les évaluations montrent que la disponibilité d'un ordinateur à la maison agit positivement sur les apprentissages. En effet, les élèves de la quatrième année du primaire en sciences et ceux de la deuxième année collégiale, aussi bien en sciences qu'en mathématiques, utilisant des ordinateurs chez eux, performant mieux que ceux n'en possédant pas.

Dans le secondaire collégial, les évaluations montrent qu'internet permet l'amélioration des acquis des élèves en mathématiques et en sciences. Un bon usage encadré de l'internet permet aux apprenants de faire des gains sociocognitifs qui leur serviront dans la nouvelle société de la connaissance, comme le révèlent plusieurs évaluations internationales.

2.5. Le niveau socioculturel de la famille

Pour ce qui est de l'enquête PNEA 2008, les estimations montrent que, plus le niveau d'éducation des parents est élevé, plus le niveau des acquis des élèves en mathématiques, en sciences, en arabe et en français est meilleur.

Les différentes évaluations effectuées à partir des données des enquêtes TIMSS et PIRLS 2011 montrent que le niveau socioculturel de la famille influence positivement et significativement le niveau des acquis des élèves de la quatrième année du primaire en mathématiques, en sciences et en lecture. De plus, les élèves qui ont des livres à la maison performant mieux que ceux qui n'en disposent pas ou qui en possèdent mais en nombre inférieur. En deuxième année collégiale, les élèves dont les parents ont un niveau d'éducation universitaire ont un score en mathématiques significativement supérieur à celui obtenu par les élèves dont les parents n'ont pas dépassé le secondaire collégial.

Ces résultats sont en adéquation avec les évaluations internationales (107) qui insistent toutes sur le fait que les parents instruits semblent plus aptes à fournir à leurs enfants un soutien pédagogique et social important pour la réussite scolaire, comparativement aux parents dont le niveau d'éducation est faible. Les élèves, dont les parents ont un niveau d'éducation plus élevé, ont également un meilleur accès à une grande variété de ressources économiques et sociales pouvant contribuer à leur réussite scolaire. Les facteurs influençant les performances scolaires des élèves marocains participant aux enquêtes TIMSS et PIRLS

2011, relevés précédemment, n'ont pas la même importance dans l'explication des différences au niveau des acquis. En effet, en quatrième année du primaire, la taille de la classe et le niveau d'éducation des parents suivis par le retard scolaire sont les facteurs les plus agissant. En deuxième année, c'est le retard scolaire qui a le plus d'impact suivi par la disponibilité d'un ordinateur à la maison et le niveau d'éducation des parents.

Dans son article traitant des pays de l'Asie de l'Est (108), Ludger Woessmann (2003), montre que le niveau éducatif de la famille, mesuré par le plus haut niveau d'éducation atteint par les parents et le nombre de livres à la maison, est un déterminant important de la réussite scolaire dans cinq pays que sont : Hong Kong, le Japon, la Corée du Sud, Singapour et la Thaïlande. L'impact de ce facteur est sensiblement plus visible en Corée du sud et à Singapour comparativement à Hong Kong et à la Thaïlande. Un autre facteur tout aussi influent a trait aux politiques scolaires telles que l'autonomie des écoles, les devoirs à la maison et l'implication des parents. Le niveau d'éducation des parents et le nombre de livres à la maison constituent également un déterminant expliquant les performances scolaires dans 17 pays de l'Europe de l'Ouest (109) et aux USA (Ludger Woessmann 2004) (110).

Conclusion

Les faibles performances scolaires des élèves, telles qu'elles sont reflétées par les enquêtes nationales et internationales, notamment dans les matières scientifiques et les langues, sont tributaires de plusieurs facteurs différenciateurs comme l'accès au préscolaire, les conditions d'apprentissage et la qualité de l'encadrement, l'usage des TIC et le niveau socioculturel de la famille.

Or durant la mise en œuvre de la Charte, l'offre d'éducation a été souvent appréhendée par le biais des infrastructures (écoles, équipements...), sachant qu'il s'agissait de parer au plus urgent. Une telle approche est certes justifiée par le déficit antérieur souligné par la Charte, et qui appelle aujourd'hui, plus que par le passé, à agir sur les contenus et les méthodes d'apprentissage pour améliorer la qualité des apprentissages, et par conséquent, les acquis des élèves.



- (93) Notamment celles de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).
- (94) Le résultat de cette évaluation a été publié dans un rapport de 2009. Voir : Instance Nationale d'Évaluation. Programme National d'Évaluation des Acquis. PNEA 2008. Rapport analytique. 2009. Conseil supérieur de l'Enseignement.
- (95) TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study. PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study. Deux études d'évaluation internationale, la première pour l'évaluation des acquis des élèves en mathématiques et en sciences et la deuxième pour les acquis en lecture.
- (96) Les scores dans l'enquête PNEA 2008 ont été standardisés de façon à ce que la moyenne devienne 50 sur 100 pour tous les niveaux et toutes les matières objets de l'enquête.
- (97) Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy et Alka Arora, «TIMSS 2011 International Results in Mathematics».
- Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy et Alka Arora, «TIMSS 2011 International Results in Science».
- (98) Le score des enquêtes internationales TIMSS et PIRLS est calculé en référence à un maximum de 1 000 points.
- (99) Cette amélioration des scores au collège s'explique largement par le fait que les élèves les plus en difficulté ont quitté le système éducatif pour alimenter les déperditions scolaires
- (100) Les volumes horaires annuels de l'arabe et du français, tels qu'ils sont prescrits dans le Livre blanc, sont les plus importants. ils représentent respectivement 221 et 272 en 4^{ème} année du primaire et 204 et 264 en 6^{ème} année. En 2^{ème} et 3^{ème} année du collège, les volumes horaires prescrits sont de l'ordre de 136 heures pour chacune des deux langues. (à savoir que les volumes horaires en 4^{ème} 6^{ème} années du primaire sont de 952 heures, et de 1 020 heures en 2^{ème} et 3^{ème} années de collège.). Pour le primaire, le volume horaire a globalement augmenté, mais le nombre d'heures d'arabe et de français est resté le même.
- (101) T. Fuchs, L. Wobmann, «What accounts for international differences in student performance? A re-examination using Pisa data», CES info working paper series, n° 1235, 2004.
- (102) Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy, and Kathleen T. Drucker, «PIRLS 2011 International Results in Reading».
- (103) Caille J-P., « Scolarisation maternelle à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », Education et formations, n° 60, juillet-septembre, 2001.
- (104) A. Sandoval-Hernandez, K.Taniguchi and P.Aghakasiri, «Is participation in preschool education associated with higher student achievement?», IEA's Policy Brief Series, n° 2, December 2013.
- (105) M. Manacorda, «The cost of grade retention», Review of economics and statistics, n° 878, october 2010.
- (106) A. Grisy, « Evaluer les dispositifs de prise en charge d'élèves faibles (ou forts) : l'utilisation de groupes naturels entraîne des artefacts », Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, 2001.
- (106) D. Meuret, « Les recherches sur la réduction de la taille des classes », Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, janvier 2001.
- P. Blatchford, P. Bassett, and P. Brown, «Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools», Learning and Instruction, 2011.
- D. Whitmore Schanzenbach, «Does class size matter?», National Education Policy Center, February 2014.
- 107 K.S. Schiller, V.T. Khmelkov et X.Q. Wang, «Economic Development and the Effects of Family Characteristics on Mathematics Achievement», Journal of Marriage and family, volume 64, 2002, p. 730-742.
- Chevalier A. et Lanot G., «The relative effect of family characteristics and financial situation on educational achievement», Education Economics, volume 10, issue 2, 2002, p. 165-182.
- (108) L. Woessmann, « Educational Production in East Asia: The Impact of Family Background and Schooling Policies on Student Performance », German Economic Review, Volume 6, Issue 3, pages 331–353, August 2005.
- (109) L'Autriche, la Belgique flamande et française, le Danemark, l'Angleterre, l'Ecosse, la France, l'Allemagne, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, les Pays-Bas, la Norvège, le Portugal, l'Espagne, la Suède et la Suisse.
- (110) L. Woessmann, «How Equal Are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States», CESifo Working Paper, n° 1162, March 2004.

CHAPITRE II

LE « CLIMAT » DES ÉTUDES À L'ÉCOLE ET À L'UNIVERSITÉ

Dans les enquêtes internationales sur l'évaluation des acquis des élèves, la composante du « climat de l'école » constitue une dimension pleinement intégrée au dispositif d'évaluation. Elle permet en effet d'obtenir une appréciation de la situation en vue d'agir pour améliorer le cadre d'apprentissage des élèves. Ainsi, les données des enquêtes TIMSS et PIRLS, réalisées en 2011, fournissent sur le climat de l'école marocaine d'utiles éléments d'appréciation, sachant qu'ils sont basés sur les déclarations des directeurs d'école.

La Charte, dans sa première partie consacrée aux "Droits et devoirs des individus et des collectivités" stipule que « Les élèves et les étudiants assument les devoirs suivants : être assidus, disciplinés et se conformer aux horaires, aux normes et aux règlements de la scolarité ». Evaluer cet aspect revient à interroger le climat de l'école.

Or, si certaines écoles arrivent à offrir un climat favorable à l'apprentissage, le climat qui règne dans beaucoup d'autres n'offre pas toujours un environnement de nature à favoriser une vie scolaire stimulante pour les apprentissages des élèves. D'ailleurs, en 2007, en réponse à l'émergence de phénomènes d'incivisme dans le paysage éducatif, le Conseil Supérieur de l'Enseignement avait émis un avis sur le nécessaire développement du sens civique à l'école, interpellant ainsi les responsables, au niveau national et au niveau des écoles, et les invitant à prendre des mesures ou à entreprendre des activités pour contrecarrer un incivisme trop répandu (III).

Pour la période 2001-2011, les données des différentes enquêtes TIMSS et PIRLS, réalisées durant la décennie de la Charte, font état d'une dégradation du climat de l'école au Maroc liée aux enjeux de discipline. Les résultats de ces enquêtes révèlent que plus de 60% des élèves marocains en quatrième année du primaire, et 49% en deuxième année collégiale sont scolarisés dans des écoles où les problèmes de discipline et de sécurité sont fortement présents (absentéisme, retard, tricherie, vandalisme, menaces, etc.). Sur l'ensemble des élèves enquêtés, seuls 14% sont scolarisés dans des établissements où ces comportements ne sont pas répandus.

Tableau 38
Pourcentage des élèves de 4^{ème} année du primaire ayant de sérieux problèmes de civisme (selon la déclaration des directeurs)

	PIRLS	TIMSS	PIRLS	TIMSS	PIRLS-TIMSS
	2001	2003	2006	2007	2011
Retard	19	11	41	14	20
Absentéisme	38	24	66	19	38
Turbulence	26	16	46	9	38
Triche	38	26	66	6	45
Insulte	31	31	57	8	41
Vandalisme	49	32	76	19	48
Vol	41	34	73	13	52
Menace ou violence verbale envers les élèves	21	23	51	7	32
Violence physique envers les élèves	23	33	40	7	37
Violence verbale envers les enseignants	–	21	–	6	36

Source : Calcul Instance Nationale d'Évaluation à partir des enquêtes TIMSS et PIRLS 2011.

Si d'autres pays connaissent des problèmes de discipline, d'après les déclarations des directeurs, les écoles marocaines semblent y être particulièrement exposées. En quatrième année du primaire par exemple, les formes d'incivisme les plus répandues sont le vol, le vandalisme ainsi que la tricherie. En seconde année de collège, s'y ajoutent d'autres manifestations, tels que l'absentéisme et la violence verbale et physique envers les enseignants.

Ces phénomènes de discipline et d'incivisme, même s'ils ne sont pas généralisés, créent un climat défavorable à l'apprentissage et font de l'école un espace non attractif, ne favorisant pas l'épanouissement éducatif et personnel des enfants.

Or, comme cela a été mentionné dans le chapitre « Généralisation et extension », les principaux résultats sur l'éducation de l'enquête Panel des ménages, menée en 2012 par l'Observatoire National de Développement Humain, montrent qu'un pourcentage non négligeable, 31,9% des enfants déscolarisés de la tranche d'âge 6 à 17 ans, impute l'interruption de leurs études au fait « qu'ils n'aiment pas l'école » ; les statistiques relatives au

« climat de l'école » éclairent ce que recouvre cette expression très générale « je n'aime pas l'école ».

Tableau 39

Comparaison par pays des pourcentages d'élèves de la quatrième année du primaire ayant de sérieux problèmes de civisme (selon la déclaration des directeurs)

	MAROC	TUNISIE	TURQUIE	QATAR
Retard	20	11	11	6
Absentéisme	38	28	23	9
Turbulence	38	25	19	8
Triche	45	27	10	8
Insulte	41	30	22	7
Vandalisme	48	36	19	10
Vol	52	35	15	8
Menace ou violence verbale envers les élèves	32	24	12	8
Violence physique envers les élèves	37	31	15	11
Violence verbale envers les enseignants	36	35	10	9

Source : Calcul Instance Nationale d'Evaluation à partir des enquêtes TIMSS et PIRLS 2011.

Ce pourcentage d'élèves ayant arrêté leurs études « parce qu'ils n'aiment pas l'école » est plus élevé en milieu urbain (37,4%) qu'en milieu rural (29,3%) ; en outre, la proportion de garçons (42,8%) est plus élevée que celle des filles (22,8%). Les résultats de l'enquête montrent que « ne pas aimer l'école » vient en tête

des raisons invoquées pour l'arrêt des études, devant l'éloignement de l'école (22,6% des filles en milieu rural), les frais de scolarité ou encore la contrainte familiale de contribuer aux revenus de la famille.

Ces constats corroborent donc les résultats des enquêtes internationales et appellent des mesures audacieuses et résolues pour agir positivement sur le climat de l'école.

L'université publique n'échappe pas aux problèmes d'incivisme, parfois même de violence ; ce qui entache le climat des campus universitaires et engendre une image négative de l'université.

En fait, depuis l'indépendance, l'université marocaine a été un terrain de confrontation entre les groupes appartenant à différentes tendances politiques. Aujourd'hui, on assiste à une multiplicité de courants politiques en compétition au sein de l'université ; ils prennent de temps à autre la forme d'affrontements. Aux dissensions politiques entre groupes extrémistes surtout, s'ajoutent des clivages de caractère ethnique et régional qui génèrent des confrontations, parfois violentes, entre groupes au sein des cités universitaires et dans l'enceinte de l'université (112). Tout ceci intervient dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur, qui crée une forte concentration d'effectifs étudiants en forte croissance.

Conclusion

Les résultats médiocres qui ont trait au « climat » dans lequel se déroulent les études pointent des problèmes cruciaux auxquels le système éducatif marocain doit apporter rapidement des réponses efficaces tant celles-ci conditionnent, parmi d'autres facteurs, l'indispensable amélioration de la qualité des apprentissages dont les enquêtes, tant nationales qu'internationales (PNEA et TIMMS) ont souligné qu'ils étaient, en moyenne et pour le plus grand nombre, trop faibles. En dépend en effet la confiance en l'école de la part des enfants et des familles quand on sait que les problèmes de civisme que déclarent les directeurs des écoles recouvrent le vol, le vandalisme, l'injure avant même l'absentéisme.

Ces résultats peuvent être rapprochés des informations produites par le panel de l'ONDH, selon lesquelles, parmi les jeunes de 5 à 17 ans qui ont interrompu leurs études plutôt qu'ils ne l'auraient voulu, près du tiers invoque comme première raison qu'« ils n'aiment pas l'école » : cette proportion est particulièrement élevée parmi les garçons et en milieu urbain. Ce climat dégradé de l'école marocaine est d'autant plus préoccupant que manifestement, il contribue à en éloigner une proportion notable des élèves qu'elle doit accueillir, en principe avec bienveillance et efficacité. Pour des raisons qui sont aussi d'ordre politique, l'université n'échappe pas à ces difficultés.

Références bibliographiques

- (111) Avis du Conseil Supérieur de l'Enseignement n° 2/2007 sur le « Rôle de l'Ecole dans la promotion du comportement civique ».
 (112) Conseil National de Droits de l'Homme. Les violences sur les campus universitaires au Maroc. Version provisoire (Draft).

2014 (Rapport réalisé en partenariat avec le Centre Marocain des Sciences Sociales Casablanca).

CHAPITRE III

L'ÉCOLE MAROCAINE AU PRISME DE L'ÉQUITÉ

L'équité renvoie à un enjeu social important pour notre pays. L'éducation, en tant que service, qu'il soit public ou privé, est amenée à se prémunir contre tout obstacle qui enfreint l'égalité des chances d'accès à l'éducation. D'où la nécessité d'évaluer le principe d'équité en matière d'éducation afin d'agir sur les inégalités et œuvrer dans le sens d'une plus grande justice éducative.

Le principe de l'égalité a été mis en avant par la Charte et formellement consacré par la Constitution de 2011. La Charte stipule dans ses "Principes fondamentaux" que « le Système de l'Éducation et de la Formation œuvre à la concrétisation du principe de l'égalité des citoyens, de l'égalité des chances qui leur sont offertes et du droit de tous, filles et garçons, à l'enseignement, que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain ».

1. Les inégalités dans l'éducation

Si le taux de scolarisation est un indicateur qui renseigne globalement sur le degré d'accès à l'éducation, il n'informe pas sur les niveaux cumulés de scolarité et leur répartition au sein de la population. Cette répartition est aussi importante pour les politiques publiques que les taux de scolarisation. Les inégalités en éducation conditionnent la distribution des revenus, la capacité d'adaptation aux changements technologiques, le niveau du bien-être, voire la cohésion sociale. D'où la nécessité de les mesurer dans le cadre de cette évaluation.

Les inégalités éducatives (I13), mesurées par l'indice de Gini de l'éducation, sont abordées ici sous l'angle quantitatif, en se basant sur l'estimation du nombre moyen d'années de scolarisation de la population âgée de 15 ans et plus. Ce nombre est calculé à partir de la répartition de la population en fonction du nombre d'années d'études cumulées par chaque individu (c'est-à-dire le plus haut niveau de scolarité atteint). L'intérêt de l'indice de Gini de l'éducation est de mesurer les écarts entre individus en termes de nombre d'années de scolarité accomplies et ainsi d'identifier les groupes et/ou les zones défavorisés.

Les estimations sont fondées sur les données des recensements de la population de 1982, 1994, 2004 et celles de l'Enquête Nationale Démographique à passage répétés de 2010. Celles-ci fournissent, de manière plus fine, le niveau maximum de scolarisation atteint par les Marocains âgés de 15 ans et plus, et dans tous les cycles d'enseignement par localisation géographique, par milieu et par genre.

Le niveau moyen d'instruction de la population marocaine âgée de 15 ans et plus est estimé en 2010, à 4,7 années de scolarisation. Il a connu une augmentation d'environ un an par décennie depuis 1982. Ce niveau demeure toutefois en deçà du niveau moyen observé dans les pays en développement (7,1 années) et dans les pays développés (11 années).

Tableau 40
Nombre moyen d'années de scolarisation
et indice de Gini de l'éducation (1982-2010)

	1982	1994	2004	2010
Nombre moyen d'années de scolarisation				
15 ans et plus	2,13	3,13	4,05	4,72
Rural	0,73	1,23	1,95	2,51
Urbain	3,80	4,70	5,61	6,22
Hommes	2,83	4,01	4,96	5,64
Femmes	1,47	2,29	3,2	3,84
15-24 ans	3,23	4,49	5,56	6,87
Inégalités de l'éducation (indice de Gini)				
15 ans et plus	0,79	0,71	0,63	0,58
Rural	0,92	0,86	0,78	0,71
Urbain	0,64	0,58	0,52	0,47
Hommes	0,72	0,62	0,55	0,49
Femmes	0,86	0,79	0,71	0,66

Source : Calcul à partir des données des recensements de la population et de l'Enquête Nationale Démographique à Passages Répétés 2010, Haut-Commissariat au Plan.

Néanmoins, signalons que la durée moyenne de scolarisation pour la tranche 15-24 ans a fortement augmenté, passant de 3,23 en 1982 à 4,49 en 1994, puis à 6,87 en 2010. Les jeunes entre 15 et 24 ans ont manifestement bénéficié de la dynamique de la réforme durant la dernière décennie, plus précisément par le biais de la généralisation de la scolarisation de base.

Parallèlement, l'indice de Gini, qui mesure les inégalités en matière d'éducation montre que celles-ci ont diminué, passant de 0,79 en 1982 à 0,58 en 2010. En comparant le Maroc à certains pays du sud de la Méditerranée en 2010, trois groupes peuvent être distingués selon leur niveau d'inégalité dans l'éducation. Un premier groupe avec un indice de Gini d'à peu près 0,30 (Jordanie et Turquie) ; un deuxième groupe où l'indice de Gini se situe entre 0,37 et 0,42 (Algérie, Tunisie, Iran, Syrie, Libye et Egypte) ; un troisième groupe présentant un niveau d'inégalités plus élevé où l'indice de Gini dépasse 0,48 (Mauritanie, Maroc et Yémen). De manière générale, les pays qui ont des niveaux d'inégalités faibles sont ceux qui ont la moyenne d'année de scolarisation la plus élevée (9 ans et 7 ans pour la Jordanie et la Turquie respectivement).

La distribution de l'éducation a évolué dans le sens d'une réduction des inégalités plus marquée entre les hommes, avec un coefficient de Gini qui se situe à

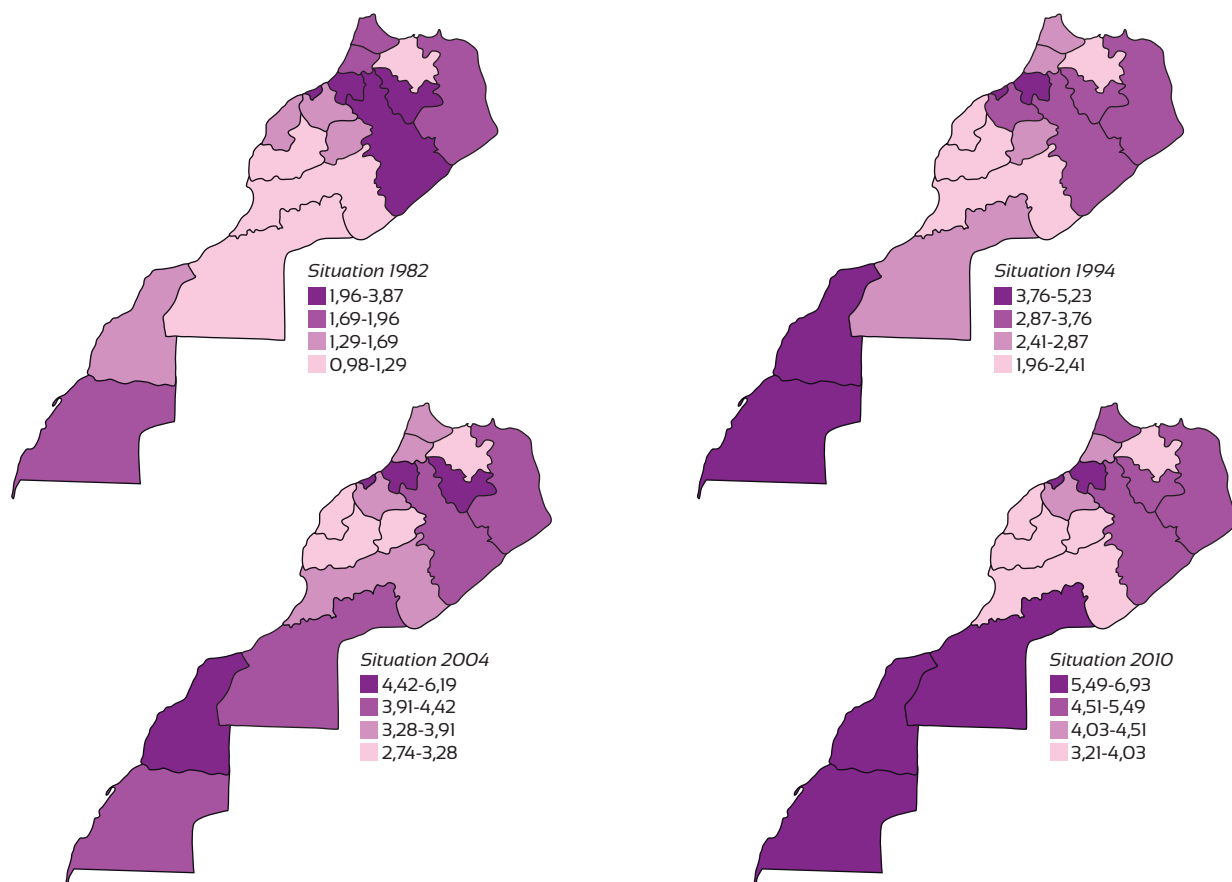
0,49 en 2010 (il était égal à 0,72 en 1982). L'inégalité entre les femmes connaît une baisse plus lente, l'indice de Gini passe de 0,86 en 1982 à 0,66 en 2010, soit le niveau atteint par les hommes en 1990. Les inégalités sont plus prononcées dans le milieu rural que dans le milieu urbain, malgré la baisse enregistrée sur la période (l'indice de Gini est passé de 0,92 à 0,71 dans le milieu rural et de 0,64 à 0,47 dans le milieu urbain). Le nombre moyen d'années de scolarisation a plus augmenté dans le milieu urbain que dans le milieu rural (soit un gain de 2,42 années de scolarisation contre 1,78).

2. Les inégalités au niveau régional

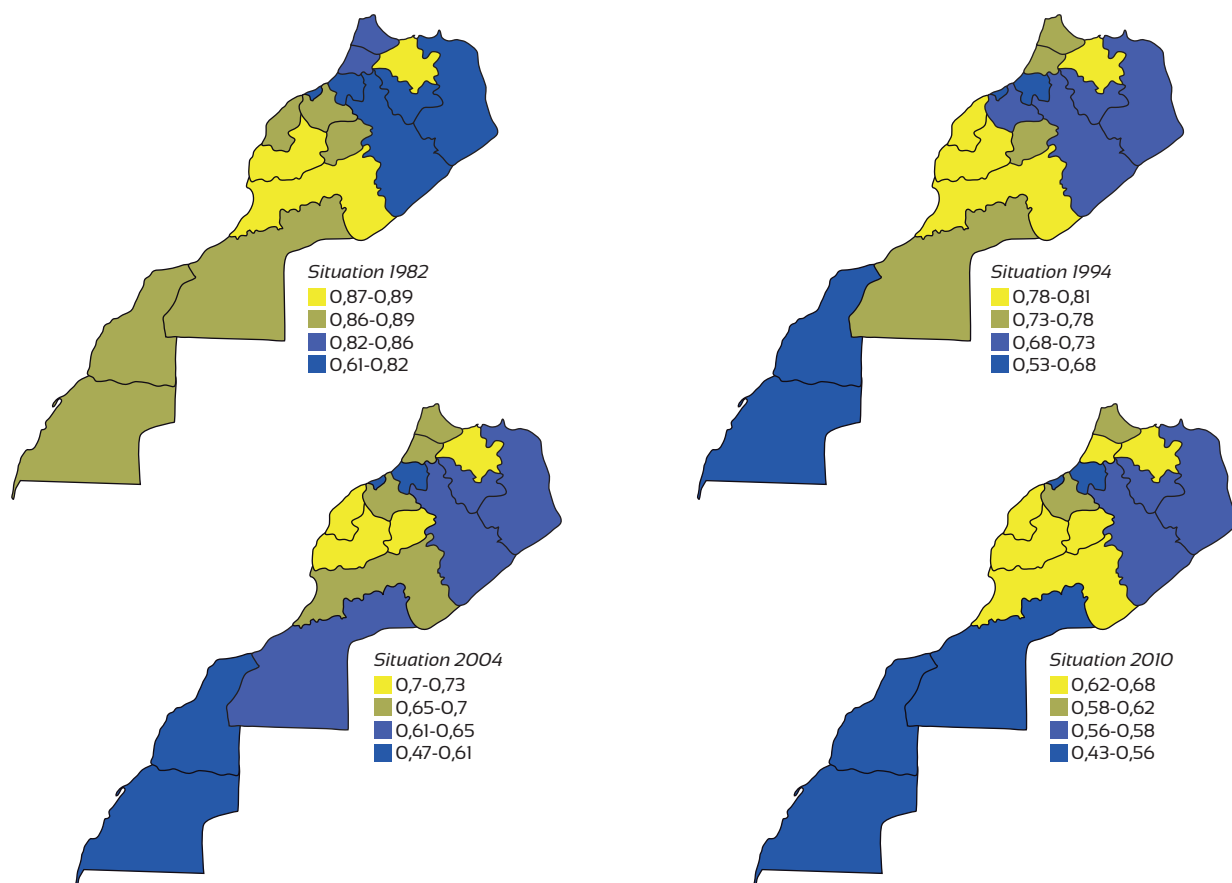
Les évolutions nationales ne reflètent pas toujours les situations contrastées au niveau régional. Le graphique ci-dessous montre l'évolution de la moyenne d'années de scolarisation et des inégalités éducatives dans les régions marocaines en 1982, 1994, 2004 et 2010.

Carte 1
Nombre moyen d'années de scolarisation
et indice de Gini de l'éducation (1982-2010) pour les régions marocaines

Moyenne d'années de scolarisation (pour les 15 ans et plus)



Indice de Gini de l'éducation



Source : Calcul à partir des données des recensements de la population et de l'Enquête Nationale Démographique à Passages Répétés 2010, Haut-Commissariat au Plan.

En dynamique, les inégalités ont baissé dans l'ensemble des régions entre 1982 et 2010, même si leur niveau demeure relativement élevé en 2010. Cependant, les évolutions par région restent contrastées : elles décroissent de manière substantielle dans les régions du sud. Ces régions partent d'un niveau d'inégalités trop élevé (0,85 en 1982) pour atteindre, en 2010, l'un des niveaux les plus faibles à l'échelle du territoire national.

En 2010, quatre groupes de régions se distinguent. **le premier groupe** est constitué des régions du Grand Casablanca, Rabat-Salé-Zemmour-Zaer et des régions du sud qui présentent des niveaux d'inégalités relativement faibles (0,43, 0,49 et 0,52, respectivement) et un niveau moyen élevé de scolarisation (6,93, 6,19 et 5,49 années, respectivement), en raison, notamment, des taux d'analphabétisme et de déperdition plus faibles par rapport aux autres régions, et la présence d'une forte proportion de la population ayant atteint des niveaux supérieurs d'enseignement.

Le deuxième groupe comprend les régions de Fès-Boulemane, Meknès-Tafilalet et l'Oriental qui

présentent des niveaux d'inégalités se situant aux alentours de 0,56 et une moyenne d'année de scolarisation située entre 4,66 et 5,17. Bien que les taux de scolarisation au primaire dans les régions de Fès-Boulemane et Meknès-Tafilalet soient plus élevés que dans les régions du sud, ces dernières ont toutefois une moyenne d'année de scolarisation plus élevée.

Le troisième groupe réunit les régions de Tanger-Tétouan et Chaouia-Ouardigha qui présentent des niveaux d'inégalité relativement élevés (0,58 et 0,60 respectivement), légèrement supérieurs à la moyenne nationale et un niveau moyen de scolarisation légèrement inférieur à la moyenne nationale (4,51 et 4,20 respectivement).

Le quatrième groupe, composé des régions de Taza Al-Hoceima-Taounate, Tadla-Azilal, Doukkala-Abda, Marrakech-Tensift-al-Haouz, Souss-Massa-Draa et Gharb-Chrarda-Beni-Hssen, affichent les plus fortes inégalités éducatives avec un Gini de l'éducation compris entre 0,62 à 0,68 en 2010 et une moyenne d'années de scolarisation inférieure à 4 années.

Les régions où la moyenne d'années de scolarisation est importante sont les mêmes que celles où la proportion de la population ayant atteint des niveaux d'enseignement supérieur élevés et où la proportion d'analphabètes est des plus faibles, notamment dans les régions du Grand Casablanca, Rabat-Salé-Zemmour-Zaer et dans les régions du Sud (23,5%, 31,5% et 35,8%, respectivement pour les 15 ans et plus en 2010).

