

## L'évaluation : le parent pauvre de l'enseignement supérieur

<i>Introduction</i> .....	199
1. Retrospective (1955 - 2005) .....	200
1.1. Examen de l'évolution de l'enseignement supérieur .....	201
1.1.1. Politiques suivies .....	201
1.2. Evaluation des Moyens de mise en œuvre mobilisés .....	206
1.2.1. L'évaluation des infrastructures, de l'offre et de la demande .....	206
1.2.2. L'évaluation des étudiants et l'orientation universitaire .....	211
1.2.3. L'évaluation des enseignants : la gestion des ressources humaines .....	214
1.2.4. L'évaluation institutionnelle : la gouvernance .....	216
1.2.5. L'évaluation de la pertinence des programmes : l'employabilité des diplômés .....	219
1.2.6. L'évaluation du coût et la gratuité .....	221
1.3. Présentation et analyse des principaux résultats .....	224
2. La vision prospective .....	227
2.1. La réforme : la Loi 01/00 .....	228
2.2. Les grandes tendances .....	228
2.3. Perspectives 2005-2025 .....	230
2.4. L'exemple de la Tunisie .....	232
<i>Conclusion</i> .....	234
<i>Principaux documents consultés</i> .....	235
<i>Annexe : les expériences étrangères en matière de financement des études et d'aide aux étudiants</i> .....	237

AZIZA CHBANI HMAMOUCHE



## Introduction

### Objet

Le travail demandé a pour objet d'évaluer, avec suffisamment de recul et de profondeur, l'évolution du système marocain de l'enseignement supérieur durant la période 1955-2005 et d'en esquisser les perspectives à l'horizon 2025. Il est réalisé à l'occasion du cinquantième anniversaire de l'indépendance de notre pays qui sera célébré le 18 novembre 2005.

### Objectifs

Il s'agit

(i) d'identifier, d'une part, les avancées réalisées par rapport aux objectifs assignés aux programmes et plans nationaux de l'enseignement supérieur qui se sont succédé depuis l'indépendance à ce jour et, d'autre part, les difficultés et les contraintes ayant entravé la pleine réalisation de ces objectifs ;

(ii) d'envisager des scénarios alternatifs de croissance du système d'éducation et de formation pour un développement humain durable à l'horizon 2025.

L'élaboration, de ce document a été réalisée à partir de ces objectifs et des termes de référence qui les accompagnent.

L'enseignement supérieur devra accompagner le pays dans sa modernisation et son développement. Il devra permettre de former des personnes autonomes et polyvalentes capables de s'insérer dans la vie active et d'anticiper les besoins du pays en expertise intellectuelle et technologique. (cf. encadrés 1 et 2)<sup>1</sup>

Afin de donner un fil directeur à ce document, nous l'avons approché selon une démarche évaluative en considérant l'humain en tant que pivot du développement.

#### Encadré 1

« La seconde moitié de ce siècle restera dans les mémoires la période de l'histoire de l'enseignement où celui-ci aura connu la plus spectaculaire **expansion** : les effectifs à l'échelle mondiale ont en effet plus que sextuplé, passant de 13 millions d'étudiants en 1960 à 82 millions en 1995. Mais c'est aussi la période où l'on aura vu s'élargir encore, bien qu'il fût déjà immense, le fossé entre pays industriellement développés et **pays en développement – en particulier les pays les moins avancés** – en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur et à la recherche et les ressources qui leur sont consacrées. »

1. Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI<sup>e</sup> siècle : vision et actions Adoptée par la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur » L'enseignement supérieur au XXI<sup>e</sup> siècle : Vision et actions 9 octobre 1998.

Dans le document<sup>1</sup> cité en bas de page, nous trouvons les définitions suivantes :

- La rétrospective concerne la collecte et l'analyse des faits passés, surtout pour déterminer les forces et les faiblesses, décider de la fin, de la poursuite ou de l'inflexion d'une action, vérifier si les missions et/ou objectifs sont atteints, comprendre pourquoi telle chose est un succès ou telle autre chose est un échec...
- La prospective est, en quelques sorte un pari sur l'avenir. Elle doit dégager des scénarios et des grandes lignes d'évolution pour mieux définir les besoins et en améliorer l'allocation (définition de priorités par exemple).

C'est dans ce contexte que se situe ce rapport. Il s'agira d'évaluer les moyens et les procédures mis en place pour gérer les structures, les hommes et les programmes.

Mesurer les progrès réalisés dans le domaine du développement humain constitue un important défi. Dans le discours du 20 Août 2004, Sa Majesté le Roi a souligné que le potentiel humain d'un pays, lorsqu'il est mis à profit, constitue l'une de ses principales richesses. Cette constatation a été confirmée dans son dernier discours du 18 mai 2005 avec l'initiative nationale de développement humain INDH.

### Encadré 2

« L'enseignement supérieur est partout confronté à des défis et des difficultés considérables concernant son financement, l'égalité dans les conditions d'accès et le cours des études, la promotion du perfectionnement du personnel, la formation fondée sur les compétences, l'amélioration et la préservation de la qualité de l'enseignement, la recherche et les services, la pertinence des programmes, l'employabilité des diplômés, l'établissement d'accords de coopération efficaces et la possibilité d'accéder équitablement aux bienfaits de la coopération internationale. Dans le même temps, l'enseignement supérieur doit relever le défi des nouvelles technologies qui améliorent la manière dont les connaissances peuvent être produites, gérées, diffusées et contrôlées et dont on peut y accéder. Un accès équitable à ces technologies devrait être assuré à tous les niveaux des systèmes éducatifs. »..;

« Sans établissements d'enseignement supérieur et de recherche adéquats, permettant de constituer une masse critique d'individus qualifiés et éduqués, aucun pays ne peut assurer un authentique développement endogène et durable et les pays en développement et les pays les moins avancés, en particulier, ne peuvent espérer réduire l'écart qui les sépare des pays industriellement développés. »

## 1. Rétrospective (1955-2005)

Cette partie étudiera les aspects soulignés dans l'encadré 2.

Le Maroc, a connu un développement très important depuis l'indépendance, même s'il aurait pu aller plus vite. Que de chemin parcouru, mais encore !! La définition du profil du marocain qu'il faudrait former est encore floue dans les réformes.

Quelles valeurs ce profil devrait-il avoir? Quelles attitudes, quelles compétences, quels savoir-faire, quels savoir être, et quels savoir agir, doit-on intégrer dans ce profil?

---

1. États généraux de la recherche et de l'enseignement supérieur : Évaluer l'administration de la recherche et les politiques de recherche mis en ligne le 11 mai 2004 par Florent Aubrycf. annexe.

## 1.1. Examen de l'évolution de l'enseignement supérieur

Le ministère de l'enseignement supérieur est le ministère chargé principalement et statutairement de la mission de générer et de communiquer les savoirs qui s'élaborent au jour le jour, pour répondre aux questionnements et aux besoins de l'humanité. Ses établissements fournissent le personnel qui dirige et administre les institutions clefs de la société : fonction publique, grandes entreprises et organisations. Ils jouent un rôle déterminant dans la production des nouveaux savoirs, qui sont l'apanage des sociétés contemporaines.

Le Maroc n'a connu l'enseignement supérieur sous sa forme moderne qu'avec l'avènement du Protectorat (création en 1914 de l'école supérieure de la langue arabe et des dialectes, en 1921 de l'institut des hautes études marocaines et du centre des études juridiques, en 1940 du Centre des études supérieures scientifiques à Rabat et en 1944 création de l'Institut Supérieur de l'enseignement originel à Tétouan).

Pendant le Protectorat, malgré le faible nombre des étudiants, plusieurs centres de culture ont vu le jour. Ils dépendaient de la seule université existante Al Quarawiyyine de Fès, les autres centres se trouvant à Marrakech, Tétouan et Taroudant.

Pendant cette période, le système d'enseignement était élitiste, et faisait du français la langue véhiculaire du savoir. En 1956, le système éducatif marocain se caractérisait par la « coexistence » de cinq appareils éducatifs : le système traditionnel, le système français transféré, le système espagnol, le système israélite et les écoles privées. Face à cette situation Mohammed El Fassi, alors ministre de l'enseignement, déclarait que l'arabe devrait être la langue d'enseignement à partir d'octobre 1956.

Une commission a été chargée en juin 1957 de réviser les programmes afin d'améliorer l'enseignement. Ses principales recommandations étaient :

- La généralisation de l'enseignement,
- l'unification,
- l'arabisation et
- la marocanisation des cadres,

Ce qui a constitué dès lors les finalités de l'éducation au Maroc.

### 1.1.1. Politiques suivies

Le tableau n° 1 donne la liste des différents ministres qui ont pris en charge l'enseignement supérieur. L'analyse de la couleur politique de chaque ministre permet de comprendre pourquoi certaines décisions ont été prises (ou n'ont pas été prises). Bien que ces décisions aient permis d'améliorer certains aspects éducatifs ; d'autres, par contre n'ont pas été couronnées de succès et le retour en arrière a laissé beaucoup de dégâts ou n'a pas été possible.

Tableau n° 1 : Liste des ministres, secrétaires d'état chargés de l'enseignement supérieur

Ministre	S/S ou Sec. D'ÉTAT	Dates
M. Mohamed EL FASSI		DU 07/12/55 AU 25/10/56
M. Omar BEN ABDELJALIL		DU 12/05/58 AU 16/12/58
M. Abdelkrim BENJELLOUN	M. Mohamed TAHIRI Formation des cadres et enseignement technique	DU 03/07/58 AU 02/06/61
M. Abdelkrim BENJELLOUN		DU 24/12/58 AU 02/06/61
M. Rachid MOULINE		DU 02/06/61 AU 15/06/61
M. Youssef BEN ABBÈS		DU 15/06/61 Au 08/06/65
	M. Mohamed TADILI Formation des cadres et enseignement technique	DU 20/08/64 AU 25/04/66
M. Mohamed BENHIMA		DU 08/06/65 AU 13/05/67
	M. Nacer EI FASSI	DU 01/01/66 AU 06/07/67
M. Abdelhadi BOUTALEB		DU 13/05/67 AU 17/06/68
M. Mohamed Haddou-ECHIGUER	Primaire	DU 17/06/68 AU 20/11/72
	Tout l'enseignement	DU 20/11/72 AU 11/05/73
M. Kacem ZHIRI		DU 17/06/68 AU 07/02/69
M. Abdellatif FILALI		DU 17/06/68 AU 07/08/69
M. Ahmed Réda GUEDIRA		DU 07/08/69 AU 21/02/70
	M. Mohamed B. Ali CHAFIK	DU 26/02/70 AU 04/08/71
	chargé de l'enseignement Supérieur auprès du 1 <sup>er</sup> ministre	DU 06/08/71 AU 05/04/72
M. Mamoun TAHIRI		DU 26/02/70 AU 04/08/71
M. Ahmed LASKI		DU 06/08/71 AU 05/04/72
M. Habib EL FIHRI		DU 12/04/72 AU 20/11/72
M. Mohamed BOUAMOUD	M. Abdelkrim HALIM chargé de l'enseignement Supérieur	DU 20/11/72 AU 25/04/74
M. Dey Ould Sidi BABA		DU 11/05/73 AU 25/04/74
M. Abdellatif BENABDEJLIL	Ministre de l'enseignement Supérieur	DU 25/04/74 AU 10/10/77
M. Azzedine LARAKI		DU 10/10/77 AU 05/11/81
		DU 05/11/81 AU 30/09/86
	M. Saïd BELBACHIR chargé de l'enseignement Supérieur	DU 10/10/77 AU 30/11/83
	M. Abdelhak TAZI formation des cadres	DU 10/10/77 AU 05/11/81
M. Mohamed HILALI		DU 30/09/86 AU 16/11/88
M. Taïb CHKILI		DU 16/11/88 AU 11/11/93
M. Mohamed KNIDIRI		DU 11/11/93 AU 07/06/94

		DU 07/06/94 AU 07/02/95
M. Driss Khalil	Ministre de l'enseignement Supérieur et de la recherche scientifique	Du 08/02/95 AU 13/3/98
M. Najib Zerouali	Omar Fassi El Fihri	Du 14/03/98 A octobre/2002
ministre de l'enseignement Supérieur et de la recherche scientifique et de la formation des cadres	chargé de la recherche scientifique	
M Khalid Alioua	Omar Fassi El Fihri	De Octobre 2002-Mars 2004
ministre de l'enseignement Supérieur et de la recherche scientifique et de la formation des cadres	chargé de la recherche scientifique	
M. El Habib El Malki		Actuellement

### La généralisation, l'unification et la marocanisation

- La généralisation de l'accès à l'enseignement, objectif principal à moyen et long termes, devait permettre à tous les enfants d'âge scolaire de trouver une place au sein d'une école nationale unifiée et gratuite. Cette finalité de « droit à l'éducation pour tous les enfants d'âge scolaire » est stipulée à travers les différentes Constitutions depuis l'indépendance. Cependant, l'échéance pour atteindre cette finalité recule d'année en année. En effet elle devait être atteinte à partir de l'an 2000 au plus tard, la charte prévoyait l'an 2002, aujourd'hui nous parlons de l'an 2006. Cette finalité conduit à des valeurs relatives à la « modernisation » et à la « démocratisation » de l'enseignement qui déterminent le changement dans la reproduction du savoir individuellement et collectivement; et donc un changement au niveau du système d'éducation et de la formation du corps des enseignants. Soulignons que le taux d'analphabètes dans notre pays est très élevé. En effet, environ 50 % des marocains âgés de plus de dix ans sont analphabètes dont plus de 60 % pour le sexe féminin;
- L'unification est un principe qui devait faire face aux systèmes hérités de la culture locale et de la France et qui n'avaient aucun lien entre eux. L'enseignement public moderne s'est imposé alors comme le système officiel dans le Maroc indépendant. Il offrait une structure avec des finalités éducatives et des programmes précis. En 1989, ce type d'enseignement regroupait 95 % des effectifs scolaires. L'enseignement privé, l'enseignement de « type » français, de type américain et de type espagnol se développent de plus en plus surtout, dans les grandes villes du Royaume. Une révision des programmes et des manuels a été entreprise, pour les rendre conformes aux données de l'identité marocaine et musulmane, tout en restant, ouverts sur les autres cultures. Cette finalité d'avoir une seule école marocaine a été complètement dépassée aujourd'hui puisque l'État encourage la création d'écoles privées et la mise en place des écoles « espagnoles », « françaises », « américaines ». La Charte prévoit d'encourager le système d'enseignement privé;
- La marocanisation du personnel enseignant est la principale valeur idéologique qui a été poursuivie sans se heurter à des pressions d'un côté ou d'un autre. Cette finalité est considérée comme un moyen permettant d'atteindre les autres finalités. Elle a d'ailleurs été atteinte en ce qui concerne l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. L'une des étapes les plus importantes de l'arabisation de l'enseignement secondaire, a eu lieu suite aux recommandations du colloque d'Ifrane (1970). Ces recommandations ont rendu prioritaire la marocanisation des cadres de l'enseignement comme finalité prioritaire (création des centres pédagogiques régionaux CPR), et ont instauré l'arabisation de l'histoire, de la géographie et de la philosophie (1974). La marocanisation des cadres de l'enseignement du second cycle du secondaire a été entamé en 1980, plusieurs écoles normales supérieures (ENS) ont été créées,

« Le plan 1978-1980 préconise le renforcement des réseaux E.R.I et des C.P.R, la création des huit E.N.S et l'instauration de la promotion interne au primaire et au secondaire. Pour le supérieur, un programme de formation des formateurs sur place est prévu » (Merrouni, 1993, p. 90)

## Le processus de l'arabisation et le maintien de la langue française dans l'enseignement supérieur scientifique

La finalité « *arabisation* » est tellement importante et problématique que nous lui avons consacré toute une partie de ce document. L'étude de l'enseignement supérieur ne peut se détacher complètement de l'enseignement secondaire et de son « *output* » (l'élève). L'enseignement supérieur – sans pour autant perdre de vue ses objectifs, ses pratiques – est affecté par les diverses réformes effectuées au cycle secondaire, auxquelles il doit souvent s'adapter. L'enseignement supérieur est-il au courant de ce qu'apprennent les bacheliers et comment ?

Depuis plusieurs années, le choix de la langue d'enseignement au Maroc constitue le centre d'un débat politique et culturel permanent en raison de son impact sur le devenir individuel et collectif dans divers domaines (El Jabri 1989, Ghallab 1989, les différentes journées d'études nationales 1986 et 1989...). Cet intérêt et cet engagement découlent de la conviction que le potentiel humain constitue une richesse essentielle. Cependant, il n'y a pas eu à ce jour et à notre connaissance, un modèle d'arabisation dans les autres pays arabes qui soit satisfaisant et global. La médecine par exemple est toujours enseignée en anglais en Égypte.

Le problème qui se pose est que l'arabisation, selon ses adeptes, constituerait un moyen de lier l'enseignement à la vie courante et permettrait un épanouissement harmonieux de l'élève. Or l'arabe dialectal et l'arabe classique sont différents. Néanmoins, de l'avis de la majorité des enseignants qui enseignaient les matières scientifiques en français et qui les enseignent aujourd'hui en arabe, les apprenants comprennent beaucoup mieux en arabe qu'en français. L'arabisation vise la réhabilitation de la langue arabe en tant que langue officielle de communication aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Le français serait alors enseigné comme « *seconde langue* » ayant une place privilégiée parmi les autres langues étrangères (l'espagnol et l'anglais en particulier). L'arabisation est, donc, une finalité de notre système éducatif depuis l'indépendance. Les ministres de l'éducation nationale qui se sont succédé depuis l'indépendance ont eu des approches différentes par rapport au problème de l'arabisation. on a même assisté à des décisions et des contre-décisions. En effet, en 1958 le ministre Omar Ben Abdeljalil, estimant que le niveau des élèves en 1<sup>re</sup> année primaire est faible, leur fait redoubler une année scolaire et revient ainsi sur la décision d'arabisation entamée par son prédécesseur. Abdelkrim Benjelloun était nommé ministre de l'éducation nationale, en décembre 1958, il déclarait alors que « nous partons du principe que l'enseignement doit être dispensé en langue arabe ».

