

Royaume du Maroc



Conseil Supérieur de l'Enseignement

Etat et Perspectives du Système
d'Education et de Formation

VOLUME 2 :

RAPPORT ANALYTIQUE

Conseil Supérieur de l'Enseignement

Instance Nationale d'Evaluation
du système d'Education et de Formation

Rapport Annuel 2008

VOLUME 2 :

RAPPORT ANALYTIQUE

Année 2008

AVANT-PROPOS GENERAL

Aux termes des dispositions du Dahir n° 1.05.152 du 11 Moharrem 1427 (10 février 2006), le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) établit chaque année " un Rapport annuel sur l'état et les perspectives du système d'éducation et de formation du pays ".

Ce rapport prend principalement appui sur les travaux menés par l'un des organes du CSE, l'Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education et de Formation (INESEF). Il est de la responsabilité de cette Instance de contribuer à la diffusion d'une culture d'évaluation dans tout le système, sur la base de données et d'indicateurs partagés par les départements et acteurs concernés. Elle a plus précisément pour objet, conformément aux dispositions du Dahir, de procéder à des évaluations globales, sectorielles ou thématiques du système éducatif, en appréciant ses performances pédagogiques et financières par rapport aux objectifs qui lui sont assignés et en se référant aux normes internationales reconnues en la matière.

L'ambition première de ce rapport est de rendre compte de manière aussi impartiale que possible à la Nation de l'état du système d'éducation et de formation, de participer à la mobilisation autour de la question de l'école en informant chaque acteur du système des progrès réalisés et des lacunes constatées et, enfin, de nourrir un débat permanent et constructif fondé sur des faits avérés et des analyses où l'objectivité prime sur l'opinion.

Cette première édition s'est assignée trois objectifs essentiels. Le premier consiste à réaliser un état des lieux de référence du système éducatif. Il s'agit tout à la fois de mettre à la disposition du public un rapport permettant aux parents, employeurs et membres de la famille éducative de se construire une idée précise des performances d'un système qui est le leur, et de fournir aux experts une base documentaire incontestable dans sa rigueur et son approche.

Le second objectif consiste à apprécier les progrès de l'école sur la base d'indicateurs mesurables, pérennes, dynamiques et compréhensibles. Ce rapport, qui fait donc office de baromètre de la qualité de l'école, a pour but de contribuer à l'évolution du système d'éducation et de formation en se donnant les moyens de susciter les réorientations et réajustements nécessaires.

Le troisième et dernier objectif vise à apporter un éclairage nouveau sur une thématique particulière, en phase avec les priorités et interrogations du moment, et susceptible d'émettre des éléments de réponse pragmatiques dont peuvent se saisir les acteurs du changement. Le choix de cette première édition s'est ainsi porté sur la question du métier de l'enseignant.

A ces fins, le rapport annuel s'organise en quatre volumes :

- Un rapport général représentant le premier volume : cet essai transversal et synthétique se propose de mettre en lumière les principales caractéristiques de notre système éducatif, d'en analyser les réussites et les carences, d'en diagnostiquer les contraintes et les germes de changement, avant de suggérer des priorités de réforme et leurs conditions de succès.
- Un volume analytique : base scientifique du rapport, ce second volume cherche à évaluer de manière exhaustive les performances quantitatives et qualitatives de notre école, en termes d'accès, d'équité et d'acquisition des compétences et savoirs fondamentaux. Il vise également à évaluer les avantages que retire la collectivité nationale du système d'éducation et de formation au regard des ressources déployées et des exigences d'efficacité interne et externe du système.

- Un Atlas Graphique : corollaire naturel du volume analytique, ce troisième volume facilite la comparaison et l'analyse en déclinant une centaine d'indicateurs de performance à travers des graphiques et tableaux accompagnés de commentaires.
- Un volume thématique sur le métier de l'enseignant : ce dernier volume se concentre sur la question des ressources humaines propres à l'école, en reconnaissance du rôle déterminant de l'éducateur dans l'entreprise de réforme. Il était en effet apparu urgent de mieux définir les missions de l'enseignant, de renforcer sa participation à la rénovation de l'école et de mieux le connaître. Ce dernier volume vise donc à établir une radioscopie du monde enseignant, de réévaluer son rôle, de mieux cerner ses besoins, ses conditions de travail et sa motivation. Il donne la parole au corps enseignant sur sa vision du métier et ses attentes à travers les enquêtes effectuées auprès des enseignants du primaire et du secondaire, et présente les points de vue des organisations syndicales sur les pistes de revalorisation du corps enseignant et de ses missions, tel qu'exprimés devant le CSE.

Ce faisant, la démarche proposée, globale sans être dispersée, thématique sans être monodimensionnelle, aspire à éclairer les choix publics dans le domaine de l'éducation et à servir la conversation nationale sur l'école. Afin que l'approche soit aussi ciblée que possible sur les priorités du moment, notamment pour ce qui est des recommandations du CSE, ce premier opus se focalise sur l'enseignement scolaire, même si l'enseignement supérieur et la formation professionnelle, éléments essentiels du système d'éducation et de formation, sont également abordés.

Ce rapport, auquel le CSE s'est consacré depuis une année, en collaboration avec les différents départements ministériels d'éducation et de formation sur le volet des données statistiques et de la construction de la grille d'indicateurs, souhaite participer à l'effort collectif d'amélioration du système en partenariat avec ses acteurs, sans vouloir porter de jugement sur une politique éducative particulière.

Cette contribution se veut scientifique et citoyenne. Si elle permet à chacun de se faire librement et en conscience une opinion sur son école sur la base de faits chiffrés et documentés, elle aura alors fait œuvre utile.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS GENERAL	3
INTRODUCTION	9
SYSTÈME NATIONAL D'EDUCATION ET DE FORMATION	
• STRUCTURE GENERALE • REPERES ET CHIFFRES CLES	11
I. Structuration du système éducatif marocain	13
II. Contexte démographique et référentiel du système d'Education et de Formation 07	14
III. Enseignement Scolaire : Nombre d'élèves, enseignants et personnels administratifs	14
IV. Enseignement Supérieur : Nombre des étudiants et professeurs chercheurs	15
V. Formation Professionnelle : Nombre des stagiaires et formateurs	15
VI. Les centres de formation des cadres pédagogiques	16
VII. Troncs communs et filières dans les secteurs de l'enseignement et de la formation	17
VIII. Le budget de l'Etat alloué au système d'éducation et de formation	18
PREMIERE SECTION	
EXTENSION DE L'ENSEIGNEMENT ET SON ANCRAGE DANS SON ENVIRONNEMENT ECONOMIQUE	20
I. Extension et généralisation de l'enseignement : un objectif en quête de réalisation	21
I.1. Enseignement préscolaire : une généralisation en butte aux obstacles socioéconomiques	21
I.2. Enseignement scolaire : profil d'une nouvelle structure par âges	23
I.2.1. Enseignement primaire : une évolution en besoin de plus de mobilisation	24
I.2.1.1. Evolution des effectifs	25
I.2.1.2. Capacité d'accueil	27
I.2.1.3. Personnel enseignant	28
I.2.1.4. Appui social	208
I.2.2. Enseignement secondaire collégial : progression sous l'impulsion des inscrits âgés de 12 ans	29
I.2.2.1. Evolution des effectifs	29
I.2.2.2. Capacité d'accueil	31
I.2.2.3. Personnel enseignant	31
I.2.2.4. Appui social	32
I.2.3. Enseignement secondaire qualifiant : des mesures d'accompagnement social à prendre pour les élèves du rural	33
I.2.3.1. Evolution des effectifs	33
I.2.3.2. Capacité d'accueil	34
I.2.3.3. Personnel enseignant	34
I.2.3.4. Appui social	34

I.3.	Enseignement scolaire privé : offre en croissance mais concentrée sur l'axe Casablanca-Kénitra	35
I.4.	Enseignement supérieur : vers une offre personnalisée et ouverte sur son environnement	36
I.4.1.	Evolution des effectifs	36
I.4.2.	Capacité d'accueil	37
I.4.3.	Personnel enseignant	37
I.4.4.	Appui social	38
I.5.	Formation professionnelle : une demande supérieure à l'offre	39
I.5.1.	Evolution des effectifs	39
I.5.2.	Capacité d'accueil	40
I.5.3.	Personnel formateur	41
I.6.	Alphabétisation et éducation non formelle : un parcours à consolider	41
I.6.1.	Lutte contre l'analphabétisme	41
I.6.2.	Education non formelle	43
II.	Ancrage de l'enseignement dans son environnement économique : besoin d'un cadre institutionnel de partenariat	44
II.1.	Adaptation de l'éducation et la formation à l'environnement économique	45
II.2.	Rendement externe du système éducatif	45
II.2.1.	Processus d'accumulation du capital humain	46
II.2.2.	Capital humain et croissance économique	48
II.2.3.	Education et emploi	49
II.2.4.	Education et chômage	50

DEUXIEME SECTION

ORGANISATION PEDAGOGIQUE : MISE EN PLACE D'UNE NOUVELLE ARCHITECTURE

51

I.	Réorganisation et articulation des cycles d'éducation et formation : un processus à mener à terme	53
II.	Evaluation et examens : un dispositif générateur de déperditions	54
II.1.	Problème de redoublement : le redoublement est pédagogiquement inefficace	54
II.2.	Les acquis scolaires	59
II.2.1.	Enquête TIMSS 2003	59
II.2.2.	Enquête PIRLS 2006	60
III.	Orientation éducative et professionnelle : un service individualisé et permanent à instaurer	60

TROISIEME SECTION

AMELIORATION DE LA QUALITE DE L'EDUCATION : UNE NECESSITE DE LA REFORME

63

I.	Révision et adaptation des programmes et des manuels scolaires : une pratique pédagogique en quête de la réalisation des objectifs de la réforme	65
----	--	----

I.1.	Révision des programmes et adaptation des manuels scolaires	65
I.2.	Pratiques pédagogiques	67
II.	Enseignement des langues : un niveau linguistique pénalisant l'acquisition des savoirs et des compétences	67
III.	Technologies de l'information et de la communication : des efforts à consolider	68
IV.	Excellence, innovation et recherche scientifique	69
IV.1.	Bourses d'excellence	69
IV.2.	Concours d'excellence et d'innovation	70
IV.3.	Recherche scientifique et technique	70
IV.3.1.	L'organisation du système national de recherche (SNR)	70
IV.3.2.	La production scientifique	71
V.	Activités sportives, sanitaires et parascolaires	72
V.1.	Santé scolaire	72
V.2.	Sport scolaire	72

QUATRIEME SECTION

GOVERNANCE : AUTONOMISATION SANS REGULATION 73

I.	Décentralisation : une autonomie financière qui nécessite des outils de gestion et d'évaluation	75
I.1.	La décentralisation au niveau de l'enseignement scolaire	75
I.2.	La décentralisation au niveau de l'enseignement universitaire	77
II.	Contractualisation et gestion axée sur les résultats : un mode de gestion à promouvoir	79

CINQUIEME SECTION

FINANCEMENT ET PARTENARIAT :

UN SOUS FINANCEMENT APPARENT 81

I.	Financement de l'enseignement scolaire	87
	Rendement interne du système scolaire :	
II.	Financement de l'enseignement supérieur : un secteur en quête des ressources alternatives de financement	91
III.	Financement de la formation professionnelle : une extension nécessitant l'injection de ressources additionnelles	94
IV.	Financement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle : des ressources en dessous des besoins	94
V.	Coûts unitaires	95
VI.	Modèle d'allocation des ressources entre les académies	96

CONCLUSION 99

ANNEXES 101

INTRODUCTION

Le système d'éducation et de formation est la pierre angulaire d'une société juste, productive et solidaire. Les avantages que tire la société de son système éducatif ne se limitent pas seulement à la qualification professionnelle et à la socialisation, mais englobent aussi l'épanouissement des individus : formation d'un citoyen autonome, responsable et compétent qui contribue de façon active au devenir de son pays. En effet, les progrès dans le secteur de l'éducation et de la formation conditionnent les progrès dans tous les autres secteurs.

En fait, la compétition internationale et son effet sur des cycles économiques de plus en plus courts et de moins en moins prévisibles, combinée à des pressions sociales internes, imposent un nouveau défi aux systèmes éducatifs. D'une part, le dynamisme du système éducatif contribue de manière décisive à renforcer la compétitivité de l'économie nationale. D'autre part, il devient impérieux de prévoir un cadre de gestion centré sur les aspirations de la société afin que le système éducatif puisse être en quête permanente de la qualité des apprentissages dispensés en son sein, d'un meilleur rendement, tout en étant transparent dans ses choix stratégiques et ses réalisations. Cela passera par une plus grande responsabilisation de ses gestionnaires devant l'opinion publique.

Conscient de ces enjeux, le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique s'est engagé à poursuivre les réformes structurelles et pédagogiques prévues par la Charte. Ainsi, le dispositif législatif adopté est révélateur de la volonté de concrétiser les dispositions de la Charte nationale de l'éducation et de la formation à travers une panoplie de textes de lois et de décrets, qui vont de la mise en place des Académies Régionales d'Education et de Formation, jusqu'à l'organisation de la vie scolaire, en passant par le statut particulier des établissements publics, la rénovation de l'enseignement fondamental, la promotion de l'enseignement privé, entre autres domaines concernés par la réforme. Par delà les progrès réalisés en matière de la généralisation de la scolarisation de base et l'extension de l'enseignement, des initiatives visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement ont été entreprises et ont concerné en premier lieu la révision et l'adaptation des programmes ainsi que la généralisation progressive des technologies d'information et de communication.

Toutefois, le système éducatif reste encore marqué par des taux d'abandon et de redoublement relativement élevés et, partant, une efficacité interne très faible, la persistance des inégalités d'apprentissage entre les enfants urbains et ruraux, la rigidité de la gestion des ressources humaines qui entrave le bon fonctionnement du système éducatif ainsi que l'inadéquation entre les profils des sortants du système et les besoins de l'économie en main d'œuvre qualifiée.

En outre, l'allocation budgétaire à l'éducation et à la formation représente une ponction sur le PIB de 5,8% ; l'effort public paraît élevé eu égard aux résultats obtenus comparativement aux pays similaires.

En se référant à la Charte, ce rapport analytique du Conseil Supérieur de l'Enseignement tente de présenter l'état actuel du système d'éducation et de formation, de déceler les avancées et les dysfonctionnements et les contraintes qui freinent son développement, de questionner ses performances et son efficacité et de dégager des axes d'amélioration. Ainsi, ce volume est structuré en cinq sections :

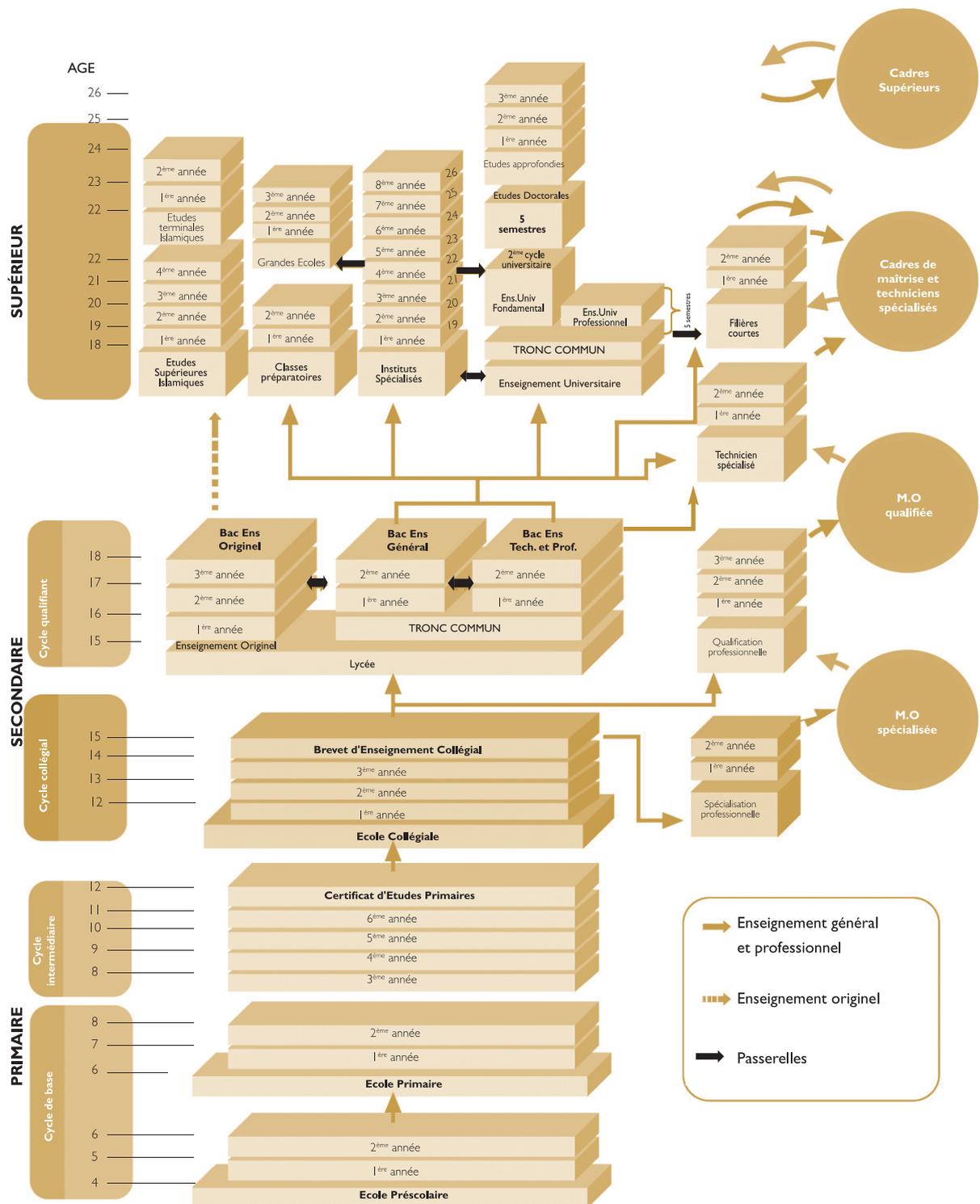
- La première section est consacrée à l'extension de l'enseignement et à son ancrage dans l'environnement économique et traite de la généralisation de la scolarisation obligatoire, de l'alphabétisation et l'éducation non formelle, ainsi que de l'adéquation du système d'éducation-formation à son environnement socio-économique ;

- La deuxième section est axée sur l'organisation pédagogique, notamment la réorganisation et l'articulation des cycles d'éducation-formation, l'évaluation et les examens ainsi que l'orientation éducative et professionnelle ;
- La troisième section analyse l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation en ciblant les curricula, les rythmes scolaires et pédagogiques, le perfectionnement et la diversification des langues enseignées, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, l'encouragement de l'excellence et la recherche scientifique ainsi que la promotion des activités sportives et des activités parascolaires ;
- La quatrième section traite de la gouvernance et, partant, de la décentralisation et la déconcentration dans le secteur de l'éducation et de la formation, la gouvernance et l'évaluation du rendement du système d'éducation-formation ainsi que l'adaptation et la rationalisation de l'utilisation des ressources ;
- La cinquième section concerne la question du financement qui met l'accent sur la contribution du secteur de l'enseignement privé ainsi que sur la mobilisation des ressources de financement et l'optimisation de leur emploi.

SYSTÈME NATIONAL D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

- STRUCTURE GÉNÉRALE
- REPÈRES ET CHIFFRES CLÉS

I. STRUCTURE DU SYSTEME NATIONAL D'ÉDUCATION ET DE FORMATION



II. CONTEXTE DÉMOGRAPHIQUE ET RÉFÉRENTIEL DU SYSTÈME D'EDUCATION ET DE FORMATION

Population légale totale (recensement 2004)*	29 891 708 habitants
Population active employée dans le système d'Education et de Formation	Environ 4% de la population active totale
Nombre d'usagers du système d'Education et de Formation	Environ 6 Millions
Cadre référentiel de la réforme du système d'Education et de Formation	La charte nationale d'Education et de Formation adoptée en 1999- 2000

* Source : Haut Commissariat au Plan (HCP).

III. ENSEIGNEMENT SCOLAIRE : NOMBRE D'ÉLÈVES, ENSEIGNANTS ET PERSONNELS ADMINISTRATIFS

Cycle	Primaire	Secondaire collégial	Secondaire qualifiant
Nombre d'Etablissements dans le secteur public	6 970	1 381	717
Effectif des élèves (dont élèves scolarisés dans le secteur privé)	3 939 177 329 874	1 404 175 55 571	681 369 43 119
Effectif des enseignants*	129 123	54 391	34 874
Personnel d'encadrement administratif	13 713	12 899	10 948

* Effectif des enseignants dans le secteur public.

Source : Secrétariat d'Etat à l'Enseignement Scolaire (SEES), 2007.

Effectifs des élèves en classes post secondaires		
CPGE*	BTS**	Total
3 734	2 080	5 814

*Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles ** Brevet Technicien Spécialisé

Source : SEES, 2007

IV. ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : NOMBRE DES ÉTUDIANTS ET PROFESSEURS CHERCHEURS

Domaine d'études	Nombre d'étudiants	Nombre d'enseignants
Enseignement Originel	42 353	118
Sciences juridiques, économiques et sociales	106 702	1 252
Lettres et Sciences Humaines	83 115	2 119
Sciences	47 539	3 148
Sciences et Techniques	9 527	1 020
Médecine et Pharmacie	7 882	1 051
Médecine Dentaire	1 023	86
Sciences de L'ingénieur	4 249	399
Technologie	3 194	132
Commerce et Gestion	4 189	381
Sciences de L'éducation (Faculté des sciences de l'Education)	707	52
Traduction	97	11
Total	272 578	9 769*

* Non inclus les 98 enseignants des Instituts de recherche scientifique

Source : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (DESFCRS), 2007.

	Universités	Facultés	Ecoles d'ingénieurs	Ecoles de Commerce et de Gestion	Ecoles Supérieures de Technologies	Ecole Supérieure de Traduction
Nombre d'Etablissements publics	14	65	10	7	8	1

Source : DESFCRS, 2006.

V. FORMATION PROFESSIONNELLE : NOMBRE DES STAGIAIRES ET FORMATEURS

	Stagiaires	Formateurs	Etablissements
Secteur Public	164 717	6 287	487
Secteur Privé	68 159	6 706	1 470
Total	232 876	12 993	1 957

Source : Département de la Formation Professionnelle (DFP), 2007.

Répartition des stagiaires par secteur de formation

Secteur de formation	Nombre des stagiaires
Administration Gestion et Commerce	60 807
Industries mécaniques, métallurgiques, électriques et électroniques	43 943
Bâtiment et travaux publics	24 466
Technologies de l'Information et de Communication	20 227
Coiffure Esthétique	17 281
Tourisme Hôtellerie	16 251
Artisanat de production	14 943
Textile Habillement et Cuir	11 877
Agriculture	9 072
Santé et paramédical	7 501
Pêche maritime	2 663
Autres	3 845
Total	232 876

Source : Département de la Formation Professionnelle (DFP), 2007.

VI. LES CENTRES DE FORMATION DES CADRES PÉDAGOGIQUES

Centres	Nombre d'établissements	Effectif des stagiaires	Effectif des enseignants
Centres de Formation des Instituteurs	34	1 500	606
Centres Pédagogiques Régionaux	13	1 454	344
Ecoles Normales Supérieures	6	1 493*	674
Ecoles Normales Supérieures (Enseignement Technique)	2		
Centre de Formation des Inspecteurs de l'Enseignement	1	**	26
Centre d'Orientation et de Planification de l'Education	1	202	12

*Dont 240 stagiaires en éducation physique, 379 stagiaires dans le cycle d'agrégation et 874 stagiaires en 5^{ème} année.

**Le centre n'a pas formé de stagiaires en 2007.

Source : SEES/DSSP, 2007.

Les lauréats du cycle d'agrégation												
Spécialité	Sc. maths	P.C.	Fran.	Arabe	Phil.	Constr. Méc	Fabr. Méc	Ing. Elec	Eco. Gestion	Sc. Nat	E.P.S	Total
Nombre des lauréats	8	18	12	25	5	4	1	5	13	9	20	120

Sc. Maths : Sciences Mathématiques, P.C. : Physique Chimie,

Constr. Méc : Construction Mécanique, Fran. : Français, Fabr. Méc. : Fabrication Mécanique, Eco. Gestion : Economie et Gestion, Ing. Elec.

Ingénierie Electrique, Phil. : Philosophie, Sc. Nat. : Sciences Naturelles, E. P. S. : Education Physique et Sportive, Traduc. : Traduction.

Source : SEES, 2007.

VII. TRONCS COMMUNS ET FILIÈRES DANS LES SECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Les tronc communs et les filières de l'enseignement secondaire qualifiant

Les filières de l'enseignement secondaire qualifiant		Total
La 1 ^{ère} année Le cycle des tronc communs	Enseignement Originel	4
	Lettres et Sciences Humaines	
	Tronc commun Scientifique	
	Tronc commun Technologique	
2 ^{ème} et 3 ^{ème} années Le cycle de Baccalauréat Les filières	Enseignement Originel	8
	Lettres et Sciences Humaines	
	Arts Pratiques	
	Sciences Economiques et Gestion	
	Sciences Expérimentales	
	Sciences Mathématiques	
	Sciences et Technologies Electriques	
Sciences et Technologies Mécaniques		

Source : Secrétariat d'Etat à l'Enseignement Scolaire (SEES), 2007.

Les filières de l'enseignement supérieur

Cycle	Filières accréditées	
Diplôme Universitaire de Technologie (bac+2)	72	
Cycle Licence (bac+3)	558	
Cycle Master (bac +5)	Master	288
	Master Spécialisé	109
Master Sciences et Techniques	42	
Diplôme Ingénieur d'Etat	62	
Diplôme de l'ENCG	34	
Diplôme de Traduction de l'ESRFT	1	
Total	1 166	

Source : Département de l'Enseignement Supérieur (DES), 2007.

Les filières de la formation professionnelle

Secteur de formation	Nombre de filières
Administration Gestion et Commerce	57
Industries mécaniques, métallurgiques, électriques et électroniques	85
Bâtiment et travaux publics	29
Technologies de l'Information et de Communication	3
Coiffure Esthétique	6
Tourisme Hôtellerie	28
Artisanat de production	25
Textile Habillement et Cuir	47
Agriculture	18
Santé et paramédical	13
Pêche maritime	7
Autres	10
Total	328

Source : DFP, 2007.

VIII. LE BUDGET DE L'ETAT ALLOUÉ AU SYSTÈME D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

Budget d'Education et de Formation en milliards de dirhams	34,8
Budget d'Education et de Formation par rapport au PIB	5,8%

Source : Ministère des finances et de la privatisation (MFP), 2007.

Répartition du budget global d'Education et de Formation par rapport au PIB (en %)	
Enseignement scolaire	4,75
Enseignement supérieur	0,92
Formation professionnelle	0,48
Alphabétisation	0,017
Education non formelle	0,006

Source : SEES, MFP, 2007

Budget de l'Éducation et de Formation en 2008 en milliards de dirhams	
Education nationale	31,4
Enseignement supérieur	6,1

Source : Loi de finances, 2008

Répartition du Budget de l'Éducation et de Formation en 2008 (en pourcentage)	
Fonctionnement	93%
Investissement	7%

Source : Loi de finances, 2008

PREMIERE SECTION
EXTENSION DE L'ENSEIGNEMENT
ET SON ANCRAGE DANS
L'ENVIRONNEMENT ECONOMIQUE

Un des objectifs assignés au système d'éducation et de formation par la Charte est celui de la démocratisation de l'école pour que celle-ci soit accessible à tous les enfants et jeunes marocains. Pour ce faire, le gouvernement a mis en place un dispositif juridique et institutionnel visant à favoriser la scolarisation de l'ensemble des enfants en âge scolaire. Dans la première partie de ce volume, l'accent sera mis sur les réalisations relatives à la généralisation de la scolarisation et à l'extension de l'enseignement, sur les dysfonctionnements qui persistent à ce niveau, et à chaque fois que cela sera possible, il sera procédé à des comparaisons avec des systèmes éducatifs de pays à niveau de développement similaire à celui du Maroc.

I. EXTENSION ET GÉNÉRALISATION DE L'ENSEIGNEMENT : UN OBJECTIF EN QUÊTE DE RÉALISATION

La Charte entend par généralisation de l'enseignement « la généralisation d'une éducation de qualité à tous les enfants et jeunes du Maroc, au préscolaire, de l'âge de quatre à six ans, et au primaire et au collégial, de l'âge de six ans à quinze ans ». Relever le défi de la généralisation des enseignements préscolaire, primaire et collégial est érigé en priorité nationale à atteindre avant la fin de cette décennie.

La mise en œuvre de la Charte s'est traduite, entre autres, par une extension de l'enseignement, une augmentation des effectifs et une amélioration des taux de scolarisation.

I.1. Enseignement préscolaire : une généralisation en butte aux obstacles socioéconomiques

Reconnaissant l'importance de la contribution de l'enseignement préscolaire à la réussite scolaire des élèves, l'Etat marocain a promulgué, en 2000, la Loi N° 05-00 relative au statut de l'enseignement préscolaire. L'objectif était de garantir l'égalité des chances à tous les enfants marocains, de faciliter leur épanouissement physique, cognitif et affectif et de développer leur autonomie et leur socialisation.

Tableau 1. Evolution des effectifs de l'enseignement préscolaire par type

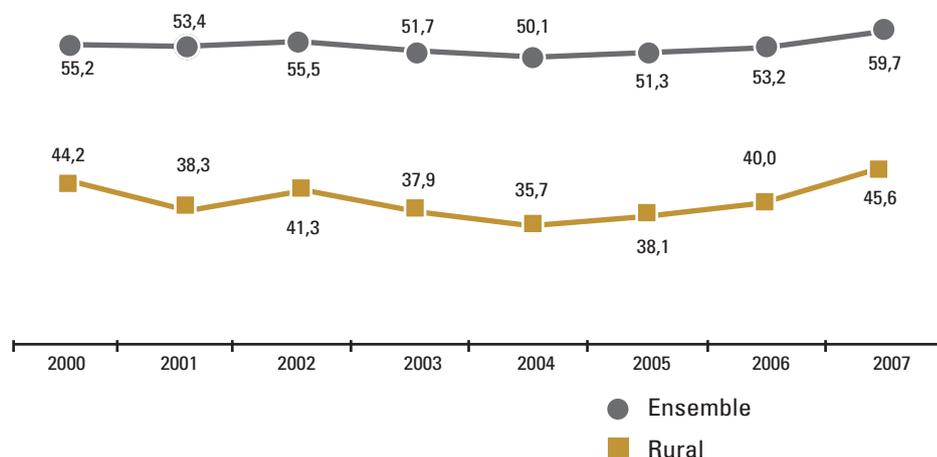
Type	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Moderne	67 281	69 078	71 979	79 632	84 974	93 395	135 722
Traditionnel	696 919	678 815	638 009	605 151	605 594	611 675	570 031
Ensemble	764 200	747 893	709 988	684 783	690 568	705 070	705 753

Source: SEES, DSSP

L'enseignement préscolaire a connu une évolution mitigée : d'une part, les effectifs ont diminué de 764 200 en 2000-2001 pour se situer à 705 753 en 2006-2007, d'autre part, les effectifs du préscolaire moderne ont crû d'environ 10% par an alors que ceux du préscolaire traditionnel ont diminué en moyenne de 3% par an. Etant donné que les effectifs du préscolaire traditionnel représentaient plus des deux tiers des effectifs totaux, la croissance des effectifs qu'a connu le préscolaire moderne n'a pas pu compenser la décroissance qu'ont enregistré les effectifs du préscolaire traditionnel. Un tel changement de structure traduit-il un changement des préférences des familles

marocaines d'un préscolaire traditionnel à un préscolaire moderne ? Certainement pas, car les deux types d'enseignement préscolaire ciblent deux couches sociales tout à fait distinctes : le préscolaire traditionnel, essentiellement implanté en milieu rural et périurbain, répond aux besoins d'une population à moyens limités alors que l'enseignement moderne, concentré surtout en milieu urbain, s'adresse, par une diversification de l'offre, aux couches à revenu moyen et à revenu élevé. Or, à cause de l'insuffisance de leurs revenus, les familles à situation précaire ne peuvent pas opter pour l'enseignement préscolaire moderne privé. En réalité, la décroissance des effectifs de l'enseignement préscolaire est due à la baisse de l'âge d'entrée à l'école publique de 7 à 6 ans puis de 6 à 5 ans pour les enfants ruraux. Etant rationnelles, les familles rurales ont profité de cette discrimination positive en inscrivant leurs enfants très tôt au primaire public sans passage préalable par l'enseignement préscolaire traditionnel ou après seulement une courte durée (une année au lieu de deux ans et plus).