L'évolution de l'indice de Gini par genre (114) au niveau régional montre que les inégalités éducatives parmi les femmes sont, en 2010, plus élevées que celles enregistrées entre les hommes, particulièrement dans les régions de Taza-Al Hoceima-Taounate (0,79), Tadla-Azilal (0,75), Souss-Massa-Draa (0,73), Doukkala-Abda (0,73) et Marrakech-Tensift-al-Haouz (0,72). Les régions du Grand Casablanca, de Rabat-Salé-Zemmour-Zaer et les régions du sud affichent des niveaux d'inégalités faibles auprès des femmes (0,49, 0,56, 0,61, respectivement en 2010). Entre 1982 et 2010, ce sont les régions du sud qui ont accompli des avancées notables en matière de

réduction des inégalités entre les femmes passant de 0,95 en 1982 à 0,61 en 2010.

L'analyse des inégalités d'éducation selon le milieu révèle que celles-ci sont plus prononcées en milieu rural qu'en milieu urbain, malgré la baisse observée entre 1982 et 2010. Trois régions présentent des niveaux d'inégalités dans le milieu rural plus élevés que la moyenne nationale en 2010 : il s'agit de Marrakech-Tensift-al-Haouz (0,76), Doukkala-Abda (0,76) et Taza-al Hoceima-Taounate (0,72), et ce malgré la baisse des inégalités en milieu rural, enregistrée dans les régions de Marrakech-Tensift-al-Haouz et de Doukkala-Abda entre 1982 et 2010.

Les inégalités éducatives ont fortement baissé entre 1982 et 2010 en milieu urbain dans les régions du sud et la région de Doukkala-Abda (passant de 0,79 à 0,47 et de 0,65 à 0,45, respectivement), et en milieu rural, dans le Grand Casablanca et les régions du sud (passant de 0,81 à 0,54 et de 0,90 à 0,64, respectivement).

Conclusion

Au niveau national, les inégalités dans l'éducation ont relativement baissé durant les dernières décennies, passant de 0,79 en 1982 à 0,58 en 2010, mais elles restent au-dessus de la moyenne des voisins méditerranéens. Pour la tranche d'âge 15-24 ans, celle ayant bénéficié des efforts de généralisation de la scolarité, la durée moyenne de scolarisation a augmenté de façon sensible et la proportion de la population non scolarisée a fortement diminué. Malgré les avancées enregistrées en matière de scolarisation féminine, les hommes présentent une distribution de l'éducation relativement plus équitable que celle des femmes. En 2010, une forte proportion de filles âgées de 15 ans et plus n'a toujours pas accès à l'éducation (54%) contre 27% pour les garçons. La lutte contre l'analphabétisme, particulièrement chez les femmes, et les déperditions en cours de scolarisation obligatoire constituent des

axes prioritaires susceptibles d'augmenter la durée moyenne de scolarisation et de réduire, de manière significative, les niveaux d'inégalités dans l'éducation.

Les disparités au niveau régional sont importantes. Elles s'inscrivent dans un contexte de développement de la scolarisation qui s'accompagne d'inégalités croissantes entre espaces géographiques. En effet, les régions présentent des caractéristiques hétérogènes quant au développement de l'éducation. Certaines enregistrent des taux d'analphabétisme relativement plus élevés, d'autres ont de faibles taux d'accès à l'enseignement fondamental ou connaissent des taux élevés d'accès au secondaire. Ceci implique que toute politique éducative, pour être efficace, doit être différenciée et tenir compte des contraintes spécifiques à chaque région en matière d'éducation.

Références bibliographiques

(113) La méthodologie de cette section s'inspire de «Educational Inequality in the World, 1950–2010 : Estimates from a New Data set», publié par W. Benaabdelaali, S. Hanchane, A. Kamal, Chapter 13 in John A. Bishop, Rafael Salas (eds.) *Inequality, Mobility and Segregation : Essays in Honor of Jacques Silber*, Research on Economic Inequality, Volume 20, Emerald Group Publishing Limited, 2012, p. 337-366.

(114) Le calcul de l'indice de GINI par région, par milieu et par genre est réalisé à partir des données des recensements de la population et de L'Enquête Nationale des Dépenses à Passages Répétés (l'ENDPR) 2010, Haut-Commissariat au Plan.

CHAPITRE IV

L'INSERTION PROFESSIONNELLE

La Charte considère l'évaluation (et l'auto-évaluation) comme le principal outil d'amélioration de la qualité de l'enseignement. L'insertion professionnelle, composante clé de la relation formation-emploi, constitue un indicateur probant du rendement externe du Système d'Education et de Formation. A travers des enquêtes d'insertion, son évaluation renvoie à l'analyse statistique des parcours des jeunes diplômés entre la sortie du système de formation et l'accès à un emploi.

1. L'insertion des diplômés de l'université

L'évaluation du rendement externe de l'université tentée dans le présent rapport se fonde sur un dispositif élaboré par l'Instance Nationale d'Evaluation (INE), en partenariat avec des universités marocaines, permettant de mesurer le degré d'insertion des diplômés de l'université et de comprendre la dynamique de la relation Formation-Emploi au sein de cette population de diplômés. Ce dispositif, dénommé "L'enquête insertion de l'INE", a ciblé trois universités : l'Université Hassan 1^{er} de Settat, l'Université Hassan II de Casablanca et l'Université Mohammed V - Agdal de Rabat ; il offre quelques indications sur le rendement externe des universités.

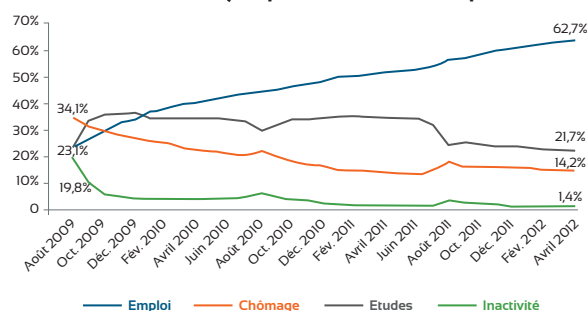
Cette enquête (I15) concerne 385 lauréats de l'Université Hassan 1^{er} de Settat, 736 lauréats de l'Université Hassan II de Casablanca et 504 lauréats de l'Université Mohammed V-Agdal de Rabat de la promotion 2009, soit 1625 diplômés enquêtés au total, 34 mois après l'obtention de leur diplôme. La population de référence de l'enquête est constituée de « tous les lauréats des trois universités diplômés à une même date (Juin 2009) et qui sont suivis de façon longitudinale pendant une période de 34 mois » (I16). L'enquête permet de retracer toute la dynamique de l'insertion et sa qualité, en lien aussi bien avec les formations suivies dans les différents établissements de ces universités qu'avec les expériences éprouvées sur le marché du travail. Le caractère longitudinal et rétrospectif des données recueillies permet d'éclairer les mécanismes avec la rigueur qu'exige une approche pertinente de la relation formation-emploi.

1.1. L'insertion professionnelle selon le champ disciplinaire

L'enquête sur l'insertion professionnelle des lauréats (licence, master et doctorat) a permis d'étudier le parcours de ces jeunes à travers un calendrier mensuel qui retrace leurs différentes situations vis-à-vis du marché du travail (emploi, chômage, études ou inactivité).

Le graphique ci-dessous retrace l'évolution dynamique des situations professionnelles mensuelles des lauréats depuis août 2009 (un mois après leur sortie) jusqu'en avril 2012, date de réalisation de l'enquête (I17). On constate que, depuis la diplômation, la part des lauréats qui sont en situation d'emploi augmente de manière régulière dans le temps pour atteindre 62,7% au moment de l'enquête, soit 34 mois après la diplômation. La proportion des lauréats en situation de chômage suit plutôt une tendance à la baisse et atteint 14,2% en fin de période. La part des lauréats inactifs devient très faible après les 3 premiers mois de la sortie (période de vacances) pour se stabiliser à 1,4% à la date de l'enquête. Quant aux lauréats qui retournent aux études, leur part connaît une hausse en début de période qui se répète à chaque mois de septembre suite à de nouvelles réinscriptions dans les établissements de l'Enseignement Supérieur. Cependant, cette part a tendance à baisser légèrement pour atteindre 21,7% à la date de l'enquête.

Graphique 66
Evolution des situations professionnelles mensuelles des lauréats de 2009 des 3 universités depuis la date de leur sortie jusqu'à la date de l'enquête

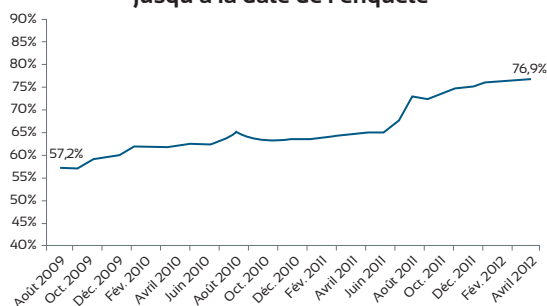


Source : Estimations de l'INE-CSEFRS à partir des données de l'enquête d'insertion.

En se basant sur ces situations professionnelles, on a calculé le taux d'activité mensuel des lauréats qui rapporte chaque mois le nombre de lauréats actifs (I18) au nombre total de lauréats. L'évolution de ce taux d'activité est illustrée dans le graphique suivant. 57,2% des lauréats sont actifs juste un mois après l'obtention du diplôme et ce taux évolue de manière croissante jusqu'à la date de l'enquête où il atteint 76,9%. L'inflexion vers le haut qui apparaît au mois d'août 2011 est due au fait qu'à cette date, un grand nombre de lauréats finissent leurs études entamées après avoir obtenu leur diplôme principal de 2009 et rejoignent la population des actifs (en situation d'emploi ou de recherche d'emploi).

Le taux d'activité ne diffère pas trop selon le genre. En gros, moins de 2 points de différence sont enregistrés entre les hommes et les femmes. Le taux d'activité est de 77,7% pour les hommes contre 76% pour les femmes à la date de l'enquête.

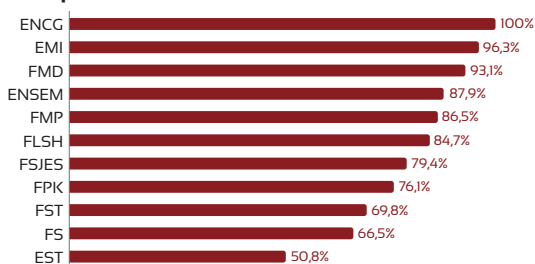
Graphique 67
Evolution du taux d'activité mensuel des lauréats de 2009 des 3 universités depuis la date de leur sortie jusqu'à la date de l'enquête



Source : Estimations de l'INE-CSEFRS à partir des données de l'enquête d'insertion.

Le taux d'activité des lauréats varie selon l'établissement dont ils sont issus. Il est très élevé pour les diplômés des établissements à accès régulé comme l'ENCG, les écoles d'ingénieurs et les facultés de médecine. Il diminue lorsqu'on passe aux établissements à accès ouvert comme la FST et la Faculté des Sciences. Il atteint à peine 50% pour les diplômés de l'Ecole Supérieure de Technologie (EST), un établissement qui est pourtant censé former des techniciens prêts à entrer sur le marché du travail.

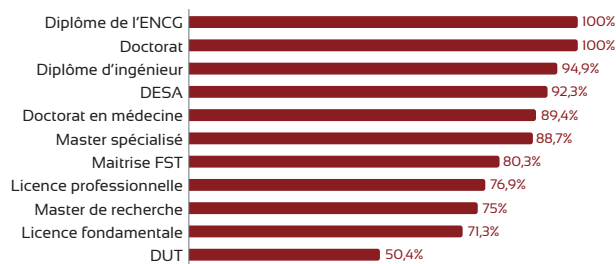
Graphique 68
Taux d'activité des lauréats par établissement après 34 mois de leur sortie de l'université



Source : Estimations de l'INE-CSEFRS à partir des données de l'enquête d'insertion.

Il est clair que le taux d'activité est en général plus élevé pour les détenteurs de diplômes sélectifs et/ou très renommés comme les diplômes d'ingénieur ou le doctorat. En revanche, il est moins élevé pour les diplômes moins sélectifs ou ceux qui donnent encore la possibilité aux étudiants de poursuivre leurs études.

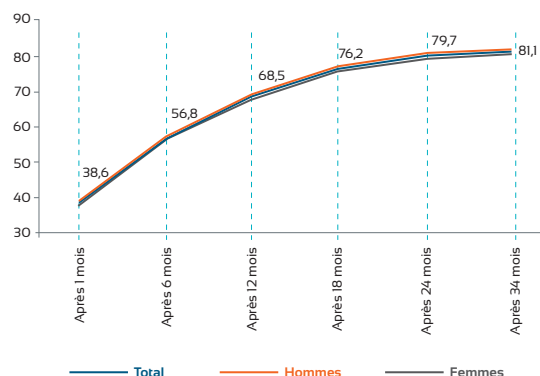
Graphique 69
Taux d'activité des lauréats par diplôme 34 mois après leur sortie de l'université



Source : Estimations de l'INE-CSEFRS à partir des données de l'enquête d'insertion.

On a aussi calculé le taux d'insertion mensuel entre la date de sortie et la date de l'enquête et qui rapporte le nombre de lauréats en situation d'emploi au nombre de lauréats actifs chaque mois. Les lauréats en situation d'études ou d'inactivité (I19) ne sont pas pris en compte dans le calcul de ce taux.

Graphique 70
Evolution du taux d'insertion mensuel des lauréats de 2009 des 3 universités

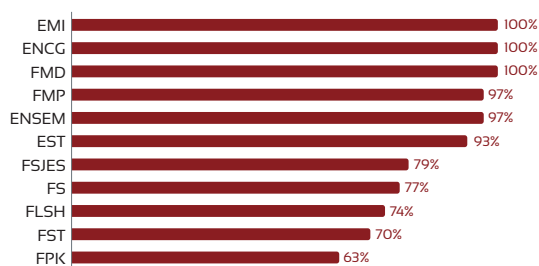


Source : Estimations de l'INE-CSEFRS à partir des données de l'enquête d'insertion.

Pour l'ensemble de la population des lauréats enquêtés, le taux d'insertion enregistré 1 mois après la sortie de l'université est de 38,6%. Ce taux s'améliore progressivement pour atteindre 81% 34 mois après la sortie. Les hommes enregistrent des taux d'insertion légèrement plus élevés que les femmes, avec un écart régulier qui ne dépasse pas 2 points sur toute la période.

Par ailleurs, le taux d'insertion varie selon l'établissement de formation. En effet, les diplômés de l'ENCG, de la Faculté de Médecine Dentaire et de l'Ecole Mohammadia des Ingénieurs (EMI) enregistrent un taux d'insertion de 100%, 34 mois après leur sortie du système universitaire, tandis que les lauréats de la Faculté Polydisciplinaire de Khouribga sont les moins bien insérés avec un taux de 63%. Les lauréats de la Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales (FSJES) s'insèrent mieux (79%) que ceux de la Faculté des Sciences (77%), de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (FLSH) (74%) et de la FST (70%).

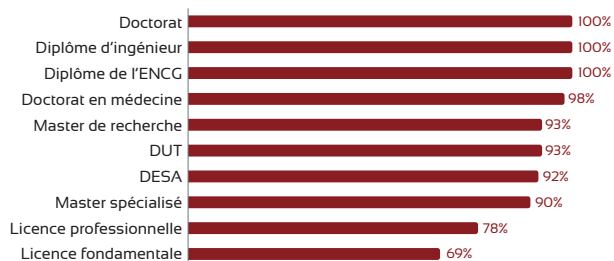
Graphique 71
Taux d'insertion des lauréats par établissement
34 mois après leur sortie de l'université



Source : Estimations de l'INE-CSEFRS
à partir des données de l'enquête d'insertion.

Dès lors qu'ils sont actifs, les lauréats ayant un diplôme d'ingénieur, un diplôme de l'ENCG ou encore un doctorat s'insèrent tous au bout de 34 mois, suivis des titulaires d'un Master de recherche (93%) et d'un Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) (93%). Les détenteurs d'un DESA ou d'un Master spécialisé affichent des taux d'insertion de 92% et 90% respectivement. Pour les licenciés, les taux d'insertion sont de 78% pour la licence professionnelle et de 69% pour la licence fondamentale.

Graphique 72
Taux d'insertion des lauréats par type de diplôme
34 mois après leur sortie de l'université (120)



Source : Estimations de l'INE-CSEFRS
à partir des données de l'enquête d'insertion.

Déjà en 2008, le rapport analytique du Conseil Supérieur de l'Enseignement avait soulevé la problématique des licences fondamentales (121). Le constat de l'insertion montre que malgré la réforme des licences fondamentales, visant les programmes de formation, un renforcement des langues, des techniques d'expression et communication, l'insertion des diplômés du système non régulé, est la plus faible par rapport aux autres types de formations.

1.2. Les séquences temporelles de l'accès à l'emploi

Après obtention du diplôme, le passage du système universitaire au marché du travail se traduit, dans un premier temps, par une phase de transition qui constitue la période de recherche d'emploi.

Avant d'obtenir leur premier emploi, les jeunes lauréats des trois universités attendent en moyenne 9 mois environ dont 4 mois en chômage, 4 mois dans les études et 1 mois environ dans l'inactivité. Cependant, les lauréats qui n'ont jamais travaillé tout au long des 34 mois qui suivent la sortie (32% des lauréats), passent en moyenne 10 mois dans le chômage, 21 mois environ dans les études et le reste de la période dans l'inactivité.

L'analyse par établissement montre que les lauréats de l'ENCG sont ceux qui attendent le moins dans le chômage (moins de 2 mois). Les diplômés des facultés à accès ouvert attendent plus de 4 mois en chômage pour obtenir leur premier emploi. Lorsqu'on considère toutes les situations possibles d'attente avant le premier emploi (chômage, études et inactivité), le délai moyen d'attente de ces derniers s'allonge à plus de 9 mois.

Les durées courtes de chômage des diplômés qui ont trouvé un premier emploi sont à nuancer compte tenu des parts importantes de lauréats qui n'arrivent pas à trouver un emploi, notamment ceux des établissements universitaires à accès ouvert. En effet, si on prend la FLSH comme exemple, la durée de chômage avant le premier emploi des diplômés de cette faculté ne dépasse pas 5 mois en moyenne, mais 33% des lauréats ne trouvent, par contre, pas d'emploi au bout de 34 mois et passent à peu près 19 mois en moyenne dans le chômage et le reste du temps dans les études ou l'inactivité.

Tableau 41
Durées moyennes de chômage, d'étude et d'inactivité pour les lauréats
ayant trouvé un emploi et ceux n'ayant jamais travaillé

	FS	FSJES	FLSH	ENSEM	EST	FMP	FMD	FST	ENCG	FPK	EMI	Total
Les jeunes ayant trouvé un emploi												
Part des jeunes ayant trouvé un emploi	53%	70%	67%	88%	54%	89%	97%	64%	100%	57%	96%	68%
Durée moyenne de chômage avant le premier emploi	3,6	4,4	4,5	3,2	4,1	2,9	3,8	3,7	1,9	6,0	2,3	4,0
Durée moyenne d'étude avant le premier emploi	6,4	4,2	2,7	0,0	9,5	0,3	0,2	4,6	0,9	8,0	0,1	3,8
Durée moyenne d'inactivité avant le premier emploi	1,0	0,4	0,3	0,1	0,6	6,0	0,9	0,7	0,6	1,1	0,0	0,7
Délai d'attente moyen avant le premier emploi	11,0	9,0	7,4	3,3	14,3	9,3	4,9	9,0	3,5	15,2	2,4	8,6
Les jeunes n'ayant pas trouvé d'emploi												
Part des jeunes n'ayant pas trouvé d'emploi	47%	30%	33%	12%	46%	11%	3%	36%	0%	43%	4%	32%
Durée moyenne de chômage au cours des 34 mois qui suivent la sortie	5,4	13,1	19,3	7,8	1,5	0,0	16,0	7,4	–	13,4	0,0	10,2
Durée moyenne d'étude au cours des 34 mois qui suivent la sortie	25,7	18,5	8,2	15,5	29,4	27,3	0,0	24,2	–	19,7	30,5	20,5
Durée moyenne d'inactivité au cours des 34 mois qui suivent la sortie	2,3	2,1	4,7	8,3	2,2	2,0	17,0	2,3	–	1,2	2,5	2,6

Source : Estimations de l'INE-CSEFRS à partir des données de l'enquête d'insertion.

1.3. La qualité des emplois occupés

• Type d'emploi : Prédominance du secteur privé

Le secteur privé est le premier employeur des lauréats universitaires. Ainsi, 62% des lauréats des trois universités ayant obtenu un premier emploi, débutent leur carrière dans des entreprises privées. Le secteur public n'embauche que 32% des diplômés qui se sont insérés dans leur premier emploi. Le reste des employés travaille dans le secteur semi-public et seulement 1% s'installent à leur propre compte.

Les femmes s'insèrent un peu plus fréquemment dans le secteur public que les hommes (34% contre 30% y connaissent leur première expérience professionnelle).

• Le type de contrat : des emplois majoritairement stables

Lors de leur premier emploi, les lauréats des trois universités sont embauchés pour 55% en contrat à durée indéterminée (CDI) ; 26% sont recrutés en tant que fonctionnaires et seulement 11% signent un contrat à durée déterminée (CDD). En revanche, la part des lauréats embauchés en CDD diminue de 5 points entre le premier et le dernier emploi au profit du CDI dont la part augmente pour atteindre 61%. On n'enregistre aucune différence notable entre les situations des hommes et des femmes relativement au type de contrat.

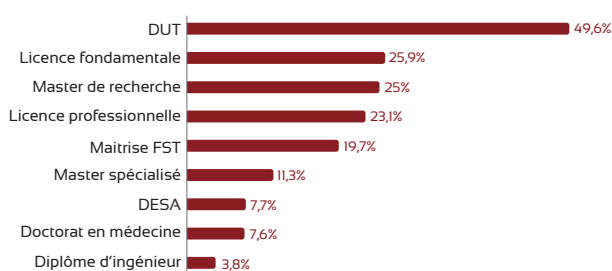
• Le niveau de salaire

L'examen des salaires montre que le salaire net moyen se situe autour de 6 400 DH/mois avec des disparités entre les diplômes et les établissements. Il est légèrement inférieur pour les femmes (6 300 DH) comparativement à 6 500 DH pour les hommes. Entre le premier et le dernier emploi, le salaire moyen perçu augmente de 900 DH.

1.4. Le retour aux études

Le phénomène du retour aux études concerne essentiellement les lauréats de l'université qui ont obtenu un diplôme de type deux années ou qui ont fait des études dans des filières à accès ouvert. A la date de l'enquête, la part des lauréats qui sont en situation d'études, atteint 21,7%. Cependant, paradoxalement, ce sont les titulaires du DUT qui font l'objet du taux de retour aux études le plus élevé (49,6%). Ce phénomène se retrouve également parmi les diplômés en Licence fondamentale (25,9%), en Master de recherche (25%), en licence professionnelle (23,1%) et en Maîtrise FST (19,7%). En revanche, les titulaires d'un Master spécialisé sont seulement 11,3% à être en situation d'études à la date de l'enquête, 7,7% pour les titulaires d'un DESA ou d'un Doctorat en Médecine et 3,8% pour les titulaires d'un diplôme d'ingénieur.

Graphique 73
Taux de retour aux études des lauréats par type de diplôme 34 mois après leur sortie de l'université

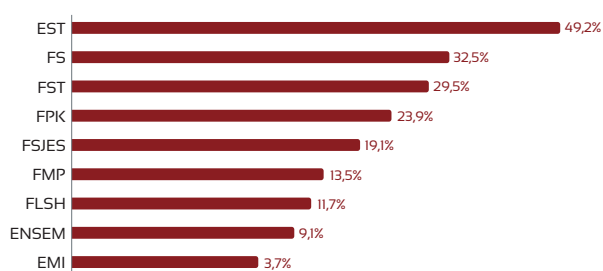


Source : Estimations de l'INE-CSEFRS à partir des données de l'enquête d'insertion.

Le retour aux études concerne les hommes et les femmes de manière pratiquement égale avec un écart de 0,3% au profit des hommes.

Au niveau des établissements, le taux de retour aux études à la date de l'enquête est de 49,2% pour les diplômés de l'EST, 32,5% pour la FS et 29,5% pour la FST. Il est proche de la moyenne pour la Faculté Polydisciplinaire de Khouribga et la FSJES et il est très faible pour les jeunes issus d'établissements à accès régulé ou de la FLSH.

Graphique 74
Taux de retour aux études des lauréats par type de diplôme 34 mois après leur sortie de l'université



Source : Estimations de l'INE-CSEFRS à partir des données de l'enquête d'insertion.

En matière d'insertion, on constate des disparités notables entre les établissements. Cependant, cette évaluation montre que les résultats de l'insertion des lauréats sont globalement positifs et ne corroborent pas tout à fait l'image véhiculée sur le grand déficit d'insertion des diplômés de l'université. L'insertion de 81% des lauréats dans les 34 mois qui suivent l'obtention du diplôme, la durée moyenne de chômage avant le premier emploi qui ne dépasse pas 4 mois et le fait que la majorité des lauréats qui arrivent à obtenir un premier emploi

restent en situation d'emploi durant toute la période d'observation (87%), montrent que le chômage dans la durée n'est pas un phénomène généralisé et irréversible. Toutefois, cette conclusion est à relativiser, puisque l'étude n'a concerné que les lauréats de trois universités. Il serait nécessaire d'approfondir l'investigation avec des enquêtes couvrant un plus grand nombre d'universités (122).

2. La Formation Professionnelle et l'insertion

Pour réaliser l'évaluation de la Formation Professionnelle, les enquêtes de cheminement du Département de la Formation Professionnelle (123) de 2004, 2006, 2008 et 2009 ont été exploitées. Ces enquêtes se basent sur un échantillon représentatif des lauréats de la Formation Professionnelle des promotions 2000, 2002, 2004 et 2006 enquêtées respectivement en 2004, 2006, 2008 et 2009. Elles retracent les parcours des jeunes diplômés quatre années après leur sortie du système de formation initiale (trois années pour la promotion 2006).

L'évaluation prend en compte l'ensemble des dimensions, à savoir les délais d'attente avant d'accéder au premier emploi et le parcours d'insertion englobant les stages, le chômage, l'emploi, etc.

• Accès à l'emploi : des taux d'insertion toujours faibles quatre ans après la sortie des lauréats notamment pour les niveaux qualification et spécialisation

En 2004, le taux d'insertion (124) des jeunes diplômés interrogés quatre ans après leur sortie du système de formation a atteint 56%. Toutefois, une hausse a été enregistrée en 2009 pour les lauréats de la promotion 2006 interrogés 36 mois après leur sortie, soit un taux d'insertion de l'ordre de 64%.

L'analyse par genre montre que le taux d'insertion des hommes se situe à un niveau nettement supérieur à celui des femmes. L'écart est de 16 points pour la promotion 2000 interrogée en 2004 mais il se réduit à 6 points en 2009 pour la promotion 2006.

Par ailleurs, le taux d'insertion varie selon le niveau de formation. Les lauréats détenteurs d'un diplôme de technicien et de technicien spécialisé, accèdent plus facilement au marché du travail. Ils enregistrent les taux d'insertion les plus élevés avec, respectivement, 68% et 76% en 2009 pour la promotion 2006. Les autres diplômes (spécialisation et qualification) enregistrent des taux sensiblement plus faibles.

Tableau 42
Taux d'insertion selon le niveau de formation et le genre

Promotion	Taux d'insertion en 2004 des lauréats de la promotion 2000 (interrogés 48 mois après leur sortie)	Taux d'insertion en 2009 des lauréats de la promotion 2006 (interrogés 36 mois après leur sortie)
Spécialisation	50%	56%
Qualification	48%	57%
Technicien	64%	68%
Technicien spécialisé	63%	76%
Total	56%	64%
Hommes	63%	67%
Femmes	47%	61%

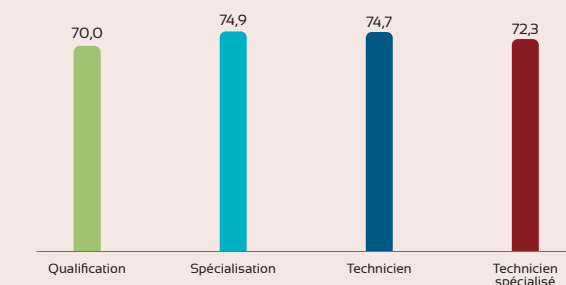
Source : Données des enquêtes de cheminement du Département de la Formation Professionnelle – Estimations de l'INE-CSEFRS.

Encadré 2 Le cas de l'insertion des lauréats de l'OFPPT

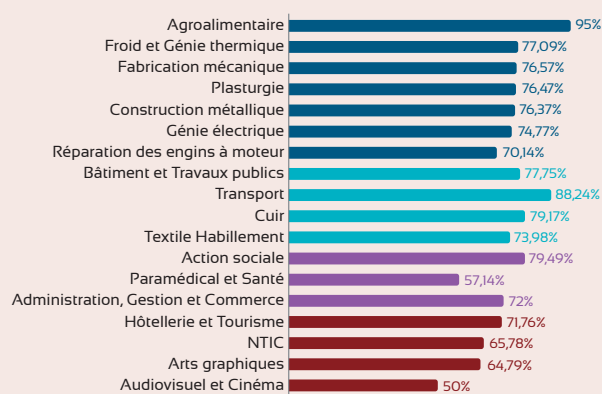
Concernant l'insertion des lauréats de la formation professionnelle publique (OFPPT), elle est réalisée selon une enquête transversale (9 mois après la sortie de l'établissement) effectuée en 2010 par l'OFPPPT auprès d'un échantillon de 9998 lauréats. Le taux d'insertion est estimé à partir des épisodes d'emploi, d'au moins une semaine, recensés durant cette période.

En matière de formation professionnelle publique, les données disponibles permettent de mesurer la portée à court terme, des qualifications produites par l'OFPPPT dans le marché du travail. Globalement, les lauréats, tous niveaux confondus, s'insèrent relativement rapidement dans le marché du travail. En effet, 72,1% des lauréats en 2010 ont eu au moins un épisode d'emploi durant les 9 mois qui ont suivi leur certification par un établissement de l'OFPPPT

Graphique 75
Taux d'insertion des lauréats de l'OFPPPT selon le niveau et le secteur de formation
après neuf mois de la sortie de l'établissement (en %)



- Enquête transversale (9 mois après la sortie de l'établissement) réalisée en 2010 par l'OFPPPT auprès d'un échantillon de 9 998 lauréats.
- L'insertion dans ce cas est estimée à partir des épisodes d'emploi, d'au moins une semaine, recensés durant cette période.



Source : Données OFPPT – Estimations de l'INE-CSEFRS

Les lauréats des filières qui forment à destination des secteurs industriels s'insèrent plus rapidement et souvent dans des conditions meilleures. A titre d'illustration, les lauréats des filières « Agroalimentaire » se sont insérés à hauteur de 95% durant les neuf mois qui ont suivi leur sortie de l'établissement, et presque 77% des lauréats des filières « Fabrication mécanique » se sont insérés dans le marché du travail, durant les neuf mois qui ont suivi leur certification.

• De longs délais d'attente avant d'accéder au premier emploi

Pour les lauréats ayant trouvé un emploi, la durée moyenne de chômage avant obtention du premier emploi se situe autour de 9 mois pour la promotion

2002, de 8 mois pour les promotions 2000 et 2004 et de 6 mois pour la promotion 2006.

Notons toutefois que le délai d'attente avant le premier emploi augmente lorsqu'on prend en compte les occurrences de stage et les périodes

passées sans aucune activité. Dans ce cas, le délai d'attente varie entre 9 mois pour la promotion 2006 (enquêtée en 2009) et 14 mois pour la promotion 2002 (enquêtée en 2004).

Tableau 43
Durées moyennes de chômage et d'inactivité (en mois)
pour les lauréats ayant trouvé un emploi
et ceux n'ayant jamais travaillé

	Promotion de 2000	Promotion de 2002	Promotion de 2004	Promotion de 2006
Les jeunes ayant trouvé un emploi				
Durée moyenne de chômage avant le premier emploi	8,7	9,2	8,4	6,3
Délai d'attente moyen avant le premier emploi	11,9	14,2	11,8	9,6
Les jeunes n'ayant pas trouvé d'emploi				
Part des lauréats n'ayant pas trouvé d'emploi	40%	37%	37%	31%
Durée moyenne de chômage	37,6	33,6	35,4	26,6
Durée moyenne de stage	1,9	3,4	1,2	2,7
Durée moyenne d'inactivité	9,5	10,1	11,2	7,7

Source : Données des enquêtes de cheminement du Département de la Formation Professionnelle – Estimations de l'INE-CSEFRS.