Au cours du plan (1964-1966), l'arabisation des mathématiques a été entamée dans le 1<sup>er</sup> cycle primaire pour être abandonnée par la suite. Au cycle secondaire, par contre, et malgré la recommandation du colloque de Maâmora (1964) d'arabiser progressivement le secondaire, aucune tentative n'a été faite. Par ailleurs, au cours du conseil ministériel du 30 novembre 1978, des directives royales ont été données pour que la langue officielle de l'enseignement redevienne l'arabe. Le processus d'arabisation devient irréversible.<sup>1</sup>

Aussi, l'arabisation de l'enseignement des matières scientifiques, a été considérée comme une étape naturelle après l'arabisation d'autres matières comme l'histoire et la géographie. Elle a été réalisée après plu-

---

1. Aziza Chbani « l'évaluation pédagogique et le succès scolaire » Novembre 2002.

sieurs tentatives d'arabisation de certaines matières et surtout pour essayer d'atteindre l'une des finalités de notre enseignement. Le plan décennal d'arabisation des matières scientifiques entamé en octobre 1981 s'est achevé en 1989-90.

En septembre 1990, les premiers bacheliers ayant étudié toutes les matières scientifiques en arabe accédèrent à l'enseignement supérieur. Ni les recommandations, ni les nouvelles dispositions prises pour l'amélioration et la promotion de la langue française n'ont pu apporter de remède à la baisse de niveau témoignée par les élèves. Le fait de changer les programmes de l'enseignement du français sans préciser les objectifs et les rendre opérationnels n'a pas résolu le problème.

On reproche souvent à la langue arabe de ne pas être très scientifique, Il est patent que c'est le savant/technicien qui fait la scientificité/technicité d'une langue et non pas l'inverse. De plus, nous remarquons que plusieurs bacheliers marocains ont poursuivi ou poursuivent leurs études à l'étranger dans une langue différente du français ou de l'arabe (allemand, russe, espagnol, roumain, polonais...). Il suffit généralement d'une année de formation dans la langue du pays pour permettre à ces étudiants de poursuivre leurs études supérieures dans cette langue. Il est intéressant de savoir comment se déroule le transfert de leurs apprentissages du secondaire en arabe (aujourd'hui et en français avant) à une autre langue au supérieur. Il faut noter aussi que ces étudiants sont motivés; ce qui favorise leur réussite.

### Encadré 3

859	Création de l'université Al Quarawiyine
1955	Mohamed El Fassi considère l'arabe comme langue de base de l'enseignement à partir d'octobre 1956, ce programme a échoué
1958	Le ministre Ben Abdeljalil fait redoubler une année scolaire et revient ainsi sur la procédure d'arabisation entamée par son prédécesseur.
1960	Rencontre de Maâmora : adoption du bilinguisme
1964	2 <sup>e</sup> rencontre de Maamora Au cours du plan (1964-1966), l'arabisation des mathématiques a été entamée au primaire pour être abandonnée par la suite.
1970	1 <sup>er</sup> colloque d'Ifrane
1974	Arabisation de l'histoire, de la géographie et de la philosophie.
1978	Par ailleurs, et au cours du conseil ministériel du 30 novembre 1978, des directives royales ont été données pour que la langue officielle soit l'arabe
1980	La marocanisation des cadres de l'enseignement du second cycle du secondaire
1981	L'année 1981 marque le processus d'arabisation des matières scientifiques.
1990	En septembre 1990 les premiers bacheliers ayant suivi toutes les matières scientifiques en arabe accédèrent au supérieur.

En effet, pour poursuivre des études aux USA, il est nécessaire d'atteindre le seuil de réussite à l'examen « TOEFL » (Test of English as a Foreign Language). Cet examen est considéré comme le niveau minimum à acquérir avant l'accès à l'université.

Comme les Américains, les Français ont développé plusieurs diplômes dont les plus importants sont le DELF (Diplôme d'études en langue française 1<sup>er</sup> et second degré) et le DALF (diplôme approfondi de langue française). Le DELF comprend 6 unités et le DALF 4 unités. En général, la passation d'une unité correspond à une centaine d'heures d'apprentissage du français. Les autres diplômes ne dépassent, pas pour le plus haut degré, 900 heures (Diplôme des hautes études françaises DHEF).

L'étudiant marocain, avant d'accéder au supérieur, doit posséder un niveau en français qui lui permet de poursuivre ses études dans ce cycle sans problème. Or, si nous analysons la situation uniquement du point

de vue du volume horaire, nous constatons que celui réalisé par l'élève marocain dépasse tous les volumes horaires préconisés pour n'importe quel diplôme. Ce qui est, à notre avis, paradoxal. Notons que le niveau d'acquisition susceptible de permettre à l'apprenant de poursuivre ses études en langue étrangère, est de 600 heures selon le CIEP. (Centre International des Études Pédagogiques). Quant à l'étudiant marocain, il réalise un volume horaire d'environ 2000 h entre la troisième année primaire et la troisième année du cycle secondaire. Les causes de ce dysfonctionnement peuvent être diverses, mais l'une des plus importantes, sinon la plus importante à notre avis, sur le plan pédagogique est la façon dont on évalue les élèves au cycle fondamental et au cycle secondaire. Néanmoins, on pourrait se demander s'il n'est pas possible que le bachelier marocain atteigne le niveau souhaité par l'enseignement supérieur. Il ne semble qu'il n'y ait que deux solutions ou bien d'arabiser l'enseignement supérieur, solution que je ne partage pas ou bien de s'assurer des acquis en langue des étudiants avant leur accès à l'enseignement supérieur, ce qui est à mon avis est plus souhaitable et facilement réalisable.

Or aujourd'hui, ce que nous constatons est que les étudiants accèdent à l'enseignement supérieur sans maîtriser ni la langue arabe, ni la langue française.

## 1.2. Évaluation des moyens de mise en œuvre mobilisés

Au cours des travaux de la COSEF, un état des lieux a été réalisé. Bien que la réforme de l'enseignement supérieur (qui découle d'ailleurs de ces travaux) entamée en 2000 avec ses lois et son application n'ait pas encore été complètement appliquée, il nous a semblé opportun de prendre en considération les données fournies dans les travaux de la COSEF que nous pourrions compléter et actualiser s'il y a lieu. Cette partie sera réalisée, en prenant en considération un certain nombre d'indicateurs communément calculés pour ce secteur

### 1.2.1. L'évaluation des infrastructures, de l'offre et de la demande

Dans l'enseignement supérieur, le nombre d'étudiants est passé de 1819 en 1957 à 280 599 en 2003. Ce nombre a été multiplié par plus de 150 (voir tableau 3). De prime à bord, cette croissance donne l'impression qu'on est passé d'un enseignement supérieur « d'élite » à un enseignement supérieur de « masse ». Or, pour replacer cette augmentation des effectifs dans une juste perspective, il faudrait la rapporter à la population d'âge scolaire correspondante (20-24 ans). Au Maroc seule environ 10 % de cette tranche d'âge y accèdent, alors qu'en Jordanie, par exemple, ce taux est de 45 %. Aujourd'hui, il existe 15 universités au Maroc (tableau 2)

Tableau N° 2 : Répartition des universités selon les villes d'implantation

Villes	Universités	Date de création
Rabat	Mohamed V Agdal	1959
	Mohamed V Souissi	1992
Casablanca	Hassan II Ain Chok	1975
Mohammadia	Hassan II	1992

Fès	Al Quarawiyine (création de la mosquée) Sidi Mohamed Ben Abdellah	859 1975
Marrakech	Cadi Ayad	1978
Oujda	Mohamed 1 <sup>er</sup>	1978
Kénitra	Ibn Tofail	1989
El Jadida	Chouaib Doukkali	1989
Mekhnès	Moulay Ismail	1978
Tétouan	Abdelmalek Essaadi	1989
Agadir	Ibn Zohr	1989
Ifrane	Al Akhawaine	1993
Settat	Hassan 1 <sup>er</sup>	1997

Source : Maroc Universitaire 2001-2002, dates reconstituées

Il faut noter que les établissements créés, au départ, n'appartenaient pas toujours à une université, et certains ont changé d'université d'appartenance après les nouvelles créations. Le 21 Décembre 1957, fut inauguré le premier noyau d'une université moderne marocaine à Rabat : l'Université Mohamed V qui se composait d'une faculté des lettres et sciences humaines, d'une faculté des sciences juridiques économiques et sociales et d'une faculté des sciences mathématiques, physiques et naturelles. 13 % des établissements ont été créés avant 1962, 6 % entre 1974 et 1975, et 81 % de 1978 à 1995. Hormis les établissements créés en 1975 et 1976, on constate qu'il y a eu une stagnation durant 16 années en matière de création d'établissement. L'État a donc attendu l'accroissement vertigineux des effectifs des étudiants pour décider toutes ces créations, ce qui a affecté la qualité des équipements (préfabriqué au sein des établissements par exemple) et a donné lieu à des déséquilibres tant au niveau des capacités d'accueil qu'à celui de l'encadrement pédagogique.

Une évolution des effectifs de 1956 à nos jours selon le sexe, est présentée dans le tableau 3. Entre 1945 et 1955 on n'a délivré que 155 diplômes de bacheliers.<sup>1</sup> Nous remarquons que les effectifs n'ont cessé d'augmenter ainsi que le nombre de filles étudiantes. En effet, leur pourcentage est passé de 13 % en 1961 à 46 % en 2004, alors que le nombre d'enseignantes par rapport aux nombres d'enseignants n'a pas connu la même cadence, d'où l'intérêt d'étudier la répartition des diplômés selon le sexe qui est pour l'année 2003 de 45 % pour les filles. Cependant la proportion des diplômées filles par rapport aux diplômés garçons au 3<sup>e</sup> cycle n'est que de 35 %. D'autre part, et toujours en ce qui concerne les statistiques et selon M Aït El Mahjoub :

*« Les différents établissements universitaires offrent une capacité d'accueil de 244 400 places pour 249 253 étudiants en 1998-99, soit un taux d'utilisation de cette capacité d'accueil de 102 %. ...la capacité d'accueil cache de très grandes disparités entre les différents domaines d'études et les différents établissements d'un même domaine. »<sup>2</sup>*

1. Jamil Salmi : Crise de l'Enseignement et reproduction sociale.

Tableau n° 3 : Répartition selon l'année des bacheliers en étudiants universitaires par sexe  
Et répartition des enseignants par sexe

Année	Nombre de bacheliers	Nombre total d'étudiants	Dont Nombre d'étudiantes	En %	Nombre total d'enseignants	Dont Nombre d'enseignantes
1948		139				
1955						
1956						
1957		1819				
1958		2061				
1959		2215				
1960		3218				
1961		5117	677	13 %		
1962		4780	675	14 %	172	34
1963		5230	707	13,5 %	312	27(9 %)
1964		5306	1020	19 %	352	32
1965		6251	1033	16,5 %	430	41
1966		6528	819	12,5 %	308	41
1967		7277	1053	14,5 %	366	24
1968		7776	1049	13,5 %	401	47
1969		10094	1451	14 %	439	29
1970	4779	11706	1878	16 %	435	60
1971		14808	2567	17 %	488	67
1972		15909	2768	17 %	549	88
1973		18752	3161	17 %	592	63
1974		20845	3983	19 %	645	70
1975		26724	5311	20 %	764	112
1976		35037	6825	19,5 %	991	138
1977		44995	9020	20 %	1161	170
1978		53296	11768	22 %	1425	207
1979		62188	15418	25 %	1508	239
1980	30131	74348	18435	25 %	2171	266
1981	32865	86844	21663	25 %	2122	335
1982	36575	96953	25304	26 %	2458	406
1983	45784	83115	23989	29 %	2919	488
1984	43313	105620	32949	31 %	3146	550
1985	41182	119920	41073	34 %	3454	609

2. L'enseignement supérieur et la recherche scientifique au Maroc à la veille de la réforme par Lhoucine Aït El Mahjoub Contribution en tant qu'expert national dans les travaux de la COSEF.

1986	54535	143023	47952	33,5 %	3493	692
1987	41100	149273	50785	34 %	4199	801
1988	46300	169223	57869	34 %	4723	909
1989	49800	187611	67269	36 %	5184	1023
1990	51251	198054	73089	37 %	6187	1110 (18 %)
1991	59799	206725			6437	
1992	67385	216873			6635	
1993	59127	230081			7077	
1994	68990	234946			7566	
1995	66113	242053			8079	
1996	63886	245950			8795	
1997	68276	250763			9591	
1998	71937	242929	105572	43 %	9841	
1999	77859	249253			9867	
2000	90362	250111			9876	
2001	90227	261629			9903	
2002	94549	266621			9938	
2003	89409	280599			10069	
2004	91079	277428	127354	46 %	10413	2540 (24 %)

« L'ensemble de ces établissements a accueilli, en 1998-99, près de 250000 étudiants dont 8500 dans les écoles de formation des cadres non pédagogiques et 16500 dans les établissements de formation des cadres pédagogiques avec 12 430 élèves instituteurs. »<sup>1</sup>

Les structures d'accueil et d'encadrement ne paraissent pas suivre le rythme croissant de l'évolution du nombre de bacheliers. En effet, l'expansion quantitative de la demande a été très rapide. Or l'offre, malgré l'effort consenti ne suit pas. La détermination des besoins en locaux autres que d'enseignement n'obéit à aucune règle précise. L'effectif des étudiants n'est pas le seul facteur déterminant comme dans le cas des locaux d'enseignement, d'autres variables interviennent, en particulier les exigences des règles administratives, le personnel, le corps enseignant et la nature de l'enseignement dispensé.

« Le taux de scolarisation est inférieur à 10 %. Le taux d'encadrement pédagogique et le taux d'utilisation des locaux sont respectivement de 26,6 étudiants par enseignant et de 102 étudiants pour 100 places. Ces taux augmentent (respectivement 35 et 134) si l'on exclut les établissements à accès sélectif qui disposent d'une infrastructure largement suffisante, mais qui n'accueillent que 7,6 % des étudiants. Le nombre d'institution universitaires (14 universités et plus de 70 établissements universitaires), ... Dans la perspective de promouvoir la décentralisation des services universitaires et l'intégration de l'université dans son environnement socio-économique, un nouveau type d'établissements universitaires a vu le jour. ... Si bien que, dès la moitié des années 80 et encore plus dans les années 90, 23 établissements ont été créés pour couvrir des spécialités aussi diverses que l'enseignement technique, technologique et scientifique, les sciences d'ingénieries, le commerce, la gestion, la médecine, la pharmacie et les facultés des sciences et des techniques... »<sup>2</sup>

1. Idem.

2. Extraits de l'exposé de M. Najib Zerouali, Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Le 13 avril 1999.

Même si le nombre d'étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur, augmente, le nombre d'inscrits dans les institutions à caractère scientifique change peu. Notons, aussi, qu'un certain nombre de bacheliers choisissent de s'inscrire dans les différents Instituts de Technologie Appliquée (ITA). Ils espèrent ainsi trouver un emploi aisément. La période 1978-1985 est la période de la reproduction du modèle universitaire classique, pour élargir les capacités d'accueil et faire face à l'afflux des bacheliers et pour gérer la variable démographique. Les pouvoirs publics ont assigné à l'université un simple prolongement de l'enseignement secondaire. Il est aisé de constater qu'il n'y avait aucune politique de planification et de projet intégré pour le secteur. Dans plusieurs cas, c'est l'offre qui détermine la demande; la preuve en est la répartition géographique des établissements.

En général, la création d'un établissement stimule, sinon, provoque une demande pour le type d'enseignement que dispense cet établissement. Néanmoins, le problème se pose lorsqu'on implante un établissement à accès limité dans une ville qui n'a pas d'autre offre (cas de Errachidia ou Safi par exemple) En plus, l'infrastructure est sous utilisée (cas de la cité universitaire d'Errachidia) Une telle offre engendre impérativement un gaspillage des ressources. La délimitation des secteurs de recrutement se fait sans considération du côté sociologique (les étudiants de Ouarzazate auraient préféré aller à Marrakech au lieu d'Agadir. Certains établissements sont implantés dans des sites inadéquats (faculté de lettres à Mekhnès près d'un aéroport militaire où les bruits des avions nuisent au bon déroulement des cours...). Il semble opportun à ce stade-ci, de décrire le système de l'enseignement supérieur qui est selon M Ail El Mahjoub

*« Le système de l'enseignement supérieur au Maroc comprend :*

- L'enseignement supérieur universitaire;*
- Les écoles de formation des cadres;*
- L'enseignement supérieur privé.*

### **A. L'enseignement supérieur universitaire**

Ce système comprend 15 universités, qui sont des établissements publics dotés de la personnalité morale et de l'autonomie budgétaire, réparties dans 17 centres universitaires et composées de 69 établissements universitaires, 4 instituts de recherche et 25 cités et internats universitaires. ...

### **B. La formation des cadres**

La deuxième composante de l'enseignement supérieur au Maroc est formée des établissements de formation des cadres. Leur nombre est de 92 et se répartit en :

- 37 établissements de formation des cadres non pédagogiques dont 23 établissements à dominante scientifique et technique et 14 établissements à dominante économique, juridique, administrative et sociale;
- 55 établissements de formation des cadres pédagogiques dont 32 établissements de formation des instituteurs....

### **C. L'enseignement supérieur privé**

Il est formé de 79 établissements »<sup>1</sup>

Selon le document 3 sur la réforme pédagogique de l'enseignement supérieur (CAPESUR), il faudrait 138 enseignants pour 5000 étudiants, et sachant que dans plusieurs facultés de droit il y a 5000 étudiants nouveaux inscrits, nous pouvons faire le calcul des besoins en enseignants à recruter et de comparer ces besoins avec la loi de finances pour nous rendre compte de l'impossibilité de les satisfaire. Ce même docu-

---

1. L'enseignement supérieur et la recherche scientifique au Maroc à la veille de la réforme par Lhoucine Aït El Mahjoub Contribution en tant qu'expert national dans les travaux de la COSEF.

ment préconise des TD pour 48 personnes et des TP pour 24. Ce n'est pas du tout ce qui a été appliqué cette année (exemple de l'université de Fès).

