

L'enseignement supérieur depuis l'Indépendance

La dégradation de la qualité était-elle inéluctable ?

<i>Introduction</i>	161
I. Évolution de l'enseignement supérieur de l'indépendance à nos jours	162
1. De l'Indépendance au milieu des années 70.....	162
1.1. La situation de l'enseignement au Maroc en 1955-56.....	162
1.2. L'enseignement supérieur de l'Indépendance au milieu des années 70.....	166
1.2.1. Les premières années de transition	166
1.2.2. La décennie 1965-1975	167
2. Du milieu des années 70 à nos jours : massification et dégradation de la qualité de l'enseignement supérieur	172
2.1. Massification du supérieur.....	172
2.2. Massification vs sélectivité au supérieur et au secondaire.....	174
2.3. Le processus de dégradation de la qualité de l'enseignement supérieur	176
2.3.1. Chronologie des seuils de dégradation de la qualité de l'enseignement : un cercle vicieux de reproduction de la médiocrité dont le pays n'est pas près d'en sortir aujourd'hui encore	177
2.3.2. Illustration / témoignage du processus de dégradation de la qualité	180
II. Les perspectives de l'enseignement supérieur à l'horizon 2025.....	181
1. Prospective de l'enseignement supérieur : atouts et faiblesses.....	181
1.1. Imaginons un exercice de prospective du secteur de l'enseignement supérieur fait il y a 25 ans	181

1.2. Les atouts de l'enseignement supérieur au Maroc.....	182
1.2.1. Une nouvelle ère inaugurée par la réforme de 2000.....	182
1.2.2. Une progression modérée des effectifs.....	183
1.2.3. Un enseignement supérieur diversifié et ouvert sur l'extérieur	184
1.3. Les faiblesses du secteur de l'enseignement supérieur	186
1.4. Le défi majeur de l'enseignement supérieur est l'amélioration de la qualité	187
1.4.1. L'amélioration de la qualité nécessite une stratégie innovante de recrutement de l'encadrement pédagogique	187
1.4.2. L'amélioration de la qualité dépend en premier lieu de l'aptitude des bacheliers à poursuivre des études supérieures.....	190
1.4.3. L'amélioration de la qualité dépend de la contribution financière des étudiants	191
<i>Conclusion</i>	192
Liste des références bibliographiques citées dans le texte.....	194
Liste des abréviations	195

MEKKI ZOUAOUI

Introduction

L'enseignement supérieur au Maroc produit le meilleur et le pire. Chaque année, des centaines de jeunes issus de l'école publique marocaine rejoignent les grandes écoles françaises d'ingénieurs. Chaque année, les écoles et instituts supérieurs marocains à accès sélectif fournissent au pays des milliers de diplômés de valeur. Chaque année, l'université marocaine livre quelques milliers de diplômés de formation honorable. Mais chaque année, l'université marocaine produit des dizaines de milliers de lauréats dont la formation, le moins qu'on puisse dire, laisse beaucoup à désirer. Chaque année, l'université marocaine rejette des dizaines de milliers d'étudiants n'ayant pas réussi à obtenir un diplôme.

Il n'existe pas d'enseignement supérieur de qualité dans un pays où le primaire et le secondaire sont médiocres. Il y a, en effet, une grande corrélation entre les deux. Cela ne signifie évidemment pas que les actions ou mesures d'amélioration du supérieur sont inopérantes. Notre propos est tout simplement de rappeler une évidence : que le sort du supérieur dépend davantage des efforts et améliorations pédagogiques faits dans les cycles précédents que de ses efforts propres. Les aptitudes ou prédispositions fondamentales que doit avoir un étudiant dans une université comme le goût de la lecture, l'esprit d'observation, la curiosité... s'acquièrent plus facilement dans les petites classes qu'à l'âge adulte.

Le parti retenu dans cet exercice résulte de ces deux constats. Il examine l'évolution et les performances du secteur de l'enseignement supérieur, essentiellement : i) du point de vue de son échec patent à une formation de qualité de la grande majorité des bénéficiaires ; ii) en relation étroite avec l'évolution des performances des cycles d'enseignement du primaire et du secondaire.

La première partie de ce travail, consacrée à l'évolution de l'enseignement supérieur de l'indépendance à nos jours, s'attachera essentiellement à comprendre et à dégager les principaux facteurs explicatifs de la dégradation de la qualité de l'enseignement public au Maroc. La seconde partie relative aux perspectives de l'enseignement supérieur à l'horizon 2025, sans constituer un véritable exercice de prospective, se limite à une analyse en termes d'atouts et de faiblesses aboutissant à une réflexion sur les défis majeurs de l'enseignement supérieur au Maroc pour rompre le cercle vicieux de la baisse du niveau.

I. Évolution de l'enseignement supérieur de l'indépendance à nos jours

1. De l'Indépendance au milieu des années 70

1.1. La situation de l'enseignement au Maroc en 1955-56

Dans cette première partie dont l'un des deux objectifs majeurs est d'analyser l'évolution du secteur de l'enseignement supérieur durant les cinquante dernières années, il n'est pas inutile de rappeler l'état de l'enseignement au moment de l'Indépendance. Cet arrêt d'image, dans le cadre d'un exercice qui cherche avant tout à saisir et à comprendre les dynamiques et les conséquences des politiques mises en œuvre dans le domaine, revêt une importance considérable.

En effet, au-delà de la description de la situation de l'enseignement prévalant en 1955-56, il s'agit de se faire une idée de l'état des compétences formées ou en formation par le système d'enseignement mis en place par le Protectorat. Sans aller jusqu'à faire une analyse de l'état de préparation des élites marocaines qui vont très rapidement remplacer les Français dans les fonctions et tâches les plus diverses consistant, pour ce qui nous concerne, en l'encadrement pédagogique et l'élaboration des politiques d'enseignement, on tente de rendre compte, sur le plan quantitatif essentiellement, des ressources humaines formées dans les écoles modernes et qui s'apprentent à diriger le pays.

L'enseignement supérieur au Maroc à l'indépendance du pays était à l'état embryonnaire comme en témoignent les données des tableaux suivants : 2000 étudiants environ. Les Marocains en représentaient moins du quart, soit 350 étudiants dont 146 israélites. Autrement dit, le secteur de l'enseignement supérieur au Maroc comptait cette année un peu plus de 200 étudiants musulmans, un chiffre insignifiant par rapport à la population marocaine en âge de poursuivre des études supérieures.

Il faut souligner que le nombre d'étudiants marocains poursuivant leurs études supérieures à l'étranger était bien plus important à cette époque. Néanmoins, de ceux inscrits au Maroc, on retiendra que :

- Plus des quatre cinquièmes poursuivaient des études de droit ;
- Le taux de féminité était quasi nul en ce sens qu'on comptait 2 étudiantes en tout et pour tout ;
- Le nombre de diplômés de niveau licence n'avait pas dépassé une cinquantaine cette année

Tableau 1 : Effectifs des étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur au Maroc en 1955-56

	Marocains						Étrangers*		
	musulmans			israélites			G	F	E
	G	F	E	G	F	E			
Centre d'études sup. scientifiques	30	1	31	75	5	80	261	135	396
Centre d'études juridiques	175	1	176	51	15	66	617	157	774
Institut des Hautes Études Marocaines	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Ensemble	205	2	207	126	20	146	878	292	1170

* Français pour la quasi-totalité

Source : *Annales statistiques du Maroc*; G : Garçons; F : Filles; E : Ensemble

Tableau 2 : Diplômés des établissements publics de l'enseignement supérieur au Maroc en 1955-56

	Marocains		Étrangers*
	musulmans	israélites	
Licence d'études juridiques	1	2	29
Licence ès lettres (1954-55)	23	9	150
Licence ès sciences	ND	ND	ND
Diplôme de l'Institut des Hautes Études Marocaines	19	4	2

* Français pour la quasi-totalité

Source : Calculs faits à partir des données des annuaires statistiques du Maroc

En 1955-56, moins d'une centaine de Marocains musulmans étaient admis au baccalauréat (cf. tableau 4). À cette époque, le Maroc comptait 640 bacheliers musulmans et 755 bacheliers israélites. Ces chiffres sont le résultat de la politique malthusienne des autorités du protectorat en matière d'instruction des Marocains musulmans dont rend compte notamment la comparaison du poids des populations et des effectifs scolarisés des trois communautés considérées : Marocains musulmans, Marocains israélites et Français (cf. tableau 3).

Tableau 3 : Proportions comparées des populations et des effectifs dans le primaire et le secondaire en 1955-56

	Marocains		Étrangers		
	musulmans	israélites	Français	Autres	
Poids dans la population	93 %	2,5 %	3,8 %	0,7 %	100 %
Poids dans les effectifs scolarisés	63,4 %	11,3 %	22 %	3,2 %	100 %

Source : Calculs faits à partir des données des annuaires statistiques du Maroc et du recensement de la population de 1951

Ce malthusianisme, joint à la colonisation tardive du Maroc et au fait qu'il faut compter une douzaine d'années entre l'entrée à l'école élémentaire et l'obtention du baccalauréat expliquent que, en 1945-46, 16 Marocains seulement avaient obtenu leur baccalauréat¹.

Le nombre de Marocains ayant obtenu un diplôme d'enseignement supérieur était insignifiant (4 licenciés en lettres, un licencié en sciences). À la veille de la seconde guerre mondiale, 1 % seulement des enfants en

1. Ce malthusianisme se retrouve dans les propos de G. Hardy, Directeur de l'enseignement dans les années 20, pour qui, s'il s'agissait de forger « une élite trait d'union entre la masse indigène et les Français », il ne s'agissait en aucun cas de permettre à ces jeunes élites de s'engager dans la voie du baccalauréat, qui risquait de les conduire à des études supérieures en Métropole, et par-delà, à une situation de concurrence avec les hauts fonctionnaires et cadres français du Protectorat ». Il en découle que l'école française au Maroc qui, seule préparait au baccalauréat, fut d'abord interdite aux Marocains. Ce sont les Jeunes Marocains de l'entre-deux-guerres, à commencer par une élite de bacheliers pionniers, qui, ayant réussi à forcer les portes de la forteresse puis à embrasser de brillantes études, ont suscité un véritable engouement auprès de leurs compatriotes, en particulier dès l'après-guerre. Cf. P. Vermeren, l'enseignement du français au Maroc : de Lyautey à nos jours (2001). <http://www.lycee.fr/vermeren.htm>

âge de fréquenter le primaire étaient scolarisés alors qu'à la même date, les taux de scolarisation en Algérie et en Tunisie étaient respectivement de 7 % et de 6 %.¹ Par ailleurs, à la même époque, l'instruction en milieu rural était quasi-inexistante au Maroc, alors que dans les deux autres pays maghrébins, des plans de scolarisation visant à développer l'instruction dans les campagnes étaient appliqués. Cette politique était discriminatoire aussi envers les filles musulmanes ainsi qu'en témoignent les chiffres des tableaux : sur le millier de Marocains inscrits au secondaire en 1945-46, on comptait 23 filles seulement.

Ce n'est qu'à la fin de la seconde guerre mondiale qu'un plan de scolarisation volontariste a été mis en place par les autorités du protectorat². Ce « grand plan décennal de scolarisation des Marocains musulmans » s'était traduit par une progression spectaculaire du taux brut de scolarisation du primaire qui a atteint près de 20 % en 1956. De 35 000 enfants scolarisés en 1945-46, les effectifs du primaire musulman sont passés à 213 000 à l'indépendance, soit un rythme de progression de 19 % par an, le double de celui enregistré entre les deux guerres (9 % entre 1919-20 et 1944-45).

Il est intéressant de souligner que c'est à un taux moyen de 18 % par an qu'ont évolué les effectifs des élèves marocains scolarisés dans le primaire et le secondaire au cours de la décennie ayant suivi l'indépendance. Il n'y a donc pas eu d'accélération de ce rythme au lendemain de l'indépendance contrairement à ce que l'on peut penser.

Tableau 4 : Élèves admis au baccalauréat et au certificat d'études secondaires (BEPC) dans les établissements publics de l'enseignement au Maroc en 1955-56

	Marocains		Étrangers*	Ensemble
	musulmans	israélites		
Baccalauréat	98	66	643	807
BEPC	640	273	1566	2479

* Français pour la quasi-totalité

Source : Calculs faits à partir des données de l'annuaire statistique du Maroc

Pour mettre en exécution leur plan de scolarisation, les autorités du protectorat avaient été confrontées au même dilemme auquel a été confronté l'État marocain au lendemain de l'indépendance. Face à la pénurie d'instituteurs marocains qualifiés en langue arabe et des faibles disponibilités d'enseignants français, elles ont massivement recouru à des suppléants.

Aussi, à considérer le seul niveau de qualification des maîtres, on peut dire que la baisse de niveau a commencé du temps du protectorat en ce sens que, en 1956, dans le primaire musulman, les maîtres suppléants représentaient 96 % des effectifs des enseignants musulmans et 42 % des enseignants français (cf. tableau 5).

1. Cf. la thèse de doctorat de Mekki Merrouni, « Le collège musulman de Fès (1914 à 1956) » Université de Montréal ; Faculté des sciences de l'éducation ; 1983

2. C'est à cette époque aussi que les collèges musulmans furent de fait transformés en lycées, que furent créés trois nouveaux collèges dont deux pour les jeunes filles musulmanes, et que les lycées, destinés quasi exclusivement aux élèves européens, ont commencé à ouvrir davantage leurs portes aux Marocains.

Alors que les instituteurs titulaires étaient recrutés à partir du niveau BEPC, les suppléants étaient en fait des moniteurs payés et recrutés directement par les inspections (ou délégations) régionales à partir du certificat d'études primaires. Ils passaient directement du banc d'élève à celui d'enseignant. Leur formation théorique se faisait par correspondance tandis que leur formation pratique avait lieu tous les vendredis.

Tableau 5 : Part des suppléants dans les effectifs des enseignants des établissements d'enseignement primaire et secondaire au Maroc en 1955-56

	Marocains	Français
Primaire musulman	96 %	42 %
Secondaire musulman	20 %	
Ensemble	72 %	14,5 %

Source : Calculs faits à partir des données de l'annuaire statistique du Maroc

La décennie précédant l'indépendance a donc connu un recrutement sans précédent d'enseignants marocains dont la quasi-totalité enseignait dans le primaire. Dans ce cycle, les effectifs des enseignants marocains avaient dépassé ceux des enseignants français (cf. tableau 6).