Graphique 1.
Evolution du taux net de scolarisation au préscolaire



Source : SEES, DSSP

La généralisation de l'enseignement préscolaire n'a pas eu lieu en 2004 comme prévu par la Charte : en 2006-2007, 60% des enfants âgés de 4 à 5 ans sont préscolarisés. En fait, l'enseignement préscolaire privé n'est pas en mesure d'assurer la généralisation de l'enseignement préscolaire car une partie importante de la demande potentielle n'a pas les moyens de scolariser ses enfants dans le réseau privé. Pour des raisons d'équité et d'égalité des chances devant l'éducation, l'Etat devra dispenser dans les écoles publiques un enseignement préscolaire alternatif et ce, conformément aux dispositions de la Charte qui stipule que « les enseignements préscolaire et primaire seront intégrés pour constituer un socle éducatif cohérent, le primaire d'une durée de 8 ans composé de deux cycles : le cycle de base qui regroupera le préscolaire et le premier cycle du primaire et le cycle intermédiaire qui sera constitué du deuxième cycle du primaire ». La taille de la tranche d'âge de 4 à 5 ans oscillerait annuellement entre un million et un million deux cents mille enfants durant les vingt prochaines années, et le préscolaire privé est en disposition d'accueillir la moitié des effectifs. L'enseignement public devra donc à terme aménager entre 11000 à 13000 salles pour pouvoir généraliser l'enseignement préscolaire.

A ce titre, il est à signaler que le département de l'enseignement scolaire a déjà pris des dispositions, notamment le projet de création de 1500 classes préscolaires par an au sein des écoles primaires en plus du lancement des expériences de classes préscolaires intégrées au cycle primaire comme prévu par la Charte.

En résumé, l'enseignement préscolaire connaît des dysfonctionnements qui ne sont pas sans effets sur l'atteinte des objectifs fixés à ce cycle d'enseignement par la Charte. Parmi ces dysfonctionnements, on peut citer principalement :

- La dualité de l'offre scolaire entre un enseignement préscolaire moderne s'adressant à une couche aisée de la société et jouissant d'une qualité relativement meilleure que l'enseignement préscolaire traditionnel dépourvu de moyens et de ressources et dont le rendement qualitatif est relativement faible ;
- Le manque de formation pédagogique des animateurs de l'enseignement préscolaire est de nature à affecter négativement la qualité de cet enseignement ;
- L'offre limitée en milieu rural va à l'encontre du principe de l'égalité des chances.

Ainsi, malgré un dispositif juridique garantissant le droit à l'enseignement préscolaire aux enfants marocains, il n'en demeure pas moins que ce droit se trouve réduit par une offre inégalement répartie en quantité et en qualité sur l'ensemble du territoire. Cette offre inégale a des impacts tant sur l'accès aux structures d'accueil et partant sur l'égalité des chances que sur l'amélioration du rendement interne de l'enseignement.

Afin de sortir de ce cercle vicieux, la Fondation Mohammed VI de promotion des œuvres sociales de l'éducation-formation, a initié un projet pilote visant à assurer un enseignement préscolaire de qualité, dans un premier temps, à environ 4000 enfants dans une centaine de communes. Ce projet pilote testera les principes directeurs qui président à l'élaboration de cette initiative préscolaire et en vérifiera la possibilité de mise en application pratique. Le premier principe retenu est celui de la même école préscolaire d'excellence pour tous, en termes de qualité des locaux, des éducateurs et des apprentissages. Le second est celui de tarifs d'accès différents selon la localisation géographique de l'école et d'une solidarité financière entre écoles, pour que les disparités sociales ne freinent pas l'accessibilité. Le troisième serait celui d'un financement tripartite des coûts de scolarité : un tiers pour les parents, un tiers pour les collectivités locales, un tiers pour un bailleur de fonds (la Fondation Mohammed VI pour la phase pilote). Le dernier principe est celui d'une offre suffisamment bien articulée pour contribuer à l'effort subséquent de rénovation du primaire.

I.2. Enseignement scolaire : profil d'une nouvelle structure par âge

La promulgation de la Loi N° 04-00 modifiant et complétant le Dahir N° 1-63-071 du 25 Joumada II 1383 (13 novembre 1963) relatif à l'obligation de l'enseignement fondamental reconnaît l'éducation comme étant à la fois un droit et une obligation pour tous les enfants marocains des deux sexes ayant atteint l'âge de six ans. Elle est un droit, car l'Etat doit garantir une offre éducative de proximité sur l'ensemble du territoire marocain. Elle est aussi une obligation, car les parents et les tuteurs sont responsables de faire suivre cet enseignement à leurs enfants jusqu'à ce que ces derniers atteignent l'âge de 15 ans révolus.

Ensuite, pour affirmer ce droit à l'éducation, d'autres lois ont été promulguées simultanément soit pour renforcer l'offre scolaire par la participation du secteur privé, soit pour réorganiser la structure de gouvernance du système par la création des académies régionales d'éducation et de formation.

Cet arsenal juridique et les mesures prises par le département de tutelle ont eu pour effet de contribuer de manière palpable à augmenter l'offre éducative et se sont traduits par l'amélioration de l'équité d'accès à la scolarisation entre sexes et entre milieux, l'élargissement du réseau des établissements d'éducation et de formation, l'extension des actions de soutien aux élèves (internats, cantines, transport scolaire, bourses d'étude) et l'adaptation de l'école.

Après l'élargissement de l'accès à l'école primaire aux enfants âgés de 6 ans en 1997-1998, la structure scolaire par cycle a totalement changé. Dans une première période (de 1997-1998 à 2002-2003), ce sont les effectifs de l'enseignement primaire qui ont enregistré une forte augmentation. Au cours de la période suivante (de 2003-2004 à 2006-2007), avec l'arrivée aux collèges des cohortes d'élèves inscrits à l'âge de 6 ans en première année primaire, les effectifs du secondaire collégial ont vu leurs rangs s'agrandir par l'addition d'une cohorte d'âge supplémentaire en plus de celles déjà existantes. De 2007-2008 à 2009-2010, ce sont les effectifs du secondaire qualifiant qui connaîtront certainement une croissance relativement plus importante. Ensuite, la structure scolaire sera déterminée essentiellement par le fonctionnement interne du système scolaire (taux de flux) car la cohorte des nouveaux inscrits chaque année (les enfants âgés de 6 ans) restera pratiquement stable. Cela est dû au niveau actuel de la transition démographique de la population marocaine et au niveau élevé d'inscription en première année du primaire.

Globalement les effectifs scolaires (primaire et secondaire) ont connu une croissance annuelle de 2,3% en passant de 5,1 millions en 1999-2000 à plus de 6 millions en 2006-2007, à raison de 65% des effectifs pour l'enseignement primaire, 24% pour le secondaire collégial et 11% pour le secondaire qualifiant.

Tableau 2. Evolution des effectifs des élèves par cycle d'enseignement

Cycle	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Primaire	3 669 605	3 842 000	4 029 112	4 101 157	4 070 182	4 022 600	3 943 831	3 939 177
Collégial	992 222	1 043 343	1 095 621	1 119 580	1 161 390	1 231 752	1 317 149	1 404 175
Qualifiant	471 557	483 720	515 132	559 497	603 397	633 409	656 796	681 369
Total	5 133 384	5 369 063	5 639 865	5 780 234	5 834 969	5 887 761	5 917 776	6 024 721

Source : Département de l'enseignement scolaire

La répartition des effectifs scolaires par milieu ne permet pas de dégager des enseignements sur les inégalités de scolarisation. Ce sont les taux spécifiques de scolarisation qui renseignent sur l'intensité de l'effort de scolarisation déployé auprès de chaque catégorie d'enfants en âge de scolarisation. Or, la qualité des données démographiques (par âge et par milieu) disponibles ne permet pas d'obtenir des estimations fiables de ces taux par milieu : des efforts pour affiner ces données devraient être déployés. En outre, une partie des enfants ruraux suivent leur scolarité en milieu urbain (comptabilisés en tant qu'élèves urbains). Par conséquent, la population scolaire en milieu rural sous-estime la population rurale réellement scolarisée et on ne dispose pas de statistiques scolaires répartissant les élèves selon leur milieu de résidence d'origine. Il est donc absolument nécessaire d'intégrer dans les recensements scolaires une variable portant sur le milieu de résidence d'origine des élèves.

1.2.1. Enseignement primaire : une évolution en besoin de plus de mobilisation

L'enseignement primaire, second niveau de la pyramide scolaire, est le cycle le plus ancien et le plus développé en termes de capacité de notre système d'éducation et de formation. Selon l'article 65 de la Charte, l'école primaire est composée de deux cycles :

- Le premier cycle, de deux ans, a pour objectif principal la consolidation et l'extension des apprentissages du préscolaire, pour faire acquérir à tous les enfants marocains, arrivant à l'âge de huit ans, un socle commun et harmonieux d'instruction et de

socialisation, les préparant à poursuivre, avec un maximum d'égalité des chances, leurs apprentissages aux niveaux d'enseignement ultérieur ;

- Le second cycle d'une durée de quatre ans sera ouvert aux enfants issus du premier cycle de l'école primaire.

Sur le plan de l'offre, l'école primaire couvre presque l'ensemble du territoire et elle est présente même dans les zones les plus reculées du royaume.

Cet enseignement, qui doit s'adapter au milieu socioéconomique et culturel spécifique à chaque région, porte principalement sur le développement des habiletés et de l'expression en langue arabe, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et d'une première langue étrangère, le développement d'une structure opératoire de l'intelligence pratique, notamment par l'enseignement des concepts de base en mathématiques.

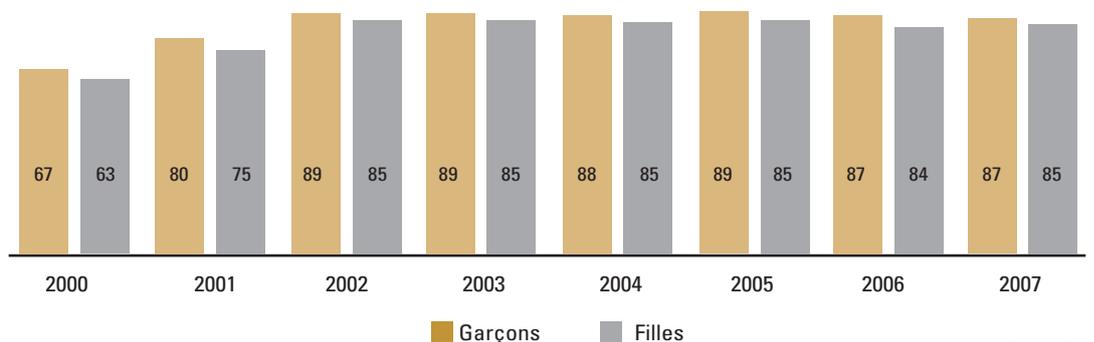
A la lecture des données statistiques, on constate que l'école primaire marocaine s'est prodigieusement développée en raison de la forte demande en éducation, de l'impératif d'atteindre la généralisation de la scolarisation prévue dans la Charte et d'une prise de conscience de plus en plus grande de la société du rôle fondamental de l'éducation dans l'ascension sociale et dans l'amélioration du bien être des individus.

Les efforts déployés par le gouvernement durant les sept premières années de la décennie de l'éducation et de la formation se sont soldés par des gains importants en matière de démocratisation de l'Ecole marocaine.

I.2.1.1. Evolution des effectifs

L'évolution des taux nets d'admission au niveau de l'enseignement primaire depuis 1999-2000 témoigne d'une accélération des inscriptions des enfants ayant l'âge légal d'admission en première année de l'enseignement primaire. Ce rythme n'a pas été soutenu durant cette décennie. En effet, partant d'un taux d'admission de près de 65 %, la courbe illustrant l'évolution des taux nets d'admission montre qu'on a atteint un taux net d'admission maximal de 87,3 % en 2002-2003.

Graphique 2. Evolution du taux net d'admission par sexe



Globalement, les effectifs de l'enseignement primaire ont enregistré une décroissance continue ces trois dernières années en passant de 4 070 182 élèves en 2003-2004 à 3 939 177 élèves en 2006-2007 et ce, à cause de l'effet de cohortes : depuis 2003-2004, l'enseignement primaire commence à concerner essentiellement la tranche d'âges 6-11 ans au lieu de 6-12 ans (une cohorte d'âge de moins).

Tableau 3. Evolution, par milieu, de l'effectif des élèves scolarisés au primaire

Milieu	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Total	3 669 605	3 842 000	4 029 112	4 101 157	4 070 182	4 022 600	3 943 831	3 939 177
Urbain	1 967 391	2 027 717	2 084 838	2 098 550	2 082 524	2 070 687	2 032 310	2 024 288
Rural	1 702 214	1 814 283	1 944 274	2 002 607	1 987 658	1 951 913	1 911 521	1 914 889

Source : SEES, DSSP

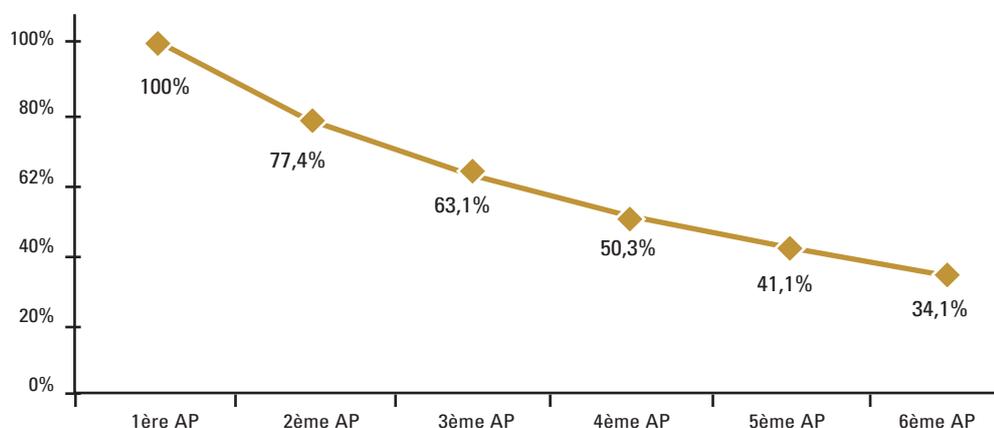
Par milieu de résidence, la décroissance des effectifs en milieu urbain est plus accentuée qu'en milieu rural. Cela s'explique, d'une part par une inscription à l'école des enfants ruraux relativement plus tardive et, d'autre part par un système scolaire en milieu urbain plus fluide qu'en milieu rural.

Quant à la scolarisation au primaire selon le genre, l'indice de parité entre les sexes atteint 87% en 2006-2007, ce qui traduit une tendance irréversible vers l'égalité des chances devant la scolarisation entre les filles et les garçons.

Atteignant 92% en 2002-2003, les taux nets de scolarisation au primaire restent pratiquement constants ces trois dernières années : la demande de scolarisation de la tranche d'âge 6-11 ans devient inélastique à l'offre scolaire et partant, l'impact marginal de cette offre est très limité. En fait, le décile d'enfants non encore inscrits en première année du primaire est soit issu des ménages les plus vulnérables de la population, soit fait partie de la population aux besoins spécifiques ; donc nécessite un soutien et un accompagnement aussi bien matériel que moral en plus d'une offre scolaire adaptée à leurs besoins. Certes, l'enseignement scolaire, en collaboration avec la Fondation Mohammed V pour la solidarité, a procédé à la création de 243 classes intégrées au profit des enfants aux besoins spécifiques. Mais, ces initiatives doivent être renforcées et accompagnées par l'aménagement de l'accès à l'école et la mise en place d'un transport scolaire adapté pour cette catégorie.

A titre de comparaison, les taux nets de scolarisation au primaire sont de 97% et 98% respectivement en Tunisie et en Egypte.

Graphique 3. Taux d'achèvement sans redoublement au primaire en 2006-2007



Source : Calcul interne sur des données du SEES, DSSP

Alors que la Charte préconise que 90% des élèves d'une cohorte d'inscrits en première année du primaire parviennent en fin d'école primaire, le taux de survie de la première à la sixième année primaire n'est que de 73% avec redoublement et seulement de 34% sans redoublement. Pour atteindre le seuil fixé par la Charte, il faudrait que les taux de déperdition par niveau soient inférieurs à 0,7%.

I.2.1.2. Capacité d'accueil

Le nombre d'écoles au primaire est passé de 5 940 unités en 1999-2000 à 6 990 unités en 2006-2007 alors que le nombre de satellites s'est élevé d'environ 11 526 à 13 381 unités au cours de la même période.

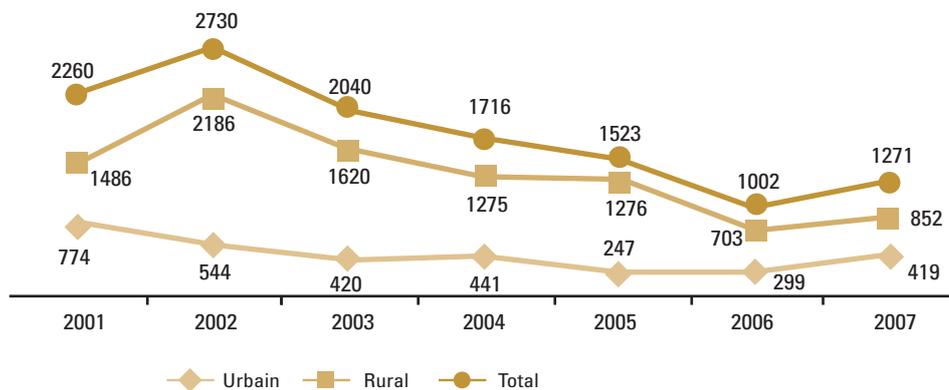
Tableau 4. Evolution du nombre d'établissements de l'enseignement primaire

Type	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Ecoles	5 940	6 213	6 512	6 746	6 788	6 832	6 906	6 970
Var	-	4,6%	4,8%	3,6%	0,6%	0,6%	1,1%	1%
Satellites	11 526	11 853	12 157	12 753	13 049	13 084	13 349	13 381
Var	-	2,8%	2,6%	4,9%	2,3%	0,3%	2,0%	0,2%

Source : SEES, DSSP

Ainsi, la capacité d'accueil en termes de salles s'est élargie en passant d'environ 81000 salles en 1999-2000 à 90000 en 2005-2006, soit un taux d'accroissement annuel de 1,5%. L'accroissement du nombre de salles de classes au primaire est trois fois supérieur à celui des effectifs, ce qui s'est traduit par une amélioration des ratios élèves/salle : ceux-ci sont passés de 43 élèves/salle en 1999-2000 à 40 élèves/salle au cours de la même période avec disparités entre milieux et entre établissements.

Graphique 4. Evolution des nouvelles salles créées au primaire



Source : SEES, DSSP

Les conditions d'apprentissage en milieu rural sont difficiles car la plupart des satellites ne disposent pas d'infrastructures de base : 76,5% ne sont pas raccordés au réseau de l'eau potable, 62% ne sont pas alimentées en électricité et 73% sont dépourvues de latrines.

I.2.1.3. Personnel enseignant

L'effectif total des enseignants au primaire est passé de 128 288 enseignants en 2000-2001 à 129 123 en 2006-2007, soit une croissance annuelle moyenne de 0,84%. Cette progression a à peine suivi la progression des effectifs. Ainsi, le taux d'encadrement reste pratiquement constant : de 29 élèves/enseignant en 1999-2000, on est passé à 28 élèves/enseignant. Cependant, les taux d'encadrement connaissent des disparités importantes entre les milieux rural et urbain d'une part, et entre les régions et les provinces d'autre part, alors que 59% des enseignants du primaire exercent en milieu rural en 2006-2007.

Tableau 5. Evolution du personnel enseignant au primaire par tranche d'âge

Tranche d'âge	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Total	128288	132781	135199	135663	134633	131625	129123
Moins de 30 ans (%)	27,9	30	29,4	28,3	26,5	28,4	—
30-39 ans (%)	26,7	22,9	18,6	18,3	19,1	18,8	—
40-49 ans (%)	36,9	38,6	41	41	40	39,8	—
50 ans et plus (%)	8,5	8,5	11	12,4	14,4	13	—

Source : SEES, DSSP

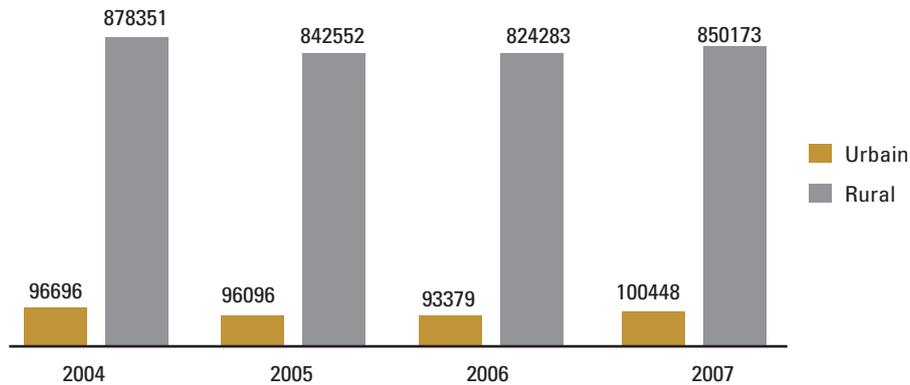
Environ 96% des enseignants accomplissent la charge horaire légale à savoir 30 heures par semaine. A cause de la rigidité de la gestion des ressources humaines, il existe un déficit d'enseignants dans certaines zones et un excédent dans d'autres : 3340 enseignants n'ont pas de tableau de service alors que les écoles souffrent d'un déficit de 1390 enseignants.

Enfin, en Tunisie, le taux d'encadrement au primaire est de 21 élèves par enseignant.

I.2.1.4. Appui social

Afin d'encourager la demande en éducation et d'améliorer la rétention des enfants issus des familles défavorisées, l'Etat a accordé une grande importance au soutien social. Au niveau de l'enseignement primaire, ce soutien s'est manifesté, essentiellement, à travers l'élargissement du réseau des cantines scolaires. De plus, on assiste au concours des actions de plusieurs intervenants autour de l'école dans le but d'encourager la scolarisation. En effet, en plus des interventions de l'Etat, plusieurs organisations appuient les efforts du département de l'enseignement scolaire en matière d'appui social surtout en milieu rural et particulièrement en faveur des filles rurales. Il s'agit notamment de la distribution des manuels et des fournitures scolaires en faveur des enfants des familles vulnérables, dont les frais générés par la scolarisation pèsent lourd sur leurs budgets. En effet, les résultats des comptes nationaux de l'éducation ont montré qu'une part importante des budgets des ménages est absorbée par les frais de scolarité.

Graphique 5. Bénéficiaires des cantines scolaires au primaire



Source : SEES, DSSP

Les actions initiées dans le cadre de l'Initiative Nationale de Développement Humain doivent être pérennisées. L'approche adoptée par certains pays d'Amérique Latine, notamment à travers les transferts de dons conditionnés par l'assiduité des élèves, semble être une alternative plus efficace. Cette approche demande l'adhésion de plusieurs acteurs et la mobilisation des partenaires autour de l'école. De plus, l'application de cette alternative doit nécessairement tirer les leçons des expériences passées, comme le programme de distribution des denrées sèches et, partant, éviter les effets que peut induire ce genre de programme.

Le Conseil Supérieur de l'Enseignement a conçu un programme de soutien social visant la lutte contre les déperditions scolaires des enfants vulnérables. Ce programme pilote consiste en l'octroi de dons (bourse allant jusqu'à 100 DH par mois), aux familles vulnérables, conditionnés par le maintien de leurs enfants à l'école. Ces bourses profiteront, dès l'année scolaire 2008-2009, aux familles d'environ 40000 élèves du primaire répartis sur 400 écoles. Une évaluation sera menée afin de mesurer l'impact réel de ce programme sur la rétention scolaire et partant l'opportunité et la faisabilité de sa généralisation à l'ensemble du territoire national.

I.2.2. Enseignement secondaire collégial : progression sous l'impulsion des inscrits âgés de 12 ans

L'enseignement secondaire collégial, organisé en cycle d'une durée de trois ans, est ouvert à tous les enfants issus du primaire et détenteurs d'un certificat d'études primaires.

I.2.2.1. Evolution des effectifs

Les effectifs de l'enseignement secondaire collégial ont enregistré une croissance annuelle moyenne de 5% en passant de 992 222 élèves en 1999-2000 à 1 404 175 élèves en 2006-2007. Le rythme de cette croissance est plus significatif après 2003-2004 avec l'arrivée en masse des enfants âgés de 12 ans issus de la première cohorte d'inscrits à l'âge de 6 ans en première année primaire.

Tableau 6. Evolution, par milieu, de l'effectif des élèves du secondaire collégial

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Total	992 222	1 043 343	1 095 621	1 119 580	1 161 390	1 231 752	1 317 149	1 404 175
Urbain	844 979	878 390	907 080	911 509	937 141	977 309	1 037 909	1 095 253
Rural	147 243	164 953	188 541	208 071	224 249	254 443	279 240	308 922

Source : SEES, DSSP

L'analyse de la scolarisation en secondaire collégial par milieu montre que la progression est plus rapide en milieu rural (11%) qu'en milieu urbain. Ce constat est dû au fait que les enfants ruraux ayant obtenu leur certificat d'études primaires suivent de plus en plus leurs études collégiales en milieu rural.

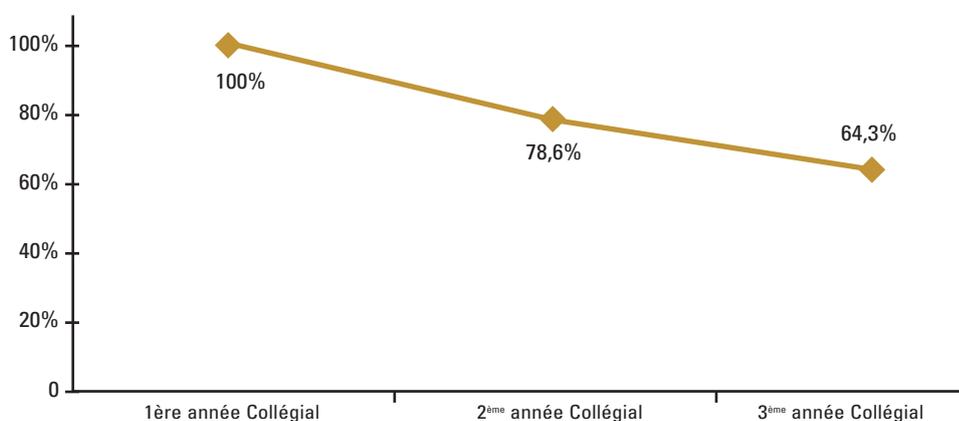
En 2006-2007, le taux net de scolarisation dans l'enseignement secondaire collégial est de 43% contre seulement 27% en 1999-2000. Cet exploit n'est pas dû à une amélioration de l'intensité de la scolarisation (les taux de flux restent inchangés) mais plutôt à un effet de cohorte. En effet, avant 2003-2004 les élèves âgés de 12 ans étaient encore au primaire alors qu'après cette année, la majorité de cette tranche d'âge a intégré l'enseignement secondaire collégial.

Quant à la scolarisation dans l'enseignement secondaire collégial selon le genre, l'égalité des chances d'accès au collège est pratiquement acquise en milieu urbain avec un indice de parité de 91% alors que cet indice n'est que de 55% en milieu rural. En plus de la construction d'un collège par commune, des mesures d'accompagnement doivent être entreprises notamment la construction de « DAR ATTALIBA » à côté de chaque collège rural : la gestion de ces « maisons d'étudiante » sera assurée par des associations locales sur la base, d'un contrat les liant à la délégation concernée qui procédera, en contre partie, au versement des bourses correspondantes aux filles hébergées, à la partie gérante, et c'est au conseil de gestion de l'établissement de veiller à la conformité de la gestion aux engagements pris. Certes, les procédures actuelles des dépenses publiques ne permettent pas une telle pratique : une adaptation préalable des textes s'avère nécessaire.

Il faudra aussi développer le transport scolaire au profit des collégiens ruraux non boursiers.

Par ailleurs, 46% d'une cohorte d'inscrits en première année du primaire parvient à la dernière année de la scolarité obligatoire, alors que la charte prévoit un taux de 80%.

Graphique 6. Taux d'achèvement sans redoublement au collégial en 2006-2007



Source : Calcul interne sur des données du SEES, DSSP

De plus, sur 100 élèves inscrits au collège, seuls 64,3% achèvent le secondaire collégial sans redoublement.

Force est de constater qu'environ trois quarts seulement des enfants âgés de 12 à 14 ans sont scolarisés. En d'autres termes, 25% des enfants de cette tranche d'âge n'ont jamais été scolarisés, ou ont quitté l'école avant d'achever la scolarité obligatoire. Donc, pour pouvoir généraliser la scolarité obligatoire, il est nécessaire d'agir non pas seulement en amont, sur le plan des inscriptions à l'école, mais aussi en aval en améliorant la rétention du système éducatif. A cet effet, il y a lieu de prendre les mesures nécessaires pour que les élèves déjà inscrits ne quittent pas l'école avant l'âge de 15 ans.

Tableau 7. Evolution de la parité du taux net de scolarisation au collégial

Milieu	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Urbain	0,90	0,90	0,92	0,94	0,97	0,98	1,00	1,00
Rural	0,53	0,56	0,59	0,63	0,67	0,72	0,73	0,74

Source : SEES, DSSP

I.2.2.2. Capacité d'accueil

Le nombre de collèges a évolué de 972 collèges en 1999-2000 à 1381 en 2006-2007, soit la construction d'environ 60 nouveaux collèges par an et ce depuis l'entrée en vigueur de la Charte. Ces nouvelles constructions ont surtout profité au milieu rural. Ainsi, le taux de couverture des communes rurales par les établissements d'enseignement collégial s'est amélioré en passant de 28,7% à 46,3% au cours de la même période.

Le rythme de croissance annuel du nombre de salles d'enseignement collégial depuis 1999-2000, est de 3,3%, lequel ne permet pas de faire face à une demande qui connaît une progression annuelle de 5%. Ce déséquilibre entre l'offre et la demande s'est traduit par le maintien du ratio (élèves/salle) à environ 45 élèves par salle. Un quart des classes de l'enseignement collégial compte plus de 41 élèves par classe.

I.2.2.3. Personnel enseignant

L'effectif total des enseignants de l'enseignement secondaire collégial a progressé d'environ 52000 enseignants en 1999-2000 à environ 54000 en 2006-2007, soit une augmentation annuelle moyenne de 0,6%. Quant aux enseignants exerçant en milieu rural, leur effectif a progressé de 6,9% par an et ce, pour faire face aux besoins des nouveaux collèges ruraux construits dans le cadre de la politique gouvernementale visant la dotation de toutes les communes rurales d'au moins un collège.

