

المملكة المغربية
+ⵍⵎⵎⵔⵉⵎⵏⵉⵔⵉ
ROYAUME DU MAROC

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

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
INSTANCE NATIONALE D'ÉVALUATION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION, DE FORMATION ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU MAROC

Efficacité, efficience et défis du système universitaire
à accès ouvert

RAPPORT SECTORIEL





2018

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU MAROC

Efficacité, efficacité et défis du système universitaire à accès ouvert



Dépôt légal : 2018MO4094
ISBN : 978-9920-785-02-0

TABLE DES MATIÈRES

■ REMERCIEMENTS	3
■ INTRODUCTION	5
■ MÉTHODOLOGIE	8
■ CHAPITRE I. COMPOSANTES DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LEUR COHÉRENCE.....	10
1. Une pluralité de composantes aux poids démographiques différenciés	10
1.1. Les établissements ne relevant pas de l'université	10
1.2. La formation professionnelle post-baccalauréat	13
1.3. L'enseignement supérieur privé : du mono-établissement vers l'université	14
2. L'enseignement supérieur: un système hétéroclite sans passerelles	16
3. Dichotomie et hiérarchisation de la composante universitaire : accès ouvert et accès régulé	18
■ CHAPITRE II. L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE À ACCÈS OUVERT ET LE RENDEMENT.....	20
1. L'accès ouvert et la performance des licences fondamentales : étude de cas de trois universités	20
1.1. Le suivi de cohortes en licence	20
1.2. Les résultats du suivi des cohortes entre 2007-08 et 2012-13.....	22
1.3. Récapitulatif du suivi des cohortes de l'étude de cas.....	24
1.4. Caractéristiques des nouveaux inscrits et diplômés à temps en licence fondamentale.....	24
2. Suivi de cohortes en master	25
3. Le rendement et le coût des déperditions : cas de la cohorte 2012-13 de la licence fondamentale des trois universités	26
■ CHAPITRE III. RÉFORME PÉDAGOGIQUE ET POLITIQUE PUBLIQUE.....	28
1. Les réformes entreprises entre 1997 et 2014	28
1.1. Réformes et ajustements successifs.....	28
1.2. La réforme tronquée de 1997	29
1.3. La véritable refonte de 2001-2004.....	30
1.4. Un ajustement opérationnel en 2009 pour accompagner le Programme d'Urgence	31
1.5. La révision de 2014 : une révision plutôt technique	32
2. Quels constats retenir des réformes et des ajustements passés	32
■ CHAPITRE IV. LA PHILOSOPHIE DE LA RÉFORME LMD ET L'EFFICACITÉ	35
1. La philosophie de la réforme par le LMD	35
2. Le système LMD après quinze ans de mise en œuvre.....	36
2.1. Les acquis globaux de la réforme relative au LMD	37
2.2. Acquis d'ordre organisationnel et pédagogique	37
2.3. La réceptivité positive de la réforme par les étudiants.....	38
3. Le système LMD à l'épreuve des difficultés de mise en œuvre	38
3.1. Une politique moins offensive pour consolider la réforme	38
3.2. Le nouveau système rattrapé par l'ancien : organisation et pratiques.....	41
3.3. Le flux L-M-D : Une licence de "masse" et un master très sélectif	42
3.4. L'évaluation des connaissances des étudiants : retour à l'ancien système	43
3.5. Des déficits du scolaire transposés à l'enseignement supérieur.....	44
3.6. Les limites de la professionnalisation des filières des licences et master de l'accès ouvert	45
■ CHAPITRE V. LES CONTRAINTES STRUCTURELLES	48
1. La massification ne signifie pas l'extension de l'enseignement supérieur	48
2. Un sous-encadrement pédagogique avéré dans l'accès ouvert.....	49
3. L'infrastructure : déphasage entre capacité d'accueil et effectifs d'étudiants	51
4. Évolution du budget et coût de l'étudiant	52
4.1. Évolution des budgets.....	52
4.2. Évolution des coûts de fonctionnement par étudiant	55

■ CHAPITRE VI. L'APPUI SOCIAL ET CULTUREL AUX ÉTUDIANTS.....	56
1. La question du ciblage et la notion du "mérite social"	56
2. L'effort financier et la massification	56
3. Les activités extracurriculaires, culturelles et sportives	59
■ CHAPITRE VII. GOUVERNANCE ET PILOTAGE DES RÉFORMES	61
1. Une avancée à travers la loi n° 01-00.....	61
2. La parenthèse du Programme d'Urgence 2009-2012 pour la contractualisation	62
3. Une autonomie des universités non assumée	62
4. Gouvernance de l'université: résultats d'une évaluation nationale	63
5. La réforme et les projets de développement des universités	67
6. Le pilotage au travers d'un système d'information non maîtrisé	68
7. Absence d'un Plan numérique structurant pour l'enseignement supérieur.....	69
■ CHAPITRE VIII. LE CORPS ENSEIGNANT	72
1. La démographie des enseignants	72
1.1. Constat rétrospectif.....	72
1.2. La pyramide des âges.....	74
1.3. Analyse de la structure des grades.....	74
1.4. Effectif des enseignants-chercheurs selon le mode d'accès de l'établissement.....	75
2. Les enseignants et la réforme	76
2.1. La massification et les exigences de la réforme et du métier.....	76
2.2. Le cadre réglementaire et les missions des enseignants.....	77
2.3. La diversité des tâches engendrées par la mutation du métier	77
2.4. Les enseignements : le point de vue des étudiants	78
3. Mode de recrutement et redevabilité.....	79
3.1. Mode de recrutement	79
3.2. Évaluation et redevabilité académique	81
3.3. Les pratiques internationales de l'évaluation des enseignants.....	82
4. Les enseignants : un pilier de la réussite de la réforme	83
■ CHAPITRE IX. ENJEUX ET DÉFIS POUR GAGNER EN EFFICACITÉ ET EN EFFICIENCE	84
1. Enjeux de l'enseignement supérieur	84
2. Les défis auxquels fait face l'enseignement supérieur	85
2.1. Établir la cohérence du système de l'enseignement supérieur	85
2.2. Instaurer une gouvernance proactive et redevable	86
2.3. Œuvrer pour la valorisation des formations de l'accès ouvert par la qualité	86
2.4. Parfaire la réforme LMD par ses fondamentaux	87
2.5. Revendiquer l'excellence quelle que soit la discipline	88
2.6. Faire du numérique un levier de la grande transformation des universités	89
2.7. Une politique publique claire pour les ressources humaines	91
2.8. Rehausser la redevabilité académique et valoriser le corps enseignant.....	91
2.9. Arrimer les impératifs de performance au défi de l'internationalisation.....	93
2.10. Surmonter le défi du financement : pérenniser et diversifier les ressources	94
■ CONCLUSION GÉNÉRALE.....	96
■ BIBLIOGRAPHIE	99
■ TEXTES JURIDIQUES ET RÉGLEMENTAIRES CITÉS DANS LE RAPPORT	102
■ ANNEXES.....	107

Remerciements

Cette évaluation n'aurait pu voir le jour sans le précieux concours de nombreuses personnes et de plusieurs institutions.

Ainsi, nos vifs remerciements vont d'abord à Monsieur Mohamed AbouSalah secrétaire général du département de l'enseignement supérieur de la recherche scientifique et à ses collaborateurs, notamment Messieurs les directeurs M. Tahiri, Y. Loulidi, ainsi que Messieurs A. Bensaga, A. Othmani, R. Assad et A. Afif, d'avoir mis à notre disposition toutes les données et les statistiques concernant l'enseignement supérieur au Maroc. Nous remercions également les présidents des universités pour leur collaboration et leur soutien aux projets de l'INE.

Notre gratitude et nos remerciements les plus sincères s'adressent aussi et surtout à chacun des doyens, des directeurs et des enseignants-chercheurs, participant à l'atelier de réflexion organisé le 21 septembre 2017 à l'INE, qui ont généreusement partagé avec nous leur grande expérience ainsi que leur savoir-faire et nous ont communiqué leurs appréciations sur le vécu universitaire, en termes de pédagogie, de gouvernance et de l'environnement des campus universitaires.

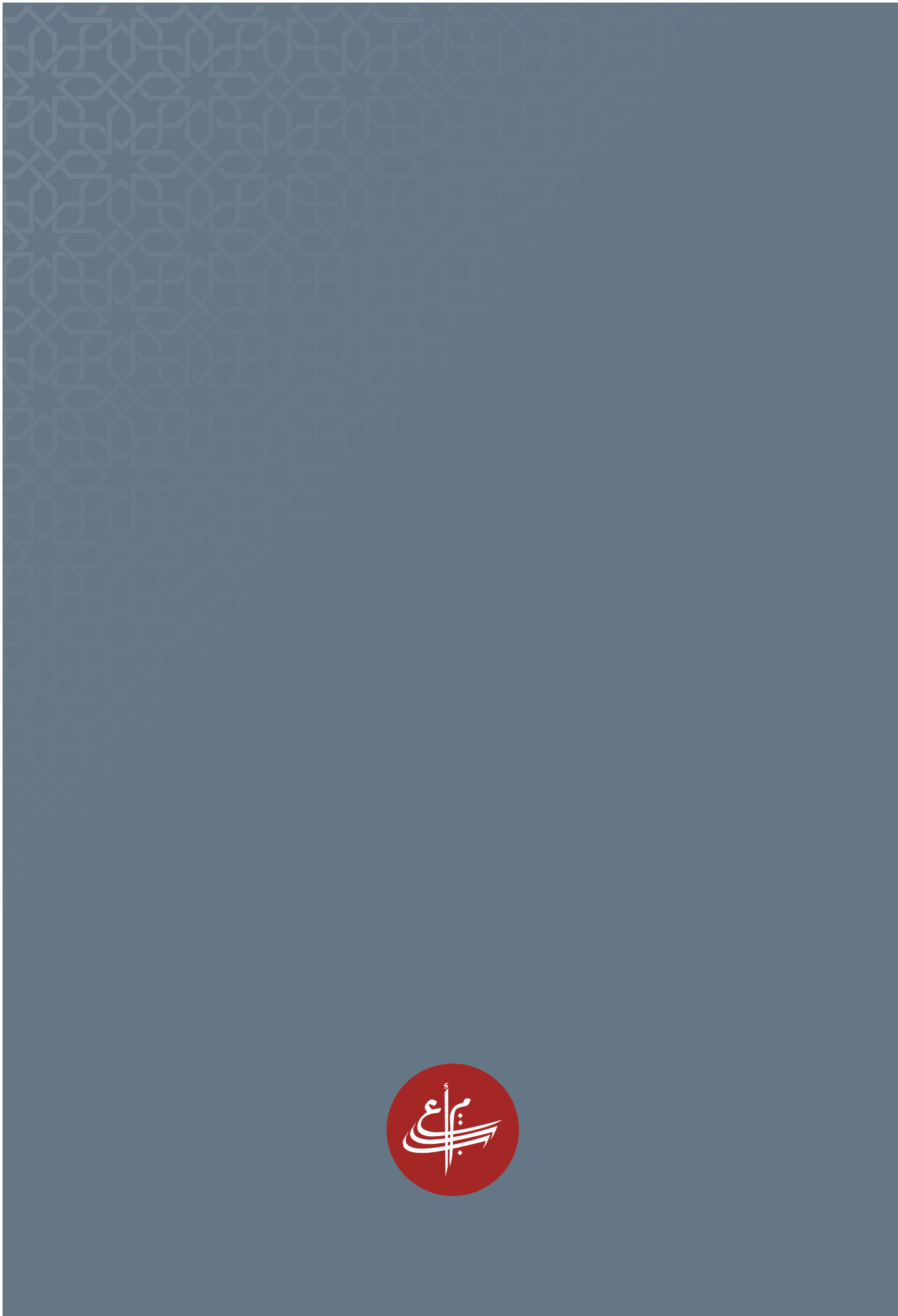
Nous adressons nos sincères remerciements également à Monsieur Mhammed Abderrebbi pour sa diligence et son professionnalisme à conduire les 12 focus-groupes avec les étudiants dans deux universités marocaines.

Notre gratitude est à l'adresse de Mesdames F. Caillaud et L. lungmann de la Banque Mondiale –Bureau Maghreb, pour leur partage et échange des données nationales de l'enquête sur la gouvernance universitaire.

Notre reconnaissance et nos remerciements vont à l'endroit des membres du Conseil qui ont indéniablement contribué à enrichir cette évaluation par leurs échanges, leurs commentaires et leurs suggestions, lors de la réunion du bureau et de l'Assemblée Générale du Conseil de juillet 2018.

Rahma Bourqia

Directrice de l'INE auprès du CSEFRS



Introduction

L'enseignement supérieur, positionné au sommet de la hiérarchie du système d'éducation et de formation, constitue un des piliers du développement du pays. Il est porteur du projet de la formation des jeunes et de la production du savoir, et est assigné à répondre aux enjeux sociétaux et aux défis auquel il doit faire face dans un contexte d'internationalisation.

Depuis la loi 01.00⁽¹⁾, l'université marocaine a réalisé un développement notable de son offre de formation grâce à des initiatives louables et innovantes qui se sont notamment concrétisées par une extension considérable des infrastructures. En témoigne non seulement la création de nouveaux campus universitaires, mais également une ouverture à l'international portée par de nombreux partenariats dans lesquels se sont impliqués beaucoup d'enseignants afin de mettre en place des mobilités et des échanges internationaux d'étudiants et de chercheurs. En outre, ce développement s'est accompagné d'une multiplication des bourses afin de soutenir la démocratisation de cet enseignement supérieur. L'ensemble de ces développements a nécessité un engagement constant des responsables du système pour promouvoir et asseoir ces réformes.

Malgré ces efforts, l'enseignement supérieur est de plus en plus sollicité pour répondre à une demande sociale plurielle et pressante. La plus importante s'exprime par l'exigence d'une offre de formation de qualité qui puisse doter les lauréats de tous les atouts nécessaires en vue d'affronter la vie active et le marché du travail. L'enseignement supérieur a ainsi pour mission première d'apporter aux lauréats les capacités favorisant leur émancipation et par extension celle de leur société.

L'enseignement supérieur reçoit des générations successives d'étudiants en vue, notamment, de les préparer à la vie active. Légitimement, il suscite de la part de ces jeunes, à rebours de l'inquiétude et de l'incertitude qui caractérisent actuellement leur passage et leur vécu à l'université, l'attente

d'une formation qui soit source de «savoir-vivre» et qui leur permette, ultérieurement, d'accéder au «bien-être».

Dans un pays en voie de développement, les forts progrès économiques, sociaux et culturels nécessitent de disposer d'un enseignement supérieur qui produise des compétences et des qualifications adaptées et forme une jeunesse hautement éduquée en mesure de prendre en charge tant les entreprises des divers secteurs de l'économie que les organismes investis de missions de service public. C'est en effet de l'enseignement supérieur dont sont issus les fonctionnaires, les cadres et les techniciens qui assument des responsabilités cruciales dans le secteur privé comme dans le public, notamment en vue de prendre les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'État. Cet enseignement produit également les intellectuels et les chercheurs indispensables au développement de la culture et du savoir et, plus largement, de l'ensemble de la société. Il est en effet fortement sollicité en vue d'instaurer un modèle de développement inclusif, favorisant l'égalité des chances et de nature à conforter la démocratisation du pays. En bref, il est appelé à asseoir les bases d'une société de savoir.

Dans le contexte de la mondialisation qui met toujours plus en concurrence les économies nationales, l'enseignement supérieur est directement aux prises avec les fortes exigences d'une compétitivité internationale. D'où la nécessité de former des profils de haut niveau en mesure de relever des défis, particulièrement cruciaux, pour un pays en voie de développement tel que le Maroc.

La performance globale de l'enseignement supérieur est nécessairement multidimensionnelle puisqu'elle met en jeu le développement de ses ressources humaines, la qualité de sa gouvernance, la pertinence de son financement et de son offre de formation ainsi que l'efficacité⁽²⁾ de ses modèles pédagogiques. A cet égard, initiée en

1. La loi 01.00 promulguée en 2000 organisant le système de l'enseignement supérieur.

2. On entend par l'efficacité la mesure dans laquelle une activité, un projet ou un programme atteint les objectifs qui lui ont été assignés (UNESCO 1998).

2003, la réforme consistant à instaurer le modèle Licence-Master-Doctorat (LMD), pour laquelle se sont mobilisés tant les responsables universitaires que les enseignants, fait aujourd'hui l'objet de nombreuses interrogations. Celles-ci portent essentiellement sur l'efficacité de la mise en œuvre de cette réforme et sur sa conformité à l'esprit initial. L'enthousiasme qui a présidé au démarrage de sa mise en œuvre s'est estompé avec le temps, pour céder la place à un essoufflement certain et à une démobilitation patente. Or, la consolidation de cette réforme du LMD, recommandée par la Vision Stratégique 2015-2030, exige un souffle constant, inscrit dans la durée, afin de soutenir une rénovation continue du modèle pédagogique. Cette rénovation serait construite sur les acquis, inspirée des avancées les plus notables réalisées par les systèmes d'enseignement supérieur du monde entier, et tirant profit des apports de la révolution technologique et plus largement, de la montée en puissance d'une économie toujours plus fondée sur le savoir.

En effet, la situation appelle à une évaluation qui soit en mesure d'apprécier : la politique publique en faveur du système d'enseignement supérieur, la cohérence de ses composantes, les niveaux de rendement de l'université «de masse», l'apport de ses modèles pédagogiques, la diversification de formations, l'adéquation du financement, l'engagement et l'apport des différentes parties prenantes et enfin, l'efficacité de sa gouvernance.

Depuis l'adoption du système LMD, aucune évaluation globale n'a été réalisée au niveau national pour cerner les acquis à capitaliser et remédier aux limites et aux difficultés qui ont surgi lors de sa mise en œuvre, surtout au niveau des établissements à accès ouvert. Si tout au long de cette période, quelques ajustements ont été introduits au rythme des changements de ministres en charge du département, ils n'ont pas pour autant offert une vision d'ensemble qui, tant en termes de diagnostic que de prospective, soit à la hauteur des attentes de la société marocaine.

Après plus de quinze ans de mise en œuvre de la grande réforme portée par la loi 01.00, il est indispensable de réaliser une évaluation sectorielle et globale du système d'enseignement supérieur, avec une focale mise sur le système universitaire à accès ouvert, dit non régulé. Cette évaluation s'inscrit dans les orientations de la

Vision Stratégique 2015-2030, qui recommandent de consolider le système LMD et de l'évaluer⁽³⁾. C'est ainsi que cette évaluation limite le périmètre de son objet en préservant le système régulé, la recherche scientifique, l'insertion des lauréats, ainsi que les contenus des formations des filières pour des évaluations thématiques qui seront conduites ultérieurement.

Le but de cette évaluation est de circonscrire les défis tant aux niveaux mondial que national afin de fournir les fondements d'une vision prospective et stratégique de l'enseignement supérieur universitaire, en vue d'en consolider les acquis, de le positionner sur une trajectoire menant vers plus de qualité pour qu'il soit véritablement un moteur du développement en produisant le capital humain indispensable aux progrès de tous ordres.

Cette évaluation se veut globale afin de ressortir les avancées et les acquis ainsi que les faiblesses. Dans cette perspective, les axes prioritaires interrogent :

1. La cohérence d'un système d'enseignement supérieur caractérisé par la pluralité de ses composantes : les universités publiques avec des filières dites ouvertes et d'autres régulées, les établissements d'enseignement supérieur ne relevant pas de l'université, les établissements privés (universités privées) ou de franchises étrangères, les universités publiques-privées ; les établissements de formation professionnelle post-baccalauréat ;
2. La politique publique à travers les réformes qui se sont succédées récemment afin d'appréhender sa continuité, son degré d'anticipation à affronter les contraintes structurelles ;
3. L'efficacité⁽⁴⁾ du système, surtout celle des universités qui accueillent la majorité des étudiants, et au regard du coût des déperditions qui affectent essentiellement le système à accès ouvert ;
4. L'efficacité de la mise en œuvre de la réforme pédagogique du système LMD en 2003, tout en spécifiant les contraintes structurelles de l'enseignement supérieur universitaire à accès ouvert ;

3. Prescriptions 65 du levier 10 et 127 du levier 22.

4. On entend par efficacité la mesure du rendement d'une activité (UNESCO 1998).

5. La gouvernance et l'autonomie des universités;

6. Les missions et l'engagement des enseignants-chercheurs qui constituent le pilier central pour réussir, à la fois, la réforme et prodiguer une formation de qualité et de haut niveau.

La finalité première de l'évaluation de l'efficacité et de l'efficience de l'enseignement supérieur universitaire à accès ouvert consiste à dégager les enjeux et les défis, dans son contexte tant national qu'international.

Ainsi, ce rapport est constitué de dix chapitres :

- Les neuf premiers chapitres portent sur l'évaluation de la performance de l'enseignement supérieur ;
- Le dixième a trait aux enjeux et défis dans une perspective de consolidation du système.

Méthodologie

Pour conduire une évaluation globale de l'enseignement supérieur, plusieurs méthodes ont été mobilisées. Il a fallu élaborer un modèle conceptuel multidimensionnel permettant de répondre aux objectifs fixés en tenant compte de toutes les dimensions mises en jeu dans un système d'enseignement supérieur. Le recours à une multiplicité de méthodes est dictée par l'objet de l'évaluation, à savoir un système qui recouvre différentes dimensions : la politique publique, la gouvernance, les ressources humaines, les formations, l'architecture pédagogique, l'encadrement et l'infrastructure etc., chacune de ces dimensions exigeant un dispositif particulier d'évaluation.

Cette évaluation multidimensionnelle ne couvre pas le volet «recherche scientifique». Celui-ci fera l'objet d'une évaluation distincte qui s'appuiera sur les extraits du colloque international organisé par l'INE sur le thème de l'évaluation de la recherche⁽⁵⁾ tenu en décembre 2017.

» 1. Les méthodes utilisées pour l'évaluation

Ce travail a multiplié les dispositifs d'évaluation et puisé des sources d'information pour traiter les différentes dimensions de l'enseignement supérieur universitaire. Il s'agit essentiellement :

- De textes législatifs et réglementaires sous le prisme de l'évaluation de la politique publique : outre les lois de finance et les lois de règlement, les textes législatifs et réglementaires concernant l'enseignement supérieur à partir de la base Artémis ;
- De données statistiques relatives aux composantes de l'enseignement supérieur afin de retracer leurs évolutions respectives depuis l'an 2000, qu'il s'agisse des grandes tendances ou des changements les plus marquants survenus ces dernières années ;
- D'ateliers de concertation avec les responsables des établissements, des responsables de filières et d'enseignants. A titre d'exemple, un atelier de réflexion a été organisé le 21 septembre

2017 par l'INE autour du LMD. Il comprenait une quinzaine de spécialistes, de responsables, doyens et enseignants avec une longue expérience dans la gestion des formations au sein des établissements universitaires à accès ouvert. Le débat s'est appuyé sur une grille de thématiques à propos du LMD (annexe 1) ;

- Des visites d'universités par les cadres de l'INE pour la collecte des données quantitatives et qualitatives ;
- De 12 focus-groupes avec des étudiants de deux universités : Hassan II de Casablanca et Cadi Ayyad de Marrakech. L'instrument mobilisé lors de cette consultation qualitative est constitué d'un guide (annexe 2) inspiré de plusieurs approches d'évaluation par les étudiants : accueil et orientation, cours suivis, moyens utilisés et subsidiairement de l'enseignant, les unes et les autres provenant surtout du monde anglo-saxon. Ce guide d'évaluation des formations a été revu pour tenir compte des spécificités de l'environnement national et l'adapter au contexte universitaire marocain.
- Des comparaisons à partir de référentiels internationaux en vue de positionner l'enseignement supérieur marocain vis-à-vis des standards internationaux ;
- D'une riche littérature théorique sur l'enseignement supérieur, son organisation, ses composantes, ses acteurs et sur la vie estudiantine ;
- D'une analyse prospective des métiers, des grandes tendances qui les affecteront et, plus précisément, des exigences futures de l'emploi et des métiers.

En outre, ce rapport a utilisé et analysé des résultats d'une évaluation nationale menée sur la gouvernance des universités en 2016 par la Banque Mondiale et l'INE⁽⁶⁾. Cette évaluation nationale a été conduite en se basant essentiellement sur le référentiel «Carte de Positionnement de la Gouvernance de l'Université » (University Governance Screening Card - UGSC) développée

5. Colloque international sur « l'Évaluation de la Recherche scientifique : enjeux, méthodes et instruments », tenu les 6 et 7 décembre 2017.

6. Au Maroc, 15 universités ont participé en 2016 à cet exercice d'évaluation reposant sur l'UGSC. 9 d'entre elles étaient publiques et 6 étaient privées (dont trois de type mixte ou relevant d'un partenariat public-privé).

par la Banque Mondiale, son bureau pour la zone MENA, et le Centre pour l'Intégration en Méditerranée (CMI).

» 2. Les approches

Trois approches ont été adoptées pour évaluer la performance de l'enseignement supérieur au Maroc :

- Une approche diachronique qui retrace l'évolution de l'action publique au fil du temps pour y déceler les moments de rupture portés par des réformes globales ou les simples révisions. La même approche a été mise en œuvre pour l'évaluation et l'analyse quantitative concernant les effectifs et les budgets ;
- Une approche synchronique de l'enseignement supérieur dans toutes ses composantes et ses dimensions afin d'évaluer sa cohérence, son articulation et son interaction de ses composantes;

- Une approche prospective pour évaluer l'enseignement supérieur non seulement au regard de son état actuel mais également en se référant aux mutations qui s'annoncent avec l'effet de la mondialisation, la révolution numérique et les transformations propres aux systèmes universitaires telles qu'elles se dessinent à l'échelle internationale. L'approche prospective préside également à l'évaluation des métiers, qui doit être prise en compte par un enseignement supérieur en plein développement. Par-delà les incontournables évaluations rétrospectives, cette évaluation prospective est indispensable pour amener le système actuel à s'améliorer et à se renouveler continuellement.

CHAPITRE I.

COMPOSANTES DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LEUR COHÉRENCE

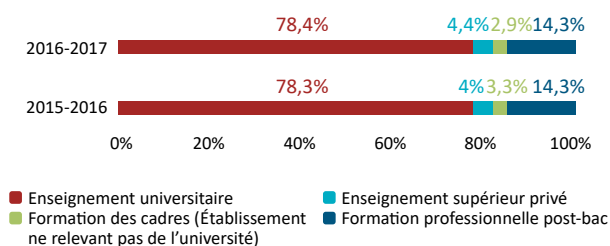
La cohérence de l'enseignement supérieur au Maroc est à interroger pour saisir les articulations entre ses composantes et évaluer leur rendement en rapport avec les allocations des ressources qui leur sont attribuées. A travers cette interrogation se profilent celles se rapportant à leur poids numérique, à la qualité des formations de chaque composante et à la valeur qui lui est attribuée par le modèle d'architecture de l'enseignement supérieur.

» 1. Une pluralité de composantes aux poids démographiques différenciés

Le système de l'enseignement supérieur marocain moderne, construit progressivement depuis l'indépendance, repose sur des composantes bien distinctes en termes de tutelle et de recrutement des étudiants. C'est ainsi que cet enseignement supérieur se caractérise, en premier lieu, par sa pluralité : les universités qui représentent la composante la plus importante en termes d'effectifs, les établissements ne relevant pas de l'université (les établissements de formation des cadres), les universités privées, les universités nouvellement créées par des partenariats privé-public (PPP), les établissements privés non universitaires, les établissements de formation professionnelle post-baccalauréat (public et privé). A ces composantes on peut ajouter celle des Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE) et du Brevet de Technicien Supérieur (BTS), bien que le poids de cette dernière demeure très faible (1,2% du total des étudiants en enseignement supérieur en 2016-2017⁽¹⁾). Au regard de ce faible poids, et en raison de cela uniquement, la composante des CPGE et du BTS ne fait pas l'objet d'une analyse détaillée dans cette évaluation.

En termes d'effectifs, même si le nombre global des étudiants dans tout ce système a augmenté entre 2016 et 2017 d'environ 4,2% en passant de 957 513 à 997 338 étudiants, l'enseignement universitaire est toujours fortement majoritaire au sein du système de l'enseignement supérieur marocain, en accueillant plus de 78% du total des effectifs, que ce soit en 2016 ou en 2017.

Graphique 1. Structure des effectifs des étudiants dans l'Enseignement Supérieur



Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

Si l'enseignement universitaire constitue la composante la plus importante démographiquement et qui correspond au modèle qui prévaut dans la majorité des pays, le modèle marocain se distingue par la juxtaposition des universités avec d'autres établissements ne relevant pas de l'université et la formation professionnelle post-bac.

» 1.1. Les établissements ne relevant pas de l'université

L'évaluation du poids démographique de cette composante montre que la part des étudiants des établissements n'appartenant pas à l'université (la Formation des cadres) a baissé d'un peu moins d'un point au profit de l'enseignement privé.

Une comparaison fait ressortir qu'en 2017 les «établissements ne relevant pas de l'université» ont une taille moyenne inférieure au tiers de celle d'un établissement universitaire à accès régulé, et trente fois plus petite que celle d'un établissement universitaire à accès ouvert.

Tableau 1. Ratio effectifs d'étudiants par établissement (taille) et par type de système

2016-2017		Ratio effectif d'étudiants / établissement
Université	Établissements à accès ouvert	12227
	Établissements à accès régulé	1423
Établissements de Formation des cadres		406

Source : Données brutes du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

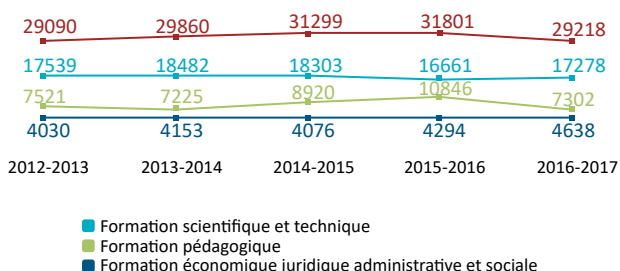
Un constat aussi important traduit clairement le problème de massification dont souffre l'enseignement universitaire et l'absence de

1. Le nombre des étudiants en CPGE public a atteint 8198 en 2016-2017 et le nombre d'étudiants en BTS public s'élevait à 4249 la même année (Source Département de l'Éducation Nationale).

mutualisation entre cette composante et celle de la formation des cadres afin d'atténuer cette immense différence soulevée entre les différentes composantes de l'enseignement supérieur au Maroc.

Pour cette composante des établissements ne relevant pas de l'université, 59% des étudiants suivent une formation scientifique et technique, 25% une formation pédagogique et 16% une formation économique, juridique, administrative ou sociale. Entre 2013 et 2017, le nombre d'étudiants inscrits en sciences et techniques a baissé d'environ 2,9%, cependant, le poids de toutes les autres disciplines en termes d'effectif a légèrement progressé à hauteur d'un peu plus de 0,4 point. Durant cette même période pour se situer à 7302 en 2017. Dans le même temps, les effectifs de la filière économique, juridique, administrative et sociale progressaient de 15% entre 2013 et 2017.

Graphique 2. Évolution des effectifs des établissements ne relevant pas de l'université par type de formation



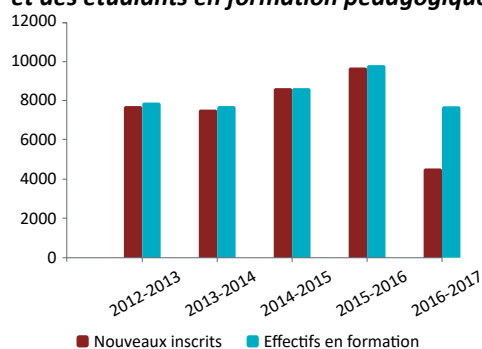
Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur.

Traitement INE-CSEFRS.

En outre, l'effectif des étudiants en formation pédagogique a connu une chute de 32,7% entre 2016 et 2017 passant de 10 846 à 7 302 étudiants. Cette baisse s'explique par la forte diminution des nouveaux inscrits, soit -84,1%, (10 715 en 2016 et 1 705 en 2017) en raison notamment du changement des modalités de recrutement par contrat des nouveaux enseignants de l'éducation nationale. Cette nouvelle contractualisation, qui a concerné plus d'une trentaine de milliers de personnes, exigeait, en effet a minima, une Licence et non pas un diplôme des métiers de l'éducation.

D'où, l'effondrement des nouvelles inscriptions auprès de ces établissements, dans un contexte de réforme à travers la vision 2015-2030 qui sollicite plus de compétences pédagogiques qualifiés et des profils formés pour les métiers de l'éducation.

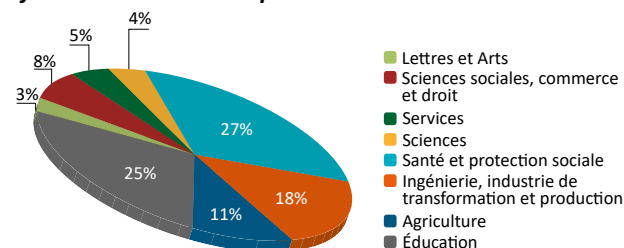
Graphique 3. Évolution des effectifs des nouveaux inscrits et des étudiants en formation pédagogique



Source : Données brutes du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

Le domaine de l'Éducation et de la Santé et de la protection sociale partagent à égalité plus du quart des effectifs. Il ressort également du graphique ci-dessous que près de 29% des étudiants sont inscrits soit en ingénierie, industrie de transformation et production, soit en agronomie. Le reste des effectifs, soit 20 % du total, se répartit de manière quasi égale entre les domaines d'étude suivants : lettres et arts ; sciences sociales, commerce et droit ; sciences. Une répartition similaire caractérise les effectifs de l'année 2017, mise à part une diminution d'environ 42% et 13% des inscrits dans les domaines respectivement de l'agriculture et de l'éducation.

Graphique 4. Pourcentage des effectifs des étudiants en formation des cadres par domaine d'étude 2015-2016



Source : Données brutes du Département de l'enseignement supérieur. Traitement INE-CSEFRS

Il faudrait rappeler que la création des établissements ne relevant pas de l'université (et assurant la formation des cadres) fut un impératif lors des premières décennies qui ont suivi l'indépendance, dans un pays qui amorçait son développement. Le besoin en formation se faisait pressant pour former et produire les cadres qui allaient constituer l'ossature et le moteur du fonctionnement de l'administration et de l'État. Parallèlement à la création de l'Université Mohammed V, ces établissements furent placés sous la double tutelle de l'enseignement supérieur et d'autres ministères, et témoignèrent d'une volonté politique d'apporter au Maroc des lauréats bien formés qui allaient contribuer à son développement.

La mise en place de la marocanisation des cadres pour remplacer les français et le développement d'une nouvelle administration a nécessité la formation de hauts cadres et d'ingénieurs professionnels et fonctionnels, essentiellement dans le cadre de la fonction publique. Mais ces établissements ont fonctionné sans interaction avec les universités.

Bien que n'appartenant pas à l'université mais bénéficiant de facilités et de souplesse dans la gestion de leurs effectifs et de leur encadrement, ces établissements favorisent et offrent un enseignement de qualité. Ne faudrait-il pas s'interroger aujourd'hui sur la manière de préserver leur niveau de qualité tout en les intégrant dans un système de l'enseignement supérieur unifié et cohérent ?

L'unification du système de l'enseignement supérieur est dictée par plusieurs impératifs :

- mutualiser les moyens et l'infrastructure et permettre la circulation des enseignants au profit d'un meilleur encadrement des étudiants;
- capitaliser sur les bonnes pratiques à la fois de ces établissements et des universités. Pour cela, la capitalisation des réussites de certains établissements qui aurait un effet d'entraînement sur les autres, serait la ligne directrice de cette unification, où les acquis, les avantages et les atouts s'additionneraient en dépassant les faiblesses des uns et des autres ;
- bénéficier de l'engagement et l'accompagnement nécessaires par les Départements ministériels concernés. Les Facultés de Médecine et de Pharmacie et de Médecine Dentaire, sont des exemples édifiants de la communion du Département de l'enseignement supérieur et du Département de la Santé, en faveur de ces établissements de l'université ;
- observer les leçons tirées de l'opération de transfert des Écoles Normales Supérieures (ENS) et des Écoles Normales Supérieures de l'Enseignement Technique (ENSET) aux universités.

Encadré 1. Transfert des ENS et des ENSET aux universités : un long processus pour redécouvrir in-fine leur place de prédilection dans la formation pédagogique

Les ENS et les ENSET furent des établissements sous la tutelle du Département de l'éducation nationale. Elles eurent pour vocation la formation des enseignants au profit des cycles de formation notamment secondaire. Après la publication de la loi 01-00 en juin 2000, les établissements dits de formation des cadres devaient être fixés par décret (article 25 de la loi 01-00⁽²⁾). Depuis, le personnel et les syndicats des ENS et ENSET s'étaient mobilisés pour que leurs établissements fassent partie de cette catégorie⁽³⁾. Le cycle normal de formation fut suspendu en 2000 bien que ces établissements continuèrent d'offrir certaines formations telles que le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (CAPES), le certificat d'aptitude à l'enseignement technique (CAPET) au profit des lauréats de la Licence (4 ans) et l'agrégation. Bien que le conseil de gouvernement ait adopté lors sa réunion du 22 janvier 2004 les décrets relatifs aux établissements de la formation des cadres, y compris les ENS et ENSET, le décret fixant la liste de ces établissements n'a été publié qu'en mai 2006⁽⁴⁾. Surpris du fait que ce décret ne comprit pas les ENS et les ENSET, contrairement par exemple aux Centres Pédagogiques Régionaux (CPR), les acteurs internes de ces établissements se mobilisèrent à nouveau⁽⁵⁾. Des journées de sensibilisation étaient tenues, des grèves organisées avec l'appui et le soutien du SNESUP et des réunions étaient organisées avec le Ministre de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur (notamment le 17 novembre 2006) ainsi qu'avec le Premier Ministre (notamment le 13 août 2007). Une fois que le principe de transfert des ENS et des ENSET aux universités adopté, une rencontre nationale fut organisée le 6 décembre 2006 sur la réforme des formations des établissements de formation pédagogique.

Il a fallu attendre juin 2009 avec la publication de la loi 47-08⁽⁶⁾ pour que ce transfert soit formalisé et juillet 2010, avec la publication du décret n°

2. «Article 25 : (...) La liste des établissements visés au premier alinéa ci-dessus est fixée par décret pris sur proposition de l'autorité gouvernementale en charge de la formation des cadres».

3. (2008) انتفاضة المدارس العليا الأستاذة. ملف خاص أحمد بالحاج وزهير العمراني.

4. Décret n° 2.03.201 (21 avril 2006), fixant la liste des établissements d'enseignement supérieur ne relevant pas des universités (BO n° 5417 du 1er mai 2006).

5. Op. Cit.

6. Dahir n° 1.09.100 du 29 juin 2009 pour la promulgation de la loi 47.08 relative au transfert des écoles normales supérieures relevant de l'éducation nationale vers les universités (BO n° 5749 du 6 juillet 2009).

2-10-58⁽⁷⁾, pour qu'il soit effectivement acté. Ainsi, fallait-il dépenser presque une décennie (de juin 2000 à juin 2009) pour voir au grand jour ce transfert se concrétiser ? Une décennie durant laquelle le capital des ENS et des ENSET s'était forcément érodé, leurs ressources humaines perdaient de leur engagement et leur mobilisation et l'investissement public dans ces établissements se détériorait. En outre, le transfert ne s'est point accompagné de redéfinition de leurs nouvelles missions dans le cadre de l'université.

Le besoin de ces établissements en formation pédagogique de qualité n'est pas à démontrer vu que le plan d'actions du Ministère de l'enseignement supérieur prévoit la création de 8 autres établissements dans les universités n'en disposant pas⁽⁸⁾, dans la cadre de sa stratégie nationale de formation pédagogique⁽⁹⁾.

» 1.2. La formation professionnelle post-baccalauréat

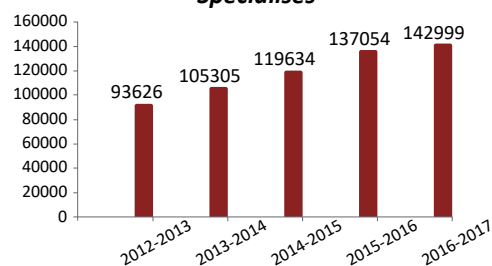
L'autre poids-lourd de l'enseignement supérieur marocain est constitué de la formation professionnelle post-baccalauréat. Cette composante est constituée de 1937 établissements publics et privés accueillant, en 2016-2017, 142999 stagiaires préparant un diplôme de technicien spécialisé (TS). Les seuls établissements publics, au nombre de 558, formaient en 2016-2017, 114468 stagiaires (soit 80% du total des TS).

A la différence des autres composantes de l'enseignement supérieur, la formation professionnelle post-bac se distingue par les formations de niveau supérieur Technicien Spécialisé qu'elles dispensent dans des établissements offrant aussi des formations de technicien de niveau secondaire. La concomitance de ces formations dans les mêmes établissements a pour avantage d'apporter une proximité territoriale (géographique) au profit des stagiaires de différents niveaux de diplômes et domaines de spécialités. Cependant, elle rend difficile l'intégration – même progressive – de ces établissements au sein des universités, sur le modèle des Écoles Supérieures de Technologie (EST), qui font d'emblée partie de l'université.

Leur non-intégration au sein des universités ne saurait empêcher de les considérer comme faisant partie intégrante d'un système d'enseignement supérieur potentiellement unifié. En effet, l'instauration de passerelles formalisées entre l'université et la composante formation professionnelle post-bac sera de nature à favoriser les échanges entre :

- La formation de TS et la Licence Professionnelle;
- Le tronc commun (DEUG, DEUP) et le TS.

Graphique 5. Nombre de stagiaires : Techniciens Spécialisés



Source : Données brutes du Département de la Formation professionnelle

L'autre atout de cette composante du système de l'enseignement supérieur est son ancrage territorial. La formation professionnelle supérieure est, en effet, géographiquement bien répartie.

Tableau 2. Répartition des stagiaires TS par région 2016-2017 (non compris le privé autorisé)

Régions	Nb. Stagiaires TS	%
BENI MELLAL-KHENIFRA	7607	5,6%
CASABLANCA-SETTAT	39554	28,9%
DRAA-TAFILALET	3705	2,7%
EDAKHLA-OUED EDDAHAB	299	0,2%
FES-MEKNES	14907	10,9%
GUELMIM-OUED NOUN	1093	0,8%
LAAYOUNE-SAKIA EL HAMRA	2203	1,6%
MARRAKECH - SAFI	13371	9,8%
ORIENTAL	7393	5,4%
RABAT- SALE-KÉNITRA	29837	21,8%
SOUSS-MASSA	7508	5,5%
TANGER-TETOUAN-ALHOCIMA	9304	6,8%
Total	136781	100,0%

Source : Données du Département de la Formation Professionnelle

Cette composante continue d'occuper une place importante en termes d'effectifs. L'instauration de passerelles avec les universités permettrait de

7. Décret n° 2-10-58 du 17 rejev 1431 (30 juin 2010) complétant le décret n° 2-90-554 du 2 rejev 1411 (18 janvier 1991), BO n° 5856-3 du 15 juillet 2010.

8. Présentation du Ministre de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique à la 14ème Assemblée Générale du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique

9. Plus de 200.000 enseignants seront recrutés et formés entre 2015 et 2030 à travers une Licence Pédagogique à l'université.

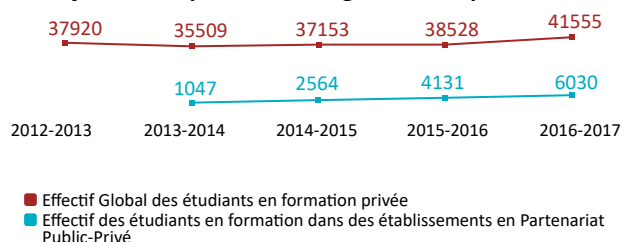
renforcer son attractivité et sa valorisation. Elle permettrait surtout de briser le cliché qui entache toujours la formation professionnelle en tant que modalité de poursuite d'études de dernier recours pour les bacheliers moins brillants. Ce cliché ternit l'image de cette filière dont la capacité à répondre aux besoins du secteur économique, et particulièrement les stratégies nationales telles que l'offshoring, l'émergence industrielle (les Métiers Mondiaux du Maroc), Halieutis, Maroc-vert, etc. est pourtant avérée et reconnue.

» 1.3. L'enseignement supérieur privé : du mono-établissement vers l'université

Après avoir été dominé par le mono-établissement, le secteur de l'enseignement supérieur privé⁽¹⁰⁾ a connu un développement soutenu depuis 2010, suite à l'adoption des textes relatifs aux établissements privés (université et faculté privées)⁽¹¹⁾ et à l'équivalence des diplômes⁽¹²⁾. Le secteur a ensuite connu une deuxième vague de développement en 2014-2015 suite à la formalisation de la reconnaissance par l'État des établissements privés et de leurs diplômes⁽¹³⁾ et à l'institutionnalisation de l'approche partenariale entre l'État et les acteurs socio-économiques dans le cadre du partenariat public-privé (PPP)⁽¹⁴⁾.

Ainsi, les effectifs des étudiants inscrits dans des établissements relevant d'un partenariat public-privé (PPP) ont bondi de 1047 à 6030 étudiants entre 2014 et 2017, soit une progression annuelle moyenne de 79%. En outre, les effectifs des étudiants en formation à l'enseignement supérieur privé ont augmenté de 10% entre 2013 et 2017.

Graphique 6. Évolution de l'effectif des étudiants en formation privé à l'enseignement supérieur

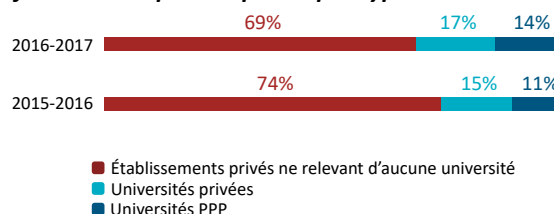


Source : Données brutes du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

Ces mesures ont eu un impact positif sur le renforcement de l'attractivité du secteur privé (graphique 6). Cette attractivité s'est consolidée également grâce à la publication par le Département de l'Enseignement Supérieur régulièrement depuis 2012 de la liste des filières offertes par les institutions privées.

La part des inscrits dans des universités en Partenariat Public-Privé s'est accrue entre 2016 et 2017, passant de 11% à 15% tandis que celle des étudiants des établissements privés ne relevant d'aucune université diminuait légèrement.

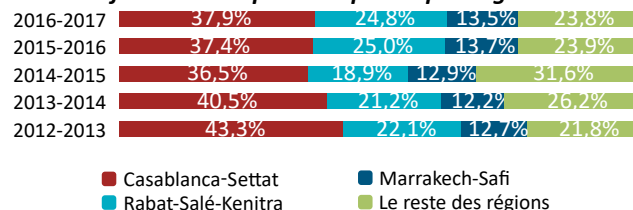
Graphique 7. Évolution de l'effectif global des étudiants en formation supérieur privée par type d'établissement



Source : Données brutes du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

En 2016-2017, l'enseignement supérieur privé marocain recouvre 199 institutions (non compris Al Akhawayn) situées principalement dans les grandes villes. À titre d'exemple, la part des étudiants de l'enseignement supérieur privé dans la région Casablanca-Settat est de 38%. Elle est de 25% dans la région Rabat-Salé-Kénitra et de 14% dans celle de Marrakech-Safi.

Graphique 8. Évolution des effectifs des étudiants en formation supérieure privée par région



Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

Globalement, les données montrent que le champ disciplinaire des sciences de la santé a fortement progressé, de presque 352% entre 2013 et 2017, passant de 989 à 4468 étudiants. Cette hausse résulte d'une part, de l'accroissement des effectifs en formation en sciences de la santé de 56%, qu'ils

10. Non compris l'Université Al Akhawayn et ses établissements, ayant un statut particulier et régie par un dahir.

11. Décret n° 2.10.364 du 25 octobre 2010, pris pour l'application des articles 40 et 41 de la loi 01-00, relatifs aux appellations « faculté privée » et « université privée » (BO n° 5891).

12. Décret n° 2.09.717 du 17 mars 2010, pris pour l'application des articles 51 et 52 de la loi 01-00 (BO n° 5828).

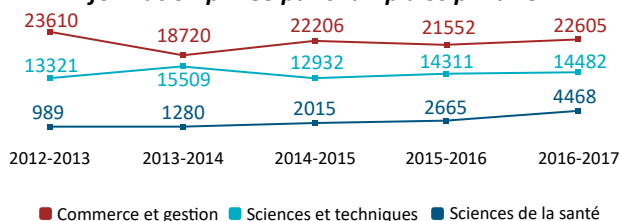
13. Décret n° 2.14.665 du 10 novembre 2014, pris pour l'application des articles 53 et 54 de la loi 01-00 (BO n° 6315).

14. Loi n° 86-12 du 24 décembre 2014, relative aux contrats du partenariat entre le secteur privé et le secteur public. Voir également Décret n° 2.15.183 du 24 juillet 2015, fixant la liste des universités et des établissements ayant une convention de PPP avec l'État dans le domaine de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique, tel qu'il a été modifié et complété, notamment par le décret n° 2.16.418 du 29 juin 2017.

soient inscrits dans des universités privées ou dans des établissements privés non universitaires; et d'autre part, de la création d'universités dans le cadre de partenariat public-privé. Celles-ci accueillent de nombreux étudiants en sciences de la santé dans leurs 14 établissements, au point de dépasser les effectifs des deux autres catégories d'institutions, à savoir les établissements privés non universitaires et les universités privées.

Malgré cette forte progression du domaine des sciences de la santé, le domaine du commerce et de la gestion confirme son attractivité et reste, de loin, celui qui compte les effectifs les plus importants de l'enseignement supérieur privé.

Graphique 9. Évolution de l'effectif des étudiants en formation privée par champ disciplinaire

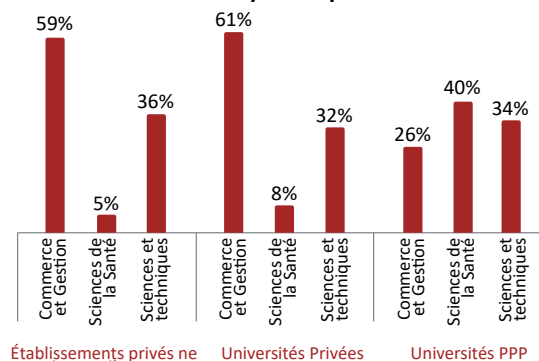


Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

Les établissements privés non universitaires occupent toujours une grande place dans l'enseignement supérieur privé, à hauteur de 69% de l'effectif global des étudiants. Près de 60% d'entre eux officient en commerce et gestion, 36% en sciences et techniques et 5% en sciences de la santé.

En ce qui concerne les ressources humaines de l'Enseignement Supérieur privé, l'effectif de son corps enseignant a connu, entre 2013 et 2017, une forte progression de 143%, atteignant un total de 1808 enseignants permanents en 2016-2017. Cet accroissement a profité surtout au champ disciplinaire «sciences de la santé» dont l'effectif des enseignants a progressé de presque 626% durant cette même période allant de 35 à 254 enseignants permanents.

Graphique 10. Répartition de l'effectif global des étudiants en formation supérieure privée par types d'établissements et champs disciplinaires en 2016-2017



Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

Bien que sa part dans l'ensemble de l'enseignement supérieur demeure limitée, le privé, compte tenu du fort accroissement du nombre d'établissements, pose la question de l'accréditation de ces derniers et de leurs filières ainsi que celle de leurs modalités de suivi, d'audit et d'évaluation. De toute évidence, répondre à ces questions nécessite des référentiels bien élaborés, spécifiques à chaque catégorie d'établissements, ainsi que des moyens et des ressources humaines nécessaires à la bonne conduite des procédures d'accréditation et à la réalisation efficace des audits et des évaluations externes. Or, aujourd'hui, la structure ministérielle chargée de ce secteur est une Division⁽¹⁵⁾ au sein de la Direction de l'enseignement supérieur et du développement pédagogique, d'autant plus que la culture et l'obligation de l'auto-évaluation ne sont pas encore bien instaurées.

Ces questions sont particulièrement cruciales dans le cas des universités et des établissements, en Partenariat Public-Privé qui connaissent une expansion très rapide. Ce développement exige un suivi régulier, notamment par l'entremise des dispositions des conventions conclus par l'État et ces universités, fixant des objectifs conformes aux missions de tout le système et instrumentant les principes de redevabilité⁽¹⁶⁾.

15. Il s'agit de la Division de l'enseignement supérieur privé. Elle comprend trois services : (i) autorisations et coordination, (ii) encadrement et orientation, (iii) affaires estudiantines.

16. La redevabilité recouvre le fait de définir des buts et objectifs clairs, d'assumer la responsabilité de les atteindre et d'accepter d'être éventuellement sanctionné en cas de non-respect des engagements pris (OCDE 2015).

Tableau 3. Comparaison de la taille des universités marocaines selon leur statut (Effectifs inscrits en 2016-2017)

Taille (effectifs étudiants)	Université		
	Publique	PPP	Privée
Maximum	114166 (UIZ)	2766 (UIR)	2235 (UPM)
Minimum	16354 (UCD)	278 (UEMF)	505 (UPF)

UIZ : Université Ibn Zohr d'Agadir

UCD : Université Chouaïb Doukkali d'El Jadida

UIR : Université Internationale de Rabat

UEMF : Université Euro-Méditerranéenne de Fès

UPM : Université Privée de Marrakech

UPF : Université Privée de Fès

Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur.
Traitement INE-CSEFRS

L'enseignement universitaire public occupe une place prépondérante en termes d'effectifs et d'assise pour le développement économique et social, sachant qu'une université, comme Ibn Zohr, comptait l'an passé plus de 114166 étudiants. Ce sont les institutions qui offrent le plus grand nombre de lauréats sur le marché du travail, et qui, par leur masse critique, sont prédisposées à favoriser la reproduction et la relève de l'élite éduquée au sein de la société ; elles constituent donc l'assise de la production d'un capital humain pour le développement du pays, tout en disposant d'un potentiel de recherche scientifique. Ce constat appelle à en faire, plus encore à l'avenir, l'un des principaux leviers d'action pour le développement du pays.

Parmi les différentes composantes de l'enseignement supérieur, quelques-unes relèvent d'autres tutelles ministérielles, autre que le département de l'enseignement supérieur et interagissent très peu entre elles, ce qui limite la cohérence de l'ensemble.

Le modèle de l'enseignement supérieur est ainsi éclaté en différentes composantes fonctionnant encore en silos et constituées en sous-systèmes hiérarchisés. Aujourd'hui, plus de 60 ans après l'indépendance et alors que notre système d'enseignement supérieur doit se projeter dans l'avenir, la formation des cadres doit-elle demeurer affiliée à d'autres ministères de tutelle, ou faut-il penser une nouvelle configuration de l'enseignement supérieur qui soit plus intégrée ?

» 2. L'enseignement supérieur: un système hétéroclite sans passerelles

L'université incarne la diversité tant au niveau des apprenants, des formations que des types d'établissements. Cette université, bien que dominante dans le paysage de l'enseignement supérieur marocain et offrant naturellement les voies de cette diversité, coexiste avec d'autres établissements - la formation des cadres, la formation professionnelle post-bac et les institutions privées. Ce caractère hétéroclite contribue à expliquer que les diverses composantes fonctionnent de manière fragmentée, sans passerelles. Il en résulte que la mobilité des apprenants ou encore la reconnaissance et la validation des acquis à l'issue de modules, de crédits, de stages, d'expériences diverses, ...etc, jalonnant les parcours professionnels, s'en voient singulièrement limitées.