Tableau 6 : Effectifs des enseignants dans les établissements publics au Maroc en 1955-56

	Marocains			Français		
	H	F	E	H	F	E
Primaire	5209	392	5601	1862	3012	4874
Secondaire	211	5	216	946	788	1734
Ensemble	5420	397	5817	2808	3800	6608

Source : Annales statistiques du Maroc

Cependant, alors que les institutrices constituaient près de 62 % du corps enseignant français, du côté des Marocains, elles ne représentaient pas plus de 7 %. Dans le secondaire, il n'y avait pour tout que cinq marocaines (cf. tableau 7).

Tableau 7 : Part des femmes dans les effectifs des enseignants des établissements d'enseignement primaire et secondaire au Maroc en 1955-56

	Marocains	Français
Primaire	7,0 %	61,8 %
Secondaire	2,3 %	45,4 %
Ensemble	6,8 %	57,5 %

Source : Calculs faits à partir des données des annuaires statistiques du Maroc

1.2. L'enseignement supérieur de l'indépendance au milieu des années 70

1.2.1. Les premières années de transition

A. Les premiers jalons de l'organisation de l'enseignement supérieur

Au lendemain de l'indépendance, du fait du nombre réduit d'étudiants marocains dont la majorité étudiait en France et de la grande rareté de professeurs marocains du supérieur, les études supérieures au Maroc sont restées rattachées à l'université de Bordeaux. Cette dernière a continué à délivrer les diplômes en son nom jusqu'à la création officielle de l'université Mohamed V de Rabat en 1959 par le dahir du 7 août 1959 organisant l'enseignement supérieur¹.

Une large et réelle autonomie a présidé à la conception et la mise en œuvre de la politique de l'université Mohamed V du fait, notamment, de la personnalité du recteur Mohamed El Fassi qui a exercé cette responsabilité jusqu'en 1968. Cette autonomie/ réorganisation de l'enseignement supérieur s'est traduite, notamment, par :

- La transformation en 1957 de l'Institut des Hautes Études Marocaines (IHEM) en première Faculté de lettres et de sciences humaines ;
- La création en 1958 de l'Institut pédagogique de l'enseignement secondaire, devenu École Normale supérieure (ENS) de Rabat au début des années 60 ;
- La suppression en 1960 des premières années des sections françaises dans les différentes facultés ;
- L'ouverture en 1961 de la première Faculté de médecine de Rabat, de l'École Mohammedia des Ingénieurs (EMI), de l'Institut National de statistique et d'Économie Appliquée (INSEA) et de l'École Normale d'administration (ENA) ;
- La mise en place en 1963 d'un baccalauréat spécifiquement marocain ;
- Une nouvelle organisation de l'université Quaraouiyine en 1963 avec trois facultés : droit musulman, études arabes et théologie.

B. Principales caractéristiques de cette transition

L'une des principales caractéristiques de cette période de transition est la forte pénurie de bacheliers. Le nombre de jeunes Marocains susceptibles de poursuivre des études supérieures en 1955-56 était quasi déterminé puisque les bacheliers de cette année faisaient partie de la cohorte des élèves scolarisés en 1943-44. Le volontarisme du Maroc indépendant ne pouvait rien contre cette logique des cohortes qui fait que toute action visant à augmenter le nombre d'étudiants ne pouvait, de manière substantielle, commencer à produire les effets escomptés qu'après une douzaine d'années.

Cette pénurie de bacheliers a suscité une vive concurrence entre départements et organismes recruteurs (établissements d'enseignement supérieur, administration...). Cette concurrence se traduisait par des compléments de bourses et autres avantages, ainsi que par des pré recrutements à partir de la classe de seconde. Cette démarche avait été appliquée notamment par l'École Mohammedia des Ingénieurs pour attirer et susciter des vocations d'ingénieur. La comptabilisation en tant qu'étudiants d'élèves non bacheliers

1. La transition a été facilitée par la prise en charge par la France d'une vingtaine de professeurs de l'enseignement supérieur, dans le cadre d'un accord entre les deux pays.

inscrits dans ces établissements d'enseignement supérieur explique que le nombre d'étudiants marocains soit passé de 200 en 1956 à 3800 en 1962; une évolution très rapide comparée au faible nombre de bacheliers marocains musulmans (157 en 1959, 241 en 1962).

Les autres caractéristiques de cette période de transition étaient :

- Le début de la présence féminine : la part des étudiantes marocaines, insignifiante en 1956 (1 % des effectifs), était devenue significative en 1965 (9 % des effectifs);
- La présence importante des étudiants français : stabilité des effectifs autour de 1300 jusqu'en 1965, mais baisse de leur part passée de 80 % en 1956 à 26 % en 1962 et à 10 % en 1966.

1.2.2. La décennie 1965-1975

A. Les débuts de la massification

Les débuts de la massification sont illustrés par la multiplication par près de 7 des effectifs globaux en 10 ans (6500 en 1965 à 44000 en 1975). Les inscrits en première année ont représenté parfois le tiers des effectifs globaux de l'université. Cette période s'est caractérisée par :

- Un accroissement modéré de la présence féminine (9 % en 1965 à 16 % en 1975)
- Une forte présence des étudiants marocains à l'étranger : d'un effectif modeste en 1956 à 1500 en 1964, soit 22 % de l'ensemble des étudiants marocains, (13 % en 1972 et 22 % en 1975);
- Une forte présence des fonctionnaires (33 % en 1972, 27 % en 1975);
- Le début de la décentralisation de l'enseignement supérieur : création des universités Hassan II à Casablanca (droit et médecine) et Mohamed Ben Abdellah à Fès (droit et lettres), d'où la baisse de la part des effectifs des inscrits à l'université Mohamed V, passée de 70 % en 1965 à 58 % en 1976.

B. La domination des études supérieures de lettres et de droit

À l'indépendance du pays, la plupart des étudiants marocains poursuivaient des études juridiques et littéraires¹. Cette tendance a commencé à être infléchie à partir des années 60 ainsi qu'en témoigne le tableau suivant qui montre que la part des formations scientifiques et techniques a été multipliée par près de 4 durant la période considérée.

Tableau 8 : Etudiants marocains au Maroc selon les filières de formation

	59/60	65/66	70/71	72/73	76/77
Effectifs globaux	2462	6500	16000	21700	58000
Formations humaines et sociales	93 %	83 %	79 %	78 %	74 %
Formations scientifiques et techniques	7 %	17 %	21 %	22 %	26 %

Source : *Annuaire statistiques du Maroc*

1. Le premier établissement scientifique d'enseignement supérieur au Maroc n'a été implanté qu'au début des années 50.

Au sein des étudiants marocains à l'étranger, la situation était tout à fait différente en ce sens que le poids des formations scientifiques et techniques, bien qu'ayant fléchi dans les années 70, était prépondérant durant toute la période considérée (cf. tableau 9).

Tableau 9 : Étudiants marocains à l'étranger boursiers selon les filières de formation

	61/62	63/64	73/74	75/76
Effectifs globaux	1127	1504	4453	10579*
Formations humaines et sociales	23 %	22 %	38 %	42 %
Formations scientifiques et techniques	77 %	78 %	62 %	58 %

* Boursiers et non boursiers

Source : *Annuaire statistiques du Maroc*

Par ailleurs, à l'indépendance, les dirigeants marocains, en grande majorité juristes, littéraires ou médecins, étaient conscients du grave déficit du pays en ingénieurs. À cet effet, un grand travail de sensibilisation, appuyé par des bourses incitatives, a été fait pour orienter les rares bacheliers en mathématiques (16 en 1956) à embrasser la carrière d'ingénieur. Ces efforts se sont traduits par la création, dès 1959, de l'École préparatoire des ingénieurs, précurseur de l'EMI, créée en 1961, en même temps que vivier de cette école dans la mesure où elle assurait le pré-recrutement à partir de la seconde pour s'assurer une masse critique de candidats, tant les bacheliers étaient rares à cette époque et la concurrence vive entre les filières de formation d'ingénieurs. En effet, en plus du choix entre classes préparatoires en France et écoles d'ingénieurs au Maroc, il y avait la classe préparatoire du lycée Lyautey qui, fréquentée quasi-exclusivement par les Français à l'indépendance, ne comprenait pas plus de 10 % de Marocains en 1963. La part de ces derniers n'a commencé à devenir substantielle qu'au milieu de la décennie 60 pour atteindre près de 80 % en 1971-72¹.

Formés dans des universités françaises où l'économie n'était pas la discipline la mieux enseignée, imprégnés des discours nationalistes et développementalistes de l'époque où les questions économiques étaient reléguées au second rang, les dirigeants marocains n'avaient pas ressenti le besoin de doter le pays d'économistes de haut niveau, à l'instar de ce qu'ils ont fait pour les ingénieurs ou de ce qu'ont fait d'autres pays en développement à la même époque².

C. Un encadrement marqué par une forte présence étrangère

Quasi-inexistant au lendemain de l'indépendance, le corps professoral marocain était encore extrêmement réduit lors de la création de l'université Mohamed V en 1959. De 32 enseignants en 1961 (dont 2 docteurs, 2 agrégés et une femme de niveau licence), il est passé à 814 en 1975, soit un recrutement additionnel moyen de 56 personnes par an. Il faut cependant souligner que, malgré cette montée en puissance des nationaux, l'encadrement pédagogique a été en grande partie assuré par des enseignants français. En effet, leur nombre a été multiplié par près de 5 entre 1961 et 1975, ce qui correspond à un recrutement additionnel moyen de 32 coopérants par an durant cette période. D'une vingtaine de coopérants sur la période 1961-66,

1. Cf. P. Vermeren, *École, élite et pouvoir au Maghreb*; Ed Alizés, Casablanca 2002.

2. C'est le cas de l'Indonésie dont les dirigeants, pour pallier la pénurie en économistes compétents au lendemain de l'indépendance, ont, avec l'aide de la Fondation Ford, encouragé et orienté leurs meilleurs étudiants à obtenir des PhD d'économie dans les grandes universités américaines. Certains des plus brillants se retrouvèrent à l'université de Berkeley. Appelés « mafia de Berkeley », ils jouèrent un rôle important dans les affaires publiques de leur pays, essentiellement en matière de politique économique, avec une sagesse et une compétence reconnues par la communauté internationale.

cette moyenne a doublé durant la décennie 1966-75, atteignant une quarantaine de nouveaux coopérants par an, constituant près de 40 % du total des enseignants nouvellement recrutés dans le supérieur durant cette période 1966-75 (cf. tableau 10).

Tableau 10 : Enseignants du supérieur selon la nationalité

	1961	1966	1975	Recrutement annuel moyen sur la période 1961-66	Recrutement annuel moyen sur la période 1966-75
Effectif global	150	415	1387	53	108
Marocains	32	198	814	33	68
Étrangers	120	217	573	19	40
Pourcentage des étrangers	80 %	52 %	41 %		
Effectif dans les universités		332	996		74
Marocains		152	617		52
Étrangers		180	379		22
Pourcentage des étrangers		54 %	38 %		
Effectif dans les écoles et instituts supérieurs		83	391		34
Marocains		46	197		17
Étrangers		37	194		17
Pourcentage des étrangers		44 %	50 %		

Source : *Annuaire statistiques du Maroc*

Par ailleurs, leur présence était plus forte dans les formations scientifiques et techniques ainsi qu'en témoignent les données du tableau 11 qui montre qu'ils étaient largement majoritaires dans les années 70. Dans les écoles et instituts supérieurs, où prédominaient les établissements à caractère scientifique, ils représentaient encore, au milieu de cette décennie, la moitié du corps enseignant.

Tableau 11 : Répartition du corps enseignant dans l'enseignement supérieur selon la nationalité en 1975-76

	Marocains	Étrangers	Total
Formations humaines et sociales	54 %	38 %	47 %
Formations scientifiques et techniques	46 %	62 %	53 %
Total	100 %	100 %	100 %

Source : *Annuaire statistiques du Maroc*

D. Une qualité d'enseignement honorable

Il est largement admis que la qualité de l'enseignement supérieur au Maroc durant cette période était honorable. Cette qualité était attestée, notamment, par l'équivalence quasi-automatique des diplômes avec ceux des universités étrangères. La qualité de la formation s'expliquait par les principaux facteurs que sont le bon niveau d'ensemble des bacheliers, le caractère élitiste de l'enseignement supérieur que traduit la surre-

présentation des élites urbaines éduquées, un assez bon encadrement, tant sur le plan quantitatif (taux d'encadrement, conditions du déroulement des études) que qualitatif (corps enseignant expérimenté), un marché de l'emploi favorable aux diplômés du supérieur, une assez bonne maîtrise de l'arabe et du français et, enfin, la perception des études supérieures comme le moyen privilégié de promotion sociale.

Cependant, on assiste, au tout début des années 70, aux premiers signes de dégradation de la qualité de l'enseignement supérieur. Ceci peut être imputé en partie au début de la massification, mais le principal facteur de cette dégradation est l'accès à l'université des premières cohortes de bacheliers ayant intégré l'école primaire au lendemain de l'indépendance. C'était le résultat logique et inéluctable de la dégradation de la qualité des niveaux du primaire et du secondaire (cf. développements suivants)¹.

On a vu, au regard du seul niveau de qualification des maîtres, que la baisse de niveau de l'enseignement dans le primaire musulman a commencé du temps du protectorat. Cependant, si on admet que la qualification moindre des maîtres devait, en toute logique, conduire à une qualité moindre de l'enseignement, force est de constater que cette réalité est rarement perçue en tant que telle car on pense que rien ne distinguait de manière significative les élèves issus des écoles « européennes » et « musulmanes ».

Cette opinion, largement partagée, s'explique par le fait que la comparaison portait sur les seules élites urbaines, sur la maîtrise du français et, surtout, sur les niveaux des diplômés (certificat d'études primaires, BEPC, baccalauréat). Les niveaux de ces diplômés et des épreuves y afférentes, étaient, en quelque sorte, fixés comme autant d'étalons que les élèves devaient atteindre. On ne s'embarrassait pas trop de considérations autres que pédagogiques. La politique du protectorat privilégiait la qualité sur la quantité. Le revers de la médaille est que le système d'enseignement était extrêmement sélectif, si l'on en juge par le Taux de Rendement Apparent (TRA) qui rapporte le nombre de bacheliers de l'année t sur les effectifs des nouveaux inscrits en cours préparatoire (CP) de l'année t-11. On estime que sur 100 élèves musulmans nouvellement inscrits en CP en 1946-47, moins de 2 ont obtenu leur bac douze ans après en 1958-59. Plus précisément, ce TRA est égal à 1,1 % alors que pour les Français, le TRA est estimé à 8,6 %².