Le taux d'encadrement moyen au collégial est de 24,8 élèves par enseignant et seulement 37,5% des enseignants accomplissent la charge horaire légale à savoir 24 heures par semaine. Cette sous-utilisation des ressources humaines dans l'enseignement secondaire collégial est due, entre autres, à la taille relativement petite des collèges ruraux et à l'inachèvement des structures pédagogiques des collèges nouvellement construits. Même si globalement il n'y a pas de déficit d'enseignants dans ce cycle, au plan local des déficits d'enseignants ont été enregistrés et ont affecté le déroulement normal des études.

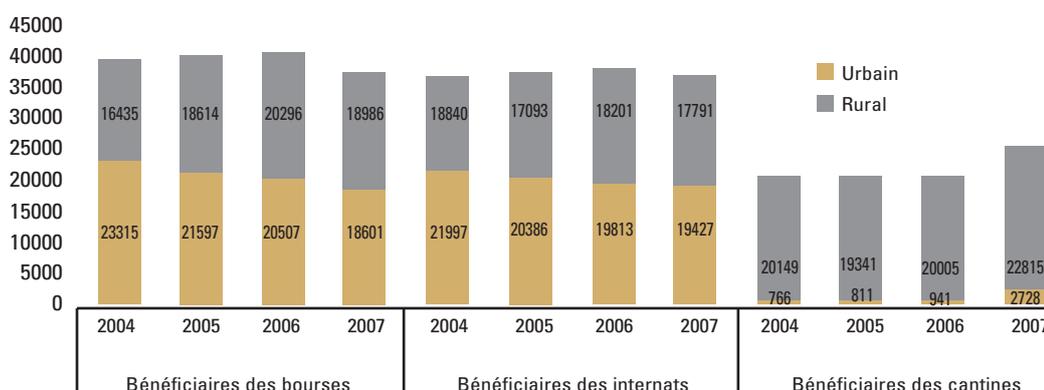
I.2.2.4. Appui social

En ce qui concerne l'enseignement secondaire collégial, le soutien social concerne aussi bien les cantines scolaires que les internats (octroi de bourses). En plus de l'intervention de l'État, il y a lieu de noter l'action de certaines associations et des ONG dans l'extension des Dour Attalib et Attaliba et ce, en partenariat avec le département de l'enseignement scolaire et les collectivités locales. L'intervention des associations a également concerné la distribution des manuels et fournitures scolaires en faveur des enfants nécessiteux.

Par ailleurs, la politique de développement des initiatives de transport scolaire, au profit des élèves demeurant loin des établissements scolaires, est une initiative qui doit être développée quitte à ce qu'une partie tierce (bénéficiaires ou/et associations) participent au financement des frais de fonctionnement, surtout de carburant.

L'analyse de l'évolution des effectifs des bénéficiaires des actions d'appui social témoigne des efforts considérables au niveau quantitatif. L'effort apparaît également à travers l'extension du réseau des internats dans le cadre du programme de construction des établissements de l'enseignement secondaire et de l'octroi de bourses qui confirme la politique soutenue de prise en charge des internes. Cependant, l'évolution du nombre de bourses octroyées dans l'enseignement secondaire collégial, durant la période allant de 2004 à 2007, témoigne d'une baisse des effectifs des bénéficiaires surtout en milieu urbain. Cela s'explique notamment par l'extension du réseau des collèges en milieu rural.

Graphique 7. Bénéficiaires de l'appui social au secondaire collégial



Source : SEES, DSSP

Par ailleurs, malgré l'appui social au profit des élèves, un nombre croissant des élèves admis à un niveau supérieur ou autorisés à redoubler une classe abandonnent l'école. En effet, l'effectif des non réinscrits au collégial public a atteint en 2006-2007 près de 103000 élèves, soit environ 7,7% de l'ensemble des élèves scolarisés au titre de la même année scolaire. En fait, c'est l'insuffisance des bourses qui explique ce renoncement à la poursuite des études collégiales. C'est dire que la prévalence des poches de pauvreté dans plusieurs régions du pays requiert la mobilisation et l'implication de tous les acteurs en faveur de l'école. Cette implication permettra aux différents intervenants d'agir directement pour créer des conditions favorables pour le développement de l'action éducative. Le développement du partenariat est identifié comme un moyen efficace pour assurer cette implication communautaire.

L'extension des transferts de dons conditionnés par l'assiduité des élèves au niveau du secondaire collégial, pourrait également contribuer à l'amélioration de la rétention scolaire et au renforcement de l'équité et de l'égalité des chances.

I.2.3. Enseignement secondaire qualifiant : des mesures d'accompagnement social à prendre pour les élèves du rural

I.2.3.1. Evolution des effectifs

Contrairement aux cycles primaire et secondaire collégial qui connaissent ces dernières années une fluidité pratiquement constante, la fluidité au sein du secondaire qualifiant connaît des variations significatives d'une année à l'autre. En outre, l'accès au secondaire qualifiant n'est plus fixé au quota de 40% des élèves de troisième année collégiale, mais déterminé, entre autres, au niveau de chaque délégation par le nombre de places disponibles, selon la carte scolaire, dans les troncs communs. En 2006-2007, les effectifs de l'enseignement secondaire qualifiant ont atteint 681000 élèves contre seulement 471000 élèves en 1999-2000, soit un taux d'accroissement annuel moyen de 5,4%.

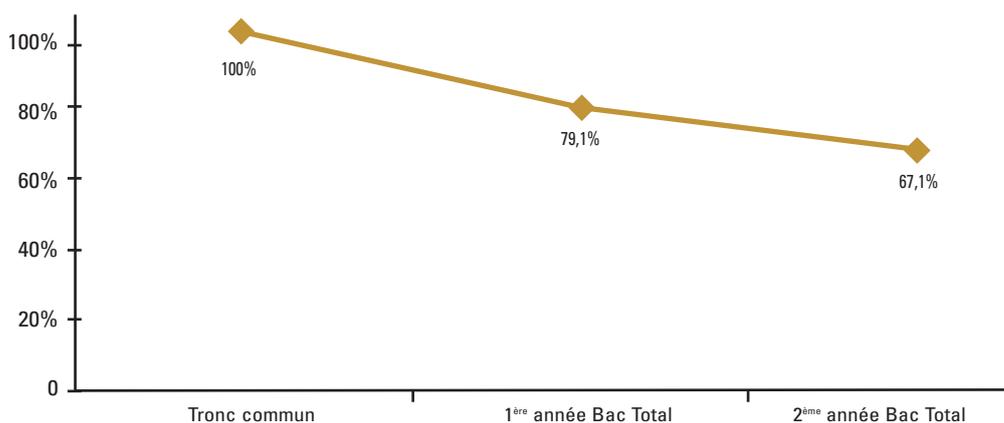
Tableau 8. Evolution, par milieu, de l'effectif des élèves du secondaire qualifiant

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Total	471 557	483 720	515 132	559 497	603 397	633 409	656 796	681 369
Urbain	449 045	459 269	487 466	525 630	564 745	586 032	603 125	620 789
Rural	22 512	24 451	27 666	33 867	38 652	47 377	53 671	60 580

Source : SEES, DSSP

Cette progression est le résultat de l'effet combiné d'une augmentation de l'offre, donc des taux d'accès, et d'une amélioration nette des taux de rétention. Néanmoins, environ 80% des lycées sont implantés en milieu urbain et accueillent près de 90% des effectifs. Une telle situation a certainement des répercussions négatives sur la poursuite des études secondaires par les filles rurales. Il faut donc prendre des mesures d'accompagnement, notamment l'octroi de bourses à tous les élèves ruraux ayant obtenu leur certificat des études collégiales et devant intégrer un lycée hors de leur lieu de résidence et ce, conformément aux recommandations de la Charte.

Graphique 8. Taux d'achèvement sans redoublement au secondaire qualifiant en 2006-2007



Source : Calcul interne sur des données du SEES, DSSP

Aussi, 23% d'une cohorte d'inscrits en première année du primaire parviennent-ils (avec redoublement) à la dernière année de l'enseignement secondaire qualifiant et 13% obtiennent le baccalauréat alors que sans redoublement ces proportions ne sont que de 5% et 3% respectivement. La Charte préconise 60% et 40% respectivement. C'est dire qu'il est impératif de prendre les mesures nécessaires à l'amélioration de la rétention et de la fluidité du système scolaire tout en améliorant la qualité des apprentissages.

I.2.3.2. Capacité d'accueil

Le nombre d'établissements de l'enseignement secondaire qualifiant est passé de 543 lycées en 1999-2000 à 717 lycées en 2006-2007, soit une augmentation annuelle moyenne de 4,1%. Le taux de couverture du milieu rural par les établissements d'enseignement secondaire est à peine de 19,6%, soit 141 lycées.

Le nombre de salles dans ce cycle a crû à un rythme de 2,8% par an depuis 1999-2000 alors que les effectifs des lycéens ont progressé de 5,5% par an. Ce déséquilibre entre l'offre et la demande a affecté négativement les ratios élèves/salle qui se sont dégradés de 33,7 élèves par salle en 2000-2001 à 39,4 élèves par salle en 2005-2006.

I.2.3.3. Personnel enseignant

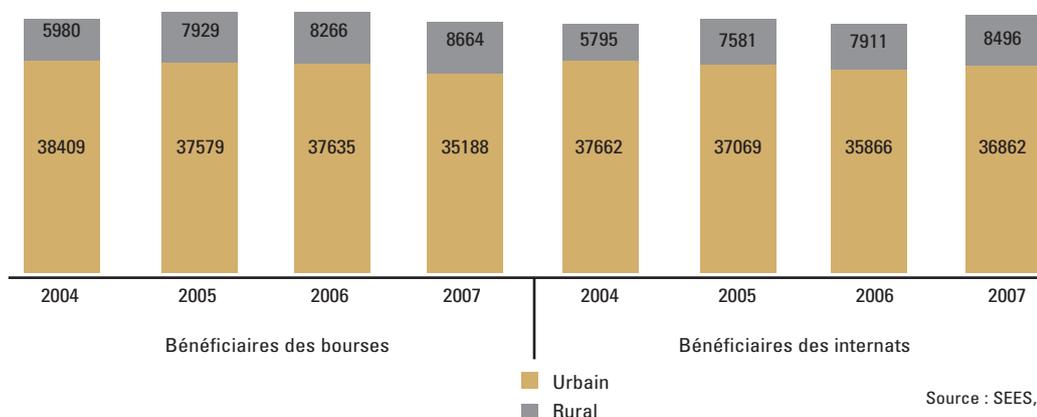
L'effectif total des enseignants de l'enseignement secondaire qualifiant est passé de 32000 enseignants en 1999-2000 à environ 35000 enseignants en 2006-2007, soit une augmentation annuelle moyenne de 1,1%. En milieu rural, cet effectif a connu une progression annuelle moyenne de 8,1% au cours de la même période.

Force est de noter que le taux d'encadrement dans ce cycle d'enseignement est de 18 élèves par enseignant et seulement 15,7% des enseignants accomplissent la charge horaire légale à savoir 21 heures par semaine. Cette sous utilisation des ressources humaines est due, entre autres, à la spécialisation des enseignants qui ne permet pas une gestion optimale des ressources.

I.2.3.4. Appui social

En ce qui concerne l'enseignement secondaire qualifiant, le soutien social s'est manifesté par l'élargissement du réseau des internats et par l'octroi de bourses au profit des élèves. Le développement du soutien social apparaît à travers l'extension du réseau des internats aux nouveaux lycées accueillant les élèves ruraux déplacés. Cependant, il y a lieu de noter que l'évolution du nombre de bourses octroyées dans l'enseignement secondaire qualifiant, témoigne d'une hausse des effectifs des bénéficiaires en milieu rural au détriment du milieu urbain. Cette situation pourrait s'expliquer par la politique de création des lycées dans le milieu rural.

Graphique 9. Bénéficiaires de l'appui social au secondaire qualifiant



Source : SEES, DSSP

Parallèlement à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire collégial, le projet des transferts de dons conditionnés, prévu pour l'enseignement primaire, pourrait s'étendre à ce niveau. Les besoins en soutien social s'amplifient et les ressources de l'Etat sont limitées.

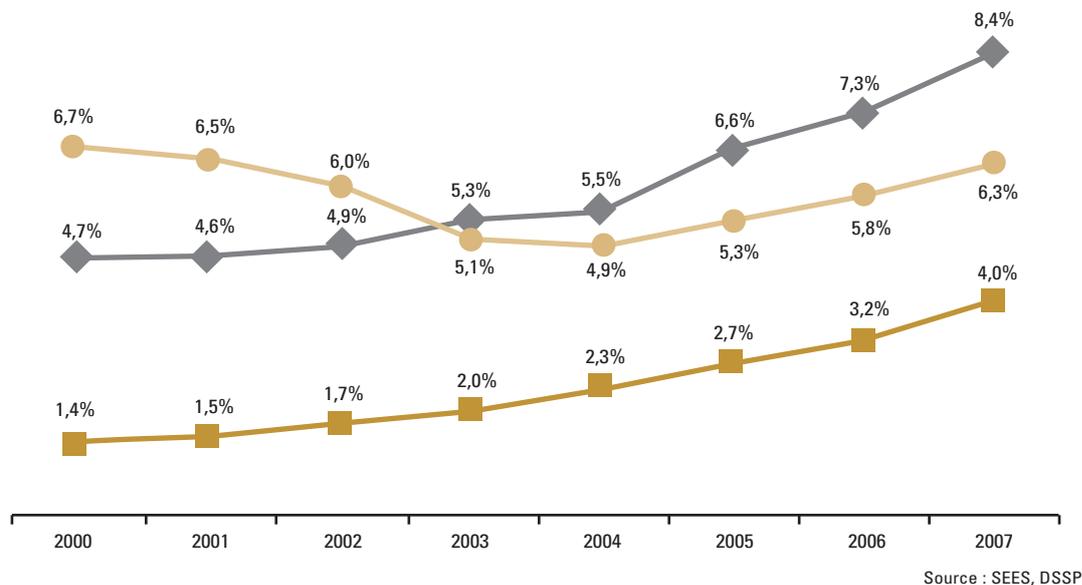
Les charges liées à la scolarisation sont tellement élevées que les enfants issus des familles vulnérables décrochent à ce niveau. En effet, malgré leur capacité à poursuivre les études, ces élèves abandonnent précocement l'école à cause des coûts d'opportunité relativement élevés.

Une analyse régionale ne fait apparaître aucune liaison significative entre les taux de pauvreté et l'appui social. En fait, les académies allouent les crédits d'appui social en tenant compte seulement des effectifs déjà existants et de l'effectif des élèves promu-déplacés qui sont nécessairement boursiers.

I.3. Enseignement scolaire privé : offre en croissance mais concentrée sur l'axe Casablanca-Kénitra

En 2006-2007, les effectifs scolarisés dans l'enseignement privé ne représentent que 7,1% des effectifs scolaires, à raison de 8,4% dans l'enseignement primaire, 4% et 6,3% respectivement pour le secondaire collégial et le secondaire qualifiant. A noter qu'un accord cadre signé entre l'Etat et les écoles privées a été mis en œuvre récemment et vise la promotion et le renforcement des capacités d'encadrement du secteur privé.

Graphique 10. Evolution, par cycle, de la part de l'enseignement privé



En fait, la progression du système scolaire privé est régie par la loi de l'offre et de la demande. Or, même si l'offre progresse, la demande solvable reste limitée : le niveau des revenus de la majorité des ménages ne leur permet pas de payer la scolarité de leurs enfants. En effet, si le nombre d'établissements de l'enseignement privé a crû de 45% entre 1999-2000 et 2005-2006, les effectifs n'ont augmenté que de 22,7% au cours de la même période : la demande est peu élastique à l'offre. D'ailleurs, l'enseignement privé est pratiquement inexistant en milieu rural car l'investissement dans ce milieu est peu rentable : en plus de la non solvabilité de la quasi-totalité des ménages ruraux s'ajoute la faiblesse des effectifs (déséconomies d'échelle). Par conséquent, le développement de l'enseignement privé est conditionné, non seulement par les avantages fiscaux, l'allégement des procédures administratives et l'incitation à l'investissement, mais aussi par l'amélioration des revenus des ménages.

L'analyse régionale montre que l'enseignement primaire privé est surtout développé dans les régions du Grand Casablanca, Rabat-Salé-Zemmour-Zaer avec des parts relevant de l'enseignement privé dans l'ensemble des effectifs du primaire de la région de 24% et 18% respectivement. Quant à l'enseignement secondaire, mis à part ces deux régions où les parts des effectifs de l'enseignement privé sont respectivement 8% et 5% au collégial et 12,5% et 9,6% au secondaire qualifiant, les proportions sont inférieures à 4% pour le collégial et à 6,5% pour le qualifiant dans toutes les autres régions.

I.4. Enseignement supérieur : vers une offre personnalisée et ouverte sur son environnement

I.4.1. Evolution des effectifs

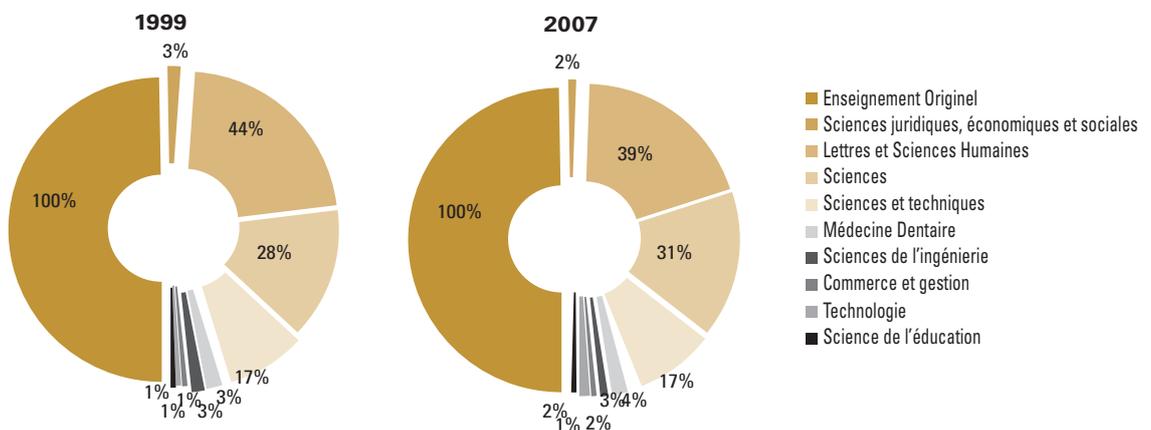
De 296000 en 1999-2000, les effectifs estudiantins (enseignement supérieur public et privé) ont atteint 370000 en 2006-2007, soit un taux d'accroissement annuel moyen de 3,2%. La baisse des effectifs constatée en 2006-2007 par rapport à l'année universitaire 2005-2006 est due au passage au nouveau système LMD qui ne nécessite que trois années d'études pour obtenir le diplôme de licence. Ainsi, l'effectif des licenciés a plus que doublé en l'espace d'une année en passant d'environ 30000 en 2005-2006 à 62000 licenciés en 2006-2007.

La carte de répartition géographique des étudiants montre que quatre villes, à savoir Rabat, Marrakech, Fès et le Grand Casablanca, accaparent à elles seules la moitié des étudiants. La politique de l'implantation des antennes universitaires dans des villes moyennes est de nature à alléger les conditions de vie des étudiants et à promouvoir l'égalité des chances d'accès à l'université et partant stimuler la demande et réduire la durée des études par la diminution des déperditions universitaires.

Le taux net de scolarisation dans l'enseignement supérieur pour la tranche d'âge 19 à 23 ans ne dépasse guère 12%. A titre de comparaison, ce taux est de 45% et 80% respectivement en Jordanie et en Corée du sud.

D'ailleurs, la répartition des étudiants universitaires selon les filières montre qu'en 2006-2007, environ 69% des étudiants sont inscrits dans des domaines d'étude qui relèvent des lettres et sciences humaines d'une part et, d'autre part des sciences juridiques, sociales et économiques. Cette structure demeure pratiquement stable bien que la Charte préconise qu'au moins deux tiers des élèves et des étudiants s'orientent vers des filières scientifiques et techniques. En effet, 78% des diplômés de l'année universitaire 2006-2007 relèvent des branches littéraires et des sciences sociales.

Graphique 11. Répartition, par domaine d'études, des étudiants universitaires



Source : Département de l'enseignement supérieur

En l'espace de sept ans, l'enseignement supérieur privé a réussi à presque doubler sa part en accueillant en 2006-2007 environ 6,4% de l'effectif global des étudiants contre 3,4% seulement en 1999-2000. Cette dynamique de l'enseignement supérieur privé est le fruit d'une part, d'une diversification et adaptation de l'offre aux exigences économiques et, d'autre part d'une amélioration relative de la qualité des études.

I.4.2. Capacité d'accueil

L'enseignement universitaire compte 15 universités et 91 établissements universitaires en 2006-2007 contre 73 établissements seulement en 1999-2000. La capacité d'accueil des établissements universitaires est de 304000 places en 2006-2007.

Le réseau des établissements a été élargi par l'implantation des antennes universitaires dans diverses villes du royaume. On a procédé aussi à la diversification de l'offre en créant d'autres types d'établissements d'enseignement supérieur à accès sélectif notamment les écoles nationales des sciences appliquées (ENSA), les écoles nationales de commerce et de gestion (ENCG) et les écoles supérieures de technologie (EST). Malgré la capacité d'accueil limitée de ces établissements, ils permettent une certaine égalité des chances entre les étudiants marocains car ce type d'études était auparavant assuré dans une grande proportion par le secteur privé .

I.4.3. Personnel enseignant

L'effectif du corps enseignant de l'enseignement supérieur est de 9870 en 2006-2007, effectif déjà atteint en 1999-2000. Cette stagnation des effectifs est une conséquence directe, d'une part de l'opération du « Départ Volontaire » qui a eu lieu en 2005, et, d'autre part du niveau de recrutement qui permet à peine le remplacement des départs à la retraite lesquels ne cessent de croître. Aussi, le déficit est plus prononcé dans certaines disciplines que dans d'autres. Face à cette situation, le ministère de tutelle a recruté environ 1 140 professeurs de l'enseignement supérieur entre 2002 et 2007.

Tableau 9. Taux d'encadrement pédagogique par domaine d'étude pour l'année 2007

Domaine d'études	Effectif Etudiant	Effectif Enseignant	Rapport Etud/Ens
Enseignement Originel	4354	118	37
Sciences Juridiques, Economiques et Sociales	106 702	1 252	85
Lettres et Sciences Humaines	83 115	2 119	39
Sciences	47539	3148	15
Sciences et Techniques	9527	1020	9
Médecine et Pharmacie	7882	1051	7
Médecine Dentaire	1023	86	12
Ingénierie	4249	399	11
Technologie	4189	381	11
Commerce et Gestion	3194	132	24
Traduction	97	11	9
Sciences de l'éducation	707	52	14
Total	272578	9769	28

Source : Département de l'enseignement supérieur

Il est à noter que le sous encadrement pédagogique (Elèves/enseignant) dans les établissements universitaires à accès ouvert ne va pas sans compromettre la qualité des études.

I.4.4. Appui social

Sur le plan de l'enseignement supérieur, le soutien social s'est essentiellement concrétisé par la construction de cités universitaires et par l'octroi de bourses.

Malgré la création de nouveaux établissements universitaires, le nombre de résidents des cités universitaires n'a pas connu de changements significatifs depuis 1995. L'effectif des résidents dans les cités universitaires est à peine égal à 35000 en 2007, soit, seulement, près de 13% de l'ensemble des effectifs de la population estudiantine. De plus, on enregistre des disparités en termes d'hébergement entre les villes abritant les établissements universitaires. En effet, quatre villes seulement (à savoir Rabat, Fés, Oujda et Marrakech) abritent plus de la moitié de ces résidents soit près de 54% de l'ensemble des bénéficiaires, en 2006-2007, contre 56% en 1999-2000.

La capacité d'accueil limitée de certaines cités universitaires affecte négativement les choix d'études offerts aux bacheliers des milieux vulnérables. En effet, le réseau des cités universitaires ne se développe pas à un rythme qui favoriserait l'accueil de la population estudiantine en augmentation continue. Les places offertes dans ces cités ne permettent pas de satisfaire la demande. Les règles de gestion des cités sont soumises à un règlement intérieur, qui fixe les critères de satisfaction des demandes d'hébergement : mérite scientifique, situation géographique, situation sociale. Ces critères, s'ils sont respectés, permettent une certaine discrimination positive en faveur des étudiants défavorisés.

En plus de cet effort fourni par l'Etat, le partenariat public-privé dans ce domaine a permis d'élargir la capacité d'accueil des cités universitaires. Cette initiative louable devrait se poursuivre tout en tenant compte du niveau social des étudiants issus de milieux défavorisés.

Depuis l'instauration de l'actuelle formule d'octroi des bourses au niveau de l'enseignement supérieur, on assiste même à une régression des demandes de bourses. Les taux de satisfaction varient selon les universités et dépendent du niveau de développement des régions de leur appartenance. En effet, même si on enregistre des disparités, dans les taux de satisfaction, entre les domaines d'études, l'élément déterminant reste le niveau économique des ménages. Cependant, le montant de la bourse, qui est resté constant pendant longtemps, n'encourage pas les bénéficiaires, surtout ceux issus de milieux défavorisés, à poursuivre les études de leurs choix en raison d'une offre limitée d'hébergement dans les cités universitaires. De ce fait, il y a peu de chances qu'un étudiant issu d'un milieu défavorisé puisse opérer son choix correctement lorsque les places offertes dans les cités universitaires sont limitées.

Parallèlement à l'enseignement scolaire, la problématique du soutien scolaire nécessite le développement d'une stratégie globale et intégrée dépassant la responsabilité du département de l'enseignement supérieur. En effet, l'extension et la réhabilitation des cités universitaires nécessitent un financement qui dépasse les possibilités des crédits accordés au département.

Le partenariat avec les ONG dans le domaine de l'hébergement et de la restauration pour la population estudiantine est une initiative à renforcer. Par ailleurs, l'opération de parrainage des étudiants issus de milieux défavorisés par la Fondation Marocaine de l'Étudiant est une initiative louable qui mérite d'être élargie. Elle a permis à des étudiants issus des orphelinats et des maisons de bienfaisance de poursuivre des études d'enseignement supérieur privé de leur choix. Parallèlement, la fondation fait parrainer chaque bénéficiaire par un chef d'entreprise ou un cadre dirigeant pour le conseiller durant son cursus universitaire et l'assister pour son insertion dans la vie active.

Un autre volet d'appui social qui mérite une attention particulière est la couverture médicale. Il constitue une préoccupation du département, puisque selon une enquête récente, seuls 13% des étudiants sont couverts. En fait, le projet de la généralisation de la couverture médicale est en cours de finalisation.

I.5. Formation professionnelle : une demande supérieure à l'offre

Considérée auparavant comme un moyen de résorption des échecs scolaires, la formation professionnelle est aujourd'hui un levier majeur de la politique du gouvernement en matière de qualification des ressources humaines. Ainsi, la formation professionnelle est structurée en trois types de formations :

- La formation résidentielle : formation qui se déroule essentiellement au sein de l'établissement de formation et s'achève par un stage en milieu professionnel ;
- L'apprentissage : mode de formation professionnelle se déroulant principalement en entreprise : plus de 80% de la durée de formation en entreprise et au moins 10% dans l'établissement de formation ;
- La formation professionnelle alternée qui se déroule parallèlement dans l'entreprise et dans l'établissement de formation.

Quant à la formation continue professionnelle, elle vise le développement des compétences des employés en vue d'une meilleure adaptation aux développements économiques et technologiques.

I.5.1. Evolution des effectifs

L'effectif des stagiaires à la formation professionnelle est passé de 133000 en 1999-2000 à 233000 en 2006-2007, soit une progression annuelle moyenne de l'ordre de 8,3%. Les filles représentent environ 43% des stagiaires.

Tableau 10. Evolution des effectifs des stagiaires par mode et par niveau de formation

Type de formation	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Spécialisation	27556	28342	34511	33210	33104	30699
Qualification	51012	50638	51570	49635	53997	55444
Technicien	45022	47891	52948	57285	59410	66014
Tech. Spécialisé	12825	16776	23966	31663	40090	50697
Total résidentielle et alternée	136415	143647	162995	171793	186601	202854
Apprentissage	13650	15255	23422	22611	26565	20177
Qualifiante			2029	1612	3051	9845
Total	150065	158902	188446	196016	216217	232 876

Source : Département de la formation professionnelle

La répartition des stagiaires par type de formation montre que la formation résidentielle accapare quatre cinquièmes des stagiaires contre seulement un dixième des stagiaires pour les autres modes de formation alternée et par apprentissage.

Quant aux effectifs des stagiaires par niveau de formation, on constate une nette évolution dans les niveaux technicien et technicien spécialisé puisque le nombre des stagiaires est passé de 21000 en 1984-1985 à 66000 en 2006-2007 pour les techniciens et de 13000 en 2001-2002 à 51000 en 2006-2007 pour les techniciens spécialisés. En revanche, pour les niveaux "spécialisation" et "qualification", le nombre de stagiaires enregistre une stagnation entre 2001-2002 et 2006-2007.

S'agissant de la formation par apprentissage, les effectifs sont passés d'environ 14000 stagiaires en 2001-2002 à 20000 stagiaires en 2006-2007. Cette croissance demeure loin de l'objectif fixé par la charte à savoir 50000 stagiaires en 2005-2006.

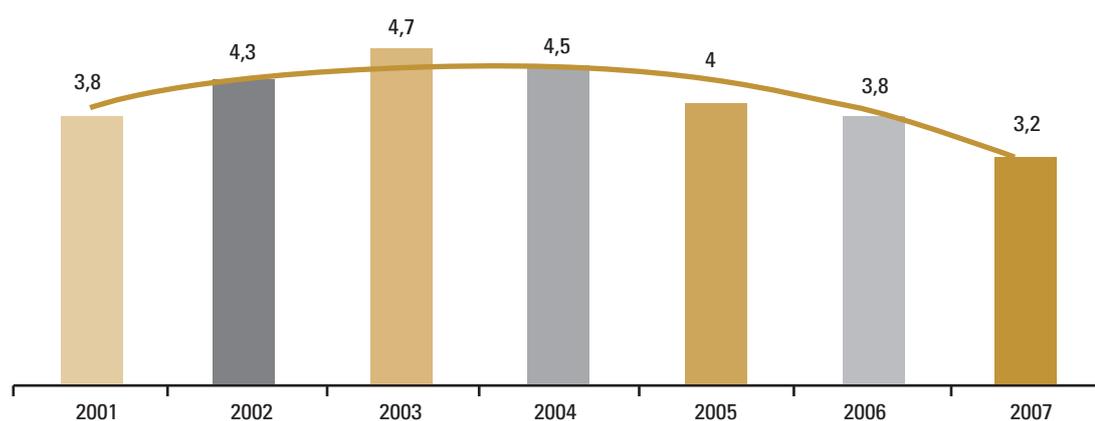
D'ailleurs, l'effectif des lauréats s'est élevé de 78000 en 2003 à 104 725 en 2006 alors que le taux d'insertion après neuf mois de la sortie est à peine égal à 65% pour la promotion 2006.

Quant au secteur privé de la formation professionnelle, il a vu sa contribution diminuer de 12 points en l'espace de quatre ans en passant de 40% des effectifs des stagiaires en 2002-2003 à seulement 29% en 2006-2007. En fait, l'effectif des stagiaires dans le secteur de la formation professionnelle privée stagne depuis plusieurs années et il serait judicieux de trouver les solutions adéquates pour dynamiser ce secteur et renforcer sa place dans le système de la formation professionnelle.