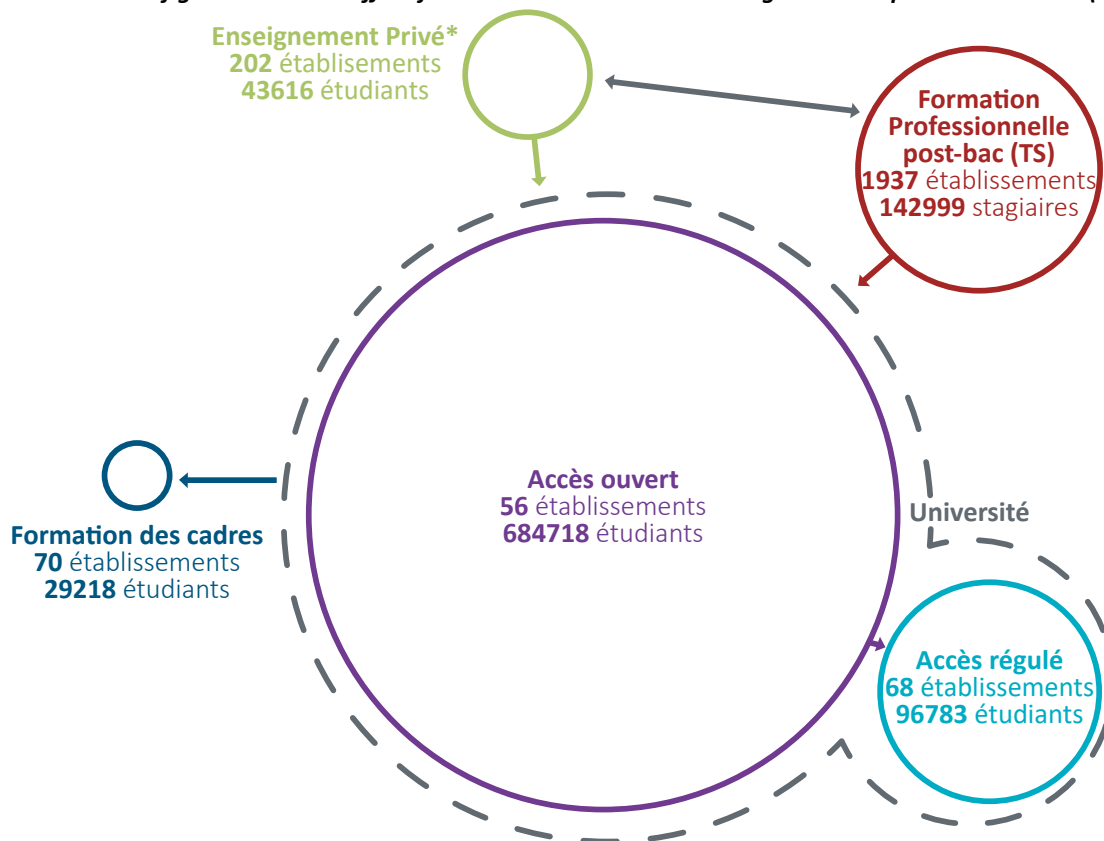
Or, l'existence de passerelles est indispensable à l'exercice d'une orientation progressive facilitant à l'étudiant son cheminement en se réorientant, autant que de besoin, en vue de mener à bien un parcours répondant à ses attentes, que ce soit en termes de développement personnel ou d'acquisition de compétences et de capacités à entreprendre. Une seconde conséquence majeure découlant de la mise en œuvre de telles passerelles est la réduction des déperditions et du décrochage. Paradoxalement, aujourd'hui, la validation des acquis et des enseignements ne parvient pas à se réaliser intra-muros entre les diverses composantes d'une même université, qu'elle soit à accès ouvert ou à accès régulé (mis à part le concours national commun pour les DEUG).

De plus, le passage entre la formation professionnelle post-bac de Technicien Spécialisé et l'université ne se fait que dans de très rares cas, limités à quelques licences professionnelles. Il n'existe pas de texte réglementaire qui instaure cette passerelle et en définit les modalités. Inversement, pour plusieurs raisons, l'étudiant n'ayant pas achevé ses études à l'université (surtout à accès ouvert) pour diverses raisons et/ou souhaitant opter, chemin faisant, pour un parcours professionnalisant, n'a aucune possibilité de faire valoir ses acquis et les modules validés à l'université en vue d'intégrer un établissement dispensant une formation professionnelle de technicien spécialisé.

Pourtant, la mise en place de ces passerelles permettrait à l'étudiant, issu de la formation professionnelle, de poursuivre ses études dans une filière universitaire moyennant l'obtention de prérequis et la validation d'acquis. De même, un étudiant de l'université pourrait se prévaloir d'un module ou d'une activité pratique réalisée au sein d'un établissement de formation professionnelle, dans le cadre de sa «charge de travail». Par

ailleurs, ces passerelles peuvent servir de voie d'orientation palliative au profit d'étudiants en grande difficulté, sachant qu'une forte proportion d'entre eux abandonne l'enseignement supérieur universitaire (accès ouvert). En effet, 25% de ces abandons surviennent lors de la première année d'études, 40,2% après deux années et 20,9% après trois années d'études dans ce système⁽¹⁷⁾.

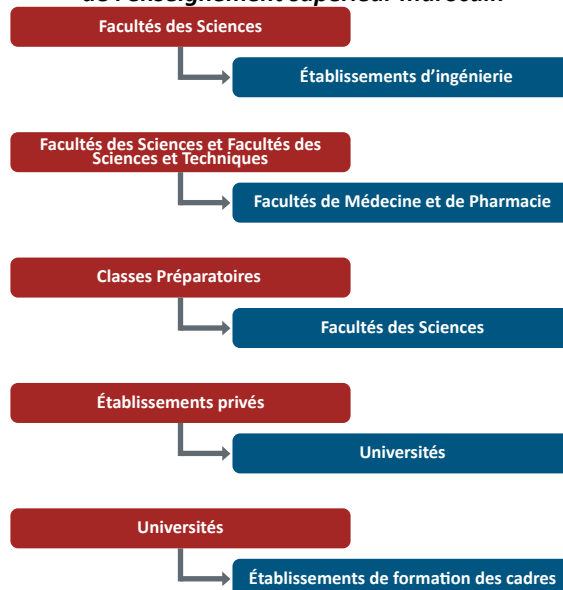
Figure 1. Schéma de configuration et des effectifs des établissements de l'enseignement supérieur au Maroc (2016-2017)



* y compris les universités dans le cadre du partenariat public-privé (PPP)

Pourtant, cinq exemples de passerelles déjà existantes peuvent servir de modèles pour bâtir une véritable architecture (ou système) de passerelles qui réduirait l'hétéroclisme actuel du système de l'enseignement supérieur, sachant qu'il conviendrait de le dépasser sur le moyen terme.

Figure 2. Schématisation de passerelles intra-muros de l'enseignement supérieur marocain



17. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, INE (2014), Rapport Analytique. La mise en œuvre de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis. Le taux d'abandon est calculé pour la cohorte entrée en 2006, pour laquelle il existe des données.

Certains exemples illustrés plus haut n'instaurent certes de passerelles qu'au niveau des diplômés, mais illustrent néanmoins, la possibilité de transposer la notion de passerelles aux passages entre les différents établissements et entre les différentes filières tout en capitalisant les acquis, les modules, les stages ou autres expériences.

» 3. Dichotomie et hiérarchisation de la composante universitaire : accès ouvert et accès régulé

Le modèle sur lequel s'est construit le système de l'enseignement supérieur est consacré et formalisé par le système français qui distingue d'un côté les « grandes écoles » (d'ingénieur et de commerce notamment) et les facultés. Mais si les universités françaises n'ont pas perdu leur prestige et continuent d'assurer une mission académique incontournable et par conséquent, ne sont pas totalement détrônées par les grandes écoles qui demeurent des institutions d'excellence, au Maroc, l'université marocaine a lourdement pâti de la dichotomie de son système : accès ouvert (non régulé) et accès régulé.

Bien que cette dualité trouve sa justification dans le fait de préserver quelques grandes institutions d'excellence, elle s'est progressivement institutionnalisée dans une hiérarchisation qui se manifeste dans l'allocation des ressources (voir le chapitre coût de l'étudiant), dans la qualité de l'offre de formation et dans les perceptions de l'opinion publique : le système régulé est valorisé, celui à accès ouvert dévalorisé. Et pourtant, le dernier reçoit la majorité écrasante des étudiants de l'université. Les établissements universitaires à accès ouvert, au nombre de 56, accueillent en 2016-2017 plus de 87,6% des étudiants de l'université alors que les établissements à accès régulé, au nombre de 68, n'en formaient que 12,4%⁽¹⁸⁾.

Il faut souligner que le secondaire qualifiant déverse dans l'enseignement supérieur des bacheliers catégorisés, pour ne pas dire stigmatisés, à l'issue d'un étiquetage construit tout au long du tronc commun qualifiant menant vers le baccalauréat. Ce processus scelle

déjà grandement "le sort" de l'élève et de ses possibilités d'accès à l'enseignement supérieur.

Les deux systèmes (régulé et ouvert), ne constituent nullement deux canaux homologues déterminant les flux d'étudiants vers et dans le supérieur. Ils obéissent en effet à une stricte logique de hiérarchisation. Le système régulé reçoit les meilleurs étudiants sur la base de leurs notes du baccalauréat et du passage obligé par un concours. Cette sélection permet d'extraire les meilleurs et de conduire la majorité du flux restant vers le système ouvert. Cette sélection horizontale se traduit par une dichotomie entre « les meilleurs » et « les moins bons ». La note du baccalauréat détermine aussi le cheminement de l'étudiant dans ses études universitaires.

Ces deux systèmes fonctionnent globalement en silos séparés et étanches (à l'exception de la passerelle de la figure 2). De fait, le système régulé ne produit aucun effet d'entraînement positif sur le non régulé qui est réduit à fonctionner comme un système résiduel. La perception négative qu'ont les étudiants du système ouvert, qu'ils dénomment souvent, avec déception, "*qraya dial la fac*" (les études de la faculté), est amplifiée par la dépréciation dont il est l'objet de la part de certains enseignants eux-mêmes. Interrogés lors d'une enquête menée en 2008 sur leur préférence quant au choix du système pour leurs enfants, les enseignants du supérieur avaient répondu qu'ils étaient favorables au système régulé à hauteur de 49%, tandis que 28% optaient pour des études à l'étranger et 5% pour le privé. Seuls 6% choisissaient le système ouvert des facultés (12% n'avaient pas répondu à la question)⁽¹⁹⁾.

Le système universitaire est ainsi caractérisé par cette dualité radicale. La réforme a permis d'introduire une certaine dose de sélection dans le système ouvert, avec la création de filières professionnelles mais elles ne rassemblaient en 2016-2017 que 3% des effectifs des universités. Dans la mesure où les filières fondamentales du système à accès ouvert reçoivent la grande majorité des étudiants des universités, toute amélioration du rendement et de la qualité des licences délivrées par les facultés aurait un impact positif direct sur l'ensemble du système.

18. Données du Département de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2016-2017.

19. Étude : Le Métier de l'Enseignant. Étude réalisée à la demande et avec le soutien du Conseil Supérieur de l'Enseignement par Rahma Bourqia, Tozy Mohamed, Hassan Rachik, Kamel El Mellakh, Mohamed El Ayadi, Ahmed Siraj, Mohammed Abderebbi, juillet 2008.

En effet, c'est ce système qui connaît le taux le plus élevé de déperdition⁽²⁰⁾. Un certain laxisme prédomine quant à l'exigence de l'assiduité, ce qui se traduit par l'absentéisme récurrent des étudiants, qui corrobore son caractère "ouvert" (on l'appelle système ouvert) et achève de le dévaloriser dans le champ de l'enseignement supérieur et plus largement dans la société, confiné à son statut de système résiduel déprécié.

Taxées d'inadéquates au marché de l'emploi par les entreprises, encombrées par la massification de la population étudiante et stigmatisées par une image négative au sein de la société, les formations du système à accès ouvert cristallisent le problème de la non-qualité. Une stratégie d'ajustement est nécessaire pour rehausser son image et valoriser son offre de formation.

Alors que la réforme du LMD aurait dû être généralisée et harmonisée dans tous les établissements universitaires, la politique publique l'a confinée dans les seuls établissements à accès ouvert. Les établissements à accès régulé ont soigneusement maintenu leurs diplômes spécifiques corollaires de leurs identités professionnelles respectives : médecin, ingénieur, technicien, etc.

Les opportunités successives qui se sont offertes à la politique publique, en 2004, 2009 et en 2014 n'ont pas été saisies pour faire du LMD la norme générale et commune de tout l'enseignement supérieur. A contrario, cette politique a continué à créer davantage de nouveaux établissements à accès régulé, censés former des profils mieux adaptés au marché de travail.

Entre 2000-2001, première année de mise en œuvre de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation, et 2014-2015, année de la publication de la Vision Stratégique, le nombre d'établissements à accès ouvert n'est passé que de 41 à 55 alors que celui des établissements à accès régulé a quasiment doublé (passant de 32 à 63). Pourtant, les établissements à accès ouvert accueillent en 2014-2015 plus 88% des étudiants de l'université, contre 12% uniquement pour ceux à accès régulé⁽²¹⁾.

Ces établissements universitaires à accès ouvert sont maintenus dans un schéma de clonage où les mêmes facultés se retrouvent dans toutes

les universités. Ce qui limite la diversification des établissements, des champs disciplinaires et l'innovation dans la conception des filières.

Le clivage qu'a installé cette dichotomie «accès ouvert» et «accès régulé», choisie et confortée, met clairement en péril le projet d'un système universitaire unifié et diversifié, équitable et de qualité que promeut la Vision Stratégique, dont la cohérence devrait être assise sur de nombreuses passerelles et mécanismes d'orientation et de réorientation, destinés à favoriser l'émancipation de tout étudiant et au-delà, celle de la collectivité toute entière.

20. Voir le chapitre sur les déperditions.

21. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, la Formation et de la Recherche Scientifique, Évaluation des Facultés Polydisciplinaires : Quelle politique, quel impact et quelle perspective ?, octobre 2017.

CHAPITRE II.

L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE À ACCÈS OUVERT ET LE RENDEMENT

Par son poids numérique, la composante de l'enseignement supérieur à accès ouvert, constitue la plus importante composante de l'enseignement supérieur marocain. Elle mérite une évaluation de son efficacité afin de cerner son rendement, ses déperditions et leurs coûts financiers et de déceler les contraintes auxquelles elle fait face.

» 1. L'accès ouvert et la performance des licences fondamentales : étude de cas de trois universités

L'évaluation des rendements internes de l'enseignement supérieur vise particulièrement la licence fondamentale et le master des filières universitaires. Elle cible le système à accès ouvert qui, comme illustré plus haut, reçoit des effectifs les plus importants de l'université. Elle se fonde également sur des données longitudinales disponibles grâce à l'Application pour l'Organisation et la Gestion des Enseignements et des Étudiants (Apogée) et aux données qu'elle fournit dans trois universités. Toutes ces données couvrent la période allant de 2006-2007 à 2016-2017 (six cohortes)

Il faut souligner qu'une évaluation du rendement interne ne peut se réaliser sans la disponibilité de plateformes uniformes de données pour toutes les universités. Or, l'absence de telles plateformes rend cette tâche difficile. De prime abord, on constate que la question des données demeure problématique, vu que l'historique des données n'est pas uniforme dans l'ensemble des universités malgré l'adoption de l'outil Apogée.

Pour contourner ce problème, cette étude s'appuie sur le suivi de six cohortes d'étudiants inscrits en

licence fondamentale, respectivement en 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 et 2012 issus de trois universités marocaines : Hassan II à Casablanca, Ibn Tofaïl à Kénitra et Abdelmalek Essaadi à Tétouan, qui disposent d'un historique de données sur Apogée. En tout, 18 établissements universitaires délivrant le diplôme de licence fondamentale ont été couverts par cette étude considérée comme une étude de cas. Ces trois universités couvrent environ un quart des effectifs de l'ensemble des étudiants au niveau national sur toute la période.

Ainsi, les données issues des trois universités sus-mentionnées et qui couvrent une période assez longue ont permis de réaliser, après un traitement statistique, une première évaluation du rendement interne de la licence fondamentale et des masters délivrés par ces trois universités. L'analyse de ces résultats prend en considération les moyens alloués à l'université, notamment pour les filières à accès ouvert, afin de rendre compte à la fois des difficultés que rencontre l'université face à une «massification» des effectifs des étudiants dans les trois niveaux des licences fondamentales et afin d'élucider les causes des déperditions massives à l'université.

» 1.1. Le suivi de cohortes en licence

Le traitement des données brutes des effectifs des cohortes, des trois universités avec leurs 18 établissements, révèle qu'elles représentent près d'un quart des étudiants nouveaux inscrits (NI) en licence fondamentale au niveau national. Ceci a permis de procéder à une analyse statistique de ces cohortes, en termes de diplomation et d'abandon des études et aussi d'évaluer les déperditions.

Tableau 4. Effectif des étudiants de l'étude de cas et part dans l'effectif total au niveau national

Année universitaire	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
Effectif total des NI en 1ère année Licence Fondamentale dans l'ensemble des universités marocaines	74474	65369	79091	104280	141029	174184	167692	178297	194825	183399
Étude de cas : Effectif des Cohortes suivies (NI) en Licence Fondamentale dans les 3 universités	17190	15555	18590	26151	36668	46537	46618	47717	51501	49732
Part de l'effectif des cohortes suivies dans le total des NI au niveau National	23,08%	23,80%	23,50%	25,08%	26,00%	26,72%	27,80%	26,76%	26,43%	27,12%
Nouveaux inscrits Université Casablanca y compris Mohammedia	9851	8438	10260	13552	19884	25061	24648	23011	25693	22778
Nouveaux inscrits Université Ibn Tofaïl de Kénitra,	3247	2768	3598	5368	7971	9199	9356	10086	9545	8261
Nouveaux inscrits Université Abdelmalek Essaadi de Tétouan	4092	4349	4732	7231	8813	12277	12614	14620	16263	18693

Source : Données brutes APOGÉE des universités Hassan II de Casablanca, Abdelmalek Essaadi de Tétouan et Ibn Tofaïl de Kénitra – Traitement INE-CSEFRS, 2018.

Globalement, malgré une tendance haussière de l'effectif des diplômés, le rapport entre les diplômés à temps et les effectifs des nouveaux inscrits en première année de la licence fondamentale a connu des fluctuations, notamment après 2009.

Pour évaluer la structure du retard par niveau

universitaire en licence fondamentale, on analyse au niveau des trois universités, de 2006 à 2016, les effectifs des nouveaux inscrits, les redoublements en première année et plus. Cette structure est largement marquée par le redoublement et le retard qui s'est fortement accentué après 2010-2011.

Tableau 5. Étude de cas - Structure du retard en licence fondamentale Universités de Casablanca, Tétouan et Kénitra (données brutes).

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Part des étudiants ayant eu au moins une année de retard 1ère année Licence Fondamentale	19,9%	34,7%	32,0%	29,3%	24,8%	27,4%	29,5%	34,6%	37,6%	37,5%	47,5%
Part des étudiants ayant eu au moins une année de retard en 2ème année Licence Fondamentale	35,4%	36,8%	52,2%	54,9%	41,4%	38,1%	46,9%	49,1%	56,0%	54,6%	54,8%
Part des étudiants ayant eu au moins une année de retard en 3ème année Licence Fondamentale	32,0%	33,6%	41,6%	59,1%	59,3%	53,1%	50,1%	53,3%	54,6%	60,1%	61,6%
Effectif total des NI en Licence Fondamentale	58 234	63 811	52 355	53 703	62 483	84 251	109 105	125 140	145 489	161 694	175 137
Total Effectif Diplômés Licence Fondamentale de l'année universitaire	-	2 973	3 995	4 701	5 947	6 716	6 973	7 789	7 456	8 933	13 335

Source : Données brutes APOGÉE Universités de Casablanca, Tétouan et Kénitra – Traitement INE-CSEFRS, 2018.

Entre 2006 et 2010, le redoublement était compris entre 19% et 34% pour les étudiants inscrits en première année de la licence fondamentale, alors que cette part a continuellement augmenté pour atteindre plus de 47% en 2016-2017.

Au sens cette évaluation, le rendement des universités est apprécié à partir du suivi des

cohortes de 2007 à 2012 en traitant les taux de diplomation, d'achèvement, ainsi que les abandons au cours de la licence fondamentale pour les trois universités, prises comme un ensemble sans les différencier entre leurs diverses composantes structurées autour des champs disciplinaires et des filières, en facultés par exemple.

Bien que les effectifs en mobilité et en réorientation soient peu importants au vu de la faible consistance des passerelles entre les universités et les autres composantes de l'enseignement supérieur, il faut souligner que le traitement des données dans cette étude de cas ne prend pas en considération la mobilité des étudiants entre les universités et leur réorientation vers les écoles universitaires, les établissements de la formation des cadres et les instituts de formation professionnelle. Il en est ainsi en raison de l'indisponibilité d'un système national harmonisé et consolidé des données qui permettrait de repérer ce type de mobilité. Il faut également noter que dans le traitement des données relatives aux redoublements, est considéré comme redoublant «tout étudiant qui s'est réinscrit l'année suivante au même niveau, même s'il a réussi un ou plusieurs modules».

Autrement dit, ne sont pas considérés comme «redoublants» les étudiants qui, de par les règles de réussite en vigueur dans leurs établissements universitaires, n'ont pas validé l'ensemble des modules d'un niveau et qui ont pu se réinscrire l'année suivante dans le niveau supérieur de leur formation.

C'est ainsi que le traitement des bases de données issues d'APOGÉE des trois universités nous permet de connaître la taille effective des cohortes d'étudiants nouveaux inscrits (NI) en licence fondamentale, de 2007-2008 à 2012-2013.

L'analyse s'arrête à la cohorte 2012-2013 du fait que la licence dure 3 ans en plus de trois années de réserve ce qui nous ramène à l'année 2017-2018

Tableau 6. Effectifs des étudiants en licence fondamentale

	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
Cohortes en Licence fondamentale après traitement des données (NI)	17 190	15 555	18 590	26 151	36 668	46 537
dont Université Hassan II de Casablanca	9 851	8 438	10 260	13 552	19 884	25 061
dont université Ibn Tofaïl de Kénitra	3 247	2 768	3 598	5 368	7 971	9 199
dont Université Abdelmalek Es-Saadi de Tétouan,	4 092	4 349	4 732	7 231	8 813	12 277

Source : Données brutes APOGÉE, Universités de Casablanca, Tétouan et Kénitra – Traitement INE-CSEFRS, 2018.

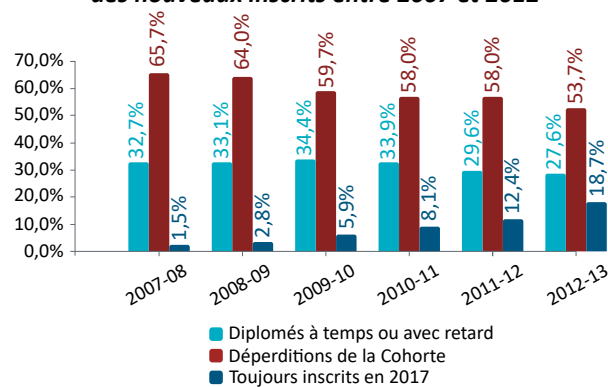
Le suivi des étudiants est réalisé à partir des Codes Nationaux d'Étudiants (CNE). En effet, le CNE étant un identifiant unique pour chaque étudiant qui permet un suivi annuel minutieux des cohortes jusqu'à leur diplomation (ou leur abandon) de la licence fondamentale.

» 1.2. Les résultats du suivi des cohortes entre 2007-08 et 2012-13

L'analyse des données des six cohortes, montre que l'effectif des étudiants nouvellement inscrits en Licence Fondamentale a fortement progressé en passant de 17 190 étudiants en 2007-08 à 46 537 étudiants en 2012-13 dans les 18 établissements non régulés des trois universités. Ainsi, l'effectif des nouveaux inscrits en Licence fondamentale a connu un taux d'accroissement annuel moyen de +22% et une augmentation de 170% sur toute la période.

En ce qui concerne le rendement, seul un tiers en moyenne des étudiants de l'ensemble des cohortes arrive à obtenir la licence fondamentale.

Graphique 11. Résultats globaux du suivi des cohortes des nouveaux inscrits entre 2007 et 2012



Source : Données brutes APOGÉE universités Hassan II à Casablanca, Abdelmalek Essaadi à Tétouan et Ibn Tofaïl à Kénitra
Montage et Traitement INE-CSEFRS, 2018.

Le taux de diplomation est passé de 32,7% pour la cohorte de 2007-2008, à 33,9% pour la cohorte de 2010-11 et a baissé à 27,6% pour la cohorte de 2012-13 sachant que près d'un cinquième des étudiants de cette dernière cohorte sont toujours inscrits en Licence fondamentale en 2017-2018, soit plus de 5 ans depuis leur première inscription.

a. La diplomation en 3-4 ans

Un des indicateurs d'évaluation des rendements internes de la licence fondamentale est le taux de diplomation des étudiants après 3 ou 4 ans depuis leur inscription. En effet, cet indicateur est pertinent car il permet de prendre en considération la transition du lycée vers l'université et donne, en quelque sorte, un délai d'une année supplémentaire aux étudiants. Ce taux de diplomation a connu deux tendances distinctes.

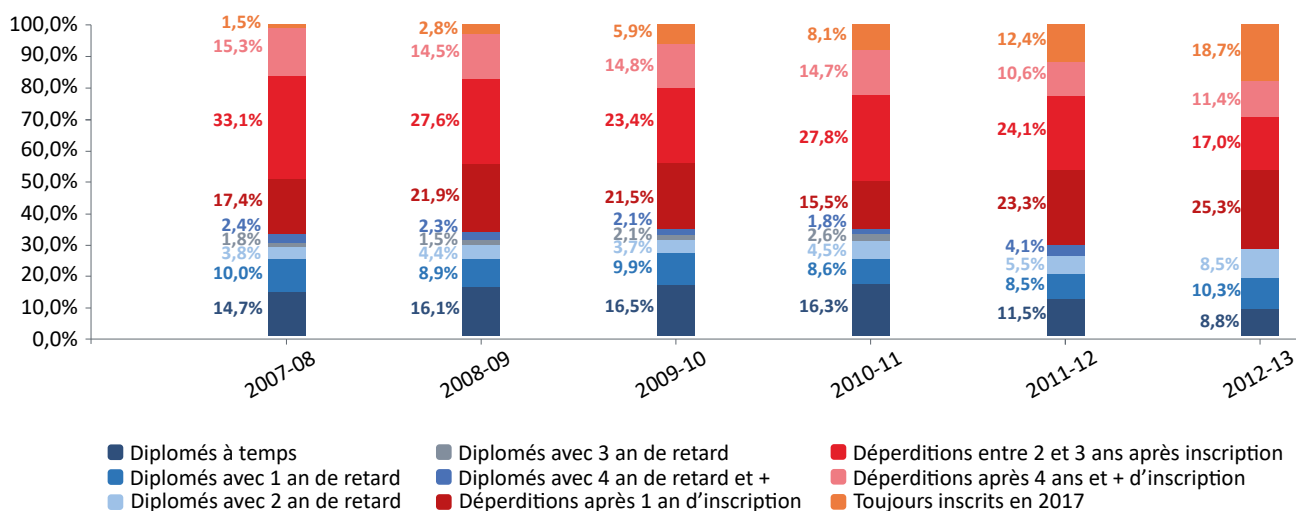
- Une tendance haussière pour les cohortes entre 2007-08 et 2009-10

Le taux de diplomation en 3-4 ans était de 24,7%

pour la cohorte des nouveaux inscrits en 2007. Il a ensuite crû pour atteindre 25% pour la cohorte de 2008-09 et a enfin atteint son plus haut niveau pour la cohorte de 2009-10 en s'établissant à 26,4%. Autrement dit, le taux de diplomation en 3 ou 4 années d'études en licence fondamentale a connu un taux d'accroissement annuel moyen de 3,5% entre 2007-08 et 2009-10.

Il est à noter que le taux de diplomation en 3 ans, c'est-à-dire en durée légale de la licence fondamentale, a également connu une importante augmentation en passant de 14,7% pour la cohorte de 2007-08, à 16,1% pour la cohorte de 2008-09 avant de s'établir à 16,5% pour la cohorte de 2009-10.

Graphique 12. Étude de cas- suivi des cohortes de trois universités en LEF, entre 2007 et 2012



Source : Données brutes APOGÉE Universités de Casablanca, Tétouan et Kénitra – Traitement INE-CSEFRS, 2018.

- Une tendance baissière pour les cohortes entre 2009-10 et 2012-13

A partir de la cohorte de 2009-10, les taux de diplomation en 3-4 ans ont connu une baisse continue. En effet, le taux de diplomation en 3-4 ans était de 26,4% pour la cohorte des nouveaux inscrits en 2009-10. Il a ensuite baissé à 25% pour la cohorte de 2010-11. Sa baisse a continué atteignant 20% pour la cohorte de 2011-12 avant d'atteindre son niveau le plus bas pour la cohorte des nouveaux inscrits en 2012-13 en s'affichant à 19,1%.

En résumé, le taux de diplomation en 3 ou 4 années d'études en licence fondamentale a connu d'abord un taux d'accroissement annuel moyen de 3,5%, avant d'entamer une baisse pour l'ensemble des cohortes en diminuant annuellement de 10% en moyenne. Cette baisse est la conséquence de la diminution du taux de

diplomation à temps, c'est-à-dire en trois années d'études, qui s'affichait à 16,5% pour la cohorte de 2009-10 avant de rétrograder pour la cohorte de 2012-13 en s'affichant à 8,8%.

b. Taux de passage et de décrochage après la première inscription en licence fondamentale

Le second élément relève de la baisse des taux de passage à temps entre la première année et la deuxième année, et de l'augmentation du taux de décrochage des étudiants après une première inscription en licence fondamentale.

Le taux de passage à temps après une première inscription a en effet fortement baissé. Pour la cohorte de 2007-08, ce taux s'affichait à 44,9%, et continuait à s'améliorer jusqu'en 2009-2010 pour atteindre 53,4%. A partir de là, le taux ne cessait de se détériorer pour atteindre 40,3% pour la cohorte de 2012-13.

Cette baisse du taux de passage a en effet été accompagnée d'une augmentation importante du taux de décrochage après une première inscription. Ce taux, qui ne dépassait pas 17,4% pour la cohorte des nouveaux inscrits en 2007-2008, a dépassé 25,3% pour la cohorte de 2012-2013. Autrement dit, plus d'un quart des étudiants inscrits en licence fondamentale abandonne leurs études après seulement une année de formation.

» 1.3. Récapitulatif du suivi des cohortes de l'étude de cas

L'analyse comparée des résultats, en termes de diplomation, d'abandons et de poursuite d'études, des 6 cohortes de nouveaux inscrits en licence fondamentale des 18 établissements à filières à accès ouvert révèle clairement deux tendances distinctes.

Dans un premier temps, se fait jour une tendance haussière indiquant une amélioration continue du rendement interne pour les trois cohortes de 2007, 2008 et 2009 issues des trois universités étudiées. Elle s'accompagne d'une amélioration de la rétention et des taux de passage entre les trois niveaux de la licence fondamentale, dans ces trois universités.

Ensuite, et dès 2009, la tendance devient baissière et se confirme pour les cohortes de 2010, 2011 et de 2012. En effet, les taux de diplomation à temps ont fortement diminué et l'abandon, après une inscription, a augmenté. A cela, s'ajoute la nette baisse des taux de passage pour ces cohortes comparativement aux précédentes.

Il est à souligner que l'augmentation importante des effectifs des étudiants à l'université publique concerne essentiellement ceux de la licence fondamentale. Une autre raison qui explique la dégradation continue des taux de diplomation à compter de la cohorte de 2010, c'est-à-dire les étudiants censés être diplômés à temps en 2013, réside dans l'essoufflement de la réforme, conjugué à la baisse du niveau des bacheliers et à la problématique linguistique durant le passage du secondaire au supérieur, particulièrement depuis 2010-2011.

» 1.4. Caractéristiques des nouveaux inscrits et diplômés à temps en licence fondamentale

Les nouveaux inscrits en Licence fondamentale en 2012-2013, pour les trois universités sont au nombre de 46 537 étudiants. Les filles

représentent 51,64% des étudiants. La quasi-totalité de cette cohorte (presque 99,0%) est composée d'étudiants à plein temps et seuls 1,4% exercent en parallèle une activité professionnelle (fonctionnaire, employé, etc.).

Concernant les mentions obtenus au baccalauréat pour ces nouveaux inscrits en licence fondamentale, plus des deux tiers des nouveaux inscrits en 2012-2013 n'ont obtenu aucune mention.

Tableau 7. Mention obtenue au baccalauréat – Étudiants nouvellement inscrits en licence Fondamentale en 2012-13

Mention obtenue au baccalauréat	%
Très Bien	3,24
Bien	6,48
Assez Bien	19,5
Passable	70,78
Total	100,00

Source : Données APOGÉE universités de Casablanca, Tétouan et Kénitra – Traitement INE-CSEFRS, 2018.

Les données indiquent par ailleurs que 19,5% d'entre eux avaient une mention «Assez Bien» au baccalauréat, et seuls 3,24% l'ont obtenu avec une mention «Très Bien». A noter que 3,58% des étudiants sont à besoins spécifiques.

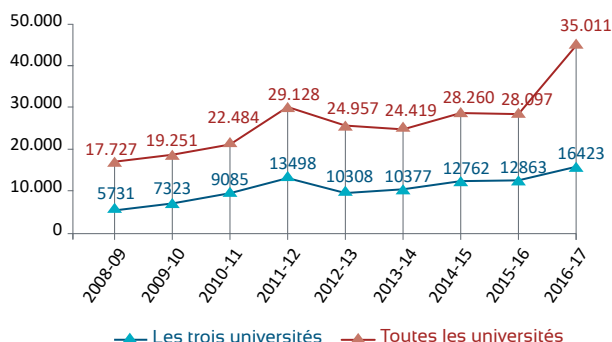
Les effectifs des diplômés à temps en licence fondamentale pour la cohorte de 2012-2013, qui ont réussi leur diplôme sans jamais redoubler en 3 ans, étaient de 4 115 étudiants. Sachant que l'effectif total de cette cohorte avait atteint 46 537 étudiants nouvellement inscrits, ce qui veut dire que seulement 9% des étudiants de la cohorte initiale ont été diplômés à temps.

Ces 9% de diplômés en trois ans ont les caractéristiques suivantes : 80,4% parmi eux ont obtenu leur baccalauréat la même année de leur première inscription à l'université en 2012-2013. 26,5% ont un baccalauréat avec mention «assez bien», 11,8% ont une mention «bien» et 3,3% ont une mention «très bien». Les filles représentent 55,4% des effectifs des diplômés, alors qu'elles ne représentaient que 51% du total de la cohorte de départ à l'inscription. Les étudiants étrangers, ayant réussi leur diplôme à temps représentent 1,3% des diplômés de cette cohorte en durée légale. La quasi-totalité des lauréats à temps ont été des étudiants à plein temps, à hauteur de 97,5% et 99,1% parmi eux résidaient dans le logement parental. Enfin, 5,9% des diplômés à temps sont des étudiants à besoins spécifiques.

» 2. Suivi de cohortes en master

Le traitement des données brutes des effectifs d'étudiants et lauréats en master, à partir des bases du système Apogée, des trois universités (objet d'étude de cas) ne nous permet de constater, comme cela est le cas au niveau national, qu'un nombre très limité d'étudiants, indépendamment de leur inscription en master de recherche ou en master spécialisé, arrivent à accéder aux Masters.

Graphique 13. Effectifs des étudiants en Master respectivement dans l'ensemble des universités et les trois universités – toutes spécialités confondues, entre 2008 et 2017



Source : Données Statistiques universitaires du MENFPESFCRS – Traitement INE-CSEFRS, 2018.

Il est à souligner que la population estudiantine en master est très réduite comparativement à celle de la licence fondamentale. Pour les trois universités de l'étude de cas, l'effectif total des nouveaux inscrits en licence fondamentale en 2012-13 a atteint 46 537 étudiants, alors qu'il a été de 2016 étudiants uniquement au titre de la même année universitaire dans les formations en master des trois universités, toutes filières et spécialités confondues.

En effet, comme illustré dans le graphique plus haut, pour l'année 2016-2017, les effectifs des étudiants de master ne représentent que 4,9% de l'effectif global des étudiants universitaires, ce qui reflète une offre très limitée en master comparativement à celle proposée en licences fondamentales. Cette part est de 2,1% pour les trois universités.

Après le traitement des bases de données, les tailles effectives des cohortes d'étudiants nouvellement inscrits en master durant les trois années universitaires de 2010-11, 2011-12 et 2012-13, pour les trois universités se présentent comme suit :⁽¹⁾

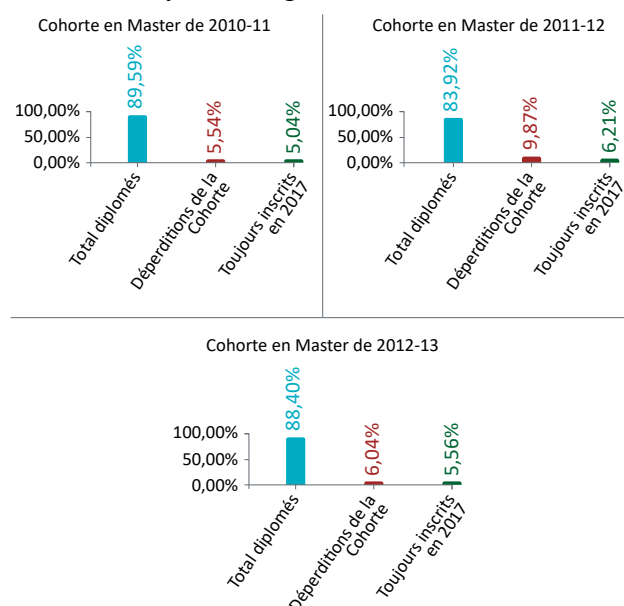
Tableau 8. Effectifs des étudiants en Master

	2010-11	2011-12	2012-13
Cohortes en Master après traitement des données	1786	2432	2016
dont Université Hassan II à Casablanca	616	1128	731
dont Université Ibn Tofaïl à Kénitra	382	458	475
dont Université Abdelmalek Essaadi à Tétouan	788	846	810

Source : Données brutes APOGÉE universités de Casablanca, Tétouan et Kénitra – Traitement INE-CSEFRS, 2018.

Concernant le taux d'achèvement du master, les étudiants obtiennent quasiment tous leur diplômes, traduisant ainsi un rendement interne très important. Les facteurs qui expliquent ce fait résident dans le mode d'accès et la sélection imposée à travers des tests écrits et des entretiens. De plus, l'accès au master est ouvert au niveau national, sans prescription régionale de la carte universitaire requise pour la licence.

Graphique 14. Taux d'achèvement avec retard et taux de déperditions global de la cohorte



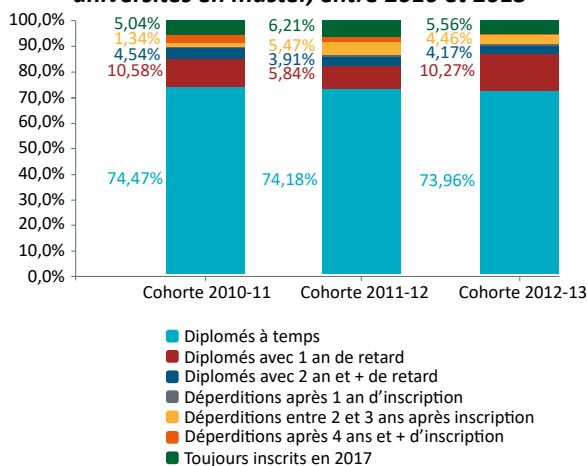
Source : Données brutes APOGÉE universités de Casablanca, Tétouan et Kénitra – Traitement INE-CSEFRS, 2018.

1. A l'instar de l'évaluation des rendements internes de la licence fondamentale, le suivi des cohortes d'étudiants en master est réalisé à partir des Codes Nationaux d'Etudiants (CNE). Les données permettent d'estimer le rendement ne sont exploitables qu'à partir de 2010-2011.

Le retard enregistré dans le master provient essentiellement du retard lié à la soutenance du mémoire dépendant du sujet du projet de fin d'études et de l'encadrement.

En outre, le nombre réduit des effectifs offre de meilleures conditions de travail pour les enseignants et un encadrement adéquat. De plus, et vu que les étudiants sélectionnés sont très souvent d'un niveau élevé, les taux de diplomation sont très élevés et le rendement interne important.

Graphique 15. Récapitulatif du suivi des cohortes de trois universités en master, entre 2010 et 2013



Source : Données brutes APOGÉE- Universités de Casablanca, Tétouan et Kénitra – Traitement INE-CSEFRS, 2018.

Toutefois, il faudrait souligner que le procédé de sélection laisse la latitude aux enseignants responsables des masters de fixer le nombre d'étudiants à accepter, et par conséquent, la décision de limiter les nombres des recrues au master, pour des raisons de manque d'encadrement. En outre, la massification en licence exige plus d'engagement des enseignants qui voient leurs volumes horaires accomplis en licence au détriment du Master. Ceci ne se passe pas sans limiter les effectifs au niveau du master, ce qui engendre des répercussions sur le rétrécissement du bassin de recrutement du doctorat, comme cela a été relevé dans le rapport réalisé par l'INE sur les études doctorales⁽²⁾.

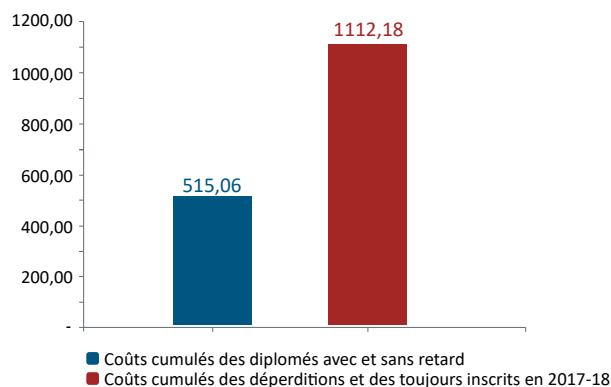
» 3. Le rendement et le coût des déperditions : cas de la cohorte 2012-13 de la licence fondamentale des trois universités

En se basant sur les coûts de fonctionnement annuels pour les années universitaires de 2012 à

2. INE : Mettre le titre complet du rapport des Etudes doctorales.

2015, cette évaluation établit une estimation du coût de fonctionnement des deux années : 2016 et 2017. Dans une démarche d'approximation, les coûts de fonctionnement annuel par étudiant de 2016 et de 2017 sont supposés être proches de ceux de 2015.

Simulation 1. Coûts de fonctionnement annuels cumulés de la cohorte en LF de 2012-13 – en millions de dirhams courants



- Le coût par étudiant correspond à un coût de fonctionnement qui comprend les dépenses réellement exécutées en fin d'années en matières de salaires et de dépenses en matériels et dépenses diverses.

- L'estimation des dépenses pour chaque cycle se fonde sur la masse salariale spécifique au type d'accès.

- Pour l'année 2015, les estimations sont réalisées à partir du projet en cours de la loi de règlement de la loi de finances.

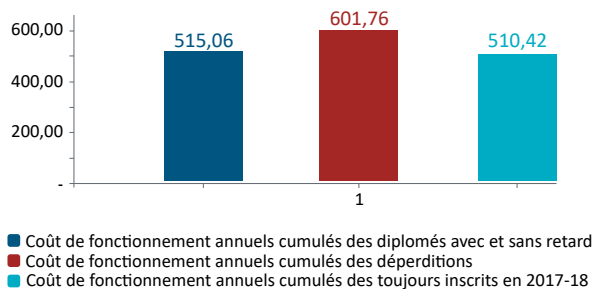
Sources : Données brutes APOGÉE universités de Casablanca, Tétouan et Kénitra et données des lois de règlement des lois de finances – Traitement INE-CSEFRS, 2018.

Les estimations en termes de coûts de fonctionnement annuels affichent un coût additionnel de fonctionnement pour cette cohorte s'élevant à 1,6 milliards de dirhams courants, répartis sur les six exercices budgétaires que couvre la période du suivi de ces nouveaux inscrits, entre 2012 et 2017.

Les résultats de cette étude de cas indiquent une inefficience lourde des formations en licence fondamentale. En effet, sur les six années de suivi, les estimations montrent que 68% du coût de fonctionnement cumulé de cette cohorte a été occasionné par les déperditions en cours d'étude et par le coût additionnel des étudiants qui sont toujours inscrits en 2017-18.

Les diplômés à temps ont coûté 128 millions de dirhams courants pour cette cohorte. Ceux ayant eu leurs diplômes de licence fondamentale avec un an ou deux de retard ont globalement un coût de fonctionnement additionnel qui s'élève à plus de 387 millions de dirhams courants.

Simulation 2. Coûts de fonctionnement annuels cumulés de la Cohorte en LF de 2012-13 – en millions de dirhams courants



- Le coût par étudiant correspond à un coût de fonctionnement qui comprend les dépenses réellement exécutées en fin d'années en matières de salaires et de dépenses en matériels et dépenses diverses.
- L'estimation des dépenses pour chaque cycle se fonde sur la masse salariale spécifique au type d'accès.
- Pour l'année 2015, les estimations sont réalisées à partir du projet en cours de la loi de règlement de la loi de finances.

Sources : Données brutes APOGÉE universités de Casablanca, Tétouan et Kénitra et données des lois de règlement des lois de finances – Traitement INE-CSEFRS, 2018.

Ainsi, les diplômés avec ou sans retard, de la cohorte des nouveaux inscrits en 2012-13 ont coûté plus de 0,5 milliards de dirhams courants en fonctionnement global. En revanche, le coût financier des déperditions, conséquence des sorties sans diplôme et des étudiants toujours inscrits en 2017-18, s'élèvent à 1,1 milliards de dirhams courants. Il est à noter que les étudiants qui sont toujours inscrits depuis 2012-13 accuseront encore un coût de fonctionnement supplémentaire dans les années à venir, pour peu qu'ils obtiennent leur diplôme de licence.

Les déperditions financières sont deux fois supérieures au coût de fonctionnement des diplômés. Les données montrent également que plus de la moitié des déperditions financières sont issues des déperditions annuelles, c'est à dire conséquentes aux interruptions des études en licence fondamentale intervenant durant les six années couvertes par le suivi de cette cohorte de 2012-13.

Il ressort de l'analyse des cas étudiés que le cycle de licence fondamentale génère des déperditions importantes qui entâchent la qualité des formations à l'université et entraînent un coût social et financier. Le coût social se manifeste dans la stigmatisation d'une université publique, surtout son système à accès ouvert, qui n'arrive pas à retenir les étudiants et à leur offrir une formation de qualité. Quant au coût financier, il entrave une optimisation des ressources à investir dans la qualité de l'éducation.

CHAPITRE III.

RÉFORME PÉDAGOGIQUE ET POLITIQUE PUBLIQUE

L'analyse des déperditions et de leur coût interroge les formations - mission principale de l'université - son architecture, son organisation et sa qualité, déterminant ainsi la nature de son rendement. En 2003⁽¹⁾, l'université marocaine a adopté une nouvelle architecture en s'engageant dans l'implémentation du dispositif Licence – Master – Doctorat (LMD). Cette réforme consacre à la fois l'engagement du Maroc à uniformiser son système d'enseignement supérieur universitaire et son ouverture à l'international, vers d'autres systèmes, notamment européen, ce dernier ayant adopté le LMD dans le cadre du processus de Bologne⁽²⁾.

L'adoption par le Maroc du dispositif LMD vise essentiellement à rendre l'architecture pédagogique de l'enseignement supérieur plus lisible en répondant aux normes internationales et en l'harmonisant avec le système européen. La réforme entamée après l'adoption en 2000 de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation offre le cadre et l'occasion pour introduire ce dispositif. La mobilité des étudiants, les échanges entre les formations et la reconnaissance mutuelle des diplômes de l'enseignement supérieur au niveau intellectuel constituaient la trame de fond pour asseoir ce dispositif au Maroc.

Quinze ans environ après son adoption, le dispositif LMD n'a fait l'objet d'aucune véritable évaluation nationale. Au vu des déperditions constatées, il y a pourtant nécessité de conduire une évaluation en se focalisant sur le système ouvert des établissements universitaires⁽³⁾. L'objectif est d'apprécier l'efficacité du système mis en œuvre et d'envisager des perspectives d'évolution de la réforme LMD pour inscrire pleinement le système universitaire dans le renouvellement du modèle de développement humain du Maroc.

Toutefois, afin de comprendre l'importance de l'avènement de la réforme LMD, un aperçu des tentatives de réformes et des révisions qui l'ont précédée et lui ont succédé, permet de rendre compte des acquis et des limites de ces ajustements. Cette évaluation devrait d'abord

fournir un aperçu des différentes réformes liées au dispositif LMD.

» 1. Les réformes entreprises entre 1997 et 2014

Une évaluation du contexte de l'enseignement supérieur au Maroc ne peut être riche d'enseignements qu'à la condition de revenir sur les précédentes refontes, réformes, révisions ou ajustements, qui ont jalonné l'histoire récente du système de l'enseignement supérieur. Cet aperçu rétrospectif vise à réaliser une évaluation de la capacité de l'action publique à engager des réformes ainsi que du degré de mise en œuvre de celles-ci. Cette évaluation interroge non seulement la consistance de la politique publique mais aussi ses choix et leur traduction en termes réglementaires et organisationnels.

» 1.1. Réformes et ajustements réussis

Revenir sur les réformes successives c'est tenter d'évaluer le contenu et la profondeur de cette action publique afin de déterminer leur portée : relèvent-elles de la refonte, de la réforme, de la révision ou de l'ajustement. En effet, l'usage de la terminologie doit refléter deux dimensions : (i) la consistance de la politique publique et (ii) sa portée. Or souvent, le terme «réforme» revient systématiquement dans la terminologie usuelle pour désigner toute action entreprise en matière d'enseignement supérieur. Certes, l'usage du terme «réforme» pourrait résulter de la recherche d'un effet mobilisateur annonçant la volonté politique de remédier aux dysfonctionnements. Il n'en demeure pas moins que le vocable «réforme» (إصلاح), galvaudé par le sens commun et par les discours politiques qui en usent pour caractériser tout ajustement introduit dans le système de l'enseignement supérieur et à propos de toute annonce concernant l'enseignement, perd parfois son sens. Il en a résulté au sein même de la communauté universitaire une sorte de rejet de principe même lorsqu'à l'évidence, son usage annonce un changement positif pour le système en place.

1. La mise en œuvre en 2004.

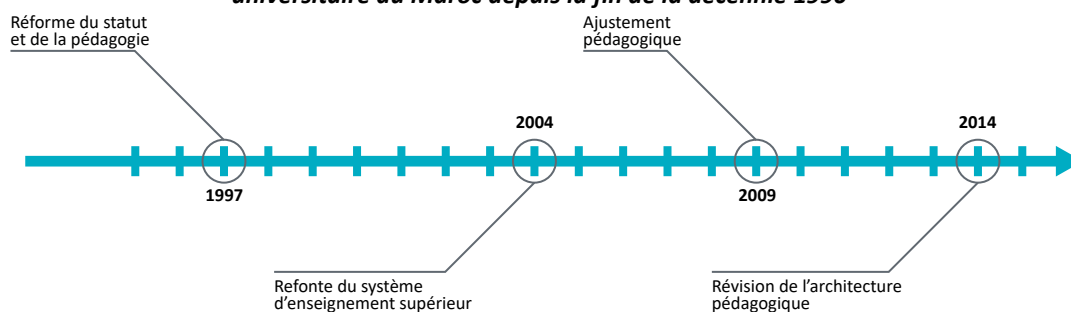
2. Ce système est né du processus de Bologne en 1999.

3. Cette évaluation s'inscrit dans le cadre des orientations de la Vision Stratégique 2015-2030. Il s'agit essentiellement des prescriptions 65 des leviers 10 et 127.

Dans cette perspective, quatre actions ont été recensées depuis la moitié des années 1990. Elles ont eu lieu en 1997, puis en 2004 après l'adoption de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation, ensuite en 2009 dans le cadre du

Programme d'Urgence (P-U) et enfin, en 2014 suite à la nouvelle Constitution de 2011. La figure 3 présente la chronologie de ces actions en précisant la nature de chacune d'elles.

Figure 3. Cheminement chronologique des différentes actions publiques menées en faveur de l'enseignement supérieur universitaire au Maroc depuis la fin de la décennie 1990



» 1.2. La réforme tronquée de 1997

La réforme entamée en 1997 tient d'abord au fait que, pour la première fois depuis l'indépendance, un gouvernement marocain comprend un ministère de l'enseignement supérieur (24^{ème} gouvernement, 27 février 1995) ; ce qui fit naître le secteur de l'enseignement supérieur. C'est un signal politique fort en faveur du développement de ce cycle d'enseignement, car avant cette date, il dépendait du ministère de l'éducation nationale.

La deuxième raison qui conduit à qualifier cette action publique de réforme tient à ce qu'elle modifia en profondeur le statut de l'enseignant-chercheur (février 1997)⁽⁴⁾ revendiqué par le syndicat. Le précédent statut datait de plus de deux décennies (1975)⁽⁵⁾. Cette réforme du statut fut intimement associée à celle des diplômes délivrés par l'université en vue de procéder à des recrutements conformes au nouveau statut de l'enseignant-chercheur. Dans la même optique, le décret n° 2-96-794 (19 février 1997) définit les conditions et les modalités d'organisation de l'habilitation universitaire, se rapportant toujours au statut et à la progression de carrière de l'enseignant-chercheur.

En effet, les diplômes du troisième cycle (y compris le doctorat) furent radicalement réaménagés. Le nouveau texte unifia et abrogea quinze textes, éparpillés jadis (voir l'article 36 de ce décret, «dispositions transitoires»). Il s'agit d'un décret⁽⁶⁾ fixant le régime des études et des examens en vue

de l'obtention du doctorat, du diplôme d'études supérieures approfondies et du diplôme d'études supérieures spécialisées⁽⁷⁾ ainsi que les conditions et modalités d'accréditation des établissements universitaires appelés à assurer la préparation et la délivrance de ces diplômes. En outre, cette réforme, entreprise en 1997, visait à rendre la formation doctorale plus accessible en instaurant davantage de transparence et une procédure d'accréditation assurée par la Commission Nationale d'Accréditation et d'Évaluation (CNAE).

Cependant, cette réforme était tronquée et n'a pas repensé la finalité de l'enseignement supérieur et ses objectifs stratégiques. Elle ne toucha concrètement que les diplômes du troisième cycle, sans aucune révision de l'architecture des formations des cycles précédents.

Les quelques tentatives d'introduction de licences appliquées aux côtés des formations fondamentales n'ont pu être appropriées par la majorité des enseignants. Ainsi, cette réforme semble moins une réforme pédagogique et du régime de certification (car elle n'a pas couvert la licence par exemple) qu'une modification des seuls diplômes qui permettent le recrutement pour les postes d'enseignant-chercheur dont le statut fut profondément modifié. Cette réforme demeura ainsi limitée car n'apportant que des améliorations restreintes au système de l'enseignement supérieur universitaire (sans toucher par exemple à l'architecture pédagogique ou au régime de certification du cycle licence),

4. Décret n° 2-96-793 du 19/02/1997 portant statut particulier du corps des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur, BO n° 4458.

5. Décret n° 2-75-665 du 11 chaoual 1395 (17 octobre 1975) portant statut particulier du personnel enseignant-chercheur de l'enseignement supérieur.

6. Le décret n° 2-96-796 du 11 chaoual 1417 (du 19 février 1997).

7. Décret n° 2-96-795 du 11 chaoual 1417 (19 février 1997) modifiant et complétant le décret n° 2-75-663 du 11 chaoual 1395 (17 octobre 1975) fixant la vocation des établissements universitaires ainsi que la liste des diplômes dont ils assurent la préparation et la délivrance.

même si elle a radicalement modifié le statut de l'enseignant-chercheur.

» 1.3. La véritable refonte de 2001-2004

L'année 2003 a connu une réforme pédagogique (appliquée en 2004) qui s'est fondée sur la loi 01-00 en 2001 et qui constitue le véritable cadre de la réforme de l'enseignement supérieur enclenchée par la Charte Nationale d'Éducation et de Formation.

Il est aujourd'hui admis au niveau national que la politique publique en faveur de l'enseignement supérieur entreprise en 2000 était une véritable refonte vu qu'elle s'est méthodiquement basée sur les orientations de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation qui constitue un document national stratégique élaboré de manière consensuelle, et qui refond toutes les dimensions de l'enseignement supérieur.

La réforme par la loi 01-00 a revu en profondeur tout le système de l'enseignement supérieur y compris ses finalités et les missions stratégiques de l'université. En effet, on lit par exemple dans l'article premier de cette loi que l'enseignement supérieur, en conformité avec les principes de la Charte, a pour objectif :

- «la formation des compétences et leur promotion ainsi que le développement et la diffusion des connaissances dans tous les domaines du savoir ;
- la contribution aux progrès scientifique, technique, professionnel, économique et culturel de la Nation, en tenant compte des besoins du développement économique et social ;
- la maîtrise et le développement des sciences, des techniques et du savoir-faire, par la recherche et l'innovation ;
- la valorisation du patrimoine culturel marocain et le rayonnement de ses valeurs ancestrales».

Cette réforme a touché l'ensemble des composantes de l'enseignement supérieur ; elle tranche totalement avec la seule vocation de jadis de «former des cadres»⁽⁸⁾. Elle a par ailleurs

touché de façon intégrée et cohérente toutes les dimensions de l'enseignement supérieur. D'une part, la loi 01-00 regroupe et fait converger vers les mêmes objectifs à la fois l'enseignement universitaire, l'enseignement de la formation des cadres (appelé enseignement ne relevant pas des universités) et l'enseignement supérieur privé. Dans la même réforme, l'enseignement supérieur est revu de fond en comble :

- le président de l'université remplace le recteur et voit ses attributions élargies (loi 01-00) ;
- la gestion de l'université devient collégiale au travers d'un conseil de l'université, instance délibératoire (loi 01-00) ;
- l'architecture pédagogique adopte le système : Licence, Master et Doctorat (LMD)⁽⁹⁾ ;
- l'université se dote d'une autonomie et d'une instance de délibération dotée d'un pouvoir décisionnel. En outre, des instances d'évaluation et de régulation sont créées dont, notamment, la Commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur, le Conseil de coordination des établissements d'enseignement supérieur ne relevant pas des universités, la Commission de coordination de l'enseignement supérieur Privé (loi 01-00).