Comment expliquer un taux de rendement huit fois plus faible dans l'école « musulmane » que dans l'école « européenne » ? On peut évoquer comme principaux facteurs :

- la politique malthusienne du protectorat envers l'instruction des Marocains, bien que cette politique ait été remise en cause au lendemain de la seconde guerre où il y avait une volonté réelle de promouvoir l'instruction ;
- le contexte socio-économique moins favorable des élèves marocains.

Ceci n'explique évidemment qu'une partie de cet écart entre les rendements des deux types d'instruction dans le Maroc. Il y a lieu de penser que c'est la qualification moindre des maîtres dans le primaire « musulman » qui a, en toute logique, conduit à une qualité moindre de l'enseignement qui s'est traduite, à son tour, par d'importantes déperditions et un grand « gâchis ». Cependant, ce « gâchis » n'était pas tellement perçu en tant que tel pour une double raison :

- la plupart de ceux qui quittaient l'école prématurément ne trouvaient pas de difficultés particulières à s'insérer dans le marché du travail du fait des besoins en main d'œuvre ayant un minimum d'instruction ;

1. C'est, ce dont, à titre d'exemple, atteste le prolongement d'une année des études du premier cycle de l'enseignement secondaire : à partir d'octobre 1963, une partie des élèves issus des CM2 sont admis non pas en 1^{re} année secondaire, mais dans une classe d'accueil devant « les mettre à niveau » pour accéder normalement aux classes du second degré.

2. En l'absence d'analyses de rendement faites sur la base des cohortes, l'auteur de ce travail a fait quelques estimations du TRA sur la base des effectifs inscrits dans le primaire « musulman » et « européen » au lendemain de la seconde guerre et des bacheliers correspondants douze ans après.

- l'école de l'époque privilégiait une approche pédagogique basée sur le raisonnement, la liberté de pensée, le bon sens... ce qui avait permis à de nombreux élèves ayant quitté l'école prématurément de s'affirmer dans leur travail, de grimper aisément dans la hiérarchie, de reprendre leurs études et, même, d'acquérir du leadership dans leurs domaines.

On est en droit de se demander si, dans toute société où, durant des décennies, les enfants n'ont pas été scolarisés, toute décision volontariste de rattraper le retard de scolarisation n'aboutit pas inéluctablement, du fait de la pénurie d'enseignants compétents, à la dégradation de la qualité de l'enseignement dispensé. L'expérience internationale montre qu'il n'y a pas de déterminisme en la matière du fait que si tout le monde convient que la compétence du corps enseignant est de loin le principal facteur de réussite, la différence réside dans la priorité et le soin donnés à la formation des maîtres ainsi qu'aux mesures d'incitation financière et morale pour attirer les éléments les plus brillants dans l'enseignement. Or, dans le cas du Maroc indépendant, bien qu'au niveau du discours le recrutement des enseignants ait été érigé en priorité, dans la pratique, il ne semble pas que le système d'incitation mis en place ait réussi à attirer les meilleurs.

En effet, sollicités par plusieurs départements ministériels tous confrontés à la pénurie de cadres, les jeunes Marocains, notamment les plus brillants, n'optaient généralement pour l'enseignement que lorsqu'ils n'avaient pas d'autre choix. Il faut dire que le statut même d'enseignant n'était pas aussi enviable que les autres fonctions qui procuraient plus d'avantages matériels, d'avancement de carrière et de responsabilités. Bien plus, au cours des premières années de l'indépendance, les autres ministères ont trouvé dans le corps enseignant un vivier dans lequel ils ont puisé de bons éléments. Ceci était clairement mentionné dans une note du plan quinquennal en préparation à l'époque : « Nous avons assisté, ces dernières années, à une désaffection de la profession d'enseignant. Beaucoup de jeunes se détournent de cette carrière pour des avantages plus lucratifs offerts par le secteur privé ou d'autres départements ministériels »¹.

À supposer que le ministère de l'éducation nationale ait réussi à l'époque à mettre en place des avantages suffisamment incitatifs pour attirer les meilleurs, quelle proportion auraient représenté ces derniers parmi ses recrues ? Difficile à dire mais il est certain que, compte tenu des très grands besoins en enseignants de ce département et du fait que les meilleurs candidats potentiels ne représentent, par définition, qu'une minorité, cette proportion ne pouvait être que minime. Aussi, le ministère n'avait pas d'autre choix que de puiser dans la grande masse des candidats. Quoi de plus normal ; c'est la règle dans tous les pays. Le problème du Maroc était que la formation de la grande majorité des candidats avait été assurée par un corps enseignant constitué lui-même d'enseignants faiblement qualifiés et que la pression de la demande permettait l'accès à des profils caractérisés par leur inaptitude totale au métier de pédagogue. Le cercle vicieux de la dégradation de l'enseignement était largement entamé.

Quelles options s'offraient aux responsables à l'époque ? Devant un marché aussi déséquilibré, il était impossible de répondre aux aspirations légitimes des Marocains à la scolarisation en même temps que de garder le même niveau d'enseignement. Pour des raisons politiques évidentes, le Maroc a choisi la première voie sans qu'aucune voix n'ait attiré l'attention sur les conséquences prévisibles de ce choix. Il n'a pas fallu beaucoup de temps pour qu'apparaissent les premiers signes de la dégradation de la qualité, mais les élites marocaines ont pratiqué, en la matière, la politique de l'autruche. Le sentiment implicite était, qu'avec le temps, la formation continue des enseignants aidant, la courbe ne tarderait pas à être renversée. Ce pari aurait pu être tenu si la formation des enseignants en exercice était érigée en priorité des priorités et si l'enseignement et l'école étaient adaptés tant aux contextes locaux et sociaux qu'aux profils des corps enseignants. Sur ces deux points, le Maroc n'a pu relever le défi. Aujourd'hui, tout le monde convient que le

1. Note relative au plan quinquennal 1960-64 présentée par la commission de l'éducation et de la culture ; Ministère de l'Éducation Nationale, Rabat 1960, 7 p ; archives du Centre National de Documentation.

dogme de l'uniformité de l'école et les graves insuffisances en matière de formation continue des enseignants constituent les principaux facteurs de la dégradation de la qualité de l'enseignement.

2. Du milieu des années 70 à nos jours : massification et dégradation de la qualité de l'enseignement supérieur

2.1. Massification du supérieur

On entend généralement par massification de l'enseignement supérieur l'accès en masse des étudiants aux établissements du supérieur que traduit la croissance très rapide de l'ensemble des effectifs du secteur. La massification est le résultat direct de l'évolution du taux de scolarisation du supérieur qui, ainsi que l'indique le tableau 12, a très fortement progressé de 1970 à 1985, passant respectivement de 1 % à 9 %, puis s'est stabilisé autour de 11 % depuis le début des années 90.

Tableau 12 : Taux de scolarisation brut du supérieur au Maroc (en %)

	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2002*
Masculin	2	5	9	12	13	13	
Féminin	0,5	1	3	6	8	9	
Ensemble	1	3	6	9	11	11	11

* MEN Taux de scolarisation brut du supérieur : rapport du nombre d'étudiants sur la catégorie d'âge 18-24 ans

Source : Annuaire statistique de l'UNESCO, 1999;

Ainsi, de 1973 à 2003, les effectifs globaux inscrits dans les établissements de l'enseignement supérieur sont passés de 22 000 à 299 000 étudiants, soit une progression annuelle moyenne de 9 % par an. Cependant, il y a lieu de noter que, durant la dernière décennie (1993-2003), le rythme moyen a été de 1,6 % seulement, contre un rythme moyen de 13 % durant les deux précédentes décennies (1973-1993). Ainsi, depuis le début des années 90, la progression des effectifs évolue à un rythme 8 fois plus faible que celui enregistré depuis le début de la massification (cf. tableau 14). Le passage d'une très forte hausse à un rythme modéré illustre le passage d'un développement extensif du secteur à un développement intensif.

Tableau 13 : Évolution des inscrits dans l'enseignement supérieur

	1973	1975	1980	1985	1992	2002
Effectifs globaux	24000*	44000	87000	162000	255000	310000
Part des filles	17 %	16 %	25 %	33 %	37 %	44 %
Part des Ets à accès sélectif	17,6 % (1972)	21 %		9,4 %	7,2 %	9,9 % (1999)
Part des formations scientifiques et techniques	19,5 % (1972)	22,7 %	22,4 %	29,8 %	34,6 %	22,1 % (1999)

* Sans le privé

Source : Annuaire statistiques du Maroc

Cette rupture de la tendance au début des années 90 a déjà eu d'importantes implications sur le secteur car le prolongement de la courbe au même rythme que celui des deux décennies précédentes aurait conduit à des effectifs de pas moins de 870 000 étudiants en 2003, soit près de 3 fois plus que les effectifs réels. On peut à loisir imaginer à quoi aurait ressemblé l'université aujourd'hui en termes de conditions de travail, de niveau des études, d'encadrement... C'est pourquoi une bonne appréciation du rythme de progression des effectifs des étudiants dans les deux décennies à venir constitue un enjeu majeur pour la réflexion sur le devenir de l'enseignement supérieur au Maroc. La tendance va-t-elle continuer à ce rythme modéré ou va-t-on assister à une rupture dans l'autre sens? Cette question est examinée plus loin.

Tableau 14 : Taux annuel moyen de variation des effectifs de l'enseignement supérieur selon la période et le domaine d'étude (en %)

	Période		
	1973-1993	1993-2003	1973-2003
Ensemble	13	1,6	9
dont			
Enseignement Originel	12	-0,5	7,5
Droit & Économie	10,6	5,9	9
Lettres & Sciences humaines	14,5	2,8	10,5
Sciences	23,3	- 6,7	12,4
Médecine & Pharmacie	5,7	0,9	4

Source : *Annuaire statistique du Maroc*

Les conséquences de cette massification sur les conditions matérielles et sur l'encadrement des études ne sont pas les mêmes. Elles varient selon la discipline et l'établissement considérés, sachant que les établissements à accès sélectif n'ont quasiment pas été affectés par ce phénomène. Aussi, l'indicateur le plus pertinent pour juger de la massification est le taux d'encadrement selon la discipline (cf. tableau 15) ou, mieux encore, du point de vue pédagogique, le nombre moyen d'étudiants par amphithéâtre, par classe de Travaux Dirigés ou de Travaux Pratiques. Cependant, même si nous ne disposons pas de données relatives à ces derniers indicateurs, on sait que, de ce point de vue, la massification est un phénomène qui concerne surtout les études de droit et d'économie¹. Dans les établissements relevant de cette discipline, les amphithéâtres et les Travaux Dirigés (quand ils fonctionnent) avec respectivement 500 et 80 personnes et plus sont aujourd'hui encore la règle.

La massification est un phénomène vécu différemment selon les filières comme en attestent les données des tableaux suivants relatives au taux d'encadrement et aux rythmes d'évolution des effectifs.

1. À titre d'illustration de la massification :

- Aux facultés de Droit, les effectifs sont passés de 4000 en 1972 à 11000 en 1977 à Rabat, et de 2000 à 8000 à Casablanca
- Les effectifs de première année à Rabat et à Casablanca sont passés, pour la même période, de 4500 à 9100

Tableau 15 : Taux d'encadrement selon le domaine d'étude dans l'enseignement supérieur universitaire (nombre d'étudiants par enseignant)

	1961-62	1972-73	1980-81	1985-86	1990-91	2000-01	2002-03
Ens. Originel		18	74	84	85	55	56
Droit & Eco		107	67	50	75	118	109
Lettres		31	55	51	40	33	41
Sciences		7	19	25	28	12	12
Méd & Phar		28	16	10	9	7	6
Sci de l'ing		6	5	4	4	7	7
Sc. de l'éduc.		19	5	2	2	3	5
Ensemble	28	32	35	32	32	26	28

Source : *Annuaire statistiques du Maroc*

La massification s'est accompagnée de la progression rapide du taux de féminisation qui, après avoir stagné pendant près d'une dizaine d'années autour de 15 % (de 1969 à 1976), a doublé durant la décennie suivante, pour atteindre 33 % en 1985.

2.2. Massification vs sélectivité au supérieur et au secondaire

La massification est le résultat de deux évolutions opposées : i) une plus forte sélectivité au supérieur qu'explique le prolongement du temps moyen d'obtention d'une licence; ii) une plus faible sélectivité au lycée dont rend compte l'augmentation rapide du Taux de Rendement Apparent.

La massification résulte essentiellement de la forte progression des nouveaux inscrits en première année, elle-même fortement corrélée au nombre de bacheliers, ainsi que le montre le tableau suivant.

Tableau 16 : Nouveaux inscrits en première année d'université et bacheliers

	1972	1981	1986	1990	2000	2002
Nouveaux inscrits en première année	7216	21220	43110	52255	75864	82777
Bacheliers	7899	30131	41182	51261	77869	89405

Source : *Annuaire statistiques du Maroc*

L'explosion du nombre de bacheliers au début des années 70 est due à la grande vague de scolarisation dans les années 60 mais, surtout, à une sélectivité moindre que celle prévalant auparavant¹. Si on approche la sélectivité par la méthode du taux de rendement interne apparent (TRA)², on constate que ce dernier a

1. Cependant, bien que moindre, cette sélectivité reste élevée dans l'absolu, en comparaison avec d'autres pays.

2. Le TRA (taux de rendement apparent) est une méthode qui consiste à considérer le système éducatif comme une boîte noire et à se préoccuper de la relation entre les entrées au Cours Préparatoire (CP) et les sorties au baccalauréat, de telle sorte que le TRA est le rapport entre les bacheliers (année t) et les nouveaux inscrits en CP (année t-1).

évolué, sur la base des données s'étendant sur une quarantaine d'années (de 1963 à 2003) entre 4 à 6 % dans les années 1974-1977, entre 14 % et 18 % dans les années 80 et entre 15 % et 19 % dans les années 90. Cela signifie que, pour les enfants inscrits au CP à partir du milieu des années 60, la sélectivité du système éducatif est 2 à 3 fois plus faible que celle de leurs prédécesseurs.