1.5.2. Capacité d'accueil

Le secteur de la formation professionnelle au Maroc compte 1957 établissements en 2006-2007 dont 75% relèvent du secteur privé. De plus, le secteur public de la formation professionnelle dispose en 2006 de 101 internats et héberge environ 13000 stagiaires.

Graphique 12. Evolution des taux d'affluence



Source : Département de la formation professionnelle

Même si l'effort déployé en matière d'offre de la formation professionnelle est appréciable, il demeure insuffisant au regard de la pression exercée par une demande très diversifiée. En effet, le taux d'affluence fluctue entre 3,2 et 4,7 candidats par place offerte et ce depuis 2000.

I.5.3. Personnel formateur

En 2007, l'effectif total des formateurs de la formation professionnelle est d'environ 13000 formateurs dont 52% exercent dans le secteur privé. Les formateurs permanents représentent 82% et 46% de l'effectif total des formateurs exerçant respectivement dans les secteurs public et privé. C'est dire que la vacance concerne surtout le secteur privé de la formation professionnelle avec 54% de formateurs vacataires dont environ un tiers des formateurs est de sexe féminin.

D'ailleurs, la répartition des formateurs par région montre l'existence d'une corrélation linéaire entre l'effectif des stagiaires et celui des formateurs.

Enfin, en ce qui concerne la formation professionnelle, il est également important de donner plus d'intérêt à l'orientation scolaire, avec des passerelles entre le secteur de la formation professionnelle et celui de l'enseignement scolaire. Ces deux secteurs doivent largement coopérer, notamment pour mutualiser l'utilisation des ressources disponibles : ressources humaines, locaux et équipements.

I.6. Alphabétisation et éducation non formelle : un parcours à consolider

Puisque l'analphabétisme est intergénérationnel, la lutte contre ce fléau social prend deux formes :

- On se préoccupe d'abord des enfants non scolarisés ou ayant quitté l'école avant la maîtrise de la lecture et l'écriture. Un programme d'alphabétisation dit « Education non formelle » est conçu pour cette tranche ;
- Des programmes de lutte contre l'analphabétisme destinés aux différentes catégories des adultes analphabètes.

I.6.1. Lutte contre l'analphabétisme

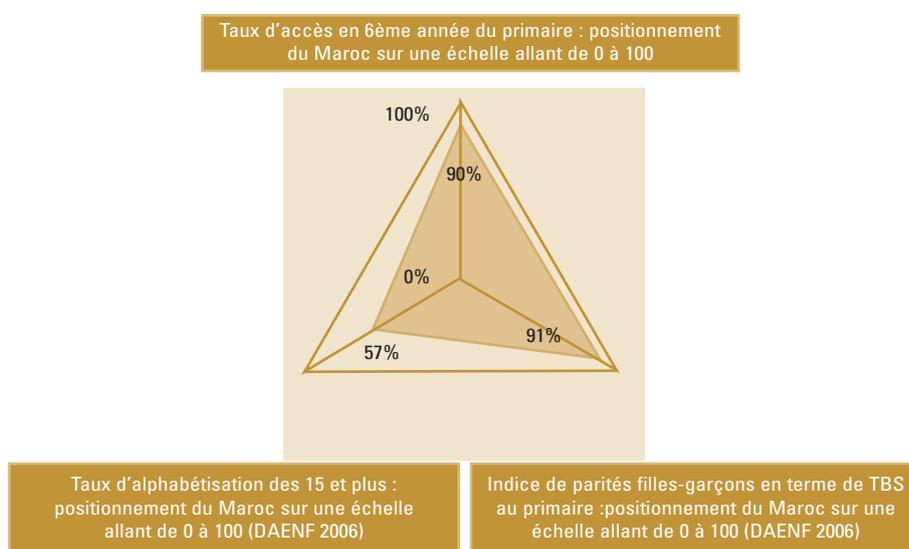
Les résultats du RGPH 2004 révèlent un taux d'analphabétisme de 29,4% parmi la population urbaine âgée de 10 ans et plus, contre 60,5% dans le milieu rural. Ce taux est de 30,8% parmi la population masculine contre 54,7% parmi la population féminine. De plus, l'analphabétisme augmente avec l'âge : alors que le taux d'analphabétisme est de 13,3% parmi les jeunes âgés de 10 à 14 ans, il atteint 74,3% chez les personnes âgées de 50 ans et plus, et 88% chez les femmes de cette tranche d'âges.

L'«Enquête nationale sur l'analphabétisme, la non scolarisation et la déscolarisation» réalisée par le secrétariat d'Etat chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle a confirmé les contrastes régionaux en matière d'analphabétisme. Ainsi, la région de Taza-Al Hoceima-Taounate est la région la plus touchée par l'analphabétisme : le taux d'analphabétisme est de 52,3% parmi la population âgée de 10 ans et plus, et 59,6% parmi la population âgée de 15 ans et plus. Les régions de Tadla-Azilal et Souss-Massa-Draa viennent en deuxième position avec des taux d'analphabétisme d'environ 45% pour la tranche d'âge 10 et plus, et 50% pour celle de 15 ans et plus. Les régions de Doukkala-Abda, l'Oriental, Marrakech-Tensift-Al Haouz, Chaouia-Ouerdigha et Meknés-Tafilalt enregistrent des taux d'analphabétisme dépassant les 40% pour les personnes âgées de 10 ans et plus et 45% pour celles âgées de 15 ans et plus. Les taux relativement les plus faibles (moins de 30%) sont enregistrés dans les régions du Grand Casablanca et Rabat-Salé-Zemmour-Zaer.

Il convient de noter l'ampleur du retard relatif enregistré par les femmes en matière d'alphabétisation. En effet, que l'on se réfère à la population âgée de 10 ans et plus ou à celle âgée de 15 ans et plus, les taux d'analphabétisme parmi la population féminine sont, partout, supérieurs de près de 50% à ceux relatifs à la population masculine.

Force est de signaler que les taux d'analphabétisme sont croissants avec l'âge : partant de niveaux relativement bas parmi les plus jeunes, on atteint des niveaux très élevés parmi les personnes les plus âgées. En milieu rural, même les plus jeunes sont touchés par l'analphabétisme dans des proportions élevées. C'est d'ailleurs, aux plus jeunes âges que les écarts les plus importants entre les milieux rural et urbain sont enregistrés. Ainsi, le taux d'analphabétisme parmi la population âgée de 10 à 19 ans est quatre fois plus élevé en milieu rural qu'en milieu urbain (selon l'enquête déjà citée).

Graphique 13. Triangle des objectifs de l'éducation pour tous



Source : Calcul interne sur des données du département de l'enseignement scolaire/ DAENF2006

Consciente de ce fléau, qui d'ailleurs affecte négativement les indicateurs de développement éducatif de notre pays, l'autorité gouvernementale compétente a organisé le système de lutte contre l'analphabétisme selon quatre programmes complémentaires à savoir :

- Le programme général : programme annuel en partenariat avec le département de l'enseignement scolaire et qui s'adresse à tous les analphabètes âgés de 15 ans et plus ;
- Le programme en partenariat avec les secteurs gouvernementaux qui s'adresse à leur personnel analphabète et aux bénéficiaires de leurs services ;
- Le programme en partenariat contractuel avec la société civile : l'Etat apporte aux ONG qui opèrent dans le domaine le soutien technique, financier et logistique nécessaire ;
- Le programme des entreprises qui s'adresse à leurs employés analphabètes et ce dans le cadre des Contrats Spéciaux de formation.

Ainsi, le nombre des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation est passé de 181000 en 1998-1999 à 709000 en 2006-2007, soit une augmentation annuelle moyenne de 18%. Au cours des cinq dernières années, environ deux millions et demi de personnes ont bénéficié des programmes de lutte contre l'analphabétisme.

I.6.2. Education non formelle

Le programme d'éducation non formelle est conçu à l'intention de la catégorie des jeunes non scolarisés ou déscolarisés, âgés de 8 à 16 ans et vise, d'une part l'alphabétisation de ces jeunes et, d'autre part la réinsertion de certains d'entre eux dans les cycles d'éducation et formation en mettant en place les passerelles qui leur permettent l'accès à ces cycles.

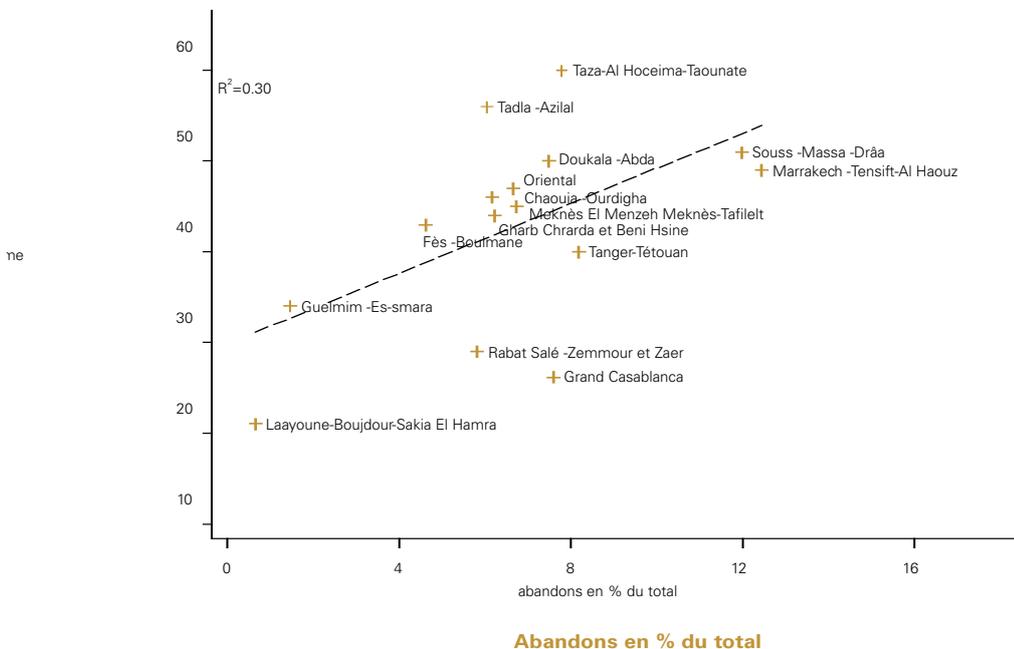
Le programme de lutte contre l'abandon scolaire qui s'inscrit dans l'approche préventive mis en place depuis 2005/2006 à travers l'instauration de cellules de veille au sein des établissements scolaires pour le diagnostic des causes de risque d'abandon et l'organisation de soutien éducatif au profit des élèves à risque (pédagogique, social et psycho relationnel). Ainsi, 133000 élèves ont bénéficié des cours de soutien en 2005/2006 contre plus de 154000 en 2006/2007 et plus de 92% des écoles ont instauré les cellules de veille.

Depuis l'institution de ce programme en 1997, les effectifs annuels ont oscillé entre 27000 et 36000 bénéficiaires et partant à peine 200000 enfants jusqu'à présent ont bénéficié de ce programme. De plus, « le cycle d'insertion à l'école » destinés aux enfants non scolarisés ou déscolarisés âgés de 9 à 11 ans, a permis l'insertion dans l'éducation formelle de seulement 10% des enfants issus de ce cycle.

Facteur handicapant sur tous les plans, l'analphabétisme continue de nuire au développement de notre pays. Il est évident que si la pauvreté est la principale cause de ce fléau, il n'en demeure pas moins que la non généralisation de la scolarisation de base et l'abandon précoce de l'école sont deux causes non moins importantes qui expliquent la persistance de l'analphabétisme dans notre pays.

Graphique 14. Analphabétisme et abandon scolaire

Taux d'alphabétisation vs abandons en % du total par région



Source: Département ANLPH-ENF (2006) & Education Nationale(2005-2006)

Le graphique ci-dessus présente cette relation apparente entre les taux d'abandon par région et la prévalence des taux d'analphabétisme dans ces mêmes régions. Le constat frappant qui se dégage de ce graphique est qu'il existe une corrélation statistiquement significative entre ces deux phénomènes lesquels, ont des effets négatifs sur notre pays.

Malgré la diversification de l'offre, la demande des différents programmes d'alphabétisation reste faible. Ainsi, selon l'enquête susmentionnée, 11,2% seulement des analphabètes ont participé -sans arriver à terme- à un programme d'alphabétisation. En d'autres termes, près de 88,8% des personnes analphabètes n'ont jamais bénéficié -même partiellement- d'un cycle d'alphabétisation.

Parmi les raisons de la non participation à ces programmes, les interviewés ont cité :

Manque d'information

Un quart des enquêtés déclarent ignorer l'existence de ces programmes. C'est dire que l'information et la communication sont des éléments stratégiques pour la promotion des programmes d'alphabétisation.

Horaires non appropriés

Environ la moitié des enquêtés déclarent que les horaires sont inappropriés. En effet, le fait d'organiser des cours d'alphabétisation en dehors des horaires scolaires compromet la participation des femmes, surtout en milieu rural où l'éclairage public fait défaut. D'autres avancent la difficulté de réaménager leur emploi du temps pour s'adapter aux horaires d'alphabétisation.

D'autres raisons, de moindre importance, relevant des contraintes socio-économiques et culturelles ont été avancées.

Il conviendrait de s'attacher à ce que les universités contribuent activement à la lutte contre l'analphabétisme. Ainsi, des études systématiques du problème de l'analphabétisme devraient faire l'objet des mémoires de fin d'études des étudiants des sciences sociales. Ces projets de mémoire devraient porter sur deux volets :

Un volet scientifique

Ce volet consistera en un recensement des différents groupes d'analphabètes ainsi que la détermination précise de la nature et l'étendue des besoins éducatifs fondamentaux de ces groupes en tenant compte des facteurs cumulatifs tels que le chômage, la pauvreté, l'exclusion sociale..., et ce afin de déterminer les moyens de répondre le mieux possible aux exigences d'alphabétisation de ces populations.

Un volet pratique

Ce volet, sous forme de stage, fixera pour but l'alphabétisation d'un groupe restreint et homogène d'analphabètes. Il conviendrait, au préalable, d'élaborer des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, concevoir du matériel andragogique adéquat afin d'aider les étudiants des sciences sociales qui seront amenés à faire ces stages dans l'accomplissement de leur tâche dans de bonnes conditions.

II. ANCRAGE DE L'ENSEIGNEMENT DANS SON ENVIRONNEMENT ÉCONOMIQUE : BESOIN D'UN CADRE INSTITUTIONNEL DE PARTENARIAT

L'économie nationale a besoin d'agents qualifiés, disposant de formations technologiques diversifiées pour réussir l'insertion du pays dans le monde d'aujourd'hui. Il est donc nécessaire d'opter pour un enseignement rénové qui concilie la théorie et la pratique et ce afin de résoudre le dilemme de l'inadéquation formation/emploi. Faut-il aussi que cet enseignement évolue et s'adapte aux situations qui surgissent. En effet, le monde moderne est en mouvement et, partant, le marché du travail et les métiers également. Il faudrait donc que les sortants du système d'éducation-formation soient bien préparés, non

seulement à exercer un métier bien défini, mais aussi à s'adapter aux évolutions qui ne manqueront pas de se produire. Il s'agit donc, comme le précise la Charte, d'assurer l'interactivité entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel et technique d'une part et entre ce dernier et l'environnement socio-économique d'autre part.

II.1. Adaptation de l'éducation et la formation à l'environnement économique

Dans l'enseignement secondaire qualifiant, les filières scientifiques et techniques accueillent à peine la moitié des effectifs au lieu des deux tiers préconisés par la Charte. Les filières techniques n'accueillent que 5% des effectifs de l'enseignement secondaire qualifiant alors que l'économie nationale a besoin d'agents qualifiés, disposant de formations technologiques diversifiées pour tenir le cap de la mondialisation. Ce faible attrait des filières techniques est surtout dû au manque de passerelles entre ce type d'enseignement et l'enseignement supérieur à cause de l'inadéquation entre la répartition des filières de l'enseignement technique et celles de l'enseignement supérieur. En fait, les réformes pédagogiques scolaire et universitaire ont été établies indépendamment l'une de l'autre par les deux départements de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur. Il est donc nécessaire de procéder à leur mise en cohérence afin de permettre à l'ensemble des bacheliers de poursuivre des études universitaires correspondant à leur profil de formation.

De plus, le département de l'éducation nationale a mis en place un enseignement postsecondaire d'une qualité reconnue, en l'occurrence les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les formations de brevets de techniciens spécialisés (BTS). Les formations BTS sont des formations professionnalisantes par excellence car il est prévu qu'elles consacrent une période du cursus au stage en entreprise. Or, jusqu'à présent, même si le stage compte pour l'obtention du BTS, aucune disposition ne le régit. Quant aux chargés de ces stages dans l'entreprise, ils ne sont ni formés à l'encadrement ni informés de leurs responsabilités. C'est dire la nécessité d'un cadre fixant les droits et les devoirs de chacun des intervenants. Néanmoins, une extension de ces formations post-baccalauréat est nécessaire car l'offre actuelle est très limitée : l'offre dans les CPGE et les formations de BTS est très limitée, seuls 6% des bacheliers suivent ces formations.

La Charte préconise des périodes d'immersion dans le monde de l'entreprise et encourage même les établissements d'éducation et formation à recourir aux services de professionnels du monde de l'entreprise pour assurer des formations spécifiques ou pointues. Seulement, aucun cadre juridique et réglementaire de ce type d'échange n'est mis en place.

Dans le cadre de la mise en place des réseaux d'éducation et de formation prévus par la Charte et destinés à mutualiser les ressources humaines et matérielles entre les établissements d'éducation et de formation dans les lieux géographiquement proches, une convention-cadre a été signée en 2004 entre les départements de l'enseignement scolaire et de la formation professionnelle. Des conventions dérivées ont été signées par la suite entre certaines académies régionales d'éducation et de formation et la direction de la planification de la formation professionnelle et ce pour le développement de la formation par apprentissage qui prend en charge les sortants de l'éducation non formelle, âgés de 15 ans et plus et ayant un niveau scolaire bas.

II.2. Rendement externe du système éducatif

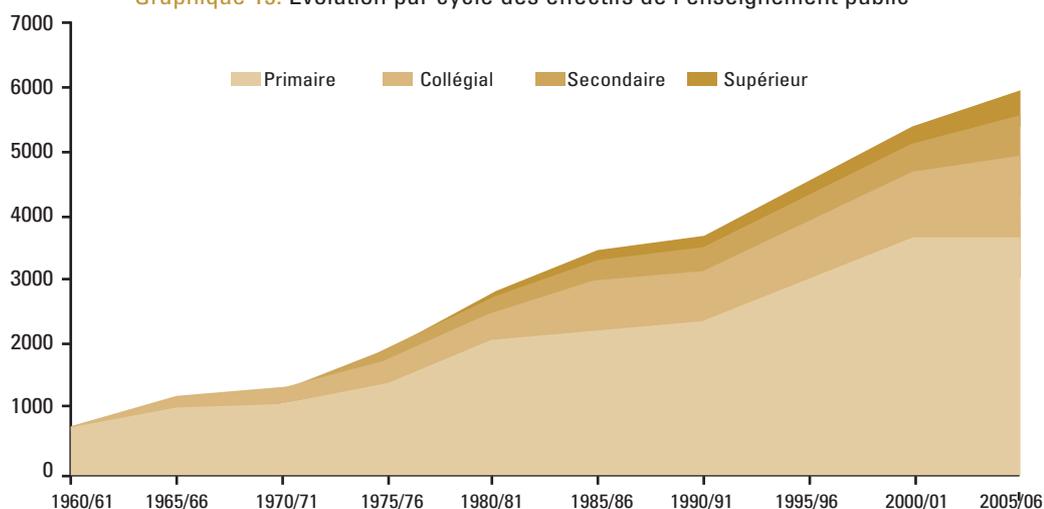
L'analyse de la population active selon le niveau d'instruction montre que malgré les efforts déployés en matière d'éducation et de formation, le niveau de qualification pour l'offre de travail demeure insatisfaisant. En effet, en 2005, la population active est répartie en 67,4% des sans diplôme, 22,7% ayant un diplôme moyen et 9,9% titulaires d'un diplôme du supérieur. On soulignera à ce propos, que le taux d'activité de la population âgée de 15 ans

et plus n'ayant pas de diplôme est de 51,5% en 2005. De façon analogue, ce taux marque un rythme de croissance négatif pour les personnes actives ayant un diplôme de niveau moyen à savoir les certificats d'enseignement primaire ou collégial, les diplômes en qualification professionnelle et les diplômes en qualification professionnelle spécialisée. Le taux d'activité des 15 ans et plus pour cette catégorie est passé de 48,2% en 2001 à 47% en 2005. De façon parallèle, le taux d'activité des 15 ans et plus de la population ayant un diplôme supérieur est de 70%, en quasi-stagnation par rapport à 2001.

II.2.1. Processus d'accumulation du capital humain

A la veille de l'Indépendance, à peine 200000 enfants étaient inscrits dans les écoles du protectorat, moins de cent marocains étaient admis au baccalauréat, l'instruction en milieu rural était pratiquement inexistante et seulement 30 ingénieurs, 19 médecins, 16 pharmaciens et 27 avocats avaient été formés. Partant de ce constat, le Maroc a entrepris le développement de son capital humain. Ainsi, l'Etat a opté pour une politique éducative volontariste visant, entre autres, la généralisation de la scolarisation et la dotation de l'administration et l'économie nationales de cadres et de main-d'œuvre qualifiée. L'effort du gouvernement pour la généralisation de l'enseignement fondamental et la quasi-généralisation de l'enseignement secondaire peut être évalué par la couverture scolaire, c'est-à-dire le rapport entre l'effectif des enfants scolarisés par cycle et la population totale.

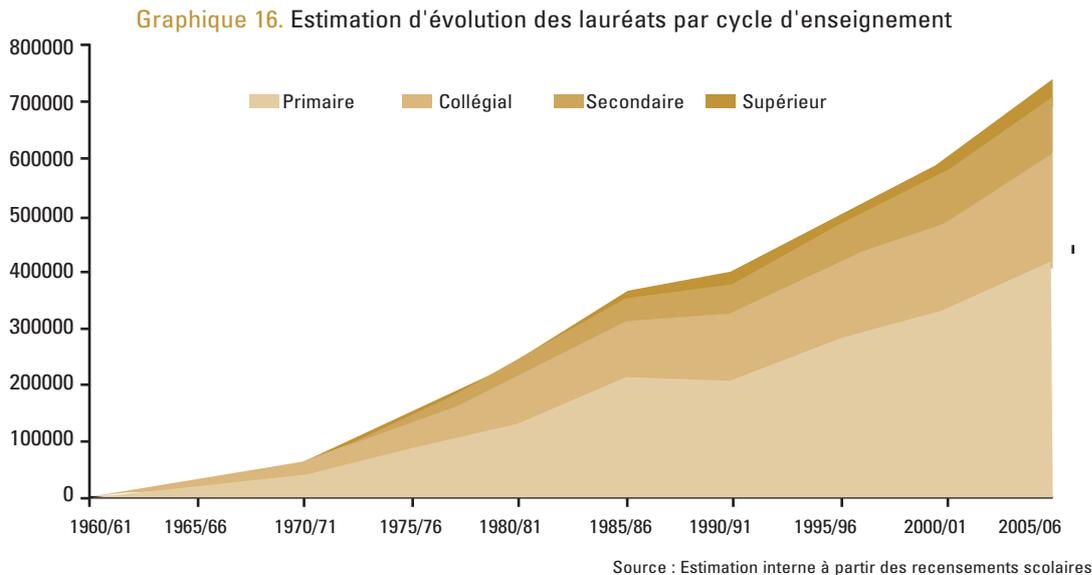
Graphique 15. Evolution par cycle des effectifs de l'enseignement public



Source : Calcul interne sur des données des départements d'enseignement

Les données montrent une croissance soutenue (mais à un rythme décroissant) de la couverture scolaire à tous les cycles d'enseignement. Au primaire, même si les effectifs ont été multipliés par 5, la couverture scolaire a à peine doublé en l'espace de 45 ans, ce qui explique la persistance d'un taux élevé d'analphabétisme de la population : à cause d'une croissance démographique galopante (la population a triplé entre 1960 et 2004), la demande sociale d'éducation a augmenté plus rapidement que l'offre. Certes, les taux de couverture ont été multipliés par 9 au collégial et par 40 au secondaire qualifiant et au supérieur, entre 1960 et 2005, mais ces performances apparentes sont dues essentiellement au faible niveau de départ, de la couverture scolaire soit respectivement 0.5 et 0.3 pour 1000 habitants pour l'enseignement secondaire qualifiant et l'enseignement supérieur en 1960-1961.

D'ailleurs, par analogie avec le système productif, on peut évaluer le rendement interne du système éducatif par les « produits finis » du système en l'occurrence les lauréats de chaque cycle d'enseignement. Faute de disposer des résultats de fin d'année, on a estimé les lauréats du primaire et du collégial par les nouveaux inscrits en 1^{ère} année du cycle suivant ; la quasi-totalité des lauréats d'un cycle s'inscrivent d'abord dans le cycle suivant et sont donc recensés au début de l'année scolaire même s'ils cessent tout de suite après leur scolarité.

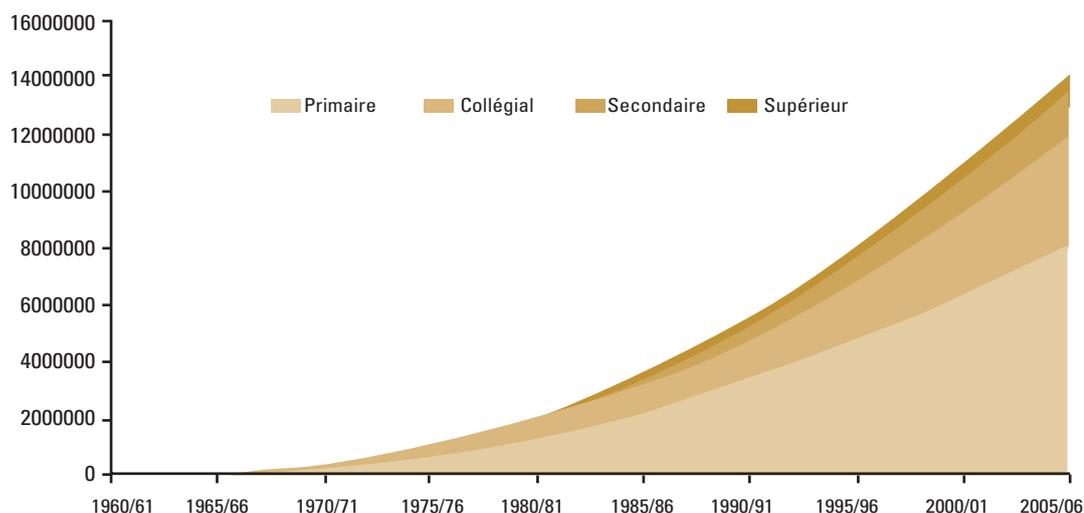


Il ressort du schéma ci-dessus que la formation des lauréats dans tous les cycles d'enseignement a connu une forte croissance entre 1960, et jusqu'en 1985. La stagnation intervenue entre 1985 et 1990 s'explique vraisemblablement par les répercussions du programme d'ajustement structurel entré en vigueur en 1983 alors que la diminution des effectifs des lauréats du primaire en 1990-1991 est due au changement de la structure pédagogique instituant un 1^{er} cycle fondamental de 6 ans et un 2^{ème} cycle fondamental de 3 ans au lieu de la structure ancienne composée d'un cycle primaire de 5 ans et d'un cycle collégial de 4 ans (la structure du secondaire qualifiant restait identique dans les deux structures).

En principe, l'évaluation du stock du capital humain par le cumul des lauréats et des diplômés présente deux avantages ; il permet de mesurer clairement le niveau de savoir dans la population et fournit un bon indicateur de la qualité du travail qualifié dont peut disposer l'économie d'un pays.

Pour tous les cycles d'enseignement, le stock du capital humain a connu une croissance continue. Force est de signaler que le rythme d'accumulation du capital humain augmente avec le niveau d'enseignement. En effet, l'accroissement annuel moyen de l'accumulation entre 1961-1962 et 2005-2006 est de 27% pour le primaire, 38% pour le secondaire collégial, 47% pour le secondaire qualifiant et 57% pour l'enseignement supérieur. Un tel processus d'accumulation a tendance à accroître le stock du capital humain. Certes, une décomposition de ce stock par type de diplôme permet de nuancer un tel constat. En effet, même si le pays a un besoin considérable en techniciens et scientifiques spécialisés, de plus en plus de lauréats sont formés dans des filières à caractère général ou littéraire.

Graphique 17. Evolution du capital humain par cycle d'enseignement



Source : Calcul interne à partir des recensements scolaires

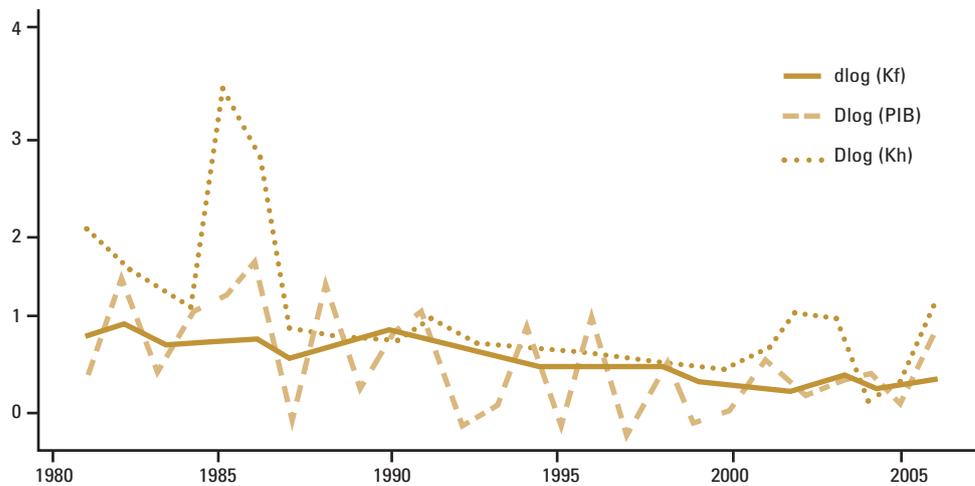
II.2.2. Capital humain et croissance économique

Les économistes s'accordent sur l'existence d'une relation positive entre l'éducation et le développement socio-économique. Cerner le lien reliant le capital humain et les performances économiques d'un pays est un exercice à la fois complexe et incontournable. Il est difficile à réaliser dans le cas échéant en raison de la non disponibilité d'une information pertinente qui retrace diachroniquement d'une part, l'ensemble des lauréats que le système éducatif a pu produire depuis sa mise en place, et d'autre part, le flux annuel des investissements mesuré par la formation brute du capital fixe augmenté de la variation de stock et diminué des décaissements du capital fixe.

Partant des données rassemblées de différentes sources, on a pu construire une série à partir des années 80 permettant d'estimer certaines variables sous-jacentes de la fonction de production de l'éducation. Celle-ci intègre dans sa formulation le potentiel humain et physique et permet de comprendre le degré d'efficacité du stock de connaissance capitalisé et de mesurer sa contribution à la création des richesses.

Le modèle adopté repose sur une spécification de type Cobb-Douglass de la fonction de production en éducation. L'implémentation du facteur d'éducation est mesurée, généralement, par la quantité produite par le système éducatif, le nombre moyen d'années à passer dans un cycle, les taux de scolarisation ou par des indicateurs de qualité. Cela s'explique par le fait que la quantité d'éducation mobilisée au sein d'une économie, bien qu'elle n'affecte pas directement la création de richesses, permet d'agir sur les facteurs de production permettant ainsi la créativité, l'innovation et un niveau supérieur de productivité, ce qui a pour impact d'opérer un ajustement au niveau de la combinaison des facteurs de production à long terme.