En revanche, lorsqu'on s'intéresse aux jeunes diplômés qui n'ont jamais travaillé depuis l'obtention de leur diplôme, la durée moyenne de chômage varie entre 26 et 37 mois sur des périodes d'observation de 36 et 48 mois respectivement. Les périodes de stage et d'inactivité sont faibles en comparaison à ces durées de chômage. La différence enregistrée traduit ainsi les difficultés rencontrées par la plupart des diplômés de la Formation professionnelle dans leur quête du premier emploi ; elle révèle un assez profond décalage entre, d'une part, les jeunes diplômés faisant prévaloir la valeur intrinsèque de leur

diplôme et, de l'autre, les employeurs dont les exigences privilégient davantage l'expérience professionnelle, la connaissance du secteur d'activité, l'opérationnalité immédiate et la motivation.

La part des lauréats n'ayant pas trouvé d'emploi tout le long de la période, est élevée : 37% en moyenne. Une proportion importante de jeunes connaît un épisode long de chômage pouvant devenir un facteur de stigmatisation : d'une part, les employeurs sont réticents à recruter des chômeurs de longue durée ; d'autre part, les compétences acquises par les jeunes lors de leur formation tendent à s'éroder avec le temps. A titre d'exemple, ceux qui parviennent à trouver un emploi immédiatement à la fin de leur formation initiale ne représentent que 7% pour la promotion 2004 enquêtée en 2008.

• La qualité d'emploi occupé en début de vie active

Le premier emploi est majoritairement un emploi salarié (environ 95% des diplômés de la promotion 2002). Cette proportion tend à augmenter avec le temps pour atteindre 97% pour la promotion 2006. Par ailleurs, le premier emploi est essentiellement de type occasionnel. La proportion des lauréats ayant obtenu un premier emploi occasionnel ou à durée déterminée est passée de 51% pour la promotion 2000 à 72% pour la promotion 2002. Ensuite, cette part s'est abaissée à 56% en 2006.

Le salaire du premier emploi ne dépasse pas 3 000 DH en général. 45% déclarent percevoir entre 1 000 DH et 2 000 DH et 14% déclarent un salaire entre 2000 et 3 000 DH en moyenne. Les salaires supérieurs à 3 000 DH ne concernent qu'un faible pourcentage des diplômés occupés. Enfin, plus de 90% des diplômés débutent leur carrière dans le privé.

Conclusion

L'analyse des données relatives à l'insertion des diplômés de l'université et de la formation professionnelle fait ressortir quelques constats :

- D'une génération à l'autre, l'insertion des diplômés tend à s'améliorer même si les durées moyennes de chômage durant les trois ou quatre premières années qui suivent l'obtention d'un diplôme restent élevées.
- Les diplômés de l'université sont plus actifs dans la durée et leur taux d'activité dépasse les 75% 34 mois après leur diplômation. Les taux d'activité

sont en général plus élevés pour les diplômés des établissements à accès régulé ou ceux qui ont fait des études dans des filières à caractère professionnel.

- La part de ceux qui sont en situation d'emploi augmente aussi de manière régulière dans le temps tandis que la proportion de chômeurs diminue.
- Les taux d'insertion des diplômés des établissements universitaires à accès régulé sont de loin meilleurs que ceux des diplômés des établissements à accès ouvert.

- Pour les diplômés de l'université, la durée moyenne de chômage avant de trouver un premier emploi est de 4 mois, avec toutefois des disparités entre les diplômés et les établissements. Les difficultés d'insertion ont ainsi tendance à s'estomper, au fur et à mesure que le niveau d'éducation s'élève.
- La qualité des emplois occupés est meilleure pour les diplômés de l'université que ce soit au niveau de la stabilité dans l'emploi, que du type d'emploi ou du salaire perçu.
- Les diplômés de la formation professionnelle de niveau supérieur (technicien, technicien supérieur) sont mieux insérés que leurs homologues de niveau inférieur (spécialisation et qualification).
- Les jeunes diplômés de la formation professionnelle accèdent à un premier emploi salarié mais précaire dans des entreprises privées, avec une rémunération mensuelle oscillant autour de 2000 DH.

Cette situation pose entre autres :

- La question épineuse de la relation formation-emploi et celle de la détermination des besoins de formation, qui constitue la base de la construction de tout système de formation professionnelle.
- L'organisation des savoir-faire entre les centres de formation professionnelle et l'entreprise et leur orientation vers une véritable pédagogie d'alternance.

Références bibliographiques

(115) Voir la Note Méthodologique pour plus d'éléments explicatifs.

(116) Il est à signaler que le dispositif d'insertion ainsi élaboré par l'Instance Nationale d'Évaluation est en attente d'être généralisé à toutes les universités du Maroc.

(117) Le mois d'avril 2012 a été choisi comme date commune aux trois universités afin de disposer d'une même base de comparaison. (Cf. voir la Note Méthodologique pour plus d'éléments sur les choix théoriques et méthodologiques appliqués).

(118) Lauréats en situation d'emploi ou de chômage (en recherche d'emploi).

(119) La situation d'inactivité est définie comme une situation où l'individu déclare ne pas être à la recherche d'un emploi (exemple : femme au foyer).

(120) Au moment de l'enquête, un lauréat de la faculté de médecine s'est déclaré en situation de chômage, en quête d'emploi (l'échantillon total comprend 66 lauréats de la faculté de médecine).

(121) Conseil Supérieur de l'Enseignement. Rapport analytique. 2008.

(122) Voir la Note Méthodologique en annexe pour plus d'éléments explicatifs.

(123) L'approche retenue pour le tirage de l'échantillon de l'enquête de cheminement, de la promotion 2006 enquêtée en 2009 à titre d'illustration, repose sur la méthode de stratification selon les composantes du système de formation professionnelle (secteur privé, opérateurs publics : OFPPT, Ministères de l'Artisanat, de l'Agriculture, du Tourisme, etc.). La taille de l'échantillon a été déterminée de façon à faire ressortir, selon le Département de la Formation Professionnelle, des résultats significatifs pour les principales composantes qui influencent la situation professionnelle des lauréats.

(124) Le taux d'insertion des lauréats de la promotion 2000 interrogés quatre ans après leur sortie est le rapport entre le nombre de lauréats de la promotion 2000 ayant un emploi en juillet 2004 et le nombre de lauréats de la promotion 2000 qui sont actifs en juillet 2004 ; les lauréats actifs sont soit en emploi, soit en chômage, soit en stage.

CHAPITRE V

LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

La Recherche Scientifique constitue une composante essentielle de la réforme engagée dans le cadre de la mise en œuvre de la Charte.

Son mode d'organisation, le potentiel de chercheurs, la production scientifique et le niveau d'innovation contribuent au développement du capital scientifique du pays, favorisant l'accès à l'économie du savoir et la maîtrise de la connaissance. Outre le ministère de tutelle, la Charte accorde un rôle particulier à l'Académie Hassan II des Sciences et Techniques dans la définition des grandes orientations en matière de recherche fondamentale en général, et de recherche appliquée en particulier, ainsi que dans l'appui financier à la dynamisation de la recherche scientifique au niveau national.

Dans le levier II, la Charte préconise d'encourager l'excellence, l'innovation et la Recherche Scientifique à travers :

- une recherche orientée vers la recherche appliquée ;
- l'Académie Hassan II : contribution à la définition de la politique de recherche ;
- la mise en place d'interfaces et d'incubateurs ;
- l'allocation d'au moins 1% du PIB à la recherche scientifique et technique vers la fin de la décennie ;
- l'évaluation de la recherche scientifique.

Sans prétendre à une évaluation exhaustive du système de Recherche Scientifique, ce rapport se focalise sur l'évolution du système national de la recherche durant la période de la mise en œuvre de la Charte, pour y relever les aspects les plus saillants, en se basant sur les données disponibles. Le mode de pilotage, le financement, le potentiel humain de la recherche et la production scientifique en sciences exactes, humaines et sociales sont ainsi examinés.

1. Les structures et l'organisation de la recherche

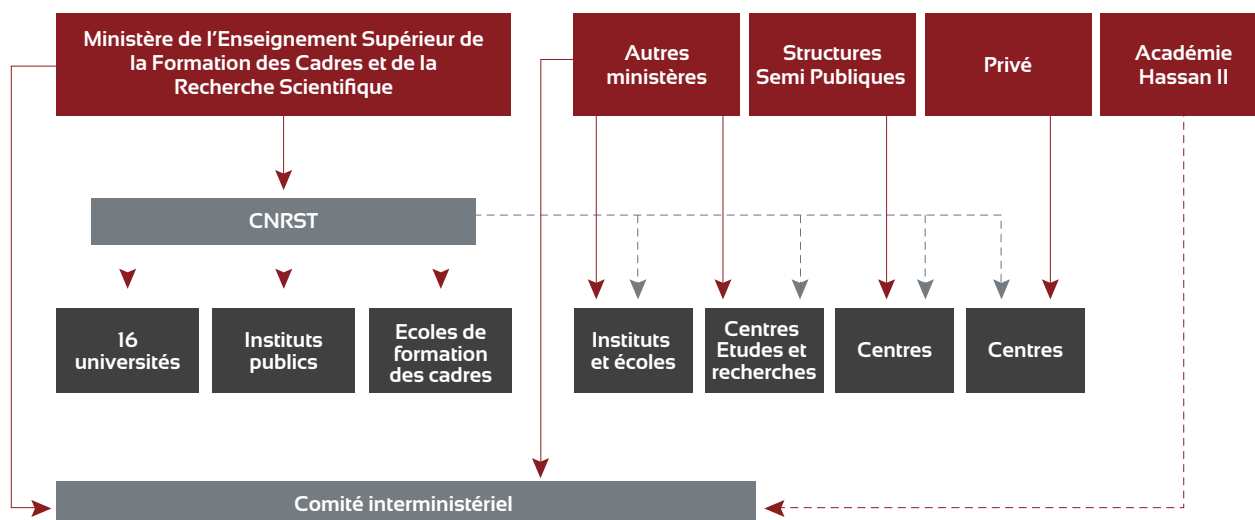
La Charte marque un tournant dans la politique de l'enseignement supérieur en intégrant la composante recherche dans la réforme. Le début de la décennie a connu ainsi, en juillet 2001, la création du "Comité interministériel de la Recherche Scientifique et Technologique". Composé des représentants de tous les ministères concernés par la recherche, présidé par le Premier Ministre, ce Comité est chargé de proposer au gouvernement la stratégie et les orientations pour promouvoir la recherche scientifique et technologique, assurer la coordination et suggérer les moyens alloués aux différents projets.

Bien que le Comité ait contribué à identifier quelques grandes thématiques de recherche, considérées comme stratégiques pour le développement national, le pilotage de la Recherche Scientifique est resté caractérisé par une multiplicité de cadres institutionnels.

Depuis 2004, le secteur de la recherche universitaire est géré par la Direction de la science et de la technologie au Département de l'Enseignement supérieur. L'Académie Hassan II des Sciences et Techniques a pour rôle principal de renforcer, de valoriser et d'évaluer la recherche scientifique et technologique. Le Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique (CNRST) met en œuvre les programmes de recherche élaborés par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique au profit des universités.

En application de la recommandation de la Charte, deux évaluations externes commanditées par le Ministère de tutelle ont été effectuées : la première porte sur les sciences exactes (2003), la seconde sur les sciences humaines et sociales (2006). La première a bien souligné les dysfonctionnements du pilotage de la recherche scientifique ; mais aucune mesure n'a été entreprise en vue d'établir plus de cohérence dans le système de pilotage.

Schéma 4
Organisation de la Recherche Scientifique et Technologique (125)



Les structures de production de la recherche sont multiples : universités, centres de recherche publics et privés etc. Cette diversité est dominée par les laboratoires universitaires qui abritent la plus grande part de la recherche nationale (83% en 2000) (126). L'évaluation des sciences exactes de 2003 a également montré les faiblesses des structures de recherche des universités, bien que le pays dispose d'un potentiel important de chercheurs dynamiques.

Les universités ont entrepris en 2005 une restructuration des laboratoires et des équipes de recherche dans l'objectif de dynamiser la recherche, d'organiser les équipes et d'optimiser les moyens. En outre, le Ministère de tutelle, à travers le CNRST, a lancé des appels à projets, au profit des chercheurs des universités, tels que le Programme Thématique d'Appui à la Recherche Scientifique (PROTARS), qui a suivi le Programme d'Appui à la Recherche Scientifique (PARS), ciblant respectivement les sciences exactes et humaines et sociales, les Unités de recherche associées (URAC/ CNRST), la formation de pôles de compétence, le prix de la recherche, etc. En 2009, le Programme d'urgence a défini des objectifs à réaliser, au niveau des universités et a consacré dans le budget une rubrique dédiée à la recherche scientifique.

La mise en place de ces programmes a été confrontée aux contraintes de la réglementation et de la gestion financière. Les programmes lancés pour encourager la recherche sont pilotés par une contractualisation liant le CNRST au Ministère de tutelle. Le CNRST, à son tour, établit des contrats avec les universités. S'il est indéniable que ces projets ont créé une certaine dynamique au sein des équipes et des laboratoires, notamment dans le domaine des sciences exactes, il s'avère que ce mode de fonctionnement, ajouté

à une gestion financière peu adaptée aux projets scientifiques, génère une lenteur certaine dans la réalisation des projets.

Ces deux évaluations ont révélé un déficit de mutualisation et de synergie dans les activités de recherche au niveau national. La structuration en pôle de compétences a, en fait, montré, dans sa première version, des limites quant à sa pertinence et son efficacité. La réorganisation et la contractualisation récente des pôles de compétence visent à améliorer le fonctionnement en réseau et la dynamisation de la production.

Par ailleurs, les projets inter-universités, ayant pour but de mutualiser les activités dans des domaines d'excellence et d'atteindre une masse critique pour mieux se placer au niveau international, n'ont pas encore été concrétisés. C'est le cas du Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) de Rabat, inscrit dans le cadre du Programme d'urgence, qui attend toujours d'être effectif.

Les deux évaluations permettent de souligner qu'une vision stratégique d'ensemble de la Recherche Scientifique reste à élaborer afin de réaliser un saut qualitatif dans la perspective d'un développement national fondé sur le savoir, la connaissance et l'innovation.

En 2006, une stratégie de long-terme de la recherche, à l'horizon 2025, a été élaborée par une commission d'experts nationaux et mise en place par le ministère de tutelle.

Cette stratégie 2025 s'articule en 5 axes visant le développement des composantes suivantes : i) la gouvernance du système national de recherche avec ses dimensions politique, de

pilotage, communicationnelle et de mobilisation des ressources humaines ; ii) le financement en pérennisant l'alimentation du Fonds National de Soutien et en y impliquant les acteurs économiques et sociaux ; iii) la coopération internationale en approfondissant la politique initiée notamment avec l'Union Européenne et en s'organisant pour explorer de nouveaux horizons ; iv) les programmes de recherche tout en contribuant davantage au développement socio-économique ; et enfin v) la valorisation des résultats de la recherche par le transfert de technologie, la promotion de la recherche appliquée et la culture d'entrepreneuriat notamment. Pour mettre en œuvre cette stratégie, des plans d'actions quinquennaux progressifs ont été élaborés.

La stratégie 2025 a servi de base à l'élaboration du Programme d'urgence 2009-2012 ciblant la promotion de la recherche scientifique et l'innovation. Dans ce cadre, le Programme préconise ce qui suit : i) améliorer la gouvernance et le suivi en clarifiant les missions et interrelations entre les intervenants et en mettant en place un système d'évaluation ; ii) renforcer l'attractivité du métier de chercheur ; iii) augmenter, diversifier et pérenniser les sources de financement ; iv) valoriser la recherche scientifique en institutionnalisant la consultation du monde professionnel, en professionnalisant les cellules d'interface, en consolidant les structures de recherche et en développant les réseaux et pôles de compétences ; v) promouvoir la coopération internationale.

L'université est appelée, particulièrement dans le cadre de ses nouvelles prérogatives, à prendre le volet recherche scientifique et innovation comme objectif de développement, d'une part, et comme indicateur d'autoévaluation et d'évaluation externe, d'autre part.

Les évaluations internes inscrites dans le Programme d'urgence montrent que les objectifs fixés par ce programme ont produit un effet relativement positif sur la recherche au niveau des universités (127). Il demeure que seule une évaluation externe, après celle qui a eu lieu une décennie auparavant, permettrait de mesurer le degré des avancées résultant de la mise en œuvre de la stratégie 2025.

2. Le financement de la recherche

La Dépense Intérieure brute de Recherche et Développement (DIRD) reflète les dépenses liées aux activités de recherche consenties par l'Etat, le secteur privé et la coopération internationale. Entre 1999 et 2010, la DIRD est passée de 1 455 millions de dirhams à 5 606 millions de dirhams, ce qui représente une croissance moyenne annuelle de 12,3%.

Cependant, malgré cette progression soutenue, la DIRD n'a pas pu atteindre le seuil de 1% du PIB prescrit par la Charte. En effet, même si elle a doublé durant la dernière décennie, la part du PIB consacrée à la recherche et développement ne dépassait pas 0,73% en 2010.

Tableau 44
Structure et évolution de la dépense intérieure de recherche et développement (DIRD), 1999-2010

	1999	2001	2003	2006	2010
Total DIRD (millions de Dirhams)	1 456	2 565	3 206	3 681	5 606
Dépenses publiques (%)	91,7	81,6	82,1	75,4	68,4
Dépenses privées (%)	6,9	17,3	14,4	22,0	29,9
Coopération internationale (%)	1,4	1,2	3,5	2,6	1,7
Part du PIB (%)	0,37	0,60	0,67	0,64	0,73

Source : Académie Hassan II des Sciences et Techniques ;
Département de l'Enseignement Supérieur.

Une tendance à la baisse de la part des dépenses publiques en faveur de la recherche scientifique est observée entre 1999 et 2010, passant de 91,7% en 1999 à 68,4% en 2010. En revanche, la part des dépenses privées a augmenté de façon significative entre 1999 et 2010, passant de 6,9% à 29,9%. Toutefois, les données disponibles ne permettent pas de ventiler les contributions privées par destination pour connaître la nature des engagements privés qui, par exemple, peuvent financer des recherches menées par des universités publiques. Enfin, la contribution de la coopération internationale à la DIRD reste marginale, fluctuant entre 1,2% et 3,5% au cours de la période observée.

La loi 01.00 a ouvert la possibilité aux universités de mettre en place des activités génératrices de ressources, y compris par la prise de participation dans des entreprises innovantes. Cependant, il s'avère que cette nouvelle compétence n'a pas encore été mise en œuvre. Aucun texte juridique ou décret n'a été élaboré à cet effet. De plus, plusieurs contraintes entravent la génération de ressources par les universités : suppression du compte hors budget, contrôle a priori et manque de réglementation et de visibilité dans l'organisation de la formation continue.

La loi 01.00 prévoit également que les universités développent leurs activités entrepreneuriales, pour leur permettre de :

- prendre des participations dans les capitaux des entreprises publiques et privées ;
- créer des sociétés filiales sous réserve que ces sociétés aient pour objet la production, la valorisation et la commercialisation de biens ou services dans les domaines économique, scientifique, technologique et culturel, et que les universités détiennent au moins 50 % du capital social de ces filiales.

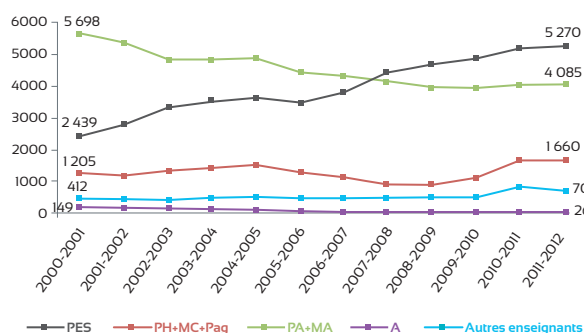
Cependant, aucune de ces mesures n'a vu le jour jusqu'à présent, en raison de l'absence de textes réglementaires et juridiques permettant l'opérationnalisation de ces activités.

3. Les chercheurs

La recherche est tributaire du potentiel de chercheurs dont dispose le pays. Le rapport d'évaluation des sciences exactes, de 2003, constate que le Maroc dispose d'un potentiel de chercheurs dynamiques exerçant au sein des universités, avec une ouverture notable sur l'international.

L'évolution des effectifs des enseignants-chercheurs durant la décennie de la Charte n'a pas enregistré d'augmentation significative. Entre 2001 et 2012, l'effectif des enseignants universitaires permanents a augmenté de 19% en passant de 9 903 à 11 750. L'analyse de l'évolution de ces effectifs par grade fait ressortir des tendances contrastées. En effet, si le nombre des professeurs de l'enseignement supérieur a plus que doublé, celui des professeurs et maîtres-assistants a diminué de 28% durant cette période. L'effectif des professeurs habilités, des maîtres de conférences et des professeurs agrégés a augmenté d'une manière soutenue jusqu'en 2005 où il a atteint 1 502, puis il a commencé à baisser pour se situer à 881 en 2009. À partir de cette année-là, cet effectif a connu une hausse jusqu'à stagner à 1 660. Quant aux assistants, leur nombre est passé de 149 en 2001 à 26 en 2012, soit une diminution annuelle moyenne de 15%, en raison de la disparition progressive de ce grade.

Graphique 76
Evolution du personnel enseignant permanent par grade (2000-2012)



Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. Personnel enseignant permanent. Evolution par grade par établissement et type d'établissement. 1986-2012. P. 56.

Il y a lieu de noter dans cette évolution le renversement de la tendance entre l'accroissement des effectifs du grade de professeur de l'enseignement supérieur et la baisse des effectifs du grade des professeurs assistants. Le mode de promotion, les départs à la retraite, auxquels s'ajoute

le ralentissement des recrutements de nouveaux enseignants, pèsent sur le renouvellement du potentiel humain de la recherche au sein des universités.

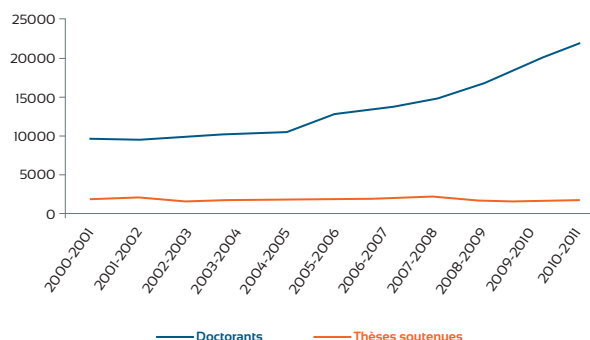
Ce constat s'explique par un mode d'avancement dans les carrières qui a longtemps prédominé et qui ne privilégiait pas la performance pédagogique et la production scientifique de l'enseignant chercheur. Pourtant, plusieurs études montrent que l'innovation et la production scientifique sont essentiellement liées au dynamisme et au potentiel des jeunes chercheurs qui animent les laboratoires (128). Or l'évolution tendancielle de la pyramide par grade des effectifs des chercheurs reflète un mouvement inverse avec, en 2012, une forte prédominance des grades les plus élevés et donc d'enseignants-chercheurs plus âgés.

4. La formation à la recherche

Les études doctorales constituent une instance-clé pour la formation et le renouvellement des chercheurs. Mais la création des formations doctorales, dans le cadre du système LMD, ne semble pas avoir donné à la recherche universitaire l'impulsion souhaitée.

Bien que l'effectif des étudiants inscrits en 3^{ème} cycle (129) ait triplé pendant la décennie, passant de 14 724 étudiants en 2001 à 44 653 étudiants en 2011, il ne représente que 12% du total des inscrits dans l'enseignement supérieur en 2011. L'effectif des doctorants (130) a également connu une forte progression puisqu'il a été multiplié par 2,3 pour atteindre 21 836 doctorants contre 9 645 en 2001. Son poids par rapport au total des inscrits dans l'enseignement supérieur s'est élevé de 2,4 points, passant de 3,7% en 2001 à 6,1% en 2011. Cette croissance s'est accentuée à partir de 2008-2009 traduisant probablement l'effet de la mise en œuvre progressive de la réforme LMD.

Graphique 77
Evolution des effectifs de doctorants et du nombre de thèses soutenues



Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.

Mais parallèlement, le nombre de thèses soutenues a connu une stagnation entre 2001 et 2011 (131). Il est de l'ordre de 1759 en 2011. Si l'on exclut les thèses soutenues en médecine, le nombre se réduit à 798 toutes disciplines confondues, ce qui reflète, compte tenu du nombre cumulé des doctorants, un faible rendement interne du cycle doctoral (132).

Faut-il signaler, à ce propos, qu'aucun objectif, ni en termes d'accès au cycle doctoral, ni en termes d'aboutissement du projet de thèse, n'a été fixé dans la Charte ou dans la loi 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur.

Tableau 45
Nombre de thèses soutenues par an

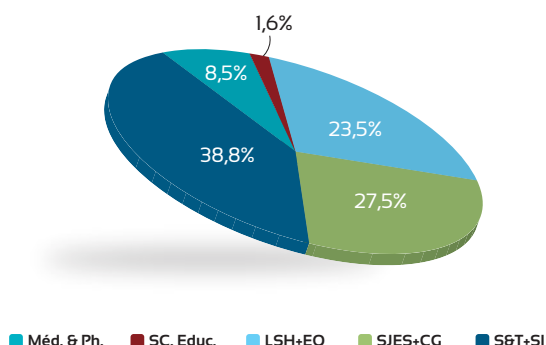
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Sciences exactes et naturelles	469	411	545	276	415	331	237	322	207	269
Sciences de l'ingénieur	19	21	15	9	16	9	48	23	23	30
Sciences humaines et sociales	240	351	535	483	523	402	541	501	630	337
Total	728	783	1 095	768	954	742	826	846	860	636

Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.

Pour l'année 2009, en effet, 636 docteurs seulement ont été formés, contre 728 en 2000. En 2010, 680 thèses ont été soutenues pour un objectif de 1 037 thèses fixé par le Programme d'urgence. L'octroi de quelques bourses aux doctorants méritants n'a pas contribué, de manière substantielle, à promouvoir la recherche au sein des Centres d'Etudes Doctorales et, par conséquent, à augmenter l'effectif des lauréats. L'absence de statut de jeune chercheur doctorant, se consacrant de façon exclusive à la recherche et disposant de moyens incitatifs, explique en partie cette carence persistante.

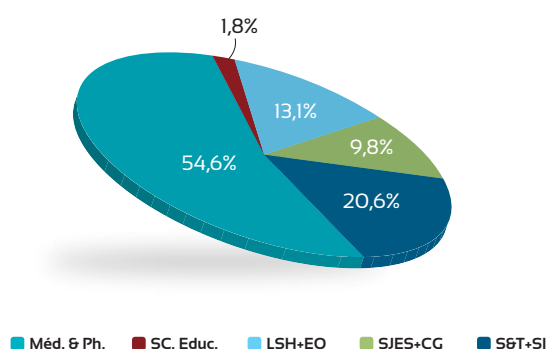
La répartition des doctorants par domaine de recherche montre une certaine prépondérance des filières scientifiques et techniques par rapport aux lettres, sciences humaines et sociales. En 2011, 39% des doctorants sont inscrits en Sciences, Techniques et Sciences de l'Ingénieur ; 27,5% en Sciences Juridiques Economiques et Sociales ainsi qu'en Commerce et Gestion ; 23,5% en Lettres, Sciences Humaines et Enseignement Originel ; 8,5% en Médecine et Pharmacie et enfin, 1,6% en Sciences de l'Education.

Graphique 78
Proportion des doctorants en 2011



Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.

Graphique 79
Proportion des thèses soutenues par domaine de recherche en 2011



Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.

Toutefois, en termes de thèses soutenues, cette répartition se renverse à l'avantage de certains domaines. En effet, en 2011, on enregistre plus de la moitié des soutenances de thèses (54,6%) en Médecine et Pharmacie ; 20,6% en Sciences, Techniques et Sciences de l'Ingénieur ; 13,1% en Lettres, Sciences Humaines et Enseignement Originel ; 9,8% en Sciences Juridiques Economiques et Sociales ainsi qu'aux enseignements en Commerce et Gestion ; et enfin, 1,8% en Sciences de l'Education (graphique 77). Ces tendances dépendent de plusieurs facteurs, dont notamment les spécificités de chaque discipline (Médecine en particulier), par exemple en termes de durée de référence de préparation d'une thèse et de degré de structuration de la recherche.

Encadré 3 Comparaison avec d'autres pays

Avec 16 étudiants inscrits au supérieur pour 1 000 habitants et 2,4 chercheurs plein temps pour 1 000 habitants actifs en 2011, l'effort en termes de préparation de ressources humaines reste insuffisant en comparaison avec certains pays tels que la Tunisie (34 étudiants et 5,2 chercheurs), le Portugal (37 étudiants et 9,3 chercheurs), la Turquie (53 étudiants et 2,7 chercheurs) ou la Corée du Sud (70 étudiants et 11,6 chercheurs).

Source : Unesco, Institut de statistique (Site Web). Pour la Tunisie, le nombre de chercheurs concerne la dernière année disponible (2008).

Le nombre d'étudiants est rapporté à 1 000 habitants, tandis que le nombre de chercheurs plein temps est rapporté à 1000 habitants actifs.

Compte tenu de l'effort de structuration de la recherche consenti tout le long de la décennie de la Charte et de l'introduction de la réforme LMD depuis 2003, le développement de la formation par la recherche paraît encore insuffisant pour constituer un vivier de chercheurs à même d'impulser une nouvelle dynamique au système national de recherche.

4. La production scientifique

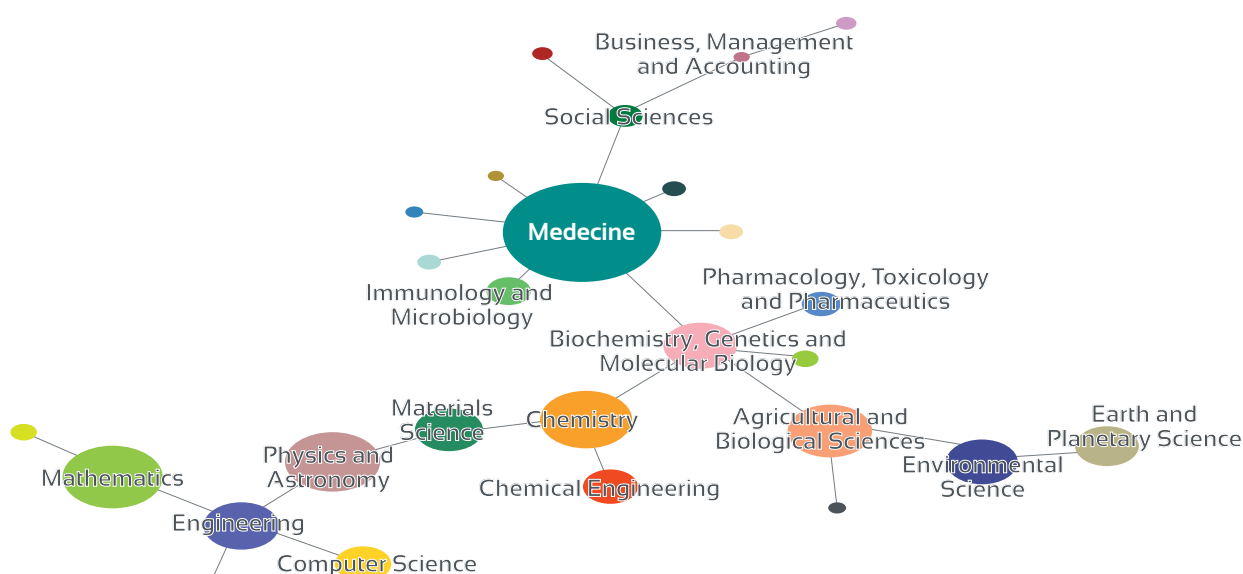
L'évaluation de la production scientifique marocaine durant la décennie de la mise en œuvre de la Charte n'est pas une tâche aisée en raison de l'indisponibilité de statistiques nécessaires et en l'absence de bases de données nationales appropriées.