Est-ce à dire que les compétences pédagogiques des enseignants du primaire et du secondaire se sont soudainement améliorées pour se traduire par de tels résultats. Certes que non. Cela signifie tout simplement que, à partir de cette date, les taux d'écoulement entre classes et cycles avaient commencé à répondre moins à des critères pédagogiques qu'à des seuils d'écoulement normalisés. De ce fait, le niveau pédagogique des élèves correspondait de moins en moins à celui de la classe fréquentée ainsi que l'avaient montré plusieurs évaluations.

Aujourd'hui, des études récentes montrent que les objectifs pédagogiques ne sont que partiellement atteints. À titre d'exemple, seul un élève sur cinq de la 9^e année de l'enseignement fondamental (équivalent du BEPC) a obtenu une moyenne générale égale ou supérieure à 10 sur 20 alors que le taux de réussite a été de 45 %. Cela signifie que seul un élève sur deux parmi les élèves admis l'a été avec la moyenne requise. Il s'agit là de moyennes nationales qui masquent de grandes disparités entre milieux, provinces et établissements. La même étude a montré que, sur le millier de collèves du pays, dix collèves seulement ont arrêté leur seuil de passage à une moyenne de 10 en 1997. D'autres études montrent que les objectifs pédagogiques ne sont que partiellement atteints¹.

Il est important de garder à l'esprit que la qualité unanimement reconnue de l'enseignement prodigué du temps du protectorat et des premières années de l'indépendance était dû, pour une part difficile à préciser, au caractère extrêmement sélectif du système éducatif. À titre d'exemple, la filière mathématisée tirait son prestige de son caractère sélectif qui faisait que rares étaient ceux qui réussissaient leur bac du premier coup; le taux de réussite en 3^e année de licence de droit (Centre d'Études Juridiques de Rabat) avait été de 44 % en moyenne sur la période 1938-44.

Du temps du protectorat, et durant les premières années de l'indépendance, on fixait la barre à un certain niveau d'exigence considéré comme un étalon « quasi absolu » dont il n'était pas question de se départir. Par la suite, la pression du nombre aidant, il était devenu impératif d'adapter le niveau d'exigence au nouveau contexte de l'encadrement pédagogique, aux fortes attentes des familles etc... Devenu un enjeu politique de premier plan au lendemain de l'indépendance, le système d'enseignement a subi les contrecoups des batailles partisans où des choix conjoncturels de courte vue, sans réflexion et analyse sérieuse de leurs impacts et conséquences, ont pris le pas sur les critères académiques et pédagogiques.

Au temps du protectorat et au cours de la première décennie de l'indépendance, une bonne partie de ceux qui quittaient prématurément l'école avaient une formation qu'ils pouvaient valoriser sur le marché du travail (une certaine rigueur, des aptitudes avérées de rédaction, de construction et de réflexion propre, bref, un « minimum de bagage »...) qu'on trouve peu aujourd'hui pour les niveaux équivalents. La sélectivité extrême provoquait un gâchis énorme certes mais, à la réflexion, ce gâchis ne peut être comparé (ou n'est pas de même nature) à celui auquel on a assisté depuis. Aujourd'hui, il n'est pas exagéré de dire que, pour une part appréciable de ceux qui ont abandonné l'école, la scolarisation, du fait tant des frustrations engendrées que de la non acquisition et/ou de l'inhibition de certaines aptitudes (esprit d'initiative, curiosité, bon sens, raisonnement par soi-même etc...), constitue parfois plus un handicap qu'un atout par rapport à ceux qui ont fait la seule « école de la vie ».

1. Cf. « L'amélioration de la qualité de l'enseignement : Réhabiliter l'école » par N. Lhafi, M. Abbad, A El Ghardef, A El Belghiti Alaoui, M El Magzari; in Contribution du réseau d'experts nationaux sur la situation actuelle et les voies de rénovation de l'éducation et la formation, T II, Cosef, août 2000,

2.3. Le processus de dégradation de la qualité de l'enseignement supérieur

Quand on évoque la qualité de l'enseignement supérieur, cela renvoie, pour ceux en âge de comparer, à la qualité de la formation des licenciés marocains dans les années soixante et soixante dix, versus celle d'aujourd'hui. Cela correspondait à un profil qui répondait à un minimum de compétences : capacités de synthèse, de jugement, une certaine tournure d'esprit, une démarche cartésienne; ainsi que des capacités réelles de rédaction et de réflexion propre. Aujourd'hui, la dégradation de la qualité de l'enseignement supérieur est unanimement reconnue. Elle se traduit tout d'abord par le faible niveau des indicateurs de rendement tant internes qu'externes dont l'analyse est développée dans la deuxième partie. Elle se traduit également, et paradoxalement, par l'amélioration d'un indicateur de rendement interne tel le taux de rendement apparent (TRA).

En effet, si on considère le TRA, défini comme le rapport du nombre de diplômés de licence sur le total des effectifs des inscrits dans toutes les années de licence, on se rend compte que celui ci est nettement supérieur à celui enregistré dans les décennies précédentes. Egal à 2,4 % seulement au début des années 60, cet indicateur a, avec la massification des années 70 et, surtout, des années 80, progressé pour se stabiliser durant la dernière décennie autour de 10 % (cf. tableau 17). Cela signifie que, pour les étudiants des années 90, la sélectivité de l'université est environ 4 fois moindre que celle ayant prévalu au lendemain de l'indépendance.

Tableau 17 : Pourcentage des diplômés de licence après 4 ans d'études

1960-61	1970-71	1980-81	1990-91	2000-01	2002-03
2,4	4,6	5,7	10,1	9,6	8,3

Source : *Annuaire statistiques du Maroc*

Cette évolution, similaire à celle du TRA des bacheliers (cf. 1.2.2.4.) dont la progression s'est accompagnée de la baisse du niveau, n'en est que le prolongement naturel. Elle dénote la pression qu'exerce le nombre sur la qualité et les grandes difficultés sociopolitiques à accepter une telle sélectivité. À ce sujet, on peut dire qu'elle résulte autant de la massification que de la dégradation de la qualité de la formation du primaire et du secondaire en ce sens qu'elle marque des seuils étroitement liés aux décisions prises des années auparavant dans le primaire et le secondaire.

Cette évolution montre aussi que l'amélioration des indicateurs de rendement interne ne se traduit pas nécessairement, dans le cas du Maroc, par l'amélioration de la qualité. Pour de nombreux observateurs, point besoin de tels indicateurs pour juger de l'évolution du niveau. Il suffit de lire les demandes d'emploi des diplômés du supérieur ou de corriger les copies des concours pour se rendre compte qu'au fil des années, la grande majorité des candidats a de plus en plus de peine à rédiger une lettre, à construire un raisonnement, à analyser un texte ou à émettre un jugement propre sur un sujet général de réflexion.

Entamée au début des années 70, la dégradation de la qualité des études ne fait, depuis, que s'accroître. Cependant, si elle affecte tous les cycles de formation du supérieur, elle n'affecte pas de la même manière les filières et les établissements. Elle est plus flagrante pour les formations humaines et sociales que pour les formations scientifiques et techniques. Elle affecte beaucoup moins les établissements à accès sélectif. Dans ces derniers, elle concerne moins les aspects techniques de la formation que les aspects liés à la communication, à l'adaptation, à l'esprit d'initiative etc..

Au delà de l'utilisation des indicateurs de rendement dont la portée explicative est limitée par leur caractère maroco-marocain, l'indice le plus révélateur de la dégradation de la qualité est la comparaison avec d'autres systèmes d'enseignement. La suppression des équivalences avec les universités européennes témoigne, si besoin en est, de cette dégradation (cf. encadré suivant).

Encadré 1

Les difficultés d'accès des étudiants marocains aux universités étrangères témoignent de la dégradation de la qualité de l'enseignement au Maroc

Un des critères pour juger de la dégradation de la qualité de l'enseignement est le nombre d'étudiants marocains qui arrivent à s'inscrire dans les universités étrangères, notamment françaises. Si leur part dans le total des étudiants marocains a baissé d'une manière spectaculaire depuis le début des années 80, cela est dû, d'une part, à la nouvelle politique de bourses et, d'autre part, dans une mesure qu'il serait utile de préciser, au fait que les bacheliers marocains de l'enseignement public étaient de moins en moins acceptés dans les universités françaises. Cette difficulté affectait de la même manière les lauréats des facultés marocaines désireux de s'inscrire à des études de troisième cycle en France. Ces refus sont motivés par la faiblesse du niveau de français requis, mais il s'agit bien sûr d'une réponse diplomatique, sachant que l'université française accueille à bras ouverts des étudiants non francophones dont on sait que le niveau de langue requis s'acquiert vite avec le temps.

Il ne faut pas expliquer ce refus par de la malveillance envers les Marocains qui, dans les années 70 et 80, étaient en grand nombre et constituaient parfois, des proportions importantes des étudiants de certaines classes de TD des facultés de sciences ou de certains DEA. Ce refus s'explique essentiellement par le fait que les postulants souffrent de handicaps majeurs autres que la maîtrise de la langue, à savoir, les difficultés à prendre des notes, à comprendre et à résumer un texte (esprit de synthèse), à contextualiser les notions apprises et, surtout, à raisonner par eux-mêmes. Maigre consolation si cela en est une, ce phénomène de refus concerne l'ensemble des candidats des pays du Maghreb. Il a commencé à la même époque pour les Tunisiens et bien avant pour les Algériens.

2.3.1. Chronologie des seuils de dégradation de la qualité de l'enseignement : un cercle vicieux de reproduction de la médiocrité dont le pays n'est pas près d'en sortir aujourd'hui encore

Il n'existe pas au Maroc d'indicateur jugeant de l'évolution de la qualité de l'enseignement dans le supérieur, à l'instar des tests pratiqués dans les cycles antérieurs. Cependant, si on considère que le principal indicateur d'appréciation de cette qualité est le degré par lequel le « par cœur » remplace l'aptitude à construire une dissertation ou un quelconque raisonnement, on peut, sur la courbe marquant la dégradation continue du niveau d'enseignement du supérieur, repérer les périodes où cette courbe a connu des baisses rapides. En effet, par expérience, les praticiens établissent des corrélations étroites, avec des années de décalage, entre des décisions prises dans les cycles antérieurs et leurs répercussions plus tard sur le supérieur.

On a vu que la baisse de la qualité ou le « décrochage » entre écoles européennes et musulmanes a commencé dès 1945 avec le « plan décennal de scolarisation des Marocains musulmans ». Du fait de la pénurie d'enseignants, l'encadrement du primaire musulman était constitué, en 1956, de suppléants en grande majorité (96 % des enseignants marocains et 42 % des enseignants français). Depuis l'Indépendance du pays, les principales décisions qui ont précipité ou accéléré le processus de dégradation de la qualité ont été :

- le recrutement, dès octobre 1956, de centaines de fqihs avec pour seule formation un stage d'été ou parfois pas de stage¹
- la remise en cause en 1966 de la doctrine Benhima (du nom du ministre de l'enseignement à cette époque) qui voulait surseoir provisoirement aux principes d'arabisation et de généralisation ;
- le départ en 1966 des derniers instituteurs français qui conduisit à recruter des maîtres marocains d'un niveau extrêmement faible ;
- l'arabisation en 1967 des trois premières années du primaire
- le Colloque d'Ifrane en 1970 qui, tout en confirmant l'orientation bilingue de l'enseignement, a décidé le renforcement de l'arabisation des matières littéraires de l'enseignement secondaire ;
- changement du contenu des cours de philosophie et d'histoire dans le secondaire et institution de cours de la pensée islamique donnés par des diplômés monolingues des études originelles ou islamiques ;
- le programme de marocanisation totale du 1^{er} cycle secondaire entre 1977 et 1979 ;
- la substitution brutale de milliers de coopérants français par des enseignants manifestement mal préparés à assurer la relève² : à la rentrée 1977, 1347 coopérants enseignants du premier cycle sont remplacés par les lauréats des Centres Pédagogiques Régionaux (CPR)³.

Les résultats de ces décisions ne se sont pas fait attendre. Une baisse importante du niveau primaire était perceptible dès la fin des années 50. C'est ainsi qu'en 1958, pour cause de la faiblesse du niveau, les autorités avaient décidé de faire redoubler une partie du primaire. En 1963, pour remédier encore à la baisse du niveau de l'enseignement primaire, les élèves issus des CM2 sont admis non pas en 1^{re} année secondaire, mais dans une classe d'accueil devant « les mettre à niveau » pour accéder normalement aux classes du second degré. L'institution d'une classe de transition au collège prolongeait ainsi d'une année les études du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Dans l'enseignement supérieur, les contrecoups de ces décisions se sont fait particulièrement sentir au début des années 70, 80 et 90. La manifestation la plus frappante de cette dégradation a été la non maîtrise des langues, tant arabe que française et la prépondérance du « par cœur » sur le raisonnement, résultats prévisibles des politiques d'arabisation et de marocanisation mal conduites.

Au lendemain de l'indépendance du pays, le statut de la langue française dans l'école publique marocaine allait être inévitablement ajusté afin de donner le primat à la langue nationale. À l'époque, la doctrine officielle est que « le français doit être enseigné désormais comme une "seconde langue", comme un moyen de relation et non plus comme une langue de culture »⁴. Ce point de vue était celui des partisans d'une arabisation

1. Ces fqihs étaient formés dans les écoles coraniques que caractérise une formation fondée sur la mémorisation des sourates du Coran. Ces écoles ont été laissées telles quelles par le protectorat, Lyautey estimant que leur rénovation était chose trop complexe. Cf. Pierre Vermeren, *l'enseignement du français au Maroc : de Lyautey à nos jours* (2001). Il faut souligner qu'à la veille du protectorat, on estimait que 150.000 élèves fréquentaient les écoles coraniques et 2.500 les médersas. Cf. P. Cavaglieri, *Histoire de l'enseignement français au Maroc*, <http://www.lyceeefr.org/histoire.htm>;

2. Le nombre de coopérants étrangers dans le secondaire, après avoir atteint un pic en 1975, a depuis entamé une baisse rapide puisqu'il a été divisé par deux entre 1975 et 1980.

3. Afin d'assurer une transition douce, la politique de coopération avec la France convenue au lendemain de l'indépendance consistait à pourvoir aux besoins du Maroc en enseignants français le temps que celui-ci prépare une relève qualifiée. Cependant, cette politique avait été remise en cause par la France. Cette dernière, pour des raisons budgétaires, avait été amenée à réduire considérablement le nombre de ses coopérants au Maroc en 1975, d'où le plan de relève du Maroc échelonné de 1977 à 1979 correspondant au programme de marocanisation totale du 1^{er} cycle secondaire pour 1979.

4. Rapport de synthèse sur les problèmes de scolarisation des enfants marocains, et sur les solutions proposées par la division de l'enseignement primaire dans le cadre du plan quinquennal 1960-1964; MEN; Rabat; septembre 1959; 25 p; archives du Centre National de Documentation.

rapide, outil privilégié pour marquer la rupture avec l'enseignement sous le protectorat. Dans les faits, la doctrine en la matière a toujours été ballottée entre ce courant et celui qui voyait en le bilinguisme non seulement le moyen de préserver le niveau de l'enseignement et d'assurer une bonne transition du système éducatif, mais un atout économique, culturel qu'il serait opportun de préserver.

Quels que soient les arguments et les résistances des partisans du bilinguisme qui se sont succédés à la tête du département de l'éducation, et malgré les préférences du souverain marocain pour les choix de ce courant, les événements et considérations politiques ont conduit à une sorte de fuite en avant dans l'application d'une politique d'arabisation dont tout le monde convient aujourd'hui qu'elle a été un échec car mal préparée, improvisée et démagogique. Echec non seulement du point de vue de la maîtrise des langues mais, plus grave encore, du point de vue des méthodes d'enseignement véhiculées par des enseignants mal préparés à la pédagogie moderne. Echec dont rend compte le retour au formalisme, à la logomachie, en somme à la scolastique (cf. encadré). En résumé, la question de l'arabisation a été surtout un enjeu sociétal. En tant que telle, elle a revêtu un caractère politique et idéologique prononcé reléguant au second plan les questions techniques et pédagogiques de sa mise en œuvre dans de bonnes conditions.

Par ailleurs, l'exclusion de l'arabe dialectal et de l'amazigh en tant que langues d'apprentissage ont un effet négatif indéniable sur les élèves ; l'apprenant amazighophone en milieu rural étant la principale victime de cette insécurité linguistique¹.

Encadré 2

L'impact des changements hâtifs des contenus des cours d'histoire, de philosophie et de littérature

L'arabisation se traduit par l'instauration* de cours d'instruction islamique et l'éradication de la philosophie occidentale, jugée subversive. Les cours de philosophie, arabisés, se réduisaient désormais à leur plus simple expression, évoquant notamment les racines grecques de la pensée arabe et occidentale (le mythe d'Aristote). La discipline arabisée coupait les lycéens des ouvrages philosophiques de l'Europe occidentale et dans l'ensemble, encore non traduits en arabe (ou à tout le moins inaccessibles dans les librairies du Maghreb dans cette langue). De même, en histoire, toute vision révolutionnaire était supprimée, au profit des grands traits de l'histoire du monde, et surtout d'une histoire mythique de la patrie, relue au prisme du nationalisme le plus consensuel. Le tout, servi par des enseignants arabisés**, fort mal préparés à leur tâche, et incapables de transmettre à leurs élèves les outils d'une réflexion critique. Le par cœur remplaça la faculté à construire une dissertation, ou un quelconque raisonnement.

En langue enfin, que ce soit en arabe ou en français, l'étude des textes et des grands auteurs fut passée par pertes et profits, et l'on se concentra sur l'acquisition de l'outil linguistique, au demeurant dans des conditions bien imparfaites (et loin des dernières innovations pédagogiques dans ce domaine). Les grands textes de la littérature française, qui avaient enflammé les générations précédentes d'élèves maghrébins, seraient désormais inconnus de la nouvelle génération.

Les étudiants en religion transformés en professeurs d'arabe, de philosophie, d'histoire ou d'instruction islamique tenaient lieu de nouveaux maîtres à penser. Or on sait dans quelles conditions ces élèves, souvent médiocres ou victimes d'expérimentations hasardeuses dans le domaine de l'arabisation, avaient été formés. Les vieilles universités islamiques précoloniales, hâtivement transformées en facultés de théologie à l'indépendance, avaient été le cadre de

1. Cf. Ahmed Boukous, « les langues dans le système éducatif marocain », COSEF 1999. Sur les questions relatives à l'arabisation, se référer notamment aux travaux de Gilbert Grandguillaume dont « l'arabisation au Maghreb et au Machrek. Des solidarités anciennes aux réalités nouvelles ». Cahiers du GIS « Sciences humaines sur l'aire méditerranéenne », Cahier N° 6, CNRS, Institut de Recherches Méditerranéennes, Université de Provence, 1984, p. 151-157.

leur formation, loin de tout apprentissage de type cartésien. Ces sacrifiés de l'enseignement supérieur maghrébin, dont on voulait faire les conservateurs mythiques d'un héritage islamique, se trouvaient désormais en charge de secteurs cruciaux de la formation des lycées maghrébins. Que pouvaient faire face à eux, à leur discours et à leur « légitimité » les professeurs de sciences ou de langues étrangères cantonnés dans un enseignement purement technique ?

* Il ne s'agit pas à proprement parler d'instauration car les cours d'instruction islamique ont toujours existé (Note de l'auteur : MZ)

** Pour plus de précision, il s'agit d'enseignants ayant reçu l'essentiel de leur formation en langue arabe, (Note de l'auteur : MZ)

Extraits de l'ouvrage de Pierre Vermeren : *École, élite et pouvoir au Maghreb* ; édition Alizés, Casablanca 2002, p. 403

2.3.2. Illustration/témoignage du processus de dégradation de la qualité

À la fin des années 70, nombre d'enseignants s'insurgeaient contre l'état d'archaïsme de l'organisation des études et de la réforme de 1975. Cette dernière se caractérisait par une conception extrêmement étroite et inopérante de l'autonomie. À titre d'exemple, les curricula étant fixés par décret, il fallait attendre, pour tout changement, que la décision soit prise par un conseil de ministres, d'où la décrédibilisation de la réforme dès son entrée en application.

Il était difficile d'admettre que, pour l'acquisition d'une licence d'économie par exemple, les matières principales et secondaires aient la même importance. La suppression des notes éliminatoires avait poussé au comble l'aberration du système en ce sens qu'un licencié pouvait, pendant toute sa scolarité, réussir sans avoir jamais obtenu la moyenne aux matières principales.

Par ailleurs, l'archaïsme du système d'évaluation des connaissances n'incitait nullement les étudiants à assister aux Travaux Dirigés (TD) et à préparer des exposés alors qu'une règle simple consistait à ne pas autoriser un étudiant à se présenter à l'examen au bout de trois absences non justifiées. Même si, conséquence de la massification, des TD surchargés rendaient difficile, sinon impossible de faire l'appel, il était toujours possible de faire circuler une feuille de présence pour contrôler l'assiduité. Il vaut mieux des TD surchargés que pas de TD du tout en ce sens que le non fonctionnement de ces classes a considérablement réduit les occasions d'acquisition d'aptitudes fondamentales et de rudiments de la recherche : préparation et présentation d'exposés, expression orale, capacités d'écoute, de dialogue, de construction et d'échange d'arguments...

Par ailleurs, l'absence de TD signifie aussi que l'étudiant n'a plus aucune obligation de prendre connaissance de la littérature relative à son domaine, d'où son repli sur un photocopie qu'il se contente de mémoriser en vue de le restituer sans en comprendre tout le sens et la portée. Le prenant pour une vérité absolue, il perpétue ainsi la tradition du manuel scolaire du primaire et du secondaire.

Ces règles élémentaires étaient depuis longtemps en vigueur dans les pays avancés. Leur non application au Maroc revenait à l'officialisation du laxisme. Personne ne tirait la sonnette d'alarme. Un organe d'évaluation aurait, d'une manière ou d'une autre, grandement contribué à rompre le silence. L'absence d'un tel organe a fait que les acteurs avaient peu conscience de la dérive et de l'ampleur de la dégradation.

Du côté des enseignants, dont bien souvent la volonté et l'enthousiasme ont été émoussés par cet archaïsme, le souci du « politiquement correct » les a poussés à s'adapter aux nouvelles données. Ce souci d'adaptation s'est traduit, lors de l'évaluation de la capacité d'analyse de l'étudiant, par la substitution de petites questions de cours et/ou QCM (questions à choix multiple) à la dissertation classique. Ici aussi, sous la pression du nombre, une concession pédagogique majeure a été faite aux étudiants qui sont plus que surpris quand un sujet d'examen déroge à ce modèle, tant il est naturel pour eux que la seule évaluation possible de leurs compétences est la restitution de ce qu'ils ont appris par cœur.

À ce sujet, il y a lieu de signaler que la propension à évaluer les étudiants par des sujets ou c'est le « par

cœur » qui prime est bien plus forte dans les disciplines et matières enseignées en arabe. Il s'agit là d'une reproduction plus ou moins consciente des comportements acquis par les enseignants qui ont été formés sur la base de ce modèle. Cela donne une idée du danger qui guette l'université dans les années à venir en ce sens que les enseignants nouvellement recrutés formés au Maroc auront tendance et trouveront naturel de reproduire les modalités d'évaluation qu'ils ont connues quand ils étaient étudiants.

II. Les perspectives de l'enseignement supérieur à l'horizon 2025

1. Prospective de l'enseignement supérieur : atouts et faiblesses

1.1. Imaginons un exercice de prospective du secteur de l'enseignement supérieur fait il y a 25 ans

Un exercice de prospective sur le secteur de l'enseignement supérieur mené il y a 25 ans aurait vraisemblablement et aisément prédit une architecture et des principes de fonctionnement similaires à ceux en cours aujourd'hui. En effet, pour plusieurs observateurs à l'époque, il était évident que l'université devait gagner en autonomie. Il n'y avait pas un grand effort à faire pour inventer un modèle d'organisation spécifique au Maroc car ceux en cours à l'époque dans plusieurs pays avancés avaient déjà fait leurs preuves.

Sur le plan quantitatif, même si l'université connaissait une croissance très rapide de ses effectifs, il était difficile d'imaginer que ce rythme allait continuer sur cette lancée pendant au moins les douze années qui ont suivi. C'est que, connaissant déjà les effectifs des nouveaux inscrits au Cours Préparatoire en 1979, on pouvait prédire le nombre probable de bacheliers jusqu'en 1990. Pour cela, on aurait retenu comme hypothèse probable un TRA proche de celui en vigueur à l'époque. Cependant, on était peut-être loin de s'imaginer que ce TRA, qui était déjà passé de 6 % en 1976 à 9 % en 1978, allait connaître une très forte croissance pour atteindre un maximum de 18 % en 1983, et fluctuer, pour le reste de la décennie, autour de 15 %¹. Le résultat est que la fourchette de 30 à 40 000 bacheliers qu'on pouvait raisonnablement prédire en 1991 était largement dépassée cette année puisqu'il y avait eu plus de 70 000 bacheliers.

On comprend pourquoi cet exercice de prévision est assez redoutable au Maroc. Alors que dans d'autres pays, le taux de réussite au bac, comme toute donnée structurelle de cette nature, est quasi stable ou, tout au moins, ne change que lentement dans le temps, dans notre pays, c'est l'illustration une fois plus du primat ou, tout au moins, de l'intrusion du politique dans les orientations pédagogiques. Ce qui ne manque pas de désorienter les planificateurs du secteur.

Les prévisions des bacheliers pour la décennie 90 allaient reposer sur des hypothèses plus difficiles à fixer, notamment :

1. Suite à la réforme du bac, le taux de réussite à cet examen allait passer de 33 % en 1985 à plus de 70 % en 1991.

- le taux de fécondité, encore élevé en ces années là, et dont on ne savait pas très bien quand il allait amorcer sa baisse,
- le taux de scolarisation des enfants âgés de 7 à 12 ans que tout prêtait à croire qu'il allait rapidement augmenter dans la décennie 80, compte tenu aussi bien du retard accumulé en la matière, que de la volonté manifestée de généraliser la scolarisation, que du relatif optimisme qui prévalait à cette époque où le pays enregistrait un taux de croissance économique relativement élevé

La combinaison de ces facteurs devait conduire à une envolée du nombre de bacheliers dans la décennie 90. Paradoxalement, c'est à une grande stabilité des effectifs que nous avons assisté. C'était sans compter sur la baisse du rythme d'accroissement annuel des naissances, plus rapide que prévu, ni sur le programme d'ajustement structurel des années 80 qui avait réduit les ambitions du pays en matière de scolarisation.

Finalement, les prévisions quantitatives auraient été opposées à ce qui s'est réellement passé, à savoir :

- que la première demi période a connu une hausse des nouveaux postulants à l'université, bien plus importante que prévu ;
- que la seconde demi période a connu une quasi stagnation des nouveaux postulants à l'université alors que l'on tablait sur une forte progression des candidats.

Cependant, au bout du compte, les ordres de grandeur pour la fin de la période n'auraient peut être pas été très différents de ceux que l'on connaît aujourd'hui. Par contre, ce qui est fort probable, c'est que, du point de vue qualitatif, la prospective aurait été loin de la réalité. Non pas parce que la propension naturelle à l'optimisme l'emporte dans ce genre d'exercices, mais surtout par ce qu'il était difficile d'imaginer que les politiques publiques en matière d'éducation allaient être aussi mal performantes qu'elles ne le furent. Il était difficile d'imaginer qu'on allait s'acharner à faire aboutir coûte que coûte un programme d'arabisation dont on savait pertinemment à l'époque que, tel qu'il était conduit dans le primaire, il avait déjà provoqué de gros dégâts et que, prolongé dans le secondaire, il allait accélérer la dégradation du système éducatif. En tout cas, la prospective aurait vraisemblablement conclu à une situation plus favorable que celle prévalant aujourd'hui ; bref, à un secteur en meilleure position.

1.2. Les atouts de l'enseignement supérieur au Maroc

1.2.1. Une nouvelle ère inaugurée par la réforme de 2000

Le cœur de la loi réformant le secteur est la décentralisation de la prise de décision, le renforcement de l'autonomie des établissements et de leur responsabilité en matière d'enseignement et de recherche. C'est l'entrée de plain pied dans l'ère de la modernité du fait de l'autonomie réelle et des larges possibilités d'adaptation et d'innovation offertes aux établissements d'enseignement supérieur. Elle traduit, de ce fait, une modification radicale des rapports entre les établissements d'enseignement supérieur et l'État appelé à se limiter autant que possible à son rôle d'« État facilitateur ».

Il a fallu 25 ans pour remplacer la loi de 1975, une loi qualifiée par certains de désuète dès sa promulgation et facteur important de blocage, d'inertie et de la crise de l'université.

Le plus important aujourd'hui est que la réforme de 2000 a permis de dépasser ce blocage. Elle ouvre des perspectives insoupçonnées où la qualité de leadership des responsables des universités va jouer un rôle fondamental. Le plus dur sera de traduire dans la pratique les principes et leviers contenus dans la loi. À titre

d'exemple, une université qui n'a pas la maîtrise de la gestion de ses ressources humaines atteint vite des limites. Aussi, pour ne pas être en retard d'une guerre une fois de plus, il faut pouvoir anticiper, prendre des décisions courageuses pour transformer des universités en fondations pour avoir justement cette autonomie de gestion et pour ne pas, à titre d'exemple, que les meilleures volontés et les plus belles initiatives soient entravées ou découragées par un comptable public qui interprète à sa manière la réglementation.

1.2.2. Une progression modérée des effectifs

La question de l'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur au Maroc dans les décennies à venir revêt une importance fondamentale. Cette évolution dépend essentiellement des prévisions des effectifs des bacheliers¹. Ces prévisions se font, à l'horizon 2017, sur la base des nouveaux inscrits au CP en 2004, à l'horizon 2023, sur la base des naissances en 2004 et, à l'horizon 2025, sur la base des prévisions démographiques.

Les projections du nombre de bacheliers faites par le MEN à l'horizon 2011 tablent sur un rythme annuel moyen de progression compris entre 15 % pour le scénario 1 et 11 % pour le scénario 2, ce qui correspond à une multiplication par 5 et 3 respectivement des effectifs des bacheliers en 2000 (cf. tableau 18).

Tableau 18 : Projections des bacheliers et des effectifs du supérieur

	Scénario 1 40 % de ceux qui rentrent à l'école primaire obtiennent le baccalauréat (Objectif de la charte)			Scénario 2 Réduction des objectifs de la Charte, jugés difficilement réalisables		
	2000	2011	TAMV	2000	2011	TAMV
Inscrits à l'ens. sup. public	302 000	917 000	10,5 %	302 000	655 000	7,3 %
Nombre de bacheliers	90 000	430 000	15,2 %	90 000	282 000	10,9 %

Source : Ministère de l'enseignement supérieur; cf. Note de stratégie pour l'enseignement supérieur; Banque mondiale, juin 2003

Ces scénarii peuvent être considérés, sans grand risque de se tromper, comme tout à fait fantaisistes car ils supposent que la proportion des nouveaux inscrits au Cours Préparatoire qui arrivent à obtenir leur bac 12 ans après va considérablement s'améliorer, passant de 10 % actuellement à 40 % à partir de 2011². L'expérience montre que cette hypothèse n'a de sens que si l'on suppose que la qualité du système d'enseignement connaît une amélioration aussi importante, sauf à accepter que le niveau du bac baisse à un niveau qui le décrédibiliserait totalement. Or, aujourd'hui, rien ne permet de dire que la qualité moyenne de l'enseignement primaire et secondaire a commencé à s'améliorer. Bien plus, rien ne permet d'avancer que la tendance lourde à la baisse du niveau constatée depuis l'indépendance du pays ait amorcé le moindre infléchissement. Il est même à craindre, au vu des résultats de plusieurs tests internationaux d'évaluation des acquisitions et aptitudes des élèves que la qualité de l'enseignement marocain continue à baisser³. Compte tenu de ce

1. Les autres hypothèses sont : les taux d'écoulement du primaire au secondaire et du secondaire au supérieur; les taux d'écoulement au sein du supérieur; la régulation de l'accès à l'université; et le niveau d'exigence de la qualité de l'enseignement supérieur.

2. C'est surtout le cas du scénario 1. Les projections de 430 000 bacheliers en 2011 supposent que 63 % des nouveaux inscrits au CP en 1999, au nombre de 685 000, arrivent à passer leur bac; C'est le scénario 2 qui repose sur l'hypothèse que 40 % des nouveaux inscrits au CP en 1999 obtiennent leur bac.

3. Cf. les tests internationaux suivants d'évaluation de la qualité :

- 17,2 % seulement des élèves ont acquis des aptitudes à lire et à compter (évaluation nationale appuyée par l'Unesco et l'Unicef en 2001)

constat amer, on peut avancer que, à l'horizon 2017 (2005+12), la proportion des nouveaux inscrits au Cours Préparatoire qui arrivent à obtenir leur bac ne peut s'écarter significativement de la fourchette de 10 à 12 % enregistrée durant ces dix dernières années. Pour les horizons plus lointains, à supposer que cette proportion double pour atteindre 20 % vers 2020 et, compte tenu du fait que, depuis le milieu des années 90, le nombre de naissances a commencé à baisser au Maroc, l'enseignement supérieur au Maroc va connaître une progression modérée des effectifs. Une évolution, en tout cas, bien plus proche du rythme de progression de la dernière décennie que de celui résultant des projections ci-dessus examinées. Ce passage d'un développement extensif du secteur à un développement intensif permet d'accorder la priorité à l'amélioration de la qualité. C'est en ce sens qu'on a considéré cette évolution comme un atout. Mais un atout pour le secteur et non pour le pays.

1.2.3. Un enseignement supérieur diversifié et ouvert sur l'extérieur

L'ouverture de l'enseignement supérieur sur l'extérieur se traduit par l'intensité des liens de coopération favorisant la mobilité scientifique, par le fait qu'une proportion importante du corps enseignant au Maroc a fait une partie ou la totalité de ses études supérieures à l'étranger ainsi que par l'accueil d'un nombre appréciable d'étudiants étrangers au Maroc. Cette ouverture se traduit surtout par une expansion extrêmement rapide des effectifs des étudiants marocains à l'étranger. Pour les seuls étudiants boursiers du gouvernement marocain, les effectifs ont été multipliés par plus de 8 entre 1973 et 1983 (cf. tableau 19). Pour parer à l'ampleur des arrivées au supérieur, le gouvernement, aidé en cela par la relative aisance financière procurée par l'envolée du cours du phosphate dans les années 70, accordait des bourses à l'étranger à quasiment tous ceux qui en faisaient la demande. Le résultat en est qu'au pic de cette tendance en 1983, les étudiants boursiers marocains à l'étranger, au nombre de 25000, représentaient près du tiers des étudiants marocains au Maroc. Depuis, le nombre d'étudiants marocains à l'étranger boursiers du gouvernement marocain n'a cessé de baisser pour ne représenter aujourd'hui qu'une proportion insignifiante des étudiants marocains au Maroc.

Tableau 19 : Évolution des effectifs des étudiants marocains à l'étranger

	1973	1977	1981	1983	1986	1991	1994	1998	2002
Total étudiants marocains à l'étranger*						33400			48200
En % des étudiants marocains au Maroc						13 %			16 %
dont boursiers du gvt marocain	3000	12000	18000	25000	15000	12000	8700	1340	
En % des étudiants marocains au Maroc	14 %	23 %	21 %	30 %	10 %	5 %	3 %	0,5 %	

* Annuaire de l'UNESCO

Source : Annuaire statistique du Maroc.

- TIMMS (Trends in International Math and Science Study) pour la première fois au Maroc en 1999; le score du Maroc, en mathématiques comme en sciences est de 100 points au dessous de celui attendu compte tenu de son niveau de développement économique (440 points);
- PIRLS (Progress in international Reading Literacy Study) : aptitudes à lire au niveau CM1 en 2001 : très faibles scores : 23 % seulement des élèves ont dépassé le score minimum international « benchmark ».

Paradoxalement, la quasi disparition des bourses à l'étranger, les grandes difficultés d'inscription des bacheliers marocains dans les universités étrangères, signe révélateur de la baisse du niveau du baccalauréat au Maroc, les sévères restrictions de visa prises par l'UE, n'ont pas empêché l'augmentation régulière des effectifs des étudiants marocains à l'étranger dont le nombre, estimé aujourd'hui à près de 50000, s'est accru, depuis le début des années 90 à un rythme près de deux fois plus élevé que celui enregistré au Maroc durant la même période. Ce paradoxe n'en est pas un en ce sens que, depuis le milieu des années 80, la baisse importante des étudiants marocains partant faire leurs études à l'étranger a été plus que compensée par l'accès aux études supérieures de fils d'émigrés marocains ayant fait leur scolarité en partie ou en totalité dans les pays d'accueil.

C'est ainsi que l'Allemagne, où le code de la nationalité est particulièrement restrictif, compte près de 7000 étudiants de nationalité marocaine alors que les Marocains qui partent faire leurs études dans ce pays est traditionnellement très faible. On peut convenir qu'il s'agit là, pour la quasi-totalité d'entre eux, de Marocains issus de l'immigration. Il en est de même, à un degré moindre, pour les Pays Bas ou l'Espagne (cf. tableau 20).

Tableau 20 : Effectifs des étudiants marocains à l'étranger dans les principaux pays d'accueil en 2001-2002

France	Allemagne	Belgique	Espagne	E. Unis	P. Bas	Canada	Total
26 076	6 960	4894	3 263	2 102	1 956	926	48 219
54 %	14 %	10 %	7 %	4 %	4 %	2 %	100 %

Source : *Annuaire de l'UNESCO 2004*

En France, où étudie plus de la moitié des étudiants marocains à l'étranger, il est plus difficile (en l'absence de données détaillées) de se faire une idée précise de la part représentée par les étudiants marocains ayant obtenu leur bac au Maroc. Cependant, tout laisse à penser que la progression très rapide des étudiants marocains enregistrée ces dernières années est le fait de l'accès en « masse » à l'université des fils de l'immigration (cf. tableau). En effet, les effectifs des étudiants marocains dans ce pays augmentent, depuis le milieu des années 90, à un rythme moyen de plus de 11 % par an. Ceux d'entre eux qui poursuivent des études de troisième cycle en représentent 27 %, soit plus de 7000 personnes¹

Tableau 21 : Évolution des effectifs des étudiants marocains en France

	1980	1990	1995	2000	2002
Indice : base 100 : 1980	100	150	99	151	216
Effectifs*	12 000	18 000	11 700	18 000	26 000

* Estimations de l'auteur

Source : « *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs* », Alain Coulon et Saeed Paivandi, Université Paris VIII, Centre de recherche sur l'enseignement supérieur, mars 2003

1. En comparaison, les effectifs des étudiants tunisiens en France restent aujourd'hui en deçà de ceux enregistrés en 1980. Par contre, la proportion des Tunisiens inscrits au 3^e cycle est de 49 % en 2001-2002.

Les milliers de Marocains poursuivant aujourd'hui des études de troisième cycle à l'étranger constituent un vivier d'une importance extrême pour l'enseignement supérieur au Maroc. Cet atout pour le Maroc est le corollaire d'un autre atout, celui de l'ouverture du pays sur l'étranger qui fait qu'on estime aujourd'hui qu'un étudiant marocain sur huit fait ses études en dehors du Maroc. Il s'agit là d'un taux bien plus élevé que ceux de nos voisins de l'Algérie et de la Tunisie¹.

1.3. Les faiblesses du secteur de l'enseignement supérieur

Les faiblesses du secteur de l'enseignement supérieur sont bien documentées. Il s'agit notamment de l'utilisation inefficace des moyens, de la désaffection pour les formations scientifiques, de l'absence de systèmes de tutorat et d'évaluation... Dans cet exercice, nous nous sommes limités à l'examen de la faiblesse des indicateurs de rendement, une sorte de résultante de toutes les faiblesses précédemment évoquées.

Calculés sur la base de plusieurs cohortes des années 90, les indicateurs de rendement interne de l'université marocaine (cf. tableau suivant) montrent qu'un étudiant seulement sur dix obtient sa licence en quatre ans et que six étudiants sur dix quittent les études sans la licence. Cette situation est révélatrice, outre le gaspillage et les surcoûts y afférents, des difficultés des bacheliers à s'adapter aux exigences tant méthodologiques que pédagogiques de l'enseignement supérieur. Difficultés variables selon la discipline en ce sens que la proportion d'étudiants qui obtiennent leur licence en quatre ans est de 31 % pour l'enseignement original, 13 % pour les Lettres, 11 % pour le Droit et l'Economie et 7 % pour les Sciences. Pour cette dernière discipline, le fait aussi que 30 % seulement des étudiants arrivent à décrocher une licence (45 % en Droit et 48 % en Lettres) explique pour une bonne partie la désaffection pour les formations scientifiques.

On ne connaît pas très bien l'importance respective des facteurs explicatifs du très faible rendement interne dans les facultés des sciences : plus grande objectivité de l'évaluation ? Plus grande insécurité linguistique du fait que les matières scientifiques sont dispensées exclusivement en français ? Plus grande rigueur et discipline des études du fait du nombre réduit des effectifs ? Faible maîtrise des matières scientifiques pour une large proportion des bacheliers en sciences expérimentales ?

Tableau 22 : Indicateurs de rendement interne de l'université marocaine

Pourcentage des diplômés de licence quel que soit le nombre d'années passées pour obtenir la licence	40 %
Coût, en nombre d'années étudiant, d'un licencié (compte tenu également des années passées dans le système par les étudiants qui quittent sans diplôme) (1)	9,3
Coefficient de majoration des coûts par diplômé (1) / 4*	2,3
Pourcentage des diplômés de licence après 4 ans d'études	10 %

* Nombre d'années après le bac pour obtenir une licence

Source : Ministère de l'enseignement supérieur, 2004 ;

La qualité des profils des lauréats des établissements à accès sélectif est jugée nettement supérieure à celle des diplômés des établissements à accès non sélectif. Le différentiel du taux de chômage entre les deux catégories témoigne, en tant qu'indicateur de rendement externe, de cette différence. Même en tenant

1. Ce taux était, en 1992, de 13,1 % pour le Maroc, 10,8 % pour la Tunisie et 8,2 % pour l'Algérie. Ces calculs ont été faits par V. Borgognon et cts d'après les données de l'Annuaire statistique de l'UNESCO 1994 et de Eurostats. Cf. le n° 67, juillet-août 1994, de la revue Migrations Etudes sous le titre « Les étudiants étrangers en France, trajectoires et devenir » ; <http://www.adri.fr>

compte de la rareté relative des lauréats des filières à accès sélectif¹, le rapport minimum de 1 à 5 enregistré depuis plus d'une décennie traduit d'une manière éloquentes la sanction du marché du travail quant à la qualité des uns et des autres (cf. tableau suivant).

L'inadéquation des profils avec les offres de travail peut être illustrée, à titre d'exemple, par la grande difficulté à trouver de bons juristes alors qu'il en existe des milliers en chômage. Par ailleurs, plus significatif encore est le fait que le taux de chômage des étudiants qui ont quitté l'université sans diplôme est toujours bien plus bas que celui des lauréats. Moins exigeants en termes de rémunération et de statut, leur « rapport prix-qualité » semble mieux convenir aux employeurs. Ces derniers pensent que, à moins d'une formation complémentaire dont les résultats ne sont pas certains, la majorité des diplômés n'a pas acquis les aptitudes à même d'apporter une valeur ajoutée à l'entreprise et, justifiant, par conséquent, le recrutement d'un « cadre » dont le profil siérait, à leurs yeux, plus à un statut d'employé.

Tableau 23 : Taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur selon le type d'accès aux établissements

	1991	2000	2003
Diplômés des établissements de l'enseignement supérieur universitaire à accès non sélectif	23,3	42,8	30,6
Diplômés des établissements à accès sélectif : écoles et instituts, médecine, pharmacie et dentaire	1,1	7	6

Source : MEN

Il faut ajouter que, de par la surreprésentation des étudiants issus des couches sociales aisées dans les établissements à accès sélectif, la dégradation de la qualité affecte davantage les étudiants issus de milieux défavorisés.

1.4. Le défi majeur de l'enseignement supérieur est l'amélioration de la qualité

1.4.1. L'amélioration de la qualité nécessite une stratégie innovante de recrutement de l'encadrement pédagogique

Avec un effectif d'un peu moins de dix mille personnes, le personnel pédagogique de l'enseignement supérieur universitaire est relativement jeune en ce sens que plus des trois quarts (78 % en 2002-03) ont un âge inférieur à 50 ans. Il en résulte que les projections des effectifs des départs à la retraite font état d'une moyenne de 125 départs par an durant la période 2004-2014 ; un effectif devant passer à 460 durant la période 2015-2020.

Dans un récent exercice prévisionnel, le MEN a estimé les besoins en encadrement de l'enseignement supérieur jusqu'à l'horizon 2020². La confrontation offre – demande a fait ressortir un important déficit de thésards pour la satisfaction des besoins en encadrement pédagogique, un déficit qui va s'accroître davan-

1. Le différentiel du taux de chômage entre lauréats des formations à accès sélectif et non sélectif est régulièrement observé dans les pays où existent ces deux types de formation, mais ce différentiel est sans commune mesure avec celui observé au Maroc.

2. Cf. « Journées d'étude sur les ressources humaines dans l'enseignement supérieur à l'horizon 2020 », MEN, Fès, 20 et 21 avril 2004

tage si la tendance constatée actuellement au niveau de la formation en troisième cycle au Maroc se poursuit dans les années à venir.

C'est pour les sciences juridiques, économiques et de gestion que ce déficit est le plus fort et le plus urgent à combler en ce sens que, d'ici la fin de la décennie actuelle, la plupart des besoins proviendraient de cette discipline. Les sciences et techniques, d'une part, et les lettres d'autre part, viendraient respectivement en deuxième et troisième position. Ainsi, le déficit cumulé en encadrement pédagogique pour les études de droit et d'économie est estimé à pas moins d'un millier dès 2006-07, 4000 en 2010, pour atteindre un chiffre vertigineux de plus de 12000 à son pic en 2016. Pour les autres disciplines, ce déficit ne sera réel qu'à l'horizon 2010 mais se comptera aussi en milliers dans les deux à trois années suivantes.

Cet exercice prévisionnel prête beaucoup à discussion du fait des hypothèses retenues pour les projections tant des besoins que de l'offre. Ces hypothèses sont essentiellement :

- Pour les besoins : l'expansion des effectifs des étudiants dans l'ensemble des champs disciplinaires, la « réorientation » en faveur des sciences et techniques, le développement progressif des filières de licence professionnelle et de master spécialisé ; l'amélioration de l'encadrement pour le droit et l'économie, actuellement très élevé par rapport aux autres disciplines ;
- Pour l'offre en formation : i) tout thésard est éligible ou apte à enseigner dans le supérieur, ce qui est très éloigné de la réalité ; ii) la non prise en considération du vivier constitué par de milliers d'étudiants marocains en formation de troisième cycle à l'étranger.

Ces déficits prévisionnels ou théoriques, correspondant au recrutement additionnel de plus d'un millier d'enseignants par an, paraissent d'autant plus irréels et surprenants que les effectifs du corps des enseignants se sont accrus d'à peine 182 personnes en moyenne par an durant la période 1996-2003 (contre 357 entre 1973 et 1996)¹. Pour les sciences juridiques et économiques, les effectifs se sont accrus, sur la même période 1996-2003, de 21 personnes par an en moyenne ; ce qui correspond, compte tenu des départs à la retraite, à environ une quinzaine de recrutements par an, un chiffre sans commune mesure avec les besoins théoriques. C'est l'illustration des difficultés à trouver des profils appropriés pour diverses disciplines telles les mathématiques, le droit privé, l'économie... malgré la disponibilité des postes budgétaires. Les hypothèses relatives aux besoins essaient de se conformer aux objectifs de la charte. Ce sont les mêmes que celles examinées pour la projection des effectifs des étudiants. Cependant, au delà des chiffres, le plus important à retenir est que l'enseignement supérieur est appelé à recruter des centaines d'enseignants dans les années à venir. Aussi, l'approche relative à ces recrutements revêt une importance majeure si l'on veut éviter au secteur de l'enseignement supérieur, relativement prémuni jusque là, la dégradation de la qualité de l'encadrement qui a frappé le primaire et le secondaire dans les décennies précédentes.

En effet, il faudrait avant tout éviter que, sous la pression, ne soient recrutés des profils inappropriés qui ne manqueraient pas d'aggraver la baisse du niveau et que l'université n'aurait pas d'autre choix que de les « traîner » pendant des décennies. Il vaudrait mieux avoir des amphes bondés avec un bon professeur que des petits amphes avec de mauvais pédagogues. On se rappelle que, pour des raisons politiciennes, le recrutement de nombreux diplômés chômeurs dans le passé a fait qu'aujourd'hui, plusieurs établissements, notamment ceux des sciences, se retrouvent avec des enseignants dont le profil ne répond pas aux exigences académiques en la matière².

1. En termes d'accroissement annuel moyen par an, les effectifs du corps enseignant ont évolué à des rythmes très voisins de ceux enregistrés pour les étudiants, soit environ 12 % sur la période 1973-96 et 2 % sur la période 1996-2003.

2. Par contre, il y a lieu de signaler que le recrutement d'une centaine de docteurs chômeurs ayant suivi une formation en gestion des universités à l'ENA a été bénéfique au secteur en ce sens que, de l'avis de plusieurs observateurs, ces cadres constituent aujourd'hui l'ossature administrative des 14 universités.

La vigilance et la responsabilité s'imposent car les enseignants nouvellement recrutés formés au Maroc ont tendance à reproduire la pratique pédagogique qu'ils ont connue quand ils étaient étudiants. D'où la nécessité :

- d'une immersion dans des universités étrangères pour un temps donné en tant que critère important de sélection ;
- de la mise en place de garde fous pour que la cooptation de candidats formés dans l'établissement recruteur ne soit pas le mode dominant de sélection.

Cette nouvelle conception suppose une approche nouvelle rompant avec l'attitude passive qui, s'en tenant à la procédure en vigueur, se contente de faire les annonces de rigueur et d'attendre les candidatures. Il s'agit de conduire une politique proactive d'identification de profils qualifiés, notamment parmi les centaines de thésards dans les universités étrangères pour lesquels le Maroc a assuré la formation pendant de longues années. Cette approche a été expérimentée par quelques chefs d'établissement. Ce dont il s'agit dans l'avenir, c'est de l'instituer en tant que pratique dominante.

Ne rien tenter dans ce domaine conduit inéluctablement à la poursuite du cercle vicieux de la médiocrité qui a affecté tour à tour les corps enseignants des cycles antérieurs. Sans vigilance en la matière, imagination et audace, la boucle serait bouclée, il deviendrait alors extrêmement difficile de rompre le cercle vicieux qui a conduit à la dégradation et à la médiocrité.

Par ailleurs, il est important de noter qu'en plus du soin donné au recrutement, l'établissement doit pouvoir motiver et tirer le meilleur de ses ressources humaines. Cela, sauf rares exceptions, n'a pas été le cas pendant des décennies du fait notamment de la faiblesse de la gestion des institutions. Il en a résulté une déperdition des énergies et une sous utilisation du potentiel humain.

On estime aujourd'hui que seul un enseignant sur cinq fait régulièrement de la recherche ou des travaux de consultation. Cela ne signifie pas pour autant que ceux qui ne font pas de recherche se consacrent pleinement à l'enseignement. À en juger par les taux de participation aux réunions des départements, aux conférences et activités organisées au sein des établissements, aux sessions de formation / sensibilisation sur des questions pédagogiques, par la fréquentation des bibliothèques, on estime que seule une minorité s'investit réellement dans la vie de l'établissement.

La situation varie beaucoup selon la discipline et, surtout, l'établissement. Divers témoignages concordent pour dire que le facteur essentiel de la bonne marche d'un établissement est la capacité managériale et d'animation du chef d'établissement. Les expériences les plus réussies dans le domaine ont montré que, malgré les limites et contraintes réelles tant institutionnelles, réglementaires que matérielles, certains établissements ont pu mobiliser leurs potentialités, faire preuve d'initiatives, mettre à profit l'autonomie accordée, et faire la différence avec des établissements similaires. C'est dire que la marge de manœuvre de ces institutions est souvent plus grande qu'on ne le pense.

On revient à la question essentielle et incontournable du leadership. Ce dernier a fait défaut dans de nombreux établissements dont les chefs, manifestement mal préparés à assumer convenablement de telles fonctions, retenus le plus souvent selon des critères n'accordant que peu de place au dynamisme, à l'innovation et au leadership, se sont contentés de gérer le quotidien. Non porteurs de projets d'établissements, ils n'ont pu faire adhérer et impliquer comme il se doit ni le corps enseignant ni l'administration. Le pire est que cette situation, préjudiciable pour les institutions concernées, bien que connue de tous les protagonistes, a duré de longues années du fait que la nomination-révocation de ces responsables ne dépendait en fin de compte que du pouvoir discrétionnaire du ministre de tutelle. Cette faiblesse du leadership a accentué des attitudes latentes chez le corps professoral, celles du fonctionnariat, de l'inertie, d'un fort sentiment de « je n'ai de compte à rendre à personne » et, finalement, d'un certain désengagement de la vie de l'institution.

C'est dire à quel point les principes et procédures de la nouvelle réforme relatifs à la nomination des présidents d'universités et des doyens sont porteurs de changements qu'on peut, au sens étymologique du mot, taxer de révolutionnaires. Révolutionnaires en ce sens que les règles du jeu sont aujourd'hui bien plus claires et bien plus transparentes qu'auparavant, créant un contexte d'émulation, instituant des critères ou priment l'engagement « militant », la créativité et, espérons-le, l'audace et le courage. Le plus important est que, même si le choix du responsable s'avère être inapproprié, l'établissement ou l'université en question, de par les garde-fous mis en place, notamment la durée du mandat, ne risquent pas d'en pâtir pendant de longues années comme cela se produisait avant.

1.4.2. L'amélioration de la qualité dépend en premier lieu de l'aptitude des bacheliers à poursuivre des études supérieures

Aujourd'hui, les pays qui ont un enseignement supérieur de masse disposent d'un atout majeur par rapport aux autres contrées, mais cet atout n'en est réellement un dans la compétition mondiale que si le niveau moyen de cet enseignement ne s'écarte pas trop d'une sorte de moyenne internationale (benchmark). Au Maroc, où cet écart est de plus en plus inquiétant, il est important de s'engager dans des débats sérieux sur des questions importantes relatives à la qualité (de) et à l'accès à l'enseignement supérieur :

- Comment assurer la qualité dans un enseignement de masse
- Comment concilier enseignement de masse et équité sociale;

Il n'y a pas de réponses toutes prêtes à ces questions en ce sens que des solutions diverses ont été apportées par des pays et/ou institutions d'enseignement. Cependant, là où il y a un large consensus entre experts, c'est que :

- la qualité de la formation des étudiants dépend en premier lieu des aptitudes et de la motivation des élèves arrivés au niveau du baccalauréat et désirant poursuivre des études supérieures;
- le baccalauréat au Maroc ne prépare pas suffisamment aux études supérieures;

D'où la nécessité du réexamen du passage, ou de l'interface, entre le secondaire et le supérieur.

Le baccalauréat est une condition nécessaire mais non suffisante pour entamer des études supérieures : une des solutions consiste à dissocier entre l'accès à l'université et la détention du baccalauréat. À l'instar de ce qui se passe dans certains pays, l'accès à l'université serait conditionné par la détention de certaines aptitudes considérées comme indispensables pour pouvoir entamer des études supérieures dans de bonnes conditions, aptitudes relevant moins du savoir que du savoir-faire et du savoir être. Ces aptitudes pourraient être sanctionnées par un « certificat d'aptitude aux études supérieures (CAES) ».

On devine, au simple énoncé de cette idée, la levée de bouclier qu'elle va soulever. Elle va être dénoncée comme une mesure discriminatoire visant à établir un *numerus clausus*, à priver les étudiants d'origine sociale modeste... Cependant, un bon argumentaire soutenu par une bonne politique de communication et par des responsables politiques plus courageux peut surmonter les résistances prévisibles. Cet argumentaire doit faire comprendre que, dans les faits, l'université marocaine ne réduit pas les inégalités de base avec lesquelles les bacheliers l'abordent. Elle les aggrave même. Cet argumentaire doit montrer que la formation assurée pour l'obtention du « certificat d'aptitude aux études supérieures » permet une relative égalisation des chances et, ce faisant, favorise l'équité en la matière.

Le CAES est un moyen d'acquérir les méthodes et les comportements que l'école n'a pas réussi à transmettre : Ce qui est important à faire connaître, c'est que ce CAES mesure des aptitudes autres que la transmission des connaissances. Pour marquer la rupture épistémologique, il faut bien faire comprendre à

l'ensemble des partenaires, à la tête desquels se trouvent les élèves et étudiants, que cette formation est aux antipodes des méthodes du « par cœur ». Cette formation consiste à développer l'autonomie, à s'approprier les méthodes de succès, à faire acquérir de nouvelles aptitudes et attitudes, de nouvelles manières de travailler, de nouveaux comportements propices à l'affermissement de l'autonomie des individus. Il s'agit en quelque sorte de faire acquérir des aptitudes que les écoles primaire et secondaire n'ont pas pu transmettre. Pour le dire un peu plus crûment, il s'agit de restructurer ce que l'école primaire et secondaire a déstructuré. Ce faisant, cette formation sert en premier lieu les « victimes » de l'enseignement au rabais qui se trouvent être en premier lieu ceux issus des couches les plus défavorisées.

La mise en œuvre du CAES : Aussi important que son contenu est sa mise en œuvre. Il n'est pas nécessaire, il est même déconseillé que le CAES soit appliqué immédiatement à l'échelle nationale, apparaissant comme une mesure dictée par Rabat. Au contraire, il faut faire en sorte qu'il soit initié au départ sur une base optionnelle par une université, une faculté, un département ou une filière. Il peut d'ailleurs être mis en œuvre par les établissements supérieurs dans le cadre de la réforme qui a voulu consacrer les deux premiers semestres à une sorte de mise à niveau de l'étudiant. Cependant, il ne devrait pas être du ressort exclusif des établissements publics d'enseignement supérieur.

Cette mise à niveau ou « reformatage des étudiants » peut être faite par des institutions privées ou par des équipes pédagogiques sollicitées par appel d'offres et évaluées selon des indicateurs de résultats. Mettre en concurrence des équipes pédagogiques est d'une grande importance. Confier la préparation du CAES à des équipes motivées disposant de projets pédagogiques permet de sortir du cadre institutionnel de la faculté qui, même rénové, demeure dans l'ensemble, mal préparé à assurer de telles missions. Car c'est bien de missions qu'il s'agit, en ce sens que c'est par un travail au corps à corps et par un investissement personnel des encadrants que des résultats tangibles pourront être obtenus.

L'université, pour des raisons diverses, participe d'un certain laxisme dont ne peut s'accommoder la préparation du CAES. Ce dernier doit être perçu comme une sorte de classe préparatoire à l'université, à la différence que cette préparation ne va pas sanctionner l'aptitude à résoudre des équations, mais des aptitudes à prendre des notes, à comprendre et à analyser un texte, à rédiger une dissertation, à s'exprimer, à se responsabiliser et à se prendre en charge... Le CAES peut être préparé par les lycées publics ou privés volontaires à cela, ce qui signifie qu'il peut être obtenu en même temps que le baccalauréat pour les élèves les mieux préparés. Cela contribuerait à l'émulation entre ces établissements. Par ailleurs, la priorité dans l'octroi de bourses d'études (ou de prêts aux étudiants) pourrait être donnée aux détenteurs du CAES.

1.4.3. L'amélioration de la qualité dépend de la contribution financière des étudiants

Au Maroc, les dépenses allouées à l'enseignement supérieur absorbent une part importante des crédits publics à l'enseignement, crédits dont le total représente une proportion élevée du PIB, une des plus élevées au monde (cf. tableau 24). Il apparaît clairement, dès lors, que la gratuité de l'enseignement supérieur n'est pas soutenable à terme.

Tableau 24 : Dépenses publiques affectées à l'enseignement au Maroc, en pourcentage du PIB

	1970	1975	1980	1985	1990	1995	1996
Dépenses totales d'éducation							
% du PNB	3,5	5,3	6,1	6,3	5,5	5,8	5,3
% du total des dépenses du gvt	16,6	12,5	18,5	22,9	26,1	24,7	24,9
Dépenses ordinaires d'éducation							
% du PNB	3,3	3,7	4,9	5,0	5,0	5,3	4,9
% des dépenses ordinaires du gvt	21,3	13,9	23,3	28,6	33,6		29,9
Dépenses publiques ordinaires par niveau d'enseignement (en %)							
Primaire	44,8	44,1	35,4	35,3	34,8	36,5	34,0
Secondaire	44,7	43,4	46,3	47,6	48,9	47,7	48,8
Supérieur	10,6	12,4	18,3	17,1	16,2	15,8	16,5

Source : *Annuaire statistique de l'UNESCO*

La contribution de plus en plus substantielle des ménages au financement des études supérieures est une tendance universelle. Les raisons sont multiples. La gratuité absolue ne contribue pas à la prise de conscience de la valeur et du coût des études. La gratuité absolue fait qu'en définitive, ce sont les riches qui bénéficient le plus des dépenses publiques allouées à l'enseignement supérieur. Au Maroc comme partout ailleurs, ce ne sont pas les plus pauvres qui accèdent à l'enseignement supérieur. Aussi, aussi bien sur le plan de l'équité que sur celui de l'impact social, l'État doit soutenir en premier lieu le primaire.

Dans le cas du Maroc, le coût moyen de formation d'un étudiant est renchéri du fait du bas niveau de rentabilité interne qu'exprime le fait qu'un étudiant passe, en moyenne, neuf ans pour avoir sa licence. De ce fait, le potentiel de réduction du coût par étudiant est important. Un système d'orientation et de tutorat des étudiants, en tant qu'outil d'aide au choix individuel, de conseil et d'écoute des difficultés personnelles des étudiants et en tant qu'outil de démocratisation et d'équité au service des étudiants les plus modestes, est un important moyen d'améliorer la rentabilité interne de l'université.

Le Maroc a besoin de mettre en œuvre les principes et directives de la charte de l'enseignement consistant notamment à faire contribuer les étudiants au financement de leurs études. Des initiatives prises par certains établissements se sont heurtées, non pas au refus ou aux protestations des étudiants, mais à des contre directives de l'administration. La contribution aux frais des études doit être impérativement associée à l'amélioration des services offerts. Des bourses de mérite doivent être fournies aux étudiants ne pouvant s'acquitter de ces charges; le principe est qu'aucun étudiant ayant les aptitudes à poursuivre les études ne se voit écarté faute de ressources.

Conclusion

L'explosion des effectifs de l'enseignement supérieur est imputable à des facteurs démographiques, à la généralisation de la scolarisation, à l'aspiration des Marocains au savoir, à une amélioration relative des conditions de vie de larges couches de la population qui ont pu prendre en charge une partie des coûts (essentiellement loyer et nourriture) de leurs enfants. Elle est également due, dans une mesure difficile à déterminer, à la gratuité des études supérieures, au large octroi de bourses et à une moindre exigence du niveau du baccalauréat.

Considérée comme une variable d'importance majeure dans la compétition des nations, la proportion de la population accédant à l'enseignement supérieur (ou taux de scolarisation au supérieur) stagne depuis de longues années au Maroc, une stagnation résultant essentiellement de la dégradation du niveau de l'enseignement. Or rien n'indique aujourd'hui que ce processus de dégradation a pris fin.

Il faut bien convenir que, dans un proche avenir, la question va être posée d'une manière ou d'une autre. Il faut se donner le temps de préparer les esprits par un certain nombre de mesures. Il faut pouvoir anticiper plutôt que de se laisser dicter des choix dans la précipitation et sous la pression des événements.

Le système éducatif au Maroc a besoin d'un choc salutaire. La charte de l'enseignement a balisé le terrain. L'expérience a montré depuis que le plus dur est de rompre avec des pratiques, des réflexes et des dogmes incompatibles avec une bonne mise en œuvre de cette charte. C'est à un véritable « reformatage » des enseignants qu'il faut procéder. Comment ?

- Par la priorité absolue à la formation continue. Le MEN ne lui consacre pas plus de 20 millions Dh, soit une part quasi-nulle du budget du secteur (0,08 % de la masse salariale);
- Au besoin, en faisant un appel massif à de véritables instructeurs pédagogiques de pays amis, le temps de rompre le cercle vicieux de la dégradation de la qualité;

Ces préoccupations ne sont cependant guère relayées par la classe politique qui, tant par la sensibilité du sujet, par sa frilosité sur cette question (et bien d'autres relatives à l'éducation), que par le populisme d'une partie de ses composantes, l'évoque rarement en public. Elle ne semble pas souhaiter en débattre. Une analyse des questions orales au parlement consacrées au secteur de l'éducation montrerait que les interpellations du gouvernement relatives à la qualité de l'enseignement sont très rares sinon inexistantes. Cela signifie que la qualité de l'enseignement, aux yeux des représentants de la nation, sont secondaires par rapport aux questions de rémunération du corps enseignant, d'accessibilité à l'école...

Le plus dur est de pouvoir se départir des intérêts catégoriels, de convaincre les syndicats des enseignants que leur engagement dans la bataille de la qualité est fondamental. D'excellentes occasions d'associer l'amélioration des rémunérations des enseignants au degré de cet engagement ont été perdues; une première fois lors de l'augmentation substantielle des salaires au début de cette décennie; une seconde fois, lors de l'adoption du statut des enseignants quand les syndicats ont refusé d'associer la promotion des enseignants à la réussite aux épreuves de la formation continue. Le moins qu'on puisse dire est que le gouvernement et les ministres responsables du secteur ont manqué de clairvoyance et d'audace, nourrissant le sentiment d'un énorme gâchis et d'occasions manquées qui caractérisent à ce jour l'enseignement depuis l'indépendance du pays.

Avec la loi 2000, la vision prospective de l'enseignement supérieur se pose de manière tout à fait nouvelle par rapport au passé. On savait que la loi de 1975, dès sa promulgation, constituait une entrave, limitait les initiatives, figeait les structures; toute perspective de modernisation était suspendue au changement de cette loi qui n'a pu être modifiée qu'un quart de siècle après. Aujourd'hui, on sait que la loi 2000 libère les énergies, incite à l'innovation... Cette loi permet une formidable capacité d'initiative et d'adaptation de l'université à son environnement. Le contexte institutionnel est donc radicalement différent.

Tout le monde convient que, pour les années à venir, la priorité est à la mise en œuvre de la réforme et, surtout, à la mise en place d'un organe d'évaluation. Tout le monde convient qu'autonomie, responsabilisation et évaluation sont les ingrédients indissociables à tout projet de modernisation de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, un exercice de prospective doit, avant tout : i) anticiper les moments où cette loi peut devenir une entrave à la modernisation et à l'adaptation; ii) faire prendre conscience de l'importance d'une ingénierie de l'innovation (au sein et entre les universités).

On a vu que cette loi constitue déjà une entrave pour certains aspects tels que la gestion des ressources humaines, notamment la politique de rémunération et les procédures budgétaires inappropriées pour ce type d'établissement.

Les évolutions prévisibles du secteur dépendent de trois principales catégories d'acteurs :

- les étudiants : la grande inconnue est la capacité de la réforme du primaire et du secondaire à améliorer la qualité ;
- le corps enseignant dont la grande crainte est qu'il subisse, par capillarité, le même sort que celui du primaire et du secondaire ;
- le leadership à la tête des établissements ;

Dans ce contexte, le visage probable de l'enseignement supérieur dépendra essentiellement de son leadership. De ce fait, il faut s'attendre à des évolutions différenciées entre universités et au sein des universités, entre facultés et entre filières. L'excellence va côtoyer la médiocrité.

Liste des références bibliographiques citées dans le texte

Annuaire statistique de l'UNESCO

Annuaire statistique du Maroc

Borgognon (V.) et cts d'après les données de l'Annuaire statistique de l'UNESCO 1994 et de Eurostats ; n° 67, juillet-août 1994, de la revue Migrations Études sous le titre « Les étudiants étrangers en France, trajectoires et devenir » ; <http://www.adri.fr>

Boukous (Ahmed), « Les langues dans le système éducatif marocain », COSEF 1999

Cavaglieri (P.), Histoire de l'enseignement français au Maroc, <http://www.lycee.fr.org/histoire.htm>

Coulon (Alain) et Paivandi (Saeed) « Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs », Université Paris VIII, Centre de recherche sur l'enseignement supérieur, mars 2003

Granguillaume (Gilbert) : l'arabisation au Maghreb et au Machrek. Des solidarités anciennes aux réalités nouvelles. Cahiers du GIS « Sciences humaines sur l'aire méditerranéenne », Cahier N° 6, CNRS, Institut de Recherches Méditerranéennes, Université de Provence, 1984, p.151-157

Lhafi (N.), Abbad (M.), El Ghardef (A.), El Belghiti Alaoui (A.), El Magzari (M) « L'amélioration de la qualité de l'enseignement : Réhabiliter l'école » ; in Contribution du réseau d'experts nationaux sur la situation actuelle et les voies de rénovation de l'éducation et la formation, T II, COSEF, août 2000,

Merrouni (Mekki), « Le collège musulman de Fès (1914 à 1956) » Université de Montréal ; Faculté des sciences de l'éducation ; 1983

Ministère de l'Éducation Nationale, « Journées d'étude sur les ressources humaines dans l'enseignement supérieur à l'horizon 2020 », Fès, 20 et 21 avril 2004

Ministère de l'Éducation Nationale, « Note relative au plan quinquennal 1960-64 présentée par la commission de l'éducation et de la culture » ; Rabat, 1960, 7 p ; archives du Centre National de Documentation.

Ministère de l'Éducation Nationale, « Rapport de synthèse sur les problèmes de scolarisation des enfants marocains, et sur les solutions proposées par la division de l'enseignement primaire dans le cadre du plan quinquennal 1960 1964 » ; Rabat ; septembre 1959 ; 25 p ; archives du Centre National de Documentation.

Ministère de l'enseignement supérieur ; « Note de stratégie pour l'enseignement supérieur » ; Banque mondiale, juin 2003

PIRLS (Progress in international Reading Literacy Study) : 2001
TIMMS (Trends in International Math and Science Study) 1999;
Unesco et Unicef, « évaluation nationale des aptitudes des élèves à lire et à compter, 2001 »
Vermeren (Pierre), « École, élite et pouvoir au Maghreb »; Ed Alizés, Casablanca 2002
Vermeren (Pierre), « l'enseignement du français au Maroc : de Lyautey à nos jours (2001) » <http://www.lyceefr.org/vermeren.htm>

Liste des abréviations

BEPC : Certificat d'Études Secondaires
CAES : Certificat d'Aptitude aux Études Supérieures
CM1 : Cours Moyen 1^{re} année
CP : Cours Préparatoire
CPR : Centre Pédagogique Régional
DEA : Diplôme d'Études Approfondies
EMI : École Mohamedia des Ingénieurs
ENA : École Normale d'Administration
ENS : École Normale Supérieure
IHEM : Institut des Hautes Études Marocaines
INSEA : Institut National de Statistique et d'Économie Appliquée
QCM : Questions à Choix Multiple
TD : Travaux Dirigés
TRA : Taux de Rendement Apparent