Graphique 18. Evolution des taux de croissance du PIB, du stock de capital humain (Kh) et du stock de capital fixe(Kf) entre 1980 et 2006.



II.2.3. Education et emploi

La mesure du rendement de l'éducation revêt une importance particulière dans les préoccupations des économistes de l'éducation tout comme les autres aspects relatifs au calcul économique, à savoir le calcul des gains, la mesure de la fonction de production, l'estimation des coûts et bénéfices, etc. L'idée qui sous-tend ces travaux consiste à considérer le nombre d'années d'étude passées dans le système d'enseignement comme un choix d'investissement dont les gains et les coûts varient selon la durée d'études. En effet, plus le nombre d'années d'études augmente, plus grand est le rendement à percevoir sur le marché de travail. L'idée consiste dans la démarche de Mincer à faire usage direct d'une fonction de gains moyennant une équation linéaire dont la variable expliquée ; le salaire, dépend du nombre d'années de formation qu'une personne décide d'investir et de l'expérience professionnelle acquise exprimée par le nombre d'années d'ancienneté et le carré de ce nombre pour modérer l'effet de l'expérience, qui à partir d'un certain niveau, devient relativement faible.

Le modèle est une fonction de production où l'expérience professionnelle peut être considérée comme le capital physique et l'éducation comme étant le capital humain.

Tout en soulignant les limites de la relation gains-éducation et qui tiennent compte à la fois de sa spécification économétrique et de la nature des variables qui rentrent dans la détermination du salaire sur le marché de travail, l'objectif est de montrer l'importance de l'éducation dans la relation formation-compétence-emploi et son impact sur la détermination du salaire. A noter que le recours à ce genre de formulation permet aussi d'appréhender l'impact des politiques éducatives (par exemple la réduction des années d'études nécessaires à la licence) sur la formation des salaires.

Par ailleurs, au moyen des données relatives à l'enquête sur la compétitivité des entreprises marocaines, élaborées par le ministère de l'industrie en collaboration avec la Banque Mondiale, il a été permis d'estimer la fonction de salaire sur un échantillon de 8000 employés selon la spécification classique de Mincer et en introduisant une variable pour capter l'impact en terme de genre.

Les résultats du modèle estimé indiquent l'impact positif de l'éducation sur le niveau des salaires, ceux-ci étant en premier lieu déterminés par le niveau d'études plutôt que par l'expérience qui varie dans le même sens. De plus, le sexe semble révéler des différences significatives entre le rendement des femmes et celui des hommes. Ainsi, les femmes gagnent 2,4% de moins que les hommes, le quadratique de l'expérience bien que non significatif prend un signe négatif reflétant même le constat selon lequel l'expérience à partir d'un certain niveau n'exerce pas d'effet positif sur le niveau de rendement. Il en résulte ainsi que l'éducation est un facteur déterminant dans la dynamique de la formation des salaires sur le marché de travail. Les décideurs devront de plus en plus intégrer cette réalité dans leurs stratégies éducatives et miser sur les facteurs qui améliorent l'efficacité du système.

II.2.4. Education et chômage

Le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur est le plus élevé parmi les autres catégories de diplômés, soit un taux moyen de 26% entre 1999 et 2006.

Selon le type de diplôme, les bacheliers représentent 24,4% des chômeurs diplômés, les techniciens et lauréats de formation moyenne 32,2%, et les titulaires de diplômes supérieurs 43,4%.

A constater que les lauréats des écoles et instituts supérieurs à accès sélectif sont les moins touchés par le chômage. Ainsi, le taux de chômage de cette catégorie de diplômés n'atteint guère plus de 2% contre 41,3% pour les lauréats issus des facultés à accès libre.

Une telle situation atteste d'une certaine inefficacité externe du système d'éducation et de formation. Quelques causes révélatrices peuvent expliquer l'inemployabilité relative du produit du système éducatif marocain, on peut citer :

- L'Etat, jusqu' aux années 80 était un véritable acteur sur le marché de travail et absorbait une bonne partie des diplômés. Le processus de désengagement de l'Etat des activités à caractère économique, suite à l'aboutissement du programme d'ajustement structurel, a accentué le chômage des diplômés ;
- La structure de la formation universitaire, en ce qu'elle produit majoritairement des diplômés des disciplines littéraires et juridiques soit plus de 76% du total des lauréats en 2006, rend difficile leur insertion dans le marché de travail. Malgré les efforts importants déployés ces dernières années, l'université ne répond pas totalement aux exigences des secteurs socio-économiques en matière de compétences et qualifications spécialisées qui réclament des aptitudes scientifiques et techniques ;
- Malgré les efforts déployés par les universités (projet de formation de 10 000 ingénieurs et 3 300 médecins annuellement, la prise en compte des considérations du programme émergence, ...), le système est perçu comme étant peu réactif aux stratégies publiques de développement et aux demandes imprécises de l'environnement économiques..

DEUXIEME SECTION

**ORGANISATION PÉDAGOGIQUE :
MISE EN PLACE D'UNE
NOUVELLE ARCHITECTURE**

On entend par organisation pédagogique la structuration des cursus scolaires selon les cycles d'enseignement, l'année scolaire et universitaire, le semestre, la semaine, la journée, d'une part, et selon les filières, les matières et l'organisation des séances de classe, les rythmes scolaires et universitaires et le temps d'apprentissage, d'autre part.

I. RÉORGANISATION ET ARTICULATION DES CYCLES D'ÉDUCATION ET FORMATION : UN PROCESSUS À MENER À TERME

Le système scolaire est linéaire jusqu'à la fin du cycle collégial. Au secondaire qualifiant, on assiste, dans le cadre de la réforme pédagogique en cours, à une première arborisation du cursus scolaire en quatre troncs communs d'une année au début du cycle, lesquels donnent lieu à une arborisation plus fine des cursus scolaires en filières d'orientation correspondant aux divers baccalauréats.

Dans la nouvelle organisation des études à l'université, trois cycles sont mis en place pour préparer la licence, le master et le doctorat respectivement en six, quatre, et six semestres de 16 semaines d'études effectives chacun. Les programmes d'études sont construits selon un système de modules et filières.

Quant au département de la formation professionnelle, l'organisation actuelle est composée de quatre niveaux de formation à savoir :

- Un niveau de spécialisation (1 à 2 ans de formation) ouvert aux élèves ayant achevé l'enseignement primaire et aux élèves de première et deuxième année collégiales et débouchant sur un certificat de formation professionnelle (CFP) ;
- Un niveau de qualification (2 ans de formation) ouvert aux élèves de troisième année collégiale, aux élèves des troncs communs et de la première année du baccalauréat ainsi qu'aux titulaires du CFP et débouchant sur un certificat de qualification professionnel (CQP) ;
- Un niveau de technicien (2 années de formation) ouvert aux élèves de deuxième année du baccalauréat ainsi qu'aux titulaires du CQP et débouchant sur un diplôme de technicien (DT) ;
- Un niveau de technicien spécialisé (2 ans de formation) ouvert aux bacheliers ainsi qu'aux titulaires du DT et débouchant sur un diplôme de technicien spécialisé (DTS).

Les passerelles existant actuellement au sein et entre les trois départements d'éducation et formation (Enseignement scolaire, Enseignement supérieur et Formation professionnelle) se situent à deux niveaux :

Des passerelles verticales

- Passerelles verticales entre l'enseignement secondaire qualifiant et l'enseignement supérieur universitaire ;
- Passerelles verticales entre les classes préparatoires et les écoles d'ingénieurs ;
- Passerelles verticales entre le BTS et certaines écoles d'enseignement supérieur ;
- Passerelles verticales entre les cycles d'enseignement universitaires ;
- Passerelles verticales entre les niveaux de la formation professionnelle ;
- Passerelles verticales entre certaines filières du secondaire qualifiant ;
- Orientation directe des élèves à la fin du collégial vers la formation professionnelle.

Des passerelles horizontales

- Passerelles horizontales entre certaines filières de l'enseignement secondaire qualifiant (réorientation) ;
- Passerelles horizontales entre les formations des CPGE et certaines filières universitaires ;
- Passerelles horizontales entre l'enseignement secondaire et la formation professionnelle.

Ce sont les formations spécialisées de l'enseignement secondaire technique et la formation professionnelle qui souffrent le plus de l'absence de passerelles avec l'enseignement supérieur. Même si la mise en place des licences professionnelles établira des passerelles entre les lauréats du CPGE, BTS et DT et l'enseignement supérieur, il est nécessaire de procéder aux ajustements des passerelles qui s'imposent à chaque création de nouvelles filières. Certes, l'organisation prévue des études par modules est de nature à rendre plus souple les cursus scolaires : la possibilité d'homologation des modules par le conseil pédagogique du lycée et, partant, le passage facile d'une filière à une autre au sein d'un même pôle ou d'un pôle à l'autre est assuré. Dans une organisation des études par modules, les passerelles sont, non seulement assurées, mais dynamiques et opérationnelles à la fin de chaque semestre et par conséquent sont à l'origine d'une amélioration certaine de l'efficacité (moins de déperditions) du système. Il est donc nécessaire de procéder à la mise en place de cette organisation dans les plus brefs délais et ce conformément aux recommandations de la Charte.

Il est à signaler que l'établissement d'articulations entre les cycles d'enseignement préscolaire et primaire d'une part, et l'enseignement universitaire et non universitaire d'autre part, n'a pas encore eu lieu. Or, la coordination entre les diverses composantes du système d'éducation et de formation est nécessaire afin d'assurer la gestion rationnelle et optimale des ressources disponibles, l'adéquation entre les formations et les besoins de l'économie et de la société en personnes qualifiées.

II. EVALUATION ET EXAMENS : UN DISPOSITIF GÉNÉRATEUR DE DÉPERDITIONS

La révision des examens du système d'éducation et de formation s'est traduite par l'application des contrôles continus à tous les niveaux et l'institution des examens normalisés à l'échelle locale, régionale et nationale, en fin de cycles avec des pondérations spécifiques. En fait, le passage d'un niveau à l'autre se décide au niveau des établissements scolaires par les conseils de classes sur la base des résultats moyens obtenus dans les contrôles continus. Les décisions des conseils de classe sont irrévocables. Par conséquent, ce sont aux enseignants qu'incombe en fin de compte la promotion ou non de leurs élèves.

II.1. Problème de redoublement : le redoublement est pédagogiquement inefficace

Le redoublement est considéré comme une deuxième chance pour l'élève de s'approprier les apprentissages qui ne l'ont pas été durant l'année scolaire courante. Or, le redoublement massif ne semble pas pour autant être un gage de réussite scolaire. En effet, dans les tests internationaux des acquis scolaires, les pays qui connaissent des taux de redoublement élevés n'ont pas obtenu des performances meilleures que ceux à taux de redoublement bas. Mieux encore, des pays comme la Norvège et le Japon où les redoublements n'existent pas occupent les premiers rangs du classement. Les experts de l'éducation, notamment ceux de l'OCDE, soulignent que le recours récurrent

au redoublement est inutile car, en plus de son inefficacité contre l'échec scolaire, il engendre des coûts supplémentaires élevés dus au nombre d'années passées à l'école. D'un point de vue pédagogique, une étude menée à l'Institut de recherches sur l'éducation (IREDU) a mis en lumière l'effet nocif des vacances et la mise en sommeil des apprentissages les plus complexes développés vers la fin de l'année scolaire puisque ces compétences ne se rétablissent l'année suivante qu'à un niveau plus faible. Au Maroc, l'enquête de 1995 sur l'« Evaluation du niveau d'acquisitions des élèves de la quatrième année fondamentale » a montré que les scores des élèves sont négativement associés avec le redoublement.

Pourquoi donc, malgré les études, les analyses, les comparaisons internationales et les surcoûts engendrés, notre système scolaire recourt-il encore au redoublement massif des élèves? Parmi les raisons qui peuvent être évoquées, on peut citer :

- Le guide de référence des examens scolaires qui ne fait aucune allusion aux dangers de redoublement massif des élèves et laisse aux enseignants l'entière liberté de décider du passage ou du redoublement d'un élève alors que la réglementation en vigueur se charge de l'exclusion des élèves après un à deux redoublements selon le cycle ;
- L'absence de références et standards en matière des contrôles continus ;
- Les cours et les approches pédagogiques ne sont pas adaptés au niveau de chaque élève.

Même si le problème des redoublements n'a pas été traité explicitement par la Charte, il y est d'une façon implicite. Ainsi, fixer par exemple pour objectif d'amener 90% des effectifs d'une cohorte d'inscrits en première année primaire à la fin de l'enseignement primaire sans redoublement, revient à fixer un taux de déperditions (redoublement et abandon) par niveau ne dépassant pas 0,7% et un taux de redoublement inférieur à ce seuil.

Le redoublement est pédagogiquement inefficace

Au Maroc, le niveau élevé du redoublement que connaît le système éducatif, en plus des dépenses et charges supplémentaires qu'il engendre, devient un obstacle majeur à la réforme. En effet, en 2005-2006 les redoublants représentent 13% des effectifs du primaire, 16% de ceux du secondaire collégial et 18% de l'ensemble des lycéens, soit respectivement 492000 écoliers, 160000 collégiens et 110000 lycéens. Ainsi, les places occupées par les redoublants au primaire auraient suffi à accueillir les 40% d'enfants non encore préscolarisés et permettraient de généraliser ce type d'enseignement, conformément aux recommandations de la charte.

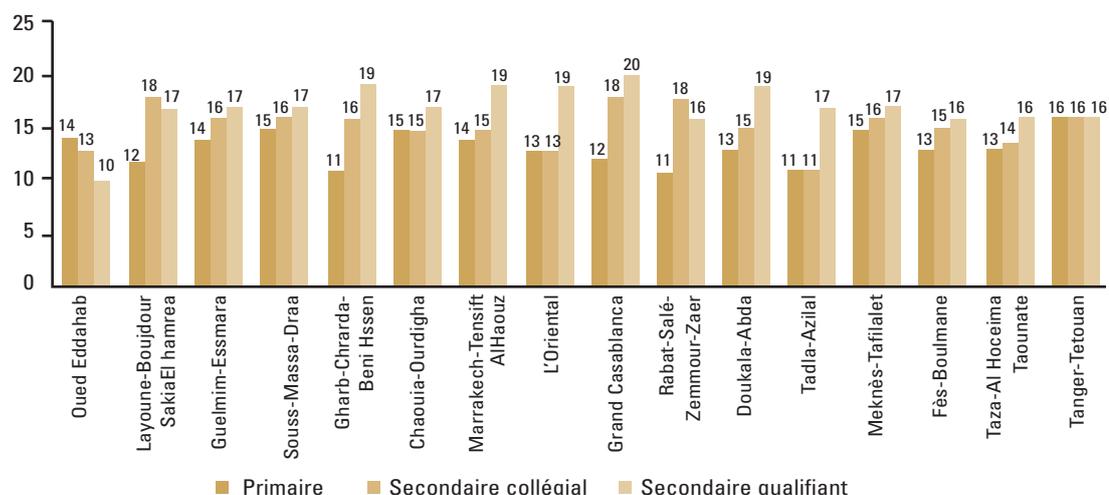
L'enseignement primaire se caractérise par un taux de redoublement élevé au CP (environ 18%) qui décroît progressivement jusqu'à descendre en dessous de 10% en fin de scolarité primaire. Un tel constat s'explique par le fait que les élèves qui entament leur scolarité primaire avec un niveau inférieur des acquis (élèves n'ayant pas suivi un enseignement préscolaire) sont plus susceptibles d'être sanctionnés par un redoublement précoce. C'est dire que le système scolaire amplifie les différences initiales entre les élèves. Quant à l'enseignement secondaire c'est le schéma inverse qui se produit : les taux de redoublement sont relativement bas les premières années (moins de 10%), très élevés avec les examens normalisés de fin des cycles (plus de 40% au collégial et plus de 30% au secondaire qualifiant).

L'analyse selon le genre montre que les garçons sont plus exposés au redoublement que les filles. Ainsi, on enregistre par cycle d'enseignement les pourcentages de redoublants suivants :

- 11 % des filles contre 16% des garçons au primaire;
- 12% de collégiennes contre 18% de collégiens ;
- 15% de lycéennes contre 20% de lycéens.

L'approche par milieu du phénomène du redoublement montre que les pourcentages des redoublants en milieu rural sont légèrement supérieurs aux pourcentages enregistrés en milieu urbain sans toutefois que l'écart ne soit significatif pour affirmer que les élèves en milieu rural sont plus exposés au redoublement que ne le sont les élèves en milieu urbain.

Graphique 19. Pourcentage des redoublants par région et cycle en 2005-2006



Source : SEES, DSSP

Exceptée la région de Oued Eddahab-Laguira qui enregistre des taux de redoublement relativement très bas, l'écart maximal entre les autres régions est de 5 points au primaire, 7 points au secondaire collégial et 4 points au secondaire qualifiant. Les différences entre les provinces sont encore plus prononcées. Ainsi, la part des redoublants dans les effectifs du primaire varie de 7% à Zagora à 20% à Al Hoceima : un écolier de cette dernière province court un risque de redoubler trois fois plus que son camarade de Zagora. Ces écarts sont encore plus prononcés au secondaire. Donc, le redoublement massif des élèves n'est pas une fatalité. Toutefois, la baisse des taux de redoublement ne doit pas se traduire par la baisse du niveau d'admission.

Les systèmes scolaires à travers le monde ont des pratiques très différentes vis-à-vis des élèves en difficulté d'apprentissage. Globalement, il existe deux approches. La première, d'Europe du Nord avec la promotion automatique des élèves durant toute la scolarité obligatoire : cette approche centrée sur le développement de l'enfant et sur des évaluations régulières, veut éviter les traumatismes scolaires et partant les enfants d'une même cohorte d'inscrits restent ensemble jusqu'à la fin de leur scolarité. L'autre approche, qualifiée d'Europe du Sud tolère la pratique du redoublement en cas de difficulté d'apprentissage à un niveau scolaire donné. Quant au Maroc, il est classé parmi les pays qui enregistrent des taux de redoublement élevés notamment le redoublement précoce. Ainsi, en 2000, le Maroc occupe le 83ème rang selon le pourcentage des redoublants en CP parmi 105 pays.

Les causes du phénomène

On considère généralement que la réussite scolaire des enfants dépend avant tout de leurs facultés intellectuelles innées. Or, d'une part, lorsque les élèves sont issus d'un milieu défavorisé, leurs conditions de vie peuvent réduire considérablement leur motivation et leurs chances d'apprendre. D'autre part, des caractéristiques de l'institution scolaire tels que les modalités d'organisation scolaire, les programmes et les curricula, la pratique pédagogique, les rythmes scolaires ...; pourraient ne pas convenir à certaines catégories d'élèves et, partant, entraînent leur démotivation. Ainsi, parmi les causes de redoublement, citons :

- L'analphabétisme des parents et le peu d'intérêt que portent certains d'entre eux à la scolarité de leurs enfants ;
- La différence des acquis entre les élèves à l'entrée à l'école : enfants préscolarisés et ceux qui ne le sont pas ;
- La croyance en une relation positive entre le redoublement et la réussite scolaire ;
- L'insuffisance des solutions alternatives : soutien scolaire et social, pédagogie adaptée et différenciée ;
- La qualification insuffisante des enseignants surtout en matière de pédagogie différenciée;
- L'évaluation défectueuse des élèves : absence de standards et de normes uniformes d'évaluation ;
- La pratique insuffisante de la langue d'enseignement : la langue d'enseignement diffère de la langue maternelle ;
- La difficulté de communication entre les élèves et les enseignants qui ne maîtrisent pas les dialectes locaux ;
- L'absence de normes et critères objectifs et équitables de promotion.

Les effets du redoublement

Le redoublement réduit de façon substantielle la capacité de notre système éducatif à généraliser la scolarité obligatoire et à améliorer la qualité de l'enseignement. En effet, les redoublants utilisent des places de classe, un temps d'enseignement et d'autres ressources qui pourraient être consacrées à la scolarisation d'autres élèves ou à l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Les coûts directs et les coûts d'opportunité pour les familles augmentent avec le redoublement, ce qui entraîne ultérieurement l'abandon scolaire des redoublants.

En plus de son coût élevé, le redoublement a aussi des effets sur le plan pédagogique, entre autres, :

- Le traumatisme des enfants et leur sentiment d'infériorité ;
- L'écart d'âges au sein des classes handicape l'apprentissage des élèves ;
- La frustration et la démotivation des parents ;
- L'abandon scolaire volontaire ou l'exclusion après expiration des années de redoublement permises par cycle.

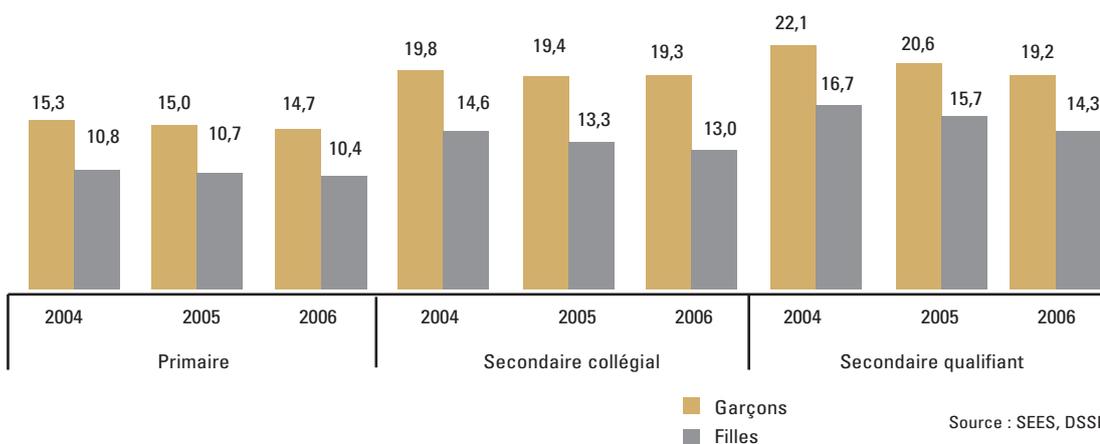
En outre, les redoublants aggravent les taux d'encadrement et les ratios élèves/classe et contribuent à la détérioration des conditions d'apprentissage.

Une alternative médiane

Il importe de reconnaître que ni le passage automatique ni le redoublement ne peuvent à eux seuls résoudre les problèmes des enfants en difficulté d'apprentissage. D'un côté, les élèves promus sans maîtrise des connaissances requises risquent d'avoir autant de mal à apprendre de nouvelles matières. D'un autre côté, les redoublants ont peu de chances de réussir en répétant le même enseignement avec la même pédagogie. Dans les deux cas, il serait plus efficace de prendre des mesures d'accompagnement pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.

En réalité, les enseignants recourent au redoublement parce qu'ils n'ont pas d'autres alternatives du fait du rythme annuel du programme scolaire. Un soutien scolaire à lui seul ne résoudra pas le problème. C'est dire qu'il faut donner plus de temps aux élèves pour qu'ils puissent avancer à leur rythme. Ainsi, comme l'organisation pédagogique préconisée par la Charte structure l'enseignement primaire et secondaire en deux cycles d'apprentissage chacun, il est préférable de procéder à la promotion automatique au sein des cycles d'apprentissage et aux examens normalisés entre cycles d'enseignement. Alors, doit-on envisager de fournir aux enseignants des instruments d'évaluation, d'une part formative pour les aider à suivre les progrès de leurs élèves au cours du cycle d'apprentissage et, d'autre part sommative en fin de cycle pour que l'accès au cycle suivant soit correctement régulé ?

Graphique 20. Evolution du taux moyen de redoublement selon le genre



Depuis l'entrée en vigueur de la Charte, les taux de redoublement dans l'enseignement primaire ont oscillé entre 12,7% et 13,8% alors qu'ils sont encore plus élevés au secondaire (collégial et qualifiant) avec des taux oscillant entre 17,3% et 18%.

Il est donc nécessaire que le système d'évaluation et d'examen tienne compte des dangers liés au redoublement massif des élèves et ses répercussions négatives sur l'atteinte des objectifs de la Charte en matière de la généralisation de la scolarisation obligatoire et l'extension de l'enseignement. La résolution du problème du redoublement massif des élèves ne se fera pas automatiquement ou d'une manière mécanique ou encore autoritaire, mais plutôt par une implication des enseignants qui seront sollicités à différencier et adapter leur façon d'enseigner et d'évaluer. Ils doivent opter pour une pédagogie de réussite qui consiste à baser les progrès de l'élève sur ce qu'il réussit à apprendre puis d'élargir progressivement cet apprentissage à d'autres thèmes. C'est dire que les enseignants doivent changer leurs regards sur les élèves y compris les élèves les plus en difficulté.

Quant aux examens normalisés, l'adoption de la formule unique a permis un gain de temps et de ressources d'une part et plus de crédibilité et d'équité des épreuves ainsi que la commodité et l'efficacité de leur administration d'autre part. Néanmoins, la centration de ces épreuves sur la restitution des connaissances scolaires a engendré des pratiques non saines telles que la fraude, les heures supplémentaires, la violence, etc. Il est donc nécessaire de réviser la nature des épreuves normalisées afin de lutter contre ces fléaux sociaux.

II.2. Les acquis scolaires

Les évaluations internationales des acquis scolaires sont des enquêtes qui analysent des échantillons d'élèves dans des pays différents et comparent leurs résultats. Les organisateurs élaborent les tests de connaissance qui sont ensuite traduits dans différentes langues et administrés à des échantillons représentatifs d'élèves dans chaque pays participant. Ces enquêtes proposent, en plus des tests scolaires, des questionnaires pour l'élève, l'enseignant, le chef d'établissement scolaire et les parents et ce afin de pouvoir expliquer les facteurs qui influencent les apprentissages.

Les études internationales d'évaluation des acquis scolaires auxquelles le Maroc a participé, notamment TIMSS 2003 et PIRLS 2006, mettent en évidence la faiblesse des performances des élèves marocains en sciences, mathématiques et en lecture. Ainsi, les résultats réalisés en termes de performances scolaires peuvent être synthétisés de la manière suivante :

II.2.1. Enquête TIMSS 2003

La troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), organisée par l'association internationale d'évaluation du rendement scolaire (IEA), a lieu tous les quatre ans et vise l'évaluation, la comparaison et l'explication des acquis des élèves en mathématiques et sciences au primaire et au collégial.

Les performances des élèves marocains de la 4^{ème} année primaire

- Les élèves marocains ont obtenu en mathématiques le score moyen de 347, score largement inférieur au score moyen international à savoir 495 ;
- 61% des élèves de l'école marocaine ne répondent pas aux exigences minimales établies par TIMSS en mathématiques ;
- Les élèves marocains ont obtenu en sciences un score moyen de 304. Ce score est très en-dessous du score moyen international qui est de 489 ;
- 66% des élèves marocains ne répondent pas aux exigences minimales établies par TIMSS en sciences.

Les performances des élèves marocains de la 2^{ème} année collégiale

- Les élèves marocains ont obtenu en mathématiques le score moyen de 387 qui est nettement en-dessous du score moyen international à savoir 467 ;
- 58% des élèves marocains ne répondent pas aux exigences minimales établies par TIMSS en mathématiques ;
- Les élèves marocains ont obtenu en sciences le score moyen de 396. Ce score est largement en dessous du score moyen international qui est de 474 ;
- 52% des élèves marocains ne répondent pas aux exigences minimales établies par TIMSS en sciences.

II.2.2. Enquête PIRLS 2006

L'enquête PIRLS, organisée par l'IEA, porte sur l'évaluation des acquis en matière de lecture et de compréhension des élèves de la 4^{ème} année de l'enseignement primaire.

Les résultats des élèves marocains dans cette enquête se présentent ainsi :

- Les performances des élèves marocains se situent au-dessous de la moyenne internationale fixée à 500. Avec un score moyen de 323, le Maroc est classé avant-dernier ;
- 74% des écoliers marocains n'atteignent pas le niveau des performances minimales exigé par PIRLS ;
- Les scores des élèves marocains sont disparates selon les milieux. Ainsi, le score moyen du milieu urbain est 363, celui du milieu semi-urbain est 334, alors qu'il enregistre 296 au rural.

Il ressort de ces études qu'outre les facteurs socio-économiques (analphabétisme des parents, vulnérabilité des ménages, coût d'opportunité ...), les facteurs éducatifs (pratiques pédagogiques, démotivation des enseignants, non fréquentation du préscolaire, conditions d'apprentissage) ont un impact négatif sur les performances des élèves. Par exemple, au sujet du sentiment de sécurité, environ 73% d'élèves marocains ne se sentent pas en sécurité à l'école : le Maroc est classé au dernier rang des pays participants.

Il est à noter qu'en l'absence de l'exploitation au niveau national des résultats de ces tests et des questionnaires y afférents, il est difficile d'expliquer les causes de ces contre-performances.

III. ORIENTATION ÉDUCATIVE ET PROFESSIONNELLE : UN SERVICE INDIVIDUALISÉ ET PERMANENT À INSTAURER

L'orientation éducative et professionnelle joue un rôle clé dans l'amélioration de la qualité des services d'éducation et de formation. En effet, l'orientation éducative et professionnelle est censée accompagner les élèves dans la gestion de leurs projets de formation et professionnel, en leur fournissant toutes les informations et conseils nécessaires. Les intervenants directs en matière de conseil et d'orientation sont :

Au niveau des secteurs scolaires

Les conseillers d'orientation sont censés aider les élèves et les conseils de classes à prendre des décisions objectives en matière d'orientation éducative et professionnelle. Ainsi, la Charte a chargé les conseillers d'orientation :

- d'assurer l'information complète et pertinente des apprenants et de leurs parents sur les possibilités d'études et de travail ;
- d'évaluer les aptitudes et les difficultés d'apprentissage des apprenants ;
- de conseiller les actions d'appui pédagogique nécessaires ;
- d'aider ceux qui le désirent à la formulation de leurs choix d'orientation et de leurs projets professionnels.

Par ailleurs, 86% des établissements du secondaire public (42% des établissements privés) sont couverts par les services de conseil et d'orientation ; environ 8% des collégiens et lycéens sont privés de ces services. Par conséquent, pour que chaque établissement de l'enseignement secondaire soit pourvu d'au moins un conseiller d'orientation, il faudrait former d'ici la fin de la décennie au moins 300 conseillers d'orientation par an.

Au niveau provincial

Le département de l'enseignement scolaire a créé des centres de conseil et d'orientation auprès des délégations. Ces centres ont pour mission de :

- fournir le conseil et l'information aux visiteurs de ces centres ;
- diffuser l'information scolaire, professionnelle et universitaire ;
- contribuer à l'orientation et à l'évaluation pédagogiques ;
- coordonner les actions des conseillers d'orientation exerçant dans les secteurs scolaires ;
- réaliser des études et enquêtes en la matière.

La généralisation de ces centres, préconisée par la Charte, commence à se concrétiser malgré l'insuffisance des moyens mis à leur disposition.

Au niveau régional

Au niveau régional, les cellules de production des documents d'information (CPDI) relevant des académies régionales d'éducation et de formation s'occupent de la recherche, la production, la diffusion et la distribution des documents et brochures portant sur l'information scolaire, professionnelle et universitaire.

En plus de ces structures de services, des structures d'encadrement et des structures administratives assurent le suivi, la coordination, la planification et l'évaluation des services de conseil et d'information.

D'ailleurs, le département de l'enseignement scolaire et le département de la formation professionnelle émettent chaque année une circulaire conjointe qui encadre l'orientation des élèves de l'enseignement secondaire (collégial et qualifiant) vers les établissements de la formation professionnelle (niveau de qualification).