L'évaluation bibliométrique se référant à des bases de données internationales fournit quelques informations factuelles sur les publications scientifiques, en langues étrangères, notamment en anglais. Une part importante des travaux de recherche universitaire dans le domaine des sciences humaines et sociales est publiée en langue arabe. En dépit de son importance, l'outil bibliométrique ne rend pas compte de la complexité de la production scientifique marocaine, de sa diversité disciplinaire et linguistique et n'offre pas une appréciation qualitative de cette production.

• Les sciences exactes

Sur la base de données bibliométriques, la médecine occupe une place prépondérante à l'échelle internationale, suivie des mathématiques, de la physique et la chimie puis de l'agriculture et de la biologie.

Graphique 80
Les domaines scientifiques par importance de la production en 2003

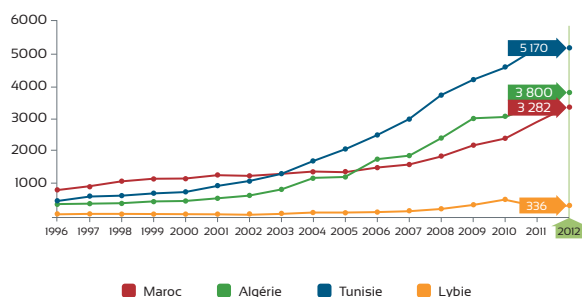


Source : Données fournies par le Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique (CNRST).

L'évaluation effectuée en 2003 fait ressortir une moyenne de 900 références bibliographiques provenant de 700 laboratoires et groupes de recherche dont 83% proviennent des universités. 60% de la production se concentre dans les universités de l'axe Rabat-Casablanca, avec une prédominance pour les publications en médecine (133).

Sur le plan quantitatif, la production scientifique a connu une augmentation importante avec 3 282 articles publiés en 2012. Mais cette augmentation n'a pas suivi le même rythme que celle des autres pays du Maghreb, comme le montre le graphique suivant.

Graphique 81
Evolution des publications scientifiques
des pays du Maghreb Arabe



Source : Données fournies par le Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique (CNRST).

La production scientifique marocaine a progressé entre 2000 et 2010 de 100%, contre 800% pour la Tunisie et 600% pour l'Algérie.

La Charte recommande d'orienter une partie des activités de recherche vers la recherche appliquée, afin de répondre aux besoins de développement socio-économique du Maroc, et d'impliquer de manière plus affirmée le secteur privé dans les actions de développement de la recherche scientifique et de l'innovation. Au sein des pays avancés, la recherche à finalité économique est financée essentiellement par les entreprises et les administrations territoriales. En l'absence de données fiables, on ne peut évaluer la contribution des collectivités locales et la part des entreprises dans le financement de la recherche scientifique.

• Les sciences humaines et sociales

Selon le rapport de 2003 relatif aux sciences exactes, la part des sciences humaines et sociales est estimée, sur la période 1997-2000, à 20% de la production totale (134).

L'évaluation effectuée en 2006 sur les sciences humaines et sociales n'a pas manqué de souligner les spécificités qui caractérisent les champs disciplinaires en sciences sociales et humaines, ainsi que les modes de pratique de la recherche.

Le rapport a, par ailleurs, établi un diagnostic de la production scientifique en sciences humaines et sociales faisant apparaître plusieurs carences ayant trait notamment à la structuration des communautés disciplinaires, au rythme des publications, à la qualité de la production et à sa visibilité internationale.

Les recommandations portent sur l'évaluation de l'activité de recherche, la création d'un organisme en charge des sciences humaines et sociales et l'allocation de ressources avec des critères adaptés au champ disciplinaire. On note enfin qu'aucune mesure stratégique relative à ces recommandations n'a été prise jusqu'à présent.

Conclusion

Une impulsion soutenue et durable de la recherche scientifique requiert un cadre institutionnel cohérent. Or, comme il a été souligné plus haut, le dispositif de pilotage national comporte une multiplicité d'organismes dont les missions se chevauchent ; d'où la difficulté d'identifier des lieux de décision où pourrait être conçue et mise en œuvre une stratégie nationale de promotion de la recherche scientifique déterminant la place qu'elle doit occuper en tant qu'outil de développement du pays et véhicule de la production de connaissances dans le cadre de la compétition scientifique internationale.

La baisse progressive des effectifs de jeunes chercheurs au sein du corps enseignants, alors qu'ils constituent le potentiel essentiel pour assurer la relève au niveau national, la faible proportion de doctorants qui, jusqu'à présent, soutiennent leurs thèses ajouté au paramètre de qualité, ainsi que le niveau limité de la production scientifique tant en sciences exactes qu'en sciences humaines et sociales, soulignent l'urgence de concevoir une stratégie nationale à court, moyen et long termes, assortie des modalités opérationnelles destinées à dynamiser le Système National de la Recherche Scientifique pour l'inscrire de plain-pied dans l'économie du savoir et de l'innovation.

Références bibliographiques

- (125) Schémas extraits du rapport d'évaluation réalisé par Roland Waast et Mina Kleiche-Dray en 2003 et publié en 2009. Ce schéma est actualisé pour prendre en compte l'évolution de l'organisation de la recherche scientifique. Voir Roland Waast et Mina Kleiche-Dray. Evaluation of a National Research System. 2009. European Commission. European research area, p. 73.
- (126) Roland Waast et Mina Kleiche-Dray. Ibid., p. 57.
- (127) « Auto-évaluation du bilan des réalisations 2001-2011, 10 ans au service de la recherche nationale », Rapport CNRST. Voir aussi MEN : « Bilan 2011 du Programme d'urgence », mai, 2011.
- (128) Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, « Du système national de la recherche dans le domaine des sciences Humaines et sociales », Rapport de synthèse, 2010.

(129) Diplôme d'Etudes Supérieures Approfondies (DESA), Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS), Master, Diplôme d'Etudes Supérieures (DES), Doctorat et Doctorat d'Etat.
 (130) En raison de la non disponibilité de l'information, ces données ne prennent pas en compte, de façon complète, les effectifs de doctorants dans les domaines de la médecine et de la pharmacie ; et ce, entre 2000 et 2005.
 (131) La mise en parallèle du nombre de thèses soutenues et de l'effectif des doctorants est à lire avec précaution, compte tenu de la composition des deux populations et de leurs caractéristiques

(nombre d'années d'inscription, multiplicité des types de doctorats, régularité dans la disponibilité des données...).

(132) Même si ce résultat s'explique pour partie par un « effet-retard », dû au fait que le délai de production d'une thèse est d'au moins trois ans et que, de ce fait, la forte croissance des effectifs inscrits en doctorat à compter de 2006-2007 produira ses effets les plus tangibles au-delà de 2010.

(133) Roland Waast et Mina Kleiche-Dray. Ibid., p. 57 et p. 60.

(134) Ibid., p. 60.

Conclusion de la partie IV

Comme on l'a vu dans la première partie de ce rapport, l'accès à l'école s'est considérablement développé depuis 2000 et, en particulier, depuis le lancement du Programme d'urgence. Il reste que ce chapitre, centré sur les performances, pointe des problèmes cruciaux pour le présent et l'avenir du système éducatif, de formation et de recherche scientifique marocain. On serait même tenté d'ajouter que leur résolution conditionne largement la portée des efforts consacrés par la Nation à son Ecole. Nombre de résultats sont en effet préoccupants. En premier lieu, tant le programme national d'évaluation des acquis (PNEA) de 2008 que les enquêtes internationales TIMMS-PIRLS réalisées tout au long de la décennie de la Charte, montrent que les résultats des élèves marocains, tant au primaire qu'au collégial sont particulièrement décevants. Ainsi le PNEA indique que la (grande) majorité des élèves sont loin d'obtenir le score moyen, que ce soit en maths-sciences ou en langues (arabe et français). Ces déficits sont largement confirmés par les enquêtes internationales qui, facteur aggravant, montrent que les résultats ont tendance à fléchir et se situent en dessous de ceux obtenus par des pays comparables. Parmi les explications de ces résultats décevants en matière d'acquis, compte très probablement le « climat » souvent dégradé qui règne dans des écoles, aux dires de leurs directeurs, en raison d'une forte insécurité (vol, vandalisme, injures, violence) qui, manifestement, contribue à décourager et même à détourner de l'école, nombre d'enfants et de jeunes.

En outre, ces difficultés s'affirment sur fond de fortes inégalités sociales, régionales et de genre en matière d'accès à l'éducation, même si, il faut le souligner, elles se sont fortement réduites grâce à la politique de généralisation impulsée par la Charte et dont les régions du Sud ont particulièrement bénéficié. Par ailleurs, le PNEA montre que les acquis dans l'enseignement privé sont plus élevés que dans le public, notamment en langue française, sachant que l'offre privée est avant tout urbaine parce qu'elle y trouve sa demande, et qu'elle est sans doute d'une qualité variable probablement partiellement indexée sur les sommes versées par les familles.

Enfin, l'analyse de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur et des lauréats de la formation professionnelle constitue une première approche du rendement externe de ces dispositifs, dans les limites des sources disponibles (par exemple, seules trois universités étaient concernées par l'enquête de cheminement des diplômés du supérieur). Malgré une amélioration tendancielle depuis 2000, ces diplômés restent, semble-t-il, fortement exposés à des durées moyennes de chômage conséquentes et, qui plus est, s'insèrent dans des emplois aux salaires faibles. Cet enjeu de la qualité de l'insertion est, à l'évidence, majeur pour les années qui viennent. En outre, les inégalités de situation au regard de l'emploi sont très marquées : pour ce qui est de la formation professionnelle entre les techniciens (supérieurs) et les lauréats de la spécialisation et de la qualification ; pour ce qui est de l'enseignement supérieur, entre les diplômés des filières à accès régulé et ceux passés par les filières « ouvertes ».

Dans un contexte très différent, la recherche scientifique et technique n'échappe pas à certaines des difficultés pointées à propos de l'école primaire et du collégial. Ainsi les efforts de la Nation ont, là encore, été conséquents puisqu'en une décennie, la proportion du PIB consacrée à la recherche a doublé mais sans atteindre le 1% visé par la Charte (le déficit en financements publics semble avoir été particulièrement marqué). Mais se font jour de sérieuses insuffisances dont attestent entre autres, la progression relativement faible du nombre d'enseignants-chercheurs (moins de 20 % alors que le nombre d'étudiants a plus que doublé), la stagnation du nombre de thèses soutenues, la visibilité limitée des travaux de recherche à l'aune internationale. En bref, là encore, le rendement de l'indispensable effort en faveur de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche s'avère décevant même si certaines disciplines se distinguent comme les sciences médicales. Parmi les causes de cette situation, on note une gouvernance problématique du Système de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche compte tenu de la dispersion des centres de décision, qui bride l'affirmation d'une stratégie nationale dessinant clairement l'avenir à court, moyen et long termes.



PARTIE V

ACQUIS, DÉFICITS ET DÉFIS DE L'AVENIR

Cette évaluation de la mise en œuvre de la Charte, montre que des changements ont été introduits à travers les mesures et les actions entreprises qui ont permis quelques acquis ; mais la mise en œuvre a connu des déficiences et des défaillances révélant ainsi un grand chantier des réformes entamées mais qui restent inachevées. Comment donc préserver et consolider les acquis, rattraper le retard, surmonter les difficultés et réaliser la performance de l'école tout en tenant compte des défis de l'avenir ?

CHAPITRE I

DES ACQUIS À CONSOLIDER

1. Un effort de généralisation à consolider

Une politique de généralisation a été lancée et a opéré durant la décennie de l'application de la Charte. Elle est à consolider pour atteindre l'objectif de "l'éducation pour tous" tout en œuvrant à orienter les efforts vers le dépassement des carences enregistrées. Consolider les acquis de la généralisation, c'est agir sur les facteurs qui entravent la rétention des élèves au sein de l'école et lutter contre les déperditions sous forme de redoublement, de déscolarisation et d'abandons. De même, pour pouvoir réaliser un saut qualitatif au profit de la démocratisation de l'éducation, il faudrait également améliorer les conditions d'apprentissage et le climat de l'école.

La consolidation de la généralisation ne peut se faire sans une attention particulière au préscolaire. La faiblesse de celui-ci est une pierre d'achoppement au sein du système éducatif ; son développement détermine positivement la survie et la réussite scolaire.

2. Une autonomie des académies et des universités à conforter

La conception qui se dégage des lois régissant les académies et les Universités institue ce que la Charte a préconisé, à savoir la décentralisation et l'autonomie. Ces lois reflètent une avancée notable dans le mode de gouvernance ; ce qui représente en soi un acquis. Néanmoins, elles ont fixé un cadre institutionnel en avance par rapport au mode de fonctionnement qu'il a connu. Ces lois nécessitent certes quelques modifications, après plus d'une décennie de leur promulgation, suite aux problématiques qui ont émergé au niveau de l'application, telles que le nombre pléthorique

des membres du Conseil d'administration des Académies et des Conseils des universités, ou encore l'incohérence dans les modes de recrutement des présidents d'université et des doyens. Il demeure qu'elles ont institué au niveau réglementaire une autonomie qui est un acquis sur lequel il faudrait bâtir, au niveau régional, une gouvernance responsable et redevable des Académies et des Universités.

3. Un appui social à pérenniser

L'analyse des inégalités en matière d'éducation montre que l'effort de généralisation ainsi que la mise en place d'un dispositif d'appui social en faveur de l'égalité des chances de tous les enfants devant l'accès à l'éducation, contribuent au maintien des élèves dans l'école, réduisent ainsi les inégalités et affirment le processus de démocratisation.

L'appui social est certes un acquis, mais il opère dans un cadre d'une pauvreté des familles et de leur faible niveau des revenus notamment en milieu rural. Pour préserver et consolider l'effet de l'appui social, il faudrait le pérenniser par l'amélioration du niveau de vie de ces familles pour permettre aux enfants de ces couches sociales d'avoir accès à l'éducation et réduire ainsi les inégalités devant l'éducation. Ceci appelle à la mise en place de mécanismes de pérennisation.

4. Une dynamisation et une diversification de l'offre universitaire à poursuivre

L'introduction à l'université d'une nouvelle architecture pédagogique, le système LMD, organisée en cycles, en semestres et en modules, repose sur les principes de la capitalisation des acquis-modules dans l'itinéraire de l'étudiant. Ce

système LMD en phase avec les normes universitaires internationales – notamment européennes – joue en faveur de l'internationalisation du système universitaire en faveur de la valorisation des diplômes nationaux et de la mobilité des étudiants dans l'espace universitaire international.

La réforme pédagogique a redynamisé l'offre de formation et sa diversification. Elle a constitué une opportunité pour les enseignants de prendre des initiatives et d'innover en matière d'élaboration de filières professionnelles en licences et en Masters spécialisés. Une progression a été réalisée dans la professionnalisation des filières.

Des moyens financiers ont été injectés par le Programme d'urgence, durant la période 2009-2012. Ils ont contribué à renforcer la réforme pédagogique et à fixer aux universités des objectifs à atteindre concernant la professionnalisation. D'ailleurs, au cours de l'année du démarrage de ce programme et dans le cadre de la contractualisation entre les universités, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et le Ministère des Finances, plusieurs nouvelles filières furent accréditées. L'octroi de moyens financiers a permis également de motiver les enseignants à s'impliquer dans le renouvellement des filières de formation et de mobiliser les compétences professionnelles externes pour renforcer l'encadrement. C'est ainsi que ce processus de diversification de l'offre de formation doit être consolidé et renforcé avec des moyens nécessaires en budget et encadrement.

5. La Formation Professionnelle : un rôle au sein du système éducatif à affirmer

La Formation Professionnelle a connu une évolution pour devenir une composante importante du Système de l'Education et de la Formation. Ceci lui a permis d'acquérir une accumulation d'expérience en matière de qualification. Elle a un double atout pour lequel elle a développé deux dispositifs :

- a. dans un contexte transitoire de déperditions du système scolaire, elle répond à une demande sociale de réintégration professionnelle des

jeunes sortants du système éducatif pour les qualifier pour un métier.

- b. dans le cadre d'une économie en plein essor, elle intervient au niveau de la formation professionnelle initiale continue pour qualifier en situation de travail et accompagner les entreprises dans leur développement de la capacité de la ressource nécessaire qualifiée.

Cet acquis demande à être affirmé pour que la formation professionnelle renforce l'articulation avec l'Education Nationale et l'Enseignement Supérieur et joue son rôle de composante intégrante du Système de l'Education et de la Formation.

6. La démarche opérationnelle du Plan à instaurer

Il ressort de cette évaluation que le Programme d'urgence qui survient à la fin de décennie de la Charte a permis d'accélérer le rythme des actions à mener en fixant aux Académies et aux Universités des objectifs à atteindre en fonction des projets se rapportant à tous les niveaux ainsi que le mode et l'auto-évaluation avec la mesure des taux des réalisations. Cette démarche s'inscrit dans le cadre des grandes orientations de la Charte, ce qui représente un acquis au niveau de la méthodologie de l'opérationnalisation, mais qui doit être précédée et renforcée par une planification stratégique.

Cette démarche opérationnelle du programme des réformes déclinant les mesures à entreprendre, les objectifs à atteindre et les évaluations internes à mener, représente une approche adéquate et efficace pour mener les actions et accélérer le rythme de leurs réalisations.

Tout ceci fait que la Charte a certes abouti à des réalisations et a initié des changements, mais l'évaluation d'une période de plus d'une décennie de tentatives de réformes donne à voir une réforme inachevée par manque de planification stratégique et de régularité dans la succession des programmes opérationnels.

CHAPITRE II

LES NŒUDS DE LA CONDUITE DU CHANGEMENT

Malgré les progrès réalisés qui reflètent la volonté d'appliquer les recommandations de la Charte, des défaillances persistent dans le processus de mise en œuvre. La problématique de l'éducation obligatoire, celle des grandes déperditions, les faibles acquis des élèves, le déficit en formation des enseignants, l'accès limité à l'apprentissage à travers les nouvelles technologies, les déficits de gouvernance, et le faible rendement de la recherche demeurent au centre des carences du Système de l'Éducation et de la Formation. Les hésitations à concrétiser les recommandations de la Charte liées à toutes ces carences sont des facteurs déterminants d'une réforme inachevée.

Comment consolider les avancées, capitaliser sur les acquis et tracer de nouvelles perspectives pour améliorer régulièrement le rendement de l'école ?

Cette évaluation de la mise en application de la Charte a permis d'identifier des nœuds sur lesquels il faudrait agir pour rattraper le retard accumulé dans la réalisation des réformes, rectifier les dysfonctionnements pour mettre à niveau le Système d'Éducation et de Formation, et tracer la voie de la relance de la dynamique continue de la réforme.

Ce qui va déterminer l'esprit et la forme de cette relance de la dynamique continue, inhérente à tout système éducatif, ce sont des considérations relatives au pilotage et à la manière de procéder pour la mise en œuvre des réformes et la conduite du changement. Il faudrait ainsi s'interroger de façon lucide sur les nœuds qui ont entravé une bonne conduite du changement et gêné l'aboutissement d'une réforme globale projetée sur une longue durée.

1. Conception de la réforme et gouvernance

L'élaboration de la Charte a été, sans conteste, un tournant dans l'histoire récente du Système de l'Éducation et de la Formation en raison du consensus dont elle a fait l'objet et des orientations qu'elle a tracées, puisqu'il y a désormais un avant et un après la Charte. Néanmoins, ce texte fondateur, à la lumière de l'évaluation de l'application qui en a

été faite, suscite des réflexions sur sa conception et sa portée opérationnelle. La Charte précise les objectifs pour certains leviers se rapportant à la généralisation, la formation professionnelle, la réforme pédagogique, et spécifie avec précision même les chiffres à atteindre et l'année de réalisation. Pour les autres leviers, elle énonce les grands principes et les orientations stratégiques. Cette oscillation entre ce qui relève à la fois de ce qui est de l'ordre d'orientation stratégique et ce qui est de l'ordre de l'opérationnel, a fait qu'on l'a substitué aux plans opérationnels. Tout se passe comme si ce texte se suffit à lui-même et qu'il n'avait pas besoin qu'on lui conçoive des plans d'opérationnalisation assortis de calendrier de réalisation, d'une démarche pour conduire le changement et d'une modalité de suivi et d'évaluation.

Comme on le constate à travers la mise en application de la Charte, des chantiers ont été entamés, mais de manière parcellaire discontinue et asymétrique. Ce n'est qu'avec le Programme d'urgence (2009) qu'un plan opérationnel, traitant l'ensemble des orientations de la Charte et tous les niveaux du Système de l'Éducation et de la Formation, a été élaboré pour donner un nouveau souffle à la mise en application de la Charte.

En intégrant des recommandations détaillées, la Charte se présente plus comme un programme d'action que comme une Charte qui dessine les principes et les grandes orientations pour le moyen et le long termes. Il en résulte que son application pour les responsables a été inscrite dans une logique de causalité technique, qui consiste à considérer que lorsqu'on décrète une réforme des curricula, par exemple, les enseignants vont immédiatement les appliquer et ainsi, les acquis des élèves vont s'améliorer. Or l'adoption d'une réforme en éducation, de nature plurielle, enclenche tout un cheminement complexe et divers qui demande qu'elle soit d'abord admise et comprise, puis maîtrisée et appropriée, avant qu'elle ne soit appliquée par les acteurs.

Dans la mise en application de la réforme, la prise en considération du cheminement nécessaire qui

mène vers un effet positif sur les acquis des élèves est un impératif de la conduite du changement et de la réussite de cette réforme dont l'impact ne s'inscrit pas dans l'immédiateté ou dans le court terme, mais dans la durée.

Lorsqu'on ajoute aux lenteurs, que prennent les réformes pour avoir un impact, les logiques diverses des protagonistes, les résistances des multiples acteurs, les dysfonctionnements de la gouvernance et les défaillances de la conduite du changement, ces réformes sont davantage retardées et ajournées.

Par ailleurs, la Charte visait une réforme globale et simultanée des trois sous-systèmes (Education Nationale, Formation Professionnelle, Enseignement Supérieur) et de leurs diverses composantes avec même des orientations qui vont au-delà de la décennie : on est en droit de se poser la question si la Charte n'était pas d'une ambition excessive compte tenu de la multiplicité des changements structurels qu'il fallait simultanément engager ?

La non prise en compte de la temporalité d'une réforme éducative de grande ampleur a exposé la Charte, conçue pour le moyen et le long terme, aux aléas d'une opérationnalisation fragmentée du court terme.

2. L'école n'est pas au cœur des collectivités nationale et locale

Les préoccupations qui au niveau central ont prédominé, durant la période 2000-2008 de la mise en œuvre de la Charte, étaient relatives à la mise en place des structures institutionnelles, à la conception des réformes des programmes et des méthodes pédagogiques. Tout ceci a nécessité un pilotage, une prise de décisions, des mesures et des actions par le haut. Il s'ensuit que l'effet des réformes ne parvient pas toujours jusqu'au niveau de la classe.

Il est certain que les Ministères de tutelle demeurent les responsables premiers de la mise en place des réformes, de leur réussite et de la performance du Système de l'Education et de la Formation. Il leur revient le rôle de mobiliser les autres départements ministériels et de faire converger les efforts pour placer l'école au cœur de la collectivité nationale.

Le développement de l'éducation, surtout dans le milieu rural, exige le concours et la convergence des actions de plusieurs ministères et organismes pour mettre en place les équipements indispensables d'infrastructures dans l'environnement de l'école, tels que l'électrification, l'eau potable, les routes, la santé scolaire, des politiques pour lutter contre la pauvreté et la précarité et rehausser le niveau de vie des ménages défavorisés. La réussite

de l'école, tout en étant de la responsabilité du département en charge, est fatalement tributaire de la collectivité nationale. Aussi, la mobilisation des départements gouvernementaux autour du développement de l'école est-elle une nécessité.

Au niveau national, dans les discours, les forums et les médias, l'école est généralement exposée à de sévères critiques, souvent formulées de manière acerbe. Or, l'école, change certainement par une réforme interne, mais également par l'implication et la pression positive qu'exercèrent à son endroit, les leaders d'opinion, les associations de parents d'élèves, les acteurs économiques, les syndicats, les médias et la société civile. Le levier du changement ne se situe pas uniquement en interne mais également dans son environnement extérieur. La société doit s'approprier l'école et exercer une pression positive sur elle pour qu'elle s'améliore. Dans les pays où le rendement de l'école est une réussite, l'implication des parents d'élèves dans son fonctionnement, a fait qu'elle progresse et que les acquis des élèves s'améliorent.

La pression de l'extérieur s'exerce également à travers l'évaluation externe qui rend compte de ce qui va et de ce qui ne va pas dans les acquis scolaires des élèves, et, par conséquent, informe la société et la renseigne sur l'état de son école.

Au niveau local, surtout en milieu rural, l'école doit être placée au cœur de la collectivité. Ceci peut se faire sans l'implication de trois acteurs : les collectivités locales, les directeurs et les enseignants.

Bien que le rôle de l'Etat reste primordial, la réussite de l'école requiert aussi l'apport des collectivités locales qui doivent s'approprier leur école et mobiliser la communauté autour d'elle. De même que les directeurs et les enseignants ont à œuvrer pour attirer la collectivité vers l'école. Ceci ne pourrait se réaliser que s'ils sont préparés à être les acteurs catalyseurs qui mobilisent la collectivité pour améliorer l'environnement scolaire.

Dans le milieu rural, le directeur et l'enseignant représentent les liens entre l'école et la collectivité locale. Ce sont les acteurs principaux qui attirent la collectivité vers l'école. Pour qu'ils y arrivent, il est impératif de les préparer à œuvrer durablement en milieu rural, de sorte qu'enseigner en milieu rural devienne, non pas une parenthèse dans l'attente d'une mutation, mais une vocation, un savoir-faire, voire une expertise.

C'est ainsi que changer l'école par la base – dans chaque établissement et au sein de la classe –, implique de la placer non seulement au cœur de la collectivité nationale et de l'enraciner dans la collectivité locale, mais d'œuvrer aussi à ce que

cette collectivité se responsabilise vis-à-vis de l'école de ses enfants. Ne dit-on pas, selon la sagesse africaine « qu'il faut tout un village pour éduquer un enfant » ?

3. Une faible participation des acteurs

Les enquêtes auprès des enseignants et des responsables de la gouvernance montrent qu'ils ne remettent pas en cause le bien-fondé de la réforme, ni la qualité des recommandations de la Charte. En revanche, ils stigmatisent les conditions dans lesquelles sa mise en œuvre a eu lieu et la manière par laquelle les acteurs ont structuré leur action, organisé le système et communiqué à propos des objectifs de la réforme.

L'insatisfaction qui prévaut chez les enseignants lors de l'enquête sur leur perception de la mise en application de la Charte ainsi que la morosité constatée lors de l'enquête menée sur la gouvernance, traduisent une démotivation et une démobilisation manifestes. A noter que cette insatisfaction est généralisée puisqu'elle ne se limite pas aux enseignants mais s'étend aux autres responsables. Pourquoi ?

La raison est que les réformes sont vécues comme des directives subies et non comme des projets auxquels ils ont contribué. Il est évident que les acteurs ne se sont pas appropriés les réformes. Or, les vrais changements s'opèrent aux niveaux de la classe, du mode de gestion des établissements, du mode de gouvernance ; par conséquent, la réussite des réformes est tributaire de l'implication des acteurs à tous les niveaux du Système de l'Education et de la Formation. D'où la nécessité d'adopter et de concrétiser le principe de participation sur lequel devrait reposer la conduite du changement.

En initiant des réformes, on n'accorde pas toujours une attention particulière aux agents chargés de la conduite du changement. Une réforme est toujours portée par des agents relais qui ont une vision partagée, une compréhension de ses objectifs compte tenu d'un diagnostic commun de l'état du Système de l'Education et de la Formation, une implication réelle dans le changement de l'école et une capacité à défendre la réforme avec conviction et argumentation. Ces agents doivent être présents tout au long de la chaîne de responsabilités du système, et faire partie des changements en tant que concepteurs et réalisateurs de projets innovants.

Peu d'intérêt a été accordé au leadership éducatif. Les gestionnaires des établissements éducatifs ne sont point préparés aux nouvelles tâches de gestion qui leur incombent ; s'y ajoute la non attractivité des postes, qui ne permet pas toujours de constituer un leadership dynamique pour

diriger les établissements. Les responsables sont également peu préparés aux négociations, parfois difficiles, avec les syndicats d'enseignants, ainsi qu'aux techniques de résolution des conflits, et par conséquent, peu outillés pour prendre des initiatives innovantes susceptibles d'introduire des changements réels qui, fatalement, bousculent des manières de faire préétablies au niveau pédagogique.

Par ailleurs, la non implication des acteurs a fait que les enseignants, comme le montre l'enquête sur leur perception de l'application de la Charte, se positionnent de manière distanciée et critique par rapport à la réforme. Cette attitude pourrait pousser certains à se complaire dans la passivité et parfois même, à se ranger du côté de la résistance au changement. La non participation ne mobilise point les acteurs autour des enjeux de la réforme.

En outre, la compréhension de la mise en œuvre de la Charte est le produit d'une époque où des réformes par le haut faisaient partie du mode de gouvernance prédominant. Actuellement, après la Constitution de 2011 et l'évolution de la société, la gouvernance impose la participation des acteurs et des parties prenantes dans le processus de changement afin de permettre à l'école de réaliser un saut qualitatif.

L'approche des réformes éducatives introduites uniquement par le haut de la pyramide démobilise les autres acteurs du système, alors que la participation les responsabilise et les place au cœur de ces réformes. Ainsi, l'approche participative ne doit pas être réduite à une simple annonce, mais implique un mode de conduite des changements pour que la mise en application de la réforme de l'école soit une responsabilité partagée par l'ensemble des acteurs et des parties prenantes.

4. Un déficit des dispositifs de veille et d'évaluation

Une des faiblesses qui ressort de l'évaluation de l'application de la Charte est le manque d'accompagnement des réformes par des mécanismes de veille et de régulation définissant le mode de suivi et d'évaluation.

Le suivi de la mise en application des réformes recommandées par la Charte, n'a pas reposé sur un système d'information opérationnel garantissant la remontée de l'information et des données. En effet, il est difficile de parler de bonne gouvernance sans la disponibilité d'informations fiables et opportunes. Le Département de l'Enseignement Supérieur peine à développer un système fonctionnant sur la base d'un référentiel conceptuel et une batterie d'indicateurs d'un système d'information intégré qui

permet de mesurer et juger les différents aspects de sa gestion. Des universités disposent d'un système de gestion de la scolarité (APOGEE), mais il n'est pas généralisé à toutes. L'Education Nationale dispose d'un système d'information intégré qui se doit d'être fonctionnel et opérationnel pour offrir des données fiables nécessaires au suivi des actions.

La Formation Professionnelle dispose de plusieurs applications informatiques, sans qu'elles soient intégrées dans un même système. Une conception est en cours de développement pour créer une plateforme qui permettra l'intégration des données de gestion de tous les opérateurs.

Le Système d'Education et de Formation a tout à gagner à œuvrer pour la consolidation des acquis actuels dans ce domaine, et à favoriser la création de réseaux informatiques permettant l'échange de données et d'information concernant tous les aspects communs aux trois composantes, surtout pour ce qui concerne la scolarité, les passerelles et l'orientation scolaire.

La Charte a recommandé la création d'une véritable « culture d'évaluation ». L'évaluation du système et de ses composantes n'a jamais eu lieu ; à part les quelques opérations d'audits imposées aux établissements de la Formation Professionnelle privée dans le cadre du programme : de qualification/ accréditation, le Programme d'urgence qui a introduit l'auto-évaluation à mi-parcours des projets, les évaluations internes et externes sont loin d'être des pratiques généralisées.

La qualité de la formation est un facteur important pour asseoir la crédibilité du Système de l'Education et de la Formation auprès de tous les intervenants, les bénéficiaires, les acteurs de l'économie, la société civile, etc. Toutefois, la qualité des enseignements et des apprentissages ne peut être atteinte sans une démarche d'évaluation en adoptant les normes et standards du contrôle-qualité. Il est vrai que la qualité a un coût, mais son absence génère plus de charges et affecte davantage l'efficacité du système à tous les niveaux : conception, procédures de mise en œuvre, production et évaluation.

L'évaluation accompagne les réformes nécessaires qui s'imposent, dans l'objectif d'un renouvellement continu. Elle est d'abord interne, menée par les sous-systèmes en s'appuyant sur des acteurs relais tels que des responsables et des enseignants qui s'engagent, s'impliquent et se mobilisent pour rendre compte dans la transparence, de leurs réalisations. Elle est ensuite externe pour favoriser l'ancrage d'une culture d'évaluation.

L'école et l'université doivent certes se transformer de l'intérieur, mais la pression positive de l'extérieur est également un des facteurs primordiaux pour améliorer son rendement, et c'est l'évaluation externe et indépendante qui exerce cette pression de l'extérieur. Celle-ci incite les institutions éducatives à s'améliorer et à travailler sur leurs faiblesses, et en outre, elle permet, à la société de s'informer des réalités de son école et de son université.

CHAPITRE III

LES DÉFIS DE L'AVENIR

Quelle est la démarche qui pourrait conduire le Système de l'Education et de la Formation à placer son école et son université sur les rails de la qualité ?

La réponse à cette interrogation dépasse le cadre de ce rapport d'évaluation. Toutefois, à travers les constats qui y sont soulignés, émergent les grands défis de l'avenir de l'école, que le Système de l'Education et de la Formation aura à relever en ce début du 21^{ème} siècle.

1. Une pression démographique soutenue

1.1. L'évolution démographique

Le contexte démographique peut, dans un premier temps, être abordé en prenant en compte les évolutions de la population totale sur une longue

période. Sa prise en considération peut ensuite permettre de cibler des aspects particuliers concernant la période et des projections publiées récemment à l'horizon 2050.

Les projections établies par le Haut-Commissariat au Plan à l'horizon de 2050 mettent en évidence une baisse des effectifs de la population des tranches de 4-5 ans, de 6-11 ans, de 12-14 ans, de 15-17 ans et de 18-24 ans.

Cette évolution est à priori favorable au Système de l'Education et de la Formation et à la politique éducative. En effet, l'action publique pourrait disposer de réelles possibilités pour étendre le bénéfice de ses services et/ou pour en améliorer leur qualité et l'équité de leurs usages.

Tableau 46
Evolution de la population par groupes d'âges scolaires
et ratio de dépendance entre 2014 et 2050 (en milliers) (135)

Années	4-5 ans	6-11 ans	12-14 ans	15-17 ans	18-24 ans	6-17 ans (1)	8-59 ans (2)	Taux de dépendance (2)/(1)
2014	1 154	3 408	1 736	1 769	4 397	6 913	19 701	2,85
2015	1 154	3 411	1 720	1 750	4 347	6 881	19 943	2,90
2020	1 151	3 443	1 705	1 668	4 037	6 816	20 932	3,07
2025	1 111	3 415	1 713	1 702	3 890	6 830	21 605	3,16
2030	1 042	3 281	1 699	1 708	3 927	6 688	22 391	3,35
2035	972	3 074	1 628	1 672	3 948	6 374	22 977	3,60
2040	958	2 907	1 523	1 586	3 879	6 016	23 296	3,87
2045	954	2 869	1 444	1 480	3 690	5 793	23 141	3,99
2050	945	2 853	1 432	1 437	3 460	5 722	22 699	3,97

Source : Haut-Commissariat au Plan.

Ce constat général mérite d'être nuancé en fonction du niveau de réalisation des objectifs fixés par cycle d'enseignement. Après une diminution des effectifs de plus de 400 000 enfants entre 2000 et 2014, la population primaire (6-11 ans) tendra à croître légèrement jusqu'à atteindre 3 443 000 enfants en 2020. La capacité d'accueil actuelle paraît suffisante pour garantir la généralisation de la scolarisation des enfants âgés de 6 à 11 ans dans les années à venir. Toutefois, l'augmentation des effectifs pour cette tranche d'âge dans les années à venir concernera uniquement le milieu urbain. En milieu rural, on assistera plutôt à une baisse des effectifs ; ce qui offre une opportunité pour améliorer la qualité des établissements scolaires.

Quant aux enfants en âge d'être au secondaire collégial (12-14 ans), la diminution de leur effectif, entamée dès 2005, continuerait jusqu'en 2018 pour se stabiliser à environ 1 680 000 enfants. En 2012-2013, 86% de cette population ont été scolarisés, dont 58% au secondaire collégial. Il en résulterait, chaque année, un effectif moyen de 190 000 élèves additionnels non scolarisés si on ne procède pas à l'extension de la capacité d'accueil des collèges et à l'éradication de l'abandon scolaire.

La décroissance de l'effectif des enfants en âge du cycle qualifiant (15-17 ans) n'a commencé qu'en 2008. Elle se poursuivrait jusqu'en 2020 pour se stabiliser à un effectif de 1 670 000 élèves. 59% de cette population ont été scolarisés en 2012-2013 et 32% seulement fréquentent le lycée. 650 000 élèves en moyenne risquent de se retrouver, chaque année, hors du système scolaire si un effort supplémentaire n'est pas consenti en faveur du développement de l'enseignement secondaire qualifiant ainsi que de la formation professionnelle.

Pour la tranche d'âge 18-24 ans, on constate un renversement de tendance en 2013. La baisse des effectifs se stabilisera en 2030. Néanmoins, le taux brut de scolarisation au supérieur est encore faible (22%), et loin d'atteindre son point de saturation.

On doit s'attendre à une augmentation des effectifs dans ce cycle, liée à l'amélioration des taux d'achèvement dans l'enseignement scolaire. Ceci ne manquera pas d'entraîner une forte pression sur les établissements de l'Enseignement Supérieur, notamment ceux à accès non régulé, qui enregistrent déjà un déficit en capacité d'accueil et d'encadrement.

La transition démographique au Maroc, amorcée au début de la décennie, a eu un effet sur l'accroissement des effectifs des catégories 15-17 ans et 18-24 ans. Il en résulte que la pression des effectifs, exercée sur l'école primaire au moment du démarrage de la réforme, tend à s'accroître dans l'avenir et à se déplacer vers les niveaux du Secondaire, du

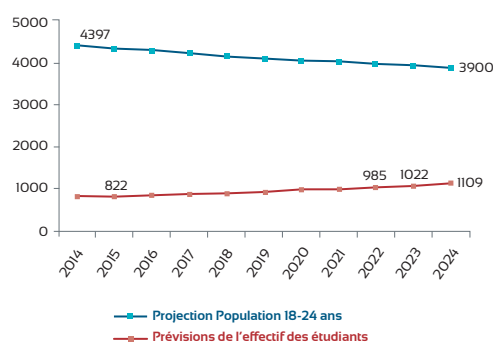
Supérieur et de la Formation Professionnelle. Une telle tendance mérite d'être prise en compte dans toute politique future d'offre scolaire.

1.2. Les effets de la pression sur l'Enseignement Supérieur

Afin d'examiner les perspectives d'évolution de l'enseignement supérieur, trois hypothèses sont considérées :

- Le nombre des bacheliers augmente à la même cadence annuelle moyenne que celle de la période 2006-2013 et au moins, 90% de ces bacheliers vont s'inscrire dans une filière de l'Enseignement Supérieur (136).
- Des efforts sont déployés par l'Education Nationale, notamment en généralisant la scolarité, et en améliorant les conditions de l'enseignement dans les lycées, entre 2015 et 2022.
- Les taux de diplômation et de déperdition dans l'Enseignement Supérieur sont les mêmes que les taux actuels de 2013.

Graphique 82
Prévisions de l'effectif des étudiants
dans l'enseignement supérieur (national ; en milliers)



Source : Données du Haut-Commissariat au Plan et Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique - Projections Instance Nationale d'Evaluation - CSEFRS, 2014.

Les résultats de cette projection montrent que notre pays dépassera le seuil de 1 million d'étudiants inscrits dans l'Enseignement Supérieur dès 2021-2022 (ce qui représentera un taux de scolarisation supérieur à 30% en 2022 au lieu de 22% en 2013). On suppose également que la capacité d'accueil suivra cette évolution et que l'accès à l'université se fera dans les mêmes conditions au moins, qu'actuellement. Ainsi, la capacité d'accueil sera multipliée quasiment par deux en 2024.

La part du public sera fort probablement de 93%, vu la tendance de la progression actuelle du secteur de l'Enseignement Supérieur privé. Les universités et grandes écoles scolariseront en 2024, un peu plus de 1 300 000 étudiants. En supposant que les filières à accès régulé (Instituts, Grandes

écoles, etc.) accueillent à peu près 15% de l'effectif des étudiants inscrits dans le public (tel qu'en 2013), alors, les filières à accès non régulé des universités vont devoir accueillir en 2024, plus de 880 000 étudiants et les filières à accès régulé un peu plus de 150 000 étudiants.

En se basant sur les ratios actuels d'encadrement, le système de l'Enseignement Supérieur public devra compter un effectif d'enseignants de 22 450 enseignants. Autrement dit, l'Enseignement Supérieur devra augmenter annuellement l'effectif des enseignants d'au moins 1 250 enseignants pour arriver à maintenir les taux actuels d'encadrement.

2. Le financement de l'Education et de la Formation

L'impact des ressources injectées dans le Système d'Education et de Formation est bien visible, au niveau de toutes ses composantes, en termes de constructions, d'aménagement d'espaces administratifs et pédagogiques. Cet effort conséquent a permis au système de se doter de quelques moyens de gestion lui permettant d'améliorer la prestation de ses services. Néanmoins, ce que la Charte avait prévu au niveau de la mobilisation des ressources n'a pas été totalement concrétisé. L'Etat demeure quasiment le seul pourvoyeur de ressources financières. La contribution des collectivités locales ou le recours à la solidarité sociale à travers les frais d'inscription au niveau de l'Enseignement Supérieur, ainsi que la contribution « des couches sociales à revenus élevés » n'ont pas été au rendez-vous comme cela a été préconisé par la Charte.

La Charte a bien souligné le rôle de l'Etat et sa responsabilité dans la prise en charge de la généralisation de l'éducation obligatoire. Toutefois, l'évolution démographique, l'exigence d'assurer un saut qualitatif à l'éducation et aux formations à l'université, ainsi que l'impulsion qui doit être apportée à la recherche scientifique, nécessitent la diversification des ressources financières.

Bien que la qualité de l'éducation soit tributaire de plusieurs facteurs, il demeure que la question du financement est en partie liée à cette qualité. Quelles démarches adopter pour diversifier des ressources financières à même d'aider à réaliser un saut qualitatif de l'éducation ?

• Le cas de l'Enseignement Supérieur : un financement à prévoir

Les hypothèses émises dans la section précédente se fondent sur les prévisions d'une probable forte pression de la demande sociale sur l'offre de l'Enseignement Supérieur. En effet, selon les

prévisions, les effectifs des étudiants dépasseront le seuil du million d'étudiants dès 2021. Dans ces conditions, et en retenant l'hypothèse d'un niveau d'encadrement identique à celui de 2013, l'estimation des budgets de l'Enseignement Supérieur annonce une augmentation substantielle, estimée à peu près au double du budget actuel.

De manière générale, l'évolution démographique est favorable aux différents cycles de l'Education Nationale. Cependant, les conditions d'enseignement, notamment les tailles des classes et la présence du retard scolaire à tous les niveaux, montrent que les efforts doivent se multiplier à court terme pour espérer une régulation de ce retard et une meilleure qualité des acquis des élèves.

En revanche, la pression de la demande sera fort probablement très forte sur le système de l'Enseignement Supérieur. La capacité devra doubler en dix ans, et les budgets doivent être augmentés en conséquence, pour espérer garder une offre de l'Enseignement Supérieur ayant les mêmes caractéristiques que celles d'aujourd'hui (2013), sans oublier que dans la situation actuelle, les déficits sévissent aux niveaux de la capacité d'accueil et de l'encadrement.

L'évaluation de l'application de la Charte a montré que les moyens financiers supplémentaires injectés par le Programme d'urgence, vers la fin de la décennie, ont eu un effet positif perceptible sur l'amélioration du rythme de la généralisation. Comment garantir à l'éducation un financement adéquat basé sur les résultats ? Comment le pérenniser et le diversifier en impliquant toutes les parties prenantes ?

La réforme de l'école nationale nécessite la pérennisation des ressources financières pour garantir une assise matérielle à la qualité de l'éducation. Un fond de soutien dédié l'éducation, la contribution des collectivités locales, celle des partenaires économiques et la contractualisation public-privé, constituent des pistes à explorer pour aboutir à une diversification des ressources financières.

La question du financement est ainsi au cœur des défis que le Système d'Education et de Formation doit relever au profit de l'école de l'avenir.

3. Un changement du paradigme éducatif : préparer l'école de demain

Les approches d'apprentissage et les supports méthodologiques, notamment ceux des technologies de l'information et de la communication, de la formation et sa valeur sur le marché du travail, ainsi que l'accélération de la production des savoirs et des connaissances dans un cadre mondialisé, sont en train de connaître, à

travers le monde, une mutation profonde qui lance un véritable défi au Système de l'Éducation et de la Formation.

L'approche qui a été adoptée pour mettre en œuvre la Charte a montré ses défaillances et a ralenti le processus de réforme, et par conséquent, appelle à un changement de paradigme éducatif, véritable défi, pour mettre à niveau l'école d'aujourd'hui et préparer celle de demain.

3.1. Une réforme au sein de la classe

Les résultats de l'évaluation des acquis des élèves révèlent que l'effet des réformes qui se sont succédées n'arrivent pas à améliorer les acquis.

La généralisation a certes enregistré quelques progrès au primaire, mais demeure encore inachevée. Les abandons sont certainement dus à plusieurs facteurs, mais, restent liés essentiellement à une école qui, par manque de qualité, ne retient pas ses élèves. L'école doit être une chance et non une contrainte. Elle doit faire réussir tous les élèves dans la scolarité obligatoire avec un socle de base comportant des connaissances, des compétences, des règles de conduite, la maîtrise de la langue d'enseignement, l'acquisition des bases de l'abstraction mathématique et d'une culture numérique encadrée. La question est donc, non seulement, comment retenir les élèves, mais surtout comment leur garantir à travers l'apprentissage, le socle indispensable de connaissances : lire, écrire, s'exprimer, réfléchir, se servir du numérique et s'adapter à un environnement changeant.

La Charte a contribué à instaurer quelques acquis et certaines bonnes pratiques pédagogiques, mais la généralisation de la réforme par le haut, dès son démarrage, n'a pas permis aux expériences réussies de créer l'effet multiplicateur vertueux de l'émulation par l'exemple. Des "success stories" existent mais sont noyées dans des pratiques dominantes qui ne tirent pas toujours l'école vers le haut. Ne faudrait-il pas adopter la démarche qui crée l'expérience réussie au niveau de la classe pour devenir un modèle à suivre par un effet d'émulation ?

Changer de paradigme éducatif implique un travail de redéfinition du socle des connaissances à faire acquérir aux élèves, des projets d'innovation pédagogique à instaurer dans les classes en menant des expériences pilotes et une personnalisation des apprentissages à adopter avec des méthodes différenciées qui prennent en charge les élèves au cas par cas. Dans ce cadre, la nécessité d'une réforme par le bas, au niveau de la classe, s'impose.

L'école de demain est celle d'une scolarité obligatoire qui garantit aux élèves l'acquisition d'un socle indispensable des connaissances, perceptible

dans l'évaluation de leurs acquis. Ceci va contribuer à atteindre la démocratisation de l'éducation et favoriser l'égalité des chances.

3.2. La problématique linguistique

L'évaluation des acquis en langues met en évidence un déficit linguistique des élèves qui constitue un des facteurs entravant les processus d'apprentissage.

Comme le montre l'évaluation à partir des différentes données des enquêtes signalées dans le présent rapport, les acquis des élèves sont dans l'ensemble faibles en lecture et en écriture. Or écrire et lire constituent l'initiation de base à l'éducation et au code éducatif.

Le décalage entre la langue d'enseignement au secondaire et celle adoptée au supérieur est devenu problématique. Malgré les mesures prises par certaines universités pour mettre en place des tests de positionnement et des Centres de langues, le niveau en français des étudiants, des disciplines scientifiques, est souvent déploré par les enseignants. Ceci contribue aux abandons massifs en première année universitaire. La mise à niveau en langues s'avère difficile, d'autant plus que le manque d'enseignants de langues – en quantité et en qualifications – est patent et que les méthodes ne sont pas adaptées.

La Charte a préconisé une diversification des langues d'enseignement des sciences et des technologies et une harmonisation de la langue d'enseignement entre le secondaire qualifiant et le supérieur, afin d'assurer « les meilleures chances de succès académique et professionnel des apprenants ». De même « les unités et modules scientifiques et techniques les plus spécialisés seront enseignés, au cycle du baccalauréat, dans la même langue que celle utilisée dans les branches et sections correspondantes au niveau de l'enseignement supérieur, vers lesquelles devraient s'orienter les élèves » (article 114). Dans le sens de cette harmonisation, la Charte recommande également de procéder « progressivement, à l'ouverture de sections optionnelles d'enseignement scientifique, technologique et pédagogique, au niveau des universités, en langue arabe, parallèlement à la disponibilité de référentiels pédagogiques de qualité et de formateurs compétents ». Ces orientations n'ont pas été appliquées.

Les choix linguistiques demeurent insuffisamment définis, et une planification linguistique accordant à chaque langue (les deux langues officielles : l'Arabe et l'Amazighe, ainsi qu'aux langues étrangères), un positionnement dans le Système d'Éducation et de Formation en tant que langues d'enseignement et langues enseignées, n'est guère explicité.

L'incohérence linguistique, qui caractérise ainsi le Système de l'Education et de la Formation, exige, dès lors, de repenser la politique linguistique au sein de notre pays dans une perspective d'équilibre durable entre le principe de justice linguistique et l'impératif de la maîtrise des langues étrangères.

3.3. La mutation du métier de l'enseignant

Au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, le métier d'enseignant connaît des évolutions à travers le monde. Les changements survenus au niveau de la génération actuelle des apprenants, la mutation dans la culture des jeunes, les attentes de la société, l'évolution des méthodes d'apprentissage et le développement des technologies de l'information, des contenus numériques éducatifs sont autant de facteurs qui doivent déterminer le nouveau profil du métier.

Ainsi, l'enseignant passe du rôle traditionnel qui le place comme pourvoyeur de connaissances, ou comme instructeur, au rôle d'animateur et de facilitateur, qui suscite la curiosité des apprenants et leur communique l'art de chercher des solutions aux problèmes posés. L'enseignant d'aujourd'hui doit avoir des compétences qui lui permettent aussi de rénover les méthodes d'apprentissage et de susciter la curiosité de l'apprenant, d'animer la classe, de tuteur les élèves dans l'usage des technologies de l'information.

Le système éducatif doit anticiper les évolutions futures de la profession d'enseignant. L'enseignement à distance change la nature de l'encadrement et de la formation continue des enseignants et réalise une proximité et un partage du savoir-faire pédagogique.

C'est ainsi que les exigences de l'évolution du métier imposent un nouveau mode de formation et de formation continue à même de mettre l'enseignement en capacité de répondre aux impératifs d'une éducation de qualité et de valoriser le métier.

A l'université, le métier d'enseignant est entrain de passer de celui du transmetteur de connaissances, disponibles et abondantes aujourd'hui sur la toile d'internet, à un animateur, un tuteur du e-learning et un encadrant qui initie les étudiants aux méthodes de recherche. L'enseignement à distance est en train de changer la situation d'apprentissage, le rapport avec l'étudiant se fait à travers le médium des technologies de l'information pour faire face à la massification des populations d'étudiants dans certaines filières.

L'enseignant a, par ailleurs, à répondre aux exigences du métier dans le monde moderne et aux attentes des étudiants et de la société. Ces attentes

sont aujourd'hui focalisées sur l'obtention d'un diplôme qui leur permette de trouver un emploi en quittant l'université. Ceci requiert de l'enseignant, de nouvelles aptitudes qui lui permettent de trouver un équilibre entre la réflexion théorique, le savoir, la culture et le savoir-faire.

Dans un monde où la production des connaissances et les savoirs s'accélèrent alors que les méthodes pédagogiques évoluent, l'enseignant doit avoir les prédispositions nécessaires pour renouveler son savoir-faire pédagogique

Le discours des enseignants, qu'ils soient du primaire, du secondaire ou du supérieur, reflète une morosité et une insatisfaction généralisées. La mobilisation des enseignants, principaux acteurs du Système d'Education et de Formation, leur investissement dans la pratique pédagogique et leur implication dans la vie de l'école et de l'université, sont des leviers des plus importants pour une amélioration de la qualité des apprentissages au sein de la classe, et par voie de conséquence, des acquis des élèves.

3.4. L'université à l'épreuve de la compétition internationale

L'internationalisation place les universités dans une interdépendance compétitive. L'université marocaine a une double responsabilité envers la société : la première est sociale et développementale, la seconde est universelle. Cette dernière fait de l'université un espace de conjonction avec l'international, pour l'actualisation des connaissances, le transfert de la technologie et des savoir-faire pédagogiques.

L'évolution des standards et des normes de fonctionnement de la gouvernance des universités, la gestion des ressources humaines, l'organisation pédagogique qui facilite la mobilité et l'échange des étudiants, des modes de transmission des connaissances, de la diversification constante des programmes de formation, et son corollaire la diversification des métiers, ainsi que les avancées de la production scientifique, imposent une ouverture sur l'international. Il convient de s'inspirer des bonnes pratiques des universités qui ont réalisé des avancées notoires dans la modernisation de leur gouvernance, dans leur offre de formation, dans l'offre de services aux étudiants et dans le progrès du savoir.

Le classement des universités, les standards de qualité des formations prescrits par les systèmes internationaux d'accréditation et d'évaluation, ainsi que les indexations de la production scientifique, font apparaître des disparités entre les universités performantes et les autres. Les universités à travers le monde sont aujourd'hui assujetties à

l'évaluation, à l'accréditation et à une classification internationale.

Cette situation n'est pas sans exposer l'université marocaine à l'épreuve du classement au niveau international. Sans faire de ce dernier une préoccupation primordiale, il incite à réfléchir sur une stratégie nationale de développement du potentiel d'évolution de l'université marocaine au niveau international. Rehausser une ou deux universités aux standards internationaux, c'est tirer le système universitaire par le haut et créer l'effet multiplicateur de l'émulation. L'université de demain connaîtra une masse grandissante d'étudiants et sera de plus en plus ouverte sur l'international.

3.5. Le défi de la professionnalisation et de l'employabilité

L'école est de plus en plus confrontée, à la fois aux exigences du secteur économique et aux attentes de la société. Cette pression implique la coordination et la convergence des départements du Système de l'Education et de la Formation ainsi que des opérateurs économiques, les entreprises et le marché de l'emploi pour répondre à une demande sociale, à savoir celle de l'insertion.

Au niveau du primaire

- La Charte a bien recommandé de « renforcer les travaux manuels et les activités pratiques à tous les niveaux de l'enseignement préscolaire, primaire et collégial » (article 40). Ne devrait-on pas ainsi introduire l'acquisition d'une culture pratique qui prépare à la professionnalisation au niveau du primaire dans le socle des connaissances indispensables, pour que les élèves acquièrent des connaissances pratiques et révéler ainsi des aptitudes et des prédispositions ?
- Ne faudrait-il pas redéfinir et renforcer le mécanisme d'orientation en le dotant de moyens lui permettant un fonctionnement plus efficace dans l'identification des aptitudes des élèves ?
- Ne faudrait-il pas offrir une diversité des itinéraires au niveau du secondaire en introduisant d'autres types de baccalauréat, en l'occurrence le baccalauréat professionnel ?

Au niveau de l'université

L'évaluation menée dans le cadre de ce rapport sur l'insertion des lauréats de l'université montre que 34 mois après d'obtention du diplôme, 18,9% seulement des lauréats ne sont pas insérés. Il faudrait également noter que le chômage n'est pas uniquement la résultante de la formation universitaire, mais aussi d'un environnement et d'un tissu économiques constitués majoritairement de petites et moyennes entreprises, parfois

traditionnelles et artisanales, et d'un entrepreneuriat n'investissant pas toujours dans la formation et les stages des futurs lauréats.

Dans ce contexte, l'université doit assumer sa part de responsabilité sociale envers le secteur économique, et envers la société en général, par un dosage équilibré dans les formations entre le savoir et le savoir-faire, entre le théorique et ce qui permet d'acquérir des atouts pour affronter un marché de l'emploi de plus en plus compétitif et exigeant. Une réforme profonde des formations offertes par le système non régulé, considéré comme un système résiduel recevant la majorité des étudiants, est à entreprendre pour réduire les écarts avec le système régulé et en améliorer la qualité.

La tendance à la professionnalisation existe déjà au niveau de l'université en formant des ingénieurs, des techniciens, des licences professionnelles, y compris dans le domaine des sciences sociales. Le renforcement de cette tendance en vue de donner aux savoirs et aux formations un caractère pratique devrait être précisé. Il s'agit de redéfinir les contenus dans le cadre de la finalité accordée aux cycles des cursus universitaires, à leurs objectifs et aux compétences à acquérir par les apprenants.

Nul doute que les universités, à travers la création de filières professionnelles, ont déployé un effort en vue de répondre à l'exigence de l'employabilité. Mais ne faut-il pas s'interroger sur la cohérence de cette orientation générale, si elle n'est pas accompagnée par les nécessaires améliorations des licences fondamentales, qui absorbent la majorité des étudiants, sauf à contourner l'enjeu majeur qu'est la qualité des formations dispensées ?

Comment concilier une massification de l'Enseignement Supérieur dans les filières fondamentales avec l'amélioration de la qualité ? Quelles sont les modifications à apporter à l'organisation et aux enseignements des licences fondamentales pour surmonter les défis de qualité ?

Il faut noter que le système non régulé, malgré la diversification des licences professionnelles, continue à absorber plus de 80% des effectifs des étudiants. Par ailleurs, les données sur les étudiants du système non régulé montrent que, outre la massification, les caractéristiques sociologiques rangent ces étudiants, globalement, parmi les couches moyennes et défavorisées de la société marocaine. Il s'agit d'une catégorie importante de la population, pour qui, l'obtention d'un diplôme universitaire est un moyen permettant d'accéder à l'emploi et de réussir une promotion sociale. Il est à remarquer que les étudiants retenus par le système "non régulé" sont de niveau moyen (ceux qui ont obtenu des notes au baccalauréat généralement comprises entre 10 et 13 sur 20). Ceci interpelle

l'université qui doit réussir une réforme qui améliore, de manière substantielle, la qualité des licences fondamentales qui accueillent la majorité des étudiants.

Pour apporter des améliorations aux licences fondamentales, il faudrait adopter une démarche qui permette de tracer les contours des compétences à acquérir à l'issue de chaque licence fondamentale ainsi que les modifications à apporter au contenu des modules, à leur répartition et à la qualité des enseignements offerts, avec l'introduction d'une dose de professionnalisation en veillant à la cohérence et à l'articulation entre l'académique (qui est la vocation de l'université) et la capacité de traduire l'académique en savoir pratique.

Le défi de la professionnalisation et de l'employabilité implique une cohérence et un partage des rôles entre le Système de l'Education et de la Formation, le monde économique, le milieu de l'entreprise et le marché de l'emploi qui définit clairement, à travers un observatoire de l'emploi, ses besoins.

3.6. La menace de la fracture numérique

A travers le programme GENIE, un important dispositif d'informatisation, a été déployé, dans le but de doter les écoles de la connexion internet, de fournir l'infrastructure informatique pour équiper les établissements éducatifs de salles informatiques et de valises multimédia, et ce, malgré toutes les contraintes qui se dressent devant le chemin de ce programme, conçu au niveau national, pour arriver aux écoles, collèges et lycées. Cette opération, de grande envergure, devrait anticiper la menace de la fracture numérique entre les écoles urbaines et rurales et relever le défi de la démocratisation numérique.

Le défi est colossal et impose de ne pas ajouter, au retard accumulé par l'analphabétisme, non encore éradiqué, un analphabétisme numérique difficilement surmontable dans un proche avenir.

Les 13 000 écoles satellites, regroupant plus d'un million d'élèves du primaire en milieu rural, ne sont actuellement pas dotées d'infrastructures informatiques de base et la majorité est sans électrification, et par conséquent sans possibilité d'accès à internet. Parmi ces écoles, seules 3 000 sont électrifiées en milieu rural, mais ne disposent pas encore de connexion et de valises multimédia comme les écoles en milieu urbain. Ainsi, le fossé va se creuser entre des écoles où les élèves ont accès à l'usage des technologies de l'information et des contenus numériques et ceux qui ne pourront ni y accéder ni les utiliser.

Le projet de l'adoption des technologies de l'information dans les apprentissages doit

inégalement s'orienter vers une démocratisation qui instaure l'accès au numérique pour tous les élèves, non seulement pour que les classes se dotent d'ordinateurs et de valises multimédia, mais aussi pour placer cet accès dans le cadre de l'amélioration de la qualité des apprentissages.

Dans ce cadre, l'accès aux technologies de l'information contribue à l'amélioration des pratiques pédagogiques de l'enseignant, grâce à un renforcement de ses capacités d'enseignement assisté par ordinateur et par le e-learning, et offre à l'apprenant une utilisation encadrée par un enseignant initié et maîtrisant l'usage des contenus numériques.

Dans l'apprentissage, reconnaître et transmettre l'utilité d'internet est important, mais encore plus importante est l'acquisition par les élèves de la méthodologie d'apprentissage en utilisant internet. On n'apprend pas l'internet, mais on apprend grâce à l'outil internet. Or, on ne peut que constater le retard enregistré au niveau de l'élaboration des contenus numériques. En général, seuls 3% des contenus sont en arabes, alors que le reste est en langues étrangères, surtout l'anglais. Ce qui représente un grand défi pour l'éducation à support informatique. La production des contenus nécessite une opération de grande envergure, qui mobilise des pédagogues, des développeurs et des ressources financières.

Il est à noter que toute une génération actuelle a reçu un apprentissage "sauvage" sur internet. Une bonne partie de cette génération est devenue active dans le domaine de l'incivisme virtuel transposable dans le réel. D'où la nécessité de doter les élèves d'une méthodologie de recherche sur internet, dès le primaire, avant qu'ils ne soient initiés à leurs dépens dans les cyber cafés. L'avenir appartiendra aux enfants qui, dans leur apprentissage, auront acquis la méthodologie de recherche sur internet, et sauront en tirer profit.

En somme, la préparation d'une génération à la culture numérique ne se limite pas uniquement à l'accès à la technologie, mais également à éduquer les élèves à vivre la révolution 2.0, cette deuxième génération d'internet du passage d'un contenu généré par les médias à un contenu généré par l'individu, autrement dit, un internet communautaire constitué de réseaux sociaux. Dans ce contexte, il faudrait préparer la vigilance de l'élève et rehausser sa capacité à faire des choix sur le web pour contourner les incivilités qu'offre le monde virtuel et devenir un cybercitoyen. Ceci nécessite d'œuvrer dans le sens d'un changement de paradigme éducatif au niveau des méthodes d'apprentissage.

3.7. Le défi de la société du savoir

La production scientifique a certes progressé tout au long de la décennie de la Charte mais sa visibilité, demeure néanmoins faible au niveau international. L'absence de communauté scientifique, le rétrécissement du potentiel humain de la recherche par le ralentissement du nombre de jeunes enseignants-chercheurs, représentant la relève, ainsi que le faible rendement des études doctorales, annoncent un défis à surmonter pour asseoir les bases du développement de la recherche et de la production scientifique.

Si les productions en sciences exactes, publiées en anglais, arrivent à émerger pour apparaître dans les bases de données des revues internationales, les publications en sciences humaines, souvent publiées en arabe et non soumises aux règles de la validation scientifique, ne trouvent pas le chemin de la reconnaissance à l'échelle internationale. Ceci met la recherche scientifique, dans un avenir proche, devant un défi pour s'inscrire dans la société du savoir.

La recherche scientifique se base de plus en plus sur les technologies de l'information à travers la mise en place des laboratoires collaboratifs à distance. Il faut souligner que la production de la recherche scientifique dans le monde est entrain de passer d'un travail dans un laboratoire fermé, à un travail en réseau entre chercheurs appartenant à différents pays. Dans ce contexte, s'impose la nécessité d'asseoir une présence des chercheurs marocains dans ce domaine et leur permettre de se positionner dans le domaine de la recherche collaborative, tout en demeurant maîtres de leur produit scientifique.

Ceci implique le déploiement d'une stratégie et un effort pour promouvoir les laboratoires marocains, les équipes et les chercheurs pour leur assurer un positionnement dans le champ de la recherche scientifique internationale.

3.8. Le défi de la qualité

Si cette évaluation indique clairement l'essor de l'enseignement de masse sous l'impulsion de la mise en œuvre de la Charte et du Programme d'urgence, la qualité est loin de s'être améliorée au même rythme. La persistance des inégalités (milieux urbain et rural, garçon/fille), une tendance

préoccupante à la détérioration des résultats scolaires, ajoutée à la défection d'un nombre croissant de jeunes et à un taux d'encadrement souvent décrié, révèlent un déficit d'attention dont a souffert la qualité de l'éducation.

De l'évaluation de la réforme pédagogique, de la formation des enseignants, de la gouvernance, des acquis des élèves et du rendement interne et externe des universités ressort de manière saillante la problématique de la qualité.

Si le Système d'Education et de Formation a réalisé une évolution positive au niveau de la généralisation, la qualité de l'éducation, inhérente au mode de gouvernance, de pilotage, aux méthodes pédagogiques, aux espaces d'enseignement, aux apprentissages, et à la qualification des enseignants, demeure un défi majeur.

Dès lors, l'amélioration de la qualité et de l'apprentissage occupera probablement une place plus centrale au niveau national dans l'avenir. La Charte en a ébauché une orientation vitale pour offrir de meilleures chances d'éducation par l'élargissement de l'accès à l'école tout en garantissant davantage de chances d'achever une scolarité, en améliorant l'équité et la qualité de l'apprentissage.

L'assurance qualité en matière d'éducation est en train de se développer à travers le monde. Les mesures de la qualité sont réalisées à travers les enquêtes internationales, les audits, les évaluations et les accréditations des programmes et des établissements, et instaurent des standards et des normes appropriés. Une compétition est en train de s'installer autour de la recherche de label de qualité accordé par des instances d'évaluation et accréditation. Le Système de l'Education et de la Formation marocain est ainsi appelé à répondre aux exigences de la qualité.

Références bibliographiques

(135) Ces projections sont soumises à des variations qu'apporterait le recensement de la population prochain.

(136) Cette augmentation est corrigée de 1% pour prendre en considération les prévisions démographiques de la population 18-24 ans.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Quelles conclusions peut-on tirer d'une évaluation de plus d'une décennie de mise en œuvre de la Charte ?

Bien qu'elle ait recommandé de mettre en place quelques actions opérationnelles, la Charte revêt essentiellement une portée stratégique qui demeure d'actualité. La vision de long terme et le grand projet de réforme dont elle est porteuse sont le produit de la crise que l'éducation a connue dans les années 90, se manifestant notamment par l'incapacité de l'école à générer un rendement social suffisant. Comme l'illustre ce rapport, les expressions de cette crise sont toujours à l'œuvre aujourd'hui. L'application de la Charte a certes apporté des améliorations notables mais sans créer pour autant, les conditions d'un renouvellement et la dynamique qui placerait l'école sur la voie de progrès durables et continus. Si la carence des acquis des élèves, les déperditions scolaires ainsi que le faible rendement des différentes filières cristallisent les défaillances les plus visibles du Système de l'Éducation et de la Formation, sa gouvernance ainsi que la manière de concevoir, d'élaborer et d'orchestrer les réformes n'ont pas permis de rendre effectif le changement escompté, ni de créer les conditions d'une amélioration en profondeur des rendements de l'école et de l'université. Ainsi entre les préconisations de la Charte et sa mise en œuvre, le décalage est net, incontestable et incontesté.

Ce constat appelle une réflexion sur la situation de l'école et de l'université et sur leurs devenir possibles et sur leurs apports à la société.

1. L'éducation est la résultante des politiques éducatives successives. Du point de vue de leur temporalité, les réformes en la matière s'inscrivent donc nécessairement dans le long terme, alors que la temporalité gouvernementale relève fatalement du court et du moyen termes. Ce déphasage fait que les réformes n'ont pas le temps de mûrir parce qu'elles se trouvent rattrapées par les changements des mandats politiques. Il en résulte que les réformes ne disposent pas de temps nécessaire pour produire un effet probant. Comment donc inscrire durablement dans les

faits des réformes à long terme au-delà des changements et des alternances politiques ?

2. Après l'indépendance, là où elle était implantée, l'école favorisait la mixité sociale. Les enfants issus des différents milieux sociaux s'y côtoyaient. Elle a ainsi favorisé l'ascension sociale de plus d'une génération. Elle a contribué à former les cadres de l'administration marocaine et à faire émerger une classe moyenne. A partir des années 80, la massification progressive de l'éducation ne s'est pas accompagnée, loin s'en faut, de l'amélioration de la qualité, à rebours des exigences d'une véritable démocratisation, au moment où grandissent les attentes d'une nouvelle classe moyenne et de couches sociales défavorisées plaçant beaucoup d'espoir dans l'accès à l'école de leurs enfants.

Cette évolution a engendré une réelle crise de confiance envers l'école, son rôle, son efficacité et sa qualité. Le recul de sa crédibilité est une vraie menace pour la cohésion sociale. L'élite se détourne de l'école publique. Tout se passe comme si cette école publique tendait désormais à être réservée aux couches défavorisées, alors qu'elle est censée rapprocher les enfants des différents milieux et non pas les séparer. Comment arrimer les uns et les autres à la même école et en faire un lieu de la construction du lien social, quelle soit publique ou privée ?

3. La Charte a préconisé une école marocaine, Une et Plurielle. Une si elle est régie par les principes d'équité et d'égalité des chances et assure une éducation de qualité pour tous les élèves. Mais aussi plurielle et diversifiée par les formes qu'elle adopte : publique, privée, communautaire, privée non lucrative, spécialisée pour des élèves à besoins spécifiques, ainsi que par la diversité des filières et des cursus de formation. Comment instaurer ce modèle qu'a préconisé la Charte ?

4. Le Système d'Éducation et de Formation est traversé par de grandes inégalités sociales, territoriales (urbain-rural) et de genre. Comment expliquer que certains élèves bacheliers parviennent à intégrer avec succès les meilleures

universités étrangères alors que d'autres n'arrivent pas à franchir le cap du cycle primaire ? Il est évident que les inégalités sociales, ajoutées au faible soutien pédagogique apporté aux élèves en difficulté, sont créatrices précocement d'écarts considérables entre les élèves, ce qui amplifie le décrochage d'une proportion importante d'élèves, généralement, socialement défavorisés. La situation des écoles en milieu rural et les conditions d'études des élèves des milieux défavorisés expliquent certainement une part significative du déficit éducatif. Dès lors, ce système est menacé non seulement dans ses missions intrinsèques, à savoir réussir l'éducation et la formation de tous les jeunes, mais aussi dans sa mission sociétale, à savoir faire de l'éducation un moyen d'intégration, de cohésion, de mobilité et de mixité sociales. Comment faire de l'école une institution de l'inclusion sociale et un gage du contrat social ?

5. Une synergie et une cohérence reste à instaurer entre les différentes composantes du système : i) une éducation nationale qui porte le projet de l'avenir de l'école ; ii) un Enseignement Supérieur qui garantisse une formation de qualité, et une recherche à visibilité internationale ; iii) une Formation Professionnelle valorisée et étroitement intégrée au Système d'Education et de Formation ; iv) un enseignement privé de qualité œuvrant à promouvoir l'école marocaine.

Comment assurer une convergence de toutes ces composantes pour répondre aux attentes des apprenants, des familles, et aux exigences du développement politique, économique et social du pays ?

Grâce à l'articulation cohérente de ces sous-systèmes, il s'agit de faire en sorte que l'école et l'université marocaines contribuent au développement du capital humain. Cet impératif stratégique de cohérence, doit intégrer, en perspective, une évolution démographique qui nécessite une pérennisation et une diversification des ressources financières.

Par ailleurs, les différents paliers de la gouvernance sont interpellés au nom des principes de responsabilité et de reddition des comptes. Tout en faisant de l'école une cause nationale, il importe que les processus de prise de décision accordent à chaque protagoniste une autonomie et une responsabilité pour que l'école soit la pépinière de la production du capital humain. L'indispensable autonomie des académies et des universités amène à repenser le rôle et les missions de la Tutelle pour assurer la coordination et la régulation de l'ensemble, tout en mettant en place des structures de veille, de suivi et d'évaluation pour accompagner les réformes.

6. Créer les conditions d'un véritable pilotage du Système de l'Education et de la Formation nécessite de spécifier clairement les missions des niveaux intermédiaires : directeurs d'académie, délégués, directeurs d'école, ainsi que présidents d'université, doyens ou directeur d'école au niveau du supérieur. Ces acteurs constituent non seulement des courroies de transmission des évolutions conçues au niveau national mais sont appelés à être les vecteurs de la conduite du changement et du renouveau de l'école comme de l'université. Comment redynamiser le rôle de ces acteurs pour conduire les changements au niveau de l'école ?
7. Les enseignants sont le pilier sur lequel se fondent l'apprentissage et la formation. Les modes de recrutement, de formation, d'accompagnement, d'évaluation de ces personnels sont cruciaux pour améliorer ce que doit transmettre l'école aux nouvelles générations et permettre le passage d'un enseignement actuel à un nouveau paradigme qui favorise l'apprentissage et la créativité des élèves de telle sorte qu'ils améliorent significativement leurs acquis. Dans cette perspective, il faut interroger la capacité du système éducatif à rendre le métier d'enseignant attractif et valorisant pour conforter l'engagement, la motivation et la mobilisation de tous les enseignants et formateurs.
8. Répondre au déficit de qualité que reflète l'évaluation des acquis des élèves conduit à remettre en question les actuels processus d'apprentissage des élèves, sans occulter le rôle clé du préscolaire, crucial pour la persévérance scolaire ; en conséquence, il importe de revoir la conception des réformes pédagogiques afin de favoriser l'appropriation de méthodes innovantes et de faire entrer l'école dans l'ère numérique. C'est à ce prix que l'école pourra apporter à tout jeune marocain les compétences fondamentales lui permettant d'être responsable, productif pour lui-même et pour le corps social.
9. Une stratégie de renouveau de l'école implique de dénouer les nœuds qui entravent la marche vers une école attractive par la qualité de son environnement interne et des apprentissages. Il s'agit d'édifier une école de la citoyenneté, de l'équité et de l'ouverture sur le monde. La relance de l'essor de l'université doit l'amener à être la locomotive du développement socioéconomique du pays et à devenir un vivier de la recherche et de l'innovation technologique liée à la société du savoir qu'il s'agit de construire.
10. L'école n'appartient pas uniquement aux acteurs qui l'animent, mais également à la société. Cette société a un droit de regard sur

son école et son université. Comment doter la société de mécanismes et de moyens qui lui permettent d'exercer une pression positive sur l'école afin qu'elle sache se rénover et se projeter dans l'avenir ? Cela ne peut se faire sans une implication effective et soutenue des parties prenantes externes : les collectivités locales et régionales, les parents d'élèves, la société civile, ainsi que le secteur privé.

11. La remise en question du Système de l'Education et de la Formation n'est point propre au Maroc. Tous les systèmes éducatifs, à travers le monde, à des degrés divers, traversent des crises et remise en question. Il n'en demeure pas moins que les indicateurs de performance placent le système marocain dans une position de déficit notoire que la mise en œuvre de la Charte durant plus de dix ans n'a pas permis de surmonter et qui, parfois tend à s'aggraver. Ce constat interpelle l'approche adoptée pour mener les réformes de l'éducation et de la formation. Il est indéniable que le pays a besoin d'une Grande Réforme.

Mais la révolution tranquille tant attendue passe nécessairement par des réformes continues, seules à même d'assurer des améliorations permanentes. Pour adopter une telle démarche, ne faudrait-il pas développer la recherche opérationnelle en éducation et l'expérimentation actuellement quasi inexistantes ?

12. L'application de la Charte, durant plus d'une décennie, a engagé des réformes dont l'effet a produit quelques progrès qui se reflètent dans la généralisation de l'éducation au niveau du primaire, l'appui social aux élèves, un effort financier conséquent, une diversification de l'offre de formation à l'université, et une Formation Professionnelle qui se développe. Mais cette exécution de la mise en œuvre est restée à mi-chemin des préconisations de la Charte avec une réforme non aboutie. Face à ce constat, il faudrait rechercher un second souffle, tout en ouvrant les perspectives de réformes continues adossées à une feuille de route stratégique dont le contenu reste à concevoir.

INDEX DES ABRÉVIATIONS



AAER	Association d'Appui à l'Ecole de la Réussite
AFD	Agence Française de Développement
AMAS	Association Marocaine d'Appui à la Scolarisation
APC	Approche par Compétence
APOGEE	Application Pour l'Organisation et la Gestion des Etudiants et des Enseignements
AREF	Académie Régionale d'Education et de Formation
BAD	Banque Africaine de Développement
BLE	Base Longitudinale de l'Education
BM	Banque Mondiale
BTP	Bâtiment et travaux publics
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CDD	Contrat à Durée Déterminée
CDI	Contrat à Durée Indéterminée
CFA	Centre de formation par Apprentissage
CGEM	Confédération Générale des Entreprises Marocaines
CNCES	Commission Nationale de Coordination de l'Enseignement Supérieur
CNPN	Cahiers des Normes Pédagogiques Nationales
CNSS	Caisse Nationale de Sécurité Sociale
COPE	Centre d'Orientation et de Planification de l'Education
COSEF	Commission Spéciale Education Formation
CRMEF	Centres Régionaux des Métiers d'Education et de Formation
CSE	Conseil Supérieur de l'Enseignement
CSEFRS	Conseil Supérieur de l'Education la Formation et de la Recherche Scientifique
CVM	Campus Virtuel Marocain
DESA	Diplôme des Etudes Supérieures Approfondies
DEUG	Diplômes d'Etudes Universitaires Générales
DIRD	Dépense Intérieure brute de Recherche et Développement
DMI	Dispositifs Mobiles Interactifs
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
ELCAM	Enseignement de la langue arabe et culture marocaine
ELCO	Enseignement de langue et culture d'origine
EMI	Ecole Mohammadia des Ingénieurs
ENCG	Ecole Nationale de Commerce et de Gestion
ENF	Education Non Formelle
ENSEM	Ecole Nationale Supérieure d'Electricité et de Mécanique
EPT	Education Pour Tous
EST	Ecole Supérieure de Technologie
FLSH	Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
FMD	Faculté de Médecine Dentaire

FMP	Faculté de Médecine et de Pharmacie
FPK	Faculté Polydisciplinaire de Khouribga
FS	Faculté des Sciences
FSJES	Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales
FST	Faculté des Sciences et Techniques
FTLV	Formation Tout au Long de la Vie
HCP	Haut-Commissariat au Plan
IEA	L'Indice de l'Effort Absolu
IMME	Industries métallurgiques, mécaniques, électriques et électroniques
INE	Instance Nationale d'Evaluation
LMD	Licence, Master, Doctorat
LNRN	Laboratoire National des Ressources Numériques
MDD	Matériel et dépenses diverses
MENA	Moyen Orient et Afrique du Nord
MENESFCRS	Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique
MENFP	Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle
NTIC	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economique
OFPPT	Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONOUCS	Office National des Œuvres Universitaires Sociales et Culturelles
ONUTICE	Observatoire National des Usages des TICE
PARS	Programme d'Appui à la Recherche Scientifique
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Program for International Student Assessment
PNEA	Programme National d'Evaluation des Acquis
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PRES	Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur
PROTARS	Programme Thématique d'Appui à la Recherche Scientifique
SEGMA	Services de l'Etat Gérés de Manière Autonome
SMIG	Salaire minimum interprofessionnel garanti
SMM	Salles Multimédias
TBB	Tableaux de Bord Budgétaires
TBI	Tableau Blanc Interactif
TBO	Tableaux de Bord Opérationnels
TFP	Taxe de la Formation Professionnelle
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UHI	Université Hassan 1 ^{er} de Settat
UH2	Université Hassan II de Casablanca
VMM	Valises Multimédias



TABLEAUX

Tableau 1 : Sources de financement de l'Education Nationale (2003-2004)	15
Tableau 2 : Dépenses annuelles moyennes des ménages par élève dans l'Education Nationale en 2003-2004 (y compris le préscolaire ; en dirhams courants)	15
Tableau 3 : Répartition de la dépense annuelle moyenne des ménages selon le milieu (en 2003-2004)	16
Tableau 4 : Budget de l'Etat alloué au Système de l'Education et de la Formation (en millions de dirhams courants)	16
Tableau 5 : Evolution du budget alloué à l'Education Nationale (en millions de dirhams courants)	17
Tableau 6 : Evolution du budget alloué à l'enseignement supérieur et à la formation des cadres (en millions de dirhams courants)	18
Tableau 7 : Equité dans la répartition des ressources d'éducation entre 2002-2003 et 2012-2013	21
Tableau 8 : Estimation des déperditions des ressources financières de l'Education Nationale (en dirhams courants)	22
Tableau 9 : Ratio élève par classe	24
Tableau 10 : Taux de réalisation des prévisions du Programme d'Urgence (2009-2012)	25
Tableau 11 : Taux d'affluence en 2013-14 pour certaines filières dispensées par l'OFPPPT	26
Tableau 12 : Nombre d'éducateurs au préscolaire par type d'enseignement	28
Tableau 13 : Prévisions des départs à la retraite des enseignants	28
Tableau 14 : Ratio élèves par enseignant selon le cycle	29
Tableau 15 : Evolution du nombre de formateurs selon les opérateurs	30
Tableau 16 : Evolution du taux spécifique de scolarisation des 4-5 ans	74
Tableau 17 : Répartition des préscolarisés selon le milieu et le type d'enseignement	75
Tableau 18 : Taux spécifique de scolarisation des 6-11 ans selon le genre et le milieu	81
Tableau 19 : Taux de scolarisation des 12-14 ans dans le rural selon le genre	81
Tableau 20 : Evolution des taux de scolarisation des 6-15 ans	82
Tableau 21 : Taux spécifique de scolarisation par âge simple et par cycle en 2013	83
Tableau 22 : Taux spécifique de scolarisation des 15-17 ans selon le genre et le milieu	83
Tableau 23 : Education non-formelle : Effort de réinsertion des non scolarisés et des déscolarisés (Ecole de la 2e chance et Istidrak)	84
Tableau 24 : Taux d'achèvement des trois cohortes 2000, 2001 et 2002	85
Tableau 25 : Répartition des enfants à besoins spécifiques par âge et type d'handicap en 2013	88
Tableau 26 : Taux de scolarisation des enfants en situation d'handicap, âgés entre 6 et 11 ans selon le genre et le milieu de résidence (en %)	88
Tableau 27 : Structure des enfants handicapés scolarisés par milieu et type de handicap en 2013	89
Tableau 28 : Evolution du taux d'analphabétisme sur la période 2004-2012 en (%)	94
Tableau 29 : Evolution du taux d'analphabétisme pour les 15 ans et plus sur la période 2004-2012 en (%)	94
Tableau 30 : Evolution du taux d'analphabétisme par groupe d'âges en (%)	94
Tableau 31 : Déperditions et rendement du mode apprentissage dans les filières de l'OFPPPT	98
Tableau 32 : Répartition des stagiaires selon le mode formation en 2013	98
Tableau 33 : Taux de diplomation en durée légale selon la cohorte	102
Tableau 34 : Taux de diplomation en cycle de licence selon la durée passée dans les études (cohorte 2006)	103
Tableau 35 : Répartition des élèves marocains selon quatre niveaux de compétences en 2011 (TIMSS)	110
Tableau 36 : Scores moyens des élèves de la quatrième année du primaire par matière et par nombre d'années passées au préscolaire en 2011	113
Tableau 37 : Scores moyens des élèves marocains selon le degré de problèmes rencontrés par les enseignants en 2011	114
Tableau 38 : Pourcentage des élèves de 4 ^{ème} année du primaire ayant de sérieux problèmes de civisme (selon la déclaration des directeurs)	117
Tableau 39 : Comparaison par pays des pourcentages d'élèves de la quatrième année du primaire ayant de sérieux problèmes de civisme (selon la déclaration des directeurs)	118
Tableau 40 : Nombre moyen d'années de scolarisation et indice de Gini de l'éducation (1982-2010)	119
Tableau 41 : Durées moyennes de chômage, d'étude et d'inactivité pour les lauréats ayant trouvé un emploi et ceux n'ayant jamais travaillé	126
Tableau 42 : Taux d'insertion selon le niveau de formation et le genre	128
Tableau 43 : Durées moyennes de chômage et d'inactivité (en mois) pour les lauréats ayant trouvé un emploi et ceux n'ayant jamais travaillé	129
Tableau 44 : Structure et évolution de la dépense Intérieure de recherche et développement (DIRD), 1999-2010	133
Tableau 45 : Nombre de thèses soutenues par an	135
Tableau 46 : Evolution de la population par groupes d'âges scolaire et ratio de dépendance entre 2014 et 2050 (en milliers)	146

GRAPHIQUES

Graphique 1 : Répartition des sources de financement de l'éducation publique	15
Graphique 2 : Evolution de l'Indice de l'Effort Absolu (IEA)	16
Graphique 3 : Corrélation entre le coût unitaire en % du PIB per capita et le score moyen d'acquisition des élèves	16
Graphique 4 : Corrélation entre l'IEA (volet éducation) et l'espérance de vie scolaire (en années)	16
Graphique 5 : Comparaison des parts des budgets de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur dans le budget général de l'Etat	17
Graphique 6 : Evolution des composantes du budget du MEN	18
Graphique 7 : Evolution des composantes du budget du MESFCRS	18
Graphique 8 : Evolution des coûts par élève de l'Education nationale (en dirhams constants, base 1998)	18
Graphique 9 : Evolution des coûts par stagiaire de l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail (en dirhams constants, base 1998)	19
Graphique 10 : Coût par étudiant de l'enseignement supérieur selon le type d'accès (en dirhams constants, base 1998)	19
Graphique 11 : Evolution du budget alloué à la lutte contre l'analphabétisme (en millions de dirhams courants)	20
Graphique 12 : Budgets alloués et dépenses réelles du MENESFCRS (en millions de dirhams courants)	20
Graphique 13 : Evolution du budget alloué à l'ENF (En millions de dirhams courants)	22
Graphique 14 : Nombre de classes à cours multiples et leur part dans le nombre de classes du primaire	25
Graphique 15 : Répartition des classes à cours multiples par niveau en 2013	25
Graphique 16 : Nombre d'élèves dans les classes à cours multiples et leur part dans l'effectif global des élèves du primaire	25
Graphique 17 : Évolution de la capacité d'accueil (en milliers)	27
Graphique 18 : Evolution du taux d'utilisation de la capacité d'accueil	27
Graphique 19 : Evolution du taux d'encadrement pédagogique	29
Graphique 20 : Evolution des bénéficiaires des cantines scolaires	37
Graphique 21 : Evolution des bénéficiaires des cantines collégiales	37
Graphique 22 : Evolution des collégiens internes	38
Graphique 23 : Evolution des lycéens internes	38
Graphique 24 : Bénéficiaires en milieu rural par région et taux d'abandon	40
Graphique 25 : Budgets des cantines scolaires (en %) et taux d'abandon	40
Graphique 26 : Evolution des étudiants, boursiers et résidents des cités universitaires (en milliers)	41
Graphique 27 : Niveau d'équipement des établissements	64
Graphique 28 : Connexion internet par phase et par type d'établissement	65
Graphique 29 : les domaines améliorés par la décennie des réformes selon les enseignants	67
Graphique 30 : Pourcentage des réponses sur les améliorations pédagogiques souhaitées	67
Graphique 31 : Fréquence des thèmes problématiques cités lors des auditions	68
Graphique 32 : Evolution des effectifs des élèves du préscolaire (tous âges confondus) selon le genre	74
Graphique 33 : Evolution des effectifs du préscolaire par types d'enseignement	75
Graphique 34 : Evolution de la répartition des effectifs des élèves de l'enseignement préscolaire par types d'enseignement	76
Graphique 35 : Evolution de la répartition des âges des élèves de la première année du primaire	79
Graphique 36 : Evolution des taux d'accès à la première année du primaire	80
Graphique 37 : Evolution des taux bruts et nets de scolarisation au primaire	80
Graphique 38 : Evolution du taux spécifique de scolarisation des 6 à 11 ans	80
Graphique 39 : Evolution du taux spécifique de scolarisation des filles âgées de 6 à 11 ans, selon le milieu	80
Graphique 40 : Evolution des taux bruts et nets de scolarisation au secondaire collégial	81
Graphique 41 : Evolution du taux spécifique de scolarisation des 12-14 ans	81
Graphique 42 : Evolution du taux spécifique de scolarisation des filles âgées de 12 à 14 ans, selon le milieu	82
Graphique 43 : Evolution du taux de scolarisation des 6-15 ans selon le genre (en %)	82
Graphique 44 : Evolution des taux de scolarisation au secondaire qualifiant	83
Graphique 45 : Evolution du taux spécifique de scolarisation des filles âgées de 15 à 17 ans, selon le milieu	84
Graphique 46 : Evolution des effectifs des enseignants et des MRE bénéficiaires des prestations de la Fondation Hassan II (dans 8 pays européens)	90
Graphique 47 : Evolution de la capacité d'accueil selon le mode de formation (en milliers)	97
Graphique 48 : Evolution des lauréats selon le mode de formation (en milliers)	98
Graphique 49 : Structure des effectifs des étudiants au supérieur	100
Graphique 50 : Evolution du taux brut de scolarisation au supérieur	101
Graphique 51 : Evolution de l'effectif des bacheliers	101
Graphique 52 : Evolution de l'effectif des nouveaux inscrits à l'université	101

Graphique 53 : Répartition des nouveaux inscrits par champ disciplinaire	101
Graphique 54 : Evolution des effectifs étudiants à l'université par type d'accès	101
Graphique 55 : Evolution des effectifs étudiants à l'université par genre	102
Graphique 56 : Evolution du nombre de diplômés universitaires par champ disciplinaire	102
Graphique 57 : Répartition des étudiants inscrits en licence en 2006 selon leur sort et le champ disciplinaire (en %)	103
Graphique 58 : Evolution de la part de l'enseignement privé selon le cycle (en %)	104
Graphique 59 : Evolution des effectifs étudiants dans l'enseignement supérieur privé par filière	105
Graphique 60 : Répartition des élèves dans les matières scientifiques selon leurs niveaux de performance (de 0 à 100 points pour différents niveaux de scolarité, en 2008)	109
Graphique 61 : Evolution des scores des élèves marocains en mathématiques et en sciences (1999-2011)	109
Graphique 62 : Comparaison internationale des proportions d'élèves n'ayant pas atteint le niveau inférieur des compétences en 2011	110
Graphique 63 : Répartition des élèves en arabe et en français selon leurs niveaux de performance en 2008 (de 0 à 100 points)	111
Graphique 64 : Evolution des scores des élèves marocains en lecture (2001-2011)	112
Graphique 65 : Pourcentage d'élèves qui disposent d'ordinateurs pendant le cours de mathématiques en 2011	114
Graphique 66 : Evolution des situations professionnelles mensuelles des lauréats de 2009 des 3 universités depuis la date de leur sortie jusqu'à la date de l'enquête	123
Graphique 67 : Evolution du taux d'activité mensuel des lauréats de 2009 des 3 universités depuis la date de leur sortie jusqu'à la date de l'enquête	124
Graphique 68 : Taux d'activité des lauréats par établissement après 34 mois de leur sortie de l'université	124
Graphique 69 : Taux d'activité des lauréats par diplôme 34 mois après leur sortie de l'université	124
Graphique 70 : Evolution du taux d'insertion mensuel des lauréats de 2009 des 3 universités	124
Graphique 71 : Taux d'insertion des lauréats par établissement 34 mois après leur sortie de l'université	125
Graphique 72 : Taux d'insertion des lauréats par type de diplôme 34 mois après leur sortie de l'université	125
Graphique 73 : Taux de retour aux études des lauréats par type de diplôme 34 mois après leur sortie de l'université	127
Graphique 74 : Taux de retour aux études des lauréats par type de diplôme 34 mois après leur sortie de l'université	127
Graphique 75 : Taux d'insertion des lauréats de l'OFPPPT selon le niveau et le secteur de formation après neuf mois de la sortie de l'établissement (en %)	128
Graphique 76 : Evolution du personnel enseignant permanent par grade (2000-2012)	134
Graphique 77 : Evolution des effectifs de doctorants et du nombre de thèses soutenues	134
Graphique 78 : Proportion des doctorants en 2011	135
Graphique 79 : Proportion des thèses soutenues par domaine de recherche en 2011	135
Graphique 80 : Les domaines scientifiques par importance de la production en 2003	136
Graphique 81 : Evolution des publications scientifiques des pays du Maghreb Arabe	137
Graphique 82 : Prévisions de l'effectif des étudiants dans l'enseignement supérieur (national ; en milliers)	147

SCHÉMAS

Schéma 1 : Flux cumulés des sortants du Système de l'Education et de la Formation par niveau de formation entre 2000 et 2012 (en milliers)	86
Schéma 2 : Flux cumulés des sortants du Système de l'Education et de la Formation entre 2000 et 2012 (en milliers)	87
Schéma 3 : Système Marocain de l'Education et de la Formation	97
Schéma 4 : Organisation de la Recherche Scientifique et Technologique	132

FIGURES

Figure 1 : Secteurs, types d'établissement et tutelle	74
---	----

ENCADRÉS

Encadré 1 : Préscolaire : Eléments de comparabilité internationale	77
Encadré 2 : Le cas de l'insertion des lauréats de l'OFPPPT	128
Encadré 3 : Comparaison avec d'autres pays	136



Ouvrages et rapports

- Bureau d'études Co-efficience 2013, *Rapport sur l'évaluation de l'application des recommandations de la Charte en matière de gouvernance, 2000-2013*, enquête réalisée au profit de l'INE/CSEFRS, avril 2014.
- Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique (CNIRST), *Auto-évaluation du bilan des réalisations 2001-2011, dix ans au service de la recherche nationale*, 2011.
- Chedati Brahim, *Note de consultation sur financement et éducation au Maroc*, au profit de l'INE – Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, septembre 2014.
- Commission Consultative sur la Régionalisation, *Rapport sur la régionalisation avancée*.
<http://www.regionalisationavancee.ma/PagesmFr.aspx?id=54>.
- Commission Spéciale Education-Formation, *Réforme du Système d'Education et de formation, 1999-2004, Bilan d'étape et conditions d'une relance*, juin 2005.
- Conseil de la Communauté Marocaine A l'Etranger, *Actes de la Conférence Internationale sur Langues en immigration : Mutations et nouveaux enjeux*, Rabat 24-25 juin 2010, Editions Atlantica, la Croisée des Chemins, 2011.
- Conseil de la Concurrence, *Avis du relatif au marché du Livre scolaire*, 2009.
- Conseil Economique et Social, *Rapport sur le respect des droits et inclusion des personnes en situation de handicap*, Auto-saisine n° 5/2012.
- Conseil National de Droits de l'Homme, *Les Violences sur les campus universitaires au Maroc*, version provisoire (Rapport réalisé en partenariat avec le Centre Marocain des Sciences Sociales, Université Ain Chok, Casablanca), (Draft), 2014.
- Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, *Débat régional pour la réhabilitation du Système d'Education, de Formation et de Recherche Scientifique*, organisé du 14 au 30 octobre 2014.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Avis n° 2/2007 sur Le rôle de l'école dans la promotion du comportement civique*.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement, *la Situation du préscolaire, Importance, diagnostic et concept pédagogique*, Khaled El Andaloussi, Mohamed Faiq, novembre 2007.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement, *le Financement et coût en éducation au Maroc*, Brahim Chedati, octobre 2009.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Etude sur Métier d'inspection pédagogique*, 2009.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Rapport analytique : état et perspectives du Système d'Education et de Formation*, 2008.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Rapport sur le Métier de l'enseignant*, 2008.
- COSEF, *Charte Nationale d'Education et de Formation*, 1999.
- Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Etranger, *Evaluation périodique de l'activité des enseignants de la langue arabe à l'étranger (Rapport de synthèse)*, mai 2012.
- Fondation Marocaine pour la Promotion de l'Enseignement Préscolaire, *Le Préscolaire : un chantier d'avenir. Programme de développement 2020*, février 2014.
- Haut-Commissariat au Plan, *Rapport sur la population en situation de handicap au Maroc*, 2009.
- Observatoire National du Développement Humain (ONDH), *Enquêtes de panel de ménages*, éd. ONDH, 2012.
- Laboratoire d'action contre la pauvreté J-PAL/MIT, *Etude d'évaluation du programme Tayssir*, 2010.
- Ministère de l'Education Nationale, *Livre blanc*, juin 2002.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Département de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Compte consolidé de la Formation Supérieure et de Recherche et Développement, Rapport de la phase 2, Année 2001*.

Ministère de l'Education Nationale, *Rapports relatifs aux travaux des commissions de révision des curricula, 2001-2002*.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Compte de la Formation Supérieure de la Recherche et Développement, 2001-2005*, 2005.

Ministère de l'Education Nationale, *Intégration scolaire : un droit pour tous : dix mesures pour l'éducation des enfants handicapés*, décembre 2006.

Ministère de l'Education Nationale, *Etude évaluative des curricula : primaire et secondaire collégial*, CSE, 2007.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Département de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Etude portant sur l'élaboration d'un Compte de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (CESRS), Méthodologie d'élaboration du CESRS*, juin 2007.

Ministère de l'Education Nationale, *Rapports de suivi de l'expérimentation de la pédagogie de l'intégration, 2009-2011*.

Ministère de l'Education Nationale, *Projet 7 : Equité en faveur des enfants à besoins spécifiques, Pour un nouveau souffle de la réforme de l'éducation-formation : présentation du programme Najah*, juin 2008.

Ministère de l'Education Nationale, Direction des curricula et organisation de la vie scolaire, *Intégration scolaire des enfants handicapés, axe stratégique du Ministère, réalisations et perspectives*, 2010.

Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et la Recherche Scientifique, *Du système national de la recherche dans le domaine des sciences Humaines et sociales. Rapport de synthèse*, 2010.

Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et la Recherche Scientifique, *Bilan de la décennie de la Charte 2000-2012*.

Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, *Recensement scolaire 2013/2014*.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Direction de la formation des cadres, *Bilan des réalisations de la formation initiale et continue 2006-2007*.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Direction de la formation des cadres, *Le Schéma directeur de la réforme de la formation initiale des enseignants au Maroc*.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Etude sur l'identification et le développement des stratégies efficaces pour l'hébergement des élèves du secondaire collégial en milieu rural et périurbain*, 2009.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Evaluation du système national de la recherche dans le domaine des sciences humaines et sociales, Rapport de synthèse*, novembre 2010.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Direction de la formation des cadres, *Bilan des réalisations 2010*.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Rapport National sur le bilan final du Programme d'urgence (2009-2012)*, 2012.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Bilan du programme GENIE, 2006-2013*, février 2014.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Programme d'urgence, Pour un nouveau souffle de la réforme de l'éducation et de formation - Rapport détaillé*, 2008.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Programme d'urgence, Pour un nouveau souffle de la réforme de l'éducation et de formation - Rapport de synthèse*, 2008.

Ministère de l'Education Nationale, et de la Formation Professionnelle, *Rapport national sur le bilan définitif du Programme d'urgence 2009-2012*, décembre, 2013.

Ministère de l'Education Nationale, *Rapport de la rencontre nationale sur l'orientation du 9 avril 2005*.

OCDE 2013, *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, éd. 2013, 381 p.

PNUD, *Les Objectifs du millénaire à l'Horizon*, 2015.

Psacharopoulos, George; and Arriagada, Ana-Maria, 1986, «The educational attainment of the labor force: an international comparison», The World Bank, october 86. Report n° EDT38.

Roland Waast et Mina Kleiche-Dray. *Evaluation of a National Research System*, European Commission. European research area, 2009.

World Bank, *Where is the Wealth of Nations? Measuring Capital for the 21st Century*, World Bank, Washington DC, 2006.

المذكرة الوزارية 92 حول توسيع شبكة مؤسسات التعليم الابتدائي الأصيل – 19 غشت 2005. أشغال اليوم الدراسي حول الفقه الإسلامي وأصوله – اللجنة الدائمة للبرامج – 19 أبريل 2007.

المذكرة الوزارية 128 في موضوع تنظيم الدراسة بالتعليم الابتدائي الأصيل – 24 شتنبر 2007.

أكاديمية الحسن الثاني للعلوم والتقنيات، تطوير البحث العلمي والابتكار التكنولوجي لربح معركة التنافسية: واقع البحث العلمي وتوصيات من أجل النهوض به، نونبر 2012.

المجلس الأعلى للتعليم، تقرير حول المنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي بين 2008 و2012، مارس 2013.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، تقرير عشرية إصلاح منظومة التربية والتكوين: حصيلة تفعيل الميثاق للتربية والتكوين 2000-2012، دجنبر 2013.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، التقرير الوطني للحصيلة النهائية للبرنامج الاستعجالي 2009-2012، دجنبر 2013.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، تقرير عشرية التربية والتكوين: التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، يناير 2014.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، عرض وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر أمام المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 25 أبريل 2014.

Articles

- Benaabdelaali, W., Hanchane, S., Kamal, A., 2012, «Educational Inequality in the World, 1950–2010 : Estimates from a New Data set», Chapter 13 in John A. Bishop, Rafael Salas (eds.) *Inequality, Mobility and Segregation : Essays in Honor of Jacques Silber*, Research on Economic Inequality, volume 20, Emerald Group Publishing Limited, p. 337-366.
- Blatchford P., Bassett P., and Brown P., «Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools», *Learning and Instruction*, 2011.
- Caille J.P., « Scolarisation maternelle à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », *Education et formation*, n° 60, juillet-septembre 2001.
- Dumas Rachida, « Organisation et pratiques pédagogiques de l'ELCO en France. Bilan d'observations et réflexion didactique », in *Langues en immigration mutations et nouveaux enjeux*, Editions Atlantica, La croisée des chemins, 2011, p. 155-159
- Felk A., « Les marocains du monde et les rapports aux langues », *Langues en immigration mutations et nouveaux enjeux*, Ed. Atlantica, La croisée des chemins, 2011, p. 27-40.
- Fuchs T. & WoBmann L., «What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data», *CESifo Working Paper Series*, n° 1235, 2004.
- Grisay A., « Evaluer les dispositifs de prise en charge d'élèves faibles (ou forts) : l'utilisation de groupes naturels entraine des artefacts », *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 2001.
- Hanushek J. Luque, «Efficiency and equity in schools around the world», *Economics of Education Review*, volume 22, issue 5, 2003, p. 481-502.
- Manacorda M., «The cost of grade retention», *Review of economics and statistics*, n° 878, october 2010.
- Meuret D., « Les recherches sur la réduction de la taille des classes », Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, janvier 2001.
- Meziane Belfqih A., « La charte nationale d'éducation-formation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2000, mis en ligne le 12 octobre 2003, consulté le 12 décembre 2012. URL : <http://ries.revues.org/2383>
- Mullis Ina V.S., Martin Michael O., Foy P. et Arora A., «TIMSS 2011 International Results in Mathematics».
- Mullis Ina V.S., Martin Michael O., Foy P. et Arora A., «TIMSS 2011 International Results in Science».
- Mullis Ina V.S., Martin Michael O., Foy P. et Arora A., «PIRLS 2011 International Results in Reading».
- Sandoval-Hernandez A., Taniguchi K. and Aghakasiri P., «Is participation in preschool education associated with higher student achievement?», *IEA's Policy Brief Series*, n° 2, december 2013.
- Schiller K.S., Khmelkov V.T. et Wang X.Q., «Economic Development and the Effects of Family Characteristics on Mathematics Achievement», *Journal of Marriage and family*, volume 64, 2002, p. 730-742.
- Sen A., « Un nouveau modèle économique. Développement, justice », *Liberté* - Odile Jacob, 2000, 2003 pour la traduction française.
- Tucker-Drob, E., «Preschools Reduce Early Academic-Achievement Gaps: A Longitudinal Twin Approach», *Psychological Science*, 2012.
- Verdier E., «Lifelong Learning Regimes versus Vocational Education and Training Systems», in *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*, Palgrave MacMillan, 2013, p. 70-93.
- Whitmore Schanzenbach D., «Does class size matter?», *National Education Policy Center*, february 2014.

ANNEXE

NOTE MÉTHODOLOGIQUE



INTRODUCTION

Cette note méthodologique explicite le référentiel emprunté, la démarche adoptée dans le rapport d'évaluation de la mise en œuvre de la Charte ainsi que les bases de données utilisées. Elle comporte également les critères de sélection des outils d'évaluation et les descriptifs des données, leur montage par l'Instance Nationale d'Évaluation (INE) et par le descriptif des principales méthodes d'estimation.

I. LE RÉFÉRENTIEL

La Charte Nationale d'Éducation et Formation a fixé les grandes orientations et préconisé à travers 19 leviers des objectifs stratégiques d'une réforme en profondeur du Système de l'Éducation et de la

Formation. Elle a servi de référence de base pour évaluer les écarts entre ce qu'elle a préconisé et la mise en œuvre.

II. LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Compte tenu des limites d'une évaluation exhaustive, deux démarches ont été adoptées :

A. Une démarche séquentielle qui évalue :

- i. chaque levier de la Charte à partir des objectifs préconisés ;
- ii. les mesures quantitatives et les appréciations qualitatives des écarts entre ce qui est prescrit par la Charte et les résultats atteints.

B. Une démarche transversale et panoramique qui focalise sur les principaux leviers de la Charte représentant des enjeux majeurs du Système d'Éducation et Formation, et évalue les intrants et les extrants (input/output) du Système de l'Éducation et de la Formation et de la Recherche Scientifique, à travers les entrées :

- I.** Les ressources (matérielles et humaines) qui ont été mobilisées durant la décennie de la réforme (leviers 13 et 19), d'une part, leur adéquation avec les objectifs et les préconisations de la Charte, d'autre part, la formation des enseignants (levier 13), et l'appui social (levier 14).
- II.** Les processus de mise en œuvre de la Charte à travers les dispositifs réglementaires, institutionnels, les réformes engagées et les mesures prises ainsi que les mécanismes

de gouvernance mis en place, et le dispositif de la réforme pédagogique (leviers 4, 7 et 19). L'objectif étant d'évaluer la mise en œuvre des recommandations de la Charte (leviers 15 et 16) ainsi que les formes de mobilisation sociétale autour de l'école, au-delà des intervenants et acteurs directs du système éducatif et de formation (principes fondamentaux de la Charte).

III. Les résultats obtenus au terme de la décennie de mise en application de la Charte (outputs) à travers :

- a. la généralisation et l'extension de l'éducation (leviers 1, 2, et 18) ;
- b. les performances de l'école et de l'université, en mettant l'accent sur les entrées les plus importantes qui déterminent la qualité du système éducatif et l'effectivité de la rénovation de l'école, à savoir les acquis des élèves (leviers 9 et 10), l'équité scolaire, le rendement externe ou l'insertion professionnelle (levier 3) et la valorisation de la recherche scientifique (levier 11).

IV. Enfin, une identification des enjeux et les défis du Système d'Éducation et Formation et les leviers essentiels sur lesquelles il faudrait agir pour insuffler une nouvelle dynamique de l'école d'aujourd'hui et de demain.

III. LES DONNÉES DE L'ÉVALUATION



L'évaluation s'est basée sur plusieurs types de données :

1. Données issues des différents ministères en charge du système éducatif et de formation ; ces données ont permis l'actualisation régulière des bases de données de l'Instance Nationale d'Evaluation ;
2. Données du HCP ;
3. Données des enquêtes réalisées par les acteurs institutionnels nationaux ;
4. Données des enquêtes réalisées par l'INE ;
5. Données des enquêtes internationales ;
6. Les auditions organisées par le CSEFRS.

1. Données quantitatives : des bases de données de l'Instance Nationale d'Evaluation

Les bases de données constituent l'outil fondamental de l'évaluation. L'Instance Nationale d'Evaluation a mis en place plusieurs bases à partir des données brutes fournies par les départements ministériels. Car disposer d'un système d'information statistique complet et intelligible a toujours été au centre des préoccupations de l'INE, étant donné que la planification de ses activités et la réalisation de ses missions sont fondées sur la disponibilité de statistiques et de données fiables.

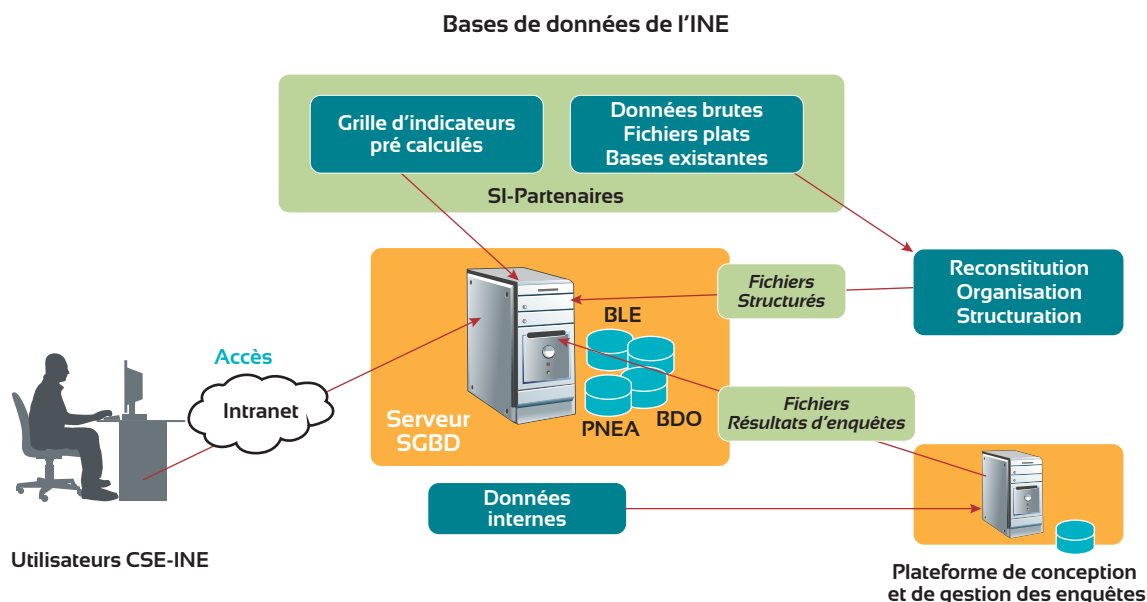
Une batterie d'indicateurs a été préparée et désagrégée en identifiant les sources de données. La compilation des indicateurs de cette batterie s'est inspirée des travaux et des publications internationales reconnues dans les domaines de l'évaluation de l'éducation et de la formation (1).

Afin de disposer d'une information statistique pertinente, l'INE a établi des liens permanents avec les ministères en charge du Système de l'Education et de la Formation et avec les producteurs institutionnels (2) des données.

Afin de produire des évaluations globales ou thématiques, l'INE utilise à la fois des données brutes, issues des enquêtes réalisées par les acteurs du système et des données officielles compilées préalablement par le soin de ces derniers.

1.1. Base Longitudinale de l'Éducation (BLE)

Pour aborder de façon approfondie l'évaluation du Système d'Education et de Formation, l'INE s'est attelée au montage d'une Base de données Longitudinale de l'Education (BLE). Ce montage a été réalisé sous forme de données de panel, reconstituées à partir des fichiers annuels E-SISE (3) de l'enseignement scolaire public (1999-2013). La base de données regroupe une information exhaustive sur les établissements publics de l'Education Nationale.



(1) Les publications de l'OCDE, l'UNESCO, le CEREQ, etc.

(2) Le Haut-Commissariat au Plan, le Ministère de l'Economie et des Finances, etc.

(3) Issue du recensement scolaire annuel effectué par le MENFP, la base E-SISE concerne tous les établissements scolaires publics.

Cette base de l'INE présente un grand intérêt pour l'exercice d'évaluation du système. Car elle permet d'enrichir l'analyse par l'introduction de la dimension « établissement » en plus de la dimension temporelle à un niveau détaillé. Elle permet également de calculer de nouveaux indicateurs par établissement qui peuvent être agrégés à plusieurs niveaux de détail (commune, province et région).

La base E-SISE du ministère, qui comprend des données relatives aux établissements scolaires publics de l'enseignement scolaire est disponible à partir de l'année scolaire 1998-1999. Elle intègre des informations libellées sous quatre modules précis :

- Un module « scolarité » avec une répartition des effectifs des élèves par âge, nombre de classes, par genre et par état de scolarité (nouveaux ou redoublants) ;
- Un module « espace d'accueil » avec toutes les informations sur l'identification et la localisation de l'établissement, son infrastructure et les locaux scolaires ;
- Un module « appui social » qui concerne les informations relatives à toutes les formes d'aide à la scolarisation des élèves (cantines, internats, bourses) ;
- Enfin, un module « ressources humaines » comprenant un large éventail d'informations personnelles, administratives et professionnelles sur les corps administratif et enseignant.

Dans les trois premiers modules, l'unité statistique de base est l'établissement scolaire et éventuellement le niveau scolaire. S'agissant du module « ressources humaines », l'unité statistique principale est l'enseignant.

• **Caractéristiques et apport de la Base Longitudinale de l'Education (BLE)**

La Base longitudinale de l'Education (BLE) comprend une sélection de variables, jugées pertinentes pour les besoins de l'évaluation, à partir de celles retenues dans les bases E-SISE. Elle est constituée de trois sous bases (Primaire, Secondaire collégial et secondaire qualifiant). La base BLE permet également de disposer d'une information relative à l'enseignement scolaire sur une longue période et de retracer l'historique des établissements scolaires. Elle facilite en outre une décomposition des indicateurs selon des critères très détaillés (par établissement, niveau d'enseignement, niveau et établissement, genre, etc.). De même, elle permet d'introduire de nouveaux indicateurs et d'établir des relations pouvant expliquer les performances des établissements scolaires et d'expliquer les résultats des indicateurs de rendement interne au niveau de l'enseignement scolaire public, à partir d'un appariement avec les données issues

d'autres bases thématiques telles que PNEA, SAGE (Système de gestion des examens de baccalauréat), TIMSS et PIRLS.

• **Etapes du montage de la BLE**

Le montage de la BLE a été mené en deux temps :

- Dans un premier temps, un travail d'identification a permis de prospector les tables de données du ministère et de comprendre les nomenclatures utilisées pour les différentes années scolaires. Ensuite, un choix de variables a été réalisé en fonction des problématiques d'évaluation de l'INE.
- Dans un second temps, le travail de regroupement et de fusion des séries de base a permis d'obtenir des données concernant toutes les variables retenues.

Il est à noter que le montage de la BLE n'a pas été aisé pour deux raisons essentielles. D'abord, le traitement des données manquantes, et parfois aberrantes, a nécessité le recours à des méthodes statistiques appropriées (4). Ensuite, la complexité de l'opération d'unification requiert une harmonisation des nomenclatures qui ne le sont pas pour toutes les bases annuelles.

Un tel travail a généré des indicateurs, tels que les taux de réussite, de redoublement et d'abandon scolaire, et dont la valeur dépassait parfois les bornes habituelles. Ces données ont été également corrigées par des techniques statistiques, notamment la winsorisation (5). Ensuite, il a été procédé à la vérification de la concordance des indicateurs issus de cette base avec les agrégats édités par le ministère de l'Education Nationale, au niveau national et par milieu (urbain-rural).

Ce travail a été couronné par la constitution d'une base longitudinale de l'enseignement scolaire. Parallèlement, l'exploitation des données tout au long du processus de reconstitution de la BLE a été d'un grand apport pour l'extension de la base. Toutefois, le contenu de la BLE reste extensible et d'autres indicateurs peuvent être identifiés compte tenu des besoins d'évaluation de l'INE.

• **Les indicateurs**

Les indicateurs retenus dans la Base Longitudinale de l'Education permettent de donner une vision sur l'état de l'enseignement scolaire, de calculer des indicateurs de manière directe (brute) et de procéder à des comparaisons dans le temps (1999-2013) et dans l'espace (région/province/commune/établissement).

(4) Pour certaines données, il a été procédé aux techniques d'imputation simple ou multiple en utilisant des variables corrélées. Pour d'autres, il a été possible de voir l'évolution dans le temps pour estimer les données manquantes et/ou aberrantes.

(5) La correction s'opère en corrigeant les valeurs aberrantes de la variable en additionnant plus ou moins deux fois l'écart type de la distribution, voir Dixon et Massey (1969).

L'INE a ainsi construit une batterie d'indicateurs qui permettent l'évaluation du système national d'éducation.

Trois types d'indicateurs peuvent être distingués. Chaque type présente une pertinence relative à l'analyse du système :

1. Les indicateurs d'inputs qui traduisent les moyens humains et matériels engagés.
2. Les indicateurs de processus qui révèlent les aspects de l'organisation de l'enseignement notamment les informations sur les structures et le fonctionnement du système éducatif.
3. Les indicateurs d'output, de résultats et de performances.

La BLE dispose de toute la flexibilité pour la spécification et l'estimation de modèles multiniveaux longitudinaux aussi bien en statique qu'en dynamique. De même, elle permet de faire usage de tous les développements récents en économétrie des inégalités.

La BLE pourrait être extensible pour toucher également l'enseignement privé, intégrer d'autres bases de données sur les conditions socioéconomiques ou démographiques du milieu, à travers notamment le code géographique identifiant la localisation de l'établissement scolaire.

Enfin, elle pourrait servir de base pour établir un système d'information global et intégré.

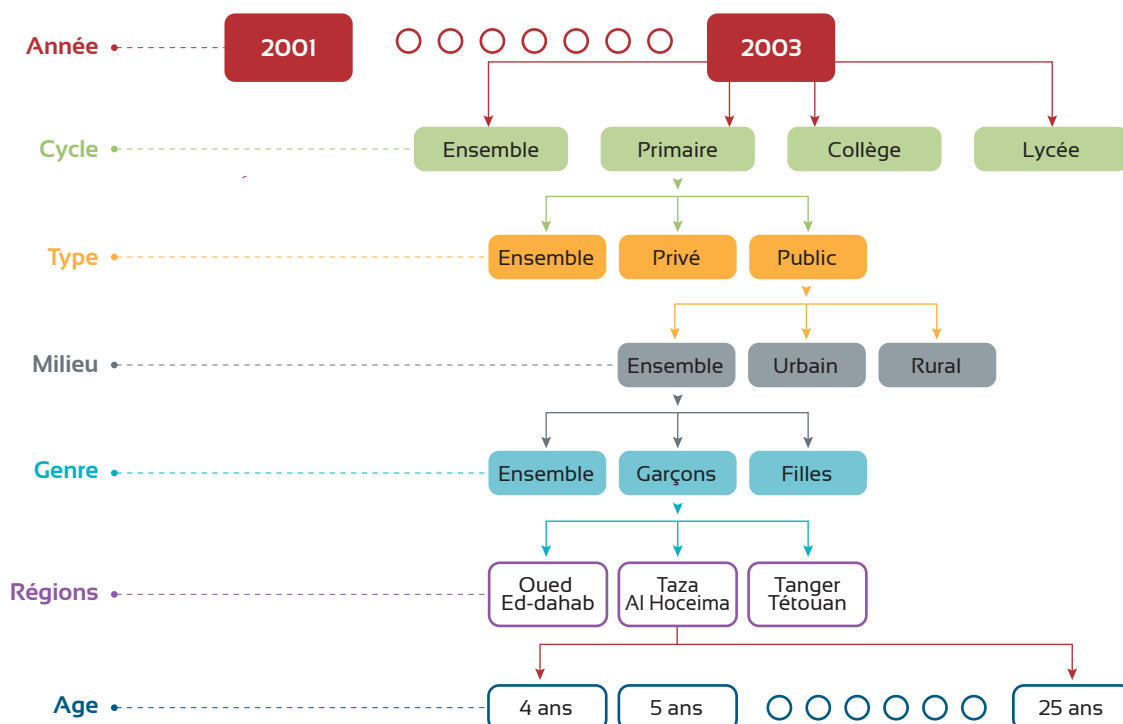
1.2. Base de données « Démographie »

La base de données démographique est constituée par les données du Haut-Commissariat au Plan (HCP) sur la population (données par âge simple ou par tranche d'âge). L'intérêt de monter une base de données aussi complexe est lié à un besoin important dans le calcul de plusieurs indicateurs essentiels aux travaux d'évaluation de l'INE.

En effet, les indicateurs de scolarisation (taux de scolarisation spécifique, brut...) nécessitent des données actualisées sur la population. Cependant, les recensements de la population ne sont organisés qu'une fois tous les dix ans (1994, 2004, 2014), d'où la construction de cette base à des fins de projection des statistiques sur la population, nécessaires pour le calcul de ces indicateurs de scolarisation.

L'INE a procédé à la constitution de cette base de données démographique à un niveau très détaillé (par âge simple et par région). Cette base de données, couplée avec les données sur l'éducation provenant des départements concernés, sert à calculer les principaux indicateurs de généralisation et d'extension du Système d'Education et aussi à effectuer des projections scénarisées.

Montage de la base « Démographie »



• La Base « population scolarisée et scolarisable par âge simple » 4-25 ans »

Cette base de données couvre la période 2001-2013 et concerne à la fois le niveau régional et national. Les données de la population par âge de scolarisation proviennent de la dernière enquête nationale démographique à passages répétés de 2010. Cette enquête, représentative par région a l'avantage d'être plus précise que les projections de la population basées sur le dernier recensement de 2004.

Les sources de données mobilisées pour cette base sont :

- La base BLE (enseignement public) sur la période 2001-2013.
- Une base provinciale (enseignement privé) 2001-2007.
- Les 5 bases de données E-SISE des établissements privés 2008-2013.
- Les projections de la population du HCP, basées sur le dernier recensement de 2004 actualisées sur la base de l'enquête nationale démographique, à passages répétés de 2010.

2. Outils utilisés dans d'analyse statistique

Cette partie renseigne sur les indicateurs adoptés pour la réalisation de l'évaluation. Elle regroupe les principaux outils et propose une définition fonctionnelle pour chaque indicateur. L'objectif étant de faciliter la lecture et la compréhension de ces indicateurs qui, parfois, peuvent être considérablement techniques.

Définition et interprétation des principaux indicateurs

• Le taux brut d'accès

Indique le niveau général d'accès à l'enseignement primaire. Il informe également sur la capacité du système éducatif à assurer l'accès en première année de ce cycle à la population en âge légal d'entrée à l'école.

Il est calculé en divisant le nombre des nouveaux élèves inscrits en première année du primaire, quel que soit leur âge, par le total de la population âgée exactement de 6 ans, l'âge officiel d'entrée à l'école.

Interprétation : un taux brut d'accès élevé indique en général un degré élevé d'accès à l'enseignement primaire. Comme le calcul porte sur tous les nouveaux élèves de la première année, indépendamment de leurs âges, le taux brut d'accès peut être supérieur à 100%, à cause de l'inclusion des enfants trop âgés et trop jeunes qui entrent à l'école primaire pour la première fois.

• Le taux net d'accès

Mesure le niveau d'accès à l'enseignement primaire de la population ayant exactement et exclusivement l'âge légal de 6 ans.

Il est calculé en rapportant uniquement le nombre des enfants ayant cet âge officiel d'entrée à l'école primaire et nouvellement inscrits dans le primaire, à l'effectif de la population totale ayant ce même âge.

Interprétation : un taux net d'accès élevé indique un degré élevé d'accès à l'enseignement primaire pour les enfants ayant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire.

• Le taux brut de scolarisation

Mesure le niveau général de participation à un niveau donné d'éducation. Il indique la capacité du système éducatif à inscrire les élèves d'un groupe d'âge particulier. Il peut être aussi utilisé conjointement avec le taux net de scolarisation pour mesurer l'importance de la scolarisation des enfants ayant dépassé ou n'ayant pas encore atteint l'âge officiel d'entrée à l'école.

Il est calculé en divisant le nombre des élèves inscrits dans un niveau d'enseignement, quel que soit leur âge, par la population ayant l'âge officiel de scolarisation du même niveau d'éducation.

Interprétation : un taux de scolarisation brut élevé indique un degré élevé de participation, que les élèves appartiennent au groupe d'âge officiel ou non. Quand la valeur du taux brut approche ou dépasse 100%, cela indique que le pays est en principe capable de scolariser la totalité de sa population en âge de fréquenter l'école, mais n'indique pas la proportion de cette population qui fréquente effectivement l'école. Parvenir à un taux de scolarisation brut de 100% est donc une condition nécessaire, mais non suffisante, de la généralisation de l'enseignement.

• Le taux net de scolarisation

Fournit une mesure de l'étendue de la participation à un niveau donné d'éducation des enfants appartenant au groupe officiellement en âge de fréquenter ce niveau.

Il est calculé en divisant le nombre des élèves inscrits dans un niveau donné d'enseignement et qui font partie de la population ayant officiellement l'âge de fréquenter ce niveau par la population du même groupe d'âge.

Interprétation : un taux net de scolarisation élevé indique un degré élevé de participation du groupe ayant l'âge officiel de la scolarité. La valeur théorique maximale de ce taux est 100%. Lorsque le taux net de scolarisation augmente avec le

temps, cela signifie que la participation au niveau spécifié d'enseignement s'améliore. Si on compare le taux de scolarisation net avec le taux brut, la différence entre les deux taux mesure l'incidence de l'inscription des élèves n'ayant pas encore atteint l'âge officiel et de ceux qui l'ont dépassé.

• **Le taux de scolarisation spécifique**

C'est le taux qui reflète le mieux les réalités de l'éducation dans un pays en développement comme le Maroc, caractérisées par l'importance du phénomène du retard scolaire. En effet, il montre l'étendue de la scolarisation d'une cohorte d'âge donnée indépendamment de leur niveau de scolarisation.

Il est calculé en divisant les effectifs des élèves d'un âge spécifique, tous niveaux d'enseignement confondus, par l'effectif total de la population du même âge.

Interprétation : un taux élevé montre une forte scolarisation de l'effectif d'une population d'âge particulier. La valeur théorique maximale de cet indicateur est égale à 100%. Une tendance à la hausse est le signe de l'amélioration de la scolarisation dans une cohorte d'âge particulier. Si ce taux est inférieur à 100%, la différence entre sa valeur et 100% indique la proportion de l'effectif d'une population d'âge particulier qui n'est pas scolarisée.

• **Le taux de redoublement**

Mesure le phénomène du redoublement et son impact sur l'efficacité interne des systèmes d'éducation.

Il est calculé en divisant le nombre des redoublants dans un niveau d'enseignement donné au cours d'une année scolaire donnée par le nombre des élèves qui étaient inscrits dans le même niveau au cours de l'année scolaire précédente.

Interprétation : l'idéal serait que les taux de redoublement soient proches de 0%. Des taux de redoublement élevés sont révélateurs de problèmes d'efficacité interne du système éducatif et peuvent être l'indice d'un niveau d'instruction médiocre.

• **Le taux de réussite**

Mesure l'efficacité des systèmes d'éducation à amener les individus d'une cohorte d'âge à passer d'une année d'études à l'autre et son impact sur leur efficacité interne.

Il est calculé en divisant le nombre de nouveaux inscrits dans un niveau d'enseignement donné au début de l'année scolaire t+1 par le nombre d'inscrits de la même cohorte dans le niveau inférieur au début de l'année scolaire t.

Interprétation : idéalement, ce taux doit approcher les 100%. Un taux élevé est le signe d'une grande efficacité interne du Système d'Éducation.

• **Le taux d'abandon**

Évalue le phénomène de l'abandon scolaire avant l'obtention du diplôme de fin d'études dans une cohorte d'âge et son impact sur l'efficacité interne des systèmes d'éducation. De plus, c'est un indicateur-clé pour analyser et prévoir le parcours scolaire des élèves durant le cycle d'enseignement.

Méthode de calcul : Additionner les taux de réussite et de redoublement d'un niveau donné durant une année scolaire donnée et soustraire cette somme de 100 pour obtenir le taux d'abandon scolaire pour ce niveau.

Interprétation : idéalement, ce taux doit approcher 0%. Un taux élevé d'abandon scolaire est le signe de problèmes d'efficacité interne dans les systèmes d'éducation. La comparaison des taux entre les niveaux permet d'identifier les niveaux d'enseignement que les politiques doivent cibler en priorité.

• **Le taux d'encadrement**

Mesure le volume des ressources humaines investi en termes du nombre d'enseignants par rapport à l'effectif des élèves.