Pour combler le déficit en enseignants, en Égypte les enseignants à la retraite peuvent être renommés à temps partiel.

En ce qui concerne le taux d'encadrement et pour les pays de l'OCDE, comme le montre le tableau ci-après :

#### Nombre d'étudiants par enseignant en équivalent temps plein en 2001

Suède	9,3
Japon	11,3
Allemagne	12,3
Pays-Bas	12,6
Espagne	13,4
États Unis	13,7
Moyenne OCDE	16,5
Royaume Uni	17,6
Belgique	18,1
France	18,1
Italie	22,4

Source : OCDE, *Regards sur l'éducation* – édition 2003

Pour le Maroc, il est de 26,6. Cependant, ce nombre est un leurre, vu la disparité qui existe d'un établissement à un autre et d'un domaine d'études à un autre.

#### 1.2.2. L'évaluation des étudiants et l'orientation universitaire

Dans le contexte du nouveau régime du baccalauréat, la rigidité des programmes et la trop grande importance accordée aux examens obligent l'enseignant du secondaire à couvrir tout le programme. Le rythme d'apprentissage des élèves et le degré de leur compréhension des notions étudiées semblent n'être pris en considération qu'exceptionnellement. Dans les coulisses on se plaint toujours du faible niveau des élèves en langue française, de plus on reproche aux étudiants de ne pas savoir prendre des notes, faire un rapport de travaux pratiques ou rédiger convenablement. Leur a-t-on jamais appris à le faire ?

L'évaluation des étudiants fait partie intégrante du processus de l'apprentissage, lorsque le professeur doit attribuer, aux fins du dossier universitaire, une note déterminant le degré de réalisation des objectifs des programmes. La notation est-elle effectuée à partir de critères de performance ? Les critères doivent être transparents et connus de ceux auxquels ils s'appliquent. *Quels acquis possède un élève qui obtient son baccalauréat ? De quels prés requis a besoin un étudiant dans le 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement supérieur ?*

Les programmes sont à la base de tout apprentissage et pour certains niveaux scolaires, la maîtrise ou la non-maîtrise des objectifs relatifs à certains programmes, peut être décisive en ce qui concerne l'avenir des apprenants. Ce qui souligne l'importance d'un *minimum de compétences à maîtriser*. Ce n'est pas le nombre d'acquis qui compte mais *la qualité de ces acquis*. Cette situation est inhérente en grande partie à l'insuffisance d'une formation des enseignants en mesure et évaluation de tous les cycles confondus.

Les enseignants élaborent les sujets d'examen à partir de livres en changeant quelques données ou en reprenant des anciens examens qu'ils révisent. Or, les exercices des livres ne sont pas élaborés, a priori, dans un but d'être ou de faire partie d'un examen.

Le sujet d'examen doit être élaboré en fonction des objectifs des programmes – qui ne sont jamais formulés explicitement – et en fonction d'un tableau de spécification qui permet de déterminer l'importance à accorder à chacun des exercices et de ne rien oublier.

Dans l'enseignement supérieur, où les enseignants estiment que la clé de la réussite est la maîtrise du savoir alors que la pédagogie et surtout l'évaluation est à la portée de tous. Il est certain qu'elle est à la portée de tous moyennant une formation adéquate. Ce n'est pas en donnant des sujets d'examens trop difficiles qui fait de nous de « bons » professeurs. Ce n'est pas non plus, en donnant une épreuve trop facile – quand le contexte ne s'y prête pas – pour que tout le monde soit content, que l'on défend les intérêts de l'apprenant. En fait, il faudrait savoir que *la difficulté, la forme de la question, le temps, le barème*,<sup>1</sup> etc. doivent être établis selon des critères qui pourraient être justifiés (défendus) le cas échéant.

En 1997 M. Rachid Benmokhtar, alors ministre de l'éducation nationale, insistait sur la culture de l'évaluation au sein de tout établissement :

*« L'évaluation est une composante essentielle de l'enseignement, la culture d'évaluation devrait faire partie du système éducatif »*<sup>2</sup>

La proposition de la Charte de mettre en place une agence d'évaluation semble être la meilleure solution pour mesurer les écarts entre ce qui est et qui doit être de la manière la plus objective et la plus indépendante possible. La mission de l'organe d'évaluation est d'instaurer les conditions d'une saine compétition entre les universités et de contribuer à l'évaluation continue du système.

En effet, selon le Levier 6 : Orientation éducative et professionnelle : extrait

*« 103. Il sera créé une agence nationale d'évaluation et d'orientation, dotée de l'autonomie technique, financière et de gestion et de la personnalité morale. Cette agence est chargée notamment de :*

- la recherche-développement en matière de sciences humaines, sociales et linguistique appliquées à l'éducation, de docimologie et d'orientation éducative et professionnelle;*
- la supervision des conseillers d'orientation, puis des centres de conseil et d'orientation, et leur alimentation régulière en données et instruments de travail;*
- 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;*
- la préparation et la supervision des examens à caractère national (notamment ceux prévus au début de l'article 96 ci-dessus);*
- l'homogénéisation des épreuves des examens normalisés au niveau régional;*
- la proposition des modalités d'adhésion aux systèmes internationaux d'évaluation;*
- l'élaboration d'un rapport annuel comprenant le bilan de ses activités et présentant les résultats de l'année scolaire, accompagnés de leur évaluation et des leçons tirées. Ce rapport sera diffusé auprès de toutes les instances concernées et de l'opinion publique;*

---

1. Aziza Chbani : l'évaluation pédagogique et le succès scolaire; Imprimerie Fédala 2002.

2. Prospective pédagogique n° 14 pages 10.

– le rapport annuel comprendra, également, l'évaluation des établissements et leur classement selon leurs résultats atteints au cours de l'année. »

Ce qui a été souligné par M. Zerouali ancien ministre de l'enseignement supérieur qui avait indiqué que concernant la création d'une agence d'évaluation et d'accréditation, les expériences internationales ont démontré que l'évaluation régulière de la performance des établissements de l'enseignement supérieur leur permettait de se remettre en question, de trouver des solutions aux problèmes posés et d'assurer leur continuité. Ce type d'évaluation est, d'habitude, réalisé par des instances indépendantes de l'administration de ces établissements, le recours à ces structures étant la meilleure garantie de transparence et de qualité. Dans ce cadre, nous proposons la mise sur pied d'une agence nationale pour l'évaluation et l'accréditation des institutions de l'enseignement supérieur. Cette agence aura pour mission de mener des opérations d'évaluation portant sur la qualité de l'enseignement dispensé et des méthodes pédagogiques en vigueur au sein des établissements de l'enseignement supérieur public et privé. Elle aura également à se prononcer sur le niveau des diplômes délivrés, si elle est sollicitée de le faire.

Pour cela, elle devra prendre en considération les normes universitaires nationales et internationales. Pour les procédures d'homologation et d'équivalence des diplômes, il sera également fait recours à cette agence.

Par ailleurs, l'agence sera mise à contribution dans les opérations suivantes :

- Améliorer la qualité et l'efficacité des formations dispensées, de la recherche scientifique et de la gestion administrative et financière;
- Mettre en adéquation les systèmes au niveau des programmes scolaires et des normes pédagogiques, ainsi qu'au niveau des critères et des procédures administratifs;
- Adapter les cursus de formation et études de doctorat;
- Mettre au point des paramètres objectifs relatifs à l'allocation des subventions »<sup>1</sup>

Des instances de suivi et d'évaluation sont mises en place dans plusieurs pays à travers le monde. En effet, au *Chili*, le Comité de réforme de la législation sur l'enseignement supérieur a proposé en 1991 de renforcer l'autonomie et l'autorégulation des institutions en créant un organisme intermédiaire, le Conseil national de l'enseignement supérieur, pour habiliter les nouvelles universités et pour superviser celles qui existent.

L'évaluation est un élément majeur dans l'orientation scolaire et universitaire. En effet, l'orientation se fait surtout sur la base des notes scolaires. Or, ces notes sont souvent *non valides et très peu objectives*, étant donné le type d'épreuves posé. Les examens ne portent en général que sur une partie du programme et sont souvent formulés à l'aide de questions ouvertes. La construction des sujets d'examens est loin d'être valide, et les notes ne reflètent pas les compétences des étudiants.

Le processus de l'orientation dans tous les systèmes d'enseignement et quelles que soient les structures mises en place, est caractérisé par des moments où il s'agit de répartir, d'une certaine façon, la population scolaire sur un ensemble bien déterminé de filières. Les élèves y sont amenés à décider entre des études de durée et de contenus différents; ce sont les paliers d'orientation. Dans notre système d'enseignement, tout élève est censé passer au moins douze ans de sa vie à l'école avant d'accéder à l'enseignement supérieur. Pendant ces douze années le processus d'orientation se résume généralement à deux brèves interventions en 9<sup>ème</sup> année fondamentale et en 1<sup>ère</sup> année secondaire. L'élève est orienté selon ses notes, d'abord, et

---

1. Extraits de l'exposé de M. Najib Zerouali, Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Le 13 avril 1999.

selon ses vœux, en second lieu. Mais, seuls 40 % de l'effectif des élèves de la 9<sup>ème</sup> année fondamentale avaient le droit d'accéder au secondaire (livret sur l'orientation scolaire 1988). De plus, plusieurs études ont démontré que beaucoup d'adultes en état d'échec ou de chômage estiment avoir été mal orientés (CNJA 1993). Or, « l'action de l'orientation est un moyen de lutte parmi d'autres, contre les trop nombreux échecs scolaires au secondaire » (Huteau, 1988). Aujourd'hui ce quota est banni.

En Tunisie et en Algérie, l'admission des étudiants en première année de l'enseignement supérieur est gérée au niveau central par une procédure informatisée qui affecte les étudiants à des filières en tenant compte des résultats au baccalauréat. Ces systèmes d'admission centralisée sont en général rigides, mais les critères utilisés et les modes de fonctionnement sont transparents.

### 1.2.3. L'évaluation des enseignants : la gestion des ressources humaines

La planification stratégique des ressources humaines consiste à intégrer le facteur humain dans le processus de planification et de rayonnement de l'université. La *direction ou le leadership* demeure une autre composante importante de la gestion des ressources humaines. Le leadership se définit comme étant la façon d'exercer une influence positive sur l'employé pour l'aider à développer son potentiel. Dans cette fonction de direction, la capacité de mobiliser les gens devient une dimension importante en vue de l'obtention de résultats concluants. Le gestionnaire a la responsabilité de mettre en place des structures et des mécanismes qui permettront à l'employé de recevoir du « feedback » sur son travail et sur sa performance.

De l'avis de plusieurs spécialistes, le pivot de l'amélioration de l'enseignement supérieur est l'enseignant. Cet enseignant qui devrait avoir une visibilité sur son plan de carrière reliée à son travail en tant que formateur d'abord (cours, encadrement, évaluation des étudiants...) et en tant que chercheur, ensuite, pour finir avec son implication dans l'institution et en dehors de l'institution pour le développement de ses compétences et le rayonnement de l'institution. Aussi, l'enseignant devrait-il être motivé dans son travail. La motivation et un climat de travail enrichissant pour l'enseignant font partie des stratégies que doit déployer le responsable pour maximiser la contribution du personnel. L'un des critères d'attribution des directions d'établissements (doyens, directeurs, présidents d'université) devrait être la maîtrise des méthodes de motivation des collaborateurs. Lorsque l'on fait la planification des ressources humaines, on touche également à d'autres dimensions qui y sont reliées, plus précisément, des mécanismes et des stratégies qui assureront une meilleure qualité de vie au travail. Les recherches ont démontré qu'une bonne qualité de vie au travail et un climat organisationnel positif constituent d'excellentes sources de motivation pour les employés ; ce qui les encourage à donner un bon rendement.

Pour sa part, Doghaim (1990) montre, combien il est important de former le personnel enseignant des universités et des instituts de l'enseignement supérieur pour lui permettre de mieux remplir ses tâches. Aujourd'hui la formation des enseignants des établissements de l'enseignement supérieur, est prônée par plusieurs pays (CEI, USA, Canada, Suisse,...), même si les approches restent différentes. Parmi les pays arabes, l'Égypte, l'Irak et la Syrie ont adopté des programmes de formation des enseignants de l'enseignement supérieur. En revanche au Maroc, il n'y a pas de politique dans ce sens. Les enseignants chercheurs sont recrutés en fonction de leurs diplômes.

Il n'existe pas de formation pédagogique structurée pour les enseignants. Dans les couloirs des établissements dispensant un enseignement scientifique, il n'est pas rare d'entendre que « la pédagogie est l'art d'enseigner quand on n'a rien à dire ».

Peu de pays ont mis en place des structures de formation pédagogique des enseignants du supérieur<sup>1</sup>

---

1. Bikas C. Sanyal : Innovations dans la gestion des universités ; éditions UNESCO IIPÉ 1997.

L'Égypte fait exception à cette règle. Déjà en 1976, une loi a été adoptée exigeant des nouveaux enseignants de suivre des cours de psychologie avant de commencer leur carrière d'enseignant. Dans le passé, les programmes existants étaient critiqués pour leur qualité médiocre, mais maintenant il semble que cette initiation à la pédagogie universitaire soit appréciée par les jeunes enseignants. Un programme de six semaines est organisé à l'Université du Caire.

Il propose les thèmes suivants :

- principes psychologiques de l'apprentissage des adultes,
- développement des cours et méthodes d'enseignement dans l'enseignement supérieur,
- création de supports et utilisation de médias et technologies pour l'enseignement supérieur,
- introduction dans des thèmes divers.

Au Maroc, il est souvent admis que dès qu'une personne obtient un doctorat de troisième cycle ou un diplôme équivalent, elle peut prendre en charge un enseignement au niveau du supérieur ; alors que, pour l'enseignement primaire et secondaire, les enseignants sont tenus de suivre une formation pédagogique. Les enseignants du supérieur qui prennent en charge les bacheliers, ont eu pour seule initiation au métier, l'information sur la charge de travail à assumer avec le « débrouille-toi et bonne chance ».

Plusieurs chercheurs ont insisté sur les qualités de l'enseignant comme élément déterminant du succès ou de l'échec des étudiants. Comme le souligne M. Belmokhtar « *L'une des composantes essentielles du système éducatif concerne les ressources humaines. L'enseignant est en quelque sorte le processeur. Nous ne pourrions pas améliorer si cet acteur principal n'est pas conscient de sa mission, n'est pas motivé, n'est pas bien formé et n'aime pas son métier* »<sup>1</sup>. L'évaluation semble une nécessité afin de valider et reconnaître les diverses missions des enseignants chercheurs.

Concrètement c'est dans la grille des tâches qui sera retenue pour cette évaluation que l'on validera telle ou telle mission. Les critères d'évaluation doivent évoluer tout au long de la carrière et ne sauraient être les mêmes, par exemple, pour les recrutements de jeunes chercheurs ou pour gérer la carrière des chercheurs confirmés.

Quel que soit le résultat de l'évaluation de l'efficacité du travail, il est important d'insister sur le fait que l'évaluation doit avoir des conséquences, par exemple, en termes de carrière, sinon elle est inutile.

*« Dans le débat autour de la nouvelle définition des tâches des enseignants chercheurs, une question déjà ancienne – et jusqu'à présent éludée plus que discutée – revient avec insistance : celle de l'évaluation des activités des enseignants chercheurs. Sans doute est-il maintenant temps d'ouvrir franchement le débat à ce sujet. Dans le SNESup, nombreux sont ceux qui refusent qu'on touche aux libertés traditionnelles des universitaires et considèrent que toute forme d'évaluation porterait atteinte à celles-ci. Est-il bien certain qu'une telle position soit tenable ? L'évaluation met-elle en péril la nécessaire liberté de l'activité intellectuelle ? »*<sup>2</sup>

Il convient, en particulier, de se méfier de l'application systématique des critères bibliométriques (liste des publications, ou impact factor). Si ces éléments peuvent contribuer à enrichir le jugement, ils ne peuvent se substituer à une évaluation en profondeur, tant leurs limites sont importantes (rigueur éditoriale aléatoire des revues, effets de réseau, effets de mode, pression à la visibilité au détriment du travail de fond...).

L'aptitude à la transmission du savoir vers les élèves et/ou vers les doctorants, sous la forme d'enseigne-

---

1. Rachid Belmokhtar : prospective pédagogique n° 14 pages 10.

2. Tribune libre : enseignants-chercheurs : faut-il avoir peur de l'évaluation ? mis en ligne le 5 mai 2004 par Bernard Dompnier.

ments collectifs (cours) ou de transmission plus individuelle (stages ou thèses) constitue un critère important de l'évaluation scientifique. Il est nécessaire de les pondérer et de les articuler entre eux. Ces facteurs de pondération doivent être bien connus des chercheurs et des équipes; ce qui suppose une affirmation claire de la politique de gestion de la recherche et du personnel de recherche.

Il est trivial de souligner que le poids prépondérant accordé à la recherche dans le mode d'évaluation actuel des universitaires se fait au détriment de l'enseignement. En l'état actuel de l'organisation des carrières, celui-ci occupe une place très basse dans la hiérarchie des tâches confiées aux enseignants chercheurs. L'encadrement administratif et pédagogique des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle est considéré comme un rôle ingrat en raison du temps qu'il exige et du public, encore peu éveillé au raisonnement scientifique, avec lequel il met en contact. À l'inverse, l'encadrement doctoral et l'implication dans un laboratoire sont tenus en grande estime par les universitaires, parce qu'il s'agit d'investissements professionnels rentables. Cette hiérarchisation a des conséquences fâcheuses sur la manière dont les établissements universitaires s'organisent pour s'acquitter d'une de leurs missions principales : transmettre des savoirs. Bien entendu, les premiers pénalisés par ce système sont ceux qui se sont investis dans de lourdes tâches d'encadrement pédagogique, et ensuite ceux qui, en raison de l'idée qu'ils se font de leur métier, refusent de sacrifier les étudiants à leurs travaux de recherche malgré la pression que fait peser sur eux la concurrence entre collègues.