Malgré les efforts déployés dans la mise en place des structures de conseil et d'information, le service d'orientation et de conseil présente des limites certaines notamment :

- C'est la carte scolaire qui fixe l'offre dans chaque filière : on oriente les élèves selon leur choix et les notes obtenues dans la limite des places disponibles dans chaque filière. Donc, c'est l'offre qui oriente la demande et non pas l'inverse ;
- Malgré leur caractère professionnalisant, les filières techniques et professionnelles, par manque ou insuffisance de passerelles avec l'enseignement supérieur, ne suscitent pas beaucoup l'intérêt des élèves. Les élèves optent pour ces filières pour bénéficier d'une bourse d'études et procèdent après à la réorientation vers les filières économiques ;
- Manque d'études prospectives sur les besoins de l'économie et de la société en main-d'œuvre qualifiée et partant les conseillers d'orientation ne peuvent pas aider les élèves à faire des choix fondés ;
- Manque de données et de tests indispensables à une orientation efficace et adéquate ;
- Faiblesse des moyens humains et matériels dont disposent les centres de conseil et d'orientation ;
- Caractère administratif et conjoncturel des actions de l'orientation éducative et professionnelle qui interviennent surtout en fin d'année et qui se limitent aux formalités des fiches d'orientation ;

- Absence d'un service d'orientation et de conseil au niveau de l'enseignement supérieur ;
- Le service d'orientation et de conseil dans son état actuel s'adresse seulement aux élèves de la troisième année du collège, des tronc communs et aux élèves de la première année du cycle du baccalauréat ; alors que la Charte préconise un service continu de la deuxième année du collège jusqu'à l'entrée à l'enseignement supérieur.

TROISIEME SECTION

**AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ
DE L'ÉDUCATION :
UNE NÉCESSITÉ DE LA RÉFORME**

La généralisation de la scolarisation préconisée par la Charte ne signifie pas seulement que tous les enfants aient accès à l'école et achèvent leur scolarité obligatoire, mais aussi qu'ils reçoivent une éducation de qualité. L'amélioration de la qualité d'éducation est un processus de rénovation, d'adaptation et de réajustement continu non seulement des programmes et curricula, mais aussi des méthodes d'enseignement, des moyens didactiques, des modes d'évaluation ainsi que des pratiques pédagogiques.

I. RÉVISION ET ADAPTATION DES PROGRAMMES ET DES MANUELS SCOLAIRES : UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE EN QUÊTE DE LA RÉALISATION DES OBJECTIFS DE LA RÉFORME

Le développement du système national d'éducation et de formation et la qualité des apprentissages ne peuvent s'accommoder de programmes aux contenus mal adaptés aux besoins des élèves et de leur environnement, ni de pratiques pédagogiques et méthodes d'enseignements inappropriées. Les curricula sont, dans ce sens, une porte d'entrée pour apporter les changements souhaités par toute réforme éducative et leur révision a été un travail long et majeur entrepris par le département de l'enseignement scolaire. Cette révision qui a touché l'ensemble des niveaux et les trois cycles de l'enseignement scolaire, constitue la charpente de toutes les activités liées à l'amélioration de la qualité du système d'éducation et de formation.

I.1. Révision des programmes et adaptation des manuels scolaires

En adoptant une approche progressive, les nouveaux curricula ont été conçus et élaborés théoriquement selon l'approche par compétences. Ces compétences sont définies et organisées autour de domaines et socles de compétences. Ce vaste chantier a nécessité l'élaboration de nouveaux manuels didactiques avec l'adoption du principe de la diversité et de la libéralisation du livre scolaire. En parallèle à ce travail de révision des curricula, le département de l'enseignement scolaire s'est aussi engagé dans un programme de formation au profit des enseignants pour leur permettre de s'approprier cette nouvelle approche.

Malgré ces avancées tangibles, la révision des programmes n'a pas encore permis d'atteindre les objectifs escomptés.

Parmi les lacunes, on peut citer celles liées aux enseignants qui n'ont pas reçu de formation préalable à la réforme des curricula et programmes scolaires.

Dans certaines disciplines, l'approche par compétences peine à s'installer à cause de l'insuffisance ou de l'absence de matériel didactique approprié ainsi que des groupes pléthoriques. C'est le cas notamment de l'enseignement des sciences dans l'enseignement secondaire où une bonne partie des laboratoires pâtissent d'un déficit de matériel réduisant l'enseignement des sciences à de simples démonstrations théoriques sans avoir la possibilité d'expérimentation.

Révision des curricula

La révision des curricula est un chantier qui a suscité un travail novateur piloté par le département de l'enseignement scolaire, suite aux recommandations de la Charte. Cette révision s'est attaquée aux lacunes des anciens curricula, et a, à son actif, de nombreuses réalisations : de nouvelles matières ont été introduites, des contenus de certaines matières ont été modifiés, des curricula régionaux ont été intégrés et une stratégie pédagogique visant « l'approche par compétence » a été mise en place. Cependant, des dysfonctionnements persistent encore au niveau de la pratique pédagogique :

- La démarche parcellaire et disjonctive de la réforme des curricula crée une faible harmonie entre la philosophie des nouveaux programmes et celle d'autres composantes de la pédagogie scolaire, à savoir le manuel scolaire, les examens, la vie et les rythmes scolaires, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ;
- Les contenus demeurent prédominés par des savoirs livresques au détriment des savoirs pratiques, et par conséquent ils handicapent le développement des compétences supérieures chez les apprenants. Ces mêmes contenus souffrent encore d'une faible adéquation avec l'environnement économique et socioculturel des apprenants à cause d'une modeste implication des partenaires socio-économiques dans la conception des programmes ;
- L'opérationnalisation fragile de l'approche par compétences en raison de la limite des programmes de formation continue des enseignants ;
- La faible préparation des acteurs à la nouvelle réforme pédagogique et l'absence d'un système responsabilisant et de démarches d'évaluation et de monitoring ;
- L'absence d'un processus d'évaluation régulier des programmes et des curricula permettant d'identifier leurs faiblesses et leurs atouts.

Pour donner une dynamique à la refonte des curricula, il est essentiel de :

- Veiller à une adéquation plus étroite des contenus avec l'environnement économique et socioculturel des apprenants notamment en intégrant les curricula régionaux ;
- Instaurer des programmes de formation continue sur l'approche par compétence destinés aux acteurs pédagogiques ;
- Valoriser et consolider la place de la recherche pédagogique et didactique ;
- Lancer des opérations régulières d'évaluation des curricula.

Adaptation des manuels scolaires

Le manuel scolaire représente le principal support didactique qui a l'impact le plus considérable sur l'acquisition des connaissances et des savoir-faire. La réforme du manuel scolaire s'est axée sur les innovations suivantes :

- Une exigence de la qualité du manuel qui s'appuie sur des normes de qualité définies dans des cahiers de charge et certifiée par une commission d'évaluation et de validation (une première au Maroc) ;
- Un développement de la concurrence transparente et ouverte à tous les éditeurs et à tous les auteurs ;
- Une diversification des manuels scolaires à la place du manuel unique.

Les résultats de cette réforme sont encourageants dans le sens où elle a installé une dynamique propice auprès des auteurs et concepteurs des manuels scolaires. Toutefois, les contenus devraient s'aligner, d'une part, sur la philosophie de l'approche par compétences favorisant l'utilisation des méthodes novatrices d'enseignement et d'apprentissage basées sur la résolution de problèmes et de situations complexes et, d'autre part, répondre aux besoins des apprenants et à une adéquation avec l'environnement économique et socioculturel.

Il est aussi nécessaire d'installer en urgence une procédure d'évaluation des manuels scolaires existants selon des normes de qualité préalablement définies pour permettre des ajustements et des améliorations dans les contenus.

I.2. Pratiques pédagogiques

Dans la pratique réelle, les méthodes d'enseignement sont loin d'être centrées sur l'apprenant. Elles se fondent sur la transmission directe des savoirs et des savoir-faire de l'enseignant à l'apprenant, sans donner de place aux démarches par découverte qui ont le potentiel de construire les connaissances et de s'adapter à des situations nouvelles.

Par ailleurs, la démarche expérimentale ou l'enseignement par les travaux pratiques enregistrent des insuffisances à cause du manque de matériel didactique, du peu d'effectif des préparateurs et de la grande part de temps attribuée aux cours théoriques. Ce qui entrave l'acquisition des matières scientifiques et techniques, laquelle a comme conséquence la faiblesse du rendement scolaire et le déséquilibre de l'orientation scolaire.

Concernant les pratiques pédagogiques dans les classes pléthoriques et celles multi-niveaux, elles n'ont généré aucune approche pédagogique innovante qui s'adapte aux contraintes imposées, par exemple une mise en pratique de la pédagogie différenciée.

Au niveau de l'enseignement supérieur, et à cause du phénomène de la massification, les cours sont présentés de façon dogmatique, loin d'installer une pédagogie centrée sur l'étudiant.

Afin de donner une vraie relance à la question des pratiques pédagogiques, il serait indispensable de :

- Lancer des programmes de formation continue fondés sur des approches pédagogiques innovantes comme l'approche par compétences, la pédagogie différenciée, l'approche par problèmes et l'approche par projets ;
- Réhabiliter la démarche expérimentale dans l'enseignement des sciences ;
- Mettre en place des mécanismes pour implanter les méthodes d'apprentissage : pédagogie collaborative, auto-apprentissage ;
- Lancer la recherche sur des pratiques pédagogiques innovantes qui s'adaptent à certaines particularités : classes pléthoriques et classes multi-niveaux ;
- Instaurer des démarches d'évaluation régulière de toutes les composantes de la question pédagogique.

A l'évidence, les quatre composantes à savoir les curricula, les programmes, les supports didactiques et les pratiques pédagogiques représentent dans l'ensemble la pierre angulaire de la question pédagogique du système d'éducation et de formation.

II. ENSEIGNEMENT DES LANGUES : UN NIVEAU LINGUISTIQUE PÉNALISANT L'ACQUISITION DES SAVOIRS ET DES COMPÉTENCES

La problématique des langues représente le principal obstacle à l'amélioration de la qualité du système éducatif. Elle concerne principalement deux aspects, à savoir « les langues d'enseignement » et « l'enseignement des langues ».

Le premier aspect concerne la langue utilisée dans l'enseignement des matières, surtout les matières scientifiques. Le choix de la langue d'enseignement dans le système d'éducation et de formation est incohérent. Ainsi, le cursus de formation jusqu'à la fin du secondaire est caractérisé par l'enseignement des matières scientifiques en langue arabe. En revanche, la langue française domine l'enseignement et l'apprentissage au niveau de la formation professionnelle et au niveau de l'enseignement supérieur, notamment dans les filières scientifiques, médicales et techniques.

Cet aspect génère de vrais problèmes en termes d'acquisition des savoirs et des compétences. En fait, la matière de traduction, enseignée au secondaire qualifiant et non encore généralisée, n'a pas permis d'offrir aux apprenants des compétences linguistiques solides en terminologies scientifiques.

Le deuxième aspect s'attache à la nature des langues à enseigner comme matières dans les cursus de formation. Le rôle joué par une bonne assimilation des langues est important que ça soit dans l'acquisition des connaissances d'autres matières ou dans l'insertion à la vie active (la langue représente un critère important de l'embauche). Les lacunes de ce deuxième aspect sont très nombreuses :

- L'absence d'une politique linguistique nationale claire, même si la Charte a proposé un paysage linguistique limité par des liens d'interaction entre les langues ;
- La faiblesse de maîtrise des langues : dégradation des compétences en lecture et en écriture de l'arabe et d'autres langues étrangères. Cela est mis en évidence par les résultats enregistrés dans l'enquête PIRLS 2006. Celle-ci montre de mauvaises performances en lecture des élèves marocains du niveau de la 4ème année de la scolarité obligatoire ;
- Le déphasage persistant entre la langue d'enseignement qui est l'arabe et les langues exigées dans la vie professionnelle ;
- L'enseignement et l'apprentissage des langues s'effectuent selon des pratiques traditionnelles, négligeant les pratiques novatrices de l'approche par compétences ;
- L'absence des programmes de formation continue des enseignants en pédagogie et en didactique des langues ;
- Le caractère limité des recherches scientifiques sur les questions pédagogiques et didactiques des langues...

Au vu de l'impact négatif de la problématique des langues sur l'acquisition des savoirs et sur l'insertion professionnelle, il est indispensable de promouvoir une nouvelle politique linguistique nationale claire, volontariste et résolue, ayant comme point d'appui les mesures suivantes :

- Mettre l'apprenant au centre de toute réforme linguistique ;
- Assurer une offre linguistique cohérente entre les cycles d'enseignement ;
- Résoudre le problème de la langue d'enseignement ;
- Elaborer un référentiel de compétences des langues et un référentiel des pratiques pédagogiques s'accordant avec l'approche par compétence ;
- Promouvoir une stratégie de formation (initiale et continue) des acteurs pédagogiques en pédagogie et en didactique des langues ;
- Concevoir des études et des recherches sur la problématique des langues.

III. TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : DES EFFORTS À CONSOLIDER

L'extension de l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) constitue un autre volet important de la réforme et est intimement liée à la qualité de l'éducation et de la formation. Des efforts sont consentis pour la généralisation des TIC en dotant chaque établissement d'une salle multimédia, en introduisant l'informatique comme matière dans l'enseignement scolaire et comme filière dans les cursus universitaires et ceux de la formation professionnelle, et en lançant des programmes de formation continue des enseignants dans le domaine de l'informatique.

Le programme GENIE

Afin de relever le défi imposé par les changements technologiques et de permettre aux lauréats et aux sortants du système d'éducation et de formation d'être compétitifs sur le marché du travail, le département de l'enseignement scolaire a mis en place, en 2005, un programme de généralisation des technologies d'information et de communication (TIC). Ce programme vise aussi, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages notamment par l'équipement, de tous les établissements scolaires en salles multimédia connectées à Internet.

La stratégie adoptée par ce programme ne repose pas uniquement sur l'équipement de salles multimédia. Elle concerne également la formation des enseignants et des cadres administratifs ainsi que le développement de contenus pédagogiques numériques. L'intégration des TIC s'est opérée de manière transversale et non comme une discipline enseignée. En effet, la vision du programme est d'adapter les curricula à l'introduction des TIC, d'améliorer la qualité de l'enseignement grâce à l'utilisation efficace des ressources par les élèves et les enseignants. Enfin, il s'agit d'intégrer les outils des TIC dans les méthodes pédagogiques et d'apprentissage.

Le bilan de la première phase du programme s'annonce positif, puisque près de 1800 établissements ont été équipés par 2055 salles multimédia et 27310 ordinateurs, profitant à plus de 1,4 millions d'élèves, soit 52 élèves par ordinateur. Des actions de formation (15000 enseignants) et de développement des contenus ont été menées. De plus, des conventions de partenariat appuyant le projet sont en cours d'exécution.

En maintenant un rythme soutenu dans l'exécution, les résultats seront sans doute encourageants. Globalement, ce programme, qui constitue une initiative louable, mérite une attention particulière. Il y a lieu d'évaluer son impact sur les apprentissages des élèves et sur l'acte éducatif en général et de tirer les leçons de sa première phase d'exécution pour éviter tout dérapage possible.

IV. EXCELLENCE, INNOVATION ET RECHERCHE SCIENTIFIQUE

La Charte recommande de veiller à encourager l'excellence, l'innovation et la recherche scientifique, notamment par :

- La généralisation des prix d'excellence et de mérite à tous les niveaux éducatifs ;
- L'organisation des concours d'excellence dans les différents domaines d'éducation et de formation ;
- La réorientation de la recherche scientifique vers la recherche appliquée, la maîtrise et l'adaptation des technologies et l'appui à l'innovation.

IV.1. Bourses d'excellence

Dés l'année 2003, le département de l'enseignement supérieur a procédé à la mise en place d'un programme de bourses d'excellence au profit des étudiants méritants ayant obtenu leur Diplôme d'Etudes Supérieures Approfondies et souhaitant poursuivre leurs études doctorales. D'un montant mensuel de 2300 DH, ces bourses sont octroyées à environ 200 étudiants méritants par an durant les trois années d'études doctorales.

De plus, la Fondation Mohamed VI accorde chaque année des bourses d'excellence aux enfants bacheliers du personnel de l'éducation.

IV.2. Concours d'excellence et d'innovation

Pour la promotion de l'innovation et de l'excellence, deux décrets ont été adoptés à cet effet. Ces décrets portent sur :

- La création du prix national de recherche et d'innovation ;
- La création d'une médaille d'honneur et d'un prix de mérite dans les sciences et la technologie.

A ce titre, il est à signaler qu'une première expérience a eu lieu au titre de l'année 2007, au profit des chercheurs du public et du privé et des marocains de l'intérieur et de l'étranger.

IV.3. Recherche scientifique et technique

Vu la distorsion croissante entre les profils de formation des diplômés de l'enseignement supérieur et les opportunités d'emploi, le gouvernement s'est lancé dans une réforme de l'enseignement supérieur qui réfléchit aux moyens de créer des collaborations entre la formation, la recherche et l'industrie et ce, afin d'assurer au système productif national les moyens de sa mise à niveau technologique.

IV.3.1. L'organisation du système national de recherche (SNR)

Plusieurs organes institutionnels interviennent dans le domaine de la recherche scientifique notamment :

- Le département chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique : c'est sous son égide que le budget de la recherche scientifique est préparé, réparti et contrôlé. Outre les universités et les écoles, ce département a sous sa responsabilité ses directions chargées de la science et de la technologie ainsi que les centres de recherche qui lui sont directement rattachés (centre d'études nucléaires, CNESTEN) ;
- Le Comité Permanent Interministériel de la Recherche : instance de coordination et de concertation au sein du gouvernement en matière de politique nationale de recherche scientifique et de sa mise en œuvre ;
- Les Ministères techniques : certains établissements employant des chercheurs à plein temps demeurent sous la tutelle de ministères techniques (INRH, l'Institut national des ressources halieutiques, dépend du ministère des Pêches, l'Institut National de Statistiques et d'Economie Appliquée (INSEA) dépend du Haut Commissariat au Plan, l'Institut Pasteur et l'Institut national d'hygiène sont liés au Ministère de la Santé) ;
- L'Académie Hassan II des Sciences et Techniques : en complément de sa mission de veille et d'avis stratégique concernant les orientations nationales de la recherche, a en outre le pouvoir d'évaluer et de lancer des appels d'offre sur des axes stratégiques insuffisamment traités ;
- Autres conseils et commissions sectoriels : le Conseil Supérieur de l'Enseignement, la Conférence des Présidents d'Université ... ;
- Les commissions ad hoc : parmi les plus récentes et les plus importantes figurent, la Commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur (CNES), qui a préparé une «Vision», cadrant le système de recherche pour les vingt prochaines années et la Commission inter-organismes, chargée d'explorer les termes du Statut unifié des chercheurs à plein temps ;

- Centre national de recherche scientifique et technique : traduit les impulsions en programmes, développant et valorisant la recherche, exerçant une veille scientifique et technologique et offrant différents services à la communauté scientifique par l'intermédiaire d'unités de service .

Sans pour autant oublier les établissements privés, les professions et les personnes intervenant dans la recherche scientifique.

IV.3.2. La production scientifique

La recherche scientifique au Maroc se fait principalement dans les universités. En effet, toutes les universités disposent de laboratoires, de groupes ou d'équipes de recherche. Après la promulgation de la loi 01-00 sur l'autonomie de l'université, la politique de la recherche scientifique universitaire s'est traduite par la construction de projet d'établissement pluriannuel en matière de recherche pour chaque université. De plus, cette autonomie a permis une augmentation et une diversification des projets de recherche montés en partenariat.

Chaque année, les équipes de recherche doivent rendre un rapport d'activité afin d'assurer le maintien de leur accréditation. Depuis 2004, la production scientifique apparaît comme une activité qui est censée être prise en compte dans l'évaluation, et donc dans la promotion, des enseignants chercheurs.

Toutefois, la réforme a introduit de nouvelles responsabilités pédagogiques et administratives pour les enseignants-chercheurs et partant, leur participation active à la mise en place des filières, à la gestion des modules, au contrôle continu, aux délibérations. Ce qui a largement empiété sur le temps dédié à la recherche.

En outre, des Ecoles contribuent à la production scientifique, notamment « l'ingénierie ». Il existe actuellement 8 Ecoles Normales Supérieures à caractère pédagogique, 21 établissements à dominante scientifique et technique, 15 établissements relevant des sciences administratives, économiques, juridiques et sociales, et 10 écoles d'ingénieurs relevant des universités. De plus, 15 établissements publics et semi-publics sous-tutelle des différents ministères techniques interviennent dans divers domaines de la recherche scientifique.

En plus des enseignants chercheurs en charge de la recherche scientifique, les étudiants en 3ème cycle de l'enseignement universitaire contribuent d'une manière très active à la production et à la recherche scientifiques. En 2006-2007, leur effectif est d'environ 28000 étudiants, soit presque un dixième de l'effectif total des étudiants. Ils sont répartis à raison de 27% en MASTER, 24% en DESA, 3% en DESS, 39% en Doctorat et 7% en Doctorat d'Etat.

Au Maroc, la recherche scientifique présente une hyperspécialisation dans les sciences de la matière au détriment des sciences de la vie (biologie, biomédecine). En effet, on assiste à une progression de plus en plus importante dans la recherche scientifique en sciences de l'ingénieur, physique, mathématiques et chimie.

Seulement, la participation du Maroc à la production scientifique mondiale reste mineure avec moins de 0,87% en 2004. A titre de comparaison, la contribution de l'Afrique du sud était de 3,49%, celles du Chili et de la Thaïlande respectivement de 2,07% et de 1,65% la même année.

Parmi les points faibles du système national de recherche, on peut citer :

- La lenteur d'adaptation aux développements socio-économiques, scientifiques et technologiques ;
- Les résultats de la recherche en termes de gains de productivité et d'innovation sont faibles ;
- Un environnement universitaire peu propice à la recherche et à l'innovation.

Le Maroc est donc appelé à prendre des mesures visant le développement et la promotion de la recherche scientifique et technique notamment par :

- L'intensification des efforts en matière de financement, d'infrastructure et d'équipement en impliquant le secteur privé ;
- L'harmonisation des structures intervenant dans la recherche scientifique et technique ;
- L'action en amont par l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation ;
- La création de passerelles entre les universités, les centres de recherche et les secteurs productifs ;
- L'évaluation interne et externe de la recherche scientifique en vue d'apprécier ses résultats et leur impact sur le développement socio-économique de notre pays ;
- La promotion de la recherche à haute valeur ajoutée notamment par la valorisation de la recherche-développement.
- La non valorisation de la fonction recherche, aussi bien par l'enseignant chercheur que par le chercheur à temps plein. Un enseignant chercheur peut connaître une promotion normale et même rapide sans effectuer des travaux de recherche, ce qui n'est pas normal au niveau des enseignants du supérieur, par conséquent, il faut insister sur l'importance de la valorisation de la fonction recherche.

V. ACTIVITÉS SPORTIVES, SANITAIRES ET PARASCOLAIRES

V.1. Santé scolaire

Dans les établissements scolaires, des visites médicales sont effectuées pour tous les nouveaux inscrits en première année du primaire. De plus, les établissements scolaires tiennent un dossier médical pour chaque élève.

D'ailleurs, le processus de création et d'équipement des sanitaires scolaires, initié par le département de tutelle, est renforcé avec les académies qui sont invitées à fournir des valises médicales aux enseignants des satellites.

Il est à noter que les structures de la santé scolaire au niveau provincial (bureaux de santé scolaire relevant des délégations) ont été renforcées par la nomination d'un médecin auprès de chaque académie, chargé du suivi et de coordination des activités de la santé scolaire au niveau régional.

V.2. Sport scolaire

Chaque année scolaire, des activités sportives sont organisées dans tous les établissements scolaires et les élèves ou équipes qualifiés participent aux compétitions organisées au niveau provincial, régional, national, arabe, africain ou international.

De plus, un plan stratégique de promotion du sport scolaire a été élaboré et vise la promotion du sport scolaire, la régulation et le suivi de la gestion des affaires législatives, administratives et financières des associations du sport scolaire et des antennes provinciales et régionales de la Ligue. Il est donc impératif d'opérationnaliser ce plan stratégique dans les délais fixés.

QUATRIEME SECTION
GOUVERNANCE :
AUTONOMISATION SANS RÉGULATION

La question de la gouvernance et du pilotage des systèmes éducatifs se situe à la croisée des sciences de la gestion, du management, de la sociologie de l'éducation et des sciences politiques. Seulement, les modèles de gouvernance éducative doivent s'adapter à l'histoire et au contexte socioculturel et politique de chaque pays. Cela conduit notamment à renforcer l'évaluation et donc la mise en place d'indicateurs, mais aussi de s'ouvrir à des ajustements locaux qui prennent en compte des demandes plus diversifiées.

L'émergence des notions de standards, d'accountability, d'usagers..., exige du système éducatif l'efficacité et la qualité des services rendus. Généralement, les départements en charge de l'éducation définissent les objectifs à atteindre tout en garantissant une forme de contrôle et d'évaluation du fonctionnement des entités décentralisées. Si ces dernières bénéficient d'une autonomie de plus en plus importante, elles ont pour obligation de rendre des comptes à leurs autorités de tutelle.

I. DÉCENTRALISATION : UNE AUTONOMIE FINANCIÈRE QUI NÉCESSITE DES OUTILS DE GESTION ET D'ÉVALUATION

La décentralisation, qui est aujourd'hui un choix irréversible et un chantier prioritaire de la réforme du système d'éducation et de formation, reste une nécessité impérieuse pour s'adapter aux besoins locaux et régionaux. Aussi, faut-il simplifier, rationaliser et accélérer les procédures de gestion, apporter des réponses efficaces aux problèmes de proximité et libérer les initiatives constructives à tous les échelons.

I.1. La décentralisation au niveau de l'enseignement scolaire

La décentralisation du système scolaire s'est traduite par le transfert, du département de l'enseignement scolaire vers les académies régionales d'éducation et de formation, des compétences en matière de planification et de gestion courante des ressources humaines (actes ne nécessitant pas le visa préalable du contrôle des engagements des dépenses de l'Etat, CED), du financement, suivi du fonctionnement et contrôle de gestion des établissements scolaires, du partenariat, de la programmation et exécution des constructions scolaires ainsi que l'équipement et la gestion de la maintenance des bâtiments.

En outre, chaque établissement scolaire est doté d'un conseil de gestion qui se charge, entre autres, de l'élaboration et du suivi de l'exécution des projets de l'établissement.

Le département de l'enseignement scolaire possède de larges compétences dans les domaines stratégiques de la politique éducative, de la pédagogie par la définition des programmes et les rythmes scolaires, de la gestion des ressources humaines, de la supervision et le contrôle de gestion ainsi que de la répartition des ressources entre les académies régionales d'éducation et de formation.

En fait, une première évaluation du fonctionnement des entités éducatives décentralisées fait apparaître divers dysfonctionnements notamment :

- L'inadéquation des structures actuelles, du département de l'enseignement scolaire avec ses nouvelles attributions à la lumière de la décentralisation du système scolaire d'une part et, d'autre part entre les entités décentralisées (les académies) et les entités déconcentrées (les délégations) ;
- Les rapports ambigus entre, d'une part le service central et les entités éducatives déconcentrées et, d'autre part entre ces dernières et les entités éducatives décentralisées : le département de l'éducation nationale continue à traiter certains dossiers directement avec les délégations ;

- Les conseils d'administration des académies régionales d'éducation et de formation, ayant toutes les compétences en matière de la gestion éducative au niveau régional, sont loin d'exercer leurs attributions en la matière : au lieu de deux séances prévues par la loi 07.00, les conseils de gestion se tiennent une seule fois par an et les débats portent essentiellement sur le budget et le plan d'action qui sont souvent entérinés sans aucun examen de fond de ces documents élaborés et présentés par l'académie ;
- Le rendement faible des travaux des comités techniques des conseils des académies à cause de l'insuffisance des compétences et du manque d'un cadre réglementant leurs attributions ;
- La centralisation des ressources et des compétences au niveau des académies laisse peu de marge de manœuvre à l'échelon local et partant compromettrait la réussite de la réforme au niveau des établissements scolaires ;
- La présidence effective du conseil d'administration par le ministre, conformément à la loi 07.00 pose des difficultés d'ordre pratique ;
- L'insuffisance des initiatives des entités éducatives décentralisées à nouer des relations de partenariat et de collaboration avec les tiers intervenant dans le secteur d'éducation et de formation ;
- La faible capacité des entités éducatives décentralisées à mobiliser les financements des activités d'éducation et formation autres que la subvention attribuée par l'Etat ;
- La multiplicité et l'interférence des attributions entre les différents conseils créés au niveau des établissements scolaires ont un impact négatif sur la gestion normale de ces établissements ;

Il semble que l'effet pédagogique de la décentralisation est très limité parce que l'on a procédé à la modification des structures et non pas à celle des pratiques pédagogiques et des méthodes d'enseignement qui affectent réellement les apprentissages. En effet, les curricula régionaux et provinciaux ainsi que l'adaptation des rythmes scolaires à l'environnement socio-économique de l'école préconisés par la Charte ne sont pas encore entrés en vigueur.

À l'échelle internationale, on assiste à un double mouvement de centralisation et de décentralisation. D'un côté, la centralisation concerne davantage la conception et l'évaluation des systèmes éducatifs et des élèves. De l'autre, les acteurs locaux interviennent de plus en plus dans les programmes scolaires. Les établissements, quant à eux, ont davantage tendance à choisir leurs manuels et à recruter leurs enseignants. Les collectivités locales participent très souvent au financement des systèmes éducatifs et le budget des écoles est de plus en plus défini avec elles.

D'ailleurs, les États dont les systèmes éducatifs sont très décentralisés ont tendance à renforcer leur rôle de pilotage notamment par les standards.

Le Maroc doit, conformément à la Charte, poursuivre le processus de décentralisation jusqu'aux établissements scolaires. Ainsi, les écoles devraient être en disposition de participer à la définition des activités pédagogiques par le biais de mécanismes variés : quotas d'heures scolaires laissées à leur discrétion, options libres, possibilité d'augmenter les horaires des disciplines obligatoires en respectant un plafond maximum national, choix des manuels scolaires, adaptation des rythmes scolaires etc. Quant au service central, il doit continuer à encadrer rigoureusement les activités pédagogiques par la définition des curricula nationaux et des disciplines obligatoires avec des horaires fixes. Pour leur part, les académies régionales d'éducation et de formation doivent déléguer aux établissements scolaires les crédits de fonctionnement nécessaires à la réalisation de leurs projets d'établissement approuvés par les conseils de gestion et ce conformément aux dispositions de la Charte qui stipule que «chaque école disposera

obligatoirement de crédits de fonctionnement et d'entretien qui lui seront alloués et que le directeur engagera et dépensera directement, sous le contrôle du conseil de gestion ». Pour accompagner ce processus de délégation de crédits, le département des finances est sollicité à renforcer le dispositif de contrôle financier notamment par l'augmentation du nombre des fondés de pouvoir. Notons que dans un souci d'efficacité, il vaut mieux transférer les compétences pédagogiques et la gestion courante directement aux établissements scolaires.

Certes, le processus d'autonomisation doit nécessairement être accompagné d'un contrôle externe des résultats. Aussi, est-il nécessaire d'une part, de réaliser des tests et des examens nationaux durant toute la scolarité des élèves et d'autre part, de mettre en place des standards des apprentissages. En d'autres termes, l'Etat doit adopter un nouveau rôle, celui de régulateur et d'évaluateur qui non seulement définit les grandes orientations et les objectifs éducatifs à atteindre mais aussi qui met en place un système d'évaluation autonome pour savoir si les résultats souhaités ont été atteints ou non.

Il conviendrait donc de délimiter les responsabilités incombant aux différents échelons administratifs et leur degré d'autonomie, de rétablir l'équilibre des pouvoirs et responsabilités entre le central et la région et au sein de la région pour donner plus de marge de manœuvre à l'établissement scolaire et veiller à ce que la décentralisation n'aboutisse pas à une répartition inéquitable des ressources.