La démarche adoptée pour la mise en œuvre de la réforme fut participative. Elle était organisée selon un schéma itératif de *top-down* et *bottom-up*. En effet, les propositions faites au sein des commissions des différentes universités remontèrent au Ministère et furent discutées et aménagées par la CPU en concertation avec le Syndicat national de l'enseignement supérieur (SNESup), avant de les soumettre de nouveau à ces commissions pour discussion et formulation de nouvelles propositions et ainsi de suite. Une journée nationale pédagogique fut organisée en 2003 pour entériner les recommandations. Le chantier était tellement grand que la priorité de la politique publique fut accordée à la réforme du cycle licence et au cadre législatif et réglementaire global. Ce chantier de refonte ainsi amorcé supposait que s'enclenche un processus dynamique d'action publique afin de suivre sa mise en œuvre, parachever ses mécanismes

8. Pour l'histoire, avant la création pour la première fois d'un Ministère de l'Enseignement Supérieur en février 1995, comme précisé dans la partie 1.2. Réforme de 1997 dans ce chapitre, il existait un ministère des Travaux Publics, de la Formation professionnelle et de la Formation des cadres (depuis la fin des années 80).

9. Décret n° 2-04-89 du 18 rabii II 1425 (7 juin 2004) fixant la vocation des établissements universitaires, les cycles des études supérieures ainsi que les diplômes nationaux correspondants, en plus des arrêtés concernant les CNPN des cycles Licence et Master.

fondamentaux et préparer son écosystème pour sa réussite.

» 1.4. Un ajustement opérationnel en 2009 pour accompagner le Programme d'Urgence

La politique menée par les pouvoirs publics en 2009 en matière d'enseignement supérieur fut un ajustement opérationnel de certains aspects pédagogiques et de la gouvernance ainsi qu'un renforcement de certaines filières, particulièrement celles destinées à professionnaliser les formations. Cet ajustement visait en effet à opérationnaliser quelques recommandations de la Charte encore non mises en œuvre et rappelées dans le rapport analytique publié en 2008 par l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Enseignement¹⁰.

Le Programme d'Urgence était lancé sous l'injonction de «donner un nouveau souffle à la réforme». De ce fait, ce programme s'insère parfaitement dans les objectifs et les orientations de la réforme entreprise par la Charte Nationale d'Éducation et de Formation. Pourquoi le Programme d'Urgence n'était-il alors qu'une révision et un ajustement ?

En effet, la révision de 2009 fut très limitée dans le sens où elle n'a couvert que les aspects techniques de l'architecture pédagogique considérés comme des contraintes dans l'application du LMD. En effet, les trois principales contraintes étaient : (i) la problématique linguistique et de communication, (ii) l'orientation et le tutorat et enfin, (iii) la professionnalisation des filières de formation.

Pour ce qui est de la problématique linguistique, il a été constaté avec force que les nouveaux étudiants arrivant à l'université ne maîtrisaient ni la langue (la langue d'enseignement est le français a contrario, la langue d'enseignement au secondaire et au primaire est la langue arabe) ni les techniques de communication et de l'information. La révision de l'architecture en 2009 visait à conforter des «modules transversaux et transférables». Ces modules, étalés sur quatre semestres (les deux premières années du tronc commun), se composaient de : (i) la langue et la méthodologie du travail universitaire, (ii) la langue et les techniques d'expression et de communication, (iii) l'informatique.

L'orientation et le tutorat furent considérés comme les maillons faibles à l'origine des déperditions, surtout celles intervenant en première année du cycle de licence. La révision opérée à travers le Programme d'Urgence accorde à cette composante une place importante avec des moyens substantiels partant du fait que l'étudiant arrive du secondaire vers l'environnement tout nouveau de l'enseignement supérieur. Ainsi, le Programme d'Urgence a encouragé, voire obligé, les universités à disposer et/ou à renforcer leurs services en matière d'orientation et de tutorat pour assurer à minima une prise en charge efficace du nouvel étudiant en termes d'information pour lui permettre de construire plus efficacement son parcours universitaire.

La professionnalisation des filières de formation est sans nul doute le point fort de l'ajustement de 2009 à travers le Programme d'Urgence. La volonté de s'attaquer au faible taux d'insertion doublée d'un contexte porteur, contribuèrent manifestement à diversifier et renforcer les filières professionnalisantes dans les établissements à accès ouvert. Ce contexte porteur n'était autre que les différents plans sectoriels et les initiatives gouvernementales : 10 000 ingénieurs et assimilés, émergence industrielle (Métiers Mondiaux du Maroc) ainsi que la formation des travailleurs sociaux.

En somme, la révision de 2009 et toutes les opportunités qu'elle avait ouvertes n'étaient pas suffisantes pour la qualifier de réforme. Les ajustements étaient d'ordre technique. Ils n'étaient pas de nature à consolider le système LMD pour, in-fine, rendre l'enseignement supérieur universitaire plus efficace. Pourtant, un travail préparatoire de révision pédagogique fut entamé en 2008 avant même le lancement du Programme d'Urgence. Ce travail partait des rapports d'auto-évaluations des universités relatifs à l'expérience d'accréditation des filières en 2004 selon le LMD et qui étaient arrivées à terme. Les propositions ont fait l'objet d'un large débat lors de la journée nationale pédagogique organisée en 2008 afin de déterminer les principales recommandations à mettre en œuvre.

10. CSE : Rapport de 2008.

» 1.5. La révision de 2014 : une révision plutôt technique

La révision de 2014 s'appuyait sur le programme gouvernemental de 2012⁽¹¹⁾ avec en filigrane la nouvelle Constitution de juillet 2011. L'axe de ce programme gouvernemental «Rayonnement de l'université marocaine en termes de formation et de recherche scientifique » prévoyait en effet dans son levier 4 (renforcement et mise en œuvre des programmes sociaux) de procéder à : «l'évaluation globale des formations pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur à travers particulièrement la réforme du cycle licence. L'objectif fut de renforcer les compétences et les aptitudes personnelles des étudiants en leur apportant la maîtrise des langues, de la communication et des technologies de l'information ainsi que la transmission de la culture de l'entrepreneuriat... » (traduit de l'original en arabe).

Sur la période 2012-2016, ce même programme promouvait également le «soutien de l'autonomie des universités dans le cadre d'une contractualisation renouvelée entre ces dernières et l'État, fondée sur la reddition des comptes et la gestion axée sur les résultats, dans la perspective de la mise en œuvre de la déconcentration et de la décentralisation» (traduit de l'original en arabe).

Même si ces actions du programme gouvernemental apparaissent pertinentes en soi, d'autant plus qu'elles furent fortement demandées par l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur en raison de l'inachèvement de la refonte de 2004 et de la révision de 2009, il est clair que les pouvoirs publics agissaient sur un fond politique porté par un nouveau gouvernement en 2012 suite à l'adoption de la nouvelle Constitution en juillet 2011.

L'introduction par cette Constitution des institutions sous le chapitre de 'bonne gouvernance' a amené dans son sillage une modification du Conseil Supérieur de l'Enseignement et de ses missions, qui devient le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Toujours en termes de bonne gouvernance, le Gouvernement créa en 2014 l'Agence Nationale d'Évaluation et d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (ANEAQ) (loi 80-12, BO n° 6284 du 21 août 2014). Cette création, intervenue en 2014 fut opérationnelle en 2016.

De plus, l'effet de ces changements apparaît explicitement à travers la campagne qui a précédé la révision ciblant les formations professionnalisantes, (licence professionnelle et master spécialisé), ainsi que de dénoncer les déviations et les abus résultant de pratiques à l'œuvre au sein des universités, concernant les conditions d'accès aux masters, le paiement de ces formations, l'octroi de diplômes par népotisme, ...

Au-delà de cette politique moralisatrice, la révision de 2014 a été purement technique et a principalement concerné des modifications au niveau des Cahiers des Normes Pédagogiques Nationales (CNPN) de la licence⁽¹²⁾.

» 2. Quels constats retenir des réformes et des ajustements passés

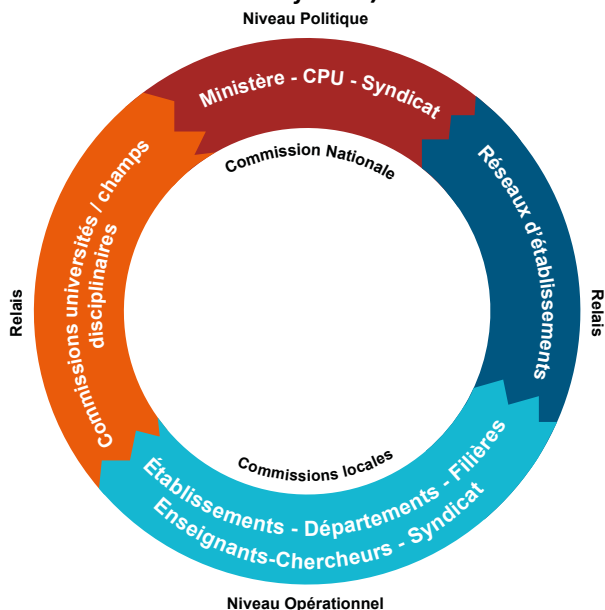
Cet aperçu rétrospectif des ajustements et des réformes de l'action publique engagés de 1997 à 2014 conduit à avancer nombre de constats saillants :

Il est particulièrement positif de relever que ce processus a permis de développer une capacité nationale endogène à conduire les réformes ou les révisions : en témoignent notamment l'élaboration des matrices pédagogiques, les Cahiers des normes pédagogiques nationales et des descriptifs techniques des modules. Au fil des différentes réformes et révisions, des acteurs universitaires, responsables du Ministère et du Syndicat national de l'enseignement supérieur, ont pu entamer un processus de mise en place d'une ingénierie nationale participative pour conduire le changement.

11. Royaume du Maroc, Chef du Gouvernement. Le Programme Gouvernemental, janvier 2012.

12. Arrêté n° 2082-14 du 30 septembre 2014 et pour le Master arrêté n° 2083-14 du 30 septembre 2014. Cette révision pédagogique a également couvert les cycles suivants : Ingénieur, les deux années préparatoires au cycle ingénieur, la licence en sciences et techniques, le master en sciences et techniques, le cycle des Écoles Nationales du Commerce et de Gestion (ENCG), le Diplôme Universitaire de Technologie (DUT). Ces CNPN concernent les établissements à accès régulé.

Figure 4. Schéma de la démarche participative et itérative pour l'ingénierie pédagogique au niveau national des réformes/révisions



L'action publique amorce une réforme et/ou une révision selon un cycle d'environ cinq ans, ce qui revient de facto à s'aligner sur la période d'accréditation des filières. Cette périodicité coïncide toutefois avec la temporalité politique. La réforme ou la révision pédagogique est entamée après chaque formation d'un nouveau gouvernement. Tel est le cas de la réforme lancée en 1997 avec le 24^{ème} gouvernement constitué en février 1995 et de la réforme de 2003 avec l'avènement du 28^{ème} gouvernement en novembre 2002. C'est également le cas pour l'ajustement effectué en 2009 avec le 29^{ème} gouvernement nommé en octobre 2007 et enfin pour la révision réalisée en 2014 après l'investiture du 30^{ème} gouvernement en janvier 2012.

De ce processus apparait une faiblesse structurelle qui tient à une discontinuité récurrente dans la mise en œuvre des réformes de l'enseignement supérieur. C'est notamment le cas en 1997, puis en 2004 à propos de l'application de la Charte et à un moindre degré, en 2009, à l'occasion du lancement du Programme d'Urgence censé donner un nouveau souffle à la Charte. C'est encore le cas en 2014 avec le programme gouvernemental. En effet, la mise en œuvre d'une stratégie suppose d'élaborer des plans d'actions cohérents, rythmés et bien articulés, ce qui semble avoir manqué.

Aucune des actions postérieures à 2004 ne s'est véritablement attelé à parachever la mise en œuvre complète et totale du système LMD. De plus, plusieurs dispositions de la loi 01-00 n'ont pas vu le jour (ou ont été mises en œuvre tout

récemment). En 2009, le Programme d'Urgence aurait pu être l'occasion idoine pour achever la mise en œuvre de la refonte lancée en 2004. En dépit des apports subtils du Programme d'Urgence en termes de visibilité politique, de contractualisation, entre les universités, le Ministère de tutelle et le Ministère des Finances, basées sur des projets, d'instauration d'un mode de suivi et d'évaluation à travers des indicateurs de performance précis, il a été rattrapé par les échéances électorales et le changement de Gouvernement.

A chaque révision, en particulier celle de 2009 et de 2014, l'expertise pédagogique n'a pas été suffisamment présente dans la conception de l'ingénierie pédagogique ainsi qu'à propos de l'accréditation. Il convient de souligner qu'au niveau national, on dispose de peu de spécialistes d'ingénierie pédagogique. Cette dernière fait également défaut dans tout le processus d'accréditation des filières, sachant que seul l'effort de quelques enseignants expérimentés est en mesure de combler cette faiblesse.

Les révisions en dis-continu n'ont manifestement pas pu éviter les contraintes d'une réforme globale annoncée par la loi 01-00. A l'évidence, elles sont nécessaires et sont souvent positives, mais elles le sont moins lorsqu'elles limitent la capitalisation des acquis en engendrant des changements d'orientations, qui ne sont pas de nature à produire une stabilisation des cadres de référence en vue de consolider la réforme de fond de l'enseignement supérieur au Maroc.

La capitalisation politique des réformes et révisions est un impératif pour maintenir le memento du processus de développement des réformes. Les politiques en dents de scie, où le souci de la recherche d'un nouveau cap pour une nouvelle réforme l'emporte sur une construction innovante sur la base des acquis de la réforme précédente, désorientent les réformes structurelles. C'est ainsi que la mise en œuvre du LMD n'a pas fait l'objet d'un suivi précis rendant compte de sa trajectoire de progression. Les discontinuités de l'action publique ne favorisent pas la capitalisation et la consolidation des acquis.

Cette faible capitalisation semble s'ajouter notamment à l'hésitation de la politique publique à choisir entre une réforme globale de rupture qui s'inscrit dans le temps long, et une réforme incrémentale qui nécessite une ingéniosité

et une innovation de tous les instants pour opérationnaliser cette réforme. Il est entendu que la réforme de rupture - en ce cas passant par la mise en œuvre de la Vision Stratégique - exige de disposer d'une feuille de route à même d'assurer un suivi précis de la réforme et opérer les ajustements nécessaires indépendamment des

changements intervenant dans le champ politique. Dans le cours d'une réforme incrémentale, il s'agit d'introduire des améliorations précises de façon continue, complémentaire, graduelle et capitalisable. Comme le montre le chapitre suivant la réforme LMD illustre les difficultés à capitaliser et consolider une réforme.

CHAPITRE IV.

LA PHILOSOPHIE DE LA RÉFORME LMD ET L'EFFICACITÉ

Le fait d'avoir opté pour l'adoption du système LMD comme architecture de l'enseignement supérieur a été essentiellement dictée par un alignement sur les standards internationaux, surtout européens, à une époque où tous les systèmes universitaires tendent à se rapprocher du modèle anglo-saxon. Par ailleurs, le système LMD est également porté par une philosophie de la conception des formations.

» 1. La philosophie de la réforme par le LMD

Derrière la mise en place du système LMD, il y avait la volonté d'introduire une réforme profonde du système pédagogique afin de surmonter les dysfonctionnements de l'existant arrivé à bout de souffle, ce qui nécessitait de transformer le dispositif pédagogique pour améliorer la qualité des formations.

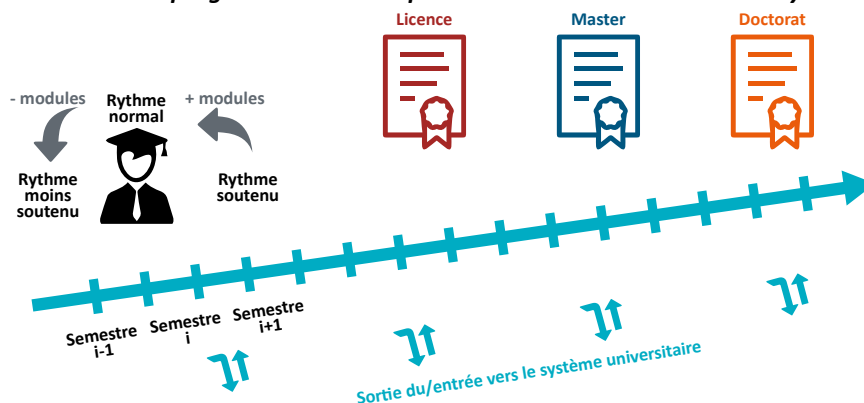
Le système LMD est conçu selon une philosophie qui adapte l'enseignement à l'étudiant pour le faire progresser dans son cursus académique, à son rythme et selon ses capacités d'apprentissage. Cette philosophie consacre l'étudiant comme responsable de sa formation, qui doit contribuer à la réalisation de ses projets personnel et professionnel. Dans cet esprit, la philosophie du LMD apporte les innovations suivantes :

- (i) Une architecture de diplômes repensée pour créer des niveaux de diplomation graduels afin de permettre à l'étudiant d'achever ses études en s'adaptant à ses capacités d'apprentissage: chaque cycle et chaque type de diplômes, équivalent à plusieurs sorties (exits) et entrées. Chaque cycle est sanctionné par un diplôme. D'où l'idée de disposer d'au moins trois cycles : premier cycle (licence), deuxième cycle (master) et troisième cycle (doctorat) ;
- (ii) Un choix diversifié de formations et de parcours académiques pour l'étudiant,

déterminé selon ses capacités et ses projets personnel et professionnel. Le LMD rompt avec la logique du parcours générique et figé pour promouvoir une logique de parcours préféré et privilégié. L'étudiant peut même interrompre sa formation et la reprendre par la suite en conservant les acquis et les modules qu'il aura antérieurement validés ;

- (iii) La progression académique se fait en fonction du rythme individuel de l'étudiant. L'architecture comprend plusieurs modules (et sous-modules) répartis sur plusieurs semestres. L'étudiant peut ainsi progresser tout en ayant la possibilité de rattraper des modules des semestres précédents non validés. Ainsi, le redoublement perd son sens et permet de se délester du poids psychologique qui pesait sur l'étudiant. De même, ce dernier peut avoir la possibilité de s'inscrire à des modules les semestres suivants ;
- (iv) Le transfert des acquis d'un parcours à un autre et d'un établissement à un autre (d'une université à une autre), voire même d'un pays à un autre dès lors qu'ils ont adopté eux-aussi le système LMD sont possibles. La mobilité et ainsi très favorisée pour s'adapter aux conditions de l'étudiant, à ses contraintes et à ses opportunités en termes de formation et de carrière académique. Enfin, le LMD facilite la reconnaissance des diplômes et des qualifications entre entités (voire même entre pays ayant adopté le LMD).
- (v) Les enseignements sont censés être plus efficaces car se déroulent en présence d'étudiants qui les ont manifestement choisis. De plus, ces enseignements s'adaptent plus facilement aux profils des étudiants, loin d'une hétérogénéité des groupes d'apprenants qui risquent de voir s'estomper à la fois l'efficacité et l'intérêt.

Figure 5. Schéma de progression académique de l'étudiant dans le cadre du système LMD



Avec tous ces avantages fondamentaux et bien d'autres, le modèle LMD, s'inspirant du modèle anglo-saxon, promeut une philosophie qui rompt avec l'ancien système.

Ce modèle vient également répondre à la nécessité d'harmoniser les diplômes en s'alignant sur le système européen initié par le processus de Bologne. Il s'agit ainsi de valoriser les diplômes marocains dans l'espace européen et de garantir la valeur certificative de ces titres, en vue de favoriser la mobilité des étudiants.

C'est ainsi qu'en s'inscrivant dans ce processus, le Maroc s'aligne sur les standards internationaux de l'enseignement supérieur exigés par le LMD, constituant une tendance mondiale⁽¹⁾.

» 2. Le système LMD après quinze ans de mise en œuvre

La réforme portée par le LMD fut introduite au Maroc dans la perspective de la généraliser à toutes les universités. Depuis 2004, la première phase concernait la reconversion des formations existantes de la licence dans le nouveau système. Depuis 2006, la révision touche le cycle master pour enfin y rétablir le cycle du doctorat en 2008.

Ainsi, en l'espace d'un peu plus d'une décennie, le système LMD a acquis une certaine maturité. En effet, le tableau 9 montre que les étudiants en formation dans le cadre de ce dispositif au sein des universités a atteint 720 849 étudiants en 2016-2017, soit 92,2% du total des étudiants universitaires. La maturité du système se cristallise aussi en termes de formations. En effet, le tableau rend compte d'une grande diversité de l'offre de formation que ce soit en licence, en master ou doctorat.

Tableau 9. Le système LMD en chiffres à l'université marocaine (2016-2017)

Cycle		Nombre d'étudiants en LMD	Nombre de filières accréditées
Licence	LEF	623370	311
	LP (y compris la LST)	32821	378
Master	Master	24799	467
	Master Spécialisé	10212	257
Doctorat*		29647	229
Total		720849	1642

* non compris le diplôme de spécialité en médecine et le diplôme de spécialité en médecine dentaire

Source : Données brutes du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

Un autre indicateur de la maturité du système LMD repose sur le développement de formations « professionnalisantes » avec, au total, près de 380 filières de formation en licence professionnelle y compris les licences en sciences et techniques (LST) et près de 260 en master spécialisé en 2016-2017. Ces filières n'accueillent toutefois que 6,2% des étudiants de la licence et du master (données 2016-2017).

Si quantitativement le système LMD est en phase de maturité, il comporte également plusieurs autres acquis aux niveaux politique, organisationnel et aussi en termes de mobilisation des acteurs, particulièrement les enseignants et les étudiants.

1. Crosier D. et Parvera T. Le processus de Bologne : son impact en Europe et dans le monde, UNESCO, 2014

» 2.1. Les acquis globaux de la réforme relative au LMD

Le Maroc est l'un des premiers pays à avoir adopté le système LMD suite à la déclaration de Bologne qui formalisa ce nouveau dispositif. En effet, le Maroc l'adopta et le mit en œuvre précocement, dès 2004, dans la perspective de l'appliquer dans toutes ses universités grâce, d'un côté, à la mobilisation qui a accompagné son démarrage et de l'autre à l'engagement des enseignants. Sa mise en œuvre a même débuté bien avant certains pays européens tels que la France dont l'adoption par certains établissements ne s'est faite que tardivement⁽²⁾.

Ainsi, les universités sont censées se doter d'une nouvelle architecture pédagogique qui concrétise et annonce une réforme globale.

Convient-il de rappeler que le concept d'enseignement modulaire et semestriel, épine dorsale du système LMD, s'appliquait déjà dans les Facultés des Sciences et Techniques avant l'adoption de ce dispositif par l'ensemble des universités marocaines dans le cadre d'une nouvelle configuration qui uniformise les modes d'enseignement.

Tout en uniformisant les modules fondamentaux et nécessaires à la formation d'une discipline donnée, l'autonomie pédagogique confirmée par la loi 01-00 a été appliquée en offrant aux universités la possibilité d'élaborer des parcours pour la licence d'études fondamentales (5^{ème} et 6^{ème} semestres). L'élaboration des formations professionnelles a également concrétisé l'autonomie pédagogique des universités et leur volonté de proposer des filières pouvant répondre aux besoins exprimés par le secteur socio-économique.

Après plus d'une décennie d'application, on recense près de 720 850 étudiants qui poursuivent des études selon les normes du LMD en 2016-2017 (établissements à accès ouvert, y compris les filières LMD dans les établissements à accès régulé). Les différentes réformes et/ou révisions menées durant cette période, appellent à des interrogations : quels sont les acquis favorables à la performance et à l'efficacité du système de l'enseignement supérieur marocain? Ces acquis sont-ils substantiels, institutionnels et culturels et permettent-ils d'entrevoir la consolidation du dispositif ?

L'adoption du LMD a constitué un tournant décisif dans l'évolution du système marocain de l'enseignement supérieur. Il fut même perçu comme une «révolution». C'est cette même révolution qui a peut-être charrié la mobilisation et l'engagement de tous les acteurs : ministère, présidents d'universités, doyens, enseignants-chercheurs, étudiants, etc, en vue de réussir l'introduction du système LMD dans l'université marocaine.

» 2.2. Acquis d'ordre organisationnel et pédagogique

L'introduction du LMD dans l'université marocaine a induit plusieurs avantages. Il s'agit d'une réforme novatrice pour l'organisation de la formation et son architecture. En installant la semestrialisation et la modulation, le cheminement de l'étudiant est fluidifié dans les études par une validation souple des modules et des semestres. De plus, le contrôle continu garantit une acquisition progressive des savoirs. La répartition des modules en majeurs (outils) et au choix de l'université traduit une nouvelle approche qui rompt avec l'incohérence des programmes des formations antérieures. Le principe sur lequel se base ce dispositif est celui de la capitalisation des acquis. Dans ce cadre, les passerelles constituent des «échangeurs» pour les étudiants qui voudraient rejoindre une autre filière ou encore, capitaliser des modules.

L'introduction des modules outils dans le cursus (langue, communication), visait à combler le déficit linguistique des nouveaux étudiants peu préparés aux études supérieures et confrontés à de sérieuses difficultés pour suivre les cours des filières enseignées en français, alors qu'ils ont étudié en langue arabe au lycée. Afin de consolider le projet de renforcement linguistique des étudiants, des tests de positionnement linguistiques ainsi que des manuels d'enseignement du français comme langue étrangère (FLE) ont été élaborés. En outre, certaines universités ont mis en place des centres de langue pour accompagner la mise à niveau linguistique de leurs nouveaux étudiants.

La conception de la nouvelle architecture pédagogique introduit de nouvelles normes : une évaluation reposant sur un contrôle continu et une organisation produisant une cohérence tangible de l'approche pédagogique.

2. La France a appliqué progressivement le LMD selon la volonté et la préparation des universités. Une première phase sous forme d'opération-pilote a concerné 3 universités en 2002. Une deuxième phase en 2003 au sein de 13 universités avant que le système se généralise en 2006.

La réforme par le LMD a engendré, les premières années sur les plans organisationnel et pédagogique, des acquis importants qui se concrétisent par le passage d'une logique de «département», synonyme d'organisation administrative, à une logique de «filière» synonyme d'architecture pédagogique. En outre, l'introduction de normes précises a permis de baliser ce système, principalement en licence. Le développement et la diversification des offres de formations grâce à l'introduction du concept de filière ont insufflé une forte dynamique dans le montage et la dispensation de formations aussi nouvelles que diverses. La possibilité de changer des filières selon les besoins du pays et l'évolution des connaissances ont constitué des acquis indéniables.

» 2.3. La réceptivité positive de la réforme par les étudiants

Malgré sa relative complexité, le LMD a été bien accueilli par les étudiants. Leur réceptivité est due aux avantages que leur offre ce système, d'autant qu'il a été perçu comme une réduction des années de licences de 4 à 3 ans.

La notion d'échec concernait une année entière dans l'ancien système. Elle a été abolie en faveur de la «non validation» d'un ou de plusieurs modules avec la poursuite de l'étudiant de son cursus académique. La compensation entre modules, entre semestres et entre années offre la possibilité à l'étudiant de s'émanciper, contrairement à la «rigidité» qui caractérisait l'ancien système. L'introduction de la différenciation entre modules, majeurs et optionnels, a offert une flexibilité (quoique relative) en faveur de l'étudiant et de son implication dans le choix des modules même en nombre limité. Une plus grande diversification de l'offre de formation au profit de l'étudiant s'instaure. En effet, il existe actuellement plus de 720 licences accréditées, réparties entre des licences d'études fondamentales, des licences professionnelles et enfin, des licences en Sciences et Techniques⁽³⁾.

En dépit de ces acquis majeurs, le système LMD souffre de difficultés à la fois d'ordre politique (y compris réglementaire), de mise en œuvre et de pratique. Cependant, tous les participants à l'atelier de réflexion tenu le 21 septembre 2017 s'accordent pour constater que ces difficultés ne sont pas toutes intrinsèques au LMD. Quelles sont

alors ces difficultés ?

» 3. Le système LMD à l'épreuve des difficultés de mise en œuvre

L'analyse des difficultés auxquelles la mise en œuvre du LMD a fait face montre que les principales difficultés se situent au niveau de son opérationnalisation et non de sa conception. En effet, il a très bien réussi dans plusieurs pays qui se sont ainsi dotés de systèmes d'enseignement supérieur performants et efficaces, notamment en Europe occidentale. Ces difficultés ont engendré, dans la plupart des cas, des dysfonctionnements. Ces difficultés peuvent être réparties en trois niveaux.

» 3.1. Une politique moins offensive pour consolider la réforme

Depuis sa mise en place en 2004 (introduit en 2003), le LMD a subi au moins trois ajustements et/ou révisions successives. Leur finalité et leur consistance préfigurent des difficultés à faire aboutir la réforme et à la stabiliser dans le temps, sachant que les ajustements doivent nécessairement s'inscrire dans un processus de consolidation et de perfectionnement continu.

Les changements politiques (de gouvernement) engendrent des concessions qui atteignent la finalité et la consistance de la réforme. La recherche du consensus et la résistance au changement avaient eu raison de la mise en œuvre complète de la réforme.

Ainsi, la révision de 2014, par exemple, a provoqué une démobilisation de nombreux enseignants-chercheurs et a fait émerger le doute sur toute la réforme. En effet, il ressort des entretiens avec des responsables universitaires ainsi que des discussions lors de l'atelier du 21 septembre 2017 que cette révision a été initiée sous la bannière consistant tantôt à "combattre" le zèle de certains enseignants-chercheurs, tantôt à "éradiquer" les dérives dans les pratiques d'autres enseignants-chercheurs ou encore à 'dénoncer' certaines pratiques relatives aux formations professionnelles et continues et formations payantes. Bien que toute action qui vise à combattre les dérives soit louable, la réforme ne pouvait se réduire à cela. C'est ainsi que ces révisions ne semblaient pas porteuses d'une volonté de consolidation réelle de

3. Source : Département de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Données 2016-2017.

la réforme et de capitalisation des acquis réalisés depuis 2003 mais annonçaient "une nouvelle réforme" dont la substance principale consistait à dénoncer les dérives morales qui subsistaient sporadiquement dans l'enseignement supérieur.

La mise en place du LMD exige une pleine autonomie de l'université sur les plans pédagogique, administratif et financier. L'autonomie tronquée de l'université ne lui garantit pas une grande capacité d'adaptation de ses formations, ni de nouer des partenariats avec le monde socio-économique et les organismes étrangers, dans un monde de plus en plus ouvert et de plus en plus compétitif. Cette faible autonomie doublée d'un statut de l'université en tant qu'établissement public à caractère administratif appesantissent son plein essor. Ainsi, le caractère vocationnel et l'autonomie sont indispensables pour répondre aux besoins à la fois de l'étudiant lui-même et du tissu socio-économique régional, synonyme de partenaire de l'université de proximité. La responsabilisation de l'université pour une formation de qualité, doit s'accompagner d'une autonomie pédagogique, financière et administrative, et doit disposer de son patrimoine.

La procédure d'accréditation est jugée, par les établissements et par les responsables de filières, très lourde, très longue et consommatrice d'énergie. Ainsi, le dispositif LMD a été conçu et perçu sur le plan politique comme une révision technique et non comme une véritable réforme structurelle. Si le Maroc a fait le choix d'adopter ce dispositif, il est inconcevable de le figer alors qu'il ne cesse de se développer dans les autres pays ayant fait ce même choix. Ce développement fait l'objet d'un suivi politique régulier de la part des autorités concernées.

Encadré 2. Différentes étapes de suivi politique de l'implémentation du LMD en Europe

- **Mars 2001** : Rencontre de Salamanque avec la création de l'Association des Universités Européennes,
- **Mai 2001** : Rencontre de Prague lors de laquelle les ministres européens confirment leurs efforts pour la déclaration de Bologne, afin de construire l'espace européen de l'enseignement supérieur,
- **Septembre 2003** : Conférence de Berlin qui

a décidé d'accélérer le processus LMD et de l'étendre au cycle doctoral (comme 3ème cycle), d'approuver le principe d'égalité des chances et d'articuler l'espace européen de l'enseignement supérieur avec l'espace européen de la recherche,

- **Mai 2005** : Rencontre de Bergen qui a adopté le Cadre Européen des Qualifications (CEQ) et lancé à partir duquel les Cadres Nationaux de Qualifications (CNQ), entériné la flexibilité dans les parcours de formation et les principes de l'assurance

- **Mai 2007** : Conférence de Londres qui a imposé aux membres de disposer de CNQ à l'horizon 2010, introduit la formation tout au long de la vie et les outils et les pratiques de reconnaissance des diplômes,

- **Avril 2009** : Rencontre de Louvain / Louvain-la-Neuve qui a déclaré la poursuite du processus de Bologne jusqu'en 2020, la promotion des capacités d'intégration sur le marché du travail, l'ouverture à l'international de ce système⁽⁴⁾,

- **Mars 2010** : Rencontre de Budapest/Vienne qui annonce la création officielle de l'espace européen de l'enseignement supérieur,

- **Avril 2012** : Conférence de Bucarest qui a exploré les instruments de reconnaissance automatique des qualifications académiques et professionnelles entre les pays de l'Europe (y compris la formation non formelle), assuré que les outils de la déclaration de Bologne (crédits, cadre de qualifications, diplômes additionnels, etc) se basent sur les résultats d'apprentissage (learning outcomes), et enfin évalué « l'ouverture à l'international » lancée en 2007,

- **Mai 2015** : Conférence d'Erevan qui a réitéré l'engagement pour renforcer le système LMD au-delà de 2020 et étendre son ouverture à l'international.

Le déficit majeur de la mise en œuvre du LMD au Maroc reste sans conteste la non-adoption du mécanisme de crédits dans son organisation pédagogique. Ce mécanisme consiste à attribuer à un cycle (L, M et D) un nombre déterminé de crédits. L'étudiant doit composer son panier de "cours" ou modules en fonction des crédits qui leur correspondent, jusqu'à ce qu'il atteigne le nombre de crédits requis pour le cycle en

4 Lors de cette rencontre s'est tenu effectivement le premier Forum Politique de Bologne regroupant en plus des pays membres de l'Union Européenne d'autres pays à travers le monde dont notamment : l'Australie, le Brésil, le Canada, la Chine, l'Égypte, l'Éthiopie, le Japon, le Kazakhstan, le Kirghizstan, le Mexique, le Maroc, la Nouvelle-Zélande, la Tunisie, et les États-Unis d'Amérique.

question. Ce panier doit d'abord comprendre les cours majeurs (*major course*) qui constituent le socle des connaissances de sa discipline, les cours mineurs (*minor course*) qui sont des cours complémentaires à sa discipline et enfin, les cours optionnels (*elective course*), comme c'est le cas aux États-Unis d'Amérique⁽⁵⁾.

Le mécanisme de crédits est l'un des piliers du système LMD au côté des modules ou simplement des cours (unité d'enseignement). Le mécanisme de crédits définit la charge de travail de l'étudiant (*workload*), sachant qu'il faut partir du fait que les modules ne s'équivalent pas. Le système LMD au Maroc a adopté le mécanisme modulaire et semestriel et s'est paradoxalement défait du mécanisme de crédits. En traduisant la charge réelle de travail, le mécanisme de crédits permet d'élargir l'éventail des travaux effectués par l'étudiant : cours, travaux pratiques, sorties de terrain, enquêtes, laboratoires, bibliothèques, rédaction de travaux, etc.) au lieu de la notion classique de " cours " ou de " TD " en classe. Ainsi, le mécanisme de crédits permet l'accumulation mais aussi et surtout, le transfert entre filières, parcours, établissements, pays, etc.

Le fait de ne pas achever le LMD en se détournant du mécanisme de crédits a réduit la mobilité des étudiants, tant académique que professionnelle, à la fois aux niveaux national et international. De plus, cet inachèvement du système LMD n'a pas favorisé l'attractivité de l'université marocaine vis-à-vis des étudiants étrangers. Selon les données disponibles, elle a accueilli 9 347 étudiants étrangers en 2015-2016⁽⁶⁾, soit seulement 1,2% du total des étudiants à l'université. A titre de comparaison, ce taux est de 7% en Europe selon une étude réalisée dans 32 pays d'Europe en 2007⁽⁷⁾. La même étude montre que le nombre d'étudiants étrangers est passé de 827 000 en 1999 (année du processus de Bologne) à 1516000 en 2007, soit un accroissement de 80%.

L'attractivité à l'international, du système de l'enseignement supérieur marocain avec l'introduction du système LMD est difficile à affirmer. Le constat est que cette attractivité est loin d'atteindre sa vitesse de croisière. En effet,

5. Source: US News and World Report (U.S. Higher Education Glossary). <https://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/2011/08/15/us-higher-education-glossary>. Accédé le 27 septembre 2017.

6. Source : Maroc Universitaire 2015-2016. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

7. Campus France, Repères, Mobilité étudiante : succès et échec de processus de Bologne, n° 03, fév. 2011. Données concernant 32 pays européens (les pays remplissant les conditions du programme ERASMUS ainsi que la Suisse).

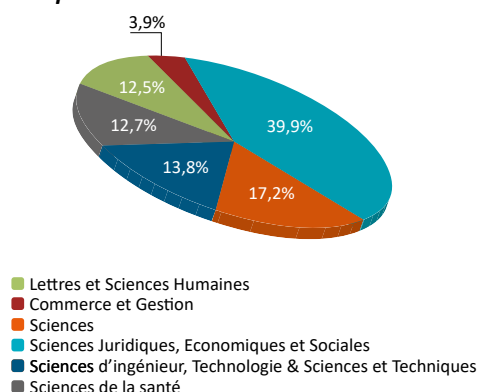
8. Bureau Erasmus+ Maroc (2018), Bilan de la Participation Marocaine (résultats provisoires pour 2017).

le nombre de mobilités sortantes du Maroc vers les pays de l'Europe dans le cadre du programme Erasmus+ (étudiants et personnels) ne dépassait guère 888 mobilités en 2017⁽⁸⁾. De même, la mobilité entrante est assez restreinte. La part des étudiants étrangers dans les universités marocaines n'est que de 1,4% en 2017. Ils sont au nombre 11 173 étudiants étrangers par rapport à 781 505 étudiants universitaires dont 69% sont inscrits aux établissements à accès ouvert et 31% à l'accès régulé.

La répartition de l'effectif total des étudiants étrangers inscrits aux universités marocaines par domaine d'études nous montre que 40% de ces étudiants poursuivent des formations en Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, 17% en Sciences, 14% en Sciences de l'ingénieur, Technologie & Sciences et Techniques, 13% en Sciences de la santé et 12% en Lettres et Sciences Humaines.

Contrairement à d'autres pays où l'accueil et l'offre des formations aux étudiants étrangers sont du ressort de l'université, au Maroc, l'admission des étudiants étrangers dépend moins de l'université elle-même que de la politique publique étrangère du Maroc à travers notamment les conventions et les accords bilatéraux. A cela s'ajoute l'absence d'un cadre national de qualifications et un système de crédits, deux mécanismes qui permettent, pour le premier, la reconnaissance des diplômes et des certificats et, pour le second, la validation et le transfert des acquis, lors d'une mobilité.

Graphique 16. Répartition de l'effectif global des étudiants étrangers inscrits aux universités marocaines par domaine d'études en 2016-2017



Par ailleurs, il est constaté l'absence de suivi et d'évaluations régulières par les pouvoirs publics afin de s'assurer de la bonne mise en œuvre de ce système et d'identifier les correctifs éventuels et nécessaires à sa réussite. A titre d'exemple, tous les participants à l'atelier du 21 septembre 2017, organisé par l'INE, sont unanimes que le Programme d'Urgence 2009-2012, bâti sur : (i) la contractualisation entre l'Université et l'État, (ii) l'instauration d'indicateurs de performance et (iii) l'évaluation à mi-parcours et annuelle, fut une excellente expérience qui a soutenu le LMD et a permis les révisions et améliorations en 2009 et 2010.

L'auto-évaluation annuelle des filières est pourtant explicitement stipulée dans le CNPN, mais n'est plus entreprise, ou a minima, consiste en un rapport informatif sur les activités et les réalisations. L'assurance-qualité, qui constitue le levier pour garantir la performance et l'efficacité des filières, leur gouvernance et leur pertinence en termes de compétences, d'aptitudes, de savoirs et de savoir-faire, n'est abordée par les universités que dans le cadre de projets Tempus sporadiques et sans caractère obligatoire pour celles-ci.

L'instauration du LMD n'a pas été assortie, jusqu'à présent, d'un Cadre National de Qualifications indispensable pour définir les niveaux, les compétences à acquérir, les résultats de l'apprentissage (outcomes). Le Cadre National de Qualifications est de surcroît le corollaire de la comparaison des acquis pédagogiques et académiques, ainsi que de la mobilité intra et inter-établissement et les passerelles notamment entre activités académiques et professionnelles. Par ailleurs, le Cadre National de Qualifications garantit le principe fondamental de la formation tout au long de la vie consacré d'ores déjà par la Charte Nationale d'Éducation et de Formation⁽⁹⁾ et par la Vision Stratégique⁽¹⁰⁾. En Europe, le Cadre Européen de Certification a été mis en place en 2007⁽¹¹⁾ alors qu'au Maroc, il demeure un projet non réalisé.

» 3.2. Le nouveau système rattrapé par l'ancien : organisation et pratiques

Les relevés de l'atelier de réflexion du 21

septembre 2017, des entretiens avec des anciens responsables ainsi que des focus-groupes, ont permis d'identifier les principales difficultés endogènes au système, à la fois organisationnelles et celles relevées dans les différentes étapes de la mise en œuvre. Ce qui a ralenti et même dévié la réforme de sa trajectoire.

▪ Un essoufflement de la réforme

L'élan et la mobilisation des premières années de réforme ont vite cédé la place à un essoufflement qui a limité la consolidation et l'innovation. L'architecture pédagogique devient unique et générique au niveau national pour toutes les universités (par discipline) et disparaît totalement sans différenciation entre institutions mais aussi en fonction de la région et des ressources humaines disponibles. Encore une fois, la flexibilité et la diversification voulues par et à travers le LMD font défaut, doublées d'une quasi absence d'autonomie de l'université. La conséquence immédiate de cette architecture unique et générique au niveau national, au moins lors des quatre premiers semestres de la licence, est la réduction des possibilités de choix pour l'étudiant en termes de "panier" pédagogique sous forme de modules de spécialisation et des modules optionnels.

▪ L'organisation des enseignements : tensions entre les structures

On assiste à une cohabitation paradoxale entre le "Département" hérité de l'ancien système en tant que structure administrative et pédagogique par excellence, et dont le responsable est membre de droit du Conseil d'établissement, et la "filière" en tant que nouveau mode d'organisation pédagogique et dont le responsable reste en marge des instances collectives. Ce dernier n'a pas de statut administratif en tant que membre ni du conseil ni de la commission pédagogique. La flexibilité par la filière qu'offre le système LMD (en tant qu'atout) a été rapidement confrontée à une attitude faite de "négligence" de la part de nombreux enseignants-chercheurs dans la mesure où les responsables de modules et même de filières n'avaient aucun statut formel au sein de l'établissement. Les responsables ne disposaient

9. Charte Nationale d'Éducation et de Formation. Première partie : principes fondamentaux (finalités majeures).

10. Vision Stratégique 2015-2030 : a. Les références d'orientation et le levier 19 (apprendre tout au long de la vie).

11. La création du CEQ a été entérinée lors de la Conférence Ministérielle de Bergen en 2005. Le CEQ est mis en place dès son adoption par le Parlement Européen en décembre 2007 (Source : Département Reconnaissance des Diplômes – Centre ENIC-NARIC France. Les cadres de certifications, décembre 2014, CIEP, France).

d'aucune "autorité" académique ou morale sur l'équipe pédagogique. Cette absence de statut mène inévitablement à une déresponsabilisation et à une démobilité exacerbées par l'absence d'évaluation à minima du respect des descriptifs techniques par les divers acteurs.

Les réunions de coordination des équipes pédagogiques sont très rares et les délibérations "en présentiel" quasi-inexistantes. Ces responsables se retrouvent en situation conflictuelle avec les instances "formelles" : le vice-doyen et le chef de département. Dans cette organisation hybride, le montage des filières et des modules ne tranche pas avec l'organisation antérieure des "cours" d'avant le LMD qui étaient étalés sur toute l'année au lieu du semestre et dispensés dans le cadre d'une licence en quatre ans. L'absence d'un accompagnement au profit des enseignants-chercheurs a conduit la plupart d'entre eux à transposer l'ancien système à l'identique.

Les contrôles continus demeurent conçus sous le format classique du "partiel" et du "final" en vigueur sous l'ancien système. L'organisation des contrôles consomme beaucoup de temps pris de surcroît sur la durée des enseignements semestriel. L'assouplissement et la flexibilité des examens et des contrôles n'ont pas été au rendez-vous, toujours plombés par la massification qui n'a cessé de croître. De plus, la révision pédagogique en 2014 a davantage dévié le système LMD de sa philosophie initiale en supprimant les contrôles continus dans certains établissements en se contentant d'un seul contrôle final en fin de semestre.

La déficience d'expertise en ingénierie pédagogique handicape fortement le montage de filières conformes au LMD mais surtout l'approbation par la Commission Pédagogique au niveau de l'établissement ou même de l'université. L'héritage culturel universitaire a beaucoup pesé sur le montage, le fonctionnement, la validation et même l'accréditation des filières. Cette dernière se faisait et se fait toujours par des experts dont la plupart sont certes spécialistes dans leurs disciplines mais non formés en ingénierie pédagogique. Or, celle-ci est indispensable pour le montage des filières, leur accréditation et leur évaluation.

Le principe de "non validation" d'un ou de plusieurs modules induit systématiquement une surcharge pour les étudiants durant leurs semestres de formation. La gestion de cette surcharge et des examens nécessite une logistique appropriée. Or, celle-ci s'avère insuffisante sous l'effet conjugué de la massification structurelle au sein des établissements à accès ouvert et de la limite de l'infrastructure ; ainsi, elle induit inévitablement une réduction voire même la suppression des travaux pratiques.

Les étudiants qui ont participé aux focus-groupes sont unanimes pour dire que l'apprentissage se limite de plus en plus à des cours magistraux et théoriques sans TD ni TP. La massification a dicté la suppression des contrôles et des examens réguliers et continus. Pour faire face à cette situation, on ne fait souvent que transposer (dupliquer) la note de la case du contrôle final à la case du "contrôle continu"⁽¹²⁾. En conséquence, la note ne reflète plus le niveau réel de l'étudiant. En effet, si la note du contrôle final est bonne, l'étudiant se trouve gracieusement récompensé par le double de cette note. A contrario, si elle est moins bonne, l'étudiant est pénalisé par la note qu'on va lui dupliquer injustement.

» 3.3. Le flux L-M-D : Une licence de "masse" et un master très sélectif

Le faible niveau des lauréats en licence, souvent déploré par les enseignants, a impacté les recrutements des étudiants pour le cycle master. La sélection des licenciés au cycle master est l'occasion où les enseignants se rendent compte du niveau de qualité de la licence. C'est pour cela que peu d'étudiants arrivent à atteindre le master.

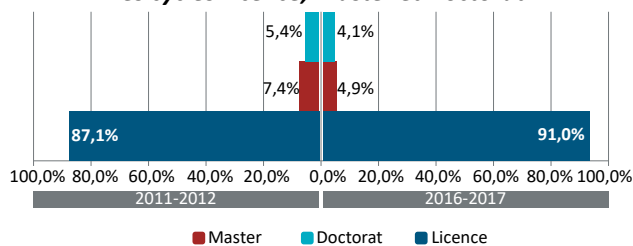
A l'aune de la pyramide LMD qui cartographie les proportions des populations d'étudiants en licence, master et doctorat, le master subit aujourd'hui les déficits du cycle licence et constitue un goulot d'étranglement (4,9% des étudiants de tous les niveaux LMD contre 91% en licence et juste 4,1% en doctorat). Ce taux s'est même détérioré par rapport à 2012 (7,4%)⁽¹³⁾. Cette situation cristallise une aberration dans le continuum licence – master (et même en doctorat). En effet, la formation en licence est une "formation de masse" alors que celle du master est considérée "d'élite". Cette situation ne permet ni de nourrir le pool du Doctorat à l'instar

12. Constat relevé lors de l'atelier de réflexion du 21 septembre 2017 et des entretiens.

13. Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Évaluation du cycle doctoral au Maroc : Pour promouvoir la recherche et le savoir, 2017.

d'autres pays développés ou émergents, ni d'offrir l'opportunité à plus de lauréats de la licence de continuer leur formation ou de combler et/ou corriger les lacunes et faiblesses ressenties en termes de compétences au niveau de la licence.

Graphique 17. Pyramide des effectifs des étudiants selon les cycles Licence, Master et Doctorat



Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur.
Traitement INE-CSEFRS

La très faible fluidité depuis la licence vers le master pourrait être attribuée à la massification de l'université qui mobilise fortement et prioritairement nombre d'enseignants-chercheurs en vue d'encadrer les étudiants de licence. En conséquence, ils sont d'une disponibilité très limitée pour monter des filières de master et y enseigner, d'autant que leur service, en termes de volume horaire, a déjà été épuisé par leur engagement en licence.

La faiblesse de cette articulation entre licence et master se traduit par un nombre réduit de doctorants. Le pool susceptible d'alimenter le doctorat est très restreint et contribue à la faible efficacité du cycle doctoral⁽¹⁴⁾.

» 3.4. L'évaluation des connaissances des étudiants : retour à l'ancien système

L'engagement dans les études d'une bonne part des étudiants est très réduit. En effet, nombreux sont les étudiants qui s'inscrivent juste pour disposer de la bourse et de la "carte d'étudiant" pendant au moins une année, dans l'attente de décider sérieusement du principe de suivre ou non un parcours académique⁽¹⁵⁾. Ce phénomène est exacerbé par deux faits : d'une part, il n'y a pas de contrôle continu qui puisse conditionner le bénéfice de ces avantages et d'autre part, tout étudiant peut se présenter au rattrapage sans un seuil minimal de note et peut même refaire une année complète sans aucune condition.

14. Instance Nationale d'Évaluation, auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Évaluation du cycle doctoral au Maroc : Pour promouvoir la recherche et le savoir, 2017.

15. Constats relevés lors des entretiens avec des responsables universitaires ainsi que lors de l'atelier du 21 septembre 2017.

16. Même source.

17. Le rattrapage est ouvert de plein droit aux absents au contrôle final même sans justification, aux présents avec feuille blanche et à ceux ayant même obtenu une note égale à zéro. Par conséquent, un étudiant qui réussit avec une moyenne de 10 ou 11 au contrôle final serait lésé par rapport à un autre qui, sans raison valable et sans critère fixe, pourrait obtenir une meilleure note au rattrapage qualifié de moins difficile que les contrôles.

Le désengagement des étudiants se reflète également dans un absentéisme qui devient de plus en plus répandu dans les établissements universitaires à accès ouvert (toutes disciplines confondues). En cours magistral ou en TD, les étudiants, participants aux focus-groupes, justifient cet absentéisme par :

- Les conditions matérielles de l'enseignement (le sureffectif d'étudiants, le manque de chaises, la mauvaise sonorisation...etc.) ;
- Les méthodes pédagogiques utilisées par de nombreux enseignants ;
- L'usage des moyens didactiques ;
- Le désintérêt par rapport aux contenus de certains modules ;
- Le non-recours fréquent au barème dans les évaluations décourage les étudiants quant à la rigueur de ces évaluations ;
- Les conditions liées aux transports communs ;
- La non-adaptation des emplois du temps aux contraintes des étudiants.

Le faible engagement des étudiants a accru le recours massif au mécanisme de compensation instauré entre modules, semestres et années dans le système LMD. Il a même perdu son essence par l'instauration d'un droit des étudiants à la compensation et par sa pratique à outrance à la fois par les enseignants-chercheurs et par les responsables pédagogiques de l'université⁽¹⁶⁾, sous prétexte d'accroître le taux de réussite. Un vice-doyen qualifie cette pratique de la compensation de "cadeaux pour l'étudiant pour réussir la réforme". Le "rattrapage exceptionnel" et le droit au rattrapage sans seuil de note⁽¹⁷⁾ constituent d'autres formes de ce même recours à la compensation. Ce mécanisme, qui est une forme de facilitation au profit de l'étudiant, a dérivé vers une culture où "on ne forme pas l'étudiant pour la qualité mais pour s'en débarrasser", disait un vice-président. Cependant, toutes ces facilités n'ont pas réussi à mobiliser suffisamment les étudiants pour qu'ils s'engagent dans la fonction

censée être la leur : se former.

La triche sévit dans l'université⁽¹⁸⁾. Ce fléau, qui frappe au lycée⁽¹⁹⁾, malgré toutes les mesures et initiatives mises en place, fait également partie de la pratique estudiantine universitaire.

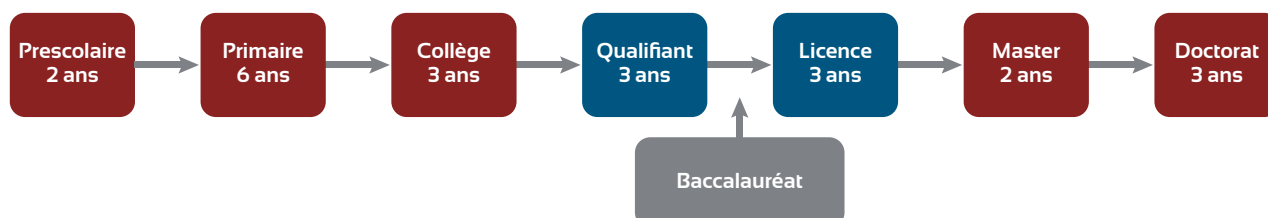
» 3.5. Des déficits du scolaire transposés à l'enseignement supérieur

Les principales difficultés qui ressortent à la fois des ateliers de réflexion avec des responsables et enseignants, ainsi que des entretiens avec des anciens responsables et des focus-groupes avec les étudiants, se résument à la faiblesse du niveau des arrivants du secondaire vers l'université. D'une part, les notes des étudiants ne traduisent aucunement leur niveau réel. En effet, le Programme National d'Évaluation des

Acquis des Élèves du Tronc Commun⁽²⁰⁾ montre que les scores des élèves restent faibles et loin de garantir la maîtrise des prérequis nécessaires pour suivre une formation au lycée et plus tard à l'université. Or, pour tous les établissements universitaires d'accès ouvert, il n'existe pas de test de niveaux permettant de s'assurer des compétences minimales pour accéder à cette formation académique supérieure. D'autre part, sont rarement exigées, en prérequis, les moyennes des matières spécifiques correspondant à la filière d'inscription.

Les déficits du cycle qualifiant de l'éducation scolaire, essentiellement le déficit linguistique, se transposent au supérieur. Bien que le baccalauréat soit le diplôme d'entrée à l'université, on assiste à un dis-continuum entre le cycle qualifiant et le cycle de licence.

Figure 6. Le dis-continuum entre le cycle secondaire qualifiant et la licence



Pour des raisons culturelles où la logique administrative prime, ont toujours été conçues des réformes de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale de manière compartimentée. Il en résulte une rupture entre les deux départements : éducation nationale et enseignement supérieur. Or, cette barrière ne pourrait se briser que si on considère les formations "au niveau moins 3 et au niveau plus 3" : les trois années de lycée et les trois années de licence qu'il faudrait approcher comme un continuum. L'accès du bachelier à l'enseignement supérieur doit prendre en compte sa formation au lycée. On ne pourrait donc approcher et entreprendre les réformes au niveau du supérieur sans une approche des réformes à la fois du supérieur et du cycle secondaire qualifiant comme un continuum. Le regroupement actuel de l'éducation nationale et l'enseignement supérieur pourrait être le cadre pour œuvrer dans ce sens.

La problématique linguistique que les nouveaux étudiants traînent depuis le secondaire, et bien

avant, constitue une contrainte majeure pour leur survie universitaire. En effet, le PNEA 2016 révèle clairement un déficit linguistique des élèves du tronc commun du baccalauréat (toutes disciplines confondues). A titre d'exemple, le score moyen obtenu par les élèves de ce tronc commun "Lettres et Sciences Humaines" n'est que de 39/100 en langue arabe et environ 23/100 en français. Les scores ne sont pas plus brillants pour les élèves du tronc commun "sciences". En effet, le score moyen obtenu en langue arabe est de 46/100 alors qu'en français il ne dépasse guère 32/100. Ce déficit ne ferait que progresser à tous les niveaux de formation du secondaire et du supérieur.

Les langues sont l'un des modules de formation introduits dans le système LMD : cours optionnels ou d'accompagnement. C'est ce qui se pratiquait au début de la mise en œuvre du LMD en 2004 et renforcé en 2009. Or, au fur et à mesure de la mise en œuvre des révisions qui se sont succédées, les enseignements de langue et communication (LC)

18. Constats relevés à partir des focus-groupes et lors des entretiens avec des responsables universitaires ainsi que lors de l'atelier du 21 septembre 2017.

19. Voir Programme National de l'Évaluation des Acquis des Élèves du Tronc Commun. PNEA 2016, Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Février 2017.