Il est calculé en divisant le nombre total des élèves inscrits dans un niveau spécifique d'enseignement par le nombre des enseignants du même niveau.

Interprétation : un nombre élevé d'élèves par enseignant donne à penser que chaque enseignant doit s'occuper d'un grand nombre d'enfants. Autrement dit, plus le nombre d'élèves par enseignant est élevé, moins est la chance de bénéficier de l'attention de la part de l'enseignant. Il est généralement estimé qu'un nombre faible d'élèves par enseignant se traduit par des classes moins peuplées permettant à l'enseignant de s'occuper davantage de chaque élève, ce qui peut contribuer à long terme à de meilleurs résultats.

• **Coût moyen par élève**

Mesure la dépense moyenne par élève durant une période, principalement une année civile, pour un niveau ou un cycle donné.

A titre d'exemple, le coût moyen par élève d'un niveau d'enseignement donné (un cycle tel le primaire, ou un niveau d'un cycle), est égal à la somme des dépenses totales de fonctionnement et de matériels et dépenses diverses, durant une année, qui sont données par le compte national de l'éducation, rapportée au nombre d'élèves du niveau en question durant la même année.

Remarque : en ce qui concerne l'évaluation de l'effort de financement pour l'Education Nationale durant la décennie deux éléments doivent être précisés.

D'abord le Compte National pour l'Education Nationale n'a été établi qu'une seule fois pour l'année 2003-2004. Toutefois, l'évaluation de cet effort s'est basée sur les dépenses exécutées et publiées dans les lois de règlement des lois de finances. Les dépenses de fonctionnement représentent plus de 90% du coût total, ce qui rend cette estimation assez significative pour approcher ce coût unitaire.

Ensuite, les données budgétaires disponibles actuellement ne permettent pas de distinguer les dépenses par cycle d'enseignement. Autrement dit, ces dépenses ne sont pas désagrégées et ventilées pour les trois cycles de l'Education Nationale, à savoir le primaire, le secondaire collégial et le secondaire qualifiant. Toutefois, le nombre d'enseignants pour chaque cycle est disponible. Sachant que la part de la masse salariale représente plus de 95% dans le budget de fonctionnement alors que le budget de fonctionnement est ventilé au prorata de la masse salariale du personnel enseignant de chaque cycle.

• Taux d'achèvement (estimation)

L'évaluation de l'efficacité interne du système éducatif en général et des progrès réalisés en matière de rétention scolaire en particulier se heurte à la disponibilité et à la qualité des données sur le parcours scolaire des élèves. On ne dispose pas aujourd'hui au Maroc d'information individuelle pour chaque élève permettant de suivre sa scolarité tout au long de son cursus scolaire (inscription, redoublement, abandon, réinsertion dans l'éducation formelle après un passage par l'éducation non formelle ou par la formation professionnelle). Les données existantes ne permettent de donner que des informations regroupées par établissement, ou dans le meilleur des cas, par niveau scolaire.

Face à cette difficulté, pour estimer le degré de rétention des élèves dans le système scolaire depuis l'accès à la première année du primaire jusqu'au baccalauréat - eu égard aux événements qui se produisent au cours du parcours scolaire de chacun d'eux (passage au niveau supérieur, redoublement, abandon ou transition inter-cycle) - l'analyse dite de « cohortes d'élèves reconstituée » est utilisée. Cette analyse consiste à suivre une cohorte fictive de 100 élèves et se fonde sur les hypothèses issues des résultats des différents indicateurs sur la scolarité, préalablement calculés.

• Analyse des données de l'évaluation des acquis

Dans cette étape, l'évolution des performances des élèves marocains est abordée de façon descriptive

tout en s'attardant sur des comparaisons avec les pays de la région MENA et d'autres parmi les mieux classés. Un aperçu est également donné sur les facteurs qui concourent à l'explication des différences de performances entre les élèves marocains.

Ensuite, il est expliqué comment les performances des acquis scolaires des élèves varient en fonction du contexte dans lequel ils évoluent. Effectivement, elles peuvent être influencées en partie par les caractéristiques individuelles, familiales et par l'environnement scolaire (la classe et l'établissement). Pour estimer l'influence de chaque composante, une fonction de production de l'éducation est estimée, et dont l'output est le score de l'élève et les inputs sont les caractéristiques citées ci-dessus à l'aide d'un modèle multi-niveaux.

Toutefois, un problème d'endogénéité de niveau 2 a été rencontré dans la mesure où les caractéristiques individuelles sont corrélées avec les caractéristiques non observables de la classe. Pour résoudre ce biais, plusieurs méthodes économétriques ont été développées, notamment sur des données de panel : la méthode des variables instrumentales et la méthode Mundlak. La seconde option a été choisie car la première est basée sur le choix d'instruments qui doivent être corrélés avec les variables indépendantes et non corrélées avec les résidus. Cependant, le choix de ces instruments est relativement difficile.

Dès lors, l'approche Mundlak (1978), qui est utilisée initialement dans le cas des données de panel, a été appliquée au modèle multi-niveaux dont la structure est très proche. Selon l'auteur de cette méthode, le problème d'endogénéité peut être aisément corrigé par l'introduction de la moyenne des variables de niveau 1 dans l'équation à estimer.

• Moyenne des années de scolarisation (MAS)

L'estimation de la moyenne des années de scolarisation par région est basée sur les données des recensements de la population de 1982, 1994, 2004 et de l'Enquête Nationale Démographique à Passages Répétés de 2010. Celles-ci fournissent, de manière plus fine, le niveau maximum de scolarisation atteint par les marocains âgés de 15 ans et plus dans tous les cycles d'enseignement (du cycle primaire au doctorat y compris l'analphabétisme) selon leur localisation géographique (région, province) ventilé par genre et milieu (urbain et rural).

La moyenne des années de scolarisation MAS est obtenue en considérant la proportion de la population selon le niveau d'éducation et la durée du cycle correspondant (Psacharopoulos et Arriagada, 1986) :

$$MAS^{15+} = \sum_{i=1}^n y_i p_i$$

avec :

n : nombre des niveaux d'éducation retenus. Dans notre cas, 21 niveaux sont considérés allant de l'analphabétisme au doctorat.

y_i : nombre d'années de scolarisation correspondant aux différents niveaux d'éducation (0 pour les non scolarisés ; 1 pour la première année du primaire ; 2 pour la deuxième année du primaire... ; 7 pour la première année du secondaire... ; 21 pour le doctorat).

P_i : proportion de la population âgée de 15 ans et plus ayant atteint le niveau d'éducation « i ».

• **Indice de Gini de l'Education**

Le coefficient de Gini de l'Education proposé par Thomas et al. (2001) est un indicateur riche en enseignements. Calculé en fonction du nombre d'années d'études (le plus haut niveau de scolarité atteint), il comptabilise tous les cycles d'enseignements allant des niveaux inférieur aux études secondaires et supérieures. Il permet en outre de formuler des actions ciblées et notamment d'identifier les zones et/ou groupes défavorisés et prioritaires pour assurer l'égalité d'accès à l'éducation.

Selon la formule de Thomas et al. (2001), l'indice de Gini de l'éducation est :

$$GiniEdu_t^{15} = \frac{1}{MAS_t} \sum_{i=2}^n \sum_{j=1}^{i-1} P_{i,t} |y_i - y_j| P_{j,t}$$

où :

n représente le nombre des niveaux d'éducation retenus. Dans notre cas, 21 niveaux sont considérés allant de l'analphabétisme au doctorat.

$P_{i,t}$ et $P_{j,t}$ représentent les proportions de la population selon le niveau d'éducation.

y_i et y_j sont les années de scolarisation correspondant aux différents niveaux d'éducation.

MAS_t est le nombre moyen d'années de scolarisation.

3. Les bases de données d'évaluation des acquis des enquêtes nationales et internationales (PNEA, TIMSS, PIRLS...)

D'autres bases de données ont été construites par l'INE en vue de procéder à l'évaluation des acquis des élèves. Ce travail a été possible grâce à un exercice d'appariement des données internationales sur l'évaluation des acquis (TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study), des données nationales (PNEA, Programme National d'Evaluation des Acquis) et de la base BLE. L'objectif étant de réunir au sein d'une même base de données les différents déterminants de la qualité des apprentissages des élèves. Les bases de données ainsi construites présentent un intérêt majeur dans la mesure où elles permettent d'appréhender

avec plus de précision l'évaluation des acquis des élèves marocains dans le temps et de procéder à la comparabilité internationale des acquis.

• **La Base Programme National de l'Evaluation des Acquis (PNEA)**

La base de données relative au Programme National de l'Evaluation des Acquis est issue du dispositif national d'évaluation des apprentissages des élèves de la quatrième et sixième années du primaire et de la deuxième et troisième années du collège. Elle concerne les matières enseignées dans ces niveaux (mathématiques, sciences, physique-chimie, arabe et français). Cette base englobe plusieurs types de données : les tests, les caractéristiques individuelles (questionnaire élève), les caractéristiques de l'école (questionnaire du directeur) et les caractéristiques de la famille (questionnaire parents). L'échantillon retenu est exhaustif et porte sur 230 établissements primaires et 212 établissements collégiaux, soit respectivement 6900 et 6360 élèves.

• **Base de données : TIMSS & PIRLS**

La base (TIMSS) est une base internationale de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Elle regroupe les scores des élèves de plusieurs pays en sciences et en mathématiques de la quatrième année du primaire et de la deuxième année du secondaire (collège). Cette base présente un double intérêt :

- elle permet de comparer les performances des élèves marocains par rapport à d'autres pays ;
- elle permet d'étudier l'évolution des scores dans le temps selon les pays (l'enquête porte sur plusieurs années : 1999, 2003, 2007 et 2011).

• **Montage des bases d'évaluation des acquis**

Cette tâche a été réalisée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, une fusion des bases internationales a été réalisée afin de regrouper plusieurs types de données : celles concernant les scores des élèves et celles contextuelles réunies dans trois types de questionnaires (pour l'élève, l'enseignant et l'école).

Ces informations sont disponibles pour l'ensemble des pays qui ont participé à TIMSS. La fusion de ces informations a permis la construction de trente-six bases de données, pour deux niveaux d'études différents (la quatrième année du primaire et la deuxième année du secondaire collégial) et deux matières différentes (les mathématiques et les sciences). Notons également que ces bases ont été élaborées pour quatre années (1999, 2003, 2007 et 2011) pour un groupe de six pays de la région MENA (6). La fusion des bases a été réalisée à l'aide d'un logiciel IEA-IDB de l'Association Internationale

(6) L'Algérie, la Tunisie, la Jordanie, le Liban, l'Egypte et la Turquie.

de l'Évaluation de la Réussite Scolaire. De plus, un appariement a été réalisé avec la base BLE en vue d'exploiter des données additionnelles concernant les établissements scolaires.

Par ailleurs, dix-huit bases ont été élaborées à partir des différents questionnaires de la base PNEA et de la base BLE pour l'année 2008.

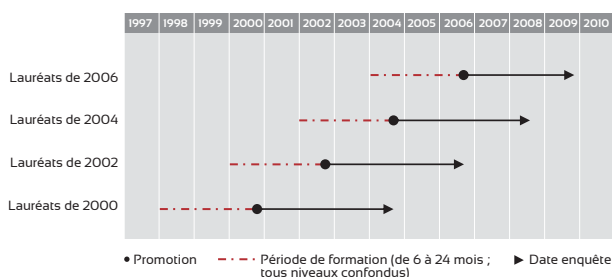
4. Bases de données du cheminement des lauréats et l'insertion

4.1. La Formation Professionnelle

4.1.1. Bases de données longitudinales sur le cheminement des lauréats de la Formation Professionnelle

Les enquêtes de cheminement réalisées tous les deux ans par le MENFP fournissent un suivi dans le temps du processus d'insertion des lauréats de la Formation Professionnelle en termes de parcours dans le marché du travail après la sortie de l'école (emploi, chômage, inactivité, stage). Elles permettent de retracer, à partir des calendriers individuels, le parcours des lauréats de la promotion trois ans voire 4 ans après l'obtention du diplôme.

L'enchaînement des enquêtes générationnelles analysées par l'Instance Nationale d'Évaluation (INE)



Les enquêtes de cheminement réalisées jusqu'à maintenant sont celles de 2004, 2006, 2008 et 2009. Celles-ci se basent sur un échantillon représentatif des lauréats de la Formation Professionnelle de la promotion 2000 enquêtée en 2004, la promotion 2002 enquêtée en 2006, la promotion 2004 enquêtée en 2008 et de la promotion 2006 enquêtée en 2009.

• Caractéristiques des enquêtes de cheminement

Les enquêtes de cheminement interrogent le lauréat sur son premier et son dernier emploi, le type d'emploi, sa fonction, sa rémunération, le type et la taille de l'entreprise où il travaille, ainsi que sur le secteur d'activité et les caractéristiques de son recrutement. Pour les lauréats en situation de chômage, il est mentionné les causes de cet état et les moyens utilisés pour la recherche d'un nouvel emploi.

Le questionnaire décrit les caractéristiques des projets créés par les lauréats telles que la forme de l'installation, le montant investi et le nombre de collaborateurs. Le questionnaire permet également de savoir si le lauréat a les capacités de créer sa propre entreprise et renseigne sur les difficultés rencontrées.

L'appréciation de la formation reçue se fait à travers la mesure du degré de satisfaction du lauréat et du degré de l'adaptation de la formation reçue à l'emploi occupé.

Enfin, l'enquête interroge les lauréats sur les situations post formation à savoir les stages et les éventuelles études poursuivies notamment via une nouvelle formation professionnelle.

4.1.2. Base de données « insertion à court terme des lauréats de l'OFPPPT »

L'enquête réalisée en 2010 par l'OFPPPT évalue la portée à court terme des qualifications produites par ce dispositif public de formation.

Cette enquête transversale a interrogé 9998 lauréats, 9 mois après leur sortie de l'établissement de formation, sur leurs situations professionnelles au moment de l'enquête, sur l'appréciation du travail occupé, les caractéristiques de l'emploi occupé, etc.

Bien que l'échantillon soit conséquent et largement représentatif de tous les niveaux et de toutes les filières dispensés, les résultats de l'enquête demeurent limités. En effet, ces résultats ne permettent qu'une appréciation transversale de l'insertion des lauréats puisque l'enquête est réalisée 9 mois seulement après la date de leur certification. Autrement dit, ces résultats ne permettent pas d'approcher les parcours des jeunes lauréats à moyen terme, ce qui limite les analyses en termes de trajectoires dans le marché du travail.

4.1.3. Base de données « Offre de Formation Professionnelle »

Cette base recense toutes les données sur l'évolution de l'offre de formation professionnelle des jeunes au niveau national à partir de l'année 2000, par type d'opérateur, par niveau de qualification (niveau suivi au sein de la formation professionnelle) et par champ professionnel (filière).

Elle permet également de suivre l'évolution de l'offre de formation au niveau régional, pour chaque opérateur et selon les niveaux et les filières dispensés dans chaque établissement.

4.1.4. Base de données « lauréats de la Formation Professionnelle »

Cette base comprend des données qui renseignent sur l'évolution des effectifs des lauréats de la

Formation Professionnelle, au niveau national et au niveau régional par type d'opérateur, par niveau de qualification et par champ professionnel (pour les modes résidentiel et alterné). Pour certaines années, elle renseigne également sur tous les modes de formation qui ont été suivis par ces lauréats selon le milieu (urbain/rural).

4.2. L'Enseignement Supérieur : les universités

4.2.1. Les limites de l'évaluation de l'Enseignement Supérieur : un système d'information encore insuffisant

Aujourd'hui dans l'Enseignement Supérieur, le seul système qui permet d'avoir un suivi individuel des étudiants est APOGEE (Application pour l'Organisation et la Gestion des Etudiants et des Enseignements).

Cette application, adaptée pour le système marocain, est utilisée depuis 2003 pour accompagner la réforme pédagogique. C'est une application multi-domaines qui gère actuellement plusieurs modules allant de la première inscription de l'étudiant dans l'établissement jusqu'à l'édition du diplôme obtenu en passant par tout le parcours académique (caractéristiques sociodémographiques, notes, validation de modules, etc.).

Toutefois, APOGEE n'est pas encore généralisé à l'ensemble des universités et les données ne couvrent pas toute la période de la mise en œuvre de la Charte.

4.2.2. Base de données longitudinales sur le cheminement des lauréats de l'université

Cette base concerne uniquement l'efficacité externe du système de l'Enseignement Supérieur. Elle se fonde sur un dispositif conçu par l'INE afin de mesurer le degré d'insertion des diplômés de l'université et de comprendre toute la relation Formation-Emploi au sein de cette population de diplômés.

Les résultats de quelques universités qui ont expérimenté ce dispositif sont présentés non pas pour inférer les résultats au niveau national, mais pour montrer que ce dispositif fonctionne et qu'il peut être généralisé assez facilement à court terme. A moyen terme, l'INE pourra contribuer au montage d'un dispositif national des entrées dans la vie active, à l'image de ce qui se fait dans plusieurs pays émergents.

• Données et indicateurs mobilisés pour l'évaluation de l'efficacité externe

L'avantage des expériences pilotes de l'INE en matière d'évaluation de l'Enseignement Supérieur est de rendre disponible des données individuelles et longitudinales sur les lauréats enquêtés.

L'intérêt de disposer de ce type de données est double : il permet d'une part d'assurer un suivi régulier et pertinent du parcours universitaire et professionnel de l'étudiant pendant ses études et pendant ses premières années dans le marché de l'emploi, ce qui est très bénéfique pour la gestion et l'administration des établissements. D'autre part, il facilite la compréhension des articulations entre le parcours antérieur de l'étudiant, son parcours au sein de l'université tels que les raisons de son choix de filière, son niveau d'acquis et les raisons de son décrochage, s'il y a lieu, et enfin son parcours professionnel après sa sortie de l'université. Les données et indicateurs dont dispose l'INE sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1
Données et indicateurs sur le rendement externe

Données et indicateurs	Source
- Données sur le rendement externe (enquêtes d'insertion auprès des diplômés de l'université réalisées en 2012). - Indicateurs calculés : - Taux d'activité (par établissement, diplôme, etc.) ; - Taux d'insertion (par établissement, diplôme, etc.) ; - Durée d'attente avant de trouver le premier emploi ; - Taux de retour aux études ; - Type d'emploi, type de contrat ; - Salaire moyen du premier emploi, etc.	L'INE et les universités : - Université Hassan 1^{er} de Settat - Université Hassan II de Casablanca - Université Mohammed V de Rabat-Agdal

• Objectifs du dispositif d'insertion élaboré par l'INE

La croissance soutenue des effectifs inscrits dans le supérieur, en particulier depuis la mise en œuvre en 2003 du système LMD, n'a pas été sans entraîner des flux croissants de diplômés, ce qui a contribué à augmenter les tensions sur le marché du travail.

Le système d'Enseignement Supérieur national se voit contraint de répondre à de nouvelles exigences en termes de qualité et d'efficacité externe. Se pose alors une série de questions sur l'efficacité externe des établissements d'enseignement et de formation supérieurs et les relations fonctionnelles qui existent et évoluent entre ces derniers et le secteur productif en particulier, et avec la société d'une manière générale.

Pour répondre à ces questions, et en l'absence d'un dispositif national capable de renseigner sur les entrées dans la vie active des étudiants, l'INE s'est engagée dans la mise en place d'une enquête pilote auprès des lauréats de l'Université Hassan 1^{er} de Settat. Cette première expérience réussie a été suivie

par le lancement de deux autres enquêtes auprès des diplômés de l'Université Hassan II de Casablanca et de l'Université Mohammed V de Rabat-Agdal.

L'objectif de l'INE est de mettre en place un dispositif d'évaluation national susceptible d'aider les établissements d'Enseignement Supérieur, d'une part à mettre en place leur propre procédure d'évaluation (auto-évaluation) et d'autre part, à proposer des pistes d'orientation en faveur d'une politique d'Enseignement Supérieur efficiente.

Ces trois enquêtes concernent 385 lauréats de l'Université Hassan Ier de Settat, 736 lauréats de l'Université Hassan II de Casablanca et 504 lauréats de l'Université Mohammed V – Rabat-Agdal, tous issus de la promotion 2009, soit 1625 diplômés enquêtés au total, 34 mois après l'obtention de leur diplôme. La population de référence de l'enquête est « tous les lauréats des trois universités diplômés à une même date (juin 2009) et qui sont suivis de façon longitudinale pendant une période de 34 mois ». Elles fournissent des informations qui visent l'étude de la relation entre l'Enseignement Supérieur et l'emploi après 34 mois de la sortie des lauréats de l'université.

Le questionnaire comprend des questions sur l'origine socioéconomique des diplômés, leur parcours scolaire et universitaire, la transition entre l'Enseignement Supérieur et l'emploi, les effets des débuts de carrière sur les trajectoires professionnelles à moyen et long termes, les liens entre la nature des études et filières et la situation professionnelle, la satisfaction des sortants vis-à-vis des emplois occupés et leur vision rétrospective sur l'Enseignement Supérieur.

Une fois généralisée aux autres universités marocaines, ce dispositif fournira tous les moyens pour examiner dans quelle mesure la relation entre l'Enseignement Supérieur et le monde du travail sont semblables ou différentes d'une région à l'autre et d'une université à l'autre. Il permettra aussi de comprendre les spécificités des divers domaines d'études et des formations supérieures professionnalisantes.

L'objectif à moyen terme est de contribuer au montage d'un dispositif national des entrées dans la vie active. Ce dispositif pourra être structuré autour d'enquêtes de type « Génération » comme l'est la règle dans beaucoup de pays émergents.

L'idée étant de produire des enquêtes sur l'insertion pour toute une génération des sortants du SEF, dès la fin de la scolarité post-obligatoire. Ces enquêtes « Génération » sont de nature rétrospective et périodique. Elles donnent lieu à des analyses longitudinales tout en permettant de conduire des travaux sur les arbitrages sur le marché du travail en termes de déclassement, par exemple.

Plus généralement, elles autorisent des analyses sur la qualité de la demande de travail et facilitent ainsi, à l'action publique, l'adoption d'une vision stratégique en matière de filières à promouvoir.

L'enquête permet de retracer toute la dynamique de l'insertion et sa qualité en lien aussi bien avec les savoirs accumulés au sein des établissements de l'Enseignement Supérieur que les expériences traversées dans le marché du travail. Le caractère longitudinal et rétrospectif des données recueillies permet donc d'élucider tous les mécanismes, avec la rigueur qu'exige une approche de la non-adéquation de la relation formation-emploi.

• *Méthodologie de l'enquête*

La confection de l'enquête s'est appuyée sur un réexamen de la littérature internationale sur la problématique de l'insertion. Les dimensions principales abordées par le questionnaire tel qu'il a été élaboré par l'INE sont les suivantes :

- Caractéristiques personnelles et socioéconomiques ;
- Parcours scolaire et universitaire ;
- Transition études/emploi ;
- Situation à court et à moyen terme des diplômés ;
- Caractéristiques de l'emploi et compétences mises en œuvre ;
- Formation continue ;
- Perception de la formation universitaire et de la trajectoire professionnelle.

Il est à noter que l'enquête comporte un calendrier de plusieurs mois (34 mois) autour des quatre principales situations que nous pouvons identifier lors d'un processus d'insertion : retour aux études, chômage, emploi et inactivité.

La méthodologie utilisée pour l'élaboration du questionnaire s'appuie sur une vision temporelle hiérarchique des séquences renseignées. Ainsi, trois temporalités sont distinguées : avant la formation universitaire, pendant la période de formation et après l'obtention du diplôme. Chaque séquence produit des indicateurs nécessaires pour l'analyse à postériori.

• *Choix de la population*

Le choix de la population étudiée porte sur les diplômés d'une année universitaire donnée (7) qui ont achevé un cycle complet d'études universitaires, sanctionné par un diplôme de 1^{er}, de 2^{ème} ou de

(7) Cette année est choisie de façon à permettre d'avoir une période suffisamment longue entre la date de diplomation et la date de l'interrogation (3 à 4 années en général) et afin de mieux apprécier la complexité des parcours professionnels des diplômés dans le temps.

3^{ème} cycle (les diplômés de l'année 2009 ont été choisis pour les trois enquêtes). Le choix de la promotion de 2009 correspond à l'année de sortie de la quatrième cohorte de licenciés et de la deuxième cohorte de master dans le cadre du nouveau système institué en 2003.

Tous les établissements de l'université sont concernés, qu'ils soient à accès ouvert ou à accès régulé. Par ailleurs, l'ensemble des diplômes présents dans le système universitaire national sont retenus, à savoir les diplômes universitaires techniques (DUT), les diplômes de licence fondamentale (LF) et professionnelle (LP), les diplômes de Master recherche (MR) et de Master spécialisé (MS), les diplômes de l'ENCG, etc.

Au sein des diplômés, une sous-population spécifique nécessite une attention particulière dans le traitement de l'enquête. Ce sont les gens en formation continue (ou fonctionnaires), dont le devenir après leur formation est généralement connu, et qui ne sont pas assimilables à un public de formation initiale. Il convient donc de les traiter séparément lors de l'exploitation des résultats.

• **Choix de l'échantillon**

La connaissance préalable de la population cible permet d'opter pour une méthode d'échantillonnage stratifié à allocations proportionnelles aux tailles des strates. La taille de l'échantillon est calculée selon un seuil de signification et une marge d'erreur fixés au départ selon les standards internationaux et ce, dépendamment du niveau d'inférence souhaité (établissement, filière, etc.). En effet, l'échantillon est stratifié par établissement (strate) et par type de diplôme (sous-strate). Ensuite, un tirage systématique est utilisé au sein de chaque strate afin d'obtenir un échantillon représentatif de la population mère.

La taille de l'échantillon est calculée selon la formule suivante :

$$n = \frac{Z^2 P(1-P)}{d^2}$$

où Z (= 1,96) est le quantile d'ordre 95% de la loi normale standard, d (= 0,05) est l'erreur d'échantillonnage et P représente la probabilité de réalisation de la variable mesurée. Dans ce cas, cette valeur est estimée à 0,5 en raison de l'absence d'une estimation par une autre enquête similaire antérieure.

• **Administration et saisie du questionnaire**

La méthode du face à face a été privilégiée afin de limiter les non réponses dues aux fausses adresses et aux numéros de téléphones erronés. Le questionnaire est divisé en 5 modules :

- un questionnaire principal commun englobant un calendrier mensuel ;
- un questionnaire « Emploi » ;
- un questionnaire « Etudes » ;
- un questionnaire « Chômage » ;
- un questionnaire « Inactivité ».

Après l'administration des questionnaires par une équipe d'enquêteurs confirmés, les données sont saisies sur une plateforme web afin d'être traitées et exploitées.

Tableau 2
Caractéristiques des 3 enquêtes d'insertion conduites jusqu'à maintenant par l'INE

Université	Population	Echantillon prévu	Echantillon retenu	Taux de réalisation
Hassan I ^{er} Settat	1 438	385 (26,8% de la population)	385	100%
Hassan II Casablanca	3 402	759 (22,3% de la population)	736	96,9%
Mohammed V Rabat-Agdal	3 517	774 (22,6% de la population)	504	65,1%

5. Les données qualitatives

5.1. Etude sur la gouvernance du Système d'Education et Formation

L'étude a eu pour objet l'évaluation de la mise en œuvre du dispositif de gouvernance du Système d'Education et de Formation tel que défini par la Charte et l'appréciation de l'état d'avancement du processus de décentralisation et de déconcentration des services d'administration et la qualité de coordination institutionnelle du système. Elle a concerné les trois composantes du système : Enseignement Supérieur, Education Nationale et Formation Professionnelle au quatre niveaux hiérarchiques : central, régional, provincial et local (établissement d'éducation et de formation).

Elle a consisté, plus particulièrement, en une analyse qui diagnostique la mise en œuvre des directives de la Charte Nationale d'Education et de Formation notamment la construction d'un dispositif de gouvernance tel que prescrit par l'espace V de la Charte à travers les leviers de changement 15 et 16, à savoir :

- levier 15 : Instaurer la décentralisation et déconcentration dans le secteur de l'éducation et de la formation ;
- levier 16 : Améliorer la gouvernance et l'évaluation continue du système éducation formation.

Elle a permis de constater le degré de réalisation des recommandations de ces deux leviers en matière

de gouvernance du Système de l'Education et de la Formation et d'identifier les difficultés et obstacles ayant retardé ou bloqué leur mise en œuvre.

L'étude a porté sur une enquête auprès d'un échantillon tiré de cinq régions (Souss-Massa-Drâa ; Abda-Doukkala ; Rabat-Salé-Zemmour-Zaër ; Tétouan-Tanger ; Oriental) choisies en commun accord avec le CSERFS sur la base d'un ensemble de critères objectifs. L'enquête a couvert les trois sous-systèmes du SEF et a concerné les quatre paliers hiérarchiques : administration centrale, AREF, université et délégation régionales (DR) du DFP, direction régionale de l'OFPPPT, délégations provinciales (DP), facultés, établissements scolaires et de formation.

5.2. Enquête auprès des enseignants du primaire et du secondaire

L'objectif principal de l'enquête est de repérer les perceptions et les appréciations des enseignants de l'Education Nationale sur les réformes introduites durant la décennie d'application de la Charte. Le point de vue des enseignants sur les avancées et les points à améliorer dans le système éducatif est au centre de l'enquête. Les enseignants ont été sollicités pour s'exprimer sur les conditions d'exercice du métier à l'ère des réformes et sur les rénovations du système d'enseignement souhaitées tant sur le plan de la pédagogie que sur le plan de l'organisation et la gouvernance scolaire. Les principaux domaines d'analyses retenus pour l'enquête s'ordonnent autour des thèmes suivants :

- Caractéristiques et profil de l'enseignant ;
- Perceptions des enseignants sur la mise en œuvre de la Charte et du Programme d'urgence ;
- Appréciations des points forts et des points à améliorer après l'application de la Charte : les avancées, les dysfonctionnements... ;
- Les contraintes inhérentes au métier de l'enseignant ;
- Les attentes des enseignants pour rendre le Système de l'Education plus efficient sur le plan de la pédagogie, la gouvernance, l'évaluation, la gestion des ressources humaines, la gestion des établissements...

La population objet de l'étude concerne tous les enseignants qui exercent dans l'école publique au niveau de tous les cycles et de toutes les régions du Maroc. La base de données exhaustive des enseignants, qui concerne environ 253 000 en 2013, a été fournie par le Département de l'Enseignement Scolaire.

L'échantillon de l'enquête est composé de 2 199 enseignants. Cet échantillon est représentatif de la population cible à l'échelle nationale. Il a été tiré selon un échantillonnage stratifié par genre (femmes/hommes), cycle (primaire, collège, lycée) et milieu (urbain/rural).

La connaissance préalable d'informations pertinentes sur la population des enseignants comme la région, le milieu et le cycle d'enseignement nous ont permis d'opter pour une méthode d'échantillonnage stratifié à allocations proportionnelles aux tailles des strates. Les strates explicites sont le milieu et le cycle, tandis que la stratification par région intervient pour préserver la même répartition régionale des enseignants dans la population.

5.3. Les auditions

Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique a organisé des auditions auprès des acteurs pédagogiques, des partenaires et des parties prenantes (partis politiques, syndicats, associations, partenaires sociaux économiques, experts, institutions de recherche, oulémas, étudiants, élèves...).

Ces auditions ont eu lieu entre le 14 septembre et le 29 octobre 2013, avec 24 séances et 128 participants. Il en a résulté 46 heures d'auditions enregistrées et 20 contributions écrites sont parvenues au Conseil.

• Les principaux thèmes discutés

> Au niveau de l'état des lieux :

- La politique éducative et stratégie de réforme ;
- La gouvernance ;
- Les acteurs pédagogiques ;
- L'école marocaine : rôle, fonction et projets de société ;
- Les programmes d'enseignement et méthodes pédagogiques.

> Au niveau des perspectives :

- L'école marocaine et l'ouverture sur l'environnement socio-économique et culturel ;
- Les facteurs déterminants de la qualité des formations et des enseignements ;
- La recherche scientifique ;
- Le financement.



**CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION,
DE LA FORMATION ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

Complexe administratif de la Fondation Mohammed VI
de Promotion des Œuvres Sociales de l'Éducation-Formation
Aile A2, Avenue Allal El Fassi, Madinat Al Irfane, Rabat.



www.csefrs.ma