Par ailleurs, le processus de décentralisation et de déconcentration du système d'éducation et de formation gagnerait à renforcer les marges de manœuvre des directeurs d'établissements scolaires et à promouvoir un leadership moderne résultant de formations continues en management et en administration de l'éducation. Seulement, les conseils de gestion souffrent d'une inertie attribuable au manque de moyens et de formation de leurs membres et aux capacités limitées de certains membres, notamment en milieu rural (analphabétisme des parents). Ces carences freinent la concrétisation d'un projet d'établissement dynamique.

1.2. La décentralisation au niveau de l'enseignement universitaire

Depuis la loi 01.00, l'université jouit de l'autonomie pédagogique, scientifique, administrative et financière. Chaque université est dirigée par un président et un Conseil d'université qui est constitué des différents doyens et directeurs des établissements, des membres nommés et des représentants élus. Chaque établissement s'est doté aussi d'un Conseil d'établissement qui est formé du Doyen (ou directeur), des chefs de Départements et de membres élus.

L'autonomie transparaît à travers les attributions larges du conseil de l'université et de son président, la préparation et l'exécution d'un budget autonome, la gestion des ressources humaines, l'autonomie administrative et pédagogique.

Ainsi, le président prépare et exécute les délibérations du conseil de l'université et reçoit ses propositions et avis : il conclut les accords et les conventions, assure la coordination entre les établissements relevant de l'université, gère les ressources humaines et est ordonnateur des dépenses et des recettes de l'université.

Quant au conseil de l'université, il a un rôle décisif dans l'offre de formation, approuve les projets de création des filières de formation et de recherche, répartit les crédits entre les établissements universitaires, fixe les régimes d'indemnités complémentaires du personnel de l'université et peut créer en son sein des commissions permanentes et ad hoc.

Avant 2003, les programmes et les régimes des études étaient fixés par décret alors que les diplômes délivrés étaient nationaux avec des contenus identiques dans tous les établissements. Après la réforme, l'autonomie pédagogique est basée sur l'accréditation et l'évaluation : les universités ont le pouvoir de concevoir et proposer des programmes d'enseignement conformément aux normes établies par le département de tutelle.

En plus d'une composante de base à contenu national, les diplômes nationaux délivrés par les universités ont désormais une composante spécifique à chaque université.

Il n'en demeure pas moins que, la gestion au niveau des universités connaît des dysfonctionnements, notamment :

- La difficulté d'adhésion à un projet commun entre l'université et les établissements qui la composent ;
- L'absence de projet d'établissement qui répond à des besoins spécifiques de formation au niveau de la région ne facilite pas les relations de partenariat ni la satisfaction de la demande des partenaires socio-économiques en termes de formation adéquate ;
- L'ambiguïté du rôle légal des départements rend difficile le partage des tâches entre les coordinateurs des filières et le chef de département dans la mise en place et le fonctionnement des filières ;
- Les filières professionnelles sont peu développées alors que les filières fondamentales restent surchargées ;
- L'introduction des modules à contenus transversaux en l'occurrence Langues, Informatique et Communication (LIC), de la pluridisciplinarité et des formations de pointe s'est confrontée au manque en enseignants spécialisés ;
- Le conseil de l'université n'accomplit pas pleinement ses attributions à cause de la sous-représentation des partenaires économiques et une méconnaissance des élus régionaux du monde universitaire ;
- La répartition des ressources budgétaires entre les universités d'une part et, d'autre part entre les établissements universitaires n'est pas basée sur des critères de répartition pertinents et bien définis ;
- L'absence d'une autonomie réelle de la gestion des ressources humaines;
- L'absence d'une comptabilité analytique pour la maîtrise des coûts ;
- La prépondérance des diverses indemnités et des charges administratives par rapport aux dépenses directement liées aux activités d'enseignement et de recherche ;
- L'insuffisance des capacités des structures de gestion financière.

Pour une meilleure régulation de l'autonomie de l'université, il est impératif qu'elle soit exercée dans un cadre de contractualisation pluriannuelle avec des résultats à atteindre selon des échéanciers bien définis. De plus, l'ouverture de l'université sur son environnement socio-économique est une condition nécessaire au succès de l'université. D'ailleurs, le conseil de l'université doit assumer pleinement ses responsabilités en matière d'éducation et formation universitaires au niveau régional et ce conformément au principe de séparation des pouvoirs.

De par le monde, la décentralisation du système éducatif prend deux formes :

1. L'autorité éducative centrale peut déléguer aux écoles l'ensemble de leur gestion. Son rôle se limite alors à un simple encadrement alors que les écoles sont en charge de la gestion courante de leurs activités : organisation de l'instruction, gestion financière, gestion des ressources humaines ... ;

2. L'Etat transfère la gestion du système éducatif aux collectivités locales.

Au Maroc, aucune étude concernant l'évaluation de la politique de décentralisation du système éducatif n'a été entreprise. Cependant, plusieurs études faites à l'étranger (McEwan et Cornay - 2004, Cox et Lemaître - 1999, Duru-Bellat, Suchaut et Mons - 2004, et autres) ont abouti aux enseignements suivant :

- Dans un souci d'efficacité, il semblerait préférable de privilégier l'autonomie scolaire sur la territorialisation de l'éducation. En d'autres termes, le transfert des compétences doit s'effectuer en faveur des établissements scolaires plutôt que vers les collectivités locales ;*
- Les modèles de décentralisation qui mettent au centre de la réforme la pédagogie et les enseignants sont les plus efficaces ;*
- La contribution des collectivités locales au financement du système d'éducation et formation devient la règle.*

II. CONTRACTUALISATION ET GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS : UN MODE DE GESTION À PROMOUVOIR

En matière de contractualisation et de gestion axée sur les résultats, on assiste à une absence de reddition des comptes à tous les niveaux. De plus, le système d'information actuel ne répond pas aux impératifs d'une gestion responsabilisante.

Pour promouvoir la bonne gouvernance au niveau du système d'éducation et de formation, il faudrait : centrer la gouvernance des établissements d'éducation et de formation sur la contractualisation et la gestion axées sur les résultats, produire des indicateurs à tous les paliers du système et en assurer le suivi basé sur des objectifs ciblés, préalablement définis et négociés, veiller à la production des monographies des établissements de chaque académie et à leur actualisation périodique ainsi qu'à la production d'un rapport annuel de rendement et procéder à la création des réseaux d'établissements d'éducation et de formation avec la formation professionnelle.

CINQUIEME SECTION

**FINANCEMENT ET PARTENARIAT :
UN SOUS FINANCEMENT APPARENT**

La problématique du financement de l'éducation au Maroc se pose en termes non seulement de contraintes de plus en plus fortes, mais aussi de besoins croissants. Ces contraintes concernent les fortes pressions démographiques ; le niveau élevé atteint par les dépenses publiques allouées à l'éducation, parallèlement à la faible mobilisation des ressources extérieures ; la concurrence entre le financement de l'éducation et celui d'autres priorités comme les infrastructures de base et la santé ; la pauvreté grandissante qui oblige les ménages à consacrer une part croissante de leurs ressources à la satisfaction de besoins plus pressants que l'éducation.

Les besoins du Maroc en matière d'éducation sont énormes et ne cessent de croître. Ils naissent des nécessités suivantes : l'impérieuse nécessité de développement du capital humain comme facteur de croissance économique et de progrès social ; la lutte contre l'analphabétisme, comme gage du bien être individuel et collectif ; la demande croissante d'éducation comme résultat de la croissance démographique de la population en âge scolaire principalement dans les deux niveaux du secondaire.

Comment relever ces défis dans un contexte où l'effort public en matière de financement a atteint des seuils qui ne laissent que peu de marges de manœuvre à l'Etat? Peu de solutions s'offrent aux responsables du secteur si ce n'est une rationalisation des ressources à travers la définition et la mise en œuvre d'une politique de financement alternative qui permette d'orienter et d'utiliser le maximum de ressources en faveur de l'éducation. Une telle politique exige une refonte des anciennes formes de mobilisation et de gestion de ressources tant publiques que privées. Elle requiert aussi la mise en place d'un système de répartition des ressources disponibles auprès des différentes sources de financement en fonction des priorités d'actions objectivement établies, lesquelles devraient dépendre des spécificités et des besoins de chaque région.

L'analyse suivante s'inscrit dans cette perspective. Son objectif principal est de projeter un éclairage sur le financement du système éducatif public. Elle couvre les secteurs de l'enseignement primaire, secondaire collégial, secondaire qualifiant, formation professionnelle et enseignement supérieur.

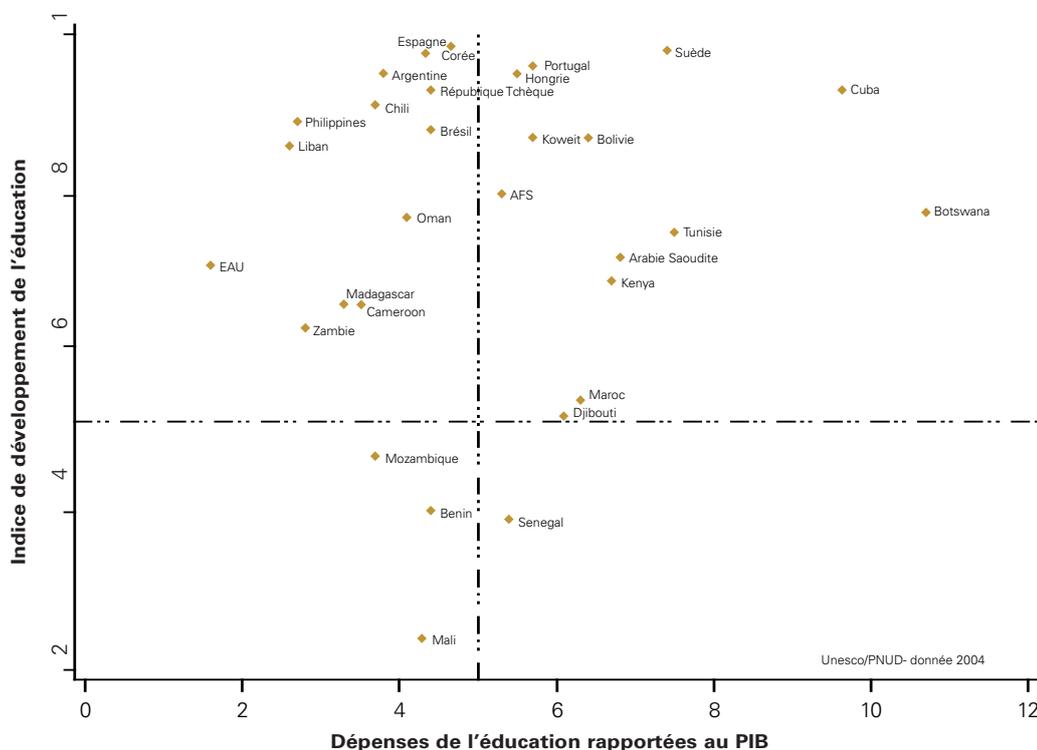
Effort public en matière d'éducation et de formation

L'engagement financier de notre pays en matière d'éducation et de formation est relativement important puisque la dépense publique d'éducation s'établit en 2007 à 5,8% du PIB. Ce niveau de dépense place le Maroc parmi les pays qui consacrent le plus de ressources publiques à leur système d'éducation. A titre d'exemple, la Tunisie consacre 8% de son PIB à son système d'éducation, alors que l'Egypte lui consacre environ 1,4% de son PIB.

L'analyse des dépenses consacrées à l'éducation et à la formation révèle un certain nombre de constats. Le Maroc consacre une bonne partie de ses ressources au secteur de l'éducation par rapport au reste des autres secteurs. Ainsi, en 2006, les dépenses courantes de l'éducation représentent 31,4% du total des dépenses publiques de l'Etat, par rapport à l'année fiscale 2002 où les dépenses de l'éducation représentaient 33,6%. Malgré cette baisse relative, on constate une augmentation absolue des dépenses courantes dans ce secteur. Elles ont atteint 31 milliards 773 millions de dirhams en 2006 contre 23 milliards 953 millions de dirhams en 2002.

Les comparaisons internationales des dépenses consacrées à l'éducation en termes de pourcentage du PIB nous révèlent que le Maroc se situe au même niveau que la Bolivie, et à un niveau élevé par rapport à d'autres pays d'Amérique Latine et d'Europe.

Graphique 21. Indicateur de développement de l'éducation vs dépense de l'éducation/PIB

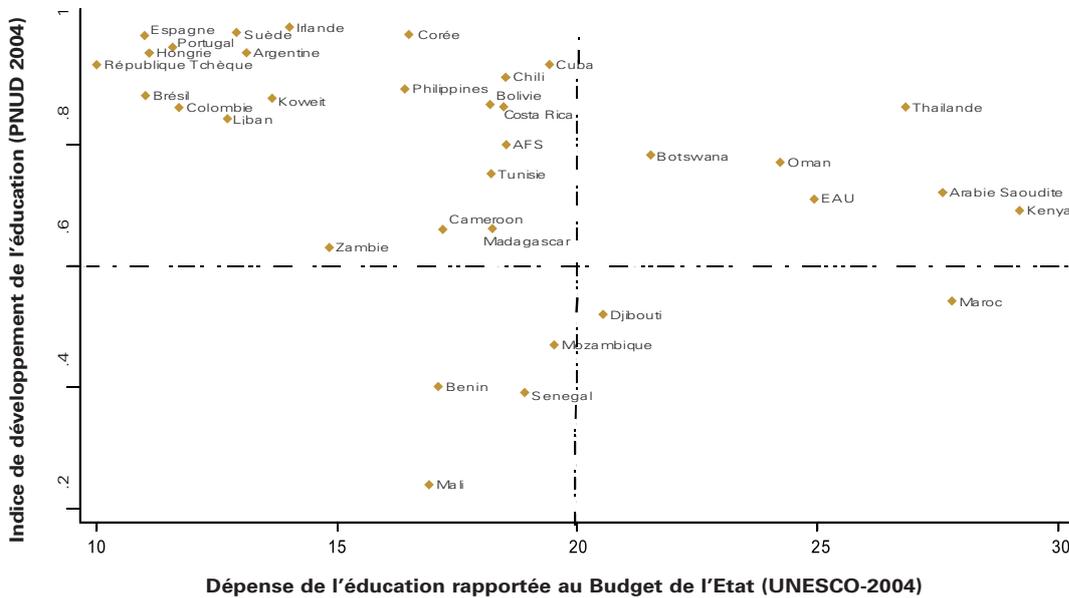


Un autre constat, moins réjouissant, apparaît lorsque nous mettons en parallèle l'effort public en éducation, que ce soit en termes de PIB ou en pourcentage des dépenses courantes de l'Etat, avec l'indice de développement de l'éducation (IDE-PNUD). En contrastant ces deux indicateurs, et avec une certaine réserve liée notamment aux progrès réalisés par les autres pays, la performance du Maroc se situe en dessous des efforts consentis par la nation à l'éducation. Cette contreperformance peut être justifiée par le taux d'analphabétisme qui demeure encore élevé dans notre pays et qui pénalise fortement la position du Maroc dans le classement de l'indicateur du développement de l'éducation.

Au-delà des justifications que l'on peut avancer pour expliquer la relation entre ces deux indicateurs, ce constat appelle une question fondamentale qui devrait interpeller l'ensemble de la collectivité. Comment peut-on améliorer l'indice du développement de l'éducation lorsque nous savons, a priori, que les taux d'abandons élevés que connaît notre système national d'éducation et formation, surtout dans les premières années du primaire, expliquent en grande partie notre classement?

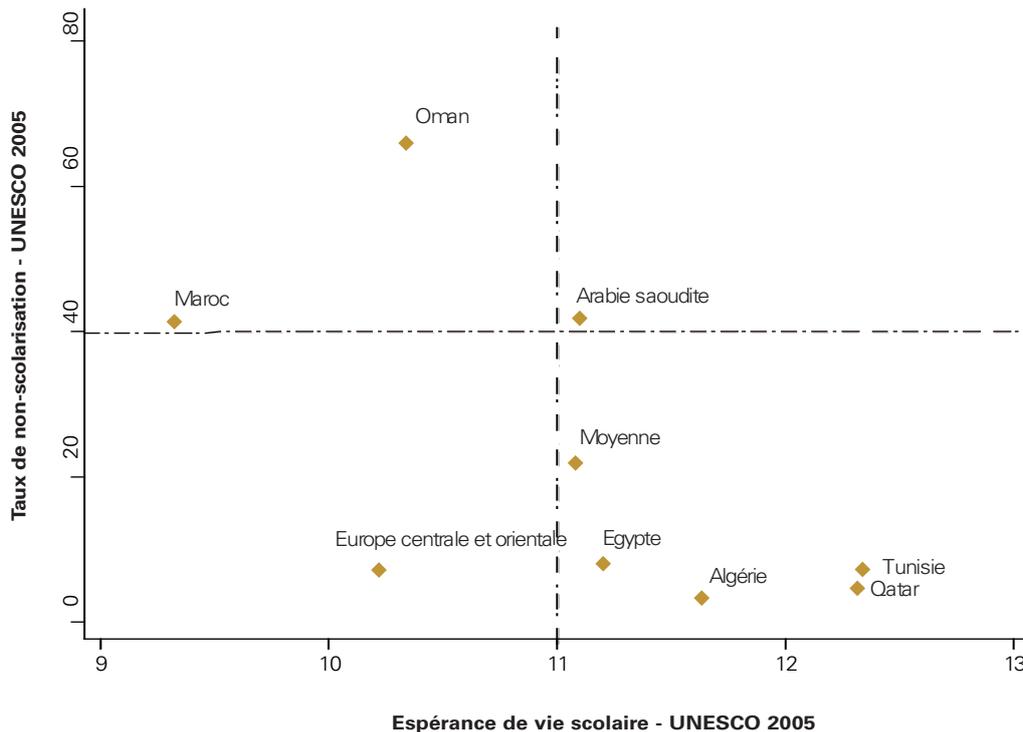
Il apparaît évident que pour améliorer la position du Maroc au niveau de l'indice de développement de l'éducation, nous devons investir davantage dans la lutte contre l'analphabétisme et ce par la prévention des abandons scolaires.

Graphique 22. Indicateur de développement de l'éducation vs dépense de l'éducation/Budget Etat



La contreperformance du système d'éducation et de formation est aussi confirmée par la mise en relation de l'espérance de vie scolaire avec la proportion des enfants non scolarisés par rapport à la population en âge de scolarisation. D'après les données de l'UNESCO de 2005, le Maroc est l'un des pays qui affiche aussi bien l'espérance de vie scolaire la plus faible et la proportion la plus élevée des enfants non scolarisés par rapport à la population d'âge scolaire. Ainsi, avec un effort financier relatif en éducation semblable à la Tunisie, l'espérance de vie scolaire du Maroc est largement inférieure à la plupart des pays ayant des caractéristiques socioéconomiques similaires.

Graphique 23. Espérance de vie scolaire et non scolarisation



En fait, cette contreperformance peut être justifiée par le faible taux de rendement interne qui caractérise notre système national d'éducation et de formation en raison des taux de redoublement et d'abandons élevés.

Les deux constats déduits des deux graphiques précédents semblent confirmer la nécessité d'investir dans la lutte contre l'analphabétisme et ce par la prévention des abandons et le changement des pratiques de redoublement notamment dans les premières années du primaire. Or, comment peut-on dégager des ressources financières supplémentaires pour briser cette spirale, redoublement-abandon-analphabétisme qui handicape le Maroc et qui continue à empêcher une véritable relance de son développement sur le plan socioéconomique ?

Des marges de manœuvres limitées

Quand on examine la structure des dépenses du secteur, on constate que les dépenses de fonctionnements accaparent environ 90% du budget global et que la masse salariale à elle seule consomme environ 90% des dépenses de fonctionnement, ce qui laisse peu de marge de manœuvre pour les autres dépenses tel que l'investissement.

Quels enseignements pourrait-on tirer de ces constats ?

D'abord, l'effort de l'Etat est presque à son maximum et les dépenses non compressibles atteignent un niveau qui laisse peu de flexibilité pour les autres dépenses. Peu de solutions se présentent si ce n'est une recherche d'efficience et une rationalisation des dépenses ainsi qu'une quête de voies alternatives de financement.

Or, il existe certaines contraintes qui retardent encore le processus de rationalisation et ne permettent pas une réelle maîtrise des coûts du système. Ces contraintes se situent à deux niveaux :

- Les règles d'affectation des ressources entre le central et les académies d'une part, et d'autre part, entre les académies et les établissements scolaires ne sont pas clairement établies et les principes qui les sous-tendent ne sont pas connus de tous les acteurs ;
- Le système d'information du ministère ne permet pas de renseigner sur les dépenses effectives dans les différents programmes d'action qu'il mène pour l'éducation des élèves.

Par ailleurs, quand on se penche objectivement sur les défis auxquels fait face notre système national d'éducation et de formation, que ce soit en termes de généralisation, de mise à niveau des infrastructures, d'amélioration des conditions de soutien social aux apprenants, etc., Il apparaît de manière évidente que ces questions sont inextricablement liées aux questions du financement de l'éducation. C'est pour cela que la politique de financement devrait reposer sur une analyse fine des coûts des options et un ciblage pertinent des activités pour répondre d'une manière optimale aux besoins du secteur.

L'analyse de la répartition intra-sectorielle des dépenses d'éducation et de formation par rapport aux performances affichées en termes de scolarisation et de couverture scolaire atténue l'optimisme affiché en matière de scolarisation et révèle certains déficits au niveau de l'arbitrage des ressources aux sous-secteurs.

I. FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

Les ressources affectées au département de l'enseignement scolaire sont passées de 17,3 milliards de dirhams en 1999 à 28,6 milliards de dirhams en 2007, soit en moyenne une croissance annuelle de 6,5%. Ainsi, ce sous-secteur s'accapare à lui seul presque 83% du total des dépenses publiques consacrées à l'éducation.

Bien que le système d'information du ministère ne permette pas une répartition entre les cycles d'enseignement par le biais d'une méthode d'estimation basée sur la répartition des effectifs enseignants par cycle, on constate que :

- La proportion du budget du cycle primaire s'établit à environ 53,6%, 26,8% au collégial et 19,6% au secondaire qualifiant. Ce constat montre que bien que la part du budget consacré au cycle du primaire dépasse la valeur de référence de l'initiative Fast Track (50%, valeur observée en moyenne parmi les pays les plus performants pour atteindre la scolarisation primaire universelle), le Maroc accuse encore un retard par rapport à l'objectif de l'achèvement de la scolarisation dans ce cycle. A titre de comparaison, l'Egypte consacre environ 40% de son budget de l'éducation à l'enseignement primaire et l'Algérie y consacre 44%, deux pays qui affichent de meilleures performances en termes du taux d'achèvement dans le primaire ;
- Les cycles collégial et secondaire qualifiant souffrent encore des problèmes d'optimisation des horaires statutaires des enseignants du fait des organisations pédagogiques éclatées et des problèmes de capacité dans ce cycle qui se répercutent sur la taille des classes dans certaines localités. Ces problèmes soulèvent des questions au sujet de l'efficacité d'allocation au niveau de ces cycles ;
- La part de la masse salariale par rapport au budget de l'Enseignement scolaire représentait 86% durant la période 1998-1999, contre 88% en 2006-2007.

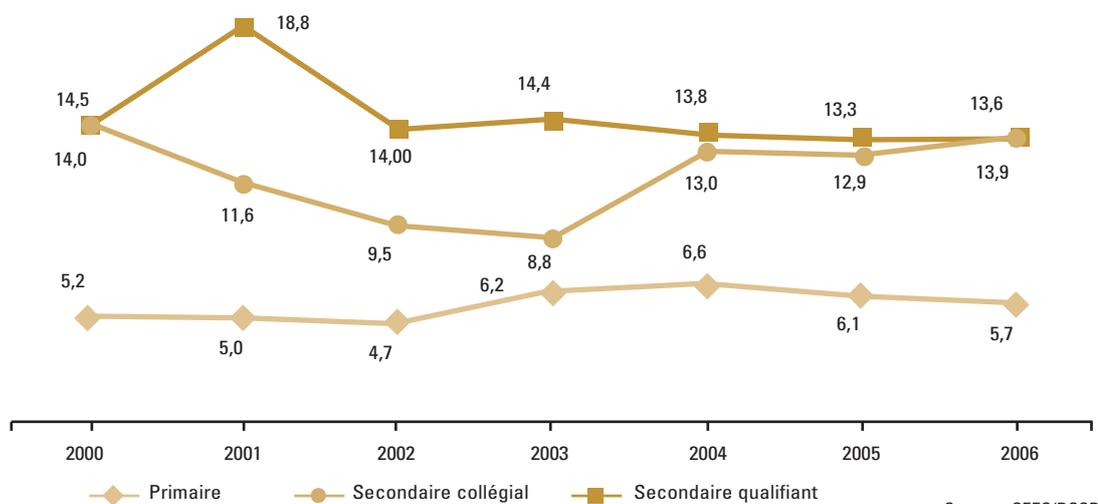
Rendement interne du système scolaire : un effort en efficience à déployer

Certes, l'expansion rapide de la scolarisation des enfants, ces dernières années, n'explique pas à elle seule la croissance des charges liées à l'éducation : l'accroissement des coûts de l'enseignement est dû dans une grande mesure aux déperditions. En effet, les taux élevés de redoublement et d'abandon sont considérés comme un indice de mauvais fonctionnement du système et constituent un facteur non négligeable de la hausse des coûts.

Le rendement interne se rapporte aux relations entre les inputs éducatifs et les objectifs assignés au système scolaire en termes de résultats. C'est un indicateur synthétique qui résume les répercussions des redoublements et des abandons sur l'efficacité du processus éducatif à former des diplômés.

Concernant l'enseignement primaire, les taux d'abandon sont demeurés relativement élevés, à 5,7 % en moyenne et semblent augmenter avec le niveau (10,4 % pour la 6ème année en 2006).

Graphique 24. Evolution, par cycle, du taux moyen d'abandon



Dans l'enseignement secondaire, les taux d'abandon ont été encore plus prononcés. En moyenne, les taux d'abandon sont élevés au niveau de la 3^{ème} année du collégial et de la 2^{ème} année du baccalauréat (20,5% et 24,9% en 2006, respectivement). Parallèlement à l'enseignement primaire, les taux d'abandon affectent de manière disproportionnée les garçons plutôt que les filles dans l'enseignement secondaire.

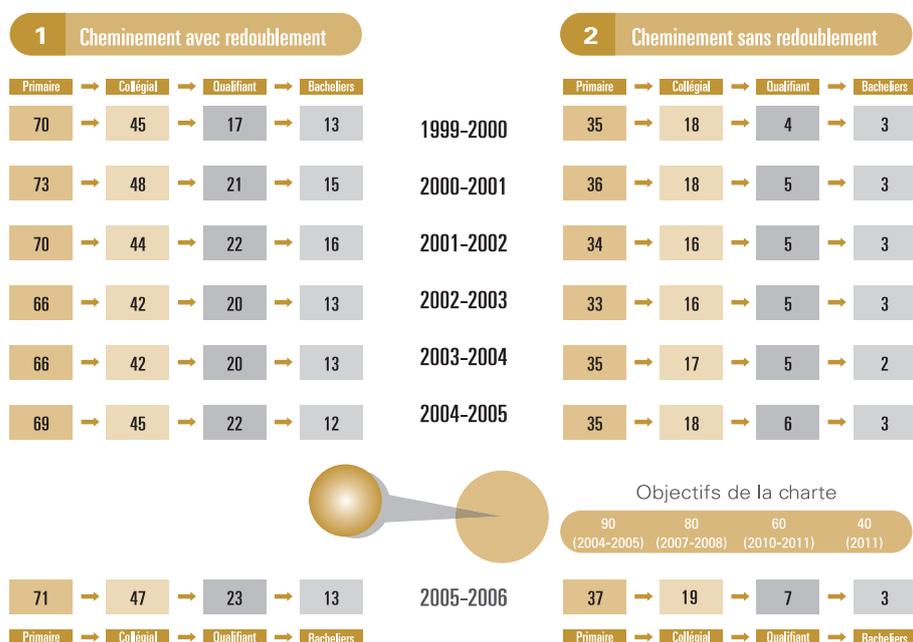
Même si cette analyse transversale d'une seule cohorte ne reflète pas nécessairement les évolutions à long terme, le suivi des cohortes successives depuis 1999/2000 ne renseigne sur aucune amélioration notable de l'efficacité interne du système scolaire.

On observe une certaine stagnation des indicateurs d'efficacité du système. En réalité, cette stagnation reflète plutôt celle des taux de flux (taux de promotion, taux de redoublement et taux d'abandon) qui fluctuent légèrement d'une année à l'autre sans toutefois marquer une tendance durable d'amélioration.

Une telle situation ne permet pas d'atteindre les objectifs fixés par la Charte. En effet, en maintenant la tendance actuelle d'évolution du système scolaire, les enfants inscrits en première année du primaire en 1999/2000 parviendront :

Graphique 25.

Le cheminement de 100 élèves marocains dans le système scolaire



Source : SEES/DSSP/INESEF

- en fin d'école primaire, pour 37% d'entre eux en 2005 au lieu de 90% préconisés par la Charte ;
- en fin d'enseignement secondaire collégial, pour 19% d'entre eux en 2008 au lieu de 80% fixés par la Charte ;
- en fin d'enseignement secondaire qualifiant pour 7% d'entre eux en 2011 au lieu de 60% préconisée par la Charte ;
- à l'obtention du baccalauréat, pour 3% d'entre eux en 2011 au lieu de 40% souhaités par la Charte.

D'ailleurs, en poursuivant une cohorte fictive soumise aux taux de flux enregistrés en 2004/2005, on déduit :

Enseignement primaire

Un lauréat de cet enseignement nécessite 10.4 années-élèves au lieu de 6 années-élèves prescrites, ce qui entraîne une charge additionnelle des coûts non négligeable. En effet, le taux de déperdition est de 1.7, c'est-à-dire qu'à cause des redoublements et des abandons le coût d'un lauréat de l'enseignement primaire est 1.7 fois le coût minimum nécessaire. D'ailleurs, l'efficacité interne de l'enseignement primaire est de 57.5% : l'enseignement primaire ne fonctionne qu'à 57.5% de sa capacité.

Enseignement secondaire collégial

Un lauréat de l'enseignement secondaire collégial consomme 8.4 années-élèves au lieu de 3 années-élèves prescrites : le coût réel d'un diplômé de ce cycle est 2.8 fois le coût minimum nécessaire. En outre, l'efficacité interne de l'enseignement secondaire collégial est de 35.4%.

Enseignement secondaire qualifiant

La formation d'un bachelier coûte 8 années-élèves au lieu de 3 années-élèves nécessaires. L'efficacité interne de l'enseignement secondaire qualifiant est de 36.7% et le taux de déperdition est de 2.7 : le coût de formation de ces bacheliers dans l'enseignement secondaire qualifiant est de 2.7 fois le coût minimum nécessaire.

Les déterminants de l'abandon scolaire en milieu rural

De nombreux facteurs contribuent au faible rendement interne du système scolaire. Les facteurs relatifs à la demande semblent constituer les principaux obstacles à la rétention scolaire. En effet, la vulnérabilité des ménages, le coût d'opportunité, les charges inhérentes à la scolarisation ... figurent parmi les raisons principales de l'abandon. Ainsi, les enfants issus de familles à faibles revenus et les filles risquent davantage d'abandonner l'école.

Une analyse effectuée sur les données des 404 communes rurales identifiées comme étant pauvres dans le cadre de l'Initiative nationale de développement humain (INDH), montre que les conditions socioéconomiques des élèves et la proximité de l'offre éducative sont deux principaux facteurs explicatifs du phénomène de l'abandon scolaire dans ces communes.