20. Programme National de l'Évaluation des Acquis des Élèves du Tronc Commun. PNEA 2016, Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Février 2017.

et informatique, laissent place dans la révision pédagogique en 2014, sous la pression de la massification, à un simple module de "langue et terminologie" et qui, de surcroît, n'existe qu'en première année. Les étudiants participant aux focus-groupes attribuent leur difficulté de maîtrise de langue au clivage linguistique entre d'une part, le primaire, le collégial et le qualifiant dispensant un enseignement en arabe et d'autre part, le supérieur où règne le français (à l'exception des filières de lettres ou de droit en arabe).

La dualité linguistique qu'on retrouve dans le système de l'enseignement universitaire marocain ne se traduit nullement par le bilinguisme assumé mais par la production des discriminations entre ceux qui maîtrisent les langues étrangères, valorisées par la demande du marché de l'emploi, et ceux qui ne les maîtrisent pas et qui se retrouvent défavorisés. Des solutions sont à trouver dans les expériences des pays qui ont surmonté cette difficulté au moyen de choix stratégiques. Si les valeurs sur lesquelles se fondent l'université comportent celles du mérite et de la compétition, celles-ci n'ont de sens que liées à celle de l'égalité des chances.

La question linguistique pose un problème au niveau de l'université et entrave l'égalité des chances. Des étudiants provenant d'un enseignement secondaire scientifique arabisant se retrouvent à l'université devant un enseignement en français, ce qui entraîne déperditions et décrochages des étudiants qui ont des difficultés à suivre les études à l'université. Ils font souvent le choix 'forcé' des études arabisantes. Or, la dualité des études scientifiques en français et des études en sciences humaines et sociales en arabe introduisent une disparité qui se traduit sur le marché de l'emploi, largement dominé par l'usage du français, par une préférence des lauréats maîtrisant cette langue.

L'orientation des étudiants demeure le maillon faible dans leur parcours de formation et d'enseignement au secondaire comme au supérieur. En effet, au secondaire, le Programme National de l'Évaluation des Acquis des Élèves du Tronc Commun (PNEA2016)⁽²¹⁾ relève que seul un quart des élèves a recouru aux services de l'orientation scolaire et environ la moitié des élèves (47%) a choisi son tronc commun sans

aucune aide. Leur orientation est motivée par leur penchant pour les matières principales du tronc commun. Les services de l'orientation scolaire sont donc loin d'assumer la mission qui leur est dévolue, comme le souligne le rapport de ce programme.

Dans l'enseignement supérieur, la création de cellules ou de centres d'orientation est l'œuvre de quelques rares établissements. L'orientation ne cesse de s'affaiblir à cause notamment de la dégradation du taux d'encadrement administratif. En effet, ce taux est passé de 40 étudiants pour un administratif en 2001 au moment de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation à 130 actuellement (en 2016-2017)⁽²²⁾. Or, tous les étudiants ayant participé aux focus-groupes confirment avoir besoin d'orientation. Sans orientations suffisantes au lycée et à l'université, la majorité des étudiants qui ont participé aux focus-groupes déclarent avoir du mal à : (i) avoir une idée globale sur les opportunités de formation offertes par les différents établissements universitaires et (ii) faire le bon choix de la filière désirée. La plupart des choix par les étudiants est faite au dernier moment, soit sur recommandation familiale ou d'un ami ou de manière inopinée.

En somme, la "réforme par le système LMD est en cours et non achevée", comme disait un doyen lors de l'atelier de réflexion du 21 septembre 2017. Il y a visiblement un clivage énorme entre le concept du LMD comme constitutif d'une philosophie qui place l'étudiant au centre d'un modèle d'organisation pédagogique flexible et sa mise en œuvre pratique au sein de l'établissement universitaire rattrapé par l'héritage de l'ancien système et entravé par les contraintes structurelles.

» **3.6. Les limites de la professionnalisation des filières des licences et master de l'accès ouvert**

La professionnalisation des formations demeurent une exigence forte de la société pour adapter certaines des formations aux besoins spécifiques du marché de travail. Le Programme d'Urgence en a fait une directive pour les universités afin de les développer au niveau des établissements à accès ouvert et de mieux former les jeunes en matière de compétences spécifiques et de

21. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Programme National de l'Évaluation des Acquis des Élèves du Tronc Commun. PNEA 2016, 2017.

22. Données brutes du Département de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Traitement et calcul de l'INE.

savoir-faire : atout de l'employabilité. Il s'agit d'apprendre aux jeunes toutes les connaissances et les aptitudes nécessaires pour exercer des tâches professionnelles bien spécifiées. C'est aussi un vecteur de rapprochement de l'université au monde de travail.

La professionnalisation de la formation, introduite au sein de l'université à travers la licence professionnelle et le master spécialisé, fut un marqueur de l'autonomie pédagogique de l'université en vue de concevoir et dispenser une formation ciblée. Or, l'effectif des étudiants en licence professionnelle dans le système ouvert a diminué de 6% entre 2013 et 2016, et a ensuite augmenté d'une manière soutenue en 2017 pour atteindre 14 446 étudiants. Au sein des universités, 301 filières professionnelles sont accréditées en 2016-2017. Ce qui constitue un acquis pour le système LMD. Malgré cette croissance significative en 2017, le nombre d'étudiants en licence professionnelle ne représente que 2,2% du nombre total des étudiants du cycle licence à l'université en 2017 (mis à part les filières du régulé tels que les Facultés des Sciences et Techniques). Le faible effectif des étudiants s'explique par ce qu'exigent les formations professionnelles : disposer d'un taux d'encadrement élevé, de petits groupes en formation et de la participation active des professionnels.

Tableau 10. Répartition des effectifs des étudiants et des filières en licence à l'université

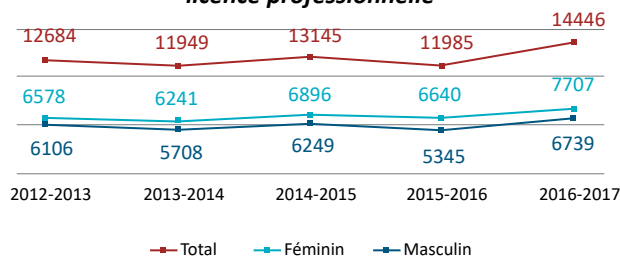
Cycle Licence	Nombre d'étudiants	Nombre de filières accréditées
LEF	623370	311
LP	14446	301
LST	18375	77
Total	656191	689

Source : Données Département de l'Enseignement Supérieur. 2017

A noter que la philosophie du LMD plaide pour une grande capacité de l'université à concevoir, monter et adapter des formations professionnelles répondant aux besoins de son environnement local et régional.

Le graphique 18 indique que le système de la licence professionnelle n'est pas encore stabilisé puisque les effectifs des étudiants évoluent en ricochet entre 2012-2013 et 2016-2017. La diminution des effectifs des étudiants constatée en 2016-2017 concerne tous les champs disciplinaires à part celui de la Technologie et des Sciences de l'Ingénieur qui s'est accru de presque 205% entre 2012-2013 et 2016-2017.

Graphique 18. Évolution des effectifs des étudiants en licence professionnelle

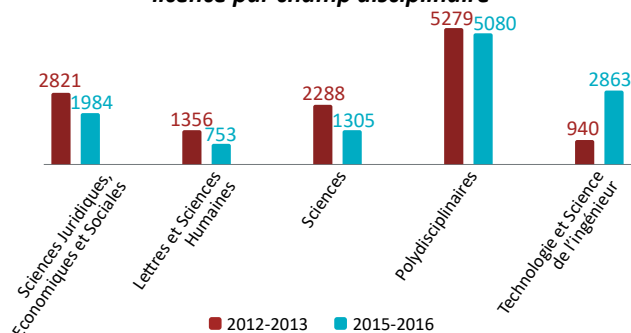


Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

Par genre, on note que la licence professionnelle attire plus de filles que de garçons ou encore les filles réussissent mieux la sélection et les exigences d'accès que les garçons. Le pourcentage féminin dans la licence professionnelle atteint 53,3% en 2016-2017 alors qu'il s'établit à 48% pour la Licence d'Études Fondamentales (LEF) la même année.

La présence féminine, bien qu'elle affiche une cadence d'évolution similaire à celle des hommes, se renforce graduellement entre 2012-2013 et 2016-2017. En effet, durant cette période, les taux d'évolution féminin et masculin sont de 17% et 10% respectivement.

Graphique 19. Évolution des effectifs des étudiants en licence par champ disciplinaire



Source : Données du MESFCRS

De 2012-2013 à 2015-2016, les effectifs des étudiants des licences professionnelles ont diminué pour tous les champs disciplinaires dans les établissements à accès ouvert, à l'exception des facultés poly-disciplinaires. A partir de 2009-2010, les universités ont connu une augmentation des budgets par l'effet du Programme d'Urgence pour encourager l'élaboration des filières professionnelles. Dès lors que ces budgets diminuent, on assiste à la fermeture de quelques filières.

Concernant les masters spécialisés, presque 5% du nombre total des étudiants en LMD poursuivent leurs études en master dont uniquement 1,4% sont en master spécialisé, en 2016-2017. Ce nombre, assez limité, s'explique par la sélection

au master spécialisé pratiquée par l'établissement universitaire et par les responsables des filières qui fixent un nombre réduit d'étudiants en raison des contraintes en relation avec le niveau de disponibilité des ressources humaines et d'infrastructures nécessaires.

En effet, comme le montre les données, les masters spécialisés n'ont pu être offerts comme formation que dans les domaines disciplinaires des sciences et techniques. C'est ainsi que, malgré les efforts fournis par les universités pour proposer une offre de formation professionnelle, la professionnalisation des filières licences et master se heurtent aux difficultés multiples liées essentiellement aux exigences de ce type de formation, qui demande un enseignement en petits groupes, à la non disponibilité de l'encadrement pédagogique, aux difficultés d'associer durablement les opérateurs socio-économiques et les entreprises aux formations et la lenteur et la lourdeur des procédures financières, pour rémunérer les intervenants externes.

L'analyse de la mise en œuvre de la réforme LMD permet de conclure que cette réforme a eu certes des acquis dans la mesure où elle a contribué à introduire une architecture pédagogique, une nouvelle organisation et un renouvellement des filières de formation ainsi qu'un nouveau mode d'évaluation des étudiants. Toutefois, cette réforme s'est vite essoufflée devant les difficultés de mise en œuvre et la non application des mécanismes les plus importants de la réforme, tel que, les crédits la modulation des cours et la capitalisation des acquis par l'étudiant, l'évaluation continue et l'innovation en matière de l'ingénierie pédagogique. Ce qui a entraîné un ralentissement de la mobilisation autour de la réforme. Ceci incite à interroger les moyens mis en œuvre pour sa réussite et les contraintes qui entravent tout effort d'aboutissement et de consolidation de la réforme pédagogique.

CHAPITRE V.

LES CONTRAINTES STRUCTURELLES

La massification qui s'est installée de façon structurelle défie la réussite de la mise en œuvre des réformes et ne favorise ni l'extension d'une offre d'enseignement de qualité, ni la réussite d'un plus grand nombre d'étudiants, ni l'attractivité de l'université. Trois indicateurs suffisent pour démontrer que la massification est un phénomène plutôt négatif. Le premier se reflète dans le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur au Maroc qui n'est que de 32% en 2016. Le Maroc est même largement devancé par d'autres pays, jadis au même niveau, tels que la Jordanie ou l'Algérie⁽¹⁾. Le deuxième indicateur est le taux d'encadrement pédagogique, alors que le troisième indicateur se rapporte au taux d'utilisation de la capacité d'accueil.

» 1. La massification ne signifie pas l'extension de l'enseignement supérieur

Pour illustrer le paradoxe de la massification avec la non extension du système d'enseignement supérieur, une analyse comparative du Maroc avec d'autres pays, notamment émergents, s'impose. Cette comparaison, fondée sur un indicateur standard, a le mérite de positionner le Maroc par rapport à d'autres pays en termes de capacité de leurs systèmes à offrir les opportunités de scolarisation en enseignement supérieur à leurs jeunes, public ou privé.

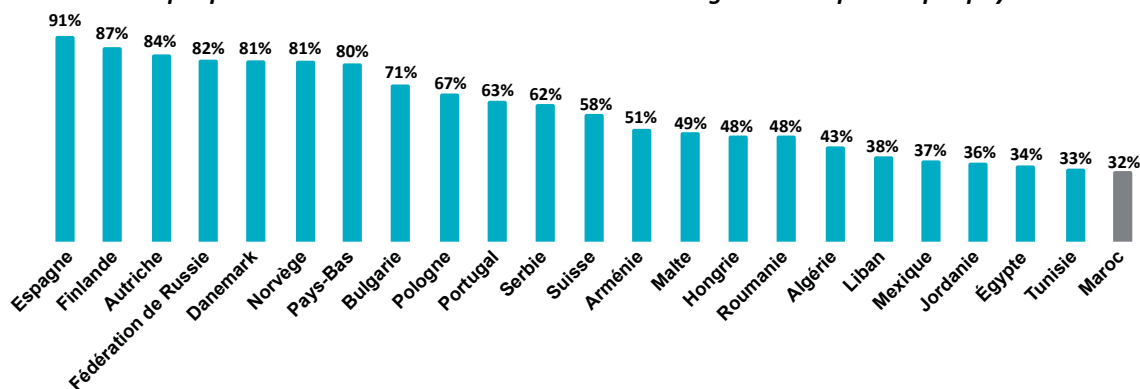
Cet indicateur n'est autre que le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur (TBS), adopté par l'UNESCO et la Banque Mondiale, entre autres. Il se calcule en rapportant les effectifs des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur par la population totale d'étudiants de la tranche d'âge théorique entre 18 ans et 22 ans correspondante à ce cycle. Il renseigne sur la capacité d'un pays à scolariser les jeunes ayant l'âge compris entre 18 ans et 22 ans dans l'enseignement supérieur et le degré d'engagement de ces jeunes pour les études supérieures.

Selon les données de l'UNESCO, ce taux est de 31,96% au Maroc en 2016 ce qui veut dire que le système marocain n'accueille dans le cycle supérieur qu'environ 32% des jeunes âgés entre 18 ans et 22 ans.

Au niveau international et selon les données de l'UNESCO toujours, parmi les pays ayant un taux brut de scolarisation similaire à celui du Maroc, qui ne dépasse guère 38%, il y a : la Tunisie (33%), l'Égypte (34%), la Jordanie (36%), le Mexique (37%) et le Liban (38%).

En Espagne, ce taux est de 91,2% en 2016 reflétant la capacité du système espagnol à attirer la quasi-totalité des jeunes du groupe d'âge théorique et l'intérêt que porte ces jeunes aux études supérieures.

Graphique 20. Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur par pays



Source : Données brutes de l'UNESCO, 2016 - Traitement INE-CSEFRS

Convient-il de souligner qu'un taux brut de scolarisation de 100% ne signifie pas forcément

une couverture scolaire effective des étudiants. C'est une condition nécessaire mais non suffisante

1. Données source : UNESCO 2016.

à l'extension du système de l'enseignement supérieur pour répondre aux besoins, à la fois de la population en âge officiel mais également pour tous les âges selon le principe de "l'éducation tout au long de la vie" consacré par la Vision Stratégique.

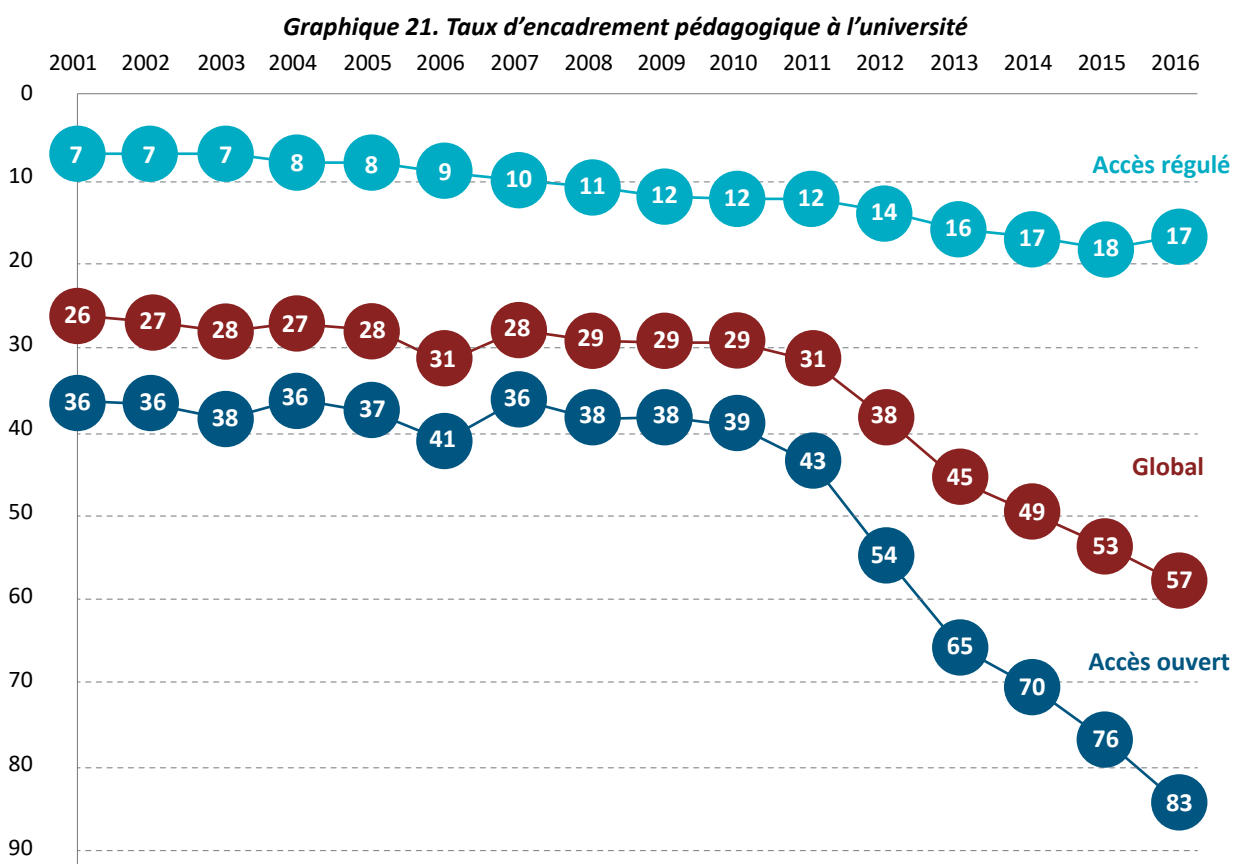
» 2. Un sous-encadrement pédagogique avéré dans l'accès ouvert

L'encadrement pédagogique est primordial pour la réussite du LMD. En effet, le choix précis et ciblé par l'étudiant de sa formation sous-entend que les étudiants sont plus informés, plus engagés et plus exigeants. D'où la nécessité de disposer d'un encadrement suffisant et plus rapproché des étudiants constitués en groupes réduits et homogènes en fonction de leurs choix. La diversification des offres et des parcours de formation exige également un encadrement

académique diversifié en compétences et spécialités pour construire une cohérence pédagogique.

Cet encadrement est davantage plus important car le LMD suppose des contrôles continus et des évaluations régulières, non seulement des enseignements, mais surtout du travail personnel de chaque étudiant.

Or, au Maroc, l'encadrement pédagogique est encore loin de satisfaire ces exigences pour garantir le succès de la réforme par le LMD. Les données montrent que le sous-encadrement pédagogique était et demeure un défi structurel, particulièrement dans les établissements à accès ouvert. En 2016, le taux d'encadrement universitaire a atteint 57 étudiants par enseignant-chercheur au lendemain de la publication de la Vision Stratégique alors qu'il était de moins de la moitié (26 étudiants par enseignant-chercheur) au début de la mise en œuvre de la Charte.



Source : Données brutes du MESFCRS - Traitement INE-CSEFRS

Mis à part l'inflexion observée entre 2005 et 2006 à cause de l'opération des départs volontaires en 2005⁽²⁾, le taux d'encadrement s'est relativement maintenu stable jusqu'en 2010. A partir de cette année, avec l'accroissement notable des nouveaux

bacheliers suite au Programme d'Urgence, le taux d'encadrement a entamé une dégradation continue passant de 29 étudiants par enseignant-chercheur en 2010 à 57 en 2016.

2. L'opération des départs volontaires a été une initiative des pouvoirs publics lancée en 2004. Elle a accordé, en sus de la pension de retraite, et à titre exceptionnel une indemnité financière pour les fonctionnaires civils de l'État qui souhaitent partir en retraite anticipée en dérogation des dispositions réglementaires régissant la fonction publique. L'objectif affiché était de réduire les dépenses de fonctionnement de l'administration publique plombée par les salaires et réduire aussi le sureffectif.

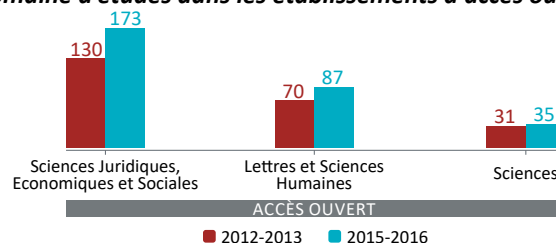
La réussite de la réforme, surtout par la mise en œuvre du LMD, était et est toujours tributaire de l'allocation de moyens humains et financiers suffisants. Or, l'État n'a pas accordé l'attention nécessaire au renforcement du taux d'encadrement pédagogique par exemple. Il s'est même dégradé durant la période de la réforme. Ce taux est passé de 38 étudiants par enseignant-chercheur dans les établissements à accès ouvert à près de 70 au moment de la révision en 2014 et à près de 83 en 2016.

Même si l'université marocaine souffre dans l'ensemble d'un sous-encadrement structurel, force est de constater un déséquilibre avéré entre les établissements à accès régulé et ceux dits à accès ouvert. Cette dégradation du taux d'encadrement résulte du grand déphasage entre une volonté politique d'accroître le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (croissance de 108% entre 2011 et 2016) sans pour autant assurer les ressources humaines nécessaires, sachant que l'effectif des enseignants n'a augmenté que de 12% sur cette même période.

L'écart est si important qu'il interpelle la

politique publique. De plus, au sein même de la catégorie d'établissements à accès ouvert, il existe une grande disparité entre les domaines scientifiques. Le domaine des sciences juridiques, économiques et sociales est le plus frappé par le sous-encadrement pédagogique, lequel continue de se dégrader au fil du temps comme le montre le graphique ci-dessous.

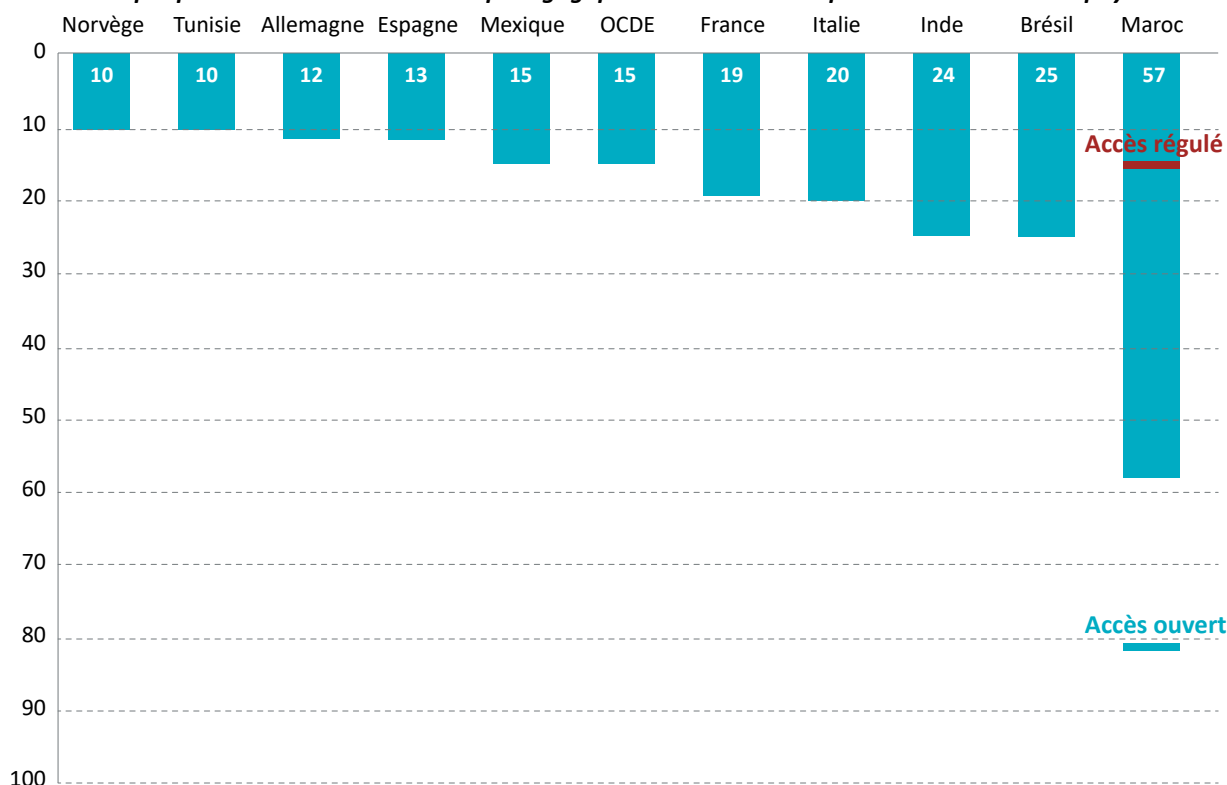
Graphique 22. Taux d'encadrement pédagogique par domaine d'études dans les établissements à accès ouvert



Source : Données brutes du MESFCRS - Traitement INE-CSEFRS

Par ailleurs, une comparaison internationale avec certains pays révèle le sous-encadrement qui marque l'université marocaine. Cette situation est davantage inquiétante pour les établissements universitaires à accès ouvert où ce taux d'encadrement dépasse 8 fois le taux moyen de l'université tunisienne et de 4 fois celui de l'université française ou italienne.

Graphique 23. Taux d'encadrement pédagogique au Maroc en comparaison avec d'autres pays⁽³⁾



Source : Données brutes du MESFCRS pour le Maroc. Traitement INE-CSEFRS

Toutefois, les établissements universitaires à accès régulé jouissent d'un encadrement suffisant

qui se rapproche des standards internationaux. Avec un taux d'encadrement de 17 étudiants

3. Données de l'OCDE (pour 2015) pour l'OCDE, la Norvège, l'Espagne, le Mexique, l'Italie, l'Inde et le Brésil. Données du Ministère de l'enseignement supérieur pour la Tunisie (2015-2016) et les données du rapport Repères et Références Statistiques 2015-2016 pour la France et les données du Ministère de l'enseignement supérieur pour le Maroc.

par enseignant, ces établissements se situent dans l'intervalle des taux observés dans les pays comparés (pour tous les établissements universitaires). Ces établissements avaient pu maintenir un taux d'encadrement raisonnable malgré l'accroissement relatif des effectifs des étudiants, grâce aux efforts du Gouvernement pour les accompagner dans le cadre des initiatives gouvernementales lancées vers la moitié et la fin de la décennie 2000.

» 3. L'infrastructure : déphasage entre capacité d'accueil et effectifs d'étudiants

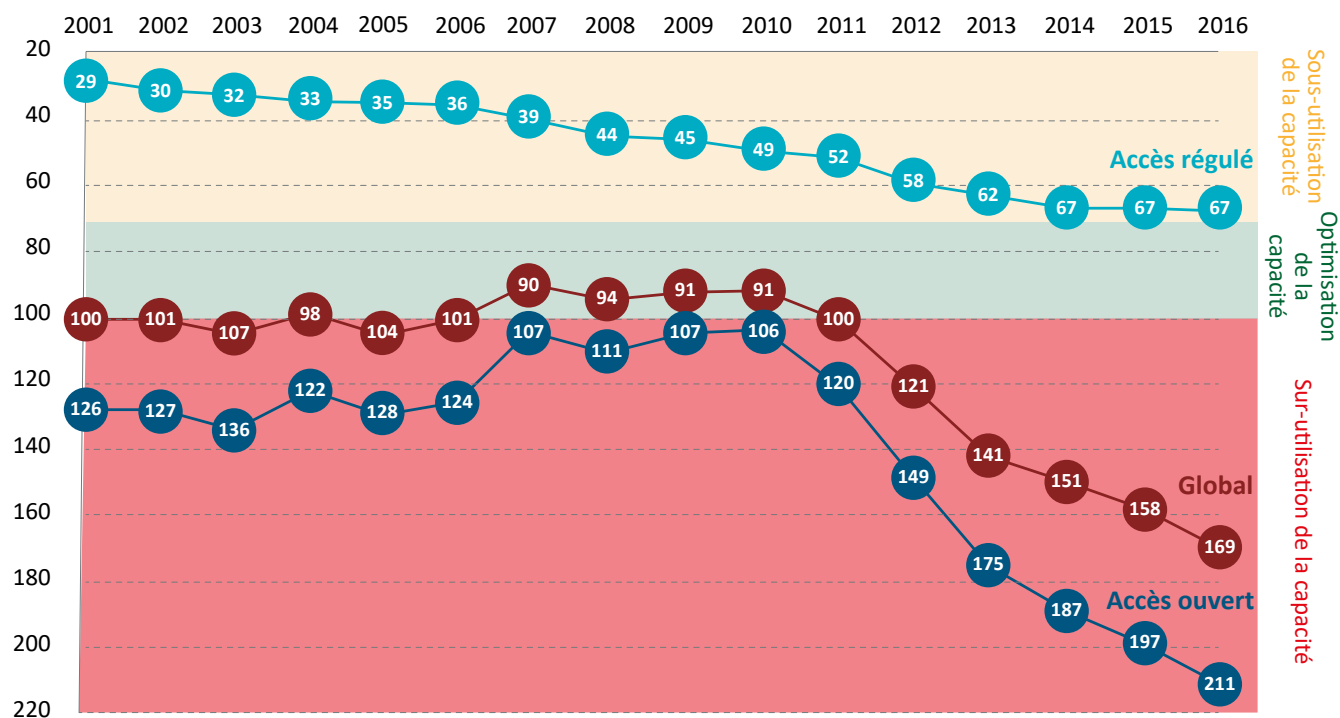
L'infrastructure est primordiale dans la pleine opérationnalisation de l'architecture LMD. En effet, la complexité de gestion de ce dernier exige des petits groupes d'étudiants car leurs choix de formation sont plus précis, plus ciblés et diversifiés. A cela s'ajoute le fait que le dispositif LMD repose sur un enseignement en classes à effectifs réduits et sur une organisation en semestres, en modules et fondée sur une compensation à la fois transversale et verticale. Ces caractéristiques supposent que les groupes soient non seulement réduits mais hétérogènes et qu'ils doivent se

croiser au fil du temps. Ces exigences ne peuvent être satisfaites sans disposer d'une infrastructure physique suffisante et adaptée. Elle doit être par ailleurs très optimisée.

Globalement, la capacité d'accueil en termes de places physiques dans les universités marocaines a augmenté de 70,2% entre 2001, année de la Charte, et 2016, année de mise en œuvre de la Vision. Les données indiquent que l'accroissement de l'offre de places physiques dans les universités marocaines entre 2001 et 2016 reste insuffisant pour répondre à la forte progression des effectifs des étudiants dans les établissements universitaires, atteignant 186,7% durant cette même période.

Cette faiblesse de la capacité d'accueil en nette déphasage avec une déferlante venue étudiante, a induit une sur-utilisation de cette capacité dont le taux d'utilisation dépasse toutes les normes pour un enseignement supérieur de qualité. Bien que le taux d'utilisation de la capacité de l'université oscillait autour de 100% entre 2001 et 2010. Il s'est depuis continuellement dégradé sous l'effet de l'accroissement du nombre de bacheliers pour atteindre 169% en 2016.

Graphique 24. Taux d'utilisation de la capacité d'accueil dans l'université



Source : Données brutes du MESFCRS - Traitement INE-CSEFRS

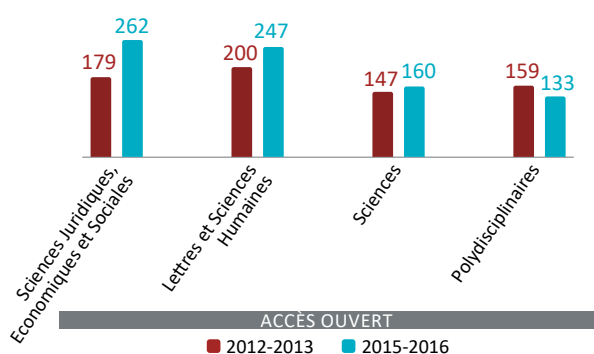
Vu les effectifs importants des établissements universitaires à accès ouvert qui ne cessent de croître au fil des années, la politique publique

demeure très timide pour améliorer l'offre de places physiques dans ces établissements. Cette politique a porté attention aux établissements

à accès régulé qui fonctionnent nettement en deçà de leurs capacités. Le taux d'utilisation de la capacité d'accueil de ces établissements n'est que de 67% en 2016. Ce déphasage accentué entre les deux types d'accès en termes de places physiques offertes par les établissements universitaires, interroge la dichotomie aujourd'hui injustifiée de ces deux types qui fonctionnent en vase clos au sein d'un même espace : l'université. Au niveau de l'accès ouvert, la massification aggrave de plus en plus le taux d'utilisation de la capacité d'accueil qui atteint près de 211% en 2016.

Ce déphasage entre la capacité d'accueil et les effectifs d'étudiants, doublé d'une dichotomie en défaveur de l'accès ouvert, se prolonge au niveau des champs disciplinaires. A l'image de l'encadrement pédagogique, Les disciplines des sciences juridiques, économiques et sociales sont les plus frappées par cette sur-utilisation de la capacité d'accueil. Ce taux atteignant une proportion très significative, soit 262%.

Graphique 25 . Taux d'utilisation de la capacité d'accueil dans l'accès ouvert par champs disciplinaires/catégories d'établissements



Source : Données du MESFCRS - Traitement INE-CSEFRS

Malgré les efforts d'extension entrepris depuis le Programme d'Urgence (2009-2012), force est de constater que le taux d'utilisation dépasse tout entendement avec un taux en 2016 de 169% dans l'université et de 211% en accès ouvert. Ce taux n'était que de 109% en 2009. En effet, ce déficit ne s'est pas résorbé durant cette période car le taux de croissance des effectifs des étudiants universitaires était de 108% entre 2011 et 2016 alors que le taux de croissance de la capacité n'était que de 24% durant la même période⁽⁴⁾.

On pourrait conclure en rappelant que les universités marocaines, dont les effectifs ne dépassaient pas 294 000 étudiants en 2009,

comptent plus de 750 000 étudiants en 2016. Autrement dit, entre 2009 et 2016, la demande sociale a augmenté de 155% et cette forte croissance n'a pas été accompagnée de moyens humains et financiers à même de répondre à ces nouveaux besoins. Depuis 2009, s'annonçait les prémices de la "massification" dans le premier cycle universitaire et qui se traduit par la forte croissance des effectifs en licence fondamentale des filières non régulées. Elle résulte de l'augmentation des effectifs des nouveaux bacheliers, engendrée elle-même par la révision de l'examen national du baccalauréat intervenue en 2009.

Cette croissance considérable du nombre d'étudiants n'a été accompagnée ni par un déploiement conséquent des ressources humaines ni par des investissements logistiques cohérents, ce qui a conduit à des taux d'encadrement très bas et a contribué à la diminution des taux d'achèvement des études à l'université.

» 4. Évolution du budget et coût de l'étudiant

Comme démontré plus haut, un développement de la qualité du système universitaire non régulé est entravé par la massification et l'insuffisance du taux d'encadrement et des infrastructures. Deux dimensions qui dépendent directement des allocations financières de l'État. Qu'en est-il en matière de financement et de coût de l'étudiant ?

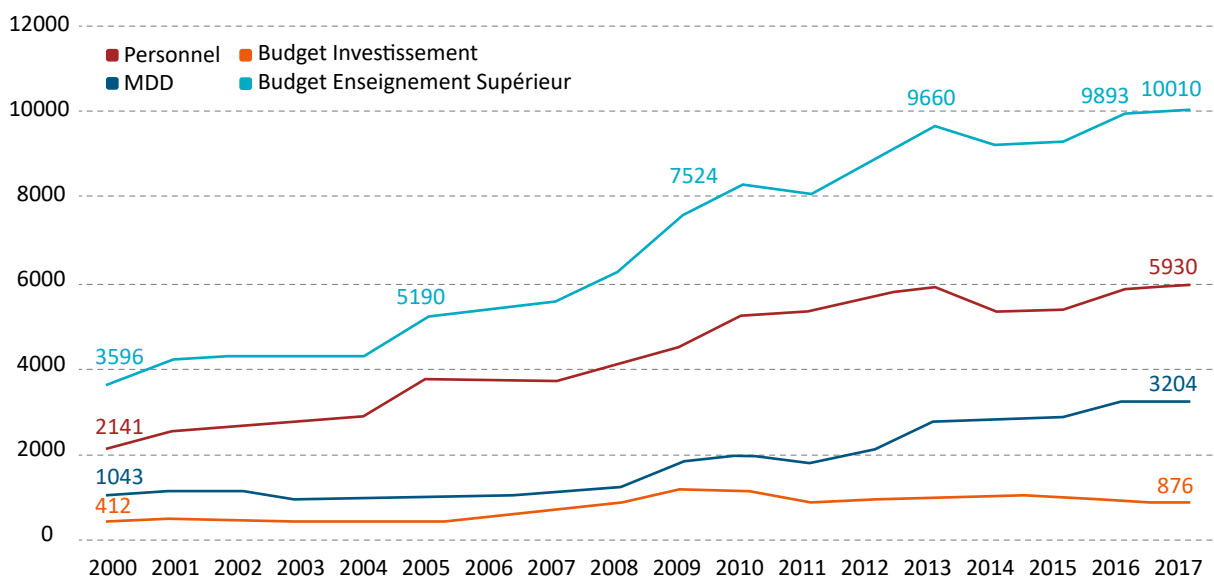
» 4.1. Évolution des budgets

L'État demeure le principal pourvoyeur de fonds aux universités. Cet effort public a été soutenu et les crédits alloués à l'enseignement supérieur universitaire ont connu une augmentation importante depuis la réforme de 2003, particulièrement entre 2009 et 2017. Il est passé de 7,5 milliards de dirhams courants à plus de 10 milliards de dirhams courants⁽⁵⁾. Cependant, les budgets consentis n'ont que peu augmenté comparativement à l'augmentation de l'effectif des étudiants.

4. Données brutes du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

5. Le budget alloué par l'État à l'enseignement supérieur universitaire a quasiment été multiplié par 3 entre 2000 et 2017, passant de plus de 3,5 milliards de dirhams courants à plus de 10 milliards de dirhams courants.

Graphique 26. Évolution du budget alloué à l'Enseignement supérieur universitaire (en millions de dirhams courants)

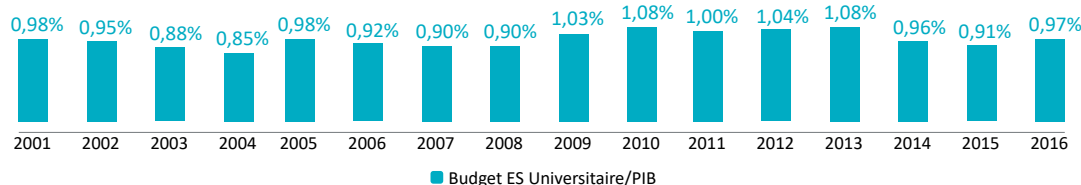


Source : Données des Lois de finances et du Département de l'Enseignement Supérieur – Traitement INE-CSEFRS, 2017.

Le nombre d'étudiants inscrits dans l'ensemble des universités marocaines ne dépassait pas 294 000 en 2009 ; il était de plus de 750 000 en 2016, soit une hausse de 155% alors que le budget attribué à ces établissements ne croissait que de 21%.

L'indice qui compare le budget global alloué à l'enseignement supérieur universitaire à la richesse nationale (PIB) reste en deçà de 1% durant toute la période, sauf pendant les années de mise en œuvre du Programme d'Urgence. Cet indice a même diminué à un niveau très bas en 2015, atteignant 0,91%.

Graphique 27. Budget de l'Enseignement Supérieur Universitaire rapporté au PIB (à prix courants)



Source : Données des Lois de finances et du Département de l'Enseignement Supérieur – Traitement INE-CSEFRS, 2017.

Cette problématique interroge la capacité des universités à résorber les déficits en infrastructure et en encadrement dans le cadre de la réforme et dans un environnement où elle est appelée à produire les lauréats dotés de qualifications et de compétences capables d'une part de répondre aux attentes de l'ensemble des secteurs productifs et d'autre part, de permettre au modèle de développement marocain de relever les défis nationaux et mondiaux, auxquels il est confronté.

• **Ventilation du budget selon ces principales rubriques**

L'analyse des différentes rubriques qui composent le budget de l'enseignement supérieur universitaire permet d'appréhender l'évolution de ses principales composantes. Deux éléments cruciaux se dégagent. Le premier réside dans la baisse du budget consenti aux universités marocaines entre 2013 et 2014 sous l'effet de la baisse de la masse salariale et du budget du fonctionnement qui l'intègre.

Tableau 11. Évolution du budget de l'enseignement supérieur universitaire - Principales rubriques

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total Budget de Fonctionnement	7 804	8 660	8 122	8 225	8 997	9 133
dont Salaires	5 705	5 860	5 322	5 385	5 803	5 930
dont Bourses	718	1 254	1 280	1 328	1 628	1 628
dont Subventions aux cités	344	389	390	400	400	390
dont Subventions aux établissements universitaires	777	884	862	862	911	917
dont Autres subventions	129	138	143	128	128	143
dont Recherche scientifique (subventions aux centres nationaux de recherche)	79	79	79	79	80	81
dont Administration	52	57	46	44	47	44
Budget alloué à l'Investissement	1 000	1 000	800	800	896	876
Total Budget Enseignement Supérieur universitaire	8 804	9 660	8 922	9 025	9 893	10 009

Sources : Données Lois de finances et MENFPESFCRS.

Deux principaux événements concourent à expliquer la baisse de la masse salariale depuis 2013. Le premier réside dans le non-remplacement de l'ensemble des départs à la retraite. Le second tient à l'action publique dite "transformation des postes administratifs" ayant un doctorat, en poste d'enseignants-chercheurs. Cette transformation ne se fait qu'après avoir réussi le concours d'accès au grade de Professeur Assistant. Cette opération a concerné 300 postes en 2012 (régularisés en 2013), 500 en 2014 (régularisés en 2014), 530 en 2016 et 800 postes en 2017⁽⁶⁾.

En effet, la mise en œuvre de cette opération n'induit qu'un différentiel minime de salaire, car le salaire du bénéficiaire en tant qu'administratif est déjà comptabilisé dans le budget global.

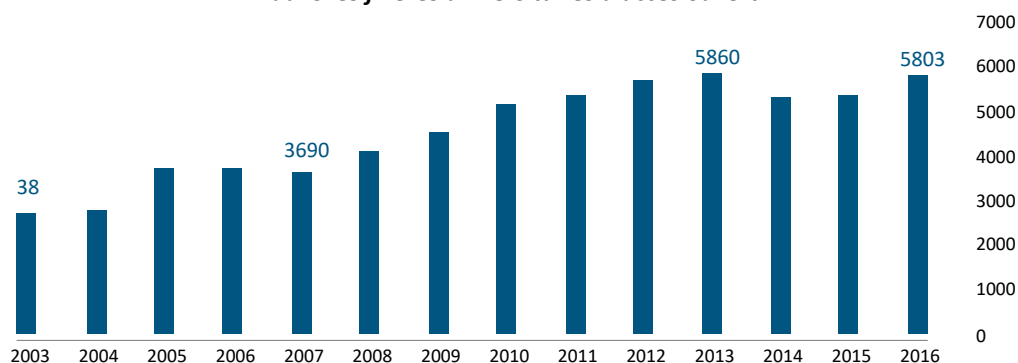
Le deuxième élément réside dans le budget alloué à l'investissement, resté stable depuis le Programme d'Urgence et qui accompagne, souvent, l'augmentation de la capacité d'accueil des établissements à accès ouvert des universités.

Il est à noter que l'effort public en matière de soutien aux étudiants via les bourses universitaires a plus que doublé entre 2012 et 2017, passant de 718 millions de dirhams courants à plus de 1 milliard 600 millions de dirhams courants.

• Masse salariale et encadrement pédagogique

La tendance baissière de la masse salariale entre 2013 et 2017 allait de pair avec la détérioration du taux d'encadrement, particulièrement dans les filières à accès ouvert.

Graphique 28. Évolution de la masse salariale de l'enseignement supérieur Universitaire (en millions de dirhams courants) dans les filières universitaires à accès ouvert



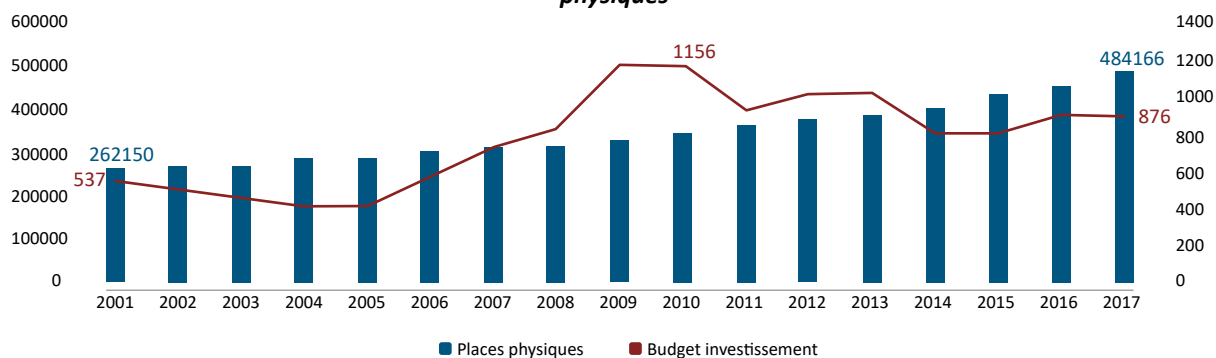
Source : Données des Lois de finances et du Département de l'enseignement supérieur – Traitement INE-CSEFRS, 2017

La baisse de la masse salariale montre que le remplacement des enseignants partant à la retraite devient de plus en plus problématique.

L'effort public en faveur des universités a été soutenu et cet effort s'est traduit par le doublement de la capacité d'accueil, exprimée en places physique réelles, entre 2011 et 2017.

6. Source : Présentation du Ministre de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique lors de la 14^{ème} Assemblée Générale du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation professionnelle et de la recherche scientifique, Juillet 2018.

Graphique 29. Évolution du Budget d'Investissement ES (en millions de dirhams courants) et du nombre de places physiques



Source : Données des Lois de finances et du Département de l'Enseignement Supérieur – Traitement INE-CSEFRS, 2017

Cependant, la courbe de croissance de l'infrastructure n'évolue pas dans le même sens que la courbe d'investissement. De plus, elle est en temps différé par rapport à celui de l'investissement. D'où les questions : le budget d'investissement sert-il à renforcer en priorité l'infrastructure physique ? les procédures de gestion facilitent-elles son exécution ?

» 4.2. Évolution des coûts de fonctionnement par étudiant

Cette situation s'est traduite par une baisse des coûts unitaires de fonctionnement par étudiant dans les filières à accès ouvert. En effet, la baisse tendancielle du taux d'encadrement dans ces filières (83 étudiants par enseignant en 2016) renseigne sur la baisse de la masse salariale par étudiant dans un contexte de forte croissance des effectifs.

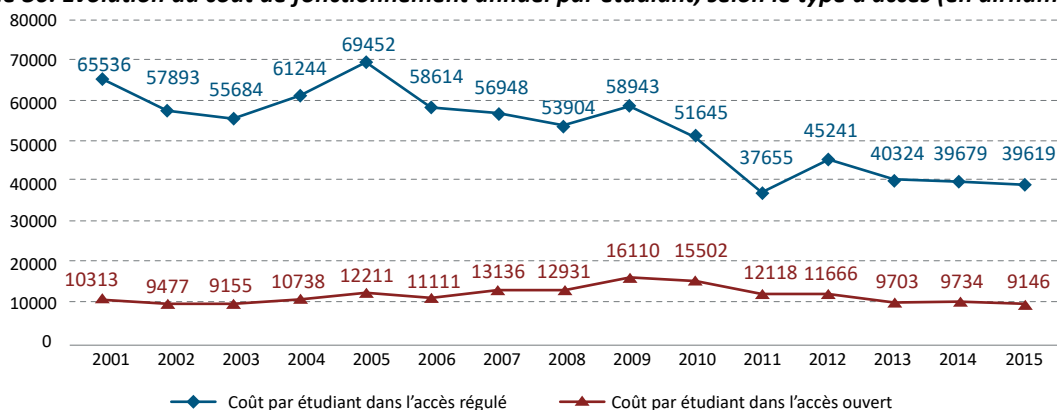
Le coût unitaire de fonctionnement pour chaque

étudiant inscrit dans une filière à accès ouvert a ainsi connu une forte baisse entre 2009 et 2015. Ce coût fut à sa plénitude avec le Programme d'Urgence qui a injecté des budgets conséquents en 2009. L'on comprend aisément qu'à moins d'investissement soutenu, ce coût baisserait davantage pour les années suivantes, au regard des départs prévus à la retraite et des difficultés de remplacement auxquelles font face les universités.

C'est également la situation pour le coût de fonctionnement par étudiant dans les filières à accès régulé.

Même si la dégradation est commune, la comparaison entre les évolutions des coûts par étudiant dans les deux types d'accès témoigne des disparités importantes entre accès ouvert et accès régulé. En effet, le coût par étudiant dans l'accès régulé est presque quatre fois supérieur à celui qui prévaut dans l'accès ouvert.

Graphique 30. Évolution du coût de fonctionnement annuel par étudiant, selon le type d'accès (en dirhams courants)



- Le coût par étudiant correspond à un coût de fonctionnement qui comprend les dépenses réellement exécutées en fin d'années en matières de salaires et de dépenses en matériels et dépenses diverses.

- L'estimation des dépenses pour chaque cycle se fonde sur la masse salariale spécifique à type d'accès.

- Pour l'année 2015, les estimations sont réalisées à partir du projet de règlement de la loi de finances.

Source : Estimations de l'INE-CSEFRS à partir des données des lois de règlement des lois de finances.

Comme le montre les coûts, ces disparités reflètent une infrastructure, un budget de fonctionnement et un taux d'encadrement, bien meilleurs dans l'accès régulé que dans celui de l'accès ouvert. Ce

faible budget pour l'accès ouvert expliquerait-il les déperditions et le décrochage des étudiants du cycle licence ?

CHAPITRE VI.

L'APPUI SOCIAL ET CULTUREL AUX ÉTUDIANTS

Se référer aux préconisations de la Vision Stratégique 2015-2030⁽¹⁾ conduit à poser la question suivante : dans quelle mesure l'appui social offert aux étudiants favorise-t-il l'équité et contribue-t-il à la qualité du rendement des étudiants qui en bénéficient ?

On ne peut répondre objectivement à cette question en l'absence de données sur le suivi des étudiants qui bénéficient des bourses et d'un hébergement financé par les budgets publics. En leur absence, le traitement de cette question se réfère aux données disponibles provenant principalement des intervenants publics en matière d'appui social aux étudiants. Bien qu'agrégées, ces données renseignent sur l'évolution de l'effort public consenti en termes d'infrastructures, de moyens financiers, etc. et leur taux de couverture de la population estudiantine. Elles permettent aussi d'apprécier la répartition de cet effort entre les différents services offerts, entre les composantes à accès ouvert versus régulé de l'enseignement supérieur universitaire.

» 1. La question du ciblage et la notion du "mérite social"

En préconisant l'octroi de bourses aux étudiants "méritants démunis" (art. 175) et un hébergement universitaire "régé par des règles transparentes et équitables, tenant compte du mérite et du besoin objectif" (art. 141), la Charte se prévaut de la nécessaire et subtile pondération du mérite personnel et de la condition socio-économique pour décider de l'éligibilité d'un candidat à une bourse ou à un logement en cité. L'objectif, est-il précisé, est que "nul ne soit privé de poursuivre les études post-obligatoires pour des raisons purement matérielles, si toutefois il remplit les conditions de mérite cognitif requises" (art. 173)⁽²⁾.

Les pratiques dans ce domaine semblent à vrai dire bien loin des préconisations de la Charte et de la Vision Stratégique. La refonte des textes régissant les modalités d'octroi de bourses et de logements en cité universitaire est toujours à l'état de projet⁽³⁾. Dans une première étape, les bourses de premier cycle font annuellement l'objet d'une répartition en quotas par province. Les critères qui régissent cette répartition ne sont explicités nulle part. Ensuite, ce sont des Commissions provinciales composées de divers intervenants mais présidées par les walis et les gouverneurs qui arrêtent les listes des bénéficiaires sur la base du "mérite social", un critère qui, encore une fois, n'a pas fait l'objet d'une définition formelle.

C'est le règlement intérieur des cités et résidences universitaires⁽⁴⁾, un document infra-réglementaire, qui précise que le logement en cités est accordé en priorité aux étudiants nécessiteux, aux besoins spécifiques, pépites de la nation, fils de résistants ou de membres de l'armée de libération. Quant à la bourse de premier cycle, les attestations et documents que les étudiants sont tenus de fournir en appui à leurs demandes n'ont pas grand lien avec les parcours et les performances scolaires: attestations de décès du père, de divorce des parents, de non-emploi de la mère, etc.

En l'absence de définitions et au vu des faits évoqués ci-dessus, il serait légitime d'avancer que les considérations qui président au choix des bénéficiaires de l'appui social aux étudiants (ASE) sont plutôt de nature sociale, économique ou autre.

» 2. L'effort financier et la massification

Le budget du Département de l'Enseignement supérieur est passé de 7,35 milliards de dirhams en 2008-2009 à 9,66 milliards de dirhams en 2012-2013 et à un peu plus de 10 milliards en 2017

1. « Garantir aux étudiants l'équité et l'égalité des chances au niveau de l'accès et de la poursuite de leurs études dans les conditions les plus favorables », Vision Stratégique de la réforme 2015-2030, Op. Cit., Levier 5, p. 22.

2. Commission Spéciale éducation-formation, « Charte Nationale d'Éducation et de Formation » 1999. A noter que la Vision Stratégique de la réforme 2015-2030 appelle aussi (p. 60) à « améliorer les méthodes de ciblage des catégories bénéficiaires de l'appui social ».

3. Plan de mise en œuvre du Programme Gouvernemental 2016-2021 dans le secteur de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.

4. ONOUC « Règlement intérieur des cités et résidences universitaires », article 6.

(chapitre V). Par ailleurs, l'évolution de ce budget montre le Programme d'Urgence 2009-2012 a été pour le Département de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique une occasion de mobilisation de moyens supplémentaires importants. Dans quelle mesure ces moyens supplémentaires ont-ils contribué à l'amélioration des services offerts aux étudiants universitaires ?

L'impact le plus aisément perceptible de ce Programme a été l'amélioration quantitative importante des services offerts aux étudiants, à l'exception de la protection santé qui n'a pas été mise en place comme prévu⁽⁵⁾. Entre 2009 & 2013, l'effectif des boursiers tous cycles confondus est passé de 126 412 à 215 621 étudiants ; la capacité d'accueil des cités universitaires est passée de 30.114 à 37.500 lits et le nombre de repas servis dans les restaurants universitaires est passé de 5,5 à 7 millions⁽⁶⁾.

La subvention aux cités universitaires est passée de 175 à 389 millions de dirhams entre 2009 et 2013. Des moyens bien plus importants ont été affectés aux bourses dont le budget a quasiment été triplé en passant de 428 millions de dirhams à plus de 1,2 milliards de dirhams durant la même période⁽⁷⁾.

Les moyens supplémentaires dont a bénéficié l'appui social aux étudiants (ASE) dans le cadre du Programme d'Urgence ont donc été principalement affectés aux bourses, à la fois pour en revaloriser les montants et pour accroître le nombre des bénéficiaires. En ce qui concerne les bourses, le programme a largement atteint, et même dépassé, les objectifs qui lui ont été assignés⁽⁸⁾.

Pour les services d'hébergement et de restauration, la mobilisation de moyens supplémentaires ne s'est pas traduite par l'extension du réseau des cités universitaires comme prévu, mais par la densification des établissements existants à

travers la construction de nouveaux dortoirs et la création de restaurants dans quelques-unes des cités qui n'en avaient pas⁽⁹⁾. Pour ces deux services, les réalisations ont été bien en-deçà des objectifs du programme qui aspirait à porter entre 2010 et 2013 le nombre des cités de 19 à 33, leur capacité d'accueil de 35.000 à plus de 55.000 lits et le nombre des restaurants universitaires de 10 à 22⁽¹⁰⁾.

Le budget investissement qui devait financer la construction de nouvelles infrastructures pour l'appui social aux étudiants fut paradoxalement réduit de 1,15 milliards de dirhams en 2009 à 1 milliard de dirhams en 2013. Au sein du budget de fonctionnement, les moyens supplémentaires mobilisés ont bénéficié à des rubriques, comme celle des «subventions aux établissements universitaires».

L'appui social aux étudiants au Maroc n'a pas été hissé au rang de priorité dans le processus de développement du système national de l'enseignement supérieur universitaire. La faiblesse des moyens financiers alloués à cet appui semble être une donnée structurelle plusieurs fois constatée et à des intervalles éloignés par, entre autres, les documents de bilan et d'appréciation du CSEFRS⁽¹¹⁾.

Le budget public et les modestes contributions des bénéficiaires sont aujourd'hui encore les seules sources de financement de l'appui social aux étudiants. La loi 01-00, a pourtant stipulé voilà bientôt vingt ans que «le financement des services sociaux aux étudiants est assuré par des subventions de l'État, des collectivités locales ou des établissements de l'enseignement supérieur, par la participation des bénéficiaires et par toute contribution volontaire de personnes physiques ou morales» (art. 75).

L'absence de réponses concrètes concernant la participation des collectivités territoriales à

5. Programme d'Urgence 2009-2012 avait retenu quatre mesures concernant l'ASE : réhabiliter les cités universitaires ; étendre le réseau d'accueil des cités et restaurants universitaires ; augmenter le nombre de bourses et renforcer la protection de la santé des étudiants. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, «Programme d'Urgence 2009-2012 », Espace 2 «Stimuler l'initiative et l'excellence au lycée et à l'université», projet «Amélioration de l'offre de l'enseignement supérieur ».

6. Données : « Maroc universitaire 2013-2014 », « Statistiques Universitaires 2015-2016 » & « statistiques Universitaires 2016-2017 ».

7. Données : « Maroc universitaire 2013-2014 », « Statistiques Universitaires 2015-2016 » & « statistiques Universitaires 2016-2017 ».

8. Le nombre d'étudiants boursiers a dépassé les 182.000 dès l'année 2011-12 et à partir de 2012-13, les montants des bourses ont été revalorisés de 46% pour le cycle normal, 69% pour le cycle Master et 42% pour le cycle de Doctorat. Voir Rapport d'activité 2013-2016 de l'ONOU, Op. Cit.

9. Avant le programme d'Urgence 2009-2012, seules 9 cités des 19 existantes étaient dotées de restaurants.

10. Département de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. Contrat de développement de l'Université 2009-2012, Rapport annuel 2010. Rabat, juin 2011.

11. Royaume du Maroc. Conseil Supérieur de l'Enseignement, Instance Nationale de l'Évaluation. « Rapport sur l'état et les perspectives du système d'éducation et de formation. Volume 2 : Rapport Analytique » 2008, p. 38. Conseil Supérieur de l'éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. « Rapport analytique. La mise en œuvre de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation 2000-2013. Acquis, déficits et défis », 2014.

l'effort public dans le domaine de l'éducation une participation selective et ciblée de ménages au financement du système éducatif énoncées par la Charte et la Vision⁽¹²⁾ fut toujours débat pour leur concrétisation dans le cadre des efforts d'amélioration du système éducatif en général et de l'appui social aux apprenants en particulier.

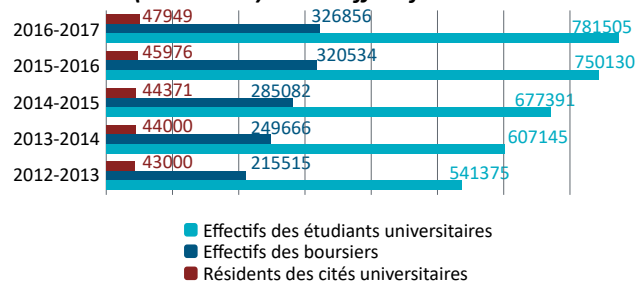
Comme déjà mentionné, les universités marocaines sont aujourd'hui de manière générale, et les unes plus que les autres, loin d'offrir à leurs étudiants tous les conditions de ce que l'on appelle une vie de campus. C'est-à-dire, outre la formation, la possibilité de se loger, de se nourrir et de se soigner à un coût en rapport avec leurs moyens et la possibilité de disposer des services sportifs et culturels et des espaces de travail et de loisir.

Une seconde figure de faiblesse de l'appui social aux étudiants est liée aux moyens qui lui sont affectés. A partir de 2009-2010, les pouvoirs publics ont consenti un effort financier important pour mettre à niveau les services offerts aux étudiants. Cet effort a été néanmoins inégalement réparti selon les services et reste manifestement insuffisant au regard des déficits accumulés et des besoins croissants. Le poids de l'appui social aux étudiants (ASE) dans le budget de fonctionnement du Département de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique n'a guère dépassé les 16,2% en moyenne durant la période 2008-2017. Un peu plus des trois quarts du total des moyens ont été affectés aux bourses (12,3%) et le reste aux cités et restaurants universitaires (3,9%).

Si le nombre de boursiers, du premier cycle notamment, a sensiblement progressé depuis 2012, le réseau des cités et restaurants universitaires est quant à lui resté quasiment inchangé depuis 25 ans. La capacité d'accueil de ce réseau a été augmentée à plusieurs reprises, non pas par la création de nouveaux établissements mais par l'extension de ceux qui existent déjà. Le taux de satisfaction des nouvelles demandes d'hébergement fut d'à peine 55% en 2014⁽¹³⁾. Cette capacité d'accueil est exprimée en nombre de lits dans les documents émanant de l'ONOUSC ou du Département de tutelle. Ce

mode de comptage à l'inconvénient de dissimuler le surpeuplement important que connaissent les cités.

Graphique 31. Évolution de l'effort public en matière d'ASE (en milliers) et des effectifs des étudiants

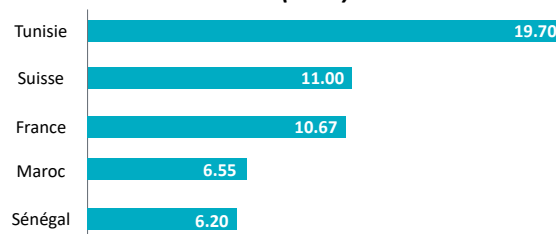


Source : Statistiques Universitaires 2012 – 2017. Département de l'Enseignement Supérieur

Des villes aussi importantes que Casablanca et Agadir ne disposent que d'une cité chacune, avec des capacités d'hébergement et de restauration sans commune mesure avec les effectifs d'étudiants universitaires qui dépassent les 100.000 dans chacune des deux villes.

En tout, moins de 50.000 étudiants universitaires résident en cités et à peine 47000 repas par jour furent servis en moyenne en 2015-2016, pour un effectif global dépassant 750.000 inscrits dans les universités marocaines. A titre comparatif, la même année, le réseau tunisien des cités et restaurants universitaires a logé 19,7% des inscrits en université et servi 72.000 repas par jour en moyenne pour un effectif avoisinant 263.000 étudiants⁽¹⁴⁾.

Graphique 32. Taux d'hébergement des étudiants universitaires au Maroc et dans d'autres pays en 2015-2016 (en %)



Source : Données du : Centre des œuvres universitaires de Dakar (Sénégal) ; Université de Genève, Observatoire de la vie étudiante (Suisse) ; Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (Tunisie) ; Département de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (Maroc) ; Ministère de l'Enseignement Supérieur et le CNOUS (France).

Si les services offerts aux étudiants en matière de logement, de restauration et de soins de santé sont par beaucoup d'aspects insuffisants

12. La Charte Nationale d'Éducation et de Formation. Op. Cit., articles 173, 174 et 175 et vision stratégique, levier 15, e.

13. « Projet de Performance. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres. Projet de Loi de Finances 2016 » p. 51.

14. République Tunisienne, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique « L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique en chiffres 2010-2011 / 2015-2016 ».

et de faible qualité⁽¹⁵⁾, d'autres services tout aussi importants pour la population estudiantine ne sont pratiquement pas assurés. C'est le cas du transport et du crédit d'études à des conditions préférentielles, deux services stipulés par la loi n°01-00 (art. 76).

En effet, le transport fait partie du plan d'action du Département de tutelle⁽¹⁶⁾. Or, ce transport pour étudiants connaît, à l'image des transports en commun, de sérieux problèmes de coordination entre les différents acteurs concernés : autorités et collectivités locales, universités, régies et sociétés de transport urbain, etc.

En conclusion, on pourrait dire que l'offre de services est quantitativement et qualitativement insuffisante, comme c'est le cas en matière de logement et de restauration, ou peu attractive comme c'est le cas des activités sportives et culturelles au sein des cités et de l'Assurance Maladie tout récemment, qui a connu une très faible adhésion (à peine 30000 étudiants en 2017/2018, soit juste 11% de la population ciblée⁽¹⁷⁾).

Si telle est la configuration de l'appui social aux étudiants, c'est qu'il semble avoir été longtemps perçu et géré non pas comme une composante inhérente au processus d'édification du système national de l'enseignement supérieur, mais plutôt comme des mesures d'accompagnement mises en œuvre en réponse à la mobilité des étudiants, à l'accroissement de leurs effectifs et à des impératifs d'ordre socio-économique, sécuritaire, etc⁽¹⁸⁾. Aujourd'hui encore, les actions prévues dans ce domaine ne semblent pas clairement amarrées à la carte universitaire prédictive et pluriannuelle envisagée et auraient pour seul objectif l'atténuation des dysfonctionnements et le rattrapage des retards accumulés.

» 3. Les activités extracurriculaires, culturelles et sportives

L'architecture pédagogique est constituée essentiellement d'enseignements et dans de rares cas de travaux pratiques encadrés, mais sans que des modules de culture générale ou de sport soient offerts de manière optionnelle aux étudiants. D'après la structure pédagogique de la Licence d'Études Fondamentales, l'étudiant "reçoit", par semestre, 6 modules tous d'enseignement. Tous les modules du semestre 1 au semestre 4, appelés tronc commun, sont identiques et génériques à toutes les universités. Si cette architecture offre à l'étudiant un ancrage disciplinaire et un socle commun nécessaires à sa formation et sa mobilité, elle n'intègre pas pour autant des modules qui pourraient lui offrir une ouverture culturelle.

Ainsi, dans la formation de l'étudiant et dans son passage à l'université, il lui manque tout ce qui pourrait favoriser son épanouissement culturel et sportif, alors que nombreuses sont les recherches qui ont démontré la forte corrélation (impact) entre les activités culturelles et sportives et la performance académique de l'étudiant⁽¹⁹⁾.

Conscients de l'effet positif de la culture sur l'épanouissement des étudiants, les responsables de certaines universités marocaines ont développé des activités culturelles au profit des étudiants, en organisant des ateliers orientés vers la culture et les arts ainsi que des rendez-vous annuels pour la tenue de festivals : théâtre, poésie, musique... et le sport.

Or, la question majeure qui se pose est comment capitaliser sur ces acquis et institutionnaliser ces activités ? Presque toutes les universités marocaines affichent sur leurs sites web une rubrique «vie universitaire» ou «vie estudiantine»

15. Selon l'ONOUSC, des travaux de renouvellement des équipements et mobiliers des cités universitaires ont été conduits les quatre dernières années, avec une enveloppe globale de 550 millions de dirhams.

16. Plan d'action du Département de l'Enseignement Supérieur 2017-2022. Op. Cit.

17. Présentation du Ministre de l'éducation, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique lors de l'Assemblée Générale du Conseil en juillet 2018.

18. Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, « Évaluation des facultés polydisciplinaires Quelle politique, quel impact et quelle perspective ? » Berriane Mohamed, Hamid Bouabid, Rabat 2017, pp. 8-15.

19. Alahmed, M., Yusof, A., & Shah, P. (2016). Attitude, sports participation and academic performance of undergraduate student-athletes in Saudi Arabia. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(3), 1000-1004. doi:10.7752/jpes.2016.03157, voir aussi Chuan, C. C., Yusof, A., & Shah, P. M. (2013). Sports involvement and academic achievement: A study of Malaysian university athletes. *International Education Studies*, 6(2), 12-21. doi:10.5539/ies.v6n2p12. voir également Stuart, M., Lido, C., Morgan, J., Solomon, L., & May, S. (2011). The impact of engagement with extracurricular activities on the student experience and graduate outcomes for widening participation populations. *Active Learning in Higher Education*, 12(3), 203-215. doi: 10.1177/1469787411415081

qui renseigne sur l'existence de clubs, d'activités sportives, culturelles et artistiques. Cependant, la difficulté majeure est de passer d'une approche qui consiste à ranger ces activités dans le para-académique moins bien valorisé, vers un levier pour l'épanouissement de l'étudiant et

l'attractivité de l'université auprès des étudiants. Ni le cadre réglementaire ni l'engagement politique ni les priorités des universités, n'ont encore réussi à ériger ces activités en un véritable levier de l'attractivité de la vie universitaire et l'épanouissement de l'étudiant.

CHAPITRE VII.

GOVERNANCE ET PILOTAGE DES RÉFORMES

Une analyse de l'efficacité et l'efficience ne pourrait éluder la gouvernance de l'enseignement supérieur et de l'université. Il est certain que les moyens humains et financiers impactent le rendement des universités, mais la gouvernance constitue le pivot du pilotage du système de l'enseignement supérieur au niveau central et des universités au niveau régional.

La gouvernance renvoie au pilotage et aux visions déployées pour le guidage de la réforme et du mode opératoire de sa mise en œuvre. Quelle évaluation pourrait-on donc faire de la gouvernance universitaire et du système de l'enseignement supérieur ?

» 1. Une avancée à travers la loi n° 01-00

La loi 01-00 constitue une avancée certaine⁽¹⁾. Ses apports ont couvert à la fois la gouvernance du système et celle propre à l'université. Au niveau du pilotage, l'attribution de prérogatives en matière de gouvernance à la Commission Nationale de Coordination de l'Enseignement Supérieur (CNCES), l'investit de missions telles que créer des établissements publics et privés, déterminer les critères et les mécanismes de validation réciproque des programmes d'études et de leur accréditation, proposer les régimes des études et des examens, dynamiser la solidarité et l'entraide financière⁽²⁾. La loi attribue à la Commission de Coordination de l'Enseignement Supérieur Privé (CCESP) l'autorisation d'ouverture des établissements de l'enseignement supérieur privé ainsi que leurs demandes d'accréditation, l'instauration de normes de qualité pour l'enseignement supérieur privé, l'élaboration de stratégies et de plans d'action pour le développement du secteur⁽³⁾. L'attribution de prérogatives de gouvernance de l'enseignement supérieur public ne relevant pas de l'université est confiée au Conseil de Coordination (CC), pour se prononcer sur les demandes d'accréditation

présentées par les établissements, sur les projets de création de filières de formation et/ou de recherche ainsi que sur l'ouverture de tout nouvel établissement d'enseignement supérieur ne relevant pas des universités.

Pour ce qui est de la gouvernance de l'université, la loi 01-00 a doté l'université des prérogatives nécessaires à son développement et lui a permis de gérer ses propres projets, programmes et de prendre des initiatives innovantes. De même, cette loi a introduit de nouveaux mécanismes d'inspiration managériale dans la mesure où les responsables sont recrutés sur la base de projets de développement, et où la gestion incombe à un Conseil dont les prérogatives sont élargies. En outre, la loi 01-00 a renforcé la redevabilité de l'université par l'autoévaluation⁽⁴⁾, l'évaluation⁽⁵⁾ et l'accréditation. En outre, elle a consacré et élargi la participation institutionnelle à travers une gestion ouverte aux acteurs (étudiants, enseignants, administratifs) et aux partenaires externes (AREF, établissements de formation des cadres, régions, acteurs régionaux, professionnels, etc.).

Certains aspects de l'autonomie de l'université marocaine ont apporté à cette dernière un souffle nouveau avec des attributions en termes d'activités pédagogiques, de recherche et de services à rendre à la société. Déjà le Dahir-loi n° 1-75-102 l'a érigée au rang d'entreprise publique en vue de lui permettre d'accéder aux ressources nécessaires pour s'assumer en tant que leader devant contribuer au développement de sa région en dotant les structures sociales, économiques, culturelles et professionnelles d'idées, de plans, de méthodes de travail et de ressources humaines, capables, en quantité et en qualité, d'œuvrer à la réalisation des stratégies de développement.

La loi 01-00 a permis à l'université de s'ouvrir sur son environnement, d'acquérir des fonds propres, de développer son offre de diplômes, d'investir dans des capitaux de sociétés, de

1. Ceci a été consigné dans l'avis du Conseil sur le projet de modification de la loi 01.00 concernant l'enseignement supérieur.

2. L'article 81 de la loi 01-00

3. L'article 61 de la loi 01-00

4. Article 78 de la loi 01-00.

5. Article 77 de la loi 01-00.

créer des structures et instances qui complètent et renforcent son organigramme, de concevoir et de soumettre ses programmes d'études, de diversifier ses partenariats au niveau national et international. En outre, cette loi donne à l'université la possibilité de développer ses forces positives, de mieux s'ancrer dans la vision du développement de sa région, de renforcer ses structures organisationnelles, de s'inscrire dans des projets d'enseignement et de recherche en harmonie avec les stratégies locales et nationales et en gardant une option pour bénéficier des alliances internationales.

Cependant, l'autonomie de l'université génère également son lot de contraintes qui, sans se faire encadrer, et même corriger, pourrait devenir un goulot que les établissements d'enseignement supérieur pourraient percevoir comme un handicap qui finirait par saper leur motivation et leur participation active au projet de leur université. Le pilotage non continu, les fluctuations des dispositifs de suivi, le changement de cap pour la réforme, le retard des textes d'application de la loi 01-00, ajoutés au déficit d'encadrement sèment le doute sur le processus de réforme et installent la démobilitation qui retarde toute consolidation des acquis pour entreprendre l'achèvement du processus.

» 2. La parenthèse du Programme d'Urgence 2009-2012 pour la contractualisation

Bien que le Programme d'Urgence n'ait pas introduit de prescriptions légales ou réglementaires concernant la gouvernance, il a donné un nouveau sens et de la substance à celle-ci et a apporté un nouveau mode de pilotage du programme national entre le Ministère de l'enseignement supérieur et les universités.

Les principaux apports du Programme d'Urgence ont consisté à introduire le principe de la contractualisation sur la base d'objectifs précis et de moyens identifiés et de ressources affectées. En outre, cette contractualisation était pluriannuelle (4 ans), ce qui a permis de disposer de plus de visibilité sur l'évolution du système dans sa globalité. Cette démarche présageait d'une université plus autonome et d'un État stratège et régulateur. Ces contrats engageaient l'État et pas seulement le Ministère de tutelle. Le mode de contractualisation (quoique partiel) fut

avancé par la loi 01-00 (article 5) mais n'a été mis en œuvre qu'en 2009.

Ainsi a émergé un nouveau mode de gestion axé sur les résultats, corollaire de la redevabilité. En effet, des rapports à mi-parcours et des rapports annuels furent produits durant les années 2009, 2010 et 2011. Ils retracent clairement les réalisations atteintes par chaque université et pour chaque composante en les comparant aux objectifs fixés. Ces rapports soulignent des difficultés que l'État se doit d'aplanir en tant que régulateur.

Le programme introduisit une comparaison nationale en ce qui concerne l'atteinte des objectifs. En outre, la culture de compétition et de compétitivité qu'incarnait cette comparaison a permis de repérer les niches d'excellence, les meilleures performances et les bonnes pratiques, pour un plus grand partage et une capitalisation collective.

Mais cette parenthèse pour instaurer la contractualisation s'est vite refermée laissant revenir le mode d'allocation des ressources par la tutelle souvent selon les seuls critères du nombre d'étudiants et d'établissements.

Ainsi, le pilotage de l'enseignement supérieur doit impérativement passer par des indicateurs qui rendent compte de l'état des progrès réalisés. La tentative de la tutelle, lors du lancement du Programme d'Urgence, de concevoir une batterie d'indicateurs pour apprécier le rendement des universités, pourrait être actualisé et servir de base à un pilotage par le suivi des indicateurs. Un tel processus ne peut se réaliser sans un système d'information fiable et uniforme pour échanger les données entre les universités à l'administration centrale. Un tel projet avait été initié au moment du lancement de la réforme sans qu'il soit achevé et consolidé, alors que les décisions politiques, les projections et la planification stratégique sont nécessairement tributaires d'un système national d'information harmonisé et fiable en vue de fonctionner comme un outil d'aide à la prise de décision.

» 3. Une autonomie des universités non assumée

Plusieurs prérogatives stipulées dans la loi 01-00 n'ont pas été mises en œuvre. L'instauration de l'autonomie de l'université est un processus

amorcé sans qu'il soit balisé. Plusieurs aspects essentiels pour le développement des universités comme la décentralisation n'ont pas été suivis par l'édiction des textes réglementaires adéquats. Il en est de même avec la gestion du patrimoine et les ressources humaines. L'article 7 de la loi permet à l'université de valoriser son capital et de diversifier ses ressources notamment par la création de sociétés filiales ou des prises de participations, mais ces dispositions demeurent non appliquées. En outre, l'absence de contractualisation entre l'État et les universités sur la base de leurs stratégies de développement limite sérieusement la responsabilisation et rend confuse la redevabilité des acteurs.

Le conseil de l'université, instance décisionnelle de cette dernière, est entravé par un nombre pléthorique de membres qui rend le processus de décision difficile à mener. Ce lourd fonctionnement l'empêche de jouer son double rôle d'organe non seulement de gestion mais surtout de stratégie.

A ceci s'ajoutent une faible coordination entre les stratégies de développement des présidences d'université et les projets des chefs d'établissements ainsi que l'absence d'organigramme-type pour les exécutifs des universités et des établissements d'enseignement supérieur.

Ces difficultés sont accrues par le fait que les membres du conseil de l'université, dans leur majorité, représentent leurs établissements (collèges internes d'établissements). Consciemment ou pas, ils ne se détachent pas de l'identité et des intérêts de leurs établissements respectifs, rendant difficile l'émergence d'une appartenance collective à l'université est porteuse d'un bien commun transcendant les spécificités originelles de chacun. Il en résulte une participation "identitaire" d'établissement qui entrave le bon fonctionnement du processus de décision et l'émergence de l'identité de l'université. Une telle participation ne fait que transposer les problèmes "locaux" de gestion au niveau du Conseil de l'université. De fait, ces questions relatives à la gestion prennent toujours le dessus sur les enjeux stratégiques de l'université en tant qu'entité unique, synergique et solidaire.

Au côté de ces contraintes majeures entravant une bonne gouvernance du Conseil de l'université, il y a lieu de souligner la faible participation des représentants des collectivités locales des

entreprises et des partenaires sociaux. Ce qui fait que les décisions au sein du Conseil se font seulement avec les composantes internes à l'université.

Enfin, l'autonomie de l'université aurait-elle un sens si l'on maintient son statut actuel comme établissement public exerçant des activités à caractère administratif ?

» **4. Gouvernance de l'université: résultats d'une évaluation nationale**

En se référant à une étude menée conjointement par la Banque Mondiale et l'INE sur la gouvernance des universités, à partir de la méthode et l'analyse de l'UGSC (University Governance Screen Card)⁽⁶⁾, les résultats de cette partie sont ceux des seules universités publiques au Maroc. Conjuguée et complétée par une analyse qualitative, elle tente de cerner les différents aspects liés à la gouvernance universitaire.

Cette évaluation se base sur des critères de pertinence de la perception de la mission de l'université, la transparence et la reddition des comptes à la société, la participation des acteurs, la redevabilité et enfin l'autonomie.

L'étude a été menée auprès des gestionnaires des universités marocaines publiques et privées et a visé à positionner leur perception par rapport à une évaluation externe. Seuls les résultats concernant les universités publiques sont présentés et analysés dans cette partie.

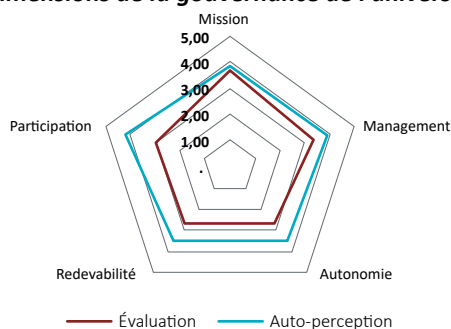
L'objectif ici n'est aucunement de plaider pour un 'modèle idéal' de gouvernance mais plutôt de relever les forces et les faiblesses pouvant amener l'université à réfléchir sur les bonnes pratiques selon les différentes dimensions de la gouvernance.

▪ Évaluation externe versus auto-perception

On constate que les scores de l'auto-perception par les universités publiques dépassent les scores moyens de l'évaluation externe, à l'exception de la dimension "Mission". Les responsables de ces universités comme les évaluateurs, estiment qu'elles ont atteint un niveau élevé de formalisation de leurs missions institutionnelles et de leurs objectifs en conformité avec la précision requise par le cadre légal national.

6. Projet mené par la Banque Mondiale dans la région MENA (voir méthodologie).

Figure 7. L'auto perception et l'évaluation externe des dimensions de la gouvernance de l'université



De même, les résultats montrent que l'orientation managériale (management) est également présente dans le processus de gouvernance de l'université publique. En revanche, l'auto-perception surestime nettement l'évaluation sur les trois autres dimensions : l'autonomie, la participation et à moindre degré la redevabilité.

Certes, l'auto-perception et l'évaluation convergent en ce qui concerne l'orientation managériale pour l'université publique. Cependant, trois difficultés entachent encore cette dimension. D'abord, l'orientation managériale n'est pas toujours partagée entre le 'leadership' de l'université et les 'managers' des établissements (doyens et directeurs). Or, la stratégie et l'orientation managériale de l'institution ne sont pas les mêmes à la fois pour le président de l'université que pour les doyens et les directeurs au sein de celle-ci.

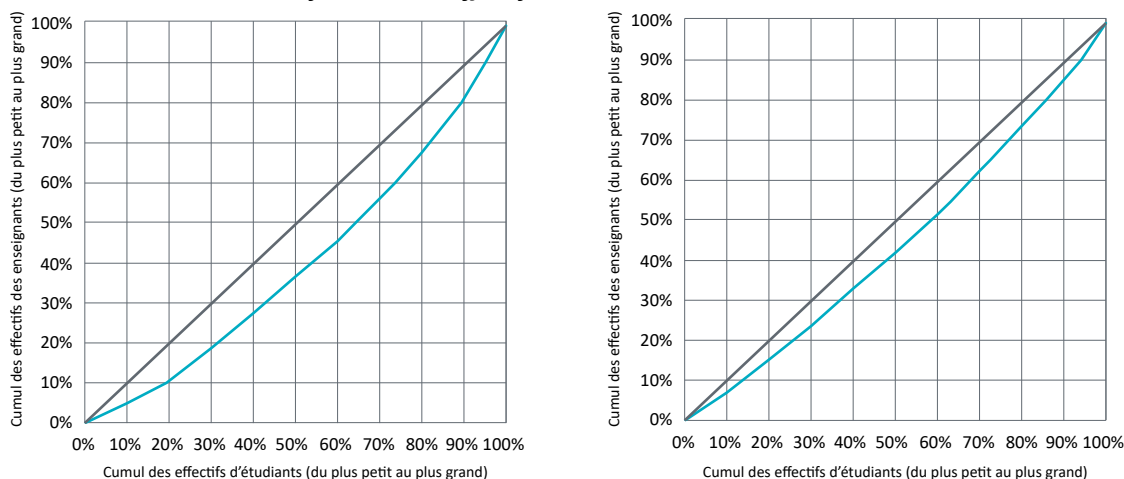
Deuxièmement, il s'avère que la stratégie se limite au court terme : dans la quasi-totalité des universités publiques, le long terme ne fait ni débat ni discussion par le Conseil. C'est probablement la manifestation de la loi 01-00 qui conçoit le

Conseil de l'université comme une instance plus de gestion que de stratégie. L'hybridation de ces deux missions, totalement différentes, doublée d'un Conseil pléthorique, entraîne inévitablement une minimalisation de la mission relative à la stratégie au profit de celle qui a trait à la gestion qui, pourtant, devrait être plus du ressort des établissements de l'université.

La troisième difficulté réside dans le fait que les documents stratégiques, les rapports d'activités et les rapports d'évaluation, ne sont diffusés qu'après des seules instances de l'institution.

La faible formalisation de l'orientation stratégique comme de son exécution peuvent être expliquées par l'excessive centralisation des décisions. En outre, la politique publique n'affiche pas de stratégie claire et différenciée selon les universités. En effet, les affectations des ressources humaines et les allocations financières, qui sont les instruments et les leviers privilégiés de la stratégie, semblent suivre le seul paramètre standard des effectifs. L'analyse du croisement entre, d'une part, les variables de l'encadrement et de l'infrastructure de l'université et, d'autre part, celle du nombre d'étudiants en utilisant la courbe de Lorenz⁽⁷⁾, permet de faire ressortir et de mesurer les différences ou équi-répartition dans les ressources en fonction des effectifs des universités. Sur les deux courbes de l'affectation des ressources humaines et de l'infrastructure, une très faible inégalité est constatée. D'où, un écart peu important vis à vis de la situation d'équi-répartition des ressources.

Graphique 33. Courbes de Lorenz des ressources humaines (à gauche) et de l'infrastructure - capacité d'accueil (à droite), en fonction des effectifs des étudiants des universités



7. La courbe de Lorenz est un outil graphique qui permet de mesurer, pour une grandeur donnée, l'écart en fonction d'une variable par rapport à la courbe théorique d'égalité qui désigne la diagonale (bissectrice). Si la courbe se confond avec la diagonale, la grandeur ne présente aucune inégalité (équi-répartition) par rapport à la distribution de la variable (le coefficient de Gini est égal à 0). Plus la courbe de Lorenz s'écarte de la diagonale, plus l'inégalité est forte (le coefficient de Gini tend vers 1). La courbe de Lorenz est très connue pour son utilisation à mesurer l'inégalité de la répartition de la richesse (revenu) par rapport à la population.

Cette équirépartition entre les ressources et les effectifs d'étudiants laisse ainsi présager l'absence d'une politique publique prospective et différenciée d'une université à l'autre, au profit d'une affectation des ressources au prorata des effectifs de chacune d'entre elles. C'est visiblement la même démarche qui gouverne l'affectation des budgets, surtout de fonctionnement, de chaque université : il est accordé le plus souvent au prorata du nombre de ses étudiants. La même démarche est dupliquée au sein de l'université elle-même en vue d'allouer les ressources entre ses établissements.

Le maintien de cette démarche systématique, à laquelle semblent consentir les responsables des universités, efface totalement les orientations managériales et les différences entre universités en termes de dynamisme, de performance, de réalisation, de production et de visibilité. De surcroît, la compétition et l'émulation, fortement souhaitées entre universités, disparaissent dans cette démarche. Une étude menée sur l'enseignement supérieur au Moyen-Orient et en Afrique du Nord⁽⁸⁾ note que le recours aux outils de mise en concurrence a facilité la transformation des universités en organisations plus managériales.

Pour ce qui est de la redevabilité, et malgré un score assez appréciable, l'université publique souffre encore de plusieurs contraintes qui rendent la redevabilité peu effective. A titre d'exemple :

- Les rapports d'activité et financiers ne sont pas diffusés. Ils le sont aux seules instances de l'institution ;
- L'évaluation des résultats d'apprentissage (*learning outcomes*) est quasi absente comme outil promouvant la «qualité de l'éducation et l'intégrité académique». Une seule université sur les neuf le pratique. De plus, moins de la moitié des universités opère une évaluation de la méthodologie d'enseignement, là encore en tant qu'outil de «qualité de l'éducation et de l'intégrité académique».

• **L'autonomie de l'université : le maillon faible**

Si l'université publique semble se conformer au cadre légal national avec des missions claires, ait adopté une «orientation managériale» plus

appréciable, et observe une nette redevabilité, son autonomie non assumée constitue une faiblesse qui empêche son essor.

De facto, l'université publique est généralement une université de masse ayant ainsi une grande taille, à cause de ses établissements à accès ouvert. Cette grande taille réduit sa capacité de souplesse à prendre des décisions, à définir son orientation puis son exécution de manière efficace. La grande taille ne signifie en rien une taille optimale. Sa structure de gouvernance hypertrophiée n'incite guère à se soucier de la définition d'orientations stratégiques. C'est le cas particulièrement des Universités Mohammed V de Rabat et Hassan II de Casablanca, après leur fusion respective en 2014.

Encadré 3. Le regroupement des universités est-il un atout ?

Le but de la fusion selon la note de présentation de la proposition de loi est, entre autres, de "remédier à la dispersion et au grand nombre" des universités marocaines, de "rationaliser les dépenses" et d'opérer des économies et enfin d'accroître la visibilité.

La fusion opérée en 2014 donne naissance à deux grandes universités : Mohammed V avec près de 60 000 étudiants et près de 2 400 enseignants-chercheurs (en 2014), et Hassan II, avec plus de 75 000 étudiants et près de 2 100 enseignants-chercheurs (en 2014). Or, la question posée est où se situe véritablement le seuil de la masse (taille) critique devant assurer une rationalisation et une économie des dépenses ?

En ce qui concerne la visibilité ambitionnée à travers cette fusion, elle n'est pas corrélée à la performance et la qualité qui ne sont pas congrues à la taille ou la dimension de l'université. Dans le classement mondial de Shanghai (Academic Ranking of World Universities), les universités de classe mondiale (top 500) ne sont pas nécessairement celles de grande taille. A titre d'exemple, les trois universités sud-africaines dans ce classement (sur 4 pour toute l'Afrique) sont de taille moyenne. L'Université Cape-Town avec un peu plus de 25 000 étudiants, l'Université Witwatersrand avec un effectif d'étudiants de moins de 31 000 et enfin, l'Université de Kwazulu-Natal avec un peu plus de 40 000 étudiants (données de 2014, année de la fusion).

8. CMI, Agence Française de Développement et Banque Mondiale, (2011), Enseignement supérieur au Moyen-Orient et en Afrique du Nord : Atteindre la viabilité financière tout en visant l'excellence.

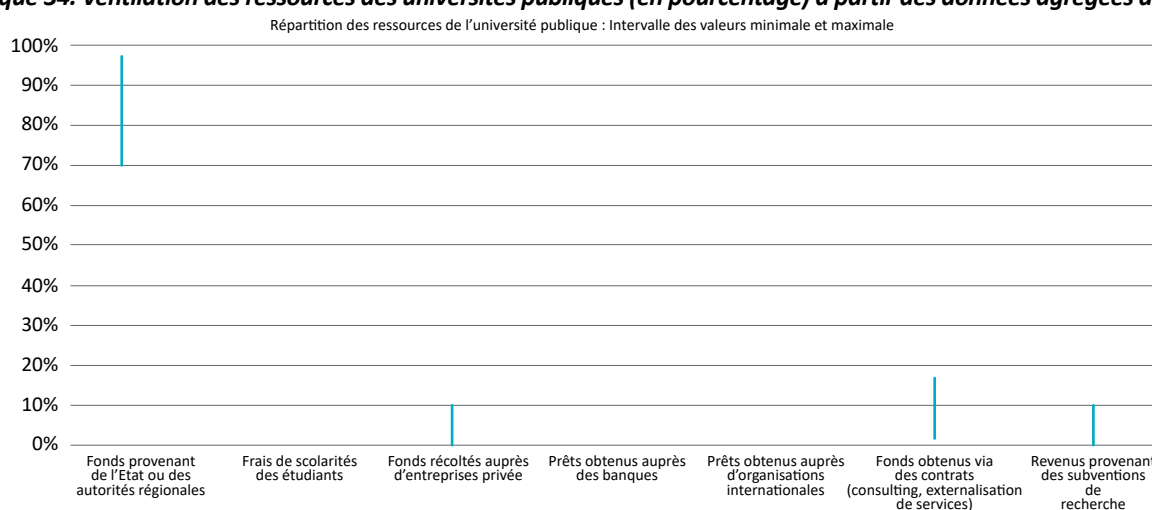
Ces difficultés sont manifestement amplifiées par l'absence d'un organigramme administratif dans l'université publique. Depuis la loi 01-00 organisant l'enseignement supérieur de l'année 2000, l'université publique ne s'est pas encore dotée d'un organigramme administratif qui lui permettrait une définition précise des services, des postes et des métiers, pour atteindre une gestion efficace. Nonobstant la transformation des postes d'administratifs ayant un doctorat en poste de professeur assistant, pour renforcer l'encadrement pédagogique a contribué à effriter davantage l'encadrement administratif déjà déficitaire. En 2017, le taux d'encadrement administratif est de un cadre pour 130 étudiants

en moyenne nationale.

Cette faible autonomie impacte négativement la capacité de l'université à développer ses ressources propres et valoriser son capital matériel et humain. En effet, les fonds publics constituent la principale ressource de l'université publique (entre 70 et 97%).

Afin d'identifier les principales ressources pour l'université publique mais aussi les niches que celles-ci pourrait développer dans la perspective de diversifier ses ressources et les pérenniser, la figure 39 présente la ventilation des ressources des universités publiques selon l'origine.

Graphique 34. Ventilation des ressources des universités publiques (en pourcentage) à partir des données agrégées de l'UGSC



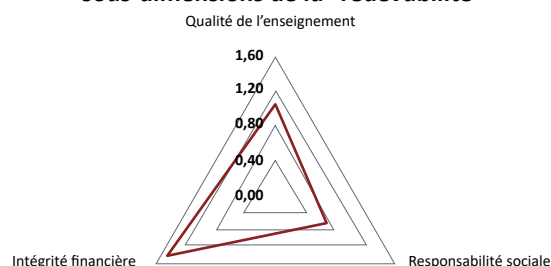
Cette faible autonomie concourt à une complexité et à une lenteur de la gestion financière ; malgré tout, l'université publique réussit tant bien que mal à diversifier ses ressources à travers notamment l'offre de services et les revenus de la recherche scientifique. Il reste que les revenus provenant des subventions de recherche ne dépassent guère 10% dans le meilleur des cas. Or, l'université publique pourrait accroître ses capacités à engendrer des ressources propres si son autonomie était accrue.

• **La redevabilité : un atout de la gouvernance universitaire**

La redevabilité est très présente dans l'université publique. Celle-ci est estimée selon les trois sous-dimensions suivantes : (i) qualité de l'éducation et intégrité académique, (ii) responsabilité sociale et (iii) intégrité financière. Cette dernière est justement celle pour laquelle le score est le plus élevé.

Toujours en termes de redevabilité, les documents budgétaires de l'université publique sont toujours revus par les acteurs (également par les représentants des étudiants au Conseil). Cependant, ces documents ne sont jamais mis à disposition des médias ou du grand public, sauf par la Cour des Comptes.

Figure 8. Représentation des résultats au regard des 3 sous-dimensions de la "redevabilité"

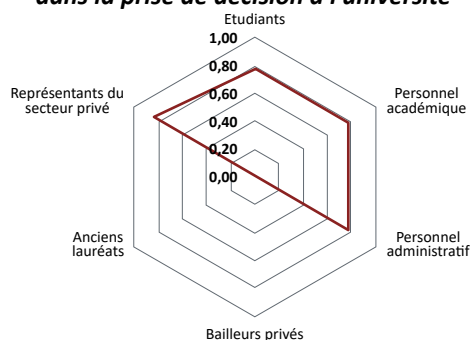


Le score élevé de la sous-dimension de l'intégrité financière peut être attribué également au fait que l'université publique a mis en place et appliqué des sanctions standardisées dans le cas de détournements de fonds, de dépenses inappropriées ou de passations de marchés douteuses.

• La participation : un cadre avant-gardiste que la pratique

Malgré l'écart entre l'auto-perception et l'évaluation, la dimension "participation" demeure assez présente dans l'université publique marocaine, soit un score de 3,12/5. La participation active des acteurs (notamment des étudiants et du personnel académique) en vue de la prise de décision est assez appréciable. En ce sens que l'université publique accorde relativement plus d'espace aux représentants des étudiants, du secteur privé, du personnel académique et du personnel administratif.

Figure 9. Participation des acteurs et des partenaires dans la prise de décision à l'université



La "forte" participation au sein de l'université publique est à nuancer car elle est plus formelle qu'effective. En effet, les acteurs (étudiants, enseignants, administratifs, etc.) et les partenaires (collectivités territoriales, organismes publics, entreprises, secteur privé, etc.) sont membres de droit (élus ou désignés) du Conseil de l'université, selon les dispositions de la loi 01-00. Or, dans la plupart des cas, ils n'assistent pas tous régulièrement aux séances⁽⁹⁾. La faible implication des représentants des secteurs socioéconomiques et un conseil pléthorique n'incitent guère à une participation active qui, pourtant, pourrait être bénéfique tant pour l'université que pour les membres eux-mêmes. C'est le cas également des représentants des collectivités territoriales, ce qui réduit de surcroît l'ancrage territorial de l'université, et de ses établissements, à un lien symbolique⁽¹⁰⁾.

» 5. La réforme et les projets de développement des universités

Le mode de recrutement du président de l'université est similaire à celui d'un doyen de

faculté ou d'un directeur d'établissement qui lui est rattaché. Par conséquent, l'université se retrouve dotée d'un projet de développement présidentiel qui constitue sa feuille de route mais fait face aux projets de ses différentes composantes, eux-aussi défendus par leurs responsables respectifs. Cette cohabitation doublée d'un décalage temporel des mandats respectifs, conduit inéluctablement à un cloisonnement des établissements et à un fonctionnement en silos au détriment d'un fonctionnement unitaire qui, par exemple, pourrait s'appuyer sur la mutualisation des ressources humaines. La dispersion géographique des établissements et l'absence de concrétisation du concept de campus universitaire, à une ou deux exceptions près, ont eu raison des notions de pluridisciplinarité, d'interdisciplinarité et de mutualisation.

De plus, étant donné que le recrutement du président et des différents doyens ou directeurs ne se fait pas nécessairement au même moment, il est tout à fait possible qu'un doyen prenne ses fonctions pour appliquer un projet dont la compatibilité avec celui du président de l'université arrivé dans la dernière partie de son mandat, en soit éloignée⁽¹¹⁾. D'où de sérieux risques d'incohérence de la politique de l'université, tenant tant à des décalages temporels qu'à des discordances de contenu des projets, ces derniers étant les fondements de la légitimité des divers responsables aux prises dans ce système de gouvernance.

L'organisation institutionnelle de l'université pénalise beaucoup la synergie, la cohérence, la mutualisation et l'interdisciplinarité entre les établissements de la même entité, laquelle peine à s'imposer en tant que référence légitime. Chaque établissement de l'université dispose de sa propre organisation pédagogique et administrative et de ses instances délibératoires spécifiques. De même, le personnel enseignant et le personnel administratif dépendent organiquement de l'établissement et non de l'université, ce qui empêche la mobilité interne et la mutualisation des ressources. Ce cloisonnement d'établissements disjoints se reflète également dans le mode de recrutement et de nomination des responsables de l'université.

9. Constats relevés à partir des entretiens avec les responsables universitaires et lors de l'atelier du 21 septembre 2017.

10. Le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique (2018), la gouvernance territoriale du système d'éducation et de formation à l'horizon de la régionalisation avancée.

11. Constats relevés notamment à partir des entretiens avec les responsables universitaires et lors de l'atelier du 21 septembre 2017.

» 6. Le pilotage au travers d'un système d'information non maîtrisé

La gouvernance, tant au niveau central qu'au niveau des universités, repose sur des données fiables et sur un système d'information organisé et normé. Les décisions concernant la politique publique en matière d'enseignement supérieur ainsi que la planification stratégique et les perspectives des ressources humaines et des moyens financiers reposent sur les données. Or, au niveau central, un véritable système d'information approprié qui permet la remontée des données des universités, fait actuellement défaut.

L'absence au niveau de toutes les universités de la généralisation et de l'harmonisation d'un système d'information répondant aux exigences de la gestion administrative et pédagogique du parcours de l'étudiant soustrait les universités de toutes les opportunités qu'offre le système LMD. Ce dernier est en effet assez complexe et par conséquent, tributaire d'un système d'information global, et harmonisé au niveau national. Si presque toutes les universités utilisent Apogée, la plupart ne le fait que partiellement et ne dispose pas de l'historique des données sur un outil pourtant uniforme depuis la mise en place de la réforme. Or, on ne peut assurer le suivi de la réforme sans la mise en place d'un système d'information harmonisé dans toutes les universités et dans toutes les composantes de l'enseignement supérieur qui serait à même de suivre la mobilité des étudiants.

Une étude menée par l'INE, sur le système de la gestion des enseignements et des étudiants (Apogée)⁽¹²⁾ nous révèle les principaux dysfonctionnements.

En effet, le niveau d'exploitation d'Apogée varie d'une université à une autre, voire d'un établissement à l'autre à l'intérieur d'une même université. Certains établissements se contentent de l'utiliser uniquement pour l'inscription administrative ; d'autres utilisent l'ensemble des domaines fonctionnels d'Apogée, à savoir l'inscription administrative, l'inscription pédagogique, les délibérations et résultats, le domaine des thèses et habilitations, les éditions de diplômes...).

Qui n'ont pas favorisé son implantation pour

le suivi des enseignements et des étudiants, tel qu'Apogée introduit en 2004. Par ailleurs, dans la plupart des cas il y a l'absence de porteur de projet, vu que cette solution est en effet un outil institutionnel qui fait intervenir plusieurs usagers et nécessite en conséquence un véritable manager qui soit au parfum des technologies de l'information pour bien gérer les équipes impliquées à deux niveaux: la présidence et les établissements.

Ensuite, résistance au changement et à la transparence qu'apporte Apogée est un facteur qui a limité son ancrage. Souvent, le personnel est frileux vis-à-vis du changement de ses habitudes et des procédures en place. Certains combattent la transparence pour préserver les avantages dont ils jouissaient tels que modifier une note à n'importe quel moment, inscrire un étudiant hors délai sans que personne ne s'en rende compte, ne pas respecter les pondérations du cahier des charges de la formation, ou les prescriptions du cahier des normes pédagogiques.... Apogée est à l'inverse très transparent par rapport à cela, et constitue un garde-fou en termes de traçabilité.

L'utilisation d'autres applications généralement "développées maison" et dont les concepteurs constitueraient ses premiers détracteurs de l'outil Apogée en raison des avantages que leur procurent leurs outils personnels au sein de leur université et établissements.

Le manque de motivation apparaît à travers le fait que les utilisateurs finaux considèrent que l'outil Apogée est une source de travail supplémentaire considérable comparé aux situations antérieures et nécessite, par conséquent, une motivation matérielle. Ce qui est vrai, mais uniquement pendant la période d'implantation où il est question de paramétrer l'application, modéliser les cursus de formation, récupérer l'historique, élaborer des maquettes de délibérations, etc. Le travail devient ensuite beaucoup plus fluide et le résultat efficace.

La mauvaise organisation des équipes et l'absence d'un organigramme administratif ont créé des conflits d'intérêt qui ont surgi dans certaines universités entre le personnel engagé dans les équipes Apogée et le personnel des scolarités qui se voyait être privé d'une partie de leurs prérogatives.

12. Apogée, acronyme pour « Application pour l'organisation et la gestion des enseignements et des étudiants ». Il s'agit d'un progiciel de gestion intégré qui a été développée en France et introduit au Maroc lors du lancement de la réforme LMD.

Le mauvais état de l'historique des données est avéré dans plusieurs universités. Certains établissements ont abandonné l'opérationnalisation de l'outil Apogée à cause de l'état déplorable de leur historique, par crainte de tomber dans des contradictions par rapport aux situations antérieures.

Enfin, les établissements géographiquement éloignés de la présidence d'université nécessitent la mise en place de lignes spécialisées ou de solutions VPN afin pouvoir être connectés au serveur central puisque l'outil Apogée est une application client-serveur. De ce fait, ils ont été rarement accompagnés par leur présidence d'université pour adopter ces solutions techniques. Ils sont donc restés à la marge.

Ces insuffisances de la mise en place d'un système de gestion intégré de la scolarité et du progiciel reflètent le déficit de l'enseignement supérieur en matière d'adoption des technologies de l'information et de son retard dans la mise en place des environnements numériques.

En outre, la prise de décisions publiques pertinentes en matière d'enseignement supérieur, doit se baser sur l'analyse des données en temps réel : des déperditions et des flux d'étudiants, par université, par établissement, par champ disciplinaire, par filière et par cohorte. Ce qui nécessite un système d'information adéquat qui reste à construire. En son absence, cette évaluation a dû réduire l'analyse des déperditions et de leurs coûts à trois universités pour lesquelles les données étaient disponibles sur Apogée avec un recul historique remontant jusqu'au lancement de la réforme LMD.

C'est ainsi que, malgré les quelques innovations numériques introduites par certaines universités, telles que les MOOC au niveau pédagogique, ou encore quelques plateformes de gestion, la politique publique n'a pas encore fait du numérique et de ses corollaires- la transparence et la reddition des comptes par la dématérialisation - un levier de développement de l'enseignement supérieur et de la modernisation des universités.

» 7. Absence d'un Plan numérique structurant pour l'enseignement supérieur

Les pays qui ont réussi la transition numérique ont conçu pour leurs systèmes d'enseignement supérieur des plans afin d'accélérer la transition numérique des universités. En effet, nous assistons à une montée en puissance du numérique. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication occupent une place croissante et omniprésente dans notre société, aux niveaux économique, social et culturel. Leur influence ne fait que s'imposer et s'étendre à de multiples domaines. Grâce à différentes applications dans l'organisation du travail, elles sont souvent créatrices d'emplois dans tous les secteurs et participent de manière non négligeable à la croissance économique⁽¹³⁾. En particulier, l'intelligence artificielle, le développement de l'internet et des plateformes en ligne, ainsi que l'apparition de nouveaux outils technologiques, font que la révolution du numérique changera radicalement les perspectives d'emploi et les métiers au cours des prochaines décennies.

Malgré les efforts fournis par les universités marocaines, depuis deux décennies, pour intégrer les technologies de l'information au niveau de la gestion et des méthodes d'enseignement, le constat est que le numérique n'est pas encore érigé au niveau de projet structurant de l'enseignement supérieur.

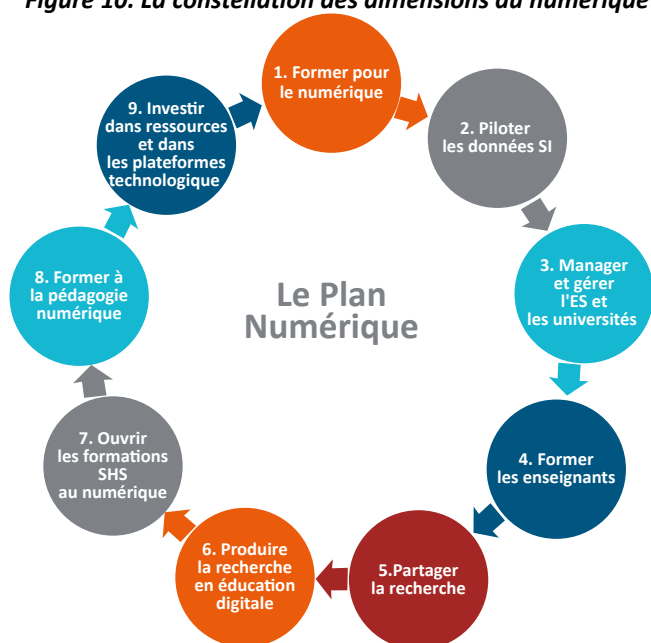
Ce qui marque la situation actuelle du numérique dans l'enseignement supérieur marocain est le caractère disparate des projets et des expérimentations existantes au niveau des universités qui ont développé, avec leur propres moyens, des applications et des plateformes internes d'environnement numérique. Certaines universités ont conçu et expérimenté quelques MOOC et des pratiques timides de l'enseignement à distance. En fait, ces expériences acquises doivent mener vers un saut qualitatif où le numérique devient un levier de la grande transformation de l'enseignement supérieur, tout en y instaurant une subsidiarité entre le central et les universités⁽¹⁴⁾. Pour qu'il en soit ainsi au Maroc, des choix structurants sont nécessaires à entreprendre par la politique publique pour capitaliser sur les acquis et concevoir un "plan numérique de

13. Il convient de préciser que si les connaissances en TIC l'emportent sur les connaissances dans un domaine précis, on parle dans ce cas des métiers des TIC, et si les connaissances liées à un domaine sont plus importantes, on parle dans ce cas de métiers confortés ou stimulés par les TIC.

14. Institut Montaigne. Enseignement supérieur et numérique ; connectez-vous ? Rapport juin 2017

l'enseignement supérieur" de grande envergure à l'horizon 2030, pour concrétiser la transformation et la modernisation des universités. Mis à part les tentatives de la fin de la dernière décennie, d'inciter les universités à former dans le domaine de l'offshoring, et à augmenter les effectifs dans la formation des ingénieurs, il faudrait relever, qu'aucun plan numérique structurant n'a été conçu et mis en œuvre par les pouvoirs publics. Aujourd'hui ce plan fait défaut, alors qu'il constitue le levier stratégique de la réforme ; une réforme se structurant et s'articulant autour de la constellation des multiples dimensions du numérique.

Figure 10. La constellation des dimensions du numérique



Cette constellation englobe l'organisationnel, la formation des compétences, les méthodes innovantes d'enseignement, le pilotage, le management et la gestion, des contenus des enseignements (MOOC), des formations innovantes, la formation au digital et de la recherche pédagogique numérique.

Sur le plan de la formation en ingénierie informatique, bien que le Maroc dispose d'établissements de renom (ENSIAS, École Mohammedia des Ingénieurs et autres), et que plusieurs établissements ont été créés au sein des universités pour favoriser ces formations tels que les ENSA, le Maroc fait face à une fuite des compétences en ingénierie informatique. Les statistiques nationales ne nous permettent point d'avoir une idée claire et précise sur le phénomène. Toutefois, le constat qui apparaît,

relaté par les enseignants et par les chefs d'entreprises marocaines des technologies de l'information, révèle l'ampleur du phénomène.

En effet, en Europe, la commission européenne prévoit que 800 000 profils pourraient manquer dans le domaine du numérique d'ici 2020⁽¹⁵⁾. Il est évident que les besoins des pays avancés en profils qualifiés et leur sélectivité des politiques migratoires, "démarchent" les compétences formées gratuitement dans les universités publiques marocaines vers d'autres marchés et des multinationales à l'étranger ou délocalisées. Ainsi, faire du numérique un levier de la transformation de l'enseignement supérieur consiste à attirer et à préserver les compétences formées au Maroc avec les deniers publics marocains.

Au niveau du pilotage et du management, il ne pourrait être mené sans disposer de système d'information fiable et sécurisé des données, avec une actualisation soutenue. Ainsi, s'instaure un système d'enseignement supérieur qui maîtrise les données. Ceci doit s'accompagner d'une révolution culturelle en faveur de la transparence, de la redevabilité, du partage de données et de conceptions d'outils et de plateformes d'aide à la décision et au pilotage.

Sur le plan pédagogique, le numérique pourrait contribuer à concilier la démocratisation de l'enseignement supérieur au Maroc et sa massification avec la qualité, en offrant des formations hybrides (en présentiel et en ligne) en établissant des procédures de validation des cours ou des contenus pédagogiques à travers un service pédagogique que l'établissement offre à l'apprenant. Les nouveaux modes d'adaptation doivent être conçus entre le cours en présentiel, en ligne et le travail personnel de l'étudiant pour créer une nouvelle configuration innovante de formation. Des efforts soutenus doivent être entrepris au niveau de la pédagogie numérique qui représente un réel défi même pour des pays qui ont eu une avance sur le Maroc⁽¹⁶⁾.

Au niveau des formations universitaires, les étudiants, futurs lauréats, vont entrer dans un marché compétitif de plus en plus numérisé où ils doivent être munis d'un alliage entre une formation de qualité et la capacité d'innovation. En ce qui concerne l'ouverture des formations en sciences humaines et sociales sur le numérique,

15. Institut Montaigne. Op.cit., p.4

16. Les Avis du Conseil Économique social et Environnemental. La pédagogie numérique un défi pour l'enseignement supérieur. Azwan Djebara et Danielle Dubrac. Février 2015. Les éditions les journaux officiels. République Française

elle consiste à concevoir des filières au croisement de l'informatique, les sciences, les sciences humaines et les sciences sociales qui peuvent valoriser ces filières et les positionner dans l'ère du numérique. Un baccalauréat de ce type de filière pourrait être envisagé et qui déboucherait sur des filières universitaires des facultés des Lettres et des Sciences humaines⁽¹⁷⁾.

Ainsi, le numérique favorise la transformation de l'enseignement supérieur. Il a un impact sur le modèle organisationnel et pédagogique et économique. Il est un levier créateur de la valeur de l'enseignement supérieur en vue de conduire le pays vers la société du savoir. La culture numérique a des implications économiques, sociales, culturelles et politiques. Si le numérique est un levier créateur de la valeur pour l'enseignement supérieur en vue d'aller vers la société de savoir, l'université à travers la formation, la recherche scientifique et par l'innovation doit être un champ d'avant-garde du développement numérique dans le pays. Concevoir un plan numérique pour l'enseignement supérieur à l'horizon 2030 est un impératif pour réaliser la transformation des universités, consolider les réformes et préserver la souveraineté numérique du pays.

17. Conseil national du numérique. Jules Ferry. Bâtir une école créatrice et juste dans un monde numérique, 2014, p.50

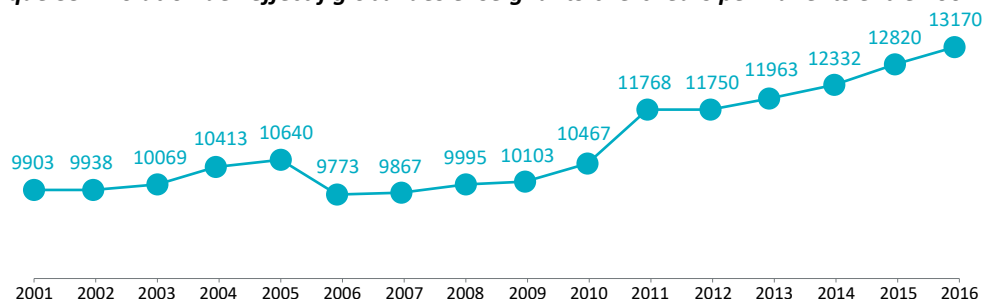
CHAPITRE VIII. LE CORPS ENSEIGNANT

Dans le contexte de la réforme LMD, il est nécessaire d'évaluer l'apport des enseignants et les contraintes survenues lors de la mise en œuvre de la réforme, non seulement au niveau du taux d'encadrement mentionné plus haut, mais également en rapport avec une évolution rétrospective de la démographie du corps enseignant ainsi que les nouvelles missions et compétences qui sont en train d'émerger et qui incitent à redéfinir cette profession.

Les principales entrées pour approcher le corps enseignant dans cette évaluation de l'enseignement supérieur sont les suivantes :

- La démographie et son évolution en relation avec le mode d'accès (régulé et ouvert) ;
- Les missions assignées aux enseignants par les textes législatifs et réglementaires. Plus de 20 ans après son adoption, le décret du 19 février 1997 est analysé en rapport avec les mutations que connaissent l'enseignement supérieur et le métier d'enseignant-chercheur ;
- Les modalités de recrutement des enseignants-chercheurs en rapport avec le niveau de compétence requis pour enseigner à l'université, et avec les exigences de la transparence ;
- La gestion de carrière des enseignants-chercheurs en relation avec la motivation et l'avancement ;

Graphique 35. Évolution de l'effectif global des enseignants-chercheurs permanents entre 2001 et 2016



Source : Données du Ministère de l'Enseignement Supérieur, 2001-2009 – Site du Ministère de l'Enseignement Supérieur (PDF), 2010-2016 – Traitement INE-CSEFRS

Entre 2005 et 2006, une baisse de 8% a été enregistrée en raison principalement de l'opération des départs volontaires, qui a fait baisser le nombre d'enseignants-chercheurs de 10 640 en 2005 à 9 773 en 2006. Cette mesure a eu un impact négatif sur les universités qui ont vu

- Le degré de pertinence des critères d'évaluation des enseignants-chercheurs, et si ces critères favorisent la performance pédagogique.

Interrogeons d'abord la démographie.

» 1. La démographie des enseignants

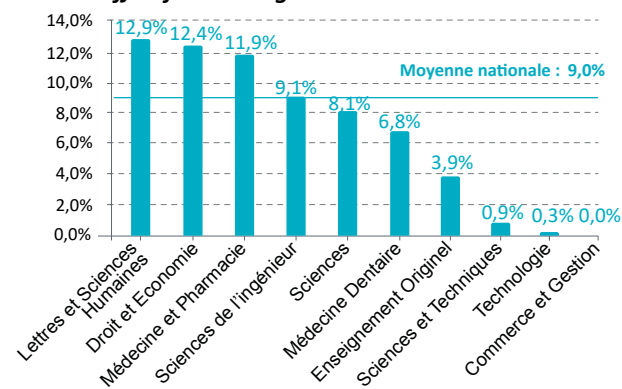
» 1.1. Constat rétrospectif

L'effectif des enseignants-chercheurs a enregistré une hausse de 33% entre 2001 et 2016, passant de 9 903 à 13 170, soit une croissance annuelle moyenne de 1,92%. Cette progression est lente comparativement à l'augmentation accélérée du nombre d'étudiants, cinq fois plus vite (187%) durant cette même période.

L'évolution a connu des fluctuations et est ainsi marquée par quatre sous-périodes. La première phase, de 2001 à 2005, se caractérise par une croissance régulière mais lente de 7% du nombre des enseignants-chercheurs. Cette phase coïncide avec la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement supérieur inspirée par la Charte Nationale d'Éducation et de Formation de 1999, suivie en 2003 par l'adoption de la nouvelle architecture pédagogique basée sur le dispositif LMD.

des enseignants expérimentés les quitter au point, pour certaines, de déstabiliser l'encadrement des étudiants.

Graphique 36. Pourcentages des départs volontaires par rapport aux effectifs des enseignants chercheurs à l'université



Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE

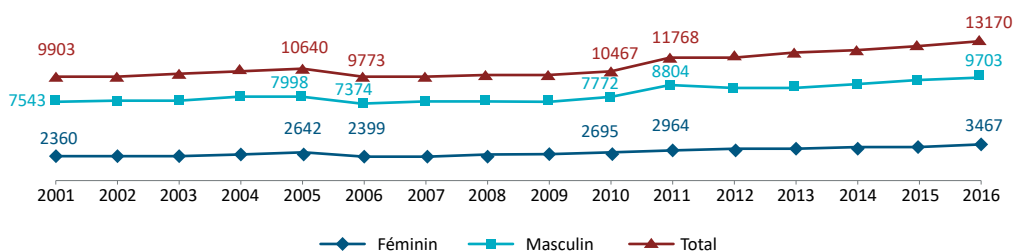
La nature exceptionnelle de cette initiative, le moment de son intervention par rapport à la réforme et les chiffres qui l'illustrent ne doivent pas nous laisser indifférents. En effet, elle a concerné le départ en 2005 de 1000 enseignants-chercheurs de l'université à un moment où la réforme pédagogique prévue par la Charte venait d'être lancée. Les facultés de lettres et des sciences humaines et les facultés de sciences

juridiques, économiques et sociales étaient les plus touchées avec un taux entre 12 et 13% alors qu'elles sont en même temps les plus affectées par la massification. La pertinence et la cohérence de la politique publique est ainsi clairement mise en question.

Après ce recul, une lente reprise (progression de 7% des effectifs) a marqué la troisième période 2006-2010. Elle a été suivie d'une progression de plus en plus rapide (hausse de 26% entre 2010 et 2016). Cette amélioration est imputable à la mise en place du Programme d'Urgence entre 2009 et 2012 ainsi qu'à l'opération transformant des postes d'assistants en emplois de professeur.

Entre 2001 et 2016, les évolutions des effectifs d'enseignantes-chercheuses et d'enseignants-chercheurs sont caractérisées par des allures semblables, mais qui recouvrent des taux d'accroissement bien différents. En effet, l'effectif des premières a augmenté de 47%, soit un taux annuel moyen de 2,6%. Celui des seconds n'a progressé que de 29%.

Graphique 37. Évolution de l'effectif des enseignants-chercheurs permanents selon le genre entre 2001 et 2016

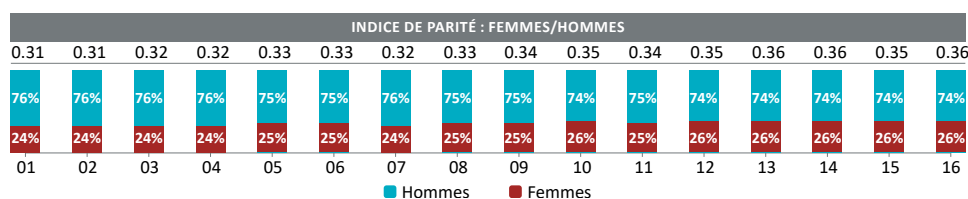


Source : Données du Ministère de l'Enseignement Supérieur (Excel), 2001-2009 ; Site du Ministère de l'Enseignement Supérieur (PDF), 2010-2016 - Traitement INE-CSEFRS

Malgré cette croissance sensiblement plus rapide des effectifs féminins, les hommes restent majoritaires. Ainsi, l'indice de parité femmes-hommes est passé de 0,31 à 0,36, soit une augmentation de deux points seulement de pourcentage sur plus d'une décennie et demi de 24% en 2001 à 26% en 2016.

Le tableau 12 montre que dans l'enseignement supérieur, la parité est quasiment atteinte chez les étudiants du premier cycle (48% de femmes). En revanche, elle s'éloigne avec l'élévation du niveau d'études (43% de femmes en master et 39% en thèse) et paraît inatteignable chez les enseignants-chercheurs (26 % de femmes).

Graphique 38. Répartition de l'effectif des enseignants-chercheurs selon le genre entre 2001 et 2016⁽¹⁾



Source : Données du Ministère de l'Enseignement Supérieur, site du Ministère de l'Enseignement Supérieur (PDF), 2010-2016 - Traitement INE-CSEFRS

1. Calcul de l'indice de parité par l'INE-CSEFRS.

Tableau 12. Proportion des femmes dans la population étudiante et dans le corps professoral

% Etudiantes		% Enseignantes-chercheuses	
Cycle Licence	Cycle Master	Doctorat	Tous les cycles
48	43	39	26

Source : Site du Ministère de l'Enseignement Supérieur (PDF), 2016. Traitement INE-CSEFRS

» 1.2. La pyramide des âges

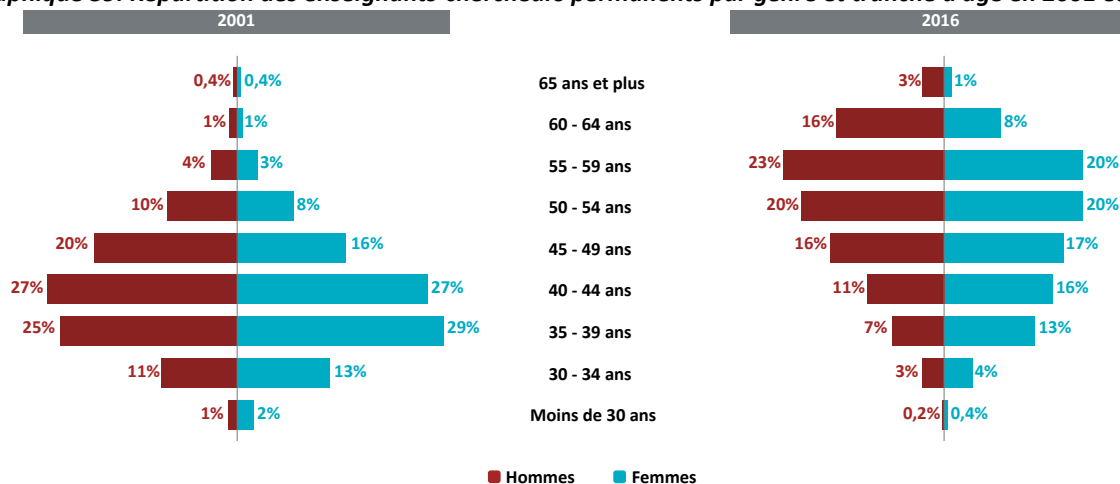
De l'analyse de l'évolution des effectifs des enseignants-chercheurs par tranche d'âge entre 2001 et 2016, il ressort clairement une inversion de la pyramide des âges avec un vieillissement de ce corps. En effet, l'effectif des enseignants-chercheurs âgés de 55 ans et plus a connu une forte croissance, plus particulièrement pour la tranche des 60-64 ans. Ainsi, en 2016, le nombre d'enseignants-chercheurs de cette tranche

d'âge est 19 fois plus élevé qu'en 2001, soit un accroissement annuel moyen de 21,7%.

Les enseignants-chercheurs âgés de 50 à 54 ans ainsi que ceux de la tranche 45-49 ans ont, eux aussi, vu leurs effectifs augmenter durant cette période mais avec des rythmes différents. Les premiers ont plus que doublé, alors que les seconds n'ont enregistré qu'une progression de 15%.

A l'opposé, les enseignants-chercheurs les moins âgés ont connu une baisse dans leurs effectifs. Elle s'accroît pour les plus jeunes d'entre eux, en particulier pour les 30-34 ans et les moins de 30 ans : respectivement -64% et -79%. Cette baisse s'explique par la mise en voie d'extinction du statut d'assistant, les délais nécessaires pour achever une thèse ainsi que le recrutement, à partir de 2012, des fonctionnaires ayant déjà un certain âge.

Graphique 39. Répartition des enseignants-chercheurs permanents par genre et tranche d'âge en 2001 et 2016



Source : Données du Ministère de l'Enseignement Supérieur (Excel), 2001 Site du Ministère de l'Enseignement Supérieur (PDF), 2016 - Traitement INE-CSEFRS

Le croisement âge et genre indique qu'en 2016, les enseignantes-chercheuses sont moins âgées que leurs collègues masculins. Pour preuve, un tiers des enseignantes-chercheuses est âgé de moins de 45 ans alors que seuls 21% des enseignants-chercheurs le sont. C'est l'inverse que l'on constate pour les âges plus avancés : 42% des hommes ont 55 ans et plus, contre seulement 29% des femmes, soit un écart de 13 points de pourcentage. En 2001, ces proportions étaient toutes les deux faibles, 5% et 4% respectivement, et l'écart homme/femme négligeable (un point de pourcentage).

atteindront l'âge de départ à la retraite dans les années qui viennent. Cependant, sachant que cet âge est défini à 65 ans et en se basant sur la répartition des enseignants-chercheurs par tranche d'âge en 2015, on peut estimer, sans tenir compte des paramètres précédents, cet effectif "sortant" à 1 565 en 2020. Il s'élèvera à 2 744 en 2025 et 2 784 en 2030. Ainsi le cumul des départs serait de 7 332 enseignants-chercheurs entre 2015 et 2030, ce qui représente 57% de l'effectif total du personnel enseignant-chercheur en 2015.

» 1.3. Analyse de la structure des grades

Si l'effectif global des enseignants-chercheurs a augmenté durant la période allant de 2001 à 2016, ceux par grade ont, quant à eux, connu des rythmes d'évolution différents. En cela, les effectifs des professeurs de l'enseignement

supérieur et les professeurs habilités ont plus que doublé, enregistrant des taux d'accroissement annuels moyens de 5,4% et 5,8%, respectivement. L'effectif des professeurs agrégés a également augmenté mais avec un taux relativement moins élevé (en moyenne, 3,6% par an), tandis que celui des professeurs assistants a connu la hausse la plus lente avec un taux annuel moyen de 0,8%.

Parallèlement, l'effectif des assistants et celui des maîtres assistants a accusé un fléchissement important. Le premier a chuté de 87% entre 2001 et 2016. Quant au second, il a quasiment disparu en passant de 1 707 en 2001 à seulement 3 en 2016, vu que le recrutement de ce grade a été supprimé.

En 2016, trois-quarts des enseignants-chercheurs

appartiennent aux corps des professeurs de l'enseignement supérieur et à celui des professeurs assistants contre 65% en 2001. Cette évolution est due à la progression de la part des premiers de 25% en 2001 à 41% en 2016. Quant aux professeurs habilités, ils représentent 17% du corps des enseignants-chercheurs. Les autres catégories sont minoritaires et sont constituées à hauteur de 5% des autres grades (dont 3% de professeurs agrégés et une part résiduelle des maîtres assistants et assistants).

Depuis la réforme de 1997, les grades de maître-assistant et d'assistant sont en voie d'extinction et effectivement leurs parts respectives dans le corps enseignant sont respectivement de 0,02% et 0,14% en 2016 (contre 17% et 2% en 2001).

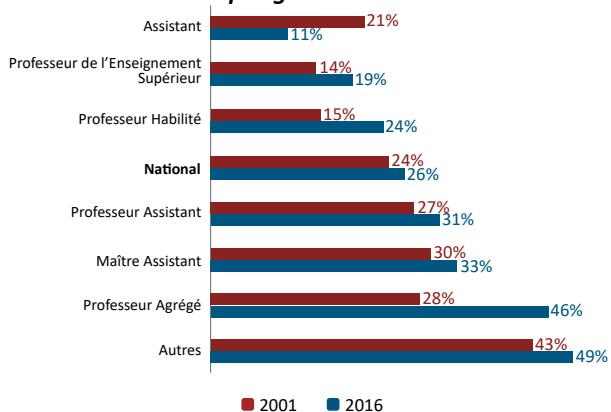
Graphique 40. Répartition des enseignants-chercheurs permanents par grade en 2001 et 2016



Source : Données du Ministère de l'Enseignement Supérieur (Excel), 2001 Site du Ministère de l'Enseignement Supérieur (PDF), 2016 Traitement INE-CSEFRS

Entre 2001 et 2016, l'effectif des enseignantes-chercheuses a augmenté plus rapidement que celui de leurs collègues masculins, et ce dans tous les grades. Trois de ces grades se sont distingués avec des taux de croissance annuels moyens relativement élevés, surtout chez les enseignantes-chercheuses. Il s'agit des professeurs habilités, des professeurs de l'enseignement supérieur et des professeurs agrégés. Par ailleurs, une augmentation faible a été observée chez les professeurs assistants, soit un taux de 6% chez les hommes et 28% chez les femmes.

Graphique 41. Part des femmes enseignantes-chercheuses par grade en 2001 et 2016



Source : Données du Ministère de l'Enseignement Supérieur (Excel), 2001, Site du Ministère de l'Enseignement Supérieur (PDF), 2016 - Traitement INE-CSEFRS

La répartition de l'effectif des enseignants-chercheurs selon le grade et le genre montre, qu'hormis le grade d'assistant où la part des femmes enseignantes-chercheuses a diminué de 10 points de pourcentage, leur part dans tous les autres a gagné en points entre 2001 et 2016, sans pour autant dépasser celle des hommes. Ces derniers restent prédominants quel que soit le grade, exception faite des professeurs agrégés pour lesquels la proportion des femmes (46%) s'est approchée, en 2016, de la parité.

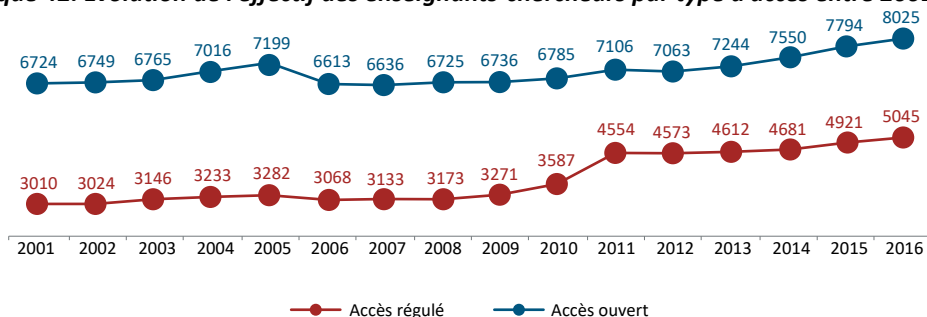
» 1.4. Effectif des enseignants-chercheurs selon le mode d'accès de l'établissement

L'analyse, par type d'accès de l'établissement, de l'évolution de l'effectif des enseignants-chercheurs, entre 2001 et 2016, révèle une nette progression (68%) au profit des établissements à accès régulé alors que ceux à accès ouvert la progression n'est que de 19%, un taux qui est inférieur, de 14 points de pourcentage du taux d'accroissement global (33%) pour les deux types d'accès. Cet accroissement en faveur des établissements à accès régulé témoigne d'un certain désintérêt de la politique publique vis-à-vis des établissements à accès ouvert.

La figure 9 montre qu'à peine la réforme LMD entamée en 2003-2004, le plus grand nombre des départs volontaires en 2005 intervenait en accès ouvert et moins en accès régulé. De plus, l'appui de la politique publique par des ressources

humaines pour accompagner le Programme d'Urgence ainsi que des initiatives (10000 ingénieurs, 3300 médecins, offshoring etc.) se sont tournés prioritairement vers l'accès régulé.

Graphique 42. Évolution de l'effectif des enseignants-chercheurs par type d'accès entre 2001 et 2016



Source : Données du Ministère de l'Enseignement Supérieur (Excel), 2001-2009, Site du Ministère de l'Enseignement Supérieur (PDF), 2010-2016-Traitement INE-CSEFRS

» 2. Les enseignants et la réforme

» 2.1. La massification et les exigences de la réforme et du métier

Dans toute réforme éducative, le corps enseignant en est le porteur privilégié. Toutefois, la mise en œuvre de la réforme du LMD, malgré des acquis qui ne sont pas négligeables, a été entravée par un triptyque de contraintes : la massification sans qu'elle soit précédée d'une vision prospective, une démobilisation/démotivation des acteurs devant la difficulté d'un grand changement induit par une réforme globale, et une faible préparation des enseignants pour s'approprier ce changement.

La massification est devenue structurelle par manque d'anticipation et par augmentation constante du nombre de bacheliers arrivant l'université. Or, la capacité des établissements à accès régulé était très limitée malgré la création de plusieurs nouveaux établissements. Le flux des nouveaux arrivants s'est orienté de facto vers les établissements à accès ouvert qui n'ont connu que deux créations depuis le Programme d'Urgence (une faculté polydisciplinaire et une faculté de Chariaa)⁽²⁾ et quelques projets qui ne sont pas encore opérationnels. La contrainte résultant de l'augmentation des effectifs s'est avérée être en profond décalage avec les taux d'encadrement, ce qui a eu des incidences lors de la révision de 2014:

- La suppression des éléments de modules en considérant le module comme unité de

formation (le passage de 4 à 6 modules par semestre) ;

- La réduction de la charge horaire de l'étudiant et indirectement celle de l'enseignant-chercheur qui se trouve surchargé à cause du très faible taux d'encadrement ;
- La suppression des modules transversaux pour ne maintenir que le module "langue et terminologie" ;
- Le maintien de ce module transversal uniquement en première année (S1 et S2) au lieu de deux années dans l'architecture de 2009;
- La suppression souvent des travaux pratiques au premier semestre.

Reculant devant une réforme en profondeur, l'action publique a de facto contourné les difficultés de mise en œuvre qui exigeaient à la fois un double accompagnement en termes d'infrastructure et d'encadrement ainsi qu'une préparation approfondie des enseignants aux nouvelles exigences introduites par la réforme et à celles du métier en tant que tel.

A côté de ce sous-encadrement, une autre déficience handicape véritablement le développement des compétences pédagogiques du corps des enseignants-chercheurs. Il s'agit de la formation en pédagogie, soit au moment du recrutement soit pour les titulaires en service. Pourtant, la nécessité de cette pédagogie

2. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Évaluation des Facultés Polydisciplinaires: Quelle Politique, quel impact et quelle perspective, 2017.

universitaire fait déjà son chemin dans les universités européennes⁽³⁾.

» 2.2. Le cadre réglementaire et les missions des enseignants

L'analyse des textes qui définissent les missions de l'enseignant-chercheur révèle que celles-ci sont générales. Ainsi, le décret du 17 octobre en 1975, portant statut particulier des enseignants-chercheurs, stipule, d'une manière laconique, que leurs fonctions comportent des activités d'enseignement et d'encadrement, des activités de recherche et des tâches d'intérêt général (art.3). Son remplaçant, le décret du 19 février 1997, est venu expliciter les missions «traditionnelles» des enseignants-chercheurs et leur rajouter de nouvelles fonctions. Selon les termes de l'article 4 dudit décret, les enseignants-chercheurs :

- participent à l'élaboration des programmes d'enseignement et de formation et en assurent l'exécution sous forme de cours magistraux, de travaux dirigés et de travaux pratiques ;
- procèdent, chaque fois que de besoin et avec le concours des milieux professionnels, à l'actualisation des contenus et des méthodes d'enseignement ;
- organisent et répartissent les services d'enseignement au sein des départements ou des équipes pédagogiques ... ;
- procèdent à l'évaluation et au contrôle des connaissances et des aptitudes des étudiants et participent à la surveillance et aux jurys des examens et concours ;
- contribuent au développement de la recherche fondamentale, appliquée et technologique, ainsi qu'à la valorisation de ses résultats ;
- participent à la formation continue des cadres des secteurs public et privé et à la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique ; à cet effet, ils organisent des stages d'études, des séminaires spécialisés, des conférences publiques et des expositions de travaux ;
- établissent des échanges d'information et de documentation et une coopération scientifique

avec les instituts, centres et organismes de recherche similaires nationaux et étrangers, avec les collectivités locales et les secteurs économiques et sociaux ;

- participent à l'encadrement des projets de fin d'études et des travaux de terrain ;
- les enseignants-chercheurs de médecine, de pharmacie et de médecine dentaire sont chargés, en outre, de fonctions de soins, de prévention et de gestion au sein des formations hospitalières notamment dans les centres hospitaliers.

Bien qu'explicitées, ces missions assignées aux enseignants chercheurs demeurent générales sans une clarification de leur mode d'emploi et de mise en pratique à part la concrétisation par une charge horaire de chaque enseignant selon son grade. Par exemple il n'y a aucune disposition qui contraint un enseignant du grade de professeur de l'enseignement supérieur à encadrer des thèses de doctorat ou à élaborer des filières de master.

A ceci s'ajoute le fait que ces missions sont en décalage avec les nouvelles exigences du métier d'enseignant-chercheur.

» 2.3. La diversité des tâches engendrées par la mutation du métier

Il ressort de ces exigences du métier un décalage flagrant entre les missions assignées aux enseignants-chercheurs dans les textes et la réalité des conditions d'exercice de ces missions. La question mérite l'attention. Le passage d'une université pour "les élites" à une université de masse, le développement de conduites empruntées à l'entreprise pour les partenariats de formation et le financement de la recherche, les projets des établissements, l'application progressive du processus du système LMD, ces transformations s'effectuent dans un milieu qui était déjà caractérisé par sa complexité⁽⁴⁾.

En France par exemple, les missions et le rôle de l'enseignant-chercheur dans le contexte de la massification de l'université ont donné lieu à une série de rapports commandés par l'État. L'un d'eux⁽⁵⁾ insiste sur la variété des missions des enseignants chercheurs, la difficulté à exercer avec

3. Jean-Marie DeKetele, « La pédagogie universitaire. Un courant en plein développement », Revue française de pédagogie, n° 172, juin-juillet-août 2010.

4. Emmanuelle Annot, Le métier d'enseignant chercheur, in Imelda Elliott et al., Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2011 (1re éd.), p. 221-231.

5. Mission confiée à Bernard Belloc, le 11 avril 2003 : Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants chercheurs.

talent et sur la durée de ces activités, le manque de reconnaissance des enseignants-chercheurs pour la réalisation de certaines d'entre elles.

Le rapport propose de classer en trois catégories les tâches qui peuvent être demandées statutairement aux enseignants-chercheurs : des activités formelles d'enseignement sans distinction entre la formation en présence d'étudiants ou à distance, initiale ou continue; des activités d'animation et de responsabilités collectives qui correspondent à des activités de responsables d'équipes pédagogiques, d'accueil de nouveaux publics, de tâches d'ingénierie pédagogique, de valorisation de la recherche, de montage de programmes internationaux ; des activités de recherche y compris les directions de thèses.

Une diversité des tâches et des fonctions ont été générées par la réforme LMD, et pour certains les enseignants-chercheurs n'étaient pas préparés. En outre, l'université de masse crée des exigences nouvelles et des compétences que doit acquérir l'enseignant chercheur, telles que enseigner à des grands effectifs en usant des nouvelles technologies et des salles de projection pour optimiser et desservir plusieurs groupes avec des cours magistraux, en utilisant de nouveaux moyens numériques afin de parer aux déficits de laboratoires d'expérimentation, en enseignant à distance aux étudiants et concevant des Mooc.

Par ailleurs, le système LMD a généré de nouveau modes d'encadrement, de tutorat, de travail avec de petits groupes, supervision des stages, assister aux réunions de concertation sur la réforme, introduire la professionnalisation dans les filières. La réforme a exigé des enseignants certaines tâches administratives, telles que chef de filières licences et masters, ajouté au chef de département qui existait avant la réforme, responsable et coordinateur de modules, direction des laboratoires de recherche, responsable de Centre d'Études Doctorales (Cedoc), et responsable d'équipe de recherche. A ceci s'ajoute, pour certains, la direction des thèses et l'élaboration de projets de partenariat nationaux et internationaux. Plusieurs de ces tâches ne figuraient pas dans l'ancien système, avant la réforme LMD.

Le clivage administration-recherche-enseignement commence à s'estomper au profit d'un fonctionnement en projets qui fait partie du

projet de développement de l'université ou de l'établissement. Cette diversité des fonctions et des tâches incite à intégrer une redéfinition du métier et d'instaurer de nouveaux critères d'évaluation du parcours de l'enseignant chercheur.

L'enseignement supérieur de demain dépendra du nouveau métier de l'enseignant chercheur engagé dans une nouvelle organisation du travail et une nouvelle reconnaissance sociale du métier.

» **2.4. Les enseignements : le point de vue des étudiants**

Des ateliers menés sous forme de 12 focus-groupes d'étudiants des universités, réalisés en décembre 2017, reflètent le point de vue des étudiants sur les formations, les méthodes d'enseignements et leur appréciation des enseignants. Presque tous les constats relevés de ces focus-groupes sont confortés par les commentaires et appréciations recueillis lors des entretiens avec les responsables universitaires et également lors de l'atelier du 21 septembre 2017.

Ces étudiants attestent que la majorité des enseignants ne les informent pas des objectifs des cours, des contenus des modules et des modes d'examen et de contrôle. En outre, les syllabus des modules sont rarement communiqués aux étudiants. Si quelques enseignants informent sur les grands axes du cours, très peu le font pour les modes d'évaluation et les contrôles. Ce qui traduit l'absence au niveau des établissements d'une uniformisation de règles communes acceptées par tous les enseignants en vue d'informer les étudiants sur les objectifs à atteindre par le cours, son déroulement et son mode d'évaluation.

Les étudiants soulignent également les absences récurrentes de quelques enseignants sans qu'ils soient informés à l'avance. La programmation des séances de rattrapage aggrave la situation, surtout dans les cas où elles sont reportées jusqu'à la période qui précède les examens. La situation est plus problématique lorsque plusieurs enseignants de la même filière tentent de rattraper les heures d'absence.

Par ailleurs, les étudiants affirment que dans plusieurs cas, certains emplois du temps sont conçus et programmés pour satisfaire les priorités des enseignants, au détriment de leurs propres contraintes. Tel est par exemple le cas lorsque le premier cours est programmé le même jour au début de la matinée et le deuxième cours est

programmé au début ou à la fin de l'après-midi, ce qui signifie que l'étudiant doit rester le même jour à la faculté sans rien faire quatre à six heures, sachant qu'il y a des étudiants qui n'ont pas les moyens pour retourner chez eux ou pour prendre leur déjeuner sur place.

L'insatisfaction des étudiants par rapport à l'organisation des enseignements (cours, TD et TP) est un constat avéré. La majorité des modules est dispensée sous forme de cours théoriques généraux qui n'appellent aucune participation des étudiants. Rares sont les véritables travaux pratiques ou dirigés puisque c'est le cours magistral qui prédomine. Même dans les facultés de sciences, le cours magistral est privilégié comme le signale l'un des participants : «par manque de temps, et à cause du nombre élevé d'étudiants dans le même cours, les enseignants évitent et éliminent les TD pour privilégier le cours magistral». La faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales n'échappe pas à cette règle, comme le confirme l'un des étudiants : «par rapport à la faculté de Droit, chaque enseignant a sa méthode. Il n'y a que des cours théoriques. Au long du semestre, l'étudiant vit dans le rien à faire. C'est de la paresse totale. Ceci le pousse à s'absenter du cours. Pourquoi va-t-il y assister ? Le professeur recommande un livre ou un polycopié du cours, il suffit de le lire. Cela n'est pas une bonne méthode».

La langue d'enseignement pose beaucoup de difficultés mentionnées par les étudiants arabisants, sachant que les études secondaires sont en arabe dans le public, et qui sont inscrits au niveau de l'université dans des filières dont l'enseignement est dispensé en français. Cette difficulté est patente pour les étudiants des deux premiers semestres (1 et 2) des champs disciplinaires Sciences, Économie et Droit en français, ce qui explique le taux élevé de redoublement et d'abandon universitaire (chapitre 2). Néanmoins, une fois le cap des deux premiers semestres franchi, ces difficultés deviennent surmontables selon les étudiants. Dans leur majorité, ils arrivent à se familiariser avec la langue française et à acquérir un capital linguistique leur permettant de poursuivre leurs études universitaires.

Selon toujours les étudiants participants aux focus-groupes, la rédaction des résumés et des notes de lectures pose problème à tous les étudiants quels que soient la langue d'enseignement, le niveau

d'étude ou le champ disciplinaire. Les étudiants avouent leur non-maitrise des techniques de la prise de notes et de celles de rédaction. Le déficit des étudiants en méthodologie résulte de méthodes d'enseignement se basant sur la dictée du cours (le cours magistral étant dispensé de manière accéléré sans faire participer les étudiants) mais aussi du manque de supports pédagogiques et des difficultés de certains enseignants à communiquer aux étudiants leurs idées. Soit autant de raisons évoquées par les étudiants pour expliquer leurs difficultés.

Le point de vue des étudiants a son importance dans toute évaluation. Il traduit les difficultés organisationnelles, pédagogiques et méthodologiques d'un système de formation. D'où la nécessité d'impliquer l'étudiant pour exprimer son point de vue sur l'organisation et le déroulement des enseignements.

» **3. Mode de recrutement et redevabilité**

» **3.1. Mode de recrutement**

La Vision Stratégique de la réforme 2015-2030 préconise de mettre en place un programme d'action à court terme visant la formation et le recrutement de 15.000 enseignants-chercheurs à l'horizon 2030, afin de répondre aux besoins en cadres des structures de recherche tant pour remplacer les départs à la retraite que pour stimuler la recherche dans les domaines prioritaires. Une opération d'une grande envergure. Au préalable, il faut donc questionner le mode de recrutement.

Si les textes réglementaires fixent la procédure de recrutement des professeurs assistants, deux conditions principales doivent être remplies : (i) être titulaire d'un doctorat et (ii) avoir 40 ans au maximum. Cette limite d'âge pourra être prorogée d'une durée égale à celle des services valables pour la retraite sans qu'elle puisse être reportée au-delà de 45 ans.

En dépit de l'autonomie administrative et financière de l'université, le recrutement du personnel enseignant demeure déterminé par le nombre de postes budgétaires attribués par le ministère de tutelle. La procédure de recrutement fait intervenir l'établissement concerné, l'université dont il dépend, le ministère de tutelle ainsi que d'autres départements ministériels. Un processus long qui dure en moyenne deux ans

pénalisant les établissements qui ont à répondre aux besoins d'enseignants dans l'immédiat⁽⁶⁾.

Les modalités d'organisation du concours de recrutement des PA sont fixées par un arrêté du ministre de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique⁽⁷⁾.

Le jury du concours de recrutement est composé de cinq membres, tous professeurs de l'enseignement supérieur (PES), dont deux membres n'appartenant pas à l'établissement concerné. Les membres du jury ainsi que son président sont désignés par le président sur proposition du chef d'établissement concerné. Le concours de recrutement se déroule en deux temps : une épreuve des titres, expérience et travaux des candidats et un exposé-entretien avec le jury.

La procédure soulève trois questionnements :

- la condition de l'obtention d'un doctorat n'est pas toujours un garant d'aptitudes pédagogiques à enseigner à l'université, ni même à être un chercheur. Des étudiants, lors des focus-groupes, ont bien attesté que beaucoup d'enseignants démontrent une faiblesse à communiquer leurs cours. Au niveau de la production scientifique, l'évaluation sur la recherche des Sciences Humaines et Sociales⁽⁸⁾ a bien montré que presque la moitié des enseignants n'ont aucune publication à leur actif depuis l'obtention du doctorat ;
- le déficit en termes d'encadrement et le souci de l'établissement à "utiliser " le poste budgétaire favorisent l'acceptation de certains candidats même si leur niveau de compétences n'est pas garanti. Notons que les professeurs assistants, qui, à l'issue de leur période de stage, ne sont pas proposés pour la titularisation sont, soit licenciés, soit, pour ceux appartenant déjà à l'administration, réintégré dans leur cadre d'origine. Dans la pratique, il est très rare qu'un professeur assistant ne soit pas titularisé ;
- Dans certains cas, la procédure de recrutement

6. Mina Kleiche-Dray et Saïd Belcadi, 2008, L'université marocaine en processus d'autonomisation, Publications du CSE.

7. Arrêté n°1125-97 du 4 juillet 1997, publié au B.O. n°4522 du 2 octobre 1997.

8. Évaluation commanditée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et réalisé par une équipe dirigée par Cherkaoui. En 2006

9. Rahma Bourqia : (Coordination et Contribution), Contributeurs : Mohamed Tozy Hassan Rachik, Mohamed El Ayyadi, Kamel El Melakh, Mohamed Abdourrebbi Ahmed Siraj. Enquête menée au profit du Conseil Supérieur de l'Enseignement en 2008-09, p.30. Dans ce rapport qui a ciblé un échantillon représentatif des enseignants, on peut lire que « au Maroc, globalement, 24% des enseignants ont eu leur doctorat dans les établissements où ils travaillent. On observe, certes, une tendance à la baisse de cette pratique, notamment dans les nouvelles universités. Néanmoins, elle reste très fréquente dans l'axe Casa/Rabat/Fès, qui abrite les premières universités du royaume, et où 36% des enseignants de ces établissements y ont fait leurs thèses. Le phénomène est aussi très remarquable dans les départements des études islamiques où 61% des enseignants ont fait leurs thèses dans la faculté où ils exercent »

nourrit les soupçons quant à l'objectivité des instances ou jury de recrutement où intervient la dénonciation du clientélisme. L'un des points qui méritent l'attention est le caractère local des recrutements : la tendance à la préférence accordée par les jurys de recrutement aux candidats formés et diplômés de l'établissement concerné par le recrutement. Le phénomène émergeant de consanguinité du corps enseignant a été souligné par une étude menée au profit du Conseil Supérieur de l'Enseignement en 2008⁽⁹⁾.

Encadré 4. Etapes de recrutement des enseignants de l'enseignement supérieur

En France : Le recrutement se déroule selon deux phases successives :

- Une première phase de qualification par le Conseil national des universités, puis une seconde phase de recrutement proprement dit par les établissements. La phase nationale, qui s'apparente à une admissibilité, a pour objet de vérifier que les candidats ont les qualités nécessaires à l'exercice des fonctions de maître de conférences ou de professeur.
- La phase locale doit permettre aux établissements de recruter les candidats correspondant à leurs besoins spécifiques et/ou à leurs priorités stratégiques. L'exemple français est très peu suivi.

En Europe, l'Italie est le seul pays à recourir à une instance nationale au cours de la procédure de recrutement des enseignants-chercheurs mais selon une forme différente.

Source : « Le recrutement, le déroulement de carrière et la formation des enseignants-chercheurs », rapport n°2015-073, septembre 2015, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche-France.p.36

Une fois recruté, aucun accompagnement n'est assuré par l'université ou l'établissement d'affectation en termes de formation pédagogique, d'intégration et d'initiation au métier. Il est admis que dans certains cas, le titulaire d'un doctorat peut se passer de formation pédagogique et prendre directement en charge un enseignement au supérieur. Or, plusieurs études insistent sur les qualités de l'enseignant qui maîtrise "l'art

d'enseigner", comme élément déterminant du succès ou de l'échec des étudiants⁽¹⁰⁾. En outre, le nouvelle recrue est livrée à elle-même, à moins qu'elle ait eu une expérience passée "d'enseigner sur le tas". Aucune modalité de tutorat, de parrainage ou d'accompagnement par les anciens professeurs expérimentés n'est instaurée durant la période de stage et qui permet de développer et d'évaluer ses compétences. Peut-on continuer à occulter la pédagogie, pilier d'un enseignement de qualité revendiqué par la Vision ?

Le plan prévisionnel par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique prévoit la création de huit autres établissements de formation pédagogique sur le modèle des ENS et ENSET. Cette création pourrait constituer l'occasion idoine de disposer d'un établissement spécialisé en ingénierie pédagogique et en formation pédagogique (initiale et continue) au profit des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur, nouveaux ou en service.

» 3.2. Évaluation et redevabilité académique

Interroger le dispositif de la redevabilité des enseignants s'inscrit dans le principe de l'évaluation de l'enseignement supérieur. Comme l'écrit un auteur : «l'évaluation des universitaires s'inscrit dans une démarche plus large d'évaluation des universités, de leur efficacité, de leur efficience, et de leur performance»⁽¹¹⁾. L'évaluation est à dissocier de l'audit du contrôle. Elle a pour finalité une amélioration continue du système universitaire où les enseignants sont impliqués dans son processus. Ce qui appelle à interroger l'évolution dans la carrière et les mécanismes actuellement en vigueur.

La procédure de l'avancement dans la carrière fait que les activités de enseignant-chercheur comptent pour beaucoup dans cette promotion. Mais ces activités sont jugées sur la base des documents justificatifs présentés par le soin du candidat à la promotion. Or, comment juger de la qualité de cet enseignement en l'absence de toute évaluation ou un retour des étudiants eux-mêmes. Les critères qui figurent dans le tableau annexe à l'arrêté du 4 juin 2012, fixant les éléments des activités propres aux critères d'avancement,

ne sont en effet pas bien définies, manquent de précision et, in fine, ne favorisent pas une clarté dans l'évaluation de l'enseignant.

Ainsi, en l'absence de moyens de juger de la qualité de l'enseignement, c'est donc la production pédagogique qui est prise en compte (ouvrages, manuels, photocopiés...). Viennent ensuite l'encadrement pédagogique (de projets ou de mémoires de fin d'études) et les responsabilités pédagogiques et administratives (d'une filière, module, département...) en plus de la charge horaire. Côté recherche, l'accent est mis sur la production scientifique (articles, ouvrages...), l'encadrement scientifique (thèses, habilitation...) et les responsabilités scientifiques (laboratoire, groupe de recherche...).

La logique qui sous-tend ces critères, qui font la part belle à la «production», est essentiellement quantitative : il faut justifier d'un certain nombre de publications (pédagogiques ou scientifiques). La conséquence est que tous ceux qui remplissent les conditions d'éligibilité peuvent prétendre à la promotion. Au préalable, il n'y a aucune exigence de qualité (innovation pédagogique par laquelle l'enseignant-chercheur universitaire se distingue et qui a un impact positif sur les étudiants par exemple). Une telle condition aurait permis de placer la barre élevée en termes de qualité, stimuler la recherche pédagogique et scientifique et constituer un premier filtre en privilégiant ceux qui fournissent plus d'efforts. Cette approche se traduit aussi par une très grande marge de manœuvre de la commission scientifique chargée de l'évaluation des dossiers.

Les décisions de cette dernière sont d'ailleurs parfois contestées, sans doute en raison de leur mode de composition et de désignation⁽¹²⁾. La Commission scientifique est en effet composée comme suit (art.1 du décret n° 2-01-2329 du 4 juin 2002) : les membres désignés (chef d'établissement, ses deux adjoints ou vice-doyens, deux PES nommés par le président sur proposition du chef d'établissement), les membres élus qui sont le chef de département élu concerné par le ou les points inscrits à l'ordre du jour, et quatre PES de l'établissement élus par les enseignants-chercheurs dudit établissement.

Le caractère local de la Commission et de ses

10. Chbani Hmamouchi Aziza, L'évaluation : le parent pauvre de l'enseignement supérieur, IRES, 2005.

11. Côme Thierry et Rouet Gilles. « Comment évaluer les universitaires ? Efficacité et performances des structures et dispositifs ». Revue de gestion et Management public. Vol.5, n°1, septembre/octobre, 2016.p.62

12. Mohamed Cherkaoui, op.cit. p.49.

membres la forte présence de l'administration ainsi que les accointances que peuvent avoir les membres avec les candidats à la promotion, nourrissent les soupçons de copinage, de favoritisme ou, à contrario, de règlement de compte. En tout cas, une bonne partie des enseignants-chercheurs pensent que les avis et propositions ne débouchent pas sur des promotions au mérite. L'activité scientifique et le dynamisme dans le monde de la recherche ont quasiment peu d'impact dans l'avancement de carrière⁽¹³⁾.

L'intérêt de la promotion à travers l'avancement de grade est de récompenser les enseignants-chercheurs qui ont fait des efforts remarquables et innovants sur le plan pédagogique et de la recherche. Mais les mécanismes et la procédure doivent être clarifiés pour répondre à cet objectif.

La devise sacro-sainte : "la liberté académique" de l'enseignant repose sur le socle de la redevabilité qui, à son tour appelle à l'évaluation⁽¹⁴⁾. Il faudrait toutefois la dissocier du contrôle, puisqu'elle est formative et permet les améliorations continues du système universitaire où les enseignants-chercheurs sont de véritables acteurs. L'enseignant a une responsabilité envers les apprenants dont l'enseignement détermine les acquis et les compétences (*learning outcomes*).

Par ailleurs, le principe de redevabilité doit être associé au principe de justice (*fairness*)⁽¹⁵⁾ et de transparence. Ainsi, l'évaluation doit se fonder sur des procédures et des critères clairs, objectifs, justes et acceptés par les enseignants-chercheurs et conçus avec eux.

» 3.3. Les pratiques internationales de l'évaluation des enseignants

L'évaluation des enseignants-chercheurs reste l'un des parents pauvres de l'enseignement supérieur au Maroc. Un enseignant-chercheur, s'il ne candidate à aucune promotion, peut passer toute sa carrière sans évaluation de son activité. Les considérations politiques et les résistances ont rendu difficile la mise en place d'un dispositif d'évaluation. Les expériences internationales des systèmes d'évaluation mettent en évidence le retard accusé par le Maroc.

A l'échelle internationale, l'évaluation des

enseignants-chercheurs est un sujet d'actualité. Les pratiques diffèrent d'un pays à l'autre. Le critère de la qualité pédagogique est appréhendé de différentes manières. Ainsi, des établissements français ont développé des pratiques d'évaluation de l'investissement dans l'enseignement, en intégrant dans les dossiers de promotions internes, des grilles de mesure de l'activité pédagogique incluant divers éléments (direction de formations, suivi de stages, tutorat, pédagogie par projets, engagement dans la mise en place d'innovations pédagogiques, dans l'enseignement à distance...).

En Belgique, à l'université catholique de Louvain précisément, le rapport d'évaluation des enseignants-chercheurs utilisé lors des promotions, comprend un dossier spécifique de valorisation pédagogique (DVP) qui invite les enseignants concernés à mettre en valeur leur projet pédagogique, leurs pratiques d'évaluation des étudiants et les innovations pédagogiques auxquelles ils auraient eu recours.

Au Canada, on est encore plus sensible au critère pédagogique. À l'université de Montréal, le dossier constitué par chaque enseignant-chercheur doit comprendre une réflexion personnelle sur la pratique pédagogique, ayant pour objet d'en montrer l'efficacité et la portée. Dans cette université, l'évaluation des enseignements, qui intervient selon une procédure rigoureuse codifiée, apparaît réellement comme un élément déterminant de l'évaluation statutaire des enseignants-chercheurs.

Par ailleurs, dans certains pays, l'évaluation par les étudiants constitue également un élément important de l'évaluation globale des enseignants-chercheurs. Les enquêtes "*Student Opinion of Teaching*", "*Student Evaluation of Teaching*" ou encore "*Perception of Teaching*" sont autant d'instruments systématiques qui sont couramment pratiqués dans les pays anglo-saxons.

En France, l'évaluation des enseignements par les étudiants est obligatoire depuis l'arrêté du 9 avril 1997 amendée en avril 2002, en août 2011 et en janvier 2014, cette évaluation vise à favoriser le dialogue entre les équipes pédagogiques, les étudiants et les représentants du monde socio-professionnel. (Arrêté du 22 janvier 2014 fixant

13. Jacques Gaillard, Hamid Bouabid (Eds.), 2017, La recherche scientifique au Maroc et son internationalisation, Editions universitaires européennes.

14. Côme Thierry et Rouet Gilles. «Comment évaluer les universitaires ? Efficacité et performance des structures et dispositifs». Revue de gestion et management public. V.5, n° Septembre/octobre, 2016, p62.

15. Op. cit.

le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master).

Quant à l'évaluation de la recherche, le critère des publications dans des revues reconnues au niveau international (indexées) est largement admis. La bibliométrie est également un principe acquis dans l'évaluation de la recherche et ce, en dépit des critiques liées à l'usage de cette technique⁽¹⁶⁾.

» 4. Les enseignants : un pilier de la réussite de la réforme

Bien que la littérature a traité le métier de l'enseignant et son évolution dans beaucoup de pays qui connaissent des réformes de l'éducation, au Maroc, peu d'études ont été menées sur les enseignants universitaires et sur le métier de l'enseignant-chercheur, alors que le corps enseignant fait face aux nouvelles exigences du métier dans tous les systèmes universitaires. Les réformes des universités et des systèmes de formation dans beaucoup de pays, ont rendu actuelle la redéfinition des tâches des enseignants-chercheurs à l'université et d'une mutation qui consiste du passage de l'appartenance à une discipline à celui d'une profession.

La réussite de toute réforme du système éducatif passe nécessairement par la mobilisation et l'engagement de ses acteurs. Au niveau de l'université, il va sans dire que la communauté des enseignants-chercheurs est une pièce maîtresse de la mise en œuvre des réformes. Or paradoxalement, ce corps professionnel est (très) peu étudié. Les rares études qui ont pris ces acteurs comme objet de recherche se sont heurtées à plusieurs difficultés. Plusieurs raisons expliqueraient l'hostilité de ce milieu: la posture du chercheur qui enquête sur son groupe d'appartenance, la réticence du corps à se livrer à cet exercice...⁽¹⁷⁾. Ces contraintes ne sont pas spécifiques au Maroc⁽¹⁸⁾ ni au corps des enseignants-chercheurs.

Néanmoins, en dépit de ces difficultés, on ne peut faire l'économie de l'étude et de l'analyse de ce corps professionnel. Car une politique publique qui ne prend pas en compte la logique des acteurs, leurs stratégies, leurs contraintes, leur situation socioéconomique et leurs attentes aura

beaucoup de mal à répondre aux exigences de la pertinence et de l'efficacité.

D'autant plus que l'université a connu ces dernières années de grandes mutations qui impactent directement la profession universitaire. La massification qui se traduit par la détérioration du taux d'encadrement et, par ricochet, des conditions d'enseignement et de travail ; le tarissement des recrutements et le recours à de nouvelles «solutions» (vacataires, doctorants-contractuels et docteurs fonctionnaires) ; la transformation des attentes à l'égard de l'enseignement supérieur et l'extension territoriale des sites universitaires. En outre, les changements dus aux nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la diffusion de la connaissance scientifique ; l'internationalisation de la recherche scientifique... posent de nouveaux défis à la structure traditionnelle du pouvoir universitaire⁽¹⁹⁾.

Le corps des enseignants-chercheurs semble vivre mal ces changements. L'étude de Mohamed Cherkaoui⁽²⁰⁾ avait révélé un profond malaise chez les professeurs des sciences humaines et sociales. Les représentations sociales du métier sont en effet négatives et la majorité écrasante affiche un désintérêt inquiétant pour l'université (niveau d'insatisfaction très élevé, souhait de quitter l'enseignement supérieur, avis favorable pour une nouvelle opération de départ volontaire...). Cette situation n'est pas sans répercussions sur la performance pédagogique et la production scientifique.

Les enseignants universitaires sont les principaux acteurs des réformes. Leur rôle et leurs missions sont entrain de connaître des mutations profondes dans les systèmes de l'enseignement supérieur à travers le monde. Les impératifs du changement ont suscité l'apparition de nouvelles missions qui vont bien au-delà de l'enseignement d'une discipline puisque collectivement, ils sont censés, en plus, contribuer au développement du pays et de leur région, à la politique de promotion de l'employabilité, à la construction de la citoyenneté, pour in fine favoriser l'émergence d'une société de justice et d'équité adossée à une économie fondée sur le savoir.

16. « Le recrutement, le déroulement de carrière et la formation des enseignants-chercheurs », op.cit. p.85.

17. Rahma Bourqia, Vers une sociologie de l'université marocaine, Al-Madrassa Al-Maghribiya, n°2, décembre 2009.

18. A titre d'exemple, Pierre Bourdieu a rencontré les mêmes difficultés en étudiant le monde universitaire. Cf, Homo academicus, Paris, Ed. de Minuit, 1984.

19. Jürgen Enders et Christine Musselin, Retour vers le futur ? Les professions universitaires au XXIe siècle, OCDE, 2008.

20. Mohamed Cherkaoui, Crise de l'université. Le nouvel esprit académique et la sécularisation de la production intellectuelle, Librairie Droz, 2011.

CHAPITRE IX.

ENJEUX ET DÉFIS POUR GAGNER EN EFFICACITÉ ET EN EFFICIENCE

L'enseignement supérieur a pour finalité de promouvoir l'individu, de former les compétences et de produire le savoir et de le diffuser. C'est un vecteur privilégié pour créer les richesses humaines indispensables à la création des richesses matérielles et immatérielles. Comme l'attestent de nombreuses études, il contribue à la croissance économique et au développement. La formation, la recherche et l'innovation de l'enseignement supérieur constituent les fondements de la société de la connaissance. Aujourd'hui, l'enseignement supérieur au Maroc est appelé à redéfinir son fonctionnement en se référant au modèle de l'assurance-qualité afin de réaliser pleinement ses hautes missions dans cadre de la Vision Stratégique 2015-2030.

Cette évaluation cristallise en premier lieu, la discontinuité des réformes entreprises jadis et leur inachèvement, malgré les nombreux progrès réalisés demeurant sans grande capitalisation. D'où la question légitime : la mise en œuvre de la réforme par la Vision Stratégique ne risque-t-elle pas le même sort à l'horizon 2030 ? Pour pallier à cette menace qui plane sur le devenir de la Vision, n'est-il pas indispensable de circonscrire les principaux enjeux et défis qu'il convient d'adresser pour réussir cette mise en œuvre selon son esprit fondateur : (i) l'enseignement est un levier du développement humain durable et (ii) d'engagement dans la société du savoir.

» 1. Enjeux de l'enseignement supérieur

L'enjeu primordial de l'enseignement supérieur est celui de réussir des réformes qui le propulsent dans l'avenir pour en faire un levier du développement du pays. Les universités doivent ainsi gagner le pari d'articuler trois impératifs cristallisant les enjeux majeurs :

- faire de l'université un espace qui fournit aux apprenants les atouts et les aptitudes intellectuelles et professionnelles nécessaires à leur vie active. Tout manquement à cet impératif fait de l'université une machine à créer des déperditions en capital humain ;

- servir de levier au développement du pays par la formation des compétences de qualité et par la production de connaissance et du savoir. Sans ce développement, les inégalités sociales se creusent, la culture et la connaissance se marginalisent dans la société et le pays en pâtit au niveau national et international ;
- s'aligner sur les standards de qualité et les normes d'un enseignement supérieur efficace et efficient dans un contexte de mondialisation et d'internationalisation de l'éducation.

En effet, l'internationalisation de l'enseignement supérieur – dont témoignent la compétition mondiale pour attirer les meilleurs étudiants, ainsi que les classements internationaux des universités – fait subir aux universités marocaines une épreuve médiatique sans précédent qui, tout en lui rappelant quel est son rang actuel, lui enjoint désormais de se soumettre aux standards internationaux de la qualité. Ces normes et ces procédures, en matière de formation supérieure, sont en effet imposées par les systèmes d'accréditation, les mesures de la qualité par l'entremise d'évaluations, ainsi que par les indexations de la production scientifique. Les uns et les autres deviennent des référents auxquels sont appelées à se soumettre les différentes composantes de l'enseignement supérieur marocain.

Devant les exigences du développement d'un enseignement supérieur de qualité, l'évolution de ce dernier doit être guidée par les principes d'équité et d'égalité des chances, afin de préserver son statut de service public de qualité accessible pour tous les bacheliers. Il doit assurer une formation aux étudiants pour qu'ils soient qualifiés, compétents, pour devenir des citoyens engagés dans la dynamique du développement du pays. L'enseignement supérieur a une responsabilité première dans la production des compétences, des savants et du savoir.

Les technologies ont imposé de nouveaux modes d'enseignement et de pratiques de la recherche. Les formations et leur ingénierie traduisent les missions de l'enseignement supérieur et les

orientations qu'on lui assigne. Dans ce contexte, on peut distinguer deux conceptions bien distinctes du rôle attribué à l'université :

- une conception culturelle et humaniste pour laquelle l'université offre aux étudiants une formation qui développe une culture générale. Il s'agit de doter les étudiants d'une réelle capacité de réflexion et d'analyse en vue de faire un bon usage de leurs capacités intellectuelles. Cette conception attribue à l'université une fonction première de transmission des connaissances et des savoirs ;
- la seconde conception est d'abord professionnelle. Elle tend aujourd'hui à prédominer, portée qu'elle est par l'économie de marché et le libéralisme ainsi que par une demande sociale provenant des familles et des jeunes étudiants. A ce titre, la fonction de l'université est d'abord de préparer les étudiants aux métiers et de développer leurs compétences pour les rendre performants.

En fait, il ne s'agit pas de privilégier une conception au détriment de l'autre, mais de comprendre que ces deux acceptions doivent converger pour permettre à l'enseignement supérieur marocain de gagner le pari consistant à former des êtres humains "têtes bien" faites tout en les dotant des atouts qui leur permettent de pleinement mobiliser leur connaissances tant dans des situations professionnelles que dans leurs vies privées.

» 2. Les défis auxquels fait face l'enseignement supérieur

La qualité de l'enseignement supérieur doit se refléter dans sa cohérence, dans sa gouvernance, dans la gestion des universités, dans son système pédagogique, dans une reconfiguration qui puisse offrir une formation de qualité à tous les étudiants qui le souhaitent, et qui passe par la professionnalisation et la valorisation des enseignants. C'est en interrogeant ces dimensions que ce rapport a relevé un certain nombre de déficits qui limitent l'élan des réformes de l'université, surtout dans le système ouvert et compromettent la réussite des préconisations de la Vision Stratégique. En effet, sur ces déficits, se greffent des défis à relever pour faire

de l'enseignement supérieur un levier de développement du Maroc de demain.

» 2.1. Établir la cohérence du système de l'enseignement supérieur

La cohérence de la configuration du système de l'enseignement supérieur est un autre défi, eu égard à l'histoire de cet enseignement depuis l'indépendance et de ses contraintes structurelles. La pluralité des composantes n'appelle-t-elle pas à une mise en cohérence et une unification qui sachent préserver une diversité en matière de formation qui est une vraie richesse, tout en surmontant un fonctionnement en silos? Des passerelles fortes et formalisées pourraient constituer un mécanisme privilégié d'articulation entre ces composantes. Entre la formation professionnelle post-bac et l'université, elles sont indispensables pour permettre aux étudiants de bénéficier, lorsqu'ils le souhaitent, de réelles possibilités de mobilité entre ces composantes.

L'unification de tout le système s'impose comme un objectif stratégique. Son premier jalon ne serait-il pas en imaginant l'intégration et/ou le regroupement organique aux universités des établissements ne relevant pas des universités, ou même en universités spécialisées ? Cette unification pourrait s'implémenter selon plusieurs formes et plusieurs étapes. La situation actuelle de fragmentation, de différentes tutelles, ne sert pas non plus la mise en œuvre de la régionalisation avancée voulue pour le pays⁽¹⁾.

La Vision Stratégique 2015-2030 a clairement recommandé le développement et le renforcement de l'orientation et des passerelles qui constituent un mécanisme privilégié d'articulation entre ces composantes⁽²⁾. Pour répondre à ces recommandations, il s'agit de s'inscrire dans une voie qui permet de construire davantage de passerelles selon une conception qui prône la diversité dans l'unité.

Le défi de la cohérence du système de l'enseignement supérieur, ne peut être surmonté sans faire appel à revoir son corollaire, la hiérarchisation entre l'accès régulé et l'accès ouvert, qui fait de ce dernier une composante résiduelle cristallisant la massification et la faible qualité, malgré son poids numérique.

1. Le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique (2018), la gouvernance territoriale du système d'éducation et de formation à l'horizon de la régionalisation avancée.

2. Levier 5, Mesure 15 et Levier 11, Mesure 66.

» 2.2. Instaurer une gouvernance proactive et redevable

L'évaluation montre que la politique publique a atteint sa saturation en termes de mobilisation du potentiel de l'enseignement supérieur. Ceci appelle à interroger la gouvernance globale du système de l'enseignement supérieur en rapport avec les universités, en sachant que la gouvernance constitue la courroie de transmission de ce système.

Les systèmes d'enseignement supérieur à travers le monde sont tous engagés dans de profonds changements. Une gouvernance fonctionnant avec une centralisation excessive et des directives démobilise les universités au point de constituer une entrave au principe de reddition des comptes qui devrait s'appliquer en cascade à tous les étages du système. Ne faudrait-il pas dans ce cas revoir le rôle de l'État dans un contexte d'autonomie à l'université ? Comment peut-on relever ce défi de redéfinition des rôles et des missions ? En effet, l'autonomie suppose pour l'État a un rôle d'élaborer la politique globale, de régulation, de réglementation, d'évaluation, et de financement, concomitant d'une "autonomie" de l'université intriquée à une "redevabilité" explicite et encadrée. Cette conception n'est-elle pas une déclinaison des principes de la Constitution «la bonne gouvernance et la reddition des comptes»? En conséquence de quoi, le contrôle amont par l'État devrait laisser place à un contrôle accompagnateur où les conditions de gestion au niveau de l'université seraient réunies⁽³⁾.

Par ailleurs, et en conformité avec la finalité de considérer le secteur de l'enseignement supérieur comme un secteur productif et non plus social et en respect de l'autonomie de l'université, est-il rationnel de maintenir son statut d'établissement exerçant des activités à caractère administratif ? N'est-il pas grand temps d'attribuer à l'université de plein droit le caractère «scientifique et technique» par exemple ?

La question de l'organigramme doit être réglée par les Ministères des finances et de l'enseignement supérieur, car la pertinence d'une évaluation institutionnelle de la gouvernance exige, au préalable, l'organigramme qui définit les missions de chaque entité administrative et responsabilise les personnes.

Le défi est pour l'État d'assumer ses missions en plein respect de l'autonomie de l'université et de sa redevabilité. Le pilotage par la contractualisation assortie d'indicateurs de suivi ne serait-il pas l'instrument idoine ? Ce mode de pilotage donnera un élan à l'exercice de prospective où la présidence de l'université doit évoluer vers le "management stratégique" de l'université avec un projet de développement cohérent.

Une autonomie de l'université fait face au défi de la baliser par des mécanismes de redevabilité en faveur d'un meilleur rendement. La transition vers l'autonomie des universités nécessite un accompagnement de la tutelle à travers le transfert des compétences et du patrimoine tout en mettant en place les mécanismes viables de réussite.

Le défi pour l'université consiste dans l'articulation entre une autonomie redevable et sa liberté à concevoir sa politique régionale. L'autonomie peut être aussi le synonyme de la liberté par l'université de recruter les étudiants d'où ils viennent selon leurs choix. En conséquence de quoi, est-il nécessaire de maintenir la carte universitaire qui oblige l'étudiant de s'inscrire dans un établissement à accès ouvert qui lui est prescrit au niveau de sa région ou même de sa ville ? La carte universitaire ne limite-elle pas la mobilité de l'étudiant et nourrie-t-elle la ghettoïsation universito-régionale ?

L'université privée devrait accroître sa redevabilité en tant que composante indissociable du système de l'enseignement supérieur. Il s'agit essentiellement de l'intégrité financière et de la responsabilité sociale. Le Ministère de tutelle régulateur pourrait-il se délier de soumettre celle-ci aux mêmes exigences et mêmes obligations de redevabilité que l'université publique ?

» 2.3. Œuvrer pour la valorisation des formations de l'accès ouvert par la qualité

Si cette évaluation a révélé des déperditions, particulièrement durant les premiers semestres à l'université, elle renvoie vers une carence manifeste du niveau des entrants. Ceci soulève une question lancinante : accepterons-nous de sacrifier d'ici à 2030 des générations à l'université sans les qualifications requises ?

3. Le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (2018), la gouvernance territoriale du système d'éducation et de formation à l'horizon de la régionalisation avancée

La réponse à cette question entraîne le défi de lier le cycle de licence au supérieur au cycle qualifiant dans le système scolaire. C'est ainsi que des questions s'imposent :

a. du lycée à l'université : une réforme en continuum ?

Cette évaluation met la politique publique devant le défi des déficits du cycle qualifiant de l'éducation scolaire, qui se transposent au supérieur. Comment pourrait-on donc réussir la réforme du supérieur sans entreprendre des réformes au cycle qualifiant? C'est l'essence même de la Vision qui a dessiné les contours stratégiques d'une réforme globale pour atteindre la qualité dans tous les cycles.

Le cheminement de l'élève du lycée vers l'université appellerait à une réforme des programmes du lycée avec un renforcement des compétences linguistiques et l'orientation selon les prérequis.

b. Qu'en est-il du niveau d'exigence à l'égard des entrants à l'université ?

Au niveau de l'enseignement supérieur, l'alternative en vue serait un soutien intensif et une mise à niveau linguistique à offrir aux nouveaux entrants à l'université.

Le déficit linguistique entrave l'apprentissage et amplifie les difficultés accumulées par l'étudiant tout au long de la progression dans les niveaux de formation du secondaire et du supérieur. L'expérience réussie de centres de langues dans des universités ne mérite-elle pas méditation ? Ces centres prépareraient les étudiants au test de positionnement linguistique. Celui-ci servirait-il à lui seul comme correctif à la déficience des compétences du secondaire ? La réponse est évidemment non. Pour le moyen et le long termes, il convient d'introduire un test de connaissances pour servir leur meilleure orientation, à l'instar du SAT (*Scholastic Assessment Test*) du modèle américain.

c. L'orientation progressive est-elle le mécanisme qui limite les déperditions et préserve la qualité d'apprentissage ?

Si l'orientation progressive n'est pas de mise devrait-on s'attendre à améliorer la qualité d'apprentissage et par ricochet le rendement interne ? L'orientation progressive devra être le

crédo pour réussir le LMD non pas au vu de sa complexité mais au vu des opportunités qu'il offre à l'étudiant pour identifier la formation qui lui est appropriée et répond à son projet académique et à son projet professionnel. Ce n'est nullement une orientation ponctuelle ou initiale. Elle est progressive, durant tout le parcours académique de l'étudiant, afin d'ajuster son parcours et l'adapter à sa capacité et à ses aptitudes. Dans la même lignée, cette orientation s'appuie et suppose acquises les passerelles : entre le secondaire, la formation professionnelle et le supérieur, afin de faciliter la transition et capitaliser sur les connaissances acquises.

» 2.4. Parfaire la réforme LMD par ses fondamentaux

Cette évaluation montre clairement qu'il n'est plus question de remettre en cause le système LMD mais plutôt de le consolider pour revenir à sa philosophie et lui assurer la continuité pour parfaire la réforme. C'est même l'objectif stratégique de la Vision Stratégique⁽⁴⁾. N'est-il pas illusoire d'espérer la réussite de la réforme par le LMD sans le parfaire dans ses fondamentaux? Sans le système de crédits, un cadre national de qualifications, des passerelles, des activités extracurriculaires et une auto-évaluation, on continuerait à fonctionner en un système hybride et incomplet.

De surcroît, ces fondamentaux sont le passeport pour l'internationalisation de l'université marocaine, tel que voulue dès l'introduction du LMD. En effet, ils sont indispensables pour renforcer la mobilité nationale et internationale des étudiants et également attirer les étudiants étrangers.

a. Passage au système des crédits

Il convient d'instaurer le système de crédits afin de parachever l'implantation du LMD selon sa philosophie et son architecture. Il est le synonyme de la "notion de charge de travail" au-delà de la seule "notion d'apprentissage". La notion de charge de travail libère les initiatives par l'étudiant car elle renvoie aux activités "individuelles" et "collectives" par l'étudiant, au lieu de se limiter aux seuls enseignements stricto-sensu.

Si le Maroc a adopté le LMD, pourquoi ne s'est-il pas aligné sur les standards internationaux de ce concept depuis son implémentation en 2003 ?

4. Prescriptions 65 du levier 10 et 127 du levier 22.

Sans ce système de crédits, la reconnaissance de ces derniers (un cours, ou une activité, est égal un nombre de crédits), la convertibilité des diplômes et la mobilité des étudiants seraient un vœu pieux en 2030.

b. Un cadre national de qualifications

Pourquoi à ce jour le système de l'enseignement au Maroc souffre du manque d'un cadre national de qualifications ? Il en va de la réussite du système LMD et par extrapolation du système de qualifications au primaire et au secondaire. C'est même une priorité afin de disposer d'un référentiel explicite de connaissances, d'aptitudes et de compétences pour chaque niveau de formation⁽⁵⁾. Les expériences européennes avec le cadre européen de qualifications – CEQ ou les cadres nationaux, peuvent constituer une source d'inspiration.

Parallèlement, il est requis de disposer d'une nomenclature de classification des domaines d'études et des disciplines. L'objectif est double: mieux renseigner sur la vocation scientifique d'une filière ou d'un programme de formation et normaliser la production et la classification des données statistiques. Parmi ces normes, il existe la CITE promue par l'UNESCO⁽⁶⁾.

c. La consécration des passerelles

Est-il possible de construire un système d'enseignement supérieur cohérent et unifié exempt de passerelles intra-université, entre l'université, la formation des cadres, la formation professionnelle, et l'activité professionnelle? Les passerelles ne signifient pas le passage unidirectionnel mais dans tous les sens. Conformément à ce concept de passerelles, l'accréditation des modules doit être la base du système LMD et non l'accréditation de la filière. En effet, une fois les modules accrédités avec leurs correspondances en crédits, une filière peut être montée en s'appuyant sur ces modules. Ainsi, l'étudiant peut construire son panier de modules (majeurs, mineurs et optionnels) à partir de ces modules. Cette conceptualisation sous-entend de ne pas se limiter à la notion d'établissement au

sein de l'université, afin de permettre à l'étudiant de faire un choix selon un horizon plus large, pluridisciplinaire et cohérent.

d. Les activités extracurriculaires pour impliquer davantage les étudiants dans la vie de société

La logique de la " charge de travail" voulue par le LMD révolutionnera-t-elle la codification actuelle du seul "apprentissage" à l'université ? Elle s'étend en effet pour inclure le travail personnel, le projet individuel, la recherche bibliographique, l'enseignement à distance, les séminaires, le travail de bibliothèque, les festivals artistiques et culturels, les expositions scientifiques, artistiques et culturelles, l'exploitation des bases de données, l'activité sociale citoyenne, le projet entrepreneurial, etc. Cette logique n'est-elle pas le corollaire de la responsabilisation de l'étudiant ? Ne consacre-t-elle pas l'université comme espace de vie qui favorise à cet étudiant l'apprentissage de la citoyenneté et l'épanouissement ?

D'où la nécessité d'opérer pour ces activités un passage du statut stricto-sensu de l'extra-académique à leur valorisation et leur intégration dans la vie universitaire et dans les curricula. D'ailleurs, les employeurs apprécient de plus en plus les diplômés sociables, extravertis et ouverts sur le monde, des qualités qui leur permettent de s'adapter dans leur futur milieu de travail⁽⁷⁾.

Parallèlement, cette orientation nécessite également de se développer davantage bien en amont de l'université, au niveau des cycles collégial et secondaire, selon le principe du continuum '-3+3' mis en avant par cette évaluation.

» 2.5. Revendiquer l'excellence quelle que soit la discipline

Le système à accès ouvert subit la hiérarchisation qui l'oppose au système régulé et qui le dévalorise au niveau de la qualité des formations et de leur valeur sur le marché de l'emploi. Concilier les formations à grands effectifs d'étudiants avec la qualité est un défi que les universités doivent relever pour faire de l'excellence un credo au niveau de toutes les disciplines.

5. Une étude a déjà été réalisée par l'ETF (Europe) au profit du Gouvernement marocain dont le rapport s'intitule 'Le Cadre National des Certifications au Maroc (CNC)' et publié en février 2013. Or, il n'existe pas encore de cadre au Maroc à ce stade.

6. Institut de Statistiques de l'UNESCO, Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) : Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F), <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscfd-fields-of-education-and-training-2013-fr.pdf>

7. Stuart, M., Lido, C., Morgan, J., Solomon, L., & May, S. (2011). The impact of engagement with extracurricular activities on the student experience and graduate outcomes for widening participation populations. *Active Learning in Higher Education*, 12(3), 203-215. doi:10.1177/1469787411415081. Voir aussi, Everson, H. T. & Millsap, R. E. (2005). *Everyone Gains: Extracurricular Activities in High School and Higher SAT Scores*. College Board Research Report 2005-2. New York: College Entrance Examination Board.

L'excellence est généralement réduite au classement et aux normes accessibles à certains systèmes universitaires et non applicables à d'autres. Comme le revendique les auteurs d'un ouvrage récent, il faudrait considérer l'excellence sociale et sociétale, "qui articulerait des notions de biens commun, de démocratisation du savoir et d'émancipation individuelle et collective»⁽⁸⁾, comme le préconise d'ailleurs la Vision Stratégique. Il s'agit de «faire avancer la cause d'une excellence sociale et sociétale venant compléter l'excellence élitiste»⁽⁹⁾.

Le système régulé grâce aux concours d'entrée aux établissements détient le monopole de l'excellence dans le champ de l'enseignement supérieur. C'est ce qu'il faudrait préserver tout en rehaussant la qualité du système à accès ouvert. L'excellence ne doit pas être l'apanage d'une composante du système, procédant par voie de sélections des meilleurs, disposant de plus de ressources et enrôlent un nombre limité d'étudiants, mais de toutes les disciplines du champ universitaire.

C'est par le curriculum et les méthodes innovantes d'enseignement que le système ouvert atteindra la qualité pour faire émerger l'excellence qu'exigent le pays et le marché de l'emploi.

En effet, les curricula de toute discipline englobent, dans beaucoup de pays avancés, un certain nombre de centrations : «centration sur le savoir savant, centration sur les besoins professionnels et sur le développement de la professionnalité des futurs diplômés, centration sur les enjeux culturels et sociétaux »⁽¹⁰⁾. Les formations de qualité rendent la concurrence légitime et garantissent l'égalité des chances de concourir pour l'excellence et de faire en sorte que le mérite prime.

» 2.6. Faire du numérique un levier de la grande transformation des universités

a. Quel plan numérique pour l'enseignement supérieur ?

Comme le montre ce rapport d'évaluation, l'université marocaine, malgré l'effort d'informatisation consenti, aux niveaux de la mise en place de l'environnement numérique,

et pédagogique, à travers quelques expériences de conception des MOOC, ne se positionne pas encore à l'avant-garde de la révolution numérique. Le rapport montre également que le défi de faire du numérique un levier de grande transformation demeure une des faiblesses du système en l'absence d'un plan numérique. Ce qui incite au questionnement : l'enseignement supérieur ne devrait-il pas lancer un plan numérique de grande envergure à l'horizon 2030 pour ne pas rester en marge de la montée en puissance de ce numérique ?

Le numérique ne fait que s'imposer et s'étendre à de multiples domaines. Sur le plan de la gouvernance, grâce à différentes applications dans le pilotage avec des bases de données fiables, la gestion des effectifs des étudiants avec des outils uniformes standardisés, la gestion de la capacité d'accueil pour optimiser l'infrastructure, les emplois de temps, l'environnement numérique, les liens avec les anciens lauréats...

Sur le plan pédagogique, les universités peuvent surmonter le défi de la massification grâce aux technologies appropriées, concevoir des MOOC, assurer le tutorat les étudiants, concevoir des enseignements à distance (initiale et continue). Le défi consiste à faire du numérique un levier pour la démocratisation de l'enseignement supérieur souhaité par la Vision Stratégique. Il contribuera inéluctablement à apaiser les tares de la massification sur la qualité, en offrant des formations hybrides (en présentiel et en ligne) en établissant des procédures de validation des cours ou des contenus pédagogiques à travers un service pédagogique que l'établissement offre à l'étudiant.

Aussi, le numérique favorise-t-il la transformation profonde de l'enseignement supérieur. En ce sens, il a un impact certain sur le modèle d'organisationnel et pédagogique et économique. Si le numérique est un levier créateur de la valeur pour l'enseignement supérieur, l'université à travers la formation, la recherche scientifique et l'innovation doit être un champ d'avant-garde du développement numérique dans le pays.

8. Jean-Marie De Ketele, Bernard Hugonnier, Philippe Parmentier, Laurent Cosnefroy (dir.), Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?, Louvain-la-Neuve, De Boeck, coll. « Pédagogies en développement », 2016,

9. Op cit p 12.

10. Op cit

b. Quelles compétences pour l'avenir ?

Un des principaux défis exogènes auquel fait face le système de l'enseignement supérieur est aussi celui de la demande pressante d'une véritable insertion des lauréats dans la vie active. L'intelligence artificielle, le développement d'internet et celui des plateformes en ligne, ainsi que l'apparition de nouveaux outils technologiques font que la révolution du numérique aura changé radicalement les perspectives d'emploi et des métiers au cours des prochaines décennies. L'économie du savoir qui mobilise l'information, le numérique et les connaissances lance un défi majeur à ce système. Que doit-on enseigner à l'université ? Comment arrimer les formations du système d'enseignement supérieur avec l'évolution des métiers ?

Aussi, faudrait-il amener le système de formation à réfléchir sur le devenir et la pertinence des formations en place et sur la posture à entreprendre dans un environnement économique, social et informationnel en perpétuel changement et un marché de l'emploi qui subit la versatilité de l'économie mondiale.

Selon le World Economic Forum⁽¹¹⁾, d'ici 2020, plus d'un tiers des compétences de base qui seraient sollicitées pour la plupart des professions ne sont pas encore considérées comme essentielles au travail actuel. Comme les connaissances et les technologies risquent d'être rapidement obsolètes et que les tâches susceptibles d'être automatisées, les compétences humaines requises par le marché et la société changeront constamment⁽¹²⁾.

L'intelligence artificielle serait à même de remplacer les tâches routinières. Quelles seraient alors les aptitudes à la réflexion qui ne peuvent ni être codifiées ni "algorithmées" ? Il s'agit des compétences qui donnent à leurs détenteurs la capacité de créativité et de prise de décision dans des moments clés et critiques⁽¹³⁾. En d'autres termes, des compétences transversales regroupées en trois domaines⁽¹⁴⁾ : «des compétences d'apprentissage par une sélection et un traitement efficace de l'information disponible

(apprendre à apprendre) ; des compétences d'innovation et de création et des compétences de collaboration».

Est-ce pour autant que l'intelligence sociale (travail social, en groupe et en équipe) disparaîtrait ? Les *soft skills* seront toujours des compétences à acquérir et développer pour se préparer au futur, relève l'Institute For The Future (IFF)⁽¹⁵⁾. Les *soft skills* apparaissent comme étant des compétences indispensables pour se distinguer, souligne une étude menée dans 15 pays auprès de plus de 13 millions d'employés⁽¹⁶⁾.

Par ailleurs, les grands changements qui se dessinent par l'ouverture des sociétés sous l'effet de la mondialisation, de la complexité des phénomènes, le pays aura plus besoin de compétences dotées d'un esprit d'ouverture, capables de comprendre le monde qui les entoure. D'où l'importance du dosage "des humanités" et les sciences sociales dans toutes les formations.

L'université marocaine est appelée à être attentive envers la prospective de l'évolution des métiers et à intégrer les grandes tendances qui se profilent au niveau de la demande d'emploi. Les études montrent que les progrès technologiques, la mondialisation, les changements démographiques, les tendances socio-économiques et géopolitiques seront des facteurs déterminants dans la façon dont le travail se fera dans le futur. La reformulation de la structure des métiers dans le monde entraîne une transformation de l'emploi dans toutes ses dimensions : son espace, ses modalités, sa nature et ses exigences en termes de compétences.

11. The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum. 2016.

12. Future skills and training. A practical resource to help identify future skills and training. The Australian Industry and Skills Committee. 2017.

13. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Future WorkSkills 2020. 2011.

14. OCDE [2009], K. Ananiadou et M. Claro, Les compétences du XXIème siècle définies par l'OCDE. <http://www.oecd-ilibrary.org/content/workingpaper/218525261154?site=fr>

15. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Future WorkSkills2020. 2011.

16. The Future of Jobs : Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum. 2017.

» 2.7. Une politique publique claire pour les ressources humaines

La Vision Stratégique 2015-2030⁽¹⁷⁾ préconise à court terme de mettre en place un programme d'action visant la formation et le recrutement de 15 000 enseignants-chercheurs à l'horizon 2030. Toutefois, force est de constater que la politique publique n'affichait pas une action claire, cohérente et prospective pour renforcer le capital humain universitaire et assurer sa relève. Cette absence de politique est factuellement perceptible à travers au moins quatre paramètres : (i) la dégradation continue du taux d'encadrement depuis la réforme en 2000 et même après la mise en œuvre de la Vision en 2014, (ii) l'inversion durant une décennie-et-demi de la pyramide des âges et des grades, (iii) un faible indice de parité malgré une mince amélioration et (iv) l'incongruence d'opérations publiques entreprises avec les objectifs de ces réformes. C'est en l'occurrence le cas de l'opération des départs volontaires en 2005 à peine 4 ans après la réforme par la Charte, l'opération de transformation des postes d'administratifs ayant un doctorat en poste d'enseignant-chercheur et enfin, l'instauration de l'opération de recrutement par contractualisation des doctorants avec le démarrage de la Vision.

Sachant que ces deux dernières opérations continuent de prendre de la place dans le paysage universitaire, constituent-elles les « nouveaux » modes de la politique publique pour renforcer les ressources humaines académiques de l'université ?

Année	2015	2016	2017	2018
Postes budgétaires*	500	500	400	700
Postes de transformation*	500	530	800	700
Doctorants contractuels*	300	300	300	300

* Source : Présentation du Ministre de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique à la 14^{ème} Assemblée Générale du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Si tel est le cas, n'est-il pas nécessaire de procéder à l'évaluation de ces deux opérations ?

Leur évaluation devrait renseigner notamment sur: (i) d'abord l'existence d'une véritable politique de ressources humaines, (ii) sa

17. La Vision préconise la création de 15 000 postes d'enseignants-chercheurs à l'horizon 2030 afin de répondre aux besoins en cadres des structures de recherche tant pour remplacer les départs à la retraite que pour stimuler la recherche dans les domaines prioritaires, même si ces ressources renforceront la capacité académique et pédagogique des institutions.

18. Ainsi que le rapport publié par le CSEFRS sur les métiers des enseignants. 2018

19. Emmanuelle Annot, Le métier d'enseignant chercheur, in Imelda Elliott et al., Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2011 (1^{re} éd.), p. 221-231.

pertinence à servir l'objectif de la Vision, (iii) l'impact de ces opérations sur le renforcement de l'encadrement pédagogique, (iv) la qualité des ressources recrutées sur le plan pédagogique et scientifique, (v) le rajeunissement des ressources académiques, (vi) leur impact sur l'encadrement administratif, (vii) l'ancrage et la sédentarité de ces ressources, (viii) leur consanguinité et leur mobilité.

» 2.8. Rehausser la redevabilité académique et valoriser le corps enseignant

La Vision Stratégique 2015-2030⁽¹⁸⁾ a fait du corps enseignant un soubassement de la qualité de l'enseignement tout en tenant compte des transformations qui sont en train de s'opérer dans ces métiers.

Les réformes des universités et des systèmes de formation, ont rendu actuelle la redéfinition des tâches des enseignants-chercheurs à l'université et d'une mutation qui consiste à passer de l'appartenance à une discipline à celui d'une profession.

a. La diversité des tâches et les exigences de la mutation du métier d'enseignant-chercheur

S'il y a un constat à retenir de cette évaluation, c'est le décalage flagrant entre les missions assignées à l'enseignant-chercheur dans les textes et la réalité des conditions d'exercice.

Le défi réside ainsi dans la transformation du capital académique pour une "université de masse", et de la concilier avec la qualité que prône la réforme. Les enseignants-chercheurs avaient-ils été préparés pour les exigences de diversification des tâches et des fonctions générées par la réforme LMD depuis 2003 ?⁽¹⁹⁾ Or, l'université de masse crée des exigences nouvelles et des compétences que doit acquérir l'enseignant-chercheur, telles que l'enseignement à de grands effectifs en usant des nouvelles technologies et des salles de projection pour optimiser et desservir efficacement plusieurs groupes aux attentes multiples, en utilisant de nouveaux moyens numériques, pour parer aux déficits de laboratoires d'expérimentation, en enseignant

à distance aux étudiants et en concevant des Mooc⁽²⁰⁾.

De même que la réforme par le LMD a généré de nouveaux modes d'encadrement, de tutorat, de travail avec de petits groupes, supervision des stages, assister aux réunions de concertation sur la réforme, introduire la professionnalisation dans les filières, s'ajoutent pour certains la direction des thèses et l'élaboration des projets de partenariat nationaux et internationaux.

La réussite de l'implémentation de la Vision Stratégique à l'horizon 2015-2030 dépendra du nouveau métier de l'enseignant chercheur engagé dans une nouvelle organisation du travail, bénéficiant d'une nouvelle reconnaissance sociale de son métier et soumis à de nouveaux critères d'évaluation académique durant son parcours.

b. Quel mode de recrutement et de redevabilité académique ?

Ce rapport fait le constat que les modes de recrutement ne sont pas toujours en adéquation avec les nouvelles exigences du métier et garantissent pas toujours celles de la performance pédagogique. Ce qui appelle à aller au-delà du mode actuel pour avoir des recrues dotés de formation pour le métier d'enseignement : en pédagogie, en ingénierie pédagogique, en didactologie....

Bien qu'on retrouve quelques équipes et centres ici et là qui organisent des séminaires et mènent des recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire⁽²¹⁾, cette dernière demeure en marge et non assumée comme indispensable à la réussite de la réforme pédagogique et au développement des compétences des enseignants chercheurs.

Cependant, le champ d'étude de la pédagogie universitaire s'est élargi dans les pays avancés. Il englobe «les activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) ; en amont, le curriculum, en aval, les résultats des activités pédagogiques, les facteurs de contexte interne (environnement académiques et étudiants) et les

facteurs de contexte externes (politique, sociaux, culturels, économiques)»⁽²²⁾.

Le défi demeurera ainsi d'œuvrer pour exiger de véritables compétences pédagogiques à l'entrée de l'université, et de favoriser leur développement professionnel ainsi que celui de la recherche pédagogique universitaire qui reste très timide et marginale au sein des universités.

Par ailleurs, l'avancement dans la carrière, s'il se base sur les activités de l'enseignant, il ne compte nullement une évaluation rigoureuse qui permet de rehausser le niveau d'exigence et de la performance. L'appréciation par les étudiants n'est-elle pas l'expression de la redevabilité académique ?

La doctrine de la réforme consacre un enseignement centré sur l'étudiant et sur les résultats de l'apprentissage. Si tel est le cas, n'appartient-il pas à chaque institution de sonder régulièrement l'étudiant sur son point de vue à propos des enseignements y compris celui de l'enseignant. Il s'agit d'instaurer des mécanismes tels que les enquêtes auprès des étudiants, dans l'unique objectif est de mieux répondre à leurs besoins et à leurs attentes.

L'auto-évaluation par les étudiants traduit bien la redevabilité académique car elle rend compte de leurs attentes, de leurs difficultés et des améliorations à apporter aux apprentissages, aux méthodes et aux connaissances à leur transmettre.

A l'échelle de beaucoup de pays qui commencent à adopter certains aspects du modèle anglo-saxon, en l'occurrence les pays européens, il y a une reconnaissance de fait de la nécessité d'impliquer les étudiants dans l'évaluation des enseignements. Cette consultation des étudiants ne serait-elle pas l'expression de l'esprit de la loi 01-00 ? Celle-ci leur accorde en effet le droit à la participation concrétisée par une représentation dans les instances de décision : le Conseil d'Établissement et le Conseil d'Université.

20. A remarquer qu'en France, par exemple, les missions et le rôle de l'enseignant-chercheur dans le contexte de la massification de l'université a donné lieu à une série de rapports commandés par l'Etat. L'un d'eux insiste sur la variété des missions des enseignants-chercheurs, la difficulté à exercer avec talent et sur la durée ces activités, le manque de reconnaissance des enseignants-chercheurs pour la réalisation de certaines d'entre elles. Un rapport propose de classer en trois catégories les tâches qui peuvent être demandées statutairement aux enseignants-chercheurs : des activités formelles d'enseignement sans distinguo entre formation en présence d'étudiants ou à distance, initiale ou continue; des activités d'animation et de responsabilités collectives qui correspondent à des activités de responsables d'équipes pédagogiques, d'accueil de nouveaux publics, de tâches d'ingénierie pédagogique, de valorisation de la recherche, de montage de programmes internationaux; des activités de recherche, y compris les directions de thèses. Mission confiée à Bernard Belloc, le 11 avril 2003 : Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants chercheurs.

21. Il existe quelques équipes et enseignants universitaires qui cultivent l'intérêt pour la pédagogie universitaire.

22. Jean-Marie De Ketele. « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement ». Revue Française de pédagogie, 172, Juillet –Août –Septembre, 2010, pp 5-13.

L'évaluation des enseignements et des méthodes d'enseignement (interne, externe) s'impose comme instrument de redevabilité académique et de qualité de l'enseignement.

» 2.9. Arrimer les impératifs de performance au défi de l'internationalisation

Les universités marocaines font actuellement face au défi de l'internationalisation de l'éducation, de la formation et de la recherche. Les universités les plus prestigieuses, du monde sont érigées comme des références normatives. Une panoplie d'instruments a été créée pour évaluer les performances des universités et leurs établissements, tels que l'assurance qualité, l'accréditation, les enquêtes standardisées, les normes d'assurance qualité et les classements internationaux annoncés avec un grand éclat médiatique.

Pour ce qui est de l'assurance qualité et l'accréditation, l'Agence Nationale d'Evaluation et d'Assurance de la Qualité de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (ANEAQ), opérationnelle depuis 2016, est fortement attendue en vue de faire de ces deux dimensions des leviers de la performance et de l'internationalisation des universités marocaines. L'apport de l'ANEQ est également crucial pour ce qui est de l'optimisation et la valorisation du processus d'accréditation des filières de formation.

Pour ce qui est des classements internationaux, ils se multiplient, et chacun de ces classements focalise sur une dimension de l'université. Ceux qui ont le plus de notoriété sont : le classement de Shanghai (ARWU) qui focalise sur l'excellence en recherche, le Times Higher Education (THE), qui cible la qualité de la formation et de la recherche et le Webometrics Ranking of World Universities⁽²³⁾ qui porte sur la visibilité des sites webs des universités. C'est ainsi que chaque classement offre un champ sur lequel l'accent est

mis pour classer les universités.

Les éditions de ces classements ne se passent pas sans susciter des débats, des critiques et des réserves, vu que certaines universités qui occupent les cent premiers rangs, disposent de ressources, de revenus et de biens qui équivalraient presque à des budgets de certains États des pays en développement. Ce qui a poussé à publier des palmarès d'autres régions, tel que celui de l'Afrique, (*Webometrics Ranking of African Universities*).

Tout en encourageant la performance, le classement sert le marché mondial de l'éducation et son opération de marketing, à une ère du néolibéralisme. Il ennoblit quelques universités et en sanctionne plusieurs, surtout celles relevant du service public dans les pays en développement. Ainsi, les classements et leurs critères font l'objet de plusieurs critiques. Comme l'écrit un auteur «le classement de Shanghai impose, hors de tout débat démocratique, une vision normative de ce qu'est une "bonne" université⁽²⁴⁾, ou encore comme le dit Yves Gingras : les classements «sont faits à partir de critères dont la conception et l'utilisation sont mauvaises, et qui ne correspondent pas à ce qu'on leur fait dire⁽²⁵⁾. Ce qu'il conteste est l'usage faux des indicateurs. Mais sans occulter la quête de la qualité pour les universités marocaines, il faudrait prendre en considération le fait que chaque système universitaire a son histoire et ses priorités. Mise à part l'université Al Quarawyne, l'université marocaine moderne n'a que 60 ans d'existence et doit s'inscrire dans une amélioration continue et accélérée⁽²⁶⁾.

La résonance médiatique des classements ne se passe pas sans créer un malaise dans les universités marocaines, ne disposant pas des mêmes moyens que les universités du monde les mieux classées⁽²⁷⁾. Ceci appelle à concevoir une stratégie, qui tout en tenant compte de ces classements œuvre pour une accélération dans l'amélioration de la qualité de la formation et de la recherche.

23. Initié par le laboratoire cybermetrics du Conseil Supérieur de la recherche scientifique en Espagne.

24. Eloire Fabian. « Le classement de Shanghai, histoire, analyse et critique. ». L'Harmattan. L'homme et la société. 2010/4, n° 178, pages 17 à 38, p. 18

25. Gingras Yves. "Entretien avec Sabrina Dourlers de l'Agence Presse Française. www.chss.uqam.ca/portails/docs. Voir aussi Billant Jean-Charles, Bouyssou et Wincke Philippe. «Faut-il croire le classement de Shanghai ? Revue de la régulation. Maison des sciences de l'Homme ? Automne 2010.

26. Voir : Université du Québec. Face aux classements universitaires : adapter une approche à la fois critique et pragmatique. Chapitre 2. Rapport du groupe de travail sur les classements universitaires. Mai 2016. <https://www.uquebec.ca/>

27. Abdou Karim Ndoye, « Réflexions sur un classement international des établissements universitaires africains », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 54 | septembre 2010, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://ries.revues.org/984>. Cet auteur remarque que : A titre d'exemple en 2010 l'université de Cape Town première université africaine, se situe à la 356e place sur cinq cents meilleures universités classées dispose d'un budget annuel de 1,15 milliard de dollars US pour 21 713 étudiants. Ce budget égale trente fois celui de l'UCAD (Cheikh Anta Diop de Dakar) qui compte près de 56400 étudiants et qui est la mieux classée parmi les universités francophones. Voir note 4 Bas de page de l'article.

En effet, l'amélioration de la position des universités marocaines dans les classements ne pourrait se réaliser sans définir le mode d'amélioration de la performance. Le classement ne doit en aucun cas être un instrument pour se comparer au peloton des universités élitaires mondiales, dont la majorité sont américaines, qui ont plus d'un siècle d'existence, et font contribuer significativement les étudiants avec des frais d'études, et dont le "business model" se distingue radicalement de celui des universités publiques marocaines. Améliorer la position des universités marocaines au niveau mondial, doit s'inscrire dans une orientation nationale, en faisant en sorte d'améliorer graduellement sa position dans le classement retenu (formation ou recherche ou visibilité numérique...), tel que recommandé par la Vision Stratégique (Mesure 106, §7).

Outre les bienfaits que l'université pourrait bénéficier de l'internationalisation, cette dernière exige de l'université de s'approprier des standards internationaux d'efficacité, de gouvernance, de productivité, de plus en plus contraignants. L'impératif des universités marocaines est d'être attentives à l'accélération des évolutions qui surviennent dans l'enseignement supérieur au niveau mondial et d'instaurer un modèle où les choix sont définis, les objectifs à atteindre explicites, et le mode et processus de réalisation clairs qui permettent de démontrer la progression de chaque université. Un modèle porté par la communauté universitaire et soutenu par la politique de l'État.

» **2.10. Surmonter le défi du financement : pérenniser et diversifier les ressources**

Malgré les allocations par l'État, l'enseignement supérieur ne peut surmonter les contraintes structurelles de la capacité d'accueil du système ouvert et de l'encadrement, en raison des déficits actuels plombés par la massification et la sous-qualité, sans faire face au défi du financement à l'horizon 2030, et de l'exploration et de diversification d'autres sources.

Les allocations financières de l'État au profit de l'enseignement supérieur sont appelées à augmenter afin de résorber le déficit cumulé ces dernières années et assurer un enseignement supérieur à la hauteur des aspirations. Par ailleurs, des niches d'économies substantielles sont envisageables en adressant en premier lieu

l'optimisation du système à travers le chantier de son unification et la mutualisation des ressources entre ses différentes composantes. Toute aussi importante, la deuxième niche d'économie est l'amélioration de l'efficacité pédagogique et le rendement des formations à travers les correctifs à apporter aux déperditions. Enfin, la troisième niche, et non des moindres, n'est autre que la mutualisation et l'optimisation des ressources humaines académiques à la fois entre les établissements et même au-delà, entre les universités.

Qu'en est-il alors de la diversification des ressources de l'université ?

Dans ce sens, ne serait-il pas judicieux et rationnel d'achever d'abord la mise en œuvre des dispositions prévues dans la loi 01-00 non appliquées ? Tel est le cas des dispositions concernant la défiscalisation des universités, le développement des ressources propres de celles-ci (la formation continue, les produits et bénéfices provenant des travaux de recherche, et des prestations de services, notamment des travaux d'expertises, les prises de participations et les créations d'entreprises valorisant des produits de leur activités, l'exploitation ou la cession des brevets), le développement de l'enseignement supérieur d'utilité publique et l'incitation fiscale pour l'infrastructure universitaire.

En quête de ce développement des ressources, l'université serait appelée à explorer de nouveaux modes : création de fondations des universités, mise en place de «*endowment funds*», contribution des associations «Alumni»...et réglementation de la formation continue payante. Les formations en licence professionnelle et master spécialisé payantes destinées aux fonctionnaires souffrent encore de vide juridique n'incitant ni les universités ni les enseignants chercheurs à s'y engager.

Ce développement des ressources, autres que la subvention de l'État qui doit être soutenue, ne donnerait-il pas aux universités l'assise qui consoliderait leur autonomie ? Somme toute, il s'aligne avec l'objectif stratégique de faire de l'enseignement supérieur un secteur productif.

La prospection et la diversification des ressources de l'université ne sous-tendent pas l'exemption de l'État de continuer à financer ce secteur. En effet, l'effort de l'État stagnant actuellement à moins de

1% du PIB devrait être porté graduellement à 2% à l'horizon 2030.

Parallèlement, et pour conforter ses ressources, des économies substantielles sont à opérer par l'université à travers la mutualisation. A quoi servirait l'unification du système sans unifier l'université elle-même ? Est-il concevable de maintenir toujours le confinement "identitaire" des établissements de l'université ? Croire aux bienfaits de cette mutualisation c'est : (i) opérer un déploiement du personnel enseignant au niveau

de l'université en tant qu'entité de référence et (ii) privilégier le concept de campus universitaire, dans la réorganisation des établissements existants et dans les nouvelles créations.

A une étape charnière, où il s'agit de développer la mutualisation pour optimiser les moyens et de maîtriser la coordination autour des questions transversales aux universités, cette mutualisation ne devrait-elle pas se concrétiser par la mise en place d'une agence de mutualisation et par l'institutionnalisation de la coordination (CPU) ?

Conclusion générale

Aujourd'hui, l'enseignement supérieur évolue dans un contexte où se croisent des exigences à la fois nationales et internationales. Une évaluation du système d'enseignement supérieur universitaire consignée dans ce rapport s'est imposée. Après bientôt deux décennies et au lendemain de la Vision Stratégique à l'horizon 2030, il est impératif d'identifier les acquis et les contraintes. L'objectif est d'entrevoir les défis à surmonter dans le cadre de la mise en œuvre de la Vision et au-delà, pour œuvrer à rehausser la qualité de l'enseignement supérieur universitaire et le projeter dans l'avenir.

En premier lieu, ce rapport analyse comment l'enseignement supérieur a évolué depuis la promulgation de la loi 01-00 et depuis la mise en œuvre du dispositif Licence-Master-Doctorat (LMD), afin de cerner l'enjeu crucial qu'est la cohérence de l'action publique au regard de sa rationalité, de la conduite des réformes, des ajustements auxquels celles-ci ont donné lieu ainsi que de son efficacité interne. Cet exercice a été réalisé en mettant en exergue les contraintes structurelles et de gouvernance qui ont entravé l'atteinte de la performance globale, essentiellement pour la composante dite à accès ouvert du système (l'essentiel des universités publiques). Le fait de centrer l'évaluation sur cette dernière est dicté par la massification que l'université a connue et connaît encore, les déperditions qu'engendre le fonctionnement de cette composante non régulée et par l'image négative qu'elle véhicule dans l'opinion publique à propos des formations des universités publiques et de leurs lauréats, notamment vis-à-vis de leurs homologues des universités privées.

Le défi majeur que pose le développement de l'enseignement supérieur universitaire est de combler le déficit accumulé et de créer un processus qui rehausse la qualité des études universitaires pour surmonter ce qui entrave son développement et donner de l'espoir à la jeunesse diplômée en mal de reconnaissance et de perspectives.

En l'état, la faible qualité des formations et la dépréciation des diplômes privent les jeunes d'atouts pour négocier leur place sur le marché de l'emploi.

L'enseignement supérieur, et surtout les universités doivent répondre à des demandes diversifiées. Il y a d'abord la demande sociale pressante, portée par les lauréats eux-mêmes, par leurs familles, mais aussi par les divers secteurs de l'économie et le marché de l'emploi. Les lauréats et leurs familles aspirent à ce que les études universitaires constituent un tremplin pour l'entrée dans la vie active tandis que les entreprises attendent que l'enseignement supérieur leur fournisse une main d'œuvre qualifiée « clé en main » et donc d'emblée opérationnelle.

La réponse qu'offre aujourd'hui l'actuel système de l'enseignement supérieur est clairement dualiste. D'un côté, il sécrète une élite formée dans les établissements de ses composantes : régulée, formation des cadres, et dans le privé, elle dispose des atouts nécessaires pour être rapidement embauchée sur le marché de l'emploi et occuper les hauts postes de l'administration et des organisations étatiques. De l'autre – et c'est le revers de ce modèle – se trouve la masse des étudiants qui suivent les formations de licence fondamentale des universités à accès ouvert, où les exigences de qualité du système LMD se sont progressivement relâchées. Ce qui laisse jouer des contraintes structurelles (faibles taux d'encadrement et infrastructures sous-dimensionnées) qui se font si pesantes. L'élan politique menant vers une réelle réforme soucieuse de l'avenir de cette jeunesse aux espoirs déçus peine à se dessiner et même à s'esquisser.

Les perspectives, qu'appelle un redressement profond et durable du modèle existant de l'enseignement supérieur, nécessitent de réussir un ambitieux saut qualitatif. Certes, il faut préserver la qualité de sa composante « régulée » et pérenniser les acquis des universités publiques à accès ouvert, au premier chef une « démocratisation quantitative » plus ou moins territorialisée, qui est aujourd'hui irréversible. Mais il importe désormais que cette démocratisation soit aussi qualitative pour échapper à un dualisme qui confine à la ségrégation sociale et culturelle. La qualité ne saurait être l'apanage de certains segments mais doit devenir le référentiel commun de toutes les composantes du système, régulées comme « ouvertes ». Établir des passerelles effectives entre ces diverses composantes constituerait une

étape décisive pour les unifier autour de cette exigence commune tournée vers la qualité et donc la réussite pour tous, gage d'une nouvelle cohérence sociétale.

Un tournant irréversible en forme de sursaut collectif doit se concrétiser par une profonde réforme de la gouvernance ainsi que par des offres de formation répondant à de hauts standards de qualité. L'effectivité nécessite que soit organisé un véritable soutien précoce aux étudiants qui en ont besoin pour réussir leur intégration dans l'enseignement universitaire, et que soit mise en œuvre une grande maîtrise de la formation et l'ingénierie pédagogique qui appellent à des méthodes innovantes, tout en répondant aux enjeux de l'internationalisation, aux défis de la révolution numérique et à la profonde évolution des métiers et des compétences. Dès lors, l'accès à un financement adéquat devient un impératif catégorique qui appelle une diversification pérenne des ressources, sachant qu'«aucune université ne peut opérer dans l'indigence»⁽¹⁾.

La cohérence de la démarche ne saurait se limiter au supérieur mais concerne également l'ensemble du système éducatif. En effet, les réformes de l'enseignement supérieur doivent être articulées à celles du secondaire qualifiant. A l'évidence, les déficits d'apprentissage ainsi que le faible niveau linguistique auxquels sont souvent brutalement confrontés les nouveaux étudiants lors de leur entrée en première année de licence, limitent d'emblée les perspectives de performances individuelles et collectives. Les universités ne disposant pas, à ce stade du moins, de capacités d'action suffisantes pour espérer que ces obstacles soient surmontés.

Aussi, vu l'ampleur des déficits qu'engendre l'enseignement scolaire, ne pourrait-on pas considérer qu'une priorité devrait être accordée au développement qualitatif du secondaire qualifiant, soit une perspective qui dépasse en partie le cadre de ce rapport mais qui n'en est pas moins incontournable et urgente en vue de réformer l'enseignement supérieur. En effet, pour que le Maroc parvienne à rehausser significativement le niveau de qualité de son système éducatif, il ne s'agit surtout pas d'accorder la priorité à l'un au détriment de l'autre. Il s'agit de les articuler dans une conception des parcours

de formation qui puisse réguler le cheminement des lycéens jusqu'à l'enseignement supérieur.

De facto, l'enseignement supérieur de qualité tirera le système scolaire vers le haut: les recrutements des enseignants ne se font-ils pas parmi les lauréats licenciés des universités ? Dès lors, toute amélioration du supérieur à accès ouvert contribuera à l'émancipation des plus jeunes en formation, à la condition qu'il offre aux recruteurs des futurs maîtres du système éducatif, des profils bien formés dans leurs disciplines de référence mais aussi en matière de pédagogie : savoir et faire savoir !

Ainsi, l'enseignement supérieur joue un rôle de premier plan dans le développement du capital humain qui devient lui-même un impératif de plus en plus exigeant pour tout pays qui vise à baser son économie sur la connaissance. Avec la montée en puissance des technologies de l'information et de la communication, ainsi qu'avec l'innovation dans les savoir-faire, les travailleurs sont de plus en plus appelés à utiliser de la connaissance dans l'exercice de leur métier en vue d'en faire le ferment de l'innovation et de qualifications collectives.

Les études montrent⁽²⁾ que dans l'avenir, s'imposeront des sociétés de la connaissance. Actuellement, les pays en voie de développement, qui s'efforcent de dynamiser leurs économies en attirant des investissements et des délocalisations industrielles, tablent souvent sur une main d'œuvre "bon marché". Or, ce qui est gage de compétitivité dans les pays avancés et chez ceux qui aspirent à le devenir, c'est de disposer d'une force de travail hautement qualifiée, fondement d'une société de la connaissance. Dès lors, la responsabilité de l'enseignement supérieur n'est-elle pas de contribuer activement à la réduction des écarts avec les pays avancés en matière de production de compétences qualifiées et de savoirs de haut niveau ? Élargir l'assiette de la force de travail hautement qualifiée est donc un impératif pour le Maroc qui, aujourd'hui, fait face à l'émigration vers l'étranger d'une partie significative des hautes compétences formées au prix d'importants et coûteux efforts publics et privés.

En tout état de cause, les standards de la formation supérieure et plus largement le savoir n'ayant

1. Geoffrey Boulton and Colin Lucas. What are universities for? League of European. September 2008, p.7

2. Michael Cooper. From access to success: closing the Knowledge Divide in Higher Education for Under-Represented Groups in the Market Economy. Access European Network.

pas de frontières, l'enseignement supérieur est, pour un pays comme le Maroc, une fructueuse fenêtre ouverte sur le monde, pour se saisir des échanges d'idées, de connaissances, de pratiques pédagogiques et scientifiques. Il constitue ainsi un vecteur de rapprochement envers la communauté universitaire à l'échelle internationale où se tisse les liens qui rapprochent les cultures et la compréhension entre les peuples.

Des études⁽³⁾ attestent que les universités se sont déplacées de la périphérie vers le centre des agendas des gouvernements. A travers le monde, les gouvernements ont investi lourdement dans les universités à qui on demande d'établir « des objectifs [ambitieux] et de définir les processus par lesquels elles vont atteindre ces objectifs ». Parce qu'elles produisent des talents, la pensée de l'avenir et l'innovation, « dans un monde de globalisation, les universités sont devenues un bien national crucial ».

Les universités produisent des effets d'entraînement à court, moyen et long termes. A court-moyen termes, parce qu'elles offrent aux étudiants des formations susceptibles de les guider lors de leur entrée dans la vie active et des premières étapes professionnelles qui s'en suivent. Quant à l'effet à long terme, les universités le réalisent par le renouvellement des générations de citoyens bien formés et par les avancées de la recherche scientifique. C'est ainsi que résolument tournée vers l'avenir, l'université s'impose comme une institution primordiale pour le développement de la Nation.

3. Geoffrey Boulton and Colin Lucas. What are universities for? League of European. September 2008.

Bibliographie

1. Abernot Y. "L'évaluation scolaire". La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui (pp. 235-245). Paris : ESF. (1993).
2. Alahmed, M., Yusof, A., & Shah, P. (2016). "Attitude, sports participation and academic performance of undergraduate student-athletes in Saudi Arabia". *Journal of Physical Education and Sport*, 16(3), 1000-1004. doi:10.7752/jpes.2016.03157.
3. Ananiadou K. et Claro M., "Les compétences du XXIème siècle". OCDE 2009.
4. Annoot E. "Le métier d'enseignant chercheur", in Elliott I. et al., Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2011 (1re éd.), p. 221-231.
5. Banque Mondiale. Inscriptions à l'école, enseignement supérieur (% brut). 2017.
6. Belloc B. Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants chercheurs. 11 avril 2003
7. Billant J.C, Bouyssou et Wincke P. "Faut-il croire le classement de Shanghai ?" *Revue de la régulation. Maison des sciences de l'Homme?* Automne 2010.
8. Boulton G. et Lucas C. "What are universities for?" *League of European*. September 2008.
9. Bourdieu P. *Homo academicus*, Paris, Ed. de Minuit, 1984.
10. Bourqia R. et Tozy M. et Rachik H. et El Mellakh K. et El Ayadi M., Siraj A. et Abderebbi M., *Le Métier de l'Enseignant, Étude réalisée à la demande et avec le soutien du Conseil Supérieur de l'Enseignement*, juillet 2008.
11. Bourqia R. "Vers une sociologie de l'université marocaine", *Al-Madrassa Al-Maghribiya*, n°2, décembre 2009.
12. Carnoy M. *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*. UNESCO. Institut international de planification de l'éducation. 1999.
13. Cherkaoui M., *Crise de l'université. Le nouvel esprit académique et la sécularisation de la production intellectuelle*, Librairie Droz, 2011.
14. Chuan, C. C., Yusof, A., & Shah, P. M. (2013). "Sports involvement and academic achievement: A study of malaysian university athletes". *International Education Studies*, 6(2), 12-21. doi:10.5539/ies.v6n2p12.
15. CMI, Agence Française de Développement et Banque Mondiale, *Enseignement supérieur au Moyen-Orient et en Afrique du Nord : Atteindre la viabilité financière tout en visant l'excellence*. 2011.
16. Côme T. et Rouet G. "Comment évaluer les universitaires ? Efficacité et performances des structures et dispositifs". *Revue de gestion et Management public*. Vol.5, n°1, septembre/octobre, 2016.p.62
17. Commission Spéciale éducation-formation. *Charte Nationale d'Éducation et de Formation*. 1999.
18. Conseil National du numérique. *Jules Ferry. Bâtir une école créatrice et juste dans un monde numérique*, 2014, p.50
19. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. *Vision Stratégique 2015-2030*. 2015
20. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. *Avis n° 1/2015 relatif au projet de loi portant modification et complément de la loi 01-00 relative à l'enseignement supérieur*.
21. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. *Rapport, La promotion des métiers de l'éducation, de la formation, de la gestion et de la recherche*.
22. Cooper M. "From access to success: closing the Knowledge Divide in Higher Education for Under-Represented Groups in the Market Economy". *Access European Network*. June 2010.
23. De Ketele J.M. et Hugonnier B. et Parmentier P. et Cosnefroy L. (dir.), *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, coll. « Pédagogies en développement », 2016
24. De Ketele J.M. "La pédagogie universitaire : un courant en plein développement". *Revue Française de pédagogie*, 172, Juillet –Août –Septembre, 2010
25. Département de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. *Données 2016-2017*.

26. Département de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. Contrat de développement de l'Université 2009-2012, Rapport annuel 2010. Rabat, juin 2011.
27. Département de l'Enseignement Supérieur. Plan d'action du 2017-2022. 2017
28. Département Reconnaissance des Diplômes– Centre ENIC-NARIC France. Les cadres de certifications, CIEP, France. décembre 2014.
29. Eloire F. "Le classement de Shanghai, histoire, analyse et critique". L'Harmattan. L'homme et la société. 2010/4, n° 178, pages 17 à 38, p. 18
30. Enders J. et Musselin C., Retour vers le futur ? Les professions universitaires au XXIe siècle, OCDE, 2008.
31. ETF (Europe). Le Cadre National des Certifications au Maroc (CNC), Etude réalisée au profit du Gouvernement marocain. février 2013.
32. Everson, H. T. & Millsap, R. E. (2005). Everyone Gains: Extracurricular Activities in High School and Higher SAT Scores. College Board Research Report 2005-2. New York: College Entrance Examination Board.
33. Gaillard J., Bouabid H. (Eds.), 2017, La recherche scientifique au Maroc et son internationalisation, Editions universitaires européennes.
34. Gingras Y. Entretien avec Sabrina Dourlers de l'Agence Presse Française. www.chss.uqam.ca/portails/docs.
35. Haut-commissariat au plan. Note d'information au sujet de la situation du marché du travail. premier trimestre de l'année 2016.
36. Haut-commissariat au plan. Activité, emploi et chômage, Quatrième trimestre 2016.
37. Henkel M. La relation enseignement-recherche, Edition OCDE. Politique et gestion de l'enseignement supérieur. 2004.
38. Hmamouchi A., L'évaluation : le parent pauvre de l'enseignement supérieur, IRES, 2005.
39. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, la Formation et de la Recherche Scientifique, Rapport Analytique. La mise en œuvre de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis. 2014.
40. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, la Formation et de la Recherche Scientifique. Rapport sur l'état et les perspectives du système d'éducation et de formation. Volume 2 : Rapport Analytique 2008.
41. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, la Formation et de la Recherche Scientifique, Évaluation des Facultés Polydisciplinaires : Quelle politique, quel impact et quelle perspective ?, octobre 2017.
42. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Évaluation du cycle doctoral au Maroc : Pour promouvoir la recherche et le savoir, octobre 2017.
43. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Programme National de l'Évaluation des Acquis des Élèves du Tronc Commun. PNEA 2016, Février 2017.
44. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, la Formation et de la Recherche Scientifique, L'évaluation de l'application des recommandations de la Charte en matière de gouvernance, 2000-2013, enquête réalisée au profit de l'INE/CSEFRS par le bureau d'étude Co-efficience, 2014.
45. Institut de Statistiques de l'UNESCO, Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) : Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F), <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isc-ed-fields-of-education-and-training-2013-fr.pdf>
46. Institut Montaigne. Enseignement supérieur et numérique ; connectez-vous ? Rapport juin 2017
47. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Future WorkSkills2020. 2011.
48. International Labour, Organization. Anticipating and matching skills and jobs. Guidance Note. 2015.
49. Kleiche-Dray M. et Belcadi S., 2008, L'université marocaine en processus d'autonomisation, Publications du CSE.
50. Le Courrier Juridique des Finances et de l'Industrie. Documentation française. - spécial fonds de dotation- décembre 2010
51. Lettre Royale adressée au Premier Ministre en janvier 2002, relative à la gestion déconcentrée de l'investissement. 2002.

52. Ministère de l'Économie et des Finances, Direction des Études et des Prévisions Financières. Rapport Économique et Financier : Défis et opportunités de l'économie marocaine dans un contexte international changeant. 2014.
53. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Données brutes (année 2016-2017). Compilation, traitement et cartographie par l'INE.
54. Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, France. Repères et Références Statistiques. 2016
55. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Maroc Universitaire 2015-2016.
56. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres. Projet de Loi de Finances 2016.
57. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres. Programme d'urgence 2009-2012.
58. Ndoye A. K. "Réflexions sur un classement international des établissements universitaires africains", Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 54 | septembre 2010, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://ries.revues.org/984>.
59. OCDE. Données 2015.
60. OCDE (2015), «La notion de redevabilité dans la coopération internationale pour le développement», dans Coopération pour le développement 2015 : Faire des partenariats de véritables coalitions pour l'action, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/dcr-2015-11-fr>.
61. ONOUCS. Rapport d'activité 2013-2016.
62. ONOUCS. Règlement intérieur des cités et résidences universitaires.
63. Repères. «Mobilité étudiante : succès et échec de processus de Bologne», Campus France, n° 03, fév. 2011.
64. République de Tunisie, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique en chiffres 2010-2011 / 2015-2016.
65. Royaume du Maroc, Chef du Gouvernement. Le Programme Gouvernemental, janvier 2012.
66. Royaume du Maroc, Chef du Gouvernement. Plan Gouvernemental 2016-2021, 2017.
67. Stuart, M., Lido, C., Morgan, J., Solomon, L., & May, S. (2011). "The impact of engagement with extracurricular activities on the student experience and graduate outcomes for widening participation populations". *Active Learning in Higher Education*, 12(3), 203-215. doi:10.1177/1469787411415081.
68. The Australian Industry and Skills Committee. Future skills and training. A practical resource to help identify future skills and training. 2017.
69. J. L. Rontopoulou (1998), L'évaluation de l'enseignement Supérieur, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
70. Université du Québec. Face aux classements universitaires : adapter une approche à la fois critique et pragmatique. Chapitre 2. Rapport du groupe de travail sur les classements universitaires. Mai 2016. <https://www.uquebec.ca/>
71. US News and World Report (U.S. Higher Education Glossary). <https://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/2011/08/15/us-higher-education-glossary>. Accédé le 27 septembre 2017.
72. Vorley T. et Nelles J. "Conceptualiser l'université: le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la "troisième mission"". Politiques et gestion de l'enseignement supérieur. Éditions OCDE 2008/3, n°2.
73. World Economic Forum. The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. 2016.

Textes juridiques et réglementaires cités dans le rapport

1. Les Lois de Finances» de 2001 à 2017, Bulletin Officiel du Royaume du Maroc.
2. Les Lois de règlement des lois de Finances « de 2001 à 2014, Bulletins Officiels du Royaume du Maroc.
3. Loi 01.00 promulguée en année 2000 organisant l'enseignement supérieur
4. Loi 47.08 relative au transfert des écoles normales supérieures relevant de l'éducation nationale vers les universités.
5. Loi n° 08-00 relative aux groupements d'intérêt public (GIP), 19 mai 2000.
6. Loi n° 86-12 du 24 décembre 2014, relative aux contrats du partenariat entre le secteur privé et le secteur public.
7. Projet de Loi de règlement de la loi de finances de l'année 2015, Ministère de l'Économie et des Finances.
8. Décret n° 2.09.717 du 17 mars 2010, pris pour l'application des articles 51 et 52 de la loi 01-00 (BO n° 5828).
9. Décret n° 2.10.364 du 25 octobre 2010, pris pour l'application des articles 40 et 41 de la loi 01-00, relatifs aux appellations 'faculté privée' et 'université privée' (BO n° 5891).
10. Décret n° 2.14.665 du 10 novembre 2014, pris pour l'application des articles 53 et 54 de la loi 01-00 (BO n° 6315).
11. Décret n° 2-04-89 du 18 rabii II 1425 (7 juin 2004) fixant la vocation des établissements universitaires, les cycles des études supérieures ainsi que les diplômes nationaux correspondants, en plus des arrêtés concernant les CNPN des cycles Licence et Master.
12. Décret n° 2-75-665 du 11 chaoual 1395 (17 octobre 1975) portant statut particulier du personnel enseignant-chercheur de l'enseignement supérieur.
13. Décret n° 2-96-793 du 19/02/1997 portant statut particulier du corps des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur, BO n° 4458.
14. Décret n° 2-96-795 du 11 chaoual 1417 (19 février 1997) modifiant et complétant le décret n° 2-75-663 du 11 chaoual 1395 (17 octobre 1975) fixant la vocation des établissements universitaires ainsi que la liste des diplômés dont ils assurent la préparation et la délivrance.
15. Décret n° 2-96-804 du 19/02/1997 portant statut particulier du corps des enseignants-chercheurs des établissements de formation des cadres supérieurs.
16. Décret n° 2.03.201 (21 avril 2006), fixant la liste des établissements d'enseignement supérieur ne relevant pas des universités (BO n° 5417 du 1er mai 2006).
17. Décret n° 2-10-58 du 17 rejeb 1431 (30 juin 2010) complétant le décret n° 2-90-554 du 2 rejeb 1411 (18 janvier 1991), BO n° 5856-3 du 15 juillet 2010.
18. Décret 2.15.183 du 24 juillet 2015, fixant la liste des universités et des établissements ayant une convention de PPP avec l'Etat dans le domaine de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique.
19. Arrêté du ministre de l'enseignement supérieur et de la formation des cadres et de la recherche scientifique du 8 avril 1997.
20. Arrêté n°1125-97 du 4 juillet 1997, publié au B.O. n°4522 du 2 octobre 1997.

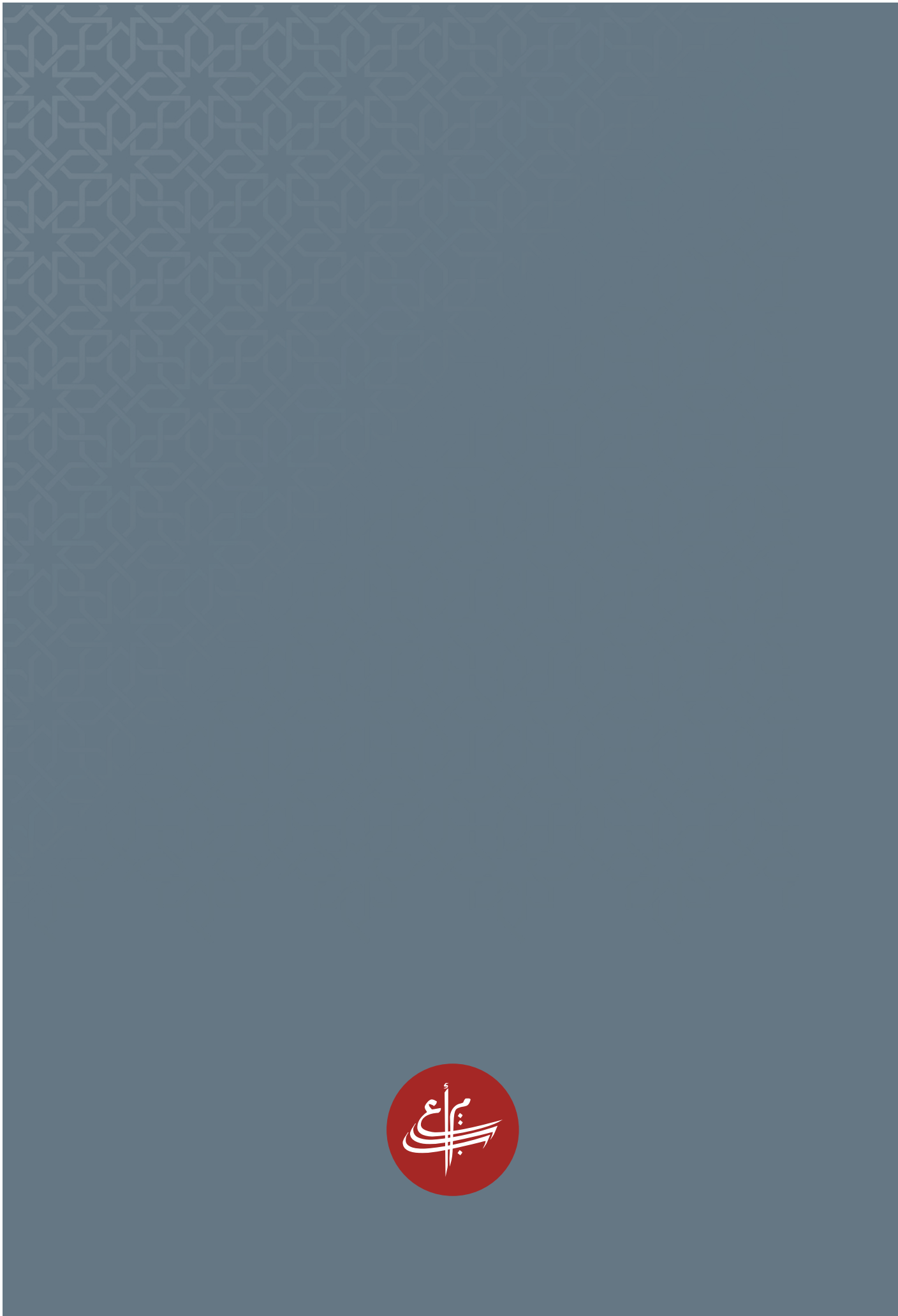


TABLE DES MATIÈRES GRAPHIQUES

Graphique 1. Structure des effectifs des étudiants dans l'Enseignement Supérieur.....	10
Graphique 2. Évolution des effectifs des établissements ne relevant pas de l'université par type de formation.....	11
Graphique 3. Évolution des effectifs des nouveaux inscrits et des étudiants en formation pédagogique.....	11
Graphique 4. Pourcentage des effectifs des étudiants en formation des cadres par domaine d'étude 2015-2016.....	11
Graphique 5. Nombre de stagiaires : Techniciens Spécialisés.....	13
Graphique 6. Évolution de l'effectif des étudiants en formation privé à l'enseignement supérieur.....	14
Graphique 7. Évolution de l'effectif global des étudiants en formation supérieure privée par type d'établissement.....	14
Graphique 8. Évolution des effectifs des étudiants en formation supérieure privée par région.....	14
Graphique 9. Évolution de l'effectif des étudiants en formation privée par champ disciplinaire.....	15
Graphique 10. Répartition de l'effectif global des étudiants en formation supérieure privée par types d'établissements et champs disciplinaires en 2016-2017.....	15
Graphique 11. Résultats globaux du suivi des cohortes des nouveaux inscrits entre 2007 et 2012.....	22
Graphique 12. Étude de cas- suivi des cohortes de trois universités en LEF, entre 2007 et 2012.....	23
Graphique 13. Effectifs des étudiants en Master respectivement dans l'ensemble des universités et les trois universités – toutes spécialités confondues, entre 2008 et 2017.....	25
Graphique 14. Taux d'achèvement avec retard et taux de déperditions global de la cohorte.....	25
Graphique 15. Récapitulatif du suivi des cohortes de trois universités en master, entre 2010 et 2013.....	26
Graphique 16. Répartition de l'effectif global des étudiants étrangers inscrits aux universités marocaines par domaine d'études en 2016-2017.....	40
Graphique 17. Pyramide des effectifs des étudiants selon les cycles Licence, Master et Doctorat.....	43
Graphique 18. Évolution des effectifs des étudiants en licence professionnelle.....	46
Graphique 19. Évolution des effectifs des étudiants en licence par champ disciplinaire.....	46
Graphique 20. Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur par pays.....	48
Graphique 21. Taux d'encadrement pédagogique à l'université.....	49
Graphique 22. Taux d'encadrement pédagogique par domaine d'études dans les établissements à accès ouvert.....	50
Graphique 23. Taux d'encadrement pédagogique au Maroc en comparaison avec d'autres pays.....	50
Graphique 24. Taux d'utilisation de la capacité d'accueil dans l'université.....	51
Graphique 25. Taux d'utilisation de la capacité d'accueil dans l'accès ouvert par champs disciplinaires/catégories d'établissements.....	52
Graphique 26. Évolution du budget alloué à l'Enseignement supérieur universitaire (en millions de dirhams courants).....	53
Graphique 27. Budget de l'Enseignement Supérieur Universitaire rapporté au PIB (à prix courants).....	53
Graphique 28. Évolution de la masse salariale de l'enseignement supérieur Universitaire (en millions de dirhams courants) dans les filières universitaires à accès ouvert.....	54
Graphique 29. Évolution du Budget d'Investissement ES (en millions de dirhams courants) et du nombre de places physiques.....	55
Graphique 30. Évolution du coût de fonctionnement annuel par étudiant, selon le type d'accès (en dirhams courants).....	55
Graphique 31. Évolution de l'effort public en matière d'ASE (en milliers) et des effectifs des étudiants.....	58
Graphique 32. Taux d'hébergement des étudiants universitaires au Maroc et dans d'autres pays en 2015-2016 (en %).....	58
Graphique 33. Courbes de Lorenz des ressources humaines (à gauche) et de l'infrastructure - capacité d'accueil (à droite), en fonction des effectifs des étudiants des universités.....	64
Graphique 34. Ventilation des ressources des universités publiques (en pourcentage) à partir des données agrégées de l'UGSC.....	66
Graphique 35. Évolution de l'effectif global des enseignants-chercheurs permanents entre 2001 et 2016.....	72
Graphique 36. Pourcentages des départs volontaires par rapport aux effectifs des enseignants chercheurs à l'université.....	73
Graphique 37. Évolution de l'effectif des enseignants-chercheurs permanents selon le genre entre 2001 et 2016.....	73
Graphique 38. Répartition de l'effectif des enseignants-chercheurs selon le genre entre 2001 et 2016.....	73
Graphique 39. Répartition des enseignants-chercheurs permanents par genre et tranche d'âge en 2001 et 2016.....	74
Graphique 40. Répartition des enseignants-chercheurs permanents par grade en 2001 et 2016.....	75
Graphique 41. Part des femmes enseignantes-chercheuses par grade en 2001 et 2016.....	75
Graphique 42. Évolution de l'effectif des enseignants-chercheurs par type d'accès entre 2001 et 2016.....	76

TABLE DES MATIÈRES FIGURES

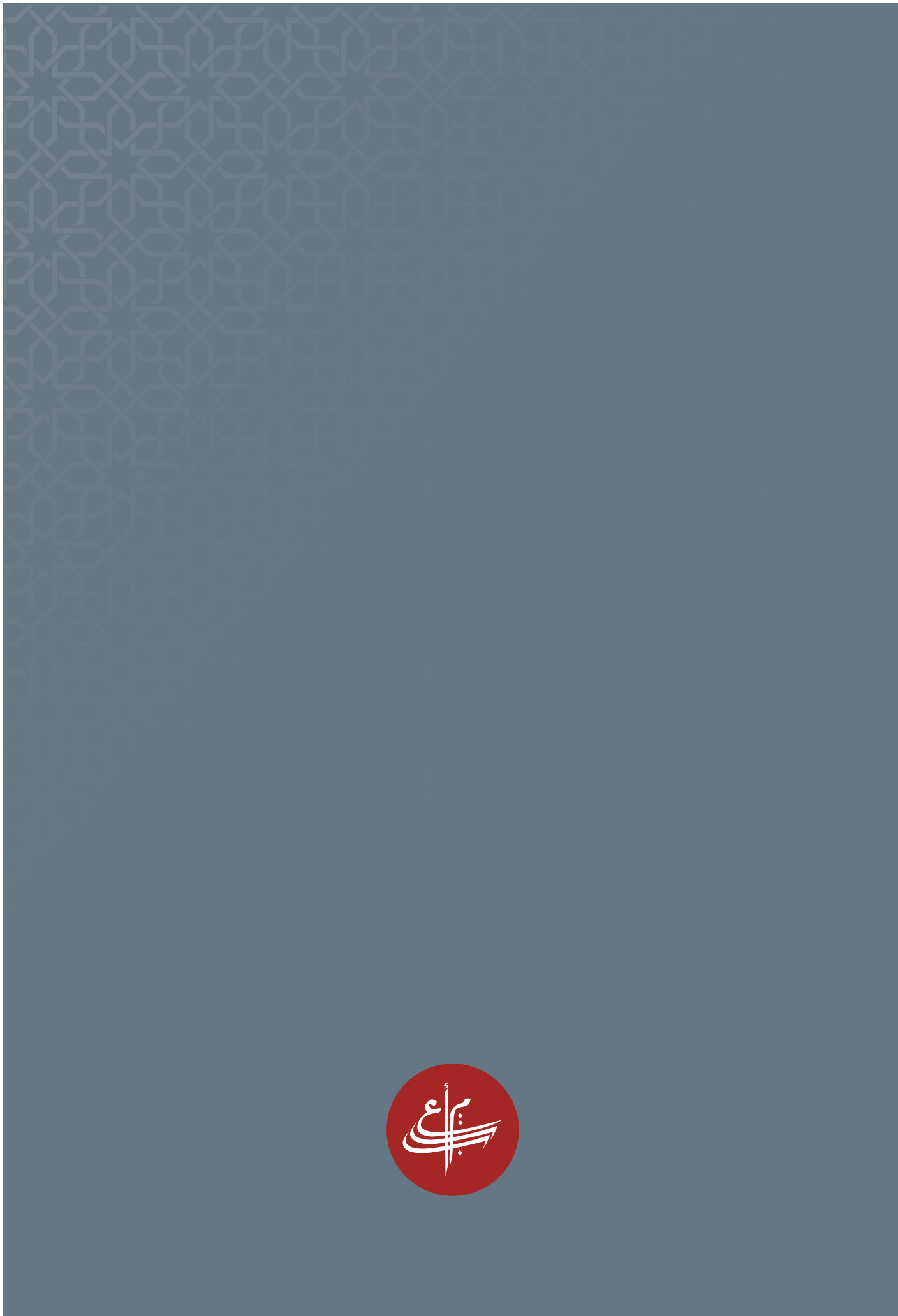
Figure 1. Schéma de configuration et des effectifs des établissements de l'enseignement supérieur au Maroc (2016-2017)...	17
Figure 2. Schématisation de passerelles intra-muros	17
Figure 3. Cheminement chronologique des différentes actions publiques menées en faveur de l'enseignement supérieur universitaire au Maroc depuis la fin de la décennie 1990.....	29
Figure 4. Schéma de la démarche participative et itérative pour l'ingénierie pédagogique au niveau national des réformes/révisions	33
Figure 5. Schéma de progression académique de l'étudiant dans le cadre du système LMD	36
Figure 6. Le dis-continuum entre le cycle secondaire qualifiant et la licence	44
Figure 7. L'auto perception et l'évaluation externe des dimensions de la gouvernance de l'université	64
Figure 8. Représentation des résultats au regard des 3 sous-dimensions de la "redevabilité"	66
Figure 9. Participation des acteurs et des partenaires dans la prise de décision à l'université	67
Figure 10. La constellation des dimensions du numérique	70

TABLE DES MATIÈRES TABLEAUX

Tableau 1. Ratio effectifs d'étudiants par établissement (taille) et par type de système.....	10
Tableau 2. Répartition des stagiaires TS par région 2016-2017 (non compris le privé autorisé).....	13
Tableau 3. Comparaison de la taille des universités marocaines selon leur statut (Effectifs inscrits en 2016-2017)	16
Tableau 4. Effectif des étudiants de l'étude de cas et part dans l'effectif total au niveau national	21
Tableau 5. Étude de cas - Structure du retard en licence fondamentale Universités de Casablanca, Tétouan et Kénitra (données brutes).	21
Tableau 6. Effectifs des étudiants en licence fondamentale.....	22
Tableau 7. Mention obtenue au baccalauréat – Étudiants nouvellement inscrits en licence Fondamentale en 2012-13	24
Tableau 8. Effectifs des étudiants en Master	25
Tableau 9. Le système LMD en chiffres à l'université marocaine (2016-2017).....	36
Tableau 10. Répartition des effectifs des étudiants et des filières en licence à l'université	46
Tableau 11. Évolution du budget de l'enseignement supérieur universitaire - Principales rubriques.....	54
Tableau 12. Proportion des femmes dans la population estudiantine et dans le corps professoral	74

TABLE DES MATIÈRES ENCADRÉS

Encadré 1. Transfert des ENS et des ENSET aux universités : un long processus pour redécouvrir in-fine leur place de prédilection formation pédagogique.....	12
Encadré 2. Différentes étapes de suivi politique de l'implémentation du LMD en Europe	39
Encadré 3. Le regroupement des universités est-il un atout ?	65
Encadré 4. Etapes de recrutement des enseignants de l'enseignement supérieur	80



» **Annexe 1. Les axes du débat et discussions de l'atelier de réflexion du 21 septembre 2017 à propos du LMD**

Le débat et les discussions lors de l'atelier de réflexion organisé avec des spécialistes et des responsables de filières de formation au sein des établissements universitaires à accès ouvert, ont été cadrés et guidés par une grille thématique. Celle-ci se composait de plusieurs axes qui comprenaient à leur tour des questionnements auquel le débat et les discussions devraient apporter des réponses, des commentaires et des éclaircissements. Il s'agissait de :

» **Axe 1 : La réforme LMD**

- Quelle appréciation globale de la réforme pédagogique ?
- L'architecture pédagogique actuelle est-elle en mesure de favoriser un enseignement de qualité ?
- Quelles sont les forces et les faiblesses du système LMD au Maroc ?
- Est-ce qu'on peut dire que la réforme LMD a été une réussite ? pourquoi ?
- Quelle appréciation du CNPN de la LEF de 2014, ses apports et ses limites par rapport à celui de 2009 ?

» **Axe 2 : Conception des filières et des programmes**

- Quel est le processus de conception de la filière ?
- Comment une formation est-elle conçue ? (La question de l'ingénierie pédagogique)
- Est-ce qu'il y a une procédure à appliquer ? (Recherche de profils à former ? De compétences à acquérir ?)
- Les programmes répondent-ils à des objectifs d'acquisition de compétences et de connaissances par les étudiants ?

» **Axe 3 : Accréditation**

- Quelle appréciation du processus d'accréditation des filières de formation au sein des établissements ?

» **Axe 4 : La mise en œuvre de la formation**

- Quelle appréciation sur l'organisation et la gestion de la filière ?
- Quel pilotage de l'organisation des enseignements en module et répartition des cours au sein des modules ?
- Quelle mise en pratique du système modulaire et de la semestrialisation ?

» **Axe 5 : Projet tutoré**

- Est-ce les filières sont arrivées à réaliser les projets tutorés ?

» **Axe 6 : Réceptivité des formations par les étudiants**

- Quel est le degré de réceptivité des formations par les étudiants ?

» **Axe 7 : Auto-évaluation**

- Est-ce que l'auto-évaluation se pratique ?

» **Axe 8 : Les projets de licences professionnelles**

- Est-ce qu'on est arrivé à créer les licences professionnelles ?

» **Axe 9 : Quelle diversification des programmes de formations ?**

- Est-ce que la réforme LMD a permis une diversification des filières fondamentales ?
- Quelles sont les limites de la non diversification des licences professionnelles ?
- Quel changement à introduire pour limiter le clonage des établissements à accès ouvert ?

» **Annexe 2. Fiche technique du déroulement des focus-groupes des étudiants de la LEF aux universités Hassan II à Casablanca et Cadi Ayyad à Marrakech**

Critères de déroulement : chaque focus groupe a été composé de 10 à 12 étudiants de la Licence d'Etudes Fondamentales, satisfaisant les critères suivants :

- Être de genre différent ;
- Être étudiant de la Licence des Etudes Fondamentales (LEF) au sein des établissements à accès ouvert : Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH), Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales (DEG), Faculté des Sciences (S), Faculté Polydisciplinaire;
- Être étudiant de filières différentes et de différents semestres de S1 à S6 dans les champs disciplinaires suivants :
 - FLSH : Études Islamiques, Langues et littérature, Géographie, Histoire et civilisation, Philosophie, Sociologie et psychologie,
 - Sciences : Sciences de la Vie, de la Terre et de l'Univers, Sciences de la Matière Physique et Chimie et Sciences Mathématiques et Informatique.
 - Droit, Économie et Gestion (DEG) : Droit Français, Droit Arabe, Sciences Économiques et Gestion.

Période du déroulement : du 31 novembre au 15 décembre 2017.

Participants aux focus-groupes : 149 étudiants dont 77 des filles (soit près de 52%).

Répartitions des participants par discipline :

- 3 focus-groupes en LSH comprenant, 39 étudiants dont 21 filles,
- 3 focus-groupes en Sciences, comprenant 37 étudiants dont 18 filles,
- 3 focus-groupes en DEG, comprenant 36 étudiants dont 20 filles,
- 3 focus-groupes dans les 3 disciplines (y compris le focus-groupe test), comprenant 37 étudiants dont 28 filles.

Les focus-groupes ont été conduits par un expert universitaires, professeur en sociologie.

» **Annexe 3. Guide d'entretiens des focus-groupes des étudiants de la LEF au sein des établissements à accès ouvert**

Axe1 : Accueil, Information et Orientation :

Avez-vous senti le besoin de l'orientation pour le choix de la filière ?

Est-ce que vous avez un service dédié à l'orientation au niveau de vos établissements ?

Avez-vous bénéficié ainsi que vos collègues d'un service d'orientation ?

De façon générale, quels sont, selon vous, les critères de sélection pour accéder à une filière ?

Selon vous, est-ce que vous ainsi que vos collègues du même niveau d'étude effectuent des pré-inscriptions en ligne ?

De manière générale, comment trouvez-vous ainsi que vs collègues la procédure d'inscription au début de l'année ?

Quels sont, à votre avis, les problèmes majeurs rencontrés lors de l'inscription ?

Axe2 : Déroulement de la formation :

Généralement, est ce que vos enseignants vous informent des objectifs des cours, des contenus des modules et des modes d'examen et de contrôle ?

Comment trouvez-vous l'organisation des enseignements (cours, TD et TP) ?

En moyenne et de façon générale, en combien de langues vous recevez le même cours ?

Pour vous ainsi que pour vos collègues ayant le même niveau d'étude, y-a-t-il des difficultés relatives à la langue d'enseignement et à la rédaction des résumés et des notes de lectures ?

De façon générale, comment estimez-vous le degré de satisfaction vis-à-vis des contenus des enseignements, des méthodes pédagogiques utilisées et la qualité des supports des enseignements ?

Généralement, est ce que vos enseignants vous donnent des supports de cours (plan de cours, photocopié, ressources numériques, liste bibliographique, Diaporama...)

Globalement, quels sont les moyens didactiques que vos enseignants utilisent pendant le cours ?

De façon générale, quels sont les méthodes pédagogiques que vos enseignants pratiquent pendant le cours ?

Généralement, est ce que vos enseignants maîtrisent-ils bien leurs enseignements ?

Comment jugez-vous les conditions matérielles d'apprentissage au niveau de votre établissement ?

De façon générale, comment estimez-vous le degré de communication entre les étudiants et vos enseignants ?

D'après vous est ce que l'enseignement à distance et/ou les MOOC (Massive Open Online Courses) sont utilisées par les étudiants de votre niveau d'étude ?

Axe3 : Contrôles et examens

Généralement et selon vous, est-ce que vos enseignants font des contrôles continus ?

De façon générale et selon vous, est-ce que les contrôles et les examens portent sur les contenus des cours ?

Axe4 : Encadrement du projet tutoré (PFE)

Globalement et selon vous, est ce que le projet tutoré (PFE) en S6 est une application concrète de ce que vous avez appris ou un approfondissement des connaissances ou bien un complément théorique ?

Comment jugez-vous l'encadrement du projet tutoré (PFE) en S6 au niveau de votre établissement ?

Axe5 : Climat universitaire de la formation

Selon vous, quel est le degré d'existence des phénomènes suivants :

Des étudiants qui trichent

Des étudiants qui fument au sein de l'établissement

Des étudiants qui utilisent la drogue au sein de l'établissement

Des étudiants qui utilisent la drogue au voisinage de l'établissement

Des étudiants qui boivent de l'alcool au sein de l'établissement

Des étudiants qui boivent de l'alcool au voisinage de l'établissement

Violence verbale entre étudiants

Violence verbale entre étudiants et enseignants

Violence verbale entre étudiants et administratifs

Violence corporelle entre étudiants

Violence corporelle entre étudiants et enseignants

Violence corporelle entre étudiants et administratifs

Harcèlement sexuel au sein de l'amphi

Harcèlement sexuel au sein de l'établissement

Harcèlement sexuel au voisinage de l'établissement

Comment jugez-vous les relations :

Entre les enseignants et l'administration

Entre les étudiants et l'administration

Axe6 : Engagement de l'étudiant dans la formation

Globalement et selon vous, est ce que les étudiants assistent aux cours, TD et TP ?

Quelles sont les deux principales difficultés qui empêchent les étudiants de votre niveau d'étude de bien suivre le cours ?

Selon vous, quelle est la langue d'enseignement que vous préférez ainsi que vos collègues ayant le du même niveau d'étude ?

En plus des enseignements que vous recevez, selon vous, quelles sont les autres enseignements que les étudiants provenant du même niveau que vous et de la même discipline souhaiteraient avoir parmi les autres disciplines ?

Globalement et selon vous, est ce que les étudiants de votre niveau d'étude participent à des activités et ateliers culturels extra-universitaires ou à des activités au sein de votre établissement ?

Axe7 : Le niveau socioéconomique des étudiants

Selon vous, comment la plupart de vos collègues du même niveau d'étude financent leurs études ?

Selon vous, quels sont les deux principaux modes de transport que la plupart de vos collègues du même niveau d'étude utilisent pour se rendre à l'établissement ?

Selon vous, de quelle classe socioéconomique proviennent la plupart des étudiants de votre niveau d'étude à l'université ?

Selon vous, où logent la majorité des étudiants ayant le même niveau d'étude que vous ?

» **Annexe 4. Exemples de passerelles actuelles entre les différentes composantes du système d'enseignement supérieur au Maroc**

(de cycle normal) des formations en Licence ou en Master ou même en doctorat. En effet, en 2016-2017, on dénombre 23 filières de Licence (LEF et LP), 26 filières de Master (M, MS) et 10 filières de Doctorat.

Le premier exemple de passerelle (à sens unique) est celui de la possibilité d'accès aux établissements d'ingénierie (établissements d'accès régulé et établissements de formation des cadres. Voir les liens entre ces composantes dans la figure 2). Cet accès se fait moyennant l'obtention d'un diplôme d'études universitaires générales (DEUG) en mathématiques ou physique, ou professionnelles (DEUP) ou en sciences et techniques (DEUST) avec mention et réussissant le concours afférent.

Le deuxième exemple est similaire au premier. La passerelle (à sens unique toujours) consiste à offrir la possibilité aux lauréats, dans certains domaines, du diplôme d'études universitaires générales (DEUG) ou professionnelles (DEUP), en sciences et techniques (DEUST) ou le Certificat d'études Universitaires Scientifique (CEUS) à accéder aux facultés de médecine et pharmacie⁽¹⁾.

Le troisième exemple est celui qui donne aux élèves des classes préparatoires la possibilité d'accéder à la deuxième année de la Licence des sciences mathématiques-informatique ou des sciences de la matière physique-chimie. Autrefois, ces élèves n'ayant pas réussi la deuxième année n'avaient de possibilité que de refaire leurs études à partir de la première année. Par ailleurs, les élèves de ces classes préparatoires ayant réussi le concours national commun peuvent prétendre à une inscription en 3ème année de Licence.

Le quatrième exemple de passerelle (à double sens cette fois-ci) n'est autre que celui instauré depuis 2014 pour reconnaître et accorder aux diplômes nationaux l'équivalence des diplômes délivrés par les établissements privés (particulièrement en Partenariat Public-Privé : PPP) et qui sont accrédités⁽²⁾ ou reconnus⁽³⁾ par l'Etat.

Le cinquième exemple de passerelle est celui résultant de la création des établissements dits de formation des cadres de parcours (filières) selon le système LMD. En effet, ces établissements offrent, parallèlement à leurs parcours classiques

1. Voir par exemple la décision ministérielle (Ministère de l'enseignement supérieur) n° 01/00393 du 21 juin 2017.

2. Décret n° 2-09-717 du 17 mars 2010, pris pour l'application des articles 51 et 52 de la loi 01-00 (BO n° 5828). Voir également le décret n° 2-13-165 du 19 février 2014 fixant les conditions et la procédure de l'octroi des équivalences de diplômes de l'enseignement supérieur.

3. Décret n° 2-14-665 du 16 moharram 1436 (10 novembre 2014) pris pour l'application des articles 53 et 54 de la loi 01-00 organisant l'enseignement supérieur..

» Annexe 5. Note méthodologique pour l'évaluation du rendement interne et l'efficacité de l'enseignement supérieur

» Méthodologie du suivi

Le suivi des cohortes des étudiants nouvellement inscrits, en Licence fondamentale et en Master, est réalisé à partir des Codes Nationaux des Étudiants (CNE).

Le CNE est un identifiant unique attribué au moment la première inscription de chaque étudiant à l'université. Le CNE, permet un suivi annuel minutieux des cohortes des étudiants jusqu'à leur diplomation ou leur décrochage du diplôme.

Le traitement des données APOGEE récupérées des trois universités Hassan II de Casablanca, Abdelmalek Essaadi de Tétouan et Ibn Tofail de Kenitra, se fonde ainsi sur le suivi des étudiants via leurs CNE et nous permet d'approcher les différentes situations d'année en année, en terme de diplomation, d'abandon et des parts des étudiants qui sont toujours inscrits en 2017-18.

» Concept de la « cohorte »

En sciences sociales, une cohorte est un ensemble d'individus qui a connu un même événement durant une même période. Dans l'étude de cas relative à l'appréciation du rendement interne, nous appelons une cohorte universitaire C_{ij} un groupe d'étudiants qui entre dans la première année d'étude d'un cycle d'enseignement donné j , à l'année i .

Au cours de leurs années d'études, ces étudiants connaîtront la promotion, le redoublement ou l'abandon.

» Suivi longitudinal d'une cohorte

Consiste en une analyse qui retrace les mouvements de ce flux d'étudiants, en termes de progression, de diplomation ou d'abandon, à partir de leur première inscription dans un cycle universitaire considéré.

Ce suivi est effectué sur une longue période (une période d'observation minimum de six années

pour le cycle de la Licence) afin de retracer l'ensemble des états et des trajectoires des étudiants durant leur formation.

Le suivi longitudinal d'une cohorte d'étudiants permet une estimation des rendements et des coûts de formation occasionnés par les diplômés de cette cohorte, tout en prenant en compte les déperditions financières engendrées par les redoublements et les abandons.

» Les Nouveaux Inscrits

Un Nouveau inscrit (NI) est un étudiant qui est nouvellement inscrit en première année d'un cursus donné, en Licence fondamentale ou en Master. L'ensemble E_C des étudiants inscrits à une formation donnée constitue l'effectif des Nouveaux inscrits.

» Nouveaux bacheliers ou Néo-bacheliers

Les nouveaux bacheliers ou néo-bacheliers sont les étudiants entrant à l'université dès l'obtention du baccalauréat. À titre d'exemple, sont considérés comme néo-bacheliers en 2012, les étudiants qui ont obtenu leur baccalauréat en 2012 et qui sont entrés à l'université en septembre 2012.

» Baccalauréat obtenu avec mention

Le Baccalauréat est le diplôme qui couronne le parcours scolaire. Le Baccalauréat peut être obtenu sans mention, on parle alors de Baccalauréat obtenu avec l'évaluation «passable». Lorsqu'il est obtenu «avec mention» le Baccalauréat est soit obtenu avec la mention «Assez bien», avec la mention «Bien» ou encore avec la mention «Très bien».

» Taux d'abandon des études d'une Cohorte

Mesure la part d'étudiants appartenant à une cohorte C_I et qui quittent leur formation, objet du suivi longitudinal, sans diplôme, compte tenu des I années passées dans un cycle donné.

$$Tx\ Abandon_{C_I} = \frac{\sum_{I=1}^n Abandons_{C_I}}{E_C}$$

C_I : Cohorte ayant l'effectif E_C

I : Nombre total d'année passée dans la formation considérée

» Taux de diplomation d'une Cohorte

Pourcentage d'étudiants entrants dans une formation universitaire et ayant été diplômés au terme de la période d'observation, quel que soit le diplôme obtenu. Le taux de diplomation est calculé à partir des cohortes d'étudiants :

$$Tx\ Diplomation_{C_i} = \frac{\sum_{l=n}^n Diplômés_{C_i}}{E_C}$$

C_i : Cohorte ayant l'effectif E_C

I : Nombre d'année passée dans la formation considérée

Le taux de diplomation d'une cohorte considérée décrit ainsi la proportion des nouveaux étudiants qui décrochent le diplôme de fin d'études, indépendamment du nombre d'années passées à l'université.

» Taux de diplomation «à temps ou en durée légale»

Est une variante du taux de diplomation de la cohorte, qui considère uniquement la proportion des nouveaux inscrits dans un cursus universitaire ayant été diplômés au terme de la durée légale du diplôme en question (Licence fondamentale en 3 ans ; Master en 2 ans).

» Taux de redoublement

Rapport entre le nombre d'étudiants inscrits à l'année universitaire $i+1$ dans le même niveau et le même diplôme que l'année universitaire i et le nombre d'inscrits pour l'année universitaire i .

En ce sens, on considère comme étudiant redoublant tout étudiant qui s'est réinscrit l'année suivante au même niveau. De même, on considère qu'un étudiant a réussi son niveau lorsqu'il s'est inscrit l'année universitaire suivante au niveau supérieur de sa formation.

» Coût de l'abandon d'une Cohorte

L'analyse de l'abandon des étudiants, au fil des années passées dans une formation universitaire, indique un nombre total des abandons parmi les étudiants NI de la cohorte considérée.

Le coût des abandons d'une cohorte est obtenu ainsi en multipliant le nombre total des abandons par le coût annuel correspondant, estimé pour chaque étudiant à chaque année universitaire.

» Budget de l'Enseignement supérieur en % du PIB

Cet indice, dit indice de l'effort absolu en matière d'enseignement supérieur, rapporte l'ensemble du budget alloué dans la Loi de finances à l'enseignement supérieur au Produit Intérieur Brut (PIB). Il est donné en pourcentage et permet d'apprécier l'effort public accordé à l'enseignement supérieur relativement à la création de richesse nationale.

» Dépense réelle de l'enseignement supérieur

C'est la dépense effective de l'enseignement supérieur à l'année i . Les Lois de règlement des Lois de finances permettent une appréciation à posteriori des dépenses réelles exécutées par chaque secteur public, en tenant compte des consolidations réalisées durant l'année budgétaire et des engagements de fin d'année.

» Coût de fonctionnement par étudiant

Ce coût est estimé en utilisant les dépenses réelles des Lois de règlement des Lois de finances. Ce coût est le résultat du rapport entre les dépenses réelles exécutées en fin d'année en matière de fonctionnement, et l'effectif total des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur universitaire public pour la même année.

Afin d'apprécier les coûts selon le type d'accès, une ventilation est réalisée suivant le poids de la masse salariale de chaque type d'accès (établissements de l'enseignement supérieur relevant de l'accès ouvert et établissements de l'enseignement supérieur relevant de l'accès régulé). Ceci permet une estimation des coûts de fonctionnement annuels par étudiant selon chaque type d'accès.

» Annexe 6. Mécanisme de crédits, revue et comparaison

Le mécanisme de crédits consiste à attribuer à un cycle (L, M ou D) un nombre déterminé de crédits. L'étudiant doit composer son panier de 'cours' ou modules en fonction des crédits qui leurs correspondent, de manière fixe à l'avance, jusqu'à ce qu'il atteigne le nombre de crédits requis pour le cycle en question. Ce mécanisme est né en Europe dans le cadre du programme Erasmus à partir de 1989⁽⁴⁾. Dans le cadre du Processus de Bologne et la mise en place de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, ce mécanisme a pris le nom de : European Credit Transfer System (ECTS) appliqué dans toute l'Europe. Aux Etats Unis d'Amérique, ce système est le pilier du système LMD depuis longtemps.

Le panier de cours choisi par l'étudiant doit comprendre :

- les cours majeurs (major course) qui constituent le socle des connaissances dans la discipline choisie par l'étudiant,
- les cours mineurs (minor course) qui sont des cours complémentaires ou secondaires à sa discipline et qui lui sont différents,
- les cours optionnels (elective course) et qui n'ont pas de caractère académique obligatoire, comme c'est le cas aux Etats Unis d'Amérique⁽⁵⁾.

Le mécanisme de crédits et l'un des piliers du système LMD au côté des modules ou simplement cours (unité d'enseignement). Le mécanisme de crédits renvoie vers la charge de travail par l'étudiant (workload) qui doit être constituée par des modules, partant du fait que les modules ne s'équivalent pas.

En traduisant la charge réelle de travail, le mécanisme de crédits permet d'élargir l'éventail des travaux effectués par l'étudiant : cours, travaux pratiques, sorties de terrain, enquêtes, laboratoires, bibliothèques, rédaction de travaux, etc) au lieu de la notion classique de 'cours' en

classe. Ainsi, le mécanisme de crédits permet l'accumulation mais aussi et surtout le transfert entre filières, parcours, établissements, pays, etc.

Le tableau suivant présente une comparaison du mécanisme de crédits entre l'Europe, les Etats Unis d'Amérique et un modèle marocain, pour le premier et deuxième cycles (Letm).

Tableau : Présentation et comparaison du mécanisme de crédits en Europe et aux USA pour les deux premiers cycles (diplômes).

	Europe ⁶	USA ⁷	Al Akhawayne ⁸
1 crédit	25 à 30 heures de travail (activités, apprentissage)	Environ 37 heures dont 25 heures d'activités	Environ 30 heures (sans compter les TP s'il y en a)****
	= 36 à 40 semaines		
Une année académique	= 60 crédits	= 30 à 36 semaines = 60 crédits	= 30 à 36 semaines****
	= 1500 à 1800 heures		
Licence (1er cycle)**	180 à 240 crédits	120 à 130 crédits ⁹ (généralement)***	128 à 135 crédits
Master (2ème cycle)	90 à 120 crédits*	30 à 64 crédits[idem] (généralement)	30 à 36 crédits

* avec un minimum de 60 crédits pour ce cycle.

** Il peut être délivré un diplôme Associate Degree (en Europe ou en USA) comme un court parcours académique (généralement de deux années).

*** dans le cas d'une année académique en trimestres, le nombre de crédits est de 180.

**** un cours est généralement de 3 crédits (3SCH), équivalent à 3 h de cours par semaine pendant un semestre (45 h de cours sans compter les TP si il y-en-a. Si le cours comprend des TP il monte à 4 crédits. En outre, si le nombre normal de crédits par semestre est de 15 crédits, il peut descendre à 12 ou même 9 pour les étudiants en difficultés et monter à 18 ou même 20 crédits pour les étudiants brillants. L'étudiant a aussi la possibilité de s'inscrire en session d'été (de 3 à 7 crédits max, deux cours max).

La grande plage de crédits en Europe résulte du fait que la Licence dans certains pays s'étale sur 4 ans (Grande Bretagne-Ecosse, Espagne, Turquie, etc) et dans d'autres en 3 ans. La figure suivante montre pour chaque pays en Europe le nombre de crédits pratiqués en Licence (Bachelor) par exemple. Dans certains pays, la Commission Européenne note dans son rapport de suivi du processus de Bologne en 2015 qu'il existe même une cohabitation de plusieurs types à la fois dans

4. Source : Cedies, Processus de Bologne ..., vers un espace européen de l'enseignement supérieur, Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Luxembourg, octobre 2004.

5. Source : US News and World Report (U.S. Higher Education Glossary). <https://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/2011/08/15/us-higher-education-glossary>. Accédé le 27 septembre 2017.

6. Source : The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area. European Higher Education Area (www.ehea.info). Accédé le 28/09/2017.

7. Source : The American education system described and compared with the Dutch system, NUFFIC, Pays Bas (www.nuffic.nl). 2016.

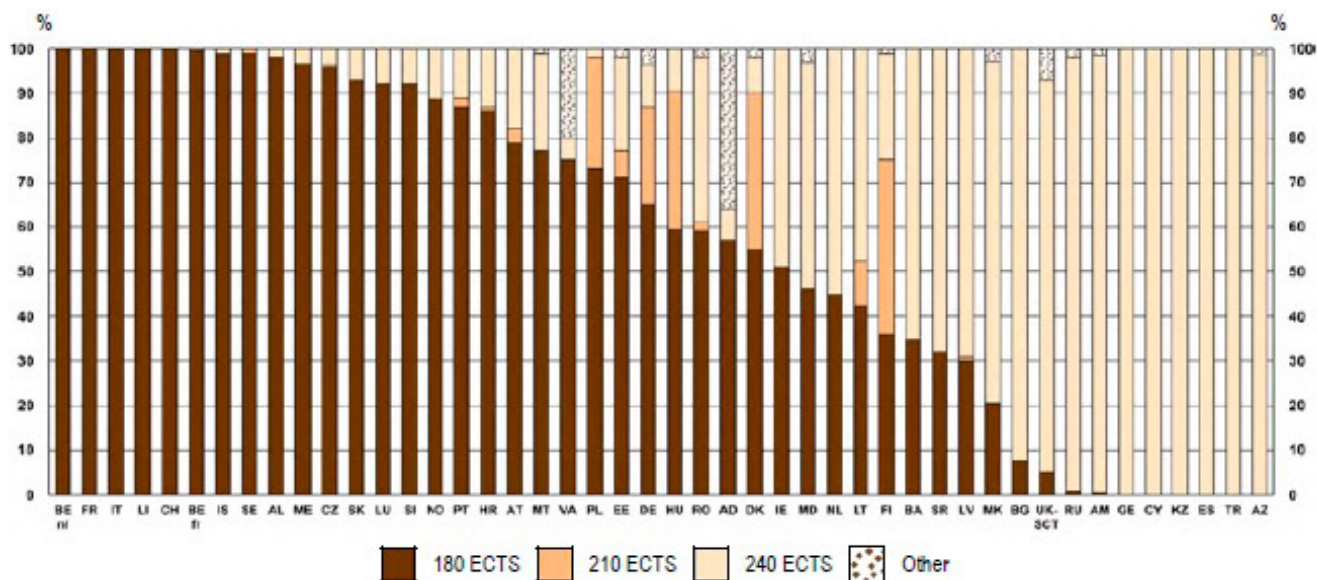
8. Source : Vice-présidence de l'Université Al Akhawayne (reçu le 26 décembre 2017), vivement remerciée pour sa collaboration.

9. Source : <http://www.mastersportal.eu/articles/1110/what-you-need-to-know-about-academic-credit-systems-in-the-us.html>.

leurs systèmes d'enseignement supérieur¹⁰. Toutefois, ce même rapport, constate qu'il y a une tendance (entre le rapport de 2012 et celui de 2015) de s'écarter de 180 crédits. Ce dernier reste le plus dominant et même le seul comme c'est le cas en France, en Belgique (flamande), en Italie, en Angleterre et en Suisse.

Convient-il de souligner que la charge de travail (nombre de crédits) combinée entre Licence et Master varie considérablement en Europe. Il pourra être d'un total de 240 crédits pour un schéma de '3+1' et atteindre un nombre de 360 crédits pour un schéma de '4+2'.

Figure : Pourcentage de la charge de travail (nombre de crédits) durant le premier cycle (Licence) : 180 ECTS, 210 ECTS, 240 ECTS ou autres (année 2013/14).



AD : Andorre, AL : Albanie, AM : Arménie, AT : Autriche, AZ : Azerbaïdjan, BA : Bosnie-Herzégovine, BE de : Belgique (allemande), BE fr : Belgique (français), BE nl : Belgique (flamande), BG : Bulgarie, CH : Suisse, CY : Chypre, CZ : République Tchèque, DE : Allemagne, DK : Danemark, EE : Estonie, EL : Grèce, ES : Espagne, FI : Finlande, FR : France, GE : Géorgie, HR : Croatie, HU : Hongrie, IE : Irlande, IS : Islande, IT : Italie, KZ : Kazakhstan, LI : Liechtenstein, LT : Lituanie, LU : Luxembourg, LV : Lettonie, MD : Moldavie, ME : Monténégro, MK : Macédoine (ex république de Yougoslavie), MT : Malte, NL : Pays-Bas, NO : Norvège, PL : Pologne, PT : Portugal, RO : Roumanie, RS : Serbie, RU : Russie, SE : Suède, SI : Slovénie, SK : Slovaquie, TR : Turquie, UA : Ukraine, UK-ENG : Royaume Uni – Angleterre, UK-NIR : Royaume Uni – Irlande du Nord, UK-SCT : Royaume Uni – Ecosse, UK-WLS : Royaume Uni – Pays de Galle et VA : Vatican.

10. Source : Commission Européenne, The European Higher Education Area in 2015. Bologna Process Implementation Report, Mai 2015.

» Annexe 7. Evaluation nationale de la gouvernance universitaire

Ce rapport a utilisé et analysé les résultats d'une évaluation nationale menée sur la gouvernance des universités en 2016 par la Banque Mondiale et l'INE. Cette évaluation nationale a été conduite en se basant essentiellement sur le référentiel «Carte de Positionnement de la Gouvernance de l'Université» (University Governance Screen Card- UGSC) développée par la Banque Mondiale, son bureau pour la zone MENA, et le Centre pour l'Intégration en Méditerranée (CMI).

Le référentiel UGSC est un outil évaluatif qui permet de :

- évaluer dans quelle mesure les établissements d'enseignement supérieur suivent les bonnes pratiques de gouvernance, en conformité avec leurs objectifs institutionnels ;
- offrir une grille pour positionner et comparer les différentes modalités de gouvernance des universités au niveau régional (outre le Maroc, la comparaison concerne l'Algérie, la Tunisie, l'Égypte, la Palestine, la Jordanie, le Liban et l'Irak,
- doter les institutions participantes d'un tableau de bord permettant de suivre leurs progrès et de se positionner par rapport à d'autres institutions de la région en matière de pratiques de bonne gouvernance.

L'UGSC se subdivise en deux systèmes : l'auto-perception et l'évaluation externe. Elle est déclinée en cinq dimensions :

1) Contexte, Missions et Objectifs : Cette dimension questionne principalement si l'institution est énoncée de manière formelle et stable ?

2) Orientation Managériale : cet axe vise essentiellement à se demander si les pratiques de management sont inspirées de la gestion basée sur les résultats.

3) Autonomie : cette dimension s'intéresse au degré d'autonomie académique, Ressources Humaines et Financière.

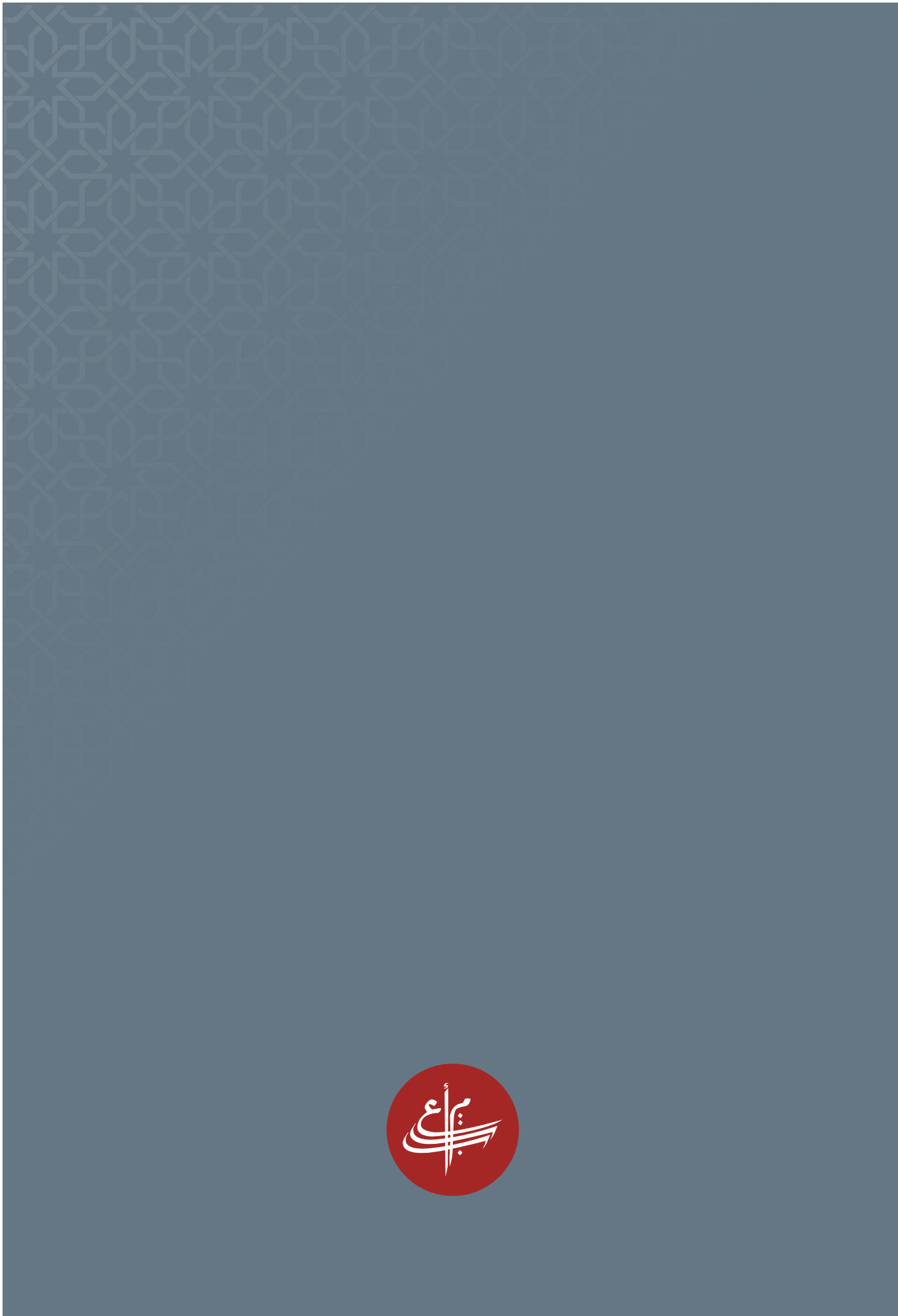
4) Redevabilité : cette dimension interroge l'université sur quelle mesure est-elle redevable envers ses parties prenantes.

5) Participation : cet axe demande si les parties prenantes ont un poids dans la prise de décision.

Chaque dimension comporte un ensemble d'indicateurs groupés sous forme de questions permettant ainsi une analyse plus détaillée. L'outil de cette analyse est un questionnaire constitué de 40 questions.

L'évaluation externe a été menée par les experts de la Banque Mondiale à travers des entretiens et/ou des rencontres avec les responsables des universités concernées.

Au Maroc, 15 universités ont participé en 2016 à cet exercice d'évaluation reposant sur l'UGSC. Neuf d'entre elles étaient publiques et dont les résultats sont présentés de manière agrégée dans ce rapport.



Ont réalisé ce rapport :

Sous la direction de Rahma Bourqia,
Hamid Bouabid
Laila Lebied, Yassine Karim, Nawal Zaaj, Houda El Asmi,
Tarik Hari, Abdelaziz Aït Hammou

Lecture, correction, mise en forme et infographie :

Leila El Khamlichi, Fouzia Addi, Zakaria Badri

Pour citer ce rapport :

Instance Nationale d'évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, L'enseignement supérieur au Maroc, Efficacité, efficacité et défis du système universitaire à accès ouvert, Hamid Bouabid, Laila Lebied, Yassine Karim, Nawal Zaaj, Houda El Asmi, Tarik Hari, Abdelaziz Aït Hammou

Rabat 2018.





Angle Avenues Al Melia et Allal El Fassi,
Hay Riad, Rabat - B.P. 6535

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Tél : 0537-77-44-25 | contact@csefrs.ma
Fax : 0537-68-08-86 | www.csefrs.ma