À l'heure où l'on plaide pour l'élévation du niveau des connaissances des étudiants, la raison inciterait donc à revoir l'organisation des carrières universitaires dans le sens d'une meilleure prise en compte des missions d'enseignement, non seulement en leur accordant une place dans l'évaluation mais en portant une attention particulière à la formation pédagogique des impétrants. L'évaluation des enseignants a pour objet d'apprécier l'efficacité de l'enseignant et de faciliter le recrutement, la titularisation et les promotions. Les enseignants d'une même discipline devront débattre des conditions, des modalités et des résultats de leur enseignement, un jugement qui répondrait à une grille d'analyse.

Dans l'enseignement supérieur, on évalue souvent les enseignants surtout à travers leurs activités de recherche; ce qui peut être erroné (injuste) d'une discipline à une autre; on devrait l'élargir à la pédagogie et à l'ensemble des activités de l'enseignant. Le Gouvernement du *Mexique* s'est efforcé d'orienter le système universitaire en visant une meilleure régulation de son expansion, une évaluation institutionnelle, la création de liens plus étroits avec le secteur productif et l'établissement de grilles différenciées de rémunération pour les universitaires. Le Gouvernement a proposé à partir de 1993 un système national d'évaluation comportant un examen par les pairs des institutions, des sous-systèmes et des programmes. En Tunisie, en vue d'une amélioration qualitative des formations, un comité national d'évaluation a été instauré et ses membres nommés pour analyser les programmes universitaires. Il semble clair pour la majorité des pays que l'évaluation est un élément clé du rendement interne et externe de l'enseignement supérieur

#### 1.2.4. *L'évaluation institutionnelle : la gouvernance*

L'évaluation de la gouvernance requiert la connaissance du cadre juridique et réglementaire qui régit les établissements. Étant donné les nouveaux organigrammes et les récentes lois, cette évaluation sera différée à notre avis. Gérer les ressources, surtout en période de restriction, améliorer la qualité des formations, stimuler la recherche, favoriser l'intégration des étudiants à la vie de l'établissement, faire participer les personnels aux projets collectifs, savoir gérer les conflits, renforcer le rayonnement de l'institution, ce sont là quelques-uns des grands domaines où se manifeste la bonne gouvernance. Le processus de déconcentration et de décentralisation progresse à grands pas par la désignation des présidents d'universités comme ordonnateurs des budgets d'investissement alloués aux établissements. Dorénavant, il y aura de la micro planification au sens réel du terme puisque les extensions et les équipements seront gérés au niveau local. On

peut considérer, aujourd'hui, que les institutions d'enseignement supérieur sont généralement responsables de leur sort. Une excessive centralisation entraîne des retards et est source d'inefficacité. La conception autoritaire de la gestion et du contrôle décourage les initiatives.

Cependant, la décentralisation – les différentes expériences des autres pays en témoignent – ne réussit que sous certaines conditions :

- Une administration centrale puissante et une administration dotée d'une forte volonté et un véritable engagement politique
- Une grande capacité de gérer
- Un professionnalisme des acteurs locaux, de la distribution des tâches et du pouvoir politique
- Discussion – information – communication

Pour être en mesure de lier performance et attribution des ressources, encore faut-il mesurer les efforts, les résultats et les impacts des activités réalisées. Ceci démontre l'intérêt de se doter d'un dispositif permanent d'évaluation interne et externe qui permet de se situer, de détecter les faiblesses, de progresser, d'évaluer les attentes des utilisateurs, les dysfonctionnements et le degré de maîtrise des processus.

Les universités sont appelées à pratiquer une gestion axée sur les résultats ou une planification stratégique. Car, comme toutes les organisations, les institutions d'enseignement supérieur ont besoin de coordination et de capacité d'intégration pour regrouper les activités individuelles.

La planification stratégique est orientée vers les processus de changement ; elle sous tend des approches participatives et des évaluations internes et externes. Or, comment réaliser cette planification ? Parmi les éléments qui entravent la bonne gestion, on peut citer : la multiplicité des décideurs (malgré le statut de l'université) et la définition floue ou inexistante des attributions de certains postes de travail. Comme pour le développement de l'employabilité, un répertoire des emplois et des métiers interrogeable par tous et une définition claire et précise des postes et des tâches à réaliser est indispensable pour savoir qui doit faire quoi. Cet état de choses est relié à la structuration de l'administration marocaine. La méconnaissance de ses attributions par un employé pourrait avoir des effets catastrophiques car, ou bien elle le rend négligent ne s'intéressant à rien, ou bien elle le rend aigri, prêt à être négatif et démotivé dans toutes les situations (aucune valeur ajoutée). Tout ce personnel devient alors une perte sèche pour le système et un gaspillage. Alors que, si la personne est utilisée à bon escient, elle pourrait contribuer au développement du système.

Il n'est pas permis que des dossiers prennent du retard « faute de temps » par les personnes qui les traitent, alors qu'il existe dans la même institution des personnes pouvant les aider mais qui passent leur temps à ne rien faire. Dans cette perspective opérationnelle, gérer suppose qu'on construit des dispositifs permanents de prise d'information, en vue de prendre de meilleures décisions. La poursuite d'une efficacité plus grande est, en même temps, de la responsabilité de chacun des acteurs ; ce qui légitime le choix de l'évaluation par opposition au contrôle bureaucratique, souvent symbolisé par le modèle de l'inspection (voir le modèle tunisien).

Dans le document « La gestion des universités francophones et anglophones en Afrique : Botswana, Malawi, Tanzanie, Mozambique, Soudan, Ghana, Zimbabwe, Zambie, Ouganda, Nigeria, Lesotho, Kenya, Cameroun, Sénégal, Bénin, Togo, Zaïre, Côte d'Ivoire, Burkina-Faso, Tchad, Togo, Rwanda, Madagascar, Niger, Sierra Leone, Mali, Éthiopie, Swaziland, Burundi, République Centre Africaine, Congo, Gabon, Guinée et Zaïre » les auteurs aboutissent aux conclusions suivantes :

1. L'analyse ci-dessus permet de constater que les universités anglophones et francophones en Afrique s'efforcent graduellement de rendre leur fonctionnement plus efficace en matière de coûts, afin de faire face à la crise financière ;

2. Les universités anglophones se sont révélées plus dynamiques que leurs homologues francophones ;
3. Les méthodes utilisées pour faire face aux problèmes étaient différentes. Ceci s'explique par l'origine européenne de la structure administrative des deux types d'universités. Les universités des pays européens d'origine ont réagi de façon différente à la crise financière et aux autres défis lancés par la société. Le Royaume Uni a été très dynamique en matière de collecte de fonds, de rationalisation des universités et dans la mise en place des « unités d'audit universitaire » au niveau des établissements. La France et la Belgique exercent un contrôle central plus grand sur leurs universités alors que ce n'est pas le cas au Royaume-Uni ;
4. Plus le contrôle exercé par le Bureau Central ou l'État sur les universités est grand, moins il y aura d'initiatives pour introduire des changements dans la gestion ;
5. Les universités anglophones se livrent à des exercices en matière de planification stratégique qui sont relativement plus nombreux que ceux réalisés par leurs homologues francophones ;
6. Les universités francophones et anglophones ont ouvert la porte de l'enseignement supérieur au secteur privé. Mais les universités anglophones sont relativement plus nombreuses à l'avoir fait que leurs homologues francophones ;
7. Dans les pays anglophones, les universités traditionnelles mettent en place des frais de scolarité et des programmes de prêts aux étudiants et encouragent les étudiants à loger hors du campus, alors que celles situées dans les pays francophones réduisent le montant des bourses. Les universités anglophones se livrent à des activités commerciales ; par exemple, elles mettent en location des installations, elles privatisent les cafétérias et les librairies, elles fournissent des services de consultant de formation sur une base de recouvrement des coûts, cependant que les universités francophones ne sont pas actives dans ces domaines en raison du contrôle de l'état sur les opérations financières. Quelques universités anglophones ont mis en place une formule de financement pour l'affectation des ressources ;
8. Dans les universités anglophones, le recrutement du personnel enseignant est moins soumis au contrôle de l'état. Dans les universités francophones, les personnels enseignants sont des fonctionnaires de l'état et jouissent donc de moins de liberté ;
9. La mobilité des personnels a été plus prononcée dans les universités anglophones que dans leurs homologues francophones ;
10. Les universités anglophones ont mis en œuvre des programmes d'évaluation du personnel enseignant et de renforcement des capacités. Dans les universités francophones, l'évaluation des personnels n'existe pas, bien qu'il y ait des programmes de développement de carrières, parrainés par des pays donateurs, comme par exemple la France, la Belgique et la Suisse ;
11. Tant les universités anglophones que les francophones sont désormais encouragées par les différentes organisations donatrices à améliorer leur compétences en matière de gestion. Mais la réaction a été plus positive dans les universités anglophones. L'association des universités africaines a également été très active dans ce secteur. Les activités de l'AUFELF et du CAMES semblent se situer à un niveau inférieur ;

Étant donné que les pays d'Afrique du Nord n'ont pas fait partie de l'étude, il est aisé de constater qu'en ce qui concerne le Maroc, son système serait entre les deux. Nous partageons les conclusions 5, 8 et 10 pour le Maroc. En Tunisie, où le gouvernement souhaite concéder davantage d'autonomie aux universités, la capacité de celle-ci a été renforcée en regroupant les facultés autour d'unités administratives. Le gouvernement va s'attaquer au problème de la faiblesse de l'administration aux niveaux intermédiaires en créant une formation de deux ans pour les administrateurs des universités, ainsi qu'une formation continue de quatre semaines pour ceux qui sont en poste. Il essaye également de motiver les enseignants en dégagant un budget spécial pour les heures supplémentaires ;

Pour l'amélioration de la gestion institutionnelle, plusieurs pays (par exemple l'Inde, la République de Corée) examinent des méthodes de pilotage tenant compte, des résultats. En Égypte, un centre pour la réforme de l'enseignement supérieur a été créé afin d'offrir un système d'assistance technique pour le développement des systèmes d'information dans les universités et de former les enseignants aux nouvelles technologies de l'éducation.

### 1.2.5. L'évaluation de la pertinence des programmes : l'employabilité des diplômés

Nous considérons que la pertinence des programmes de formation est la principale caractéristique d'une formation de qualité. La pertinence pour nous se reflète dans le degré de relation entre les programmes de formation et la réalité de la vie en général et la vie active en particulier comme cela est souligné dans la lettre royale dont nous présentons un extrait :

*« Certes, il est indéniable que notre système d'éducation a réalisé des acquis importants durant les années écoulées. Mais, force est de constater qu'il ne s'est pas élevé à la hauteur des efforts généreux qui lui ont été consacrés et que les résultats obtenus demeurent en deçà de Nos aspirations. De surcroît, ce système souffre désormais d'un déficit d'adéquation entre la formation et l'emploi, ainsi que d'une incapacité à satisfaire aux exigences d'une époque fondée sur le développement des connaissances et leur utilisation pratique dans la vie de tous les jours; une époque où le progrès des nations se mesure à l'aune de l'efficience de leur système éducatif et de son aptitude à accompagner leur développement soutenu. »<sup>1</sup>*

Nous trouvons les mêmes préoccupations, dans le rapport de la Banque Mondiale où on souligne que :

*« Le système éducatif est peu diversifié, peu efficace, peu en prise avec les réalités économiques. ... Mais l'efficacité n'est bonne ni du point de vue interne (redoublements, abandons) ni du point de vue externe (mauvaise adaptation aux besoins de l'emploi) « d'où l'intérêt, la justification et la pertinence de la réforme. »<sup>2</sup>*

Aujourd'hui, l'un des points qui remet en question notre enseignement supérieur est le nombre très important des diplômés chômeurs. Il ne s'agit plus de décrocher un diplôme, mais d'être formé, en même temps sur le moyen d'approcher le marché du travail (il y a un marché caché très important). Les travaux de l'ANAPEC (cf. projet financé par l'ACDI « développement des mesures d'emploi » 1999-2002) ont démontré que chaque fois qu'un chercheur d'emploi acquiert les méthodes de recherche active d'emploi, toute sa vision de la vie et ses relations avec les autres changent de manière positive. Cependant, la rareté apparente de l'emploi ne signifie pas l'absence d'emploi. Les employeurs, principalement dans la petite et moyenne entreprise, éprouvent des difficultés à recruter les personnes pourvues de compétences dont ils ont besoin, souvent, faute de méthodes de sélection adéquates. Une grande faiblesse dans les techniques de recherche d'emploi, en quantité mais surtout en qualité conduit un grand nombre de jeunes à chômer pendant un an, deux ans, voire huit ans avant de décrocher un premier entretien d'embauche qu'ils ne sont pas certains de réussir faute de préparation.

Augmenter l'employabilité des chercheurs d'emploi c'est inculquer une nouvelle culture vis à vis du marché de l'emploi basée sur l'initiative personnelle, sur la confiance en soi, sur l'autonomie et la connaissance

1. Lettre royale de feu SM Hassan II Palais Royal le, 08 Mars 1999.

2. Rapport sur la réforme des premiers cycles universitaires au Maroc financé par la banque Mondiale ».

de soi et du marché du travail, notamment, le marché caché. Nombreux sont les diplômés d'université qui restent sans emploi puisqu'ils ne possèdent pas ces atouts. Dans un tel contexte, on ne peut pas parler d'un marché de travail unique mais, « des marchés » de travail avec des caractéristiques propres en matière de recrutement, de conditions de travail, de rémunération, de mobilité, de promotion...

Suite à l'engagement du Maroc, à partir des années 80, dans un processus de transformations qui a orienté l'économie nationale vers une plus grande libéralisation, l'idée d'instituer des systèmes de formations techniques courtes était devenue nécessaire. Depuis la décennie soixante, le rythme de la croissance économique a oscillé autour d'une moyenne de 3 à 4 %, taux nettement insuffisant pour répondre aux contraintes de l'investissement et de la couverture des besoins sociaux. La rentrée scolaire 92/93 a été marquée par la mise sur pied de licences appliquées dans plusieurs facultés du Maroc afin de se rapprocher du monde du travail. Le chômage urbain semble toucher de plus en plus massivement les bacheliers et les lauréats des établissements de formation. Cette situation est illustrée par les différentes enquêtes sur l'emploi urbain depuis 1984. Le taux de chômage des sans diplômés est passé de 17.6 % en 1984 à 10.7 % en 1993 et entre 5 à 6 % durant l'année 2003. Celui des diplômés professionnels, en particuliers, est passé de 27.6 % en 1984 à 32.5 % en 1993. Les diplômés, en général, avec un taux de chômage variant entre 23 et 24 %, souffrent plus du chômage que les non diplômés (5 à 6 %). Néanmoins, les positions des jeunes sur le marché de travail ne présentent pas un ensemble homogène. Certains connaissent des insertions faciles; d'autres, des taux de chômage particulièrement élevés. Ces positions semblent pouvoir s'expliquer, en partie, par le niveau et le type de la formation.

Pour s'adapter aux besoins économiques, l'enseignement supérieur des années 90 a été caractérisé par la diversification des filières de formation, la création de formations nouvelles et la poursuite de la décentralisation géographique des établissements. Bien que cet effort soit louable en lui-même, il reste que la création des deux facultés de médecine n'a pas permis d'augmenter le nombre des étudiants qui y accèdent, les ENCG, les EST ne disposent pas d'une cellule de suivi et d'étude d'insertion dans le marché du travail. Les FST (sauf quelques exceptions) ne se sont pas avérées très différentes des filières des sciences appliquées qui existaient déjà dans les facultés des sciences classiques. Fallait-il alors les créer ?

En ce qui concerne le doctorat dans sa version actuelle, il n'est plus attrayant. Plusieurs de ceux qui s'y inscrivent, quittent dès qu'ils trouvent un travail et surtout au niveau du privé, ils ont en général le même salaire et le même poste qu'un titulaire d'un DESA ou d'un Doctorat. Le manque d'informations et de prise de contact avec le monde professionnel font que les étudiants ne prennent pas suffisamment en compte le marché de l'emploi au cours de leur formation.

À la fin des années 1980, la création d'un réseau d'établissements à vocation technique et professionnelle telles les EST, FST, E.N.S.E.T et écoles d'ingénieurs : ENSA, ENSAM, montre que des efforts ont été déployés pour corriger les déséquilibres... Au début des années 90, la création et la généralisation de formations techniques supérieures : DUT, BTS, DTS et DEUT... en aval et la restructuration de l'enseignement technique secondaire en 1990 et en 1994, en amont, ont contribué à redorer l'image des formations techniques et à encourager l'orientation vers ce type de formation. L'objectif était de faire face à une demande de formation de plus en plus importante et diversifiée et aux nouvelles exigences de l'appareil de production. Pour ce faire, les pouvoirs publics ont instauré, depuis l'année 1985, des systèmes de formations dites « formations techniques et professionnalisantes » à savoir le DUT (Diplôme Universitaire de Technologie), le DTS (Diplôme de Technicien Spécialisé) et le BTS (Brevet de Technicien Supérieur) en plus du DEUT (Diplôme d'Études Universitaires Technologiques).

Ainsi, et dès la fin des années 90, le débat se focalise, en plus du problème de la qualité de la formation, sur d'autres questions se rapportant aux termes de mobilité, de compétences, d'employabilité, d'interaction entre les deux systèmes en question. On invite de plus en plus le système d'éducation et de formation à

jouer un rôle de préparation en formant les jeunes à la flexibilité, à la mobilité et à la polyvalence. Dans certaines formations, malgré l'accès sélectif, les lauréats ne trouvent pas de travail (les ingénieurs agronomes)

Au Maroc, en ce qui concerne Le partenariat entre l'université et l'entreprise, et comme le souligne l'un des ministres de l'enseignement supérieur, « *Le partenariat entre l'université et l'entreprise est un impératif, une question de survie pour tous les secteurs, mais aussi un véritable projet de société* »<sup>1</sup> Les différentes tentatives à ce niveau sont louables, mais encore trop timides et manquent de vision qui puisse avoir un impact réel sur l'économie.

Au Mexique, en relation avec la mise en œuvre du Traité de Libre échange, il est apparu nécessaire de relever le niveau de qualification de la main d'œuvre pour contribuer à la compétitivité de l'économie. Dans cette perspective, le besoin a été éprouvé de mieux évaluer les besoins du marché du travail, de mettre en place un système de formation adaptable et de définir un langage commun pour l'identification des qualifications. Il s'agissait au fond de mettre un peu d'ordre dans le système, de forcer les institutions de formation à se réformer et de redonner un rôle de coordination au ministère du Travail. C'est dans cet esprit qu'un important projet, dont la réalisation est prévue sur cinq ans, a été adopté pour la mise au point de normes de compétence, d'un dispositif d'évaluation et de certification ainsi que de moyens pour promouvoir la demande de formation des travailleurs et des entreprises.

### 1.2.6. L'évaluation du coût et la gratuité

L'introduction des évaluations dans les enseignements supérieurs soulève de multiples problèmes. L'évaluation des coûts et de la rationalisation des dépenses nous amènent, à nous interroger sur la pertinence de certains enseignements et des critères retenus pour les instaurer. La poursuite d'une efficacité plus grande est en même temps de la responsabilité de chacun des acteurs; ce qui légitime le choix de l'évaluation par opposition au contrôle bureaucratique, souvent symbolisé par le modèle de l'inspection.

*« L'évaluation qui mesure les écarts entre les objectifs d'une politique éducative et les résultats effectifs permet une régulation du système » (Leguen 1990, p. 30)*

Le ministère de l'enseignement supérieur a mené une action visant à développer l'autonomie des universités avec, en particulier, la globalisation progressive des ressources financières, le lancement de la politique contractuelle (projet d'établissement), l'octroi de responsabilités accrues en matière de maintenance immobilière selon le projet de l'université.

La gestion financière se situe dans un contexte spécifique. Plus les sources de financement sont diversifiées, plus l'université est libre de l'affectation de ses ressources. Avec le passage d'un système fondé sur les moyens à un système fondé sur les résultats, l'université acquiert davantage de pouvoir et de responsabilités dans l'affectation de ses ressources.

D'où la nécessité de procédures plus efficaces de prise de décision et d'un personnel compétent qui assure une utilisation optimale des ressources. La pratique de la transparence et d'échange d'informations ainsi que l'utilisation d'indicateurs de performance semblent essentielles. La rigueur exige une rationalisation et une efficacité dans la prise de décision.

En effet, il existe un lien étroit entre la modernisation nécessaire et l'évolution de la décision budgétaire, le budget étant « le cœur de la décision » Cela suppose, de la part des pouvoirs de tutelle, une implication

---

1. M. Najib Zarouali. Intervenant à l'ouverture de la journée portes ouvertes 99 (JPO), organisée cette année à l'École supérieure de technologie.

moindre au niveau de la gestion des ressources financières de fonctionnement et de la part des gestionnaires des établissements et universités, le respect de la discipline financière et des procédures qui en découlent. Officiellement et toujours selon M. Ait El Mahjoub : « L'un des grands problèmes du secteur de l'enseignement supérieur réside dans l'insuffisance de son financement pour faire face efficacement à l'accroissement de la demande. Le financement du système de l'enseignement supérieur au Maroc est assuré, presque exclusivement, par le budget de l'État. Le secteur privé ne représente que 3 % des effectifs.

L'État a consacré entre 4 et 4,5 % de son budget et 0,9 à 1 % du PIB à ce secteur entre 1990 et 1998/99. Au cours de ce dernier exercice, l'État a alloué au secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique 4,3 % de son budget et 1 % du PIB. Le budget de fonctionnement de l'enseignement supérieur universitaire est consacré à près de 90 % aux salaires et à l'aide aux étudiants. L'ensemble des établissements universitaires, y compris les instituts de recherches et 14 rectorats, ne disposent que de près de 9,6 % pour leur fonctionnement et pour toutes leurs activités d'enseignement et recherche. La dépense annuelle de fonctionnement, par étudiant, a connu une augmentation en prix courants de 2,9 % par an depuis 1979-80. Mais cette augmentation a résulté surtout des recrutements pour maintenir l'encadrement pédagogique et administratif. Si l'on tient compte de l'augmentation des prix, le taux de croissance annuel de la dépense de fonctionnement par étudiant pendant la même période serait négatif (-2,6 % par an). L'accroissement du nombre d'établissements universitaires (29 établissements ont été ouverts depuis 1990) fait que la croissance de la subvention de fonctionnement ne suffit pas pour le fonctionnement normal des différents établissements. Le budget d'investissement du Ministère, en prix courants, a baissé de 500 millions DH en 1992 à 415 millions DH en 1998-99. La dépense d'investissement par étudiant a ainsi diminué de 2 200 DH à 1 660 DH au cours de la même période<sup>1</sup>.

Afin que cette culture financière soit mieux prise en compte dans l'enseignement supérieur et que les biens publics soient gérés avec efficacité, le responsable et ses collaborateurs, devront participer à des séminaires d'information et de formation. Cette procédure améliorera le professionnalisme de tous les agents concernés. Les services financiers seront invités à prévoir un système de veille pour le suivi et la compréhension de toute la nouvelle réglementation comptable et fiscale. On peut proposer par exemple un logiciel flexible pour la gestion budgétaire qui comprendrait les modules suivants :

- Comptabilité générale et analytique;
- Contrôle de gestion;
- Suivi d'inventaires des immobilisations;
- Suivi des créances et des recouvrements;
- Édition des tableaux de bord et analyse financière;
- Gestion de la Régie;
- Gestion de la trésorerie;
- Gestion administrative des marchés;
- Gestion de la paie.
- Détermination des comptes et budgets consolidés (tenant compte des salaires)

Dans d'autres pays, cette problématique a été investie de plusieurs manières, par exemple, au Mexique (université de Monterrey) les coûts directs et indirects de l'enseignement ont été calculés de manière à ce que le personnel de l'université puisse les comprendre, mieux juger de leur efficacité opérationnelle et utili-

---

1. L'enseignement supérieur et la recherche scientifique au Maroc à la veille de la réforme par Lhoucine Aït El Mahjoub Contribution en tant qu'expert national dans les travaux de la COSEF.

ser au maximum les différentes sources de financement. De manière générale, le financement par étudiant a diminué et les universités ont augmenté les droits universitaires et le coût des services au public. En Jordanie, le financement du secteur universitaire se fait à l'aide d'une taxe créant ainsi une ressource financière permanente. Les universités de Malaisie, bien que largement dépendantes du financement public, ont une très grande autonomie pour les questions universitaires et pour l'administration interne. Elles peuvent déterminer le contenu des cours et recruter ou renvoyer le personnel.

## La Gratuité

L'un des aspects les plus litigieux, ou le plus litigieux est le financement. En effet, la part du budget général de l'État octroyé à l'enseignement supérieur ne sera pas augmentée selon les prévisions de la loi de finances. Alors, comment répondre à tous les besoins précités? La réponse à laquelle tout le monde pense est d'instituer des droits de scolarité pour les étudiants sous certaines conditions, d'autre part l'étude réalisée par le ministère (mars 2000) démontre qu'il est impératif d'instaurer une couverture sociale des étudiants, puisqu'en général ils sont de condition modeste. De son côté, la Charte prévoit d'instaurer des frais de scolarité, SM le Roi lui-même l'a affirmé lors de son discours du 8 Octobre 1999

*« S'agissant de l'enseignement supérieur, les frais d'inscription ne seront exigibles qu'après trois ans d'application du projet, avec l'octroi de bourses aux étudiants méritants démunis ».*

De plus, les dépenses imputables à la réforme sont en deçà des prévisions<sup>1</sup>. Il ne s'agit pas de mettre en place une réforme. Encore faut-il se donner les moyens pour son exécution afin d'atteindre les résultats escomptés. Comme précisé précédemment, tant qu'il y aura un taux d'occupation et un taux d'encadrement trop élevés, il sera difficile d'appliquer la réforme. On constate qu'il y a 700 bacheliers de la mission française qui peuvent payer entre 5000 à 10000 Dh et au-delà par mois pour aller étudier à l'étranger. Ajoutez à ceux-là, tous ceux du système privé marocain. Bien que les études à l'étranger ne soient pas uniquement une question d'offre, on peut se demander pourquoi ne pas créer des établissements qui répondent aux spécialités désirées par la majorité de ces étudiants.

Dans le domaine de la médecine et de la pharmacie, en 1981 il y avait 6556 étudiants et deux facultés avec tous les moyens humains et matériels nécessaires. Après 22 ans en 2003 il y a 6990 étudiants et 4 facultés, c.a.d que les 2 anciennes facultés ont gardé les mêmes moyens et on divise les effectifs par 2. Comment peut-on parler de rationalisation et d'optimisation des dépenses!!!

À côté, il y a un certain nombre d'étudiants qui ont des moyens financiers qui vont étudier la médecine ou la pharmacie à l'étranger. Pourquoi? De même que pour les écoles d'ingénieurs, les écoles de commerce dont le numerus clausus reste le même depuis des années, et il y a eu très peu de créations eu regard à la demande. Il y a une réflexion à faire en ce qui concerne la gratuité de l'éducation en tenant compte de tous ceux qui vont faire leurs études à l'extérieur du Maroc et tous ceux qui vont vers l'enseignement supérieur privé sachant que certaines institutions n'arrivent pas à répondre à la demande et ont une liste d'attente, notamment dans les sciences de l'ingénieur et les métiers de la communication.

Même si l'idée est impopulaire il s'agit d'agir de manière planifiée avec un souci de rigueur et d'équité sociale; alors qu'aujourd'hui on ne fait rien.

1. Rapport de la banque mondiale Juillet 1999.

Aujourd'hui avec l'INDH nous retrouvons les idées avancées dans le rapport de la Banque Mondiale qui précisait que :

*« Nous ne pouvons réaliser ces objectifs que si nous veillons à une rationalisation de l'exploitation des ressources matérielles, à leur gestion judicieuse, à optimiser les compétences et les expertises et à mettre à contribution toutes les parties concernées, tels que les collectivités locales, le secteur privé, les établissements productifs, les associations et organisations et l'ensemble des opérateurs économiques et sociaux, sans perdre de vue le rôle dévolu aux parents et la responsabilité qui incombe aux familles qui se doivent d'apporter leur contribution à travers le contrôle et le suivi pour atteindre le niveau escompté »<sup>1</sup>.*

Cette partie est complétée par un document en annexe sur les expériences étrangères en matière de financement des études et d'aide aux étudiants en Europe. Ce document reproduit de larges extraits des comparaisons internationales en matière de financement des études et d'aides aux étudiants établies par le Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale (CERC) dans son rapport d'avril 2003 intitulé « *Éducation et redistribution* »,

Nous pensons qu'il y a là des exemples dont on peut s'inspirer, notamment le modèle italien. Au Chili, et dès 1981, l'État a restreint sa responsabilité vis-à-vis du financement de l'enseignement supérieur, permettant ainsi la croissance d'institutions privées et de centres de formation technique et mettant en œuvre un système de prêts aux étudiants. En Tunisie, seuls les étudiants qui ont un niveau satisfaisant à la fin de leur première année peuvent bénéficier de bourses. C'est la valorisation de l'effort et du mérite.

### **1.3. Présentation et analyse des principaux résultats**

Le vingtième siècle qui vient de se terminer n'est probablement pas le plus beau de l'histoire de l'humanité, mais c'est sans doute le plus « plein » en termes d'avancées sociales, scientifiques ou techniques.

La Charte prévoyait une généralisation de l'accès à l'enseignement pour tous les enfants de 6-7 ans en l'an 2002. Ce qui n'as pas été atteint. Bien que cette généralisation puisse être atteinte en septembre 2006, de là, à garder les inscrits sur les bancs de l'école, c'est toute une stratégie de la valorisation de l'école qu'il faudrait travailler. La question d'aller à l'école ne doit plus se poser pour aucun enfant. L'école doit faire partie du quotidien de l'enfant comme « manger » et « jouer ». Aussi, il est indispensable de trouver les « mots » ou les « moyens » pour que cette valeur soit intériorisée pour chaque marocain (notamment les parents) et aucun ne peut trouver une excuse pour ne pas envoyer son enfant à l'école (c'est de l'ordre de l'inadmissible et quelles que soient les raisons elles sont rejetées).

Le plaidoyer pour l'école pourrait utiliser les aspects comme par exemple :

- Bien que nous soyons un pays musulman, le mot « IQRAE » n'a pas été assez utilisé comme une directive divine.
- L'amour ou la soif de la connaissance n'est pas véhiculée dans nos chaînes de télévision, ni d'ailleurs les effets positifs qui en résultent...

---

1. Extrait du discours prononcé par sa majesté le roi à l'ouverture de la session d'automne de la troisième année législative Rabat, le 8 Octobre 1999.

- Les différentes expériences de sensibilisation menées par des projets, des ONG, des associations ou autres doivent être capitalisées et pour en tirer les enseignements nécessaires, nous avons eu la preuve grâce à ces expériences qu'aucune « méthode » n'est à généraliser telle quelle. Mais, quelles que soient les initiatives elles doivent prendre en compte l'environnement géographique, culturel et économique de la localité.

Il est important de noter qu'un pays se construit par l'effort et le sérieux de ses concitoyens. Il nous semble impératif de valoriser l'école en mettant aux points des activités pédagogiques pour atteindre des objectifs pertinents de savoir-faire et savoir être faisant référence à un système de valeurs et d'attitudes et qui collent à la réalité de la vie. Aussi, il faudrait que tous les enseignants se sentent concernés et responsables en tant que pédagogues à aider et accompagner les étudiants vers les valeurs universelles et les attitudes reconnues par toutes les communautés comme étant de « bonnes » attitudes. En faisant attention bien sûr à ne pas dévier dans un endoctrinement quelconque. Il nous semble que la plus importante de ces attitudes est « la culture de l'effort et du travail bien fait » ainsi que la satisfaction que l'on peut en tirer, car nous constatons malheureusement que dans le discours de tout un chacun la culture de la paresse prédomine, et on valorise « la fin justifie les moyens » mêmes illicites (tricherie, corruption,...). On se plaint du manque de sérieux et d'attitudes non professionnelles des employés des organisations publiques ou privées offrant un service. De même que plusieurs responsables se plaignent de la fainéantise de leurs collaborateurs. Aujourd'hui il n'est plus permis d'avoir un diplôme et d'être incapable d'argumenter un point de vue oralement, de prendre des initiatives, de réfléchir sur les méthodes d'amélioration de son travail, de sa vie.

Nous constatons l'effort fourni au niveau quantitatif, et au niveau des structures.

Malheureusement il n'y a pas eu le même effort ni au niveau des budgets de fonctionnement des établissements ni au niveau de l'amélioration pédagogique et de l'efficacité interne.

Il y a une grande disparité entre les établissements à accès sélectif et ceux à accès libre. La capacité d'accueil dans les établissements à accès sélectif est de 28 % alors qu'ils accueillent uniquement 8 % des effectifs. Aujourd'hui, il s'agit d'une seule instance qui gère le secteur de l'Éducation, les locaux disponibles dans les établissements de formation pédagogique pourraient être utilisés par l'université. La carte universitaire devrait permettre un travail de prospective stratégique car « il faut rompre avec la navigation à vue et le guidage par le flair et, combattre la dictature du court terme »<sup>1</sup>

Pour tous les aspects analysés, une réflexion au niveau local (établissement) puis régional (université) et enfin central semble la plus appropriée pour tenir compte des spécificités de chaque établissement (nombre d'étudiants, nombre d'enseignant, domaine d'étude, ...) et de l'environnement économique de l'établissement. Chaque établissement pourrait avoir son propre projet de développement en s'assurant que les formations dispensées sont accréditées par le service central. Nous considérons que notre enseignement supérieur est confus, et inégalitaire. Les méthodes d'accès sont à notre avis socialement déséquilibrés. Il n'y a que les riches ou les surdoués qui peuvent faire des études supérieures de qualité et se préparer à la vie active. Connaissant le degré de pauvreté de notre pays ainsi que le pourcentage des surdoués qui pourraient exister dans une population quelconque, nous en concluons que la remise en question de notre système de l'enseignement supérieur est opportune.

Le meilleur pilotage d'une université pourrait se faire par les résultats des étudiants. Encore faut-il que ces résultats reflètent « la réalité » et qu'on puisse comparer des choses comparables. Pour nous aussi, l'évaluation est liée à l'orientation de ces deux systèmes s'ils marchent bien, il y a de fortes chances d'améliorer le système de l'enseignement supérieur. L'éducation à l'orientation contribue à l'égalité des chances

---

1. M. Belhamri, « Avec l'alternance, le plan est de retour ». Libération du mardi 21 avril 1998, P.6.

puisque'elle doit permettre aux étudiants d'élaborer leur projet personnel en connaissance de cause. Aujourd'hui plus que jamais, la présence d'un système d'orientation au niveau de l'enseignement supérieur est essentielle.

L'architecture des formations actuelles implique une stratégie et un projet personnel pour chaque étudiant tenant compte de ses aptitudes, de ses atouts, de ses difficultés et de l'offre au niveau des formations. L'orientation est une décision majeure pour l'étudiant marocain dans la mesure où elle conditionne non seulement son futur étudiantin mais également ses chances d'accéder à un emploi. Au Supérieur, aucun travail d'information et de relation d'aide n'est offert aux étudiants de manière institutionnalisée, dans l'enseignement privé, cette aide existe, ce qui rend le taux de déperdition très faible dans ces établissements alors qu'il est très élevé dans l'université marocaine notamment en 1<sup>re</sup> année. La nouvelle réforme de l'enseignement supérieur vue le nombre de filières, le nombre de passerelles, les modules obligatoires et ceux optionnels... exige la présence des cadres de l'orientation qui pourraient guider les étudiants et les suivre tout le long de la 1<sup>re</sup> année pour les aider à réussir et être à leur écoute pour les accompagner dans leurs cheminements. Étant donnée que le coût d'un diplôme en année – étudiant avoisine 10 années au lieu de 4 années théoriques, une orientation objective à l'entrée à l'enseignement supérieur avec une information pertinente sur les débouchés et le marché de l'emploi pourraient aider à une meilleure efficacité interne du système.

Il est impératif de créer un système d'enseignement supérieur plus diversifié, offrant une gamme d'options plus larges et de l'accompagner en instaurant un système d'information et un système d'orientation efficaces.

Le succès du colloque « *Pédagogie par projet dans l'enseignement supérieur* » organisé en juin 2001 à l'ENST Bretagne (plus de 150 participants), a montré combien l'enseignement supérieur a aujourd'hui besoin de réflexion pédagogique. Les attentes des entreprises et de la société, en général, les questionnements contemporains sur le sens de l'éducation, l'évolution des métiers et les aspirations des étudiants demandent, en effet, aux systèmes de formation de constants efforts d'adaptation.

Faute de pouvoir faire des plans pour un avenir sûr, les institutions doivent instaurer une flexibilité qui leur permet de facilement s'adapter à des circonstances changeantes. Un suivi des carrières des enseignants doit permettre d'accroître leur efficacité. Tout ceci implique que l'utilisation de critères objectifs d'évaluation des enseignants doit être réalisée. Cependant, il faudrait, à notre avis, que cette grille puisse prendre en compte la réalité de chaque établissement et pouvoir comparer entre les performances quand toutes les choses sont égales par ailleurs; ce qui est du domaine du faisable. Les modalités de l'évaluation des enseignants chercheurs semblent parfaites au niveau des textes proposés par la réforme. Néanmoins, au niveau de l'application plusieurs dysfonctionnements sont déjà à signaler; le principal est la comparaison de choses non comparables. Citons par exemple : l'enseignant de la faculté des sciences de l'éducation et celui de la faculté de médecine appartiennent à la même université Med V Souissi. Doivent-ils être évalués selon les mêmes critères pondérés de la même manière, je pense qu'il est évident que non, car ils ont des conditions de travail et des exigences selon les aspects évalués, tout à fait différentes. Aussi, il me semble qu'il est impératif d'avoir des grilles différentes et surtout pondérées de manière différente selon les mêmes aspects. Nous savons tous qu'il y a des domaines où il est plus évident de faire de la recherche et d'être reconnue que d'autres, il y a plus de travail avec les étudiants dans certains établissements que dans d'autres, il y a plus de présence effective et obligatoire dans certains établissements que d'autres et ainsi de suite... Pour que l'évaluation devienne un objet de dialogue, il est essentiel de sensibiliser les décideurs à son utilité dans la prise de décision, non pour substituer à celle-ci mais pour éclairer les conséquences des choix. Nous constatons que les systèmes qui n'ont pas changé depuis longtemps ont tendance à sentir les réformes comme une perturbation et non pas un mode de gestion.

En application de la nouvelle loi 01-00, nous supposons donc que l'université se conformera aux dispositions des établissements publics et elle sera amenée à redéfinir sa structure interne et rationaliser les procédures en relation avec la nouvelle réglementation, afin de disposer d'outils de gestion modernes et de

pilotage au service des responsables qui soient adaptés à l'exercice des responsabilités. L'informatique de gestion sera utilisée efficacement en s'appuyant sur des logiciels adéquats. La mise au point d'un outil informatique cohérent, intégré, sécurisé et de préférence national sera un atout pour une meilleure pratique de gestion et de suivi et un outil d'aide à la prise de décision appréciable qui pourra être développé au niveau de l'université et mis à la disposition. La gestion prévisionnelle des emplois devra être pratiquée au niveau de l'enseignement supérieur.

En l'absence d'un observatoire sur les formations et les métiers, le monde du travail reste un monde presque inconnu des conseillers en orientation et des bacheliers, en particulier. Les premiers ont beau maîtriser les théories, les techniques et les modèles en vogue dans le domaine de l'orientation, ils n'arrivent pas à satisfaire les besoins des seconds en matière d'information sur l'après formation. Ainsi « l'information sur les occupations devrait précéder l'information sur les formations » (A. Lemhouer, 1999, p.37). Il est essentiel d'instaurer une cellule de recherche active d'emploi dans toutes les institutions de l'enseignement supérieur pour apprendre aux étudiants comment rédiger un CV, une lettre de motivation, et comment prendre un rendez-vous, etc.

## 2. La vision prospective

Que dire alors des années à venir ? Faut-il prolonger les tendances les plus récentes ; ce qui est, à la fois raisonnable sur le court terme, et peu réaliste sur le long terme ? Faut-il se projeter dans une vision totalement futuriste, et s'appliquer à rêver le monde qui nous attend ? Quels sont les métiers qui recruteront demain ? Quelles formations devons-nous privilégier ? Il faut, non seulement, savoir pour prévoir, mais également prévoir pour anticiper et prévenir les catastrophes de demain. L'ouverture intégrale de l'université, sans une sélection orientation ne devrait plus exister.

La contribution des étudiants dans le financement de leurs études est une tendance irréversible. Il faudrait mettre en place les mécanismes nécessaires pour éviter toute dérive (il ne faut pas que les pauvres payent pour les riches mais le contraire) L'une des solutions est d'approfondir la démocratie.<sup>1</sup>

Face aux mutations technologiques profondes, rapides et successives, le Maroc s'est lancé depuis l'indépendance dans un long processus de réforme du système d'éducation et de formation. La vision générale consiste à adapter la formation au rythme des besoins d'une économie nationale en mouvement. Certes, la restructuration économique actuelle marquée par la mondialisation des marchés et l'introduction des nouvelles technologies, concourt à rendre désuètes certaines formations et à en exiger d'autres. L'adaptation permanente aux nouvelles réalités et l'anticipation du futur de l'enseignement supérieur sont essentielles.

Les approches prospectives dans l'enseignement supérieur proposent la fusion d'établissements en vue d'une gestion plus efficace. La méconnaissance de la demande d'éducation dans l'enseignement supérieur, entraîne des problèmes au niveau de l'encadrement et de l'encombrement des facultés. En 1996, Il n'y avait que 51 places pour 100 étudiants à la faculté de droit. Une simple projection tendancielle et linéaire permet de prédire les flux globaux des bacheliers ; celle-ci s'avère incapable de pronostiquer des options et domaines d'études. Par conséquent l'analyse du comportement des nouveaux bacheliers en terme de demande d'éducation dans l'enseignement supérieur semble constituer un aspect crucial de la planification de l'éducation. L'exemple des bacheliers scientifiques qui s'inscrivent de plus en plus dans le domaine littéraire et surtout en droit et sciences économiques est édifiant à ce sujet.

---

1. Le document sur le développement humain PNUD 2002

**Tableau 4 : Évolution du taux d'encadrement pédagogique  
Et dans le domaines des sciences juridiques et économiques SJE**

Année	1961-1962	1975-1976	1983-1984	1993-1994	2002-2003
Taux national	15	33	34	27	28
SJE	18	19	40	75	135

*Source : Reconstitution de plusieurs Statistiques universitaires*

Nous constatons qu'il y a un engouement pour les études juridiques et économiques (chômage des diplômés oblige !!) Cependant, le taux d'encadrement pédagogique est très faible et dans l'état actuel des choses l'application de la réforme semble compromise. Dans ce domaine, le recrutement de nouveaux enseignants est urgent, la proposition de recruter des enseignants qui n'ont pas le doctorat national est à étudier. Il est donc nécessaire de déterminer les besoins au moins 3 ans à l'avance et d'où la nécessité d'une carte universitaire par établissement et d'une carte éducative par université qui intégreront tous les besoins en essayant d'optimiser les ressources et de rationaliser les dépenses.

## **2.1. La réforme : Loi 01/00**

La réforme prévue par la loi 01/00 est une excellente occasion qui nous oblige à mener une réflexion d'ensemble consistant à mieux préciser l'identité, les spécificités, au sein de l'enseignement supérieur. Ces nouvelles spécificités doivent être partagées par les enseignants, le personnel administratif et le monde de l'emploi. La mobilisation de ces acteurs autour d'un projet clair et ambitieux doit être l'objectif central de la démarche.

Pour un étudiant, il est important de savoir se repérer dans les structures universitaires, savoir organiser son travail, savoir utiliser les ressources documentaires, savoir gérer son budget, apprendre à développer un projet professionnel personnel. Pour cela il est nécessaire de renforcer les dispositifs d'aide et d'accompagnement tels que le tutorat, l'initiation à la recherche documentaire, l'apprentissage des méthodes nouvelles d'expression et de communication écrite et orale, la prise d'initiative et le soutien à toutes les actions tendant à améliorer la réussite des étudiants.

## **2.2. Les grandes tendances**

L'analyse du rôle de l'enseignement supérieur, en particulier, ne peut se faire sans avoir à l'esprit les grandes caractéristiques de l'évolution du monde. Ces tendances principales peuvent se résumer en un seul mot : le changement. Un changement ininterrompu et en pleine accélération. Un changement qui concerne l'ensemble de la planète et, pratiquement, tous les domaines de l'activité et la vie des hommes et des sociétés. La nature même du travail change avec la part de l'élément intellectuel qui ne cesse de croître alors que celle du travail manuel diminue. L'activité économique change avec ses bases techniques et ses formes d'organisation, sa structure, ses besoins et ses exigences en ce qui concerne les connaissances et les compétences des acteurs principaux obligés de faire preuve d'innovation pour faire face au changement. Des activités nouvelles apparaissent et se développent. D'autres déclinent et tendent à disparaître progressivement.

Le changement crée, pour toutes les catégories de la population active, un besoin de mobilité professionnelle et sociale, ainsi que la nécessité d'une éducation qui s'étend au-delà des périodes de la vie scolaire et universitaire et s'organise tout au long de la vie.<sup>1</sup>

Les principales mesures proposées s'ordonnent autour des priorités suivantes :

- La recherche d'une simplification des diplômes professionnels. Cet objectif passe par une harmonisation des DUT, des BTS et des diplômes d'études universitaires technologiques ;
- Le développement d'une coéducation avec l'entreprise : Dans cette perspective, les entreprises devraient accueillir par les deux voies de l'alternance, un plus grand nombre d'étudiants à tous les niveaux d'enseignement, Les entreprises, les administrations et les services publics devraient ainsi être en mesure d'accueillir à moyen terme dix fois plus de stagiaires qu'actuellement, pendant des stages de longue durée ;
- La réduction de l'échec universitaire dans les premiers cycles : Cet objectif passerait par l'application rigoureuse de la loi 01/00 ;
- Les conditions d'exercice des enseignants : les professeurs agrégés du cycle secondaire pourraient enseigner dans les premiers cycles universitaires, sous réserve d'entreprendre une thèse qui leur permettrait d'accéder au statut d'enseignant-chercheur ;
- Le développement de la formation continue dans l'enseignement supérieur : la formation permanente devra constituer une priorité de la politique menée en faveur des universités. la validation des acquis : La validation des acquis dans l'enseignement supérieur devra permettre d'accorder des dispenses de cours ou de diplômes pour accéder aux différentes formations post-bac en prenant en compte les études, expériences professionnelles et les acquis personnels et devra permettre d'attribuer une partie d'un diplôme, en prenant en compte les activités professionnelles exercées pendant cinq ans au moins dans un secteur en relation avec le diplôme visé. Le renforcement de la place de la formation continue dans la politique universitaire : L'objectif est de conduire les universités à intégrer la formation continue dans leur politique d'établissement et de sortir d'une situation dans laquelle beaucoup d'universitaires considèrent que la formation continue est une activité marginale qui doit être entièrement financée sur des ressources extérieures.

Les TIC seront mises à profit immédiatement pour parer, autant que possible, aux difficultés liées à l'éloignement ou à l'enclavement des enseignants cf. encadré 4<sup>2</sup> :

- s'appuyer sur l'enseignement à distance ;
- accéder facilement aux ressources documentaires, aux bases de données et aux réseaux de communication ;
- gérer les services liés à l'utilisation de l'Internet : sécurité, courrier électronique, transfert de fichiers, accès à distance, service intranet ainsi que le support du réseau TE (visioconférence, télé enseignement, ateliers multimédia) ;
- adapter et développer des bases de données pédagogiques et de recherche : modules, filières, offre de stages, rapports, projets, thèses, ouvrages et manuels ;
- adapter et développer des bases de données relatives aux ressources humaines : chercheurs, administratifs, enseignants chercheurs ;

---

1. Professeur Komlavi Francisco SEDDOH : Directeur de l'Enseignement Supérieur UNESCO.

2. Du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle : prospective et rétrospective des formations d'ingénieurs... Article paru dans la revue de l'ECAM, numéro spécial centenaire, juin 2000. Claude Maury Un vingt-et-unième siècle à inventer

– adapter et développer des bases de données relatives aux matériels mobiliers, locaux...

#### Encadré 4

On peut recenser au niveau des facteurs d'environnement :

- une forme de banalisation de l'enseignement supérieur, qui pourrait devenir selon la terminologie de l'OCDE le nouvel enseignement tertiaire, se substituant à l'enseignement supérieur traditionnel. Face à un développement marqué par une logique de la demande (celle des individus souhaitant être formés) les formations d'ingénieurs se trouveront repoussées vers un statut inspiré par une logique de l'offre qui apparaîtra comme privilégié (avec la médecine), et qu'il faudra défendre,
- Une dérive progressive vers une autonomie croissante des établissements d'enseignement supérieur, avec en contrepoint une redéfinition du rôle de l'Etat, allant dans le sens d'un désengagement. Il ne s'agit pas, pour l'instant de prédire la fin du statut public, mais la tendance est à l'accroissement de la dimension citoyenne, qui conduira à une recherche accrue d'appuis moraux et matériels auprès des individus (situation nord-américaine)
- L'obligation croissante de donner à l'environnement des assurances crédibles de la pertinence et du bon niveau des formations dispensées, au travers de certifications externes, alors que les diplômés ont été en règle générale « autogérés ».
- l'irruption probable d'un appareil de formation professionnelle privé d'un nouveau type, développant une approche de tonalité utilitariste, seul à même de supporter les investissements nécessaires à l'usage des nouvelles technologies (l'instrument) et les coûts d'approche du marché.

### 2.3. Perspectives 2005-2025

M. El Malki (Ministre de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique) a appelé, à l'occasion de sa première réunion avec les recteurs d'université, vendredi 21 juin 2004 « La création d'un pôle central regroupant l'ensemble des départements d'éducation et de formation permettra de gagner le pari de la réforme. « Nous mobiliserons l'ensemble des ressources pour placer l'université marocaine au cœur de son tissu socio économique ».

Ainsi, et afin d'accélérer le rythme de la mise en œuvre de la réforme, M. El Malki a exposé les orientations générales du programme de travail du département de l'enseignement supérieur qui s'articulera autour des cinq axes suivants :

1. Poursuivre la réforme pédagogique universitaire;
2. Adopter un cadre stratégique pour la mise en œuvre d'une réforme globale
3. Mettre en place une stratégie nationale de soutien et de développement de la recherche scientifique;
4. Disposer d'un système d'information statistique unifié;
5. Parfaire la modernisation des structures administratives du département.

L'analyse des propos du ministre ainsi que de ceux l'encadré semble répondre les uns aux autres. Ce qui semble clair, c'est sans omettre les acquis et la capitalisation des différentes expériences, il faudra quelque part « réinventer la roue » pour qu'elle puisse être adaptée à un environnement pour qu'elle roule plus vite et sans se briser. Nous constatons qu'une mutation sans précédent est en train d'ébranler l'édifice universitaire traditionnel, dans tous les pays. C'est une refondation qui se prépare à laquelle les « cités macro pédago-

riques » vont apporter une alternative. Il s'agit ici d'ébaucher une perspective qui repose sur quelques points majeurs. Bien que vouées à la transmission de savoirs universels, les universités à l'époque moderne étaient attachées à un pays, à ses règles, à ses traditions, à ses idéologies. Deux facteurs sont en train de bouleverser cette situation : la mondialisation des échanges, des relations et des affaires humaines en général et l'ouverture d'un nouvel espace, l'espace virtuel qui abolit certaines distances et rapproche les hommes.

*« Cette stabilisation – très relative – de notre patrimoine technologique (disons vers les années 2020-2025 pour fixer les idées), nous ouvre la perspective de devoir inventer – collectivement – une société moins soucieuse de progression matérielle, plus concernée par la qualité de vie de ses citoyens. La priorité, à long terme, sera sans doute, moins de déplacer le champ du possible, que de gérer intelligemment l'existant, par un effort poussé d'innovation, avec en particulier le souci de la « durabilité ». On peut discerner dans ces conjectures l'importance de préserver dans des sociétés assez dépendantes jusqu'à présent des appétits de consommation matérielle, d'un espace dédié au sens ».*<sup>1</sup>

Nous nous dirigeons vers une certification des acquis qui est à développer puisqu'elle est inexistante pour l'instant au Maroc, notamment dans le domaine professionnel. Il y aurait un effort à faire sur les prévisions de l'emploi et des professions. Le problème de la reconnaissance des acquis des adultes préoccupe presque tous les pays. Il est lié à la question de la formation permanente. Le cas du Brésil peut être considéré comme exemplaire, puisque les employeurs ont la tutelle du système de formation professionnelle, ce qui garantit la reconnaissance et la qualification sur le marché du travail. Au Chili, la politique de décentralisation laisse à chaque établissement la responsabilité de la certification de la formation dispensée. En Allemagne, il existe un système dual où l'État et les entreprises interviennent pour délivrer les certifications.

Pour les années à venir, apparemment seront privilégiés les diplômes de l'enseignement dans les métiers dits en « émergence » : commerce électronique et télé services, multimédia et réseaux, nouveaux matériaux, nouveaux services à la collectivité ou aux personnes, alors que seront délaissés progressivement les secteurs connaissant actuellement des difficultés de recrutement comme les diplômes en sciences fondamentales. Par contre, les biotechnologies se développeront de plus en plus, c'est le secteur pour lequel il faudra former. L'enseignement peut être disponible à distance, différencié selon les besoins individuels ou collectifs sans avoir à concentrer physiquement les maîtres et les étudiants en un même lieu. La rigidité des contraintes physiques et, par suite, les structures de l'amphithéâtre ou des espaces d'enseignement ainsi que les modes pédagogiques associés, deviennent progressivement caducs.

Deux changements significatifs, à réaliser simultanément, peuvent contribuer à améliorer l'efficacité de l'enseignement supérieur. D'une part, l'État doit assumer plus efficacement son rôle de pilote, à travers des procédures rénovées dans lesquelles la contractualisation des relations avec les établissements sera renforcée.

D'autre part, l'autonomie des universités devra être réelle, ce qui implique qu'elles se montrent plus attentives à la qualité et aux coûts de leur gestion, développent l'évaluation sous ses divers aspects et s'ouvrent résolument au contexte international. On recommande de plus en plus les fusions, nous constatons que l'enseignement supérieur privé au Maroc s'est organisé en grands groupes et offrent un service en commun en véritables partenaires. À l'avenir, l'organisation du système éducatif devra s'adapter aux exigences

---

1. *Du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle : prospective et rétrospective des formations d'ingénieurs...* Article paru dans la revue de l'ECAM, numéro spécial centenaire, juin 2000. Claude Maury Un vingt-et-unième siècle à inventer.

actuelles de la gestion publique : préciser ses objectifs, mieux maîtriser l'emploi de ses moyens, compléter l'évaluation de ses résultats. Pour répondre aux évolutions démographiques prévues et aux besoins de la société, le système devra, en outre, améliorer considérablement sa capacité d'adaptation et sa rapidité de réaction. L'une des principales faiblesses de l'enseignement supérieur réside dans l'organisation de son offre de formation, dont les caractéristiques sont d'être à la fois dispendieuse et peu lisible. Pour assurer son indispensable rationalisation, les règles et les procédures qui concernent les diplômés et l'orientation doivent être révisées, notamment à partir des mesures suivantes :

- accorder la priorité de la politique d'orientation des élèves à la sortie de l'enseignement secondaire et des nouveaux étudiants ;
- introduire des indicateurs permettant de mesurer et de comparer les résultats des établissements et mettre ces derniers à la disposition du public ;
- préciser les objectifs poursuivis par les différentes formations pour faciliter l'information et l'orientation des étudiants dans le maquis des très nombreuses formations offertes dans l'enseignement supérieur.
- Pour exercer la fonction régulatrice qui est la sienne dans le système public, le ministère doit disposer d'instruments efficaces tout en dotant les établissements des éléments nécessaires à l'élaboration de leur stratégie. Dans ce but, il devra :
  - engager des démarches prospectives sur les choix des étudiants, ainsi que sur le contenu et la localisation des formations, afin de mettre à la disposition des établissements les repères indispensables à l'élaboration des projets d'établissement et d'éviter les coûteuses redondances de formations ;
  - mettre en place une véritable gestion prévisionnelle des emplois ;
  - renforcer les relations contractuelles entre l'État et les établissements en faisant évoluer les contrats d'établissement vers des contrats d'objectifs et de moyens incluant leur évaluation, et revoir en conséquence leur durée ;

## ***2.4. L'exemple de la Tunisie***

Il s'agira comme souligné dans le document<sup>1</sup> de :

1. Favoriser la réussite des étudiants : promotion de tous par le savoir
2. Faire de l'employabilité des diplômés la première priorité Préparer à des métiers changeants et à une économie mondialisée
3. Veiller à la rénovation pédagogique : faire de la pédagogie une industrie prometteuse
4. Cibler la production scientifique selon les priorités de l'économie et les attentes de la société
5. S'engager dans un partenariat efficient, dans une économie ouverte et un espace globalisé
6. Assurer la pérennité du financement : davantage d'investissements privés

---

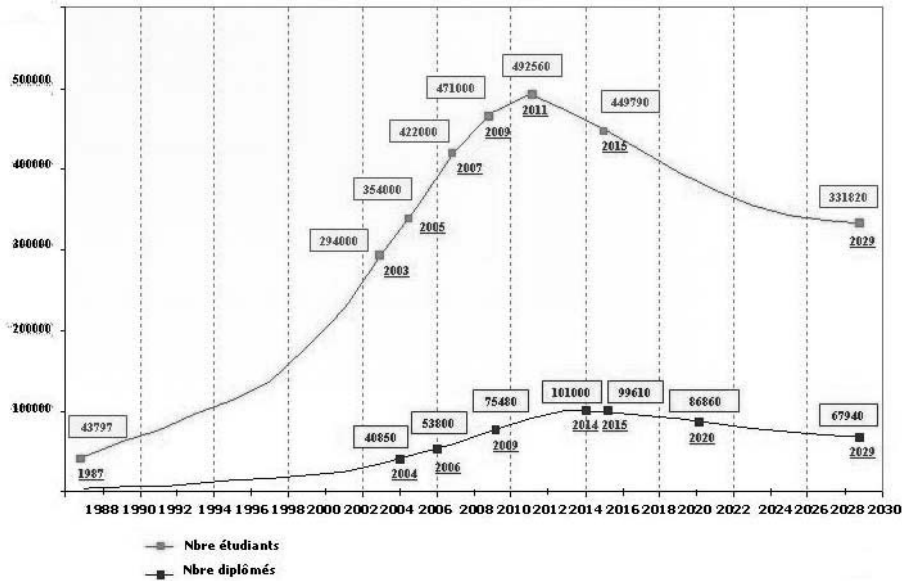
1. <http://www.universites.tn/francais/divers/actualite/strategie/strategie—in.htm>

### Étudiants et diplômés 2030

Année	Nombre étudiants	Effectifs additionnels	Nombre diplômés	Effectifs additionnels
2001	226102		24543	
2002	262502	+36400	28565	+4022
2003	294000	+31498	35450	+6885
2004	324000	+30000	40850	+5400
2005	354000	+30000	47700	+6850
2006	391000	+37000	53800	+6100
2007	422000	+31000	60250	+6450
2008	452000	+30000	67260	+7010
2009	471000	+19000	75480	+8220
2010	488980	+17980	82850	+7370
2011	492560	+3580	89970	+7120
2012	483160	-9400	96230	+6260
2013	472820	-10340	100210	+3980
2014	462010	-10810	101000	+790
2015	449790	-12220	99610	-1390
2016	436160	-13630	97660	-1950
2017	422060	-14100	95480	-2180
2018	407960	-14100	92940	-2540
2019	395270	-12690	89990	-2950
2020	383990	-11280	86860	-3130
2021	373180	-10810	83850	-3010
2022	363310	-9870	81100	-2750
2023	354850	-8460	78540	-2560
2024	347330	-7520	76140	-2400
2025	342160	-5170	73850	-2290
2026	337930	-4230	71860	-1990
2027	335110	-2820	70180	-1680
2028	333230	-1880	68890	-1290
2029	331820	-1410	67940	-950

*Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Technologie, 200*

## Étudiants et diplômés 2030



Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Technologie, 2003.

Au Maroc, sur la base des inscrits en 1<sup>re</sup> année primaire nous pouvons faire des projections jusqu'en 2016 (12 + 2004) et sur la base des projections de la carte scolaire pour les enfants scolarisables en 2010 (les naissances de cette année), nous pouvons aller jusqu'à 2022 en combinant avec l'indicateur de la démographie nous pouvons aller à 2025. Il faudrait ensuite prendre en compte les taux d'écoulement du primaire au secondaire et du secondaire au supérieur.

## Conclusion

Pour clore ce rapport, il est essentiel de préciser que l'analyse n'a pas pris en compte tous les aspects. Bien qu'une évaluation doive balayer tous les aspects pour mieux « comprendre » les disfonctionnements, il ne nous a pas été possible vu le temps imparti, de toucher les aspects tels que la structuration de la réforme, ses lois et tout ce qui en découle, puisqu'à notre avis, il faudrait avoir un certain recul avant de porter un jugement. Nous n'avons pas non plus insisté sur les indicateurs surtout au niveau des prédictions pour les 20 prochaines années; ceci pourrait se faire aisément une fois toutes les données en main (essentiellement les résultats du recensement), nous n'avons pas non plus abordé l'aspect financier au sens économique du terme, ni l'aspect législation, ni encore les conditions de vie des étudiants. En effet, ce dernier point est à, notre avis, d'une très grande importance et a un impact direct sur la réussite estudiantine et sur la qualité des acquis ainsi que sur l'épanouissement intégral de l'étudiant remarque avec laquelle nous avons débuté ce rapport.

Les établissements d'enseignement supérieur doivent disposer d'une vraie autonomie, mais, en contrepartie, assumer pleinement leurs responsabilités.

À cette fin, il faut :

- accroître l'autonomie des universités par une allocation de leurs moyens sous la forme d'un budget global incluant la masse salariale;
- pour conforter cette autonomie, donner à la fonction administrative et financière la place qui lui revient dans la gestion des universités;
- renforcer le pouvoir des présidents;
- confier aux universités la gestion de l'ensemble de leurs personnels et de leurs investissements;
- donner aux établissements le pouvoir d'organiser de façon plus souple, dans un cadre précis et contrôlable, en fonction de leurs besoins propres et des aspirations et compétences des enseignants chercheurs, la répartition des activités de ces derniers entre recherche et enseignement;
- s'assurer que les universités respectent la réglementation qui encadre leur fonctionnement;
- veiller à la mise en œuvre des textes relatifs à la rénovation pédagogique dans les établissements;
- rendre obligatoires les différentes formes d'évaluation, qu'elles concernent les établissements, les formations, les enseignements ou le personnel enseignant, et créer les instances appropriées d'évaluation, notamment dans les établissements.

## ***Principaux documents consultés***

Charte : CNEF

Tout le Kit des travaux de la COSEF, et les différentes publications s'y référant.

Aziza Chbani Hmamouchi : L'évaluation pédagogique et le succès scolaire Imprimerie Fédala 2002

Ouvrages de l'UNESCO

- 1992 Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques
- 1997 Évaluation et certificats des compétences et qualifications professionnelles
- 1997 Innovation dans la gestion des universités
- 1998 Décentralisation, partenariat et carte scolaire : le cas français
- 1998 La gestion institutionnelle de l'enseignement supérieur
- 1998 L'évaluation de l'enseignement supérieur
- 1998 La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents
- 2000 Améliorer l'efficacité des écoles
- 2002 Les aspects démographiques de la planification de l'éducation
- 2002 L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement

Les données statistiques

Statistiques universitaires 1992; 1993;

La formation des cadres en chiffres 1990

Le mouvement éducatif au Maroc 1988

La formation des cadres en chiffres 1992

Documents CNJA :

Éducation formation des jeunes 1993  
Le chômage des jeunes diplômés 1991

Études du ministère de l'éducation nationale financées par la banque mondiale ou autres

1998 Étude sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur  
1998 Étude sur la réforme des premiers cycles universitaires au royaume du Maroc1  
1998 Étude sur la réforme des premiers cycles universitaires au royaume du Maroc2  
1998 Étude sur la réforme des premiers cycles universitaires au royaume du Maroc3  
1998 Étude sur l'agence d'évaluation1  
1998 Étude sur l'agence d'évaluation2  
1998 Étude sur la faisabilité de la mise en place d'un observatoire des études et des emplois  
1999 Étude relative à la couverture sociale des étudiants1  
1999 Étude relative à la couverture sociale des étudiants2  
2000 Évaluation de la faculté de médecine rapport d'auto-analyse institutionnelle  
2000 Étude relative à la couverture sociale des étudiants3  
2001 Contribution à l'élaboration de la réforme pédagogique de l'enseignement supérieurs1  
2001 Contribution à l'élaboration de la réforme pédagogique de l'enseignement supérieurs3  
2003 Projet de planification stratégique du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse

Rapport mondial sur le développement humain PNUD 2002

Salmi Jamil (1985) Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc  
Berdouzi Mohamed Rénover l'enseignement : de la charte aux actes 2000

Les mémoires du COPE consultés

Amsegt Abdallah et Al (1989) Quels sont les critères qui favorisent la réussite en 1<sup>re</sup> année de l'université?  
Arjdali Jamaa (1984) L'évaluation et le suivi d'un plan éducatif : supérieur  
Arka Ali (1989) Décentralisation et carte universitaire  
Bendaba Abdeljalil (1995) L'allocation des ressources au domaine de droit dans l'enseignement universitaire marocain  
Berrakdich Hamid (1988) Les écoles supérieures de technologie au Maroc  
Boulid Abdelaziz et AL (1989) Évaluation du niveau de français en 3A sciences et apprentissages au supérieur  
Chhibi El Mokhtar et Al (1988) Problématique d'instauration d'un système d'orientation au sein de l'enseignement universitaire au Maroc  
Daowdi Abdelwahed (1997) Analyse de quelques déterminants de la réussite et de l'échec en première année de l'université : le cas de la faculté des sciences de l'université My Ismail, Meknes  
El haloui Abdelali et Al (1989) Évaluation de l'efficacité interne de quelques établissements universitaires  
Khalil Mina et Al (1993) Les pratiques évaluatives au niveau de quelques institutions de l'enseignement supérieur. Cas de l'ISCA et de la faculté de lettres ben M'sik  
Khedji Hassan (1996) Analyse de la demande d'éducation dans l'enseignement supérieur cas des facultés à accès libre de Rabat  
Rahmatallah Abdeljalil (1998) La carte universitaire au Maroc les procédures et leurs limites

Tazi Mohammed (2002) Formation et insertion professionnelle des lauréats des écoles nationales de commerce et de gestion au Maroc

Zaidane Mohamed et Al (1991) Les enseignants de l'enseignement supérieur : étude socio-économique

Quelques adresses internet

[www.cefi.org/CEFINET/DONN-REF/RAPPORTS/ECAM2000.HTM](http://www.cefi.org/CEFINET/DONN-REF/RAPPORTS/ECAM2000.HTM)

[www.senat.fr/rap/r01-054/r01-0544.html](http://www.senat.fr/rap/r01-054/r01-0544.html)

[www.cefi.org/CEFINET/DONN-REF/RAPPORTS/ATTALI/ATTA.HTM](http://www.cefi.org/CEFINET/DONN-REF/RAPPORTS/ATTALI/ATTA.HTM)

<http://www.universites.tn/francais/divers/actualite/strategie/strategie-in.htm>

<http://www.men.gov.ma/actua4.asp>

<http://journal.coherences.com/article.php3?id-article=72>

<http://cip-etats-generaux.apinc.org>

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php-main/php-1998/1998-31.html>

<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/ag-21-f.html>

<http://cip-etats-generaux.apinc.org/article.php3?id-article=533>

## ANNEXE

### Les expériences étrangères en matière de financement des études et d'aide aux étudiants

Cette partie reproduit de larges extraits des comparaisons internationales en matière de financement des études et d'aides aux étudiants établies par le **Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale** (CERC) dans son rapport d'avril 2003 intitulé « Éducation et redistribution », puis complétées par le ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche à la demande de votre rapporteur spécial.

#### 1. Le « modèle scandinave »

Selon le CERC, « dans les pays du Nord de l'Europe (Suède, Norvège, Danemark), les dépenses d'éducation dans le supérieur sont nettement plus élevées qu'en France et les droits d'inscriptions sont nuls. De plus, ces pays se sont dotés d'un système important d'aides aux étudiants pour leurs dépenses courantes. Et ce système d'aide est généralement indépendant des revenus des familles d'origine.

En Suède, il n'existe pas d'allocations familiales pour les étudiants ou d'aides fiscales, mais les étudiants peuvent bénéficier de logements étudiants ou d'aides à la couverture santé. Il n'existe pas de droits de scolarité.

En 1988, le système d'aide aux étudiants qui, depuis l'après-guerre, était fondé essentiellement sur un programme de prêts sans conditions de ressources, a été amendé pour renforcer le programme de bourses qui ne représentait que 5 % de l'aide. Désormais, des bourses non remboursables et des prêts à faible taux

d'intérêt sont accessibles aux étudiants : 30 % de l'aide est accordée sous la forme d'une bourse (1.900 couronnes par mois, soit environ 210 euros, pendant neuf mois) et 70 % sous la forme d'un prêt (4.955 couronnes au maximum par mois, soit environ 545 euros, pendant neuf mois).

Les conditions de ressources portent sur celles propres aux étudiants et non sur celles de leurs parents ou conjoints. Les conditions d'éligibilité portent également sur la réussite des étudiants qui doivent valider au moins 75 % de leurs examens tous les semestres (75 % dans les universités, 100 % pour les programmes à orientation plus professionnelle). Les remboursements commencent généralement six mois après la fin des études et représentent 4 % des revenus fiscaux (décalage d'un an avec les revenus réels). La durée de remboursement n'est pas limitée, elle dépend des montants empruntés, des taux et des remboursements effectués.

Environ huit étudiants sur dix bénéficient d'une bourse et six sur dix, de prêts mais les prêts représentent 70 % des aides aux étudiants.

**En Norvège**, les droits d'inscription sont également nuls. Un système d'aide aux étudiants pour faire face à leurs besoins courants, s'est développé sous forme de prêts dès 1947. Les aides reposent actuellement sur une combinaison de bourses et de prêts. Les bourses ne sont accordées qu'aux étudiants ne vivant pas au domicile des parents. Les prêts sont accessibles à tous les étudiants, qu'ils vivent ou non au domicile familial. Le prêt maximum pour un étudiant vivant hors du domicile familial était de 5.778 euros par an en 1995 (5.072 euros en cas de cohabitation chez les parents). Une condition d'obtention des bourses et des prêts est le suivi d'un calendrier normal d'études.

Environ sept étudiants sur dix percevaient, en 1995, des bourses ou des prêts pour un montant moyen annuel de 6.693 euros et les prêts représentaient environ les trois-quarts des aides aux étudiants. Les prêts sont sans intérêts pendant la durée des études, le taux d'intérêt s'applique à partir de la fin des études. Les prêts sont remboursables en vingt ans, les remboursements peuvent être plafonnés à 6 % du revenu brut et annulés en cas d'incapacité permanente (ou de décès).

**Au Danemark**, où les droits d'inscription sont également nuls, les dépenses courantes peuvent donner lieu à des bourses et des prêts d'état à bas taux d'intérêt. Ces aides sont compatibles avec un certain niveau de ressources propres. Les étudiants poursuivant leurs études en occupant un emploi rémunéré sont éligibles. Le principe est de versements mensuels égaux (pour 70 mois) soit une durée normale d'études de cinq ans avec un retard accepté de 12 mois. Mais les étudiants peuvent l'utiliser sur des successions de formations plus courtes, consécutives ou non. Le paiement est suspendu en cas d'interruption du suivi d'une formation.

Le montant maximum des bourses est plus élevé pour des étudiants vivant indépendamment de leur famille, celui des prêts est le même pour tous. Le montant des bourses ne dépend pas du niveau de revenu de la famille ni d'éventuels enfants à charge.

Le taux d'intérêt sur les prêts est de 4 % durant les études, après il est fonction du taux d'intérêt minimal de la banque centrale majoré ou réduit par décision annuelle du Parlement. Les intérêts sont déductibles des impôts. Les prêts commencent à être remboursés une année après la fin des études, sur une période de 7 à 15 ans.

Environ 90 % des étudiants sont couverts par les bourses et 40 % par les prêts, alors que la proportion des versements sous forme de prêt atteint environ les trois-quarts de l'aide totale (allouée sous forme de bourse ou de prêt).

## 2. Le « modèle australien »

Selon le CERC, « le cas de l'**Australie** est fréquemment mis en avant dans les analyses internationales portant sur le financement de l'enseignement universitaire. En effet, après avoir supprimé tout droit d'inscription entre 1974 et 1985, ceux-ci ont été progressivement rétablis, principalement en 1989 avec le « KHigher education contribution scheme ». La réintroduction des droits d'inscription était motivée par la forte croissance des dépenses publiques d'éducation due à celle des effectifs : un triplement entre 1973 et 1997, dans un contexte où la concurrence d'autres utilisations de financement public était forte (retraite et assurance maladie) et où, par ailleurs, l'orientation politique allait dans le sens d'une réduction des prélèvements obligatoires.

Le niveau des dépenses par élève est plus élevé en Australie qu'en France (mais comparable sans la part des dépenses de recherche), mais, par contre, la part prise en charge directement par les pouvoirs publics est plus faible qu'en France.

Lors de leur réintroduction, les droits d'inscription étaient uniformes et correspondaient à une participation d'environ 20 % au coût moyen de la scolarité. Depuis 1997, ces droits ont été à nouveau augmentés et sont désormais différenciés selon trois niveaux, correspondant respectivement à 2.045, 2.913 et 3.409 euros (pour l'année 1999). La différenciation est en partie représentative des différences de coût mais aussi des différences de perspectives de gains futurs. Ainsi les études de droit, peu coûteuses, donnent lieu à des droits d'inscription élevés. Environ 20 % des étudiants sont exemptés de droits d'inscription, la plupart du temps sur des critères de type d'études.

Les étudiants ont le choix entre acquitter les droits d'inscription dès le début de l'année scolaire (avec une remise de 25 % dans ce cas) ou contracter un emprunt. 71 % des étudiants (en 1997) choisissent un paiement différé. Depuis 1998, des combinaisons de paiements partiels directs et d'emprunts sont également possibles.

Les prêts ont deux principales caractéristiques : ils sont à taux d'intérêt réel nul (les montants empruntés sont indexés sur l'inflation) et les remboursements sont soumis à conditions de revenus. Ce sont les services des impôts qui gèrent le remboursement des prêts, selon le principe de l'impôt progressif. Les paiements ne sont mis en recouvrement que si les bénéficiaires ont des revenus supérieurs à 13.400 euros annuels environ. Au-delà de ce seuil, les remboursements sont déterminés en fonction des revenus selon un barème progressif de tranches dont les taux vont d'un minimum de 3 % à un maximum de 6 %.

Pour faire face aux autres dépenses, liées à la scolarité (livres, etc.) ou de subsistance (logement, nourriture, transports, etc.), il existe des bourses ou allocations sous conditions de ressources de l'étudiant ou des parents, s'il n'est pas considéré indépendant. Une des particularités de ces bourses est que l'étudiant peut demander de transformer une partie des versements en un prêt sans intérêt d'un montant double, prêt remboursable selon les modalités des prêts pour les droits de scolarité. Le montant maximal de prêt annuel est de 3.800 euros.

L'expérience australienne peut être évaluée avec un certain recul, au moins pour l'impact de la réintroduction de droits de scolarité à la fin des années quatre-vingt. L'introduction de droits de scolarité assez élevés, combinée avec le développement d'un système de prêts dont les modalités de remboursement fournissent une assurance aux étudiants en cas d'insuccès professionnel, ne semble pas avoir eu d'effets sur les taux d'entrée : la croissance du taux de participation aux études supérieures est restée soutenue et, en particulier, pour les jeunes issus de catégories sociales peu favorisées. Par ailleurs, des craintes avaient été exprimées sur le fait que le taux de défaut de remboursement serait élevé, notamment pour les étudiants de disciplines conduisant à des perspectives de revenus moyens, conduisant à une charge pour les finances publiques. Il apparaît, en fait, que les taux de remboursement étaient très importants, au moins pour les emprunts contractés jusqu'à la hausse des droits en 1997 ».

### 3. Les réformes entreprises au Royaume-Uni

Selon le CERC : « Au Royaume-Uni<sup>104\*</sup>, la dépense éducative par étudiant est (hors part recherche) assez proche du niveau français. En juillet 1997, suite à la publication du rapport Dearing, le gouvernement a annoncé des projets de réforme du financement de l'enseignement supérieur et de l'aide aux étudiants. Les étudiants ayant débuté leur cursus à partir de l'année académique 1998-1999 ont à payer une contribution au coût de leurs études.

Son montant dépend de leur revenu, de celui de leur famille ou de leur conjoint. Pour l'année 2001-2002, le droit maximum est de 1.100 £, soit environ 1.700 euros (à partir d'un revenu supérieur à 30.502 £, soit environ 47.000 euros). Un revenu inférieur à 20.480 £ (31 500 euros) exempté de droits. Environ 50 % des étudiants sont dispensés du paiement des droits.

[Par ailleurs], l'Angleterre a décidé en 1990 le gel des bourses et a mis en place progressivement un système de prêts qui est aujourd'hui le principal moyen de financement des étudiants : depuis l'année académique 1999-2000, les bourses sous conditions de ressources ont quasiment disparu en Angleterre, elles sont partiellement maintenues en Irlande du nord et au Pays de Galles.

Depuis septembre 1998, le montant maximum du prêt qui peut être consenti à un étudiant est déterminé par la « local education authority » dont il dépend, l'étudiant choisissant le montant qu'il désire sous ce plafond. Le montant maximal pour l'année 2002/2003 est de 3.905 £ (4.815 £ à Londres). Un quart des montants du prêt est soumis à conditions de ressources. Enfin, ces prêts sont à taux zéro et leur remboursement est modulé en fonction des revenus. Le remboursement annuel est de 9 % des revenus excédant 10.000 £ (16.000 euros) et plafonné à 833 £ par mois. Pour un revenu inférieur à 10.000 £, le remboursement est suspendu.

Le système anglais s'est [ainsi] très directement inspiré de l'expérience engagée en Australie depuis plus de dix ans ».

Après avoir précisé que les droits d'inscription à l'université en Angleterre se traduisent, pour les diplômés du second cycle, par un endettement moyen estimé à 16.000 £, le recours aux prêts bancaires pour étudiants s'étant en effet progressivement généralisé depuis cinq ans, le **ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche** a apporté deux compléments sur la situation du Royaume-Uni en réponse au questionnaire de votre rapporteur spécial :

En premier lieu, le ministère de l'éducation a présenté au printemps 2003 devant le Parlement un nouveau projet de réforme des droits d'inscription à l'université, dans la perspective de la rentrée universitaire 2006. Ce projet comporte trois volets :

« – l'augmentation des droits d'inscription, fixés librement par les universités à concurrence de 3.000 £ par an et par étudiant (4 500 € environ). Diverses études indiquent que l'endettement bancaire des étudiants anglais pourrait augmenter jusqu'à un niveau supérieur à 22.000 £ (33.500 €), soit une hausse évaluée à 30 % environ ;

– la proposition d'un impôt spécifique pour les diplômés de l'enseignement supérieur, accolé à l'impôt sur le revenu, et applicable sur la tranche du revenu supérieure à 15.000 £ à un taux d'imposition de 9 % sur une période de 10 à 15 ans suivant l'entrée des diplômés dans la vie active ;

– en compensation, la mise en place entre 2004 et 2006 d'un système de bourses unifié pour l'Angleterre avec l'octroi d'une bourse annuelle d'un montant de 1 000 £ (1 500 € environ) aux étudiants dont la famille disposerait de revenus annuels inférieurs à 10.000 £. Selon une logique de redistribution, 30 % environ des étudiants anglais pourraient bénéficier d'une bourse à taux plein ».

En second lieu, « la sélectivité reste un trait marquant du système en vigueur ; elle alimente des critiques récurrentes concernant le faible taux d'accès à l'enseignement supérieur des étudiants issus des couches

les plus modestes de la population. Le gouvernement anglais est favorable, sur ce point, à un système de quotas d'inscriptions établis sur la base des revenus parentaux pour encourager la mixité sociale dans l'enseignement supérieur.

La réticence croissante des étudiants anglais à s'endetter pour de nombreuses années semble expliquer l'essor des inscriptions dans les nouvelles formations universitaires professionnalisées en deux ans, les « Foundation degrees », moins onéreuses, au détriment des formations longues sur modèle du Bachelor, obtenu en trois ans, et du Master, obtenu en cinq ans.

La législation actuelle semble ne sembler guère viable à terme : la situation financière dégradée de nombre d'universités (difficulté des établissements à financer des programmes de recherche, endettement croissant) rend inévitable une réforme du financement de l'enseignement supérieur anglais, et donc un réajustement du niveau de la contribution des étudiants et des familles.

En l'état actuel de la procédure législative, la réforme proposée pour 2006 a fait l'objet d'un avis défavorable de la commission en charge, à Westminster, du rapport sur le projet de loi (avis appuyé à la fois par des membres de la majorité et de l'opposition). Le projet semble susciter également de très vives réserves de la part de l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur ».

#### **4. La situation des Pays-Bas**

Selon le CERC : « **Aux Pays-Bas**, le niveau des dépenses d'éducation par étudiant est comparable à celui de la France (hors dépenses de recherche). Les droits d'inscription sont uniformes pour les étudiants à temps plein suivant un cursus normal, quel que soit l'Université ou l'établissement d'enseignement professionnel et s'élèvent à 1.304 euros pour l'année 2000-2001. Ces droits représentent environ 20 % du coût direct de l'enseignement.

Le système d'aide aux étudiants repose, aux Pays-Bas, sur trois principaux programmes : un programme de bourses, un programme de prêts et un programme de prêts pouvant se transformer en bourses si les résultats de l'étudiant remplissent certaines conditions.

Tous les étudiants inscrits à plein temps reçoivent une aide de base pour la durée de leurs études supérieures (quatre ou cinq ans). Les étudiants la reçoivent sous la forme d'un prêt, ce prêt se transformant entièrement en bourse si les étudiants remplissent certaines conditions de progression dans leurs études. Ils devaient pour cela réussir 50 % des examens la première année et pour les autres années, ne pas prendre en tout plus de deux ans de retard. En 2001, le montant mensuel maximal de cette aide était de 67 euros par mois pour les étudiants habitant chez leurs parents et de 206 euros pour les étudiants ayant décohabité.

Les étudiants peuvent ne demander qu'une fraction de cette aide, de manière à réduire leur dette dans le cas où ils ne rempliraient pas les critères de performance. En raison de l'importance croissante du nombre d'étudiants combinant la poursuite d'études (parfois à temps partiel) et l'occupation d'un emploi (à temps partiel également), il a été décidé, à partir de l'année 2000-2001, de porter à dix ans (et non plus six) la période permettant à un étudiant d'achever son cursus en transformant le prêt en bourse.

Les étudiants peuvent bénéficier de bourses supplémentaires dont le niveau dépend des ressources parentales. Cette bourse est attribuée sous les mêmes conditions de performance que la précédente. Le montant maximal (attribué pour les étudiants dont les revenus parentaux sont inférieurs à 23.600 euros) est de 196 euros par mois pour les étudiants habitant chez leurs parents et de 212 euros pour les étudiants ayant décohabité. Elle n'est attribuable que pour la durée normale des études.

Les étudiants peuvent, enfin, bénéficier d'un programme de prêt à intérêts pour un montant maximal de 229 euros par mois. Ce programme n'est pas sous conditions de ressources ; il existe, de plus, un programme de prêt particulier si les parents ne veulent pas contribuer au coût des études.

Les étudiants peuvent disposer d'un revenu personnel net de 8.850 euros ; au delà, le niveau des aides est réduit.

Le remboursement des prêts débute deux ans après la fin des études ; les intérêts courent à partir de l'ouverture des prêts et doivent être remboursés en quinze ans au maximum. Les personnes ne disposant que de bas revenus peuvent bénéficier d'arrangements calculés en fonction de leurs capacités financières.

## 5. La situation de l'Allemagne

Selon le CERC : « **En Allemagne**, la dépense d'éducation dans le supérieur est relativement peu élevée (de l'ordre de la moyenne française si l'on défalque la partie recherche). Elle est presque intégralement prise en charge par les pouvoirs publics : les droits d'inscription aux études sont nuls (sauf dans deux Länder) mais les étudiants ont à cotiser pour divers services d'aide, pour la couverture maladie et pour l'adhésion à un syndicat.

Le système allemand d'aide aux étudiants repose principalement sur le Bafög, qui comporte pour moitié une bourse et pour moitié un prêt. Le montant maximum varie de 342 euros par mois pour les étudiants vivant chez leurs parents à 462 euros pour ceux qui ont dé-cohabité. Les montants sont plus élevés dans les Länder de l'Ouest. Le Bafög était jusqu'en 1974 uniquement constitué de bourses, il est devenu mixte à l'époque, puis constitué de prêts uniquement entre 1983 et 1989. L'attribution du Bafög se fait sur critères universitaires (résultats de l'année précédente) et sous conditions de ressources des parents. Au cours des trente dernières années, le nombre d'étudiants a triplé et celui des bénéficiaires du Bafög est resté sensiblement constant : moins de 20 % des étudiants en bénéficient actuellement.

Les prêts sont sans intérêts, le remboursement débute la cinquième année après la fin des études et peut s'étendre sur 15 ans ; un versement mensuel minimum est de 102 euros.

Les parents des étudiants peuvent également bénéficier d'allocations d'éducation (102 euros par mois pour les étudiants vivant chez leurs parents à 179 euros pour ceux qui ont dé-cohabité) ou d'aides fiscales ».

## 6. La situation de l'Italie

Le **ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche** précise en réponse au questionnaire de votre rapporteur spécial :

« Depuis l'entrée en vigueur de la loi sur l'autonomie universitaire en 1994, entraînant les premières expérimentations de privatisation de l'université et des œuvres universitaires au service des étudiants, les droits d'inscription ont augmenté de manière importante **en Italie**. Cette augmentation est aussi la conséquence des réductions du budget de l'État consacrées à l'éducation en général.

Les frais de scolarité pour une année universitaire vont [ainsi] dans l'enseignement supérieur public, d'un minimum de 1.000 € à un maximum de 2.500 €, et de 4.500 à 8.000 € dans l'enseignement privé, frais à décomposer en trois parties : frais d'inscription, frais de matériel et taxe régionale (pour les œuvres universitaires), payables en plusieurs fois (3-4 versements échelonnés au cours de l'année).

Ces frais élevés sont en partie compensés :

– d'une part, par un système de calcul du montant des droits extrêmement complexe et personnalisé, prenant en compte et les revenus de l'étudiant ou de la famille de l'étudiant, calculés sur la base de 5 tranches de revenus selon deux indicateurs : ICE (Indicateur Situation Économique) et ICP (Indicateur Situation Patri-

moniale), et l'origine du domicile de l'étudiant (aide différenciée, moins importante si la famille est résidente dans la ville universitaire, plus conséquente si la famille réside en province);

– d'autre part, par l'octroi d'aides pour les transports, le logement, les restaurants universitaires; par l'existence de nombreux emplois à temps partiel (150 heures au maximum) offerts aux étudiants (sur concours) au sein de l'université (aide aux étudiants handicapés, bibliothèque, œuvres universitaires, relations internationales, tutorat...); par la délivrance de prêts d'honneur par les banques; enfin par l'attribution de bourses proposées par les Régions (qui gèrent les œuvres universitaires) et par les universités elles-mêmes: soit sur critères sociaux, soit au mérite (par exemple, exemption des droits d'inscription en 1<sup>re</sup> année pour les élèves ayant obtenu d'excellentes notes au baccalauréat, et ensuite pour les meilleurs étudiants) soit, également, pour relancer les inscriptions dans certaines universités peu fréquentées, parce que géographiquement excentrées ou de création récente, et donc peu connues.