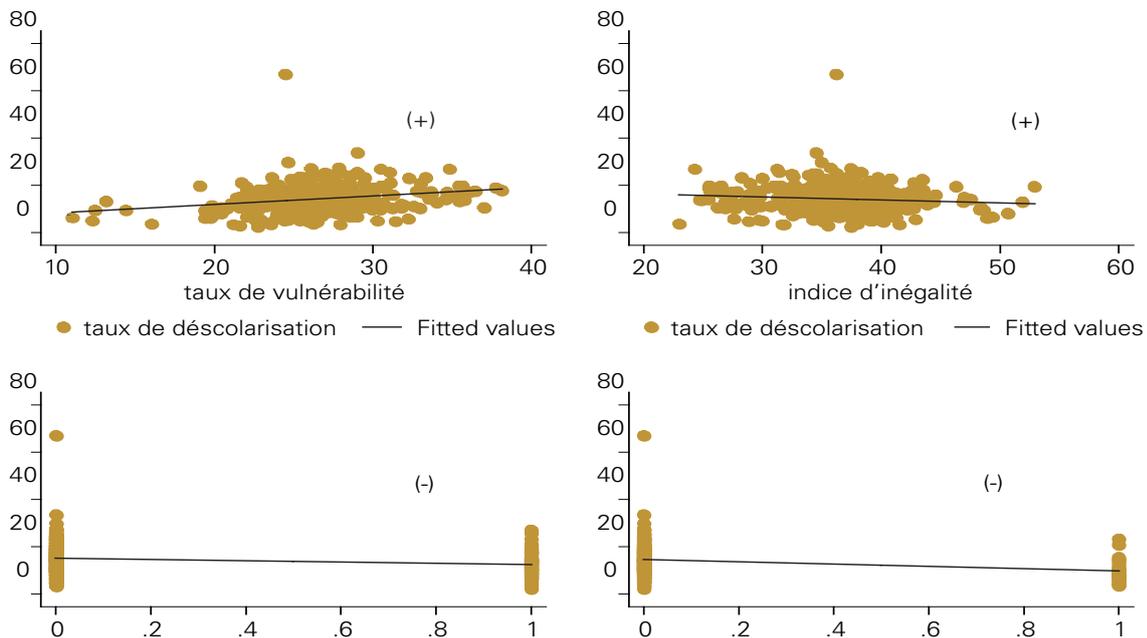
Tableau 11. Quelques déterminants de l'abandon scolaire de 404 communes rurales

Taux de déscolarisation	Coef.	P-value
IE*	0.19	0.023
IDC**	-0.17	0.913
TV*	0.47	0.000
Présence du collège*	-2.44	0.000
Présence du Lycée*	-4.11	0.000
constante **	-4.00	0.442

IE : Indice d'inégalité, IDC : Indice de développement communal, TV : Taux de vulnérabilité

*le paramètre est statistiquement significatif, ** statistiquement non significatif

Graphique 26. Quelques déterminants de l'abandon scolaire de 404 communes rurales



Les graphiques ci-dessus montrent le sens de la relation qui existe entre le taux d'abandon scolaire et variables mesurant les conditions socioéconomiques et l'offre éducative. Les conditions socioéconomiques sont mesurées à l'aide de deux variables (le taux de vulnérabilité et l'indice d'inégalité) utilisées dans les analyses effectuées dans le programme de l'INDH pour l'identification des communes rurales pauvres. La proximité de l'offre éducative est mesurée par la présence ou non de collèges ou de lycées dans ces communes.

Il ressort ainsi des graphiques ci-dessus qu'il existe une relation statistiquement significative entre chacune de ces variables et le taux d'abandon scolaire.

De plus, les contraintes de l'offre demeurent importantes dans l'enseignement secondaire.

D'autres facteurs liés au système d'éducation et de formation expliquent également ce phénomène. Il s'agit notamment de l'inadéquation des curricula, de l'enseignement trop centrée sur la mémorisation et la restitution des contenus des programmes scolaires au détriment des savoir-faire et des savoir-être, l'absence d'un système d'orientation et d'information des élèves, de l'absence de suivi et d'évaluation des enseignants.

II. FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UN SECTEUR EN QUÊTE DES RESSOURCES ALTERNATIVES DE FINANCEMENT

Le budget alloué par le ministère de tutelle aux différentes institutions est réparti selon le nombre d'étudiants inscrits. C'est la seule ressource financière dont dispose l'enseignement supérieur public compte tenu de la gratuité totale des études. Cependant, d'autres fonds sont octroyés aux établissements grâce à des projets de recherche scientifique, suite aux programmes de partenariats nationaux et internationaux.

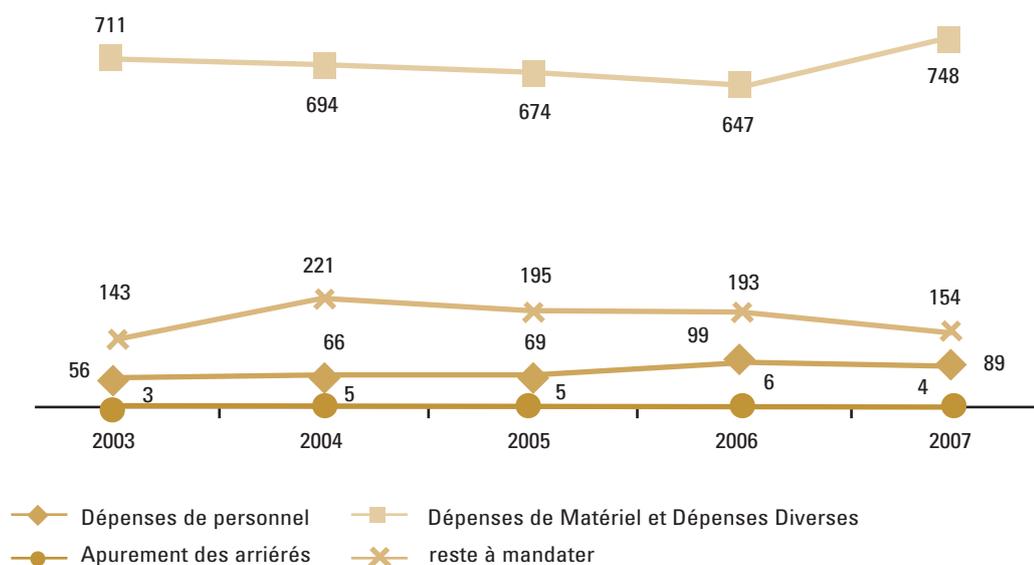
Le budget du secteur de l'enseignement supérieur est ventilé comme suit :

- Budget de fonctionnement : de 3,9 milliards de DH en 2004, ce budget s'élève à 4,8 milliards de DH en 2007 ;
- Budget d'investissement : 720 millions de DH en 2007 contre 398 millions de DH en 2004;

L'enseignement supérieur a vu son budget augmenter sensiblement de 21,1% après une période de quasi stagnation de ses dépenses (2001-2003). Les dépenses courantes de l'enseignement supérieur représentent 16% de celles du secteur de l'éducation. D'ailleurs, la masse salariale par rapport au budget de l'enseignement supérieur représente 57% en 1998-1999 et 67% en 2006-2007.

La politique de renforcement de l'autonomie des universités constitue un outil de création de ressources propres. L'analyse de l'évolution des dépenses de fonctionnement des universités révèle que la rubrique du personnel a enregistré la hausse la plus significative ces dernières années. En effet, le taux d'accroissement annuel moyen a atteint 12,4% contre près de 2,2% pour l'ensemble des dépenses durant la période allant de 2003 à 2007.

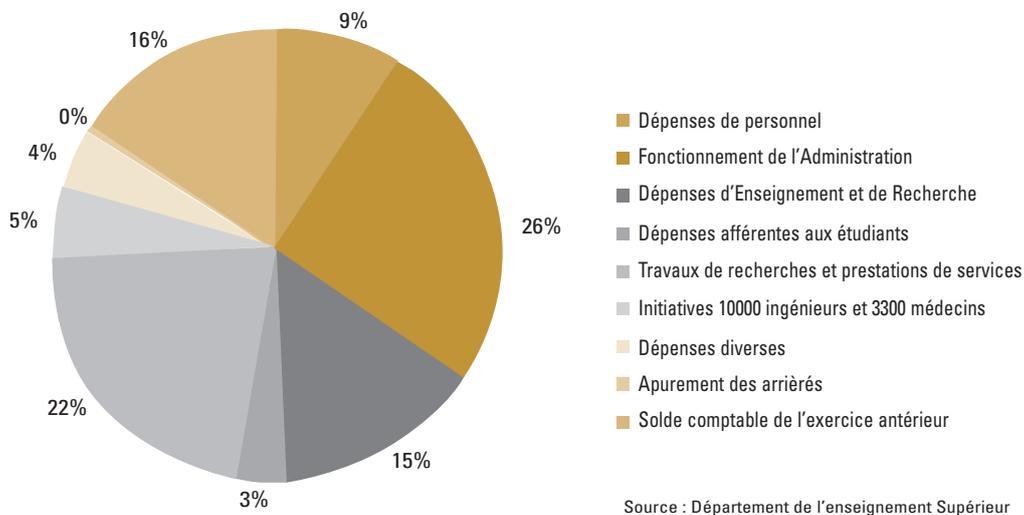
Graphique 27. Evolution des dépenses d'exploitation par rubrique (en millions de dirhams)



Source : Département de l'enseignement Supérieur

Globalement, les universités consacrent près d'un quart de leurs ressources au fonctionnement de l'administration. Les dépenses d'enseignement, qui sont généralement destinées aux intrants pédagogiques, n'en bénéficient que de près de 15% en 2007. Les crédits alloués à l'initiative de formation de 10 000 ingénieurs et de 3 300 médecins ne dépassent pas 5% de l'ensemble des dépenses en 2007. Malgré les efforts des universités dans la gestion et la passation des marchés relatifs au budget d'exploitation, il y a lieu de souligner l'importance des crédits qui restent à mandater durant chaque exercice. Leur part évolue de manière irrégulière, mais reste relativement élevée et atteint près de 15,5% de l'ensemble des dépenses en 2007.

Graphique 28. Répartition des dépenses d'exploitation par rubrique en 2007



L'Etat, par sa subvention, reste la principale source de financement des universités. Les produits et les bénéfices provenant des travaux de recherche et de la vente de services sont à l'origine de près de 11% des ressources des universités. Leur évolution lente invite les universités à diversifier et à explorer d'autres alternatives de financement.

Force est de constater que des efforts doivent être fournis par les universités dans le renforcement des capacités de gestion et de passation des marchés relatifs au budget d'exploitation. En effet, la gestion financière actuelle connaît les dysfonctionnements suivants :

- Les restes à mandater et les restes à recouvrir à chaque exercice restent élevés ;
- De plus, environ un tiers des ressources mobilisables ne sont pas engagés alors que les universités réclament l'augmentation de la subvention de l'Etat ;
- Les charges incompressibles (déplacement, cérémonies, indemnités, eau, électricité, télécommunication et parc automobile) ont continué d'augmenter alors que les dépenses d'enseignement et de recherche ont diminué.

Au niveau des ressources d'investissement, l'Etat reste également la principale source de financement. Les autres sources de financement sont presque négligeables et leur évolution révèle le caractère de non pérennité et d'occasionnel.

Les crédits d'investissement ont évolué positivement, enregistrant un taux d'accroissement annuel moyen aux alentours de 12% entre 2003 et 2007. Cet effort consacré à l'investissement a été surtout consacré à l'élargissement de la capacité d'accueil, par l'extension de facultés et la création d'écoles supérieures.

III. FINANCEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE : UNE EXTENSION NÉCESSITANT L'INJECTION DE RESSOURCES ADDITIONNELLES

Les dépenses du département de la formation professionnelle ont progressé de 2,1 milliards de DH en 2001 à 2,9 milliards de DH en 2007, soit une croissance annuelle de 6%. Le budget général de l'Etat couvre près de 74% de ces dépenses. La contribution privée (ménages et investissement privé) est de 21% auxquelles s'ajoutent les dons mobilisés dans le cadre de la coopération internationale.

L'ensemble des dépenses publiques relatives à ce secteur représente globalement l'équivalent de 0,33% du PIB entre 2001 et 2007.

A titre comparatif, le Maroc fait partie des pays où le financement de la formation professionnelle est relativement élevé. En pourcentage du PIB, les dépenses publiques réelles de ce secteur sont de 0,3% en France, 0,28% au Portugal et 0,24 en Italie. Les données financières disponibles ne permettent pas d'étudier l'efficacité des moyens engagés. Ce type d'analyse permettrait de comprendre dans quelle mesure le financement des prestations desservies est arrimé aux besoins du marché et aux objectifs des politiques publiques mises en œuvre.

Par ailleurs, à l'instar des autres secteurs, le budget de fonctionnement retient la partie majoritaire dans la structure du budget soit près de 77% en 2007, dont 52% destinée aux salaires et traitements et 25% pour couvrir les dépenses de matériel et dépenses diverses. La part dédiée aux investissements, qui a stagné entre 2001 et 2004 à environ 25% du budget, a marqué une forte baisse entre 2005 et 2007 pour se situer à près de 21% en moyenne soit un fléchissement de 4 points entre les deux périodes.

En termes d'évolution, on peut considérer que le rythme de croissance du budget total de la formation professionnelle a enregistré une tendance à la hausse. Le taux annuel moyen de croissance est, à juste titre, de 6% par an durant la période s'étalant entre 2001 et 2007.

En dépit de cet effort financier, ce secteur n'est pas encore en mesure de répondre à une demande de plus en plus croissante et évolutive.

IV. FINANCEMENT DE L'ALPHABÉTISATION ET DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE : DES RESSOURCES EN DESSOUS DES BESOINS

Le budget alloué à l'alphabétisation est passé de 73,8 millions de dirhams en 2001 à 102,9 millions de dirhams en 2006 contre seulement 20,52 millions de dirhams et 33,3 millions de dirhams à l'éducation non formelle durant la même période.

Ces niveaux de financement de ce sous-secteur appellent les remarques suivantes :

- Malgré l'importance de ce sous-secteur dans le cadre de la politique nationale de l'éducation, la part des ressources qui lui sont consacrées demeure relativement faible eu égard à l'ampleur d'une part de l'analphabétisme et, d'autre part aux effectifs des jeunes non scolarisés et des abandons scolaires ;
- Ce sous-secteur fonctionne suivant la stratégie du faire-faire fondée sur le partenariat avec des rôles et des responsabilités précis pour chacun des partenaires ;

- Le financement de l'alphabétisation est davantage assuré par l'Etat qui subventionne les activités des ONG et le programme général ;
- Le financement de l'éducation non formelle est assuré par les fonds publics.

Face à l'ampleur du phénomène de déscolarisation, notamment au primaire, il est plus judicieux de rechercher des alternatives visant le soutien des élèves à risque et la prévention des déscolarisations.

Malgré la baisse significative des taux d'analphabétisme au Maroc, il n'est pas aisé de démontrer l'efficacité des programmes d'alphabétisation surtout lorsqu'on sait que le fléau de l'analphabétisme se rencontre davantage chez les populations situées dans des tranches d'âge avancées (55 ans et plus). Au vu des taux de mortalité relativement élevés à ces âges, il est difficile de dissocier l'effet des programmes d'alphabétisation et celui induit par la mortalité.

Suite aux constats qui précèdent, on estime qu'il serait plus rentable d'investir dans la lutte contre la non scolarisation et l'abandon scolaire plutôt que dans l'alphabétisation, étant donné que, d'une part la scolarisation et la rétention des élèves à l'école jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire permettront de lutter contre l'analphabétisme et, d'autre part d'autres stratégies plus efficaces pourraient être mises en place pour s'attaquer à l'analphabétisme. On peut citer à titre d'exemple, l'introduction dans le cursus universitaire des sciences humaines de projets communautaires visant la participation des étudiants à la lutte contre l'analphabétisme. Ces projets communautaires seraient obligatoires et conditionneraient l'obtention des diplômes.

V. COÛTS UNITAIRES

L'analyse des coûts unitaires apporte un autre éclairage sur l'efficacité du système national d'éducation et de formation.

En 2005, le coût unitaire de l'enseignement primaire s'établit à 3 495 dirhams au primaire, 5463,5 dirhams au collégial et 7366 dirhams au secondaire qualifiant. Par rapport à 2004, ces coûts ont connu une augmentation de l'ordre de 6,9% au primaire, 3,2% au collégial et 4,3% au secondaire qualifiant.

Lorsqu'on se réfère aux comparaisons internationales, on constate que le Maroc consacre une portion plus importante de sa richesse nationale par habitant, soit 21% de son PIB/habitant au cycle du primaire alors que la moyenne de la région de l'Afrique du Nord est de 11% du PIB par habitant (BREDA-UNESCO-2006).

Au niveau de l'enseignement supérieur, la même tendance s'observe dans les pays d'Afrique du Nord. Mais, la situation du Maroc est encore un peu plus complexe. En plus des problèmes de rationalisation des ressources, le Maroc fait face à un sérieux problème de chômage des diplômés. Outre l'impératif de la qualité qui se pose comme un défi de taille à l'ensemble de notre système national d'éducation et de formation, une nouvelle politique audacieuse de régulation s'impose tant pour rationaliser les ressources humaines que pour résoudre les problèmes de débouchés par le renforcement de la diversification des filières au niveau de l'enseignement supérieur.

VI. MODÈLE D'ALLOCATION DES RESSOURCES ENTRE LES ACADÉMIES

L'analyse des montants alloués aux académies révèle une distorsion au niveau de l'allocation des crédits budgétaires. On constate que ces règles sont surtout monocritères puisque les effectifs des académies représentent le principal critère qui préside à la répartition des crédits d'exploitation entre les académies, sans prendre en considération ni les conditions socioéconomiques ni le niveau de scolarisation dans les régions. Or, nous avons établi que parmi les facteurs qui affectent la déscolarisation des élèves dans 404 communes rurales classées pauvres selon les critères utilisés dans le cadre de l'initiative de développement humain (INDH), les conditions socioéconomiques, mesurées par le taux de vulnérabilité et l'indice d'inégalité entre les régions sont parmi les facteurs qui affectent la déscolarisation. Les autres facteurs étant la présence ou l'absence de collèges et de lycées dans ces communes.

Le constat global qui se dégage de l'analyse du financement du système national d'éducation et de formation est que celui-ci est structurellement coûteux et les marges de manœuvre pour permettre la généralisation de la scolarité obligatoire et l'expansion de l'enseignement secondaire sont réduites tant par les inefficiences dues aux abandons et aux redoublements que par une gestion défailante des ressources humaines (contraintes liées aux critères pratiqués pour la mobilité, la rationalisation de la charge horaire des enseignants au collégial et au secondaire qualifiant, la forte concentration des enseignants ayant l'échelle 11 dans les grands centres urbains ; l'affectation des jeunes enseignants sans expérience en dehors des centres urbains sans tenir compte des difficultés et des besoins des élèves, etc.).

Même si les critères présidant à la répartition des crédits budgétaires ne sont pas disponibles, les analyses effectuées démontrent que les effectifs scolaires semblent être le critère prévalent pour la répartition des crédits d'exploitation entre les académies régionales d'éducation et de formation sans presque aucune prise en considération des besoins des élèves des milieux défavorisés et dont le soutien social et scolaire devient un déterminant de premier ordre pour assurer leur éducation et leur réussite scolaire.

Il est important d'élaborer un modèle équitable d'allocation des ressources financières qui tienne compte d'un certain nombre de critères, notamment des résultats, du rendement des écoles et des conditions socioéconomiques de la population scolaire.

Des analyses qui précèdent, on peut déduire que les besoins de développement d'un système national d'éducation de qualité requièrent davantage d'efforts de rationalisation des ressources pour l'opérer et pour qu'il puisse répondre convenablement aux exigences de développement de la nation. En effet, notre système national d'éducation et de formation s'accapare d'une part appréciable de la richesse nationale pour la scolarisation d'environ sept millions d'enfants et de jeunes marocains alors que son rendement demeure en dessous des attentes. Il est légitime de pousser l'analyse du système un peu plus loin, sur les choix du mode d'organisation pour l'étude de son efficience. Celle-ci, nous paraît d'autant plus justifiée que ces dernières années, notre système national d'éducation et de formation est soumis à un certain nombre de critiques. Dans un tel contexte, il nous semble donc utile de poser un diagnostic sur la performance des académies régionales d'éducation et de formation en tant qu'entités décentralisées responsables de la gestion du système d'éducation et de formation dans les régions, en s'interrogeant sur leur efficience technique et leur capacité de gestion ainsi que sur les facteurs qui les déterminent.

Les résultats obtenus à l'aide de la technique de la frontière efficiente Data Envelopment Analysis (DEA), nous ont permis de constater que lorsqu'on met en relation le rendement des élèves à l'examen du baccalauréat avec les ressources financières tout en contrôlant les conditions socioéconomiques du milieu, la majorité des AREF sont

caractérisées par des inefficiences relatives, ce qui montre qu'il est possible d'améliorer le rendement du système par une meilleure allocation des ressources et sans l'ajout de ressources supplémentaires. Les résultats des analyses effectuées nous montrent que le taux moyen d'efficacité relative des AREF est de 71%. Autrement dit, nos académies régionales d'éducation et de formation pourraient améliorer le rendement des établissements scolaires qu'elles gèrent de l'ordre de 30% uniquement avec une meilleure allocation des ressources et par une augmentation de leur productivité.

Le modèle estimé permet d'établir un cadre relationnel entre les pratiques dites efficaces des AREF et quelques variables d'intérêt, utilisées pour l'estimation de la frontière d'efficacité : le soutien social, le taux de réussite au baccalauréat et le taux de pauvreté. Toutes choses étant égales par ailleurs, d'après les estimations basées sur une régression semi-paramétrique, les enseignements suivants sont révélateurs :

- Une association significative entre le taux de pauvreté et le niveau d'efficacité. La pauvreté affecte négativement sur l'efficacité des AREF ;
- Les scores d'efficacité des AREF sont en parfaite corrélation avec les taux de réussite au baccalauréat. En effet, un classement en termes de taux de réussite est équivalent à celui fondé sur les scores d'efficacité, à la différence que ceux-ci renferment, en sus, un vecteur d'informations relatives au contexte et aux moyens mis en œuvre par les AREF.

CONCLUSION

Pour résumer les réalisations de ces sept années de réforme, il faudrait retenir l'extension de l'accès à l'école. En effet, la généralisation de la scolarisation obligatoire est le souci majeur de la politique éducative menée depuis la réforme. Réduire autant que possible les inégalités d'éducation liées au milieu, aux contraintes socio-économiques et au genre était et sera encore la grande visée de la réforme. Ainsi, au souci de préserver une élite intellectuelle et sociale succède celui de la démocratisation de l'éducation.

Comme corollaire à cette politique, on a procédé à l'extension de la capacité d'accueil et au développement du soutien social aux élèves défavorisés surtout en milieu rural.

Seulement, la généralisation de la scolarisation obligatoire bute, d'une part sur les difficultés d'étendre l'accès à l'école au quintile le plus défavorisé de la population (population extrêmement pauvre et population aux besoins spécifiques) et, d'autre part sur l'abandon scolaire avant l'achèvement de la scolarité obligatoire.

Le faible rendement interne de l'école est un problème majeur qui freine les efforts de généralisation de la scolarité obligatoire. L'ampleur des déperditions scolaires ne fait qu'aggraver les inégalités sociales de réussite sur le plan de l'éducation. En effet, à tous les niveaux le risque de redoubler ou de quitter l'école est d'autant plus élevé que l'élève est issu d'une famille pauvre.

En outre, la réforme pédagogique de l'enseignement supérieur a porté sur la réorganisation de l'architecture pédagogique, la restructuration des enseignements et la rénovation des contenus de formation. Ainsi, la mise en place de l'architecture pédagogique LMD va permettre à notre système de s'inscrire dans la structure européenne de l'enseignement supérieur. La réforme a par ailleurs induit une diversification des formations caractérisée par une multitude de filières dont près de la moitié est professionnalisante.

La Charte a considéré « l'adéquation du système d'éducation et de formation à son environnement économique » comme un levier majeur de la réforme. Ainsi, la formation professionnelle - longtemps considérée comme moyen de résorption des abandons scolaires - est devenu un outil incontournable de la politique gouvernementale en matière de promotion de l'emploi. En effet, la formation professionnelle enregistre un rendement externe relativement plus élevé que les autres composantes du système éducatif : environ deux tiers des lauréats s'insèrent dans la vie active au cours des neuf premiers mois de leur sortie.

Force est de noter que l'élévation du niveau général d'éducation et de formation n'a fait qu'accentuer les inégalités sociales. En effet, devant l'inflation des diplômés du système éducatif public et pour décrocher un poste il faut au préalable investir, après le baccalauréat, dans une formation de qualité coûteuse. Or, seules les familles aisées sont capables d'offrir à leurs enfants une telle formation. Pour remédier à cette situation, le département de l'enseignement supérieur a créé des établissements universitaires à accès restreint et qui dispensent des formations professionnalisantes de qualité. Seulement, ces établissements ont une capacité d'accueil limitée et sont concentrés dans les grandes villes et, partant, profitent plus aux étudiants aisés qu'aux étudiants défavorisés. C'est dire que le danger de marginalisation sociale des jeunes moins ou mal formés persiste.

D'ailleurs, les progrès quantitatifs enregistrés en matière de généralisation de l'accès à l'école et d'extension de l'enseignement ne sont accompagnés d'aucune amélioration notable de la qualité des apprentissages. En effet, même si on a conçu de nouveaux curricula et intégré des curricula régionaux, révisé les programmes et adapté les manuels scolaires, diversifié et libéralisé les livres scolaires, les pratiques pédagogiques en classe et les méthodes d'enseignement restent inchangées. Or, ce sont ces pratiques et ces méthodes qui déterminent en dernier ressort la qualité des apprentissages.

Pour une gestion plus proche des usagers des services éducatifs, les académies régionales d'éducation et de formation et les universités ont été érigées en établissements publics dotés de la personnalité morale et de l'autonomie administrative et financière. Dans ce nouveau mode de gouvernance, le centre est censé s'occuper de la définition des orientations générales de la politique éducative, de la répartition des ressources ainsi que du suivi et de l'évaluation des résultats, alors que les entités décentralisées sont censées gérer au niveau régional le système éducatif sous tous ses aspects pédagogiques, financiers et administratifs. Cette régionalisation du système éducatif ne garantit pas à elle seule l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation. En effet, c'est au niveau de l'établissement scolaire et universitaire qui est très proche des enseignants et des apprenants, que se joue l'amélioration de la qualité des apprentissages. Donc, par souci d'efficacité et d'économie, il est préférable d'une part de procéder à un transfert direct des compétences en faveur des établissements et, d'autre part de centrer la réforme sur les pratiques pédagogiques et les méthodes d'enseignement.

Quant au financement public, le Maroc est parmi les pays qui consacrent une part relativement élevée de sa richesse nationale à l'éducation. Certes, l'expansion rapide de la scolarisation, ces dernières années, n'explique pas à elle seule la croissance des charges liées à l'éducation : l'accroissement des coûts de l'enseignement est dû dans une grande mesure aux déperditions scolaires. En effet, les taux élevés de redoublement et d'abandon scolaire sont considérés comme un indice de mauvais fonctionnement du système et constituent un facteur non négligeable de la hausse des coûts.

ANNEXES

LISTE DES TABLEAUX

- Tableau 1 : Evolution des effectifs de l'enseignement préscolaire par type
- Tableau 2 : Evolution des effectifs des élèves par cycle d'enseignement
- Tableau 3 : Evolution, par milieu, de l'effectif des élèves scolarisés au primaire
- Tableau 4 : Evolution du nombre d'établissements de l'enseignement primaire
- Tableau 5 : Evolution du personnel enseignant au primaire par tranche d'âge
- Tableau 6 : Evolution, par milieu, de l'effectif des élèves au secondaire collégial
- Tableau 7 : Evolution de la parité du taux net de scolarisation au collégial
- Tableau 8 : Evolution, par milieu, de l'effectif des élèves au secondaire qualifiant
- Tableau 9 : Taux d'encadrement pédagogique par domaine d'étude pour l'année 2007
- Tableau 10 : Evolution des effectifs des stagiaires par mode et niveau de formation
- Tableau 11 : Quelques déterminants de l'abandon scolaire de 404 communes rurales

LISTE DES GRAPHIQUES

- Graphique 1 : Evolution du taux net de scolarisation au préscolaire
- Graphique 2 : Evolution du taux net d'admission par sexe
- Graphique 3 : Taux d'achèvement sans redoublement au primaire en 2006-2007
- Graphique 4 : Evolution des nouvelles salles créées au primaire
- Graphique 5 : Bénéficiaires des cantines scolaires au primaire
- Graphique 6 : Taux d'achèvement sans redoublement au collégial en 2006-2007
- Graphique 7 : Bénéficiaires de l'appui social au secondaire collégial
- Graphique 8 : Taux d'achèvement sans redoublement au secondaire qualifiant en 2006-2007
- Graphique 9 : Bénéficiaires de l'appui social au secondaire qualifiant
- Graphique 10 : Evolution, par cycle, de la part de l'enseignement privé
- Graphique 11 : Répartition, par domaine d'étude, des étudiants universitaires
- Graphique 12 : Evolution des taux d'affluence
- Graphique 13 : Triangle des objectifs de l'éducation pour tous
- Graphique 14 : Analphabétisme et abandon scolaire
- Graphique 15 : Evolution par cycle des effectifs de l'enseignement public
- Graphique 16 : Estimation d'évolution des lauréats par cycle d'enseignement
- Graphique 17 : Evolution du capital humain par cycle d'enseignement
- Graphique 18 : Evolution du taux de croissance du PIB, du stock de capital humain et du stock de capital fixe entre 1980 et 2006
- Graphique 19 : Pourcentage des redoublants par région et par cycle en 2005-2006
- Graphique 20 : Evolution du taux moyen de redoublement selon le genre
- Graphique 21 : Indicateur de développement de l'éducation vs dépense de l'éducation/PIB
- Graphique 22 : Indicateur de développement de l'éducation vs dépense de l'éducation/Budget Etat
- Graphique 23 : Espérance de vie scolaire et non scolarisation
- Graphique 24 : Evolution, par cycle, du taux moyen d'abandon
- Graphique 25 : Le cheminement de 100 élèves marocains dans le système scolaire
- Graphique 26 : Quelques déterminants de l'abandon scolaire de 404 communes rurales
- Graphique 27 : Evolution des dépenses d'exploitation par rubrique
- Graphique 28 : Répartition des dépenses d'exploitation par rubrique en 2007

LISTE DES ACRONYMES

AREF	Académie Régionale d'Education et de Formation
CNESTEN	Centre d'Etudes Nucléaires
CP	Classe Préparatoire du primaire
CPGE	Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles
DAENF	Département de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle
DEA	Data Envelopment Analysis
DENF	Direction de l'Education Non Formelle
DEP	Direction de l'Evaluation et de la Prospective
DESFCRS	Département de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique
DES	Diplômes d'Etudes Supérieures
DESA	Diplôme d'Etudes Supérieures Approfondies
DESS	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DFP	Département de la Formation Professionnelle
DLCA	Direction de la Lutte Contre l'Analphabétisme
DSSP	Direction des Stratégies, des Statistiques et de Planification
ENF	Education Non Formelle
FP	Formation Professionnelle
IDH	Indicateur de Développement Humain
INESEF	Instance Nationale d'Evaluation du système d'Education et de Formation
LMD	Licence, Master, Doctorat
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MFP	Ministère des Finances et de la Privatisation
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PIB	Produit Intérieur Brut
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Program for International Student Assesement
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SEES	Secrétariat d'Etat à l'Enseignement Scolaire
SEF	Système d'Education et de Formation
TIMSS	Third International Mathematics and Sciences Study
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture