

Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour « l'excellence »

*Colloque international organisé par l'université Paris VIII
à l'occasion de son quarantième anniversaire (11-14 mai 2009)*

La réforme de l'Université marocaine entre idéal organisationnel et réalité pratique

Lahlou Loubna
Enseignant-chercheur à l'Université Moulay Ismail
École Supérieure de Technologie de Meknès

Résumé

Le dispositif universitaire marocain de précurseur et d'avant-gardiste au Moyen-âge (enrichissement de l'héritage culturel arabo-islamique et préservation de son identité), est vite tombé en désuétude, pour devenir de plus en plus anachronique à l'abord du XXe siècle. Ce n'est qu'à la deuxième moitié du XXe siècle et à la fin du protectorat français, qu'une première greffe de modernité fut apportée à l'université marocaine, par le biais de la création de l'université Mohamed V à Rabat. Ce dispositif universitaire hybride persistant jusqu'au milieu des années 80, était tiraillé entre un traditionalisme multiséculaire sublimé, à cause de l'épisode coloniale, en tant que gardien de l'entité marocaine et surtout musulmane ; et un enseignement plus contemporain, considéré comme arriviste et aliénant, et ce malgré son caractère indispensable et incontournable pour le développement du pays. Le chômage des diplômés universitaires et l'évolution quantitative et qualitative des milieux étudiants, aggravés par le classicisme et l'excès d'académisme des universités marocaines, posèrent, avec recrudescence, le problème de professionnalisation de ces dernières. Ce n'est qu'à l'aube du XXIe siècle que la question de professionnalisation s'imposa comme une nécessité nationale et internationale, au niveau de l'enseignement universitaire de masse principalement, et ce à travers la dernière réforme de l'enseignement supérieur (système LMD). Cette réforme qui fait partie de la charte nationale d'éducation et de formation, si novatrice soit-elle, n'est pas, à nos yeux, la solution optimale aux défaillances de l'université marocaine. Cette hypothèse est, d'ailleurs, confirmée par un certain nombre de rapports récents, provenant d'instances internationales (UNESCO, Banque Mondiale, PNUD) et nationales (le Comité Supérieur d'Enseignement). Les constats préoccupants de ces derniers ont amené le gouvernement marocain à adopter un plan d'urgence 2009-2012 dont l'objectif est donner un « nouveau souffle » à la réforme de l'Éducation-Formation.

Mots clés : université, enseignement supérieur, professionnalisation, éducation, formation, évaluation, histoire, identité.

Au Maroc, la naissance de l'université revêt son plein sens, puisque ce pays peut se prévaloir de l'une des plus anciennes, pour ne pas dire la plus ancienne université dans le monde. Il s'agit de la mosquée-université Al Quarawiyyin de la ville de Fès, créée au IX^e siècle. Cependant, le dispositif universitaire marocain de précurseur et d'avant-gardiste au Moyen-âge (enrichissement de l'héritage culturel arabo-islamique et préservation de son identité), est vite tombé en désuétude, pour devenir de plus en plus anachronique à l'abord du XX^e siècle.

L'anachronisme d'un tel dispositif fut aggravé par une aliénation identitaire instaurée par l'avènement du protectorat français en 1912. La qualité de l'enseignement variait, à la hausse ou à la baisse, selon la confession (chrétienne, israélite ou musulmane), la langue ou le dialecte (principalement entre les arabes et les berbères), la zone géographique (urbaine ou rurale) et enfin la classe sociale (fils de notables ou simple citoyen), des apprenants.

Ainsi, ce n'est qu'à la deuxième moitié du XX^e siècle et à la fin du protectorat français, qu'une première greffe de modernité fut apportée à l'université marocaine, par le biais de la création de l'université Mohamed V à Rabat. Ce dispositif universitaire hybride persistant jusqu'au milieu des années 80, était tiraillé entre un traditionalisme multiséculaire sublimé, à cause de l'épisode coloniale, en tant que gardien de l'entité marocaine et surtout musulmane ; et un enseignement plus contemporain, considéré comme arriviste et aliénant, et ce malgré son caractère indispensable et incontournable pour le développement du pays.

La dualité d'un tel système, ne fut pas la seule préoccupation du Maroc de cette époque et bien avant celle-ci. En effet, il fut encore plus ébranlé par les vicissitudes de la vie économique et d'une demande sociale de plus en plus exigeante en matière de diversification des enseignements supérieurs et plus particulièrement de celle universitaire. Le chômage des diplômés universitaires et l'évolution quantitative et qualitative des milieux étudiants, aggravés par le classicisme et l'excès d'académisme des universités marocaines, posèrent, avec recrudescence, le problème de professionnalisation de ces dernières. Ce n'est qu'à l'aube du XXI^e siècle que la question de professionnalisation s'imposa comme une nécessité nationale et internationale, au niveau de l'enseignement universitaire de masse principalement, et ce à travers la dernière réforme de l'enseignement supérieur.

Aussi, et pour pouvoir décrypter les raisons qui sont derrière cette évolution tortueuse de l'université marocaine, nous avons choisi de remonter le temps, en nous immergeant, bien que sommairement, dans l'histoire de l'ensemble du dispositif éducatif marocain, de l'enseignement fondamental à l'enseignement supérieur en passant par l'enseignement professionnel. De par cette immersion, déductive et compréhensive, nous sommes partie de l'hypothèse selon laquelle on ne comprendrait rien à une institution – soit l'institution universitaire dans notre cas – si on ne se réfère pas à l'histoire (Cf. A. Prost¹ et P. Ricœur²). Notre objectif ultime est d'essayer de comprendre à travers ce voyage – pour ne pas dire intrusion – dans les dédales du système éducatif marocain, le fonctionnement actuel de l'université marocaine et de décrypter, surtout, la nature de son héritage identitaire.

L'identité de cette dernière nous interpelle d'autant plus, que la dernière réforme de l'enseignement supérieur (1999) est venue se greffer aux reliquats historiques de l'ancien système. Ainsi, cet historique a été appréhendé en deux temps : l'avant et l'après charte de l'enseignement supérieure. Cette chronologie nous a permis ainsi de dégager de l'analyse de l'avant-charte, une hypothèse à vérifier au

¹ PROST A. (1996). - *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil.

² RICŒUR P. (1995). - *Histoire et vérité*, Tunis, Cérès.

niveau de l'après-charte, soit que : **la réforme de l'enseignement supérieur, si novatrice soit-elle, n'est pas la solution optimale aux défaillances de l'université marocaine.**

Avant, donc, de traiter de la réforme de l'enseignement supérieur composante de la charte d'éducation et de formation, nous commencerons par une synthèse de cet historique du système éducatif marocain, et ce en nous référant à un certain nombre d'auteurs (HADDAD G. (1997)³, THILL G., WARRANT F. (1998)⁴, KERR C. (1982), CHARLE C., VERGER J. (1994)⁵, EL GHARBAOUI A. (1985)⁶, LAROUI A. (1993)⁷, SOUALI M., MERROUNI M. (1981)⁸, RIVET D. (1976)⁹, BAINA A. (1981)¹⁰, MARTY P. (1925)¹¹, AYACHE A. (1997)¹², BOUTATA M. (1987)¹³, BENHIMA (1981)¹⁴, MENOUNI A. (1970)¹⁵, RADI M. (1995)¹⁶, EZZINE M. (1998)¹⁷, IBAAQUI L. (1996)¹⁸, BERNARD C. (Eds) (1982)¹⁹, ASHBY E. (1965)²⁰, MEZOUAR A. (1977)²¹, GUEDIRA M. (1998)²², BEKKALI M. (1982)²³) et de

³ HADDAD G. (1997). - *L'université et la société : des responsabilités réciproques*, International Association of Universities, Universities'Responsibilities to Society, Fourth Mid-Term Conference, Bangkok,

⁴ THILL G., WARRANT F. (1998). - *Plaidoyer pour des universités citoyennes et responsables*, collection Prélude n° 5, éditions Presses Universitaires de Namur

⁵ CHARLE C., VERGER J. (1994). - *Histoire des universités*, collection QUE SAIS-JE ?, Paris, PUF.

⁶ EL GHARBAOUI A. (1985). - *L'échec trentenaire de la politique officielle en matière d'éducation*, actes du colloque organisé par le Parti du Progrès et du Socialisme (PPS), les 25 et 26 mai 1984 à Rabat, éditions Al Bayane.

⁷ LAROUI A. (1993). - *Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain : 1830-1912*, Casablanca, Le Centre Culturel Arabe

⁸ SOUALI M., MERROUNI M. (1981). - Question de l'enseignement au Maroc, *Bulletin économique et social du Maroc*, n° 143-144-145-146

⁹ RIVET D. (1976). - École et Colonisation au Maroc : la politique de Lyautey au début des années vingt, *Cahiers d'histoire : Lyon, Grenoble, Saint-Étienne*, tome XXI, in BOUZOUBAA K. (1982). - L'enseignement au Maroc ou un voyage incertain, thèse de Sciences de l'Éducation, Université de Paris X

¹⁰ BAINA A. (1981). - *Le système de l'enseignement au Maroc, les Instruments Idéologiques - le Fonctionnement Interne*, tome 1, Casablanca, Presses des Editions Maghrébines

¹¹ MARTY P. (1925). - *Le Maroc de demain*, Paris. Société Générale d'Imprimerie

¹² AYACHE A. (1997). - *Études d'Histoire sociale marocaine*, éditions OKAD/AL ASAS

¹³ BOUTATA M. (1987). - *La formation professionnelle et l'emploi dans l'économie marocaine coloniale et post-coloniale*, éditions de la faculté des sciences juridiques, économique et sociale de Rabat

¹⁴ BENHIMA (1981). - Bilan et perspectives de l'enseignement, Conférence de Presse tenue à Rabat le mercredi 6 avril 1966, in SOUALI M., MERROUNI M. *Question de l'enseignement au Maroc*, Bulletin économique et social du Maroc, n° 143-144-145-146, presses des éditions marocaines et internationales, Tanger, pp. 165-166.

¹⁵ MENOUNI A. (1970). - *Union Nationale des Étudiants au Maroc*, Mémoire de DES en sciences politiques, faculté de droit de Rabat

¹⁶ RADI M. (1995). - *Réforme de l'enseignement fondamental bilan et perspectives*, La tribune du COPE, bulletin interne d'information n° 2

¹⁷ EZZINE M. (1998). - *Étude Stratégique pour le Développement des Systèmes d'Enseignement et de Formation au Royaume du Maroc*, Rapport de la Banque Mondiale

¹⁸ IBAAQUI L. (1996). - *L'école marocaine et la compétition sociale : stratégies, aspirations*, Rabat, éditions BABIL

¹⁹ BERNARD C. (Eds) (1982) - *La politique de l'emploi-formation au Maghreb 1970-1980*, Centre de Recherches et d'Études sur les Sociétés Méditerranéennes extrait de l'Annuaire de l'Afrique du Nord, Paris, éditions du CNRS

²⁰ ASHBY E. (1965). - *Les universités dans l'Afrique nouvelle*, Tours, édition nouveaux horizons

²¹ MEZOUAR A. (1977). - *Enseignement supérieur au Maroc et développement*, Mémoire de DES en Sciences Économiques, Université Hassan II, faculté des sciences juridiques, économiques et sociales de Casablanca

²² GUEDIRA M. (1998). - *Formation professionnelle et emploi au Maroc, le cas des Instituts de Technologie Appliqués, approche quantitative et qualitative*, Thèse de Doctorat d'État de Sciences de l'Éducation, sous la direction de Mohamed SOUALI, Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat

²³ BEKKALI M. (1982). - Éducation-Formation-Emploi, in BERNARD C. (Eds), *La politique de l'emploi-formation au Maghreb 1970-1980*, Centre de Recherches et d'Études sur les Sociétés Méditerranéennes extrait de l'Annuaire de l'Afrique du Nord, Paris, éditions du CNRS

documents officiels (annuaires de 1985, 1990 et 1995²⁴, rapport de l'UNESCO²⁵, rapports du Ministère de l'Éducation nationale de 1990, 1992 et 1993²⁶, plan triennal 1965-67 et plans quinquennaux 1968-72 et 1981-1985, Rapport du CNJA (Conseil National de la Jeunesse et de l'Avenir) de 1993²⁷).

I- Un système éducatif et une université en mal d'identité

Avant le protectorat, le système éducatif marocain traditionaliste (enseignement arabo-islamique), n'avait rien à voir avec celui sévissant dans les civilisations modernes. Mais, il brillait déjà à cette époque par son élitisme : enseignement privilégiant les grandes familles (notables), considérées comme l'élite du pays.

Pendant le protectorat, le colon a instauré un enseignement moderne, mais qui était plutôt destiné aux français résidant au Maroc. Donc, on peut dire que c'était un enseignement qui était à la fois élitiste et aliénant. Aliénant, parce qu'il n'était pas instauré pour les marocains, mais contre eux. Ces derniers considérés comme des "indigènes" étaient, à l'exception de quelques notables, exclus et marginalisés de ce dernier. Ils avaient leur propre enseignement "indigène", demeuré traditionaliste, discriminatoire et toujours élitiste : 2 sortes d'écoles sévissaient, une pour le peuple (rurale ou urbaine) et une pour l'élite, "l'École des fils de notables".

Après le protectorat, c'était la course derrière la reconstruction politique, économique et sociale du pays. L'enseignement était apparemment l'une des priorités du Maroc post-colonial. Éclaté est le qualificatif qui pourrait caractériser cet enseignement tiraillé entre trois instances : l'**enseignement d'origine**, système purement marocain de l'enseignement originel ou de l'enseignement privé ; l'**enseignement moderne**, système purement français de l'enseignement public et enfin celui qui semble à la fois participer de l'enseignement traditionnel et de l'enseignement moderne. Quatre défis devaient être relevés pour remettre à niveau le système éducatif après le protectorat : marocanisation-formation des cadres, généralisation, arabisation et unification de l'enseignement. Cependant, ces 4 objectifs ne furent que partiellement atteints.

Ainsi, et jusqu'en 1985, date de la première grande réforme de l'enseignement primaire et secondaire, le système éducatif en vigueur à la veille de cette dernière connaissait un certain nombre de déséquilibres et de dysfonctionnements : l'**enseignement primaire** se caractérisait par un faible taux de scolarisation, par des inégalités entre sexes et régions, et entre milieu urbain et milieu rural. Les 2/3 des élèves n'accédaient pas à l'**enseignement secondaire** et une proportion non négligeable parmi ces derniers retombaient dans l'analphabétisme. Au niveau de l'enseignement secondaire on constatait une aggravation des inégalités entre sexe et entre région avec, en plus, des déséquilibres entre filières et types d'enseignement. Aucune réforme ne pouvait être envisagée jusqu'alors à cause du recours massif à des enseignants de différentes nationalités, parfois sans qualification pédagogique.

La réforme de 1985 en vigueur jusqu'en 1998 a été, malgré l'augmentation et la multiplication des taux de scolarisation, elle-aussi très critiquée et a été taxée de manquer d'une vision unifiée, volontariste et mise à jour, au regard des finalités et des objectifs d'ensemble du système éducatif : certains objectifs ont

²⁴ Ministère du Plan, Direction de la statistique, annuaire statistique du Maroc 1985..
Ministère du Plan, Direction de la statistique, annuaire statistique du Maroc 1990.
Ministère du Plan, Direction de la statistique, annuaire statistique du Maroc 1995.

²⁵ UNESCO (1987). - *L'intégration de l'enseignement technique et professionnel à l'éducation spéciale*, éditions UNESCO, 1977.

²⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, secrétariat général de l'enseignement primaire et secondaire, direction de la planification (1990). - *Bilan et perspective de réforme et de développement du système éducatif (Résumé)*
Ministère de l'Éducation Nationale (1993). - *Développement de l'université marocaine de 1956 à 1992*, Rabat, MEN, Division de Paris : Société Générale d'Imprimerie, 1925 l'Enseignement Technique, Fiche de l'enseignement technique 1992/93.
MEN, Division de l'Enseignement Technique, bacheliers techniques enquête 1992.

²⁷ Rapport de la troisième session Conseil National de la Jeunesse et de l'Avenir (1993). - *Quelle éducation-formation, quel emploi pour le Maroc ? Programme d'action pour une meilleure articulation entre l'éducation, la formation et l'emploi*, Rabat, 16, 17 et 18 février 1993

connu un manque d'univocité dans leur développement (manque d'une vision commune entre le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de la formation professionnelle quant aux objectifs de généralisation de l'enseignement) ; certains objectifs n'ont jamais été véritablement mis en œuvre (le principe d'obligation de l'enseignement n'a pas été appuyé, selon la Banque Mondiale, par un décret de mise en œuvre, ni véritablement appuyé par les mesures de soutien pédagogique nécessaires ou par des mesures incitatives ou coercitives à l'égard des parents) ; certains objectifs n'ont pas été pleinement réussis ou complétés (l'objectif d'arabisation qui se trouve désavoué par celui de l'apprentissage du français).

Ce problème toujours d'actualité, réside dans l'échec du mouvement d'arabisation au niveau d'un supérieur, dont la langue d'enseignement, demeure, à l'exception de certaines filières littéraires ou juridiques, le français. Le problème est d'autant plus délicat que même le marché du travail se trouve être très peu arabisant. Certains objectifs sont questionnés ou même remis en question, ex. : l'objectif de gratuité qui n'en est pas vraiment un dans la réalité. En effet, la gratuité scolaire semble être assaillie de tous côtés : achat de manuels scolaires par les élèves et de matériel didactique par les enseignants, achat de trousseaux d'outils à la formation professionnelle, développement du secteur privé. Nous noterons, enfin, que cette réforme se caractérise, également, par sa versatilité.

L'enseignement technique amalgamé pendant longtemps avec l'enseignement professionnel était destiné jusqu'aux débuts des années 70 aux étudiants ayant raté l'enseignement général. Il connut un regain d'intérêt successivement en 1975, par l'instauration du baccalauréat technique, en 1980 et 1985, par la restructuration de ses branches en vue de la mise en place de passerelles vers l'enseignement supérieur, notamment par l'instauration des ENSET en 1982, des EST en 1986, des FST et des BTS en 1993, etc. Les années 1993, 1994 et 1995 connurent une autre réforme de cet enseignement, par l'abolition de certaines branches et la multiplication des lycées techniques.

L'enseignement supérieur : malgré l'édification, pendant le protectorat, de quelques établissements en guise d'enseignement supérieur, celui-ci est demeuré fragile et quasi-inexistant. C'est ainsi, que l'objectif primordial du Maroc indépendant se situait au niveau de la liaison de l'enseignement supérieur avec les besoins du pays, dans leurs différents aspects : extension du réseau de l'enseignement supérieur et multiplication de ses unités, en vue de fournir les cadres nécessaires, en quantité et en qualité, à la gestion des rouages de l'économie, de l'administration et de la société.

Pour **l'enseignement supérieur universitaire**, le nombre des institutions universitaires a évolué de 3 institutions après l'indépendance à 51 établissements en 1991-92. En effet, la création en 1959 de la première université marocaine dans le sens moderne du terme a coïncidé avec celle du premier né de l'enseignement universitaire technique (EMI, Ecole Mohammedia des Ingénieurs). Ce n'est qu'au début des années 70, qu'on commença à s'intéresser qualitativement (restructuration des enseignements, instauration de la recherche scientifique), plutôt que quantitativement à l'enseignement universitaire, surtout qu'à peine 15 % des élèves du secondaire accèdent à ce dernier. Jusqu'en 1985, les taux d'encadrement des étudiants à l'université demeurèrent largement en deçà des besoins. La marocanisation des cadres tournait autour de 70 % pendant la même période.

La période de 1985 à 1999 a connu, à côté de l'extension du réseau des formations traditionnelles, une orientation claire vers la diversification de la formation, surtout que 26 ans après l'EMI, aucun établissement universitaire technique ne vit le jour. Comme au premier jour, l'enseignement technique supérieur était dispersé entre plusieurs ministères. Ainsi de 1985 à 1995, il y a eu création aussi bien de nouvelles universités que de nouvelles écoles à orientation plus professionnalisante/technique (ENSEM, EST, etc. à partir de 1986), et ce dans le désir de lier le domaine universitaire, que ce soit du côté de la formation des cadres ou du côté de la recherche scientifique, aux besoins réels de la société et de l'économie marocaines en formations longues et courtes. A partir de l'année 1990, l'enseignement technique universitaire, dans un souci d'articulation avec l'enseignement secondaire, connut la création de nouvelles institutions, telles que les FST, les ENCG, l'ENSAM, les ENSA ainsi que d'autres EST. A partir de 1995, une mutation de l'université marocaine était en train de se réaliser, à travers la réforme du statut de l'enseignant-chercheur en 1996 et celle de toute la structure de l'enseignement supérieur et surtout universitaire en 1999.

La formation professionnelle était quasi-inexistante avant le protectorat (formation artisanale). L'industrialisation, la formation spécialisée et la formation sur le tas étaient nées avec le protectorat. L'enseignement professionnel et technique moderne est né au Maroc pendant le protectorat français et à son image. La formation professionnelle se caractérise, depuis l'indépendance, par son instabilité, due, entre autres et à l'instar de l'enseignement technique, à la compétitivité entre divers établissements pour la même formation. L'enseignement technique et professionnel a connu, durant la période de l'indépendance, les mêmes déboires que l'enseignement général. En effet, la politique de tâtonnement qu'a connu le Maroc post-colonial de cette époque, n'a pas manqué de toucher ce secteur. La multiplicité, l'incongruité et les contradictions des instances politiques et gouvernementales qui se sont succédées à la tête d'un tel secteur, ont fini, 20 ans plus tard, par marquer un éclatement entre les structures d'encadrement et de tutelle de l'enseignement technique et de l'enseignement professionnel. Cette dichotomie, malgré ses nombreux inconvénients, demeure opérationnelle jusqu'à nos jours.

Aussi, et jusqu'au milieu des années 70, on ne faisait pas la différence entre la formation professionnelle et l'enseignement technique. C'est la création de l'OFPPPT (Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail) en 1974 qui mit quelque peu fin à cette confusion.

La réforme de 1984 avait pour principal objectif d'assurer une adéquation Éducation-Formation-Emploi. Cependant, l'objectif majeur de cette réforme de la formation professionnelle, à savoir l'octroi d'une formation professionnelle aux déscolarisés du système d'enseignement, n'a pas été atteint en raison, d'une part, du manque de coordination des politiques sectorielles et, d'autre part, de la quasi-coïncidence de cette réforme avec le Plan d'Ajustement Structurel adopté par le Maroc en 1982. Dans les années 90, le souci majeur de l'OFPPPT résidait dans la valorisation de la formation professionnelle. Pour ce faire, il eut création en 1993-94 des ISTA (Instituts Supérieurs des Études Appliquées). En effet, ces derniers assurent la formation de Techniciens Spécialisés (bac + 2). L'innovation apportée est que l'OFPPPT qui s'est aligné sur le même pied d'égalité que n'importe quel établissement de l'enseignement supérieur, mettait sur le marché une formation qui s'adresse aux titulaires du baccalauréat.

Pour conclure tout cela, nous dirons que les faux pas du système éducatif et de l'université au Maroc sont, donc, dus au fait que les périodes de tâtonnement et de remises en cause se succédèrent au même rythme que les différents gouvernements. Chacun d'entre eux apporta sa vision de la réforme de l'enseignement qui ne survit que le temps de son "règne". Bref, on aboutissait à une politique d'enseignement inscrite dans l'inachèvement.

En somme, le système éducatif marocain était à la recherche d'une identité perdue depuis l'avènement du protectorat. En effet, le colon a réformé l'enseignement selon la vision et la culture française, sans se soucier des particularités de la population autochtone (réforme destinée principalement aux français résidant au Maroc). Cette culture a perduré, d'une façon ou d'une autre, même après l'indépendance du pays, et ce malgré la persévérance du Maroc à instaurer un enseignement conforme à son identité. Cette persévérance s'était soldée par un échec cuisant, lors de l'instauration de l'arabisation de l'enseignement primaire et secondaire aux années 80. Désormais, le Maroc au lieu du principe d'unification de l'enseignement, s'était retrouvé avec un enseignement à trois vitesses : arabisant au niveau de l'enseignement public, francisant au niveau de l'enseignement privé et celui s'apparentant à la mission française et puis toujours francisant au niveau de l'enseignement supérieur (sauf pour certaines filières liées à la langue arabe) !

Résultat ? Des générations d'élèves ont atterri jusqu'à nos jours, complètement désorientés, dans un enseignement supérieur demeuré imperméable aux desseins linguistiques de l'enseignement primaire et secondaire. Cet effort d'arabisation a été conjugué avec celui d'un essai de démocratisation de l'enseignement aux environs de 1987 : abolition du baccalauréat général fort sélectif (30 % à 40 % de réussite) au profit d'une formule semestrielle plus décentralisée (par académies) et beaucoup plus souple (les taux de réussite au baccalauréat avoisinaient les 70 %). Mais, malgré ces mesures, l'enseignement demeurait toujours élitiste : les privilégiés fuyaient l'enseignement public, pour un enseignement privé ou français (mission) beaucoup plus en harmonie avec l'enseignement supérieur, d'une part, et garantissant des résultats meilleurs, d'autre part.

Une autre catégorie de parents d'élèves, équilibrait les défaillances de l'enseignement public arabisant par le paiement d'heures supplémentaires de renforcement à leurs progénitures. Bref, le baccalauréat en poche, ce sont généralement ceux qui ont bénéficié d'une éducation privilégiée qui vont accéder aux meilleures écoles, alors que les moins lotis vont se rabattre sur une faculté garantissant une professionnalisation, généralement médiocre, à ses lauréats. Nous avons parlé un peu plus haut de la versatilité du système éducatif marocain. En fait, celle-ci trouve son plein sens dans le retour, au niveau de la dernière réforme de celui-ci (1999), à la formule du baccalauréat général dans sa forme la plus élitiste. La preuve c'est qu'au terme de l'année scolaire 2002-2003, à peine 40 % des candidats au baccalauréat ont pu l'obtenir avec succès.

Au niveau de l'enseignement supérieur, le souci majeur était la formation de cadres dont le pays avait vitalement besoin. En fait, c'étaient les cadres français qui ont assuré la relève jusqu'à une certaine date. Des écoles d'ingénieurs ou simplement grandes écoles ont été créées. Les cadres français furent successivement remplacés par ceux marocains provenant surtout de l'enseignement supérieur français et beaucoup plus tard du marocain. Au début des années 80, la crise de l'université "génératrice de chômeurs" commence à voir le jour. En effet, pour donner une image "moins ratée" de cette dernière, on a essayé de diversifier le paysage universitaire par la création, en son sein et à partir de 1986, d'institutions professionnalisantes à accès sélectif. En fait, à côté de la seule école d'ingénieurs (EMI) qui sévissait depuis 1959, un véritable enseignement universitaire technique et à plusieurs niveaux naquit 27 ans plus tard. Aussi, des formations à bac + 2 ans (les EST), à bac + 4 ans (ENCG et FST) et à bac + 5 ans (écoles d'ingénieurs) virent successivement le jour de 1986 à 1998. Ainsi, et subitement la léthargie de l'enseignement universitaire technique fut secouée dans le laps d'une douzaine d'années.

Nous nous demandons quels étaient les mobiles à cette pléthore d'institutions ? Sachant que, tantôt on justifiait la création d'établissements à bac + 2 (EST) par l'engorgement du marché de l'emploi en ingénieurs (d'Application et d'État), tantôt et contradictoirement on justifiait la création d'établissement à bac + 4 (ingénieurs d'application) et à bac + 5 (ingénieurs d'états) par le besoin urgent toujours du même marché en ces cadres. Cependant, nous nous demandons encore une fois si ces réformes ne sont pas le résultat d'une volonté marocaine de s'aligner sur un système éducatif français, et ce quels qu'en soient les aléas ?

Cette question est, à nos yeux, d'autant plus pertinente que la charte nationale pour l'éducation et la formation de 1999, si novatrice et révolutionnaire soit-elle, a été inspirée des dispositifs d'enseignements d'un certain nombre de pays et a été co-pilotée par des instances françaises.

II- La réforme du système éducatif et de l'université de 1999 entre l'idéal organisationnel et la réalité pratique

Au Maroc, la réforme du système éducatif (charte pour l'éducation et la formation) et donc l'Université a peiné à se mettre en place. Trois grandes stations ont marqué la réforme de l'enseignement supérieur : l'avant système « LMD » (de 1999 à 2001), l'après système « LMD », qu'on appellera la réforme de la réforme de l'enseignement supérieur et le lendemain de la réforme.

2.1. L'avant système « LMD » (de 1999 à 2001)

Il convient de rappeler, tout d'abord, que la charte d'éducation et de formation s'adresse à l'ensemble du système éducatif marocain depuis le fondamental jusqu'au supérieur. Toutes les filières sont, également, prises en compte, à savoir : générale, technique et professionnelle.

Ce projet de réforme a été préparé sur instruction de feu sa majesté le Roi Hassan II, par la Commission Spéciale Éducation Formation, COSEF, présidée par Abdelaziz MEZIANE BELFKIH, conseiller du Souverain. Ainsi, il apparaissait qu'enseignants et pédagogues ont participé aux travaux de la

COSEF, mais ils n'étaient pas les seuls ! Oulémas²⁸, représentants des partis politiques, syndicalistes ont également "œuvré", chacun selon ses convictions, ses croyances, sa ligne politique.

En fait, la charte²⁹ réclame une mobilisation nationale pour la réforme de l'enseignement.

La réforme de l'Enseignement Supérieur fait écho à celle de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation, dont elle est d'ailleurs une composante à part entière, même si son projet a été affiné au niveau du Ministère de l'Enseignement Supérieur. Il est à signaler qu'à l'instar de la réforme des cycles fondamental et secondaire, celle du supérieur demeure à connotation pluriréférentielle. En effet, la COSEF a envoyé des experts nationaux dans plusieurs pays en Europe, aux États-Unis et autres ; et la présente charte en est la résultante.

Plusieurs constats plus alertants les uns que les autres ont été les bases mêmes de cette réforme³⁰ et les instigateurs de la mise en place par le défunt roi Hassan II, ému par cette situation, d'une Commission Spéciale sur l'Éducation et la Formation (COSEF) qui doit faire des propositions de réforme : les bacheliers ne constituent guère plus d'un dixième de leur génération, pour l'enseignement supérieur, la croissance a été rapide jusqu'à la fin des années 90 où l'augmentation s'est fait plus modérée (2,3 % par an entre 1993 et 1998) ; l'accroissement du nombre des étudiants porte en grande partie sur le premier cycle qui en regroupait les deux tiers, moins d'un étudiant sur deux, passe en second cycle et les autres n'ont aucun autre diplôme que le baccalauréat ; grande rigidité du système (répartition des étudiants entre les différents secteurs faite dès l'entrée, pas de passerelles entre les filières, programmes définis de manière centralisée et difficiles à modifier).

Une double finalité sous-tend cette réforme : fondamentale et professionnelle. En effet, les besoins économiques et sociaux, comme la nécessité de pouvoir assurer un diplôme à la plus grande partie des étudiants, conduisent à fixer aux premières années d'enseignement une double finalité : former des étudiants capables de poursuivre une formation avec succès ; former des jeunes immédiatement employables dans des positions moyennes, capables de promotion dans le futur et armés pour se présenter sur le marché de l'emploi.

La réforme vise les principaux objectifs suivants : **développement des capacités méthodologiques, linguistiques et communicationnelles de l'étudiant, instauration d'un système d'orientation progressive, préparation à l'insertion dans l'environnement socio-économique, transmission des valeurs culturelles fondamentales.**

La formation universitaire contribuera davantage à la promotion des valeurs culturelles et éthiques sur lesquelles se basent l'identité nationale ainsi que celles que nécessitent la consolidation de la citoyenneté et du civisme conformément aux recommandations de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation et aux dispositions de la nouvelle loi 01.00 portant organisation de l'enseignement supérieur.

En effet, l'un des principaux apports de la réforme est l'élaboration d'une nouvelle loi portant organisation de l'enseignement supérieur (loi 01.00) qui est rentrée officiellement en vigueur, après sa promulgation par le parlement, le 3 mars 2000. Les principaux apports de cette loi par rapport à celles de 1975 résident dans : l'autonomie pédagogique, administrative et financière de l'université, l'unité de l'université ; l'ouverture de l'université sur la vie active, l'ouverture de l'université sur les autres établissements supérieurs de formation des cadres ou autres, l'ouverture de l'université sur le monde socio-économique, la mise au point d'une nouvelle architecture pédagogique, plus efficace, de l'université, la restructuration et revalorisation de la recherche ; la participation des étudiants dans la gestion des établissements ; la mise en place de services sociaux aux étudiants.

Un comité et des commissions ont permis le suivi et la mise en place de la réforme : le Comité d'Animation, de Pilotage et de Suivi de la Réforme (CAPELUR). Il est constitué de quelques présidents d'universités, chefs d'établissements universitaires, enseignants et membres du syndicat national de

²⁸ Savants ayant une connaissance approfondie en religion musulmane..

²⁹ Cette charte a été publiée dans le site Web : www.dfc.gov.ma

³⁰ Ibid., p. 5.

l'enseignement supérieur. Des commissions régionales d'animation (CREASUR), de pilotage et de suivi de la réforme ont été créées, en parallèle, à l'échelle de chaque université. Ces commissions sont constituées à leur tour du président de l'université ainsi que de quelques chefs d'établissements universitaires et représentants du syndicat régional de l'enseignement supérieur.

Le 28 février 2001 et dans le cadre d'une rencontre nationale qui réunit l'ensemble des acteurs de la réforme (présidents d'université, chefs d'établissements universitaires, directeurs des études, chefs de départements, membres de commissions, acteurs socio-économiques), le Ministre de l'Enseignement Supérieur accompagné du 1^{er} Ministre et du Président de la COSEF, lancèrent officiellement et effectivement la réforme de l'enseignement supérieur. Il convient de noter que la particularité de cette réforme, c'est son application progressive par les universités qui se sentent prêtes d'un point de vue pédagogique et matériel (infrastructure) à le faire. Donc, les universités avaient jusqu'en 2003 pour rentrer définitivement dans la réforme.

Concernant l'architecture de la réforme, les orientations de la Charte et les dispositions de la Loi 01.00, prévoient des formations organisées en cycles, filières et modules.

Sans rentrer dans le détail organisationnel de la réforme, nous nous axerons sur les principales critiques dont a fait l'objet cette dernière. Le vecteur principal de la réforme étant l'enseignant, nous ferons état ici des principales critiques adressées par ce dernier à cette réforme. Nous avons, donc, choisi pour illustrer ceci, les réflexions des enseignants, formulées à l'occasion d'une rencontre à caractère national des membres des commissions pédagogiques de chaque université, via les séminaires-ateliers pédagogiques des 14 et 15 et puis des 19 et 20 février 2002 :

- **critiques se rapportant aux enseignants** : il est question, ici, de la participation des enseignants à la réforme qui reste faible (problème d'implication de ces derniers, résistance) et du problème de communication entre les enseignants.
- **critiques se rapportant à l'architecture de la réforme** : le projet de réforme a un aspect scolaire, plutôt qu'universitaire, problème de coordination entre les filières et les départements, problème de démocratie des filières ; sous-filière/super-filière ; problème de compréhension de la notion de filière ; problème de coordination entre la réforme de l'enseignement supérieur et celle de l'enseignement secondaire ; les experts n'ont aucune formation adéquate pour évaluer les filières ; les recteurs des universités ne sont pas à 100 % dans la réforme, puisqu'ils vont partir.
- **critiques se rapportant à l'ouverture de l'université sur le monde socio-économique** : à ce sujet, certains enseignants remettent en cause cette ouverture, en posant les questions suivantes : l'environnement socio-économique existe-t-il vraiment ? L'entreprise marocaine aussi ?
- **critiques se rapportant à la finalité de la réforme** : le problème sur lequel beaucoup d'enseignants ont insisté, c'est le fait que la réforme soit à deux vitesses : certaines universités sont dans la réforme, d'autres en instance et un dernier groupe pas encore : problème de résistance des enseignants, manque de clarté de la réforme (réforme floue), non existence de traditions pédagogiques ;
- **critiques se rapportant à la mise en œuvre de la réforme** : plusieurs critiques d'ordre organisationnel et logistique ont été émises à ce sujet : manque de coordination intra et inter-universités, absence de coordination entre les différentes commissions de la réforme, sensibilisation de l'étudiant à cette dernière, dispositif d'application de la réforme posant problème, manque de locaux, surtout pour les établissements de masse.

2.2. La réforme de la réforme de l'enseignement supérieur

Pour s'aligner sur le processus de Bologne, à l'entrée 2002 (cf. : réunion du 09 octobre 2002 des responsables (directeurs, chefs de départements, membres de commissions, syndicats, etc.), l'université marocaine a procédé, avec tâtonnement, à un certain nombre de réformes de la réforme en place depuis 1999. C'est l'architecture de cette dernière qui va subir à deux reprises, c'est-à-dire dans l'intervalle de 3

mois, et presque sans préavis, un changement souvent très peu compréhensible pour les acteurs concernés : les 5 semestres de modularisation qui s'étaleront sur 2 ans, seront d'une durée de 12 semaines chacun (au lieu de 14 à 16 semaines) ; le nombre de modules par filières ne doit pas dépasser les 14 à 16 modules (au lieu des 15 à 20 modules) ; la marge horaire par module doit se situer entre 75 h à 105 h (au lieu de 80 h à 120 h).

L'autre changement intervenu, concerne les modules de langue et de communication. Ainsi, et au lieu des 2 modules successifs de ces derniers au premier semestre, il a été décidé, en raison de l'insuffisance du taux d'encadrement pédagogique et du volume horaire octroyé à ces modules, de les regrouper en un module commun intitulé "Langue-Communication". Ce module sera enseigné pendant le premier et le deuxième semestre.

Trois mois plus tard, un autre changement impromptu sera décidé ! Le 28 janvier 2003 et lors d'une autre réunion d'information de l'université Moulay Ismaïl à propos de la réforme, les participants apprennent avec surprise et exaspération, pour la plupart, que l'architecture de la réforme a encore subi des changements : 4 semestres sur 2 ans, tenir compte, *de la nécessité d'étaler les modules des "langues et communication" tout au long du cursus au lieu de les concentrer au premier semestre, pour des raisons pédagogiques et de ressources*. Ce module a fait l'objet, selon le Président, de discussions s'étalant sur plusieurs semaines via les présidents d'universités, la CEFIM et les responsables centraux. Ces discussions furent concrétisées lors de la conférence pédagogique de Marrakech de janvier 2003 (voir plus bas). Elles ont porté sur la gestion pédagogique de ce module ; la durée du semestre est devenue de 16 semaines au lieu de 12 ; le semestre doit englober 3 modules au moins avec un volume horaire global semestriel autour de 360 heures ; pour s'aligner au dispositif d'harmonisation européenne en 3-5-8, les dénominations des diplômes nationaux ont changé en conséquence.

Ces remises en cause ont secoué quelques universités, à travers des grèves perpétuées à l'échelle régionale par les enseignants de ces dernières. Il s'agit, à titre d'exemple, de l'université Sidi Mohamed Ben Abdellah (Fès) en décembre 2002, de l'université Moulay Ismaïl en mai 2003, de l'université Hassan II (Casablanca) en juin 2003, etc.

Comme nous l'avons souligné plus haut, désormais la réforme de l'enseignement supérieur marocaine, s'alignera sur le système « LMD » européen. Trois grandes dates ont marqué la mise en vigueur de cette réforme de la réforme :

- **les 16 et 17 janvier 2003** : première conférence pédagogique nationale de Marrakech
- **les 15 et 16 février 2004** : deuxième conférence pédagogique nationale de Marrakech
- **2006-2007** : lancement de la réforme dans les établissements à accès ouvert et réflexion sur la mise en œuvre de la formation doctorale

➤ **Première conférence pédagogique nationale de Marrakech des 16 et 17 janvier 2003**

Cette conférence avait pour objet de structurer l'architecture pédagogique globale s'apparentant au système « LMD » et plus particulièrement celui de la licence d'études fondamentales. A ce sujet, il a été procédé à l'adoption du Cahier des Normes Pédagogiques Nationales (CNPN) et des descriptifs des modules et filières pour les quatre premiers semestres de la Licence. Des filières nationales types ont été élaborées sur la base de l'harmonisation des projets de filières proposées en 2002 par les universités. Ces filières ont été conçues *« pour permettre à l'étudiant l'acquisition d'une formation de base dans la discipline de la filière et des outils nécessaires à la poursuite des études universitaires. Elles permettent également, selon une démarche progressive, l'acquisition de savoir et de savoir-faire tout en offrant des possibilités de passerelles et de réorientation »*³¹.

³¹ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (2005). – *Cycle Master*, actes de la deuxième conférence pédagogique nationale des 15 et 16 février 2004 à Marrakech, p. 4.

➤ Deuxième conférence pédagogique nationale de Marrakech des 15 et 16 février 2004

En prenant en compte les conclusions et recommandations de cette deuxième conférence pédagogique nationale, les universités ont, ainsi, mené des réflexions sur le 5^{ème} et 6^{ème} semestres des filières de licence et de master.

Selon, le canevas type du cycle de licence professionnelle³², la méthodologie retenue pour l'élaboration et l'accréditation des filières nationales doit tenir compte des principes suivants :

- l'autonomie de l'université en matière d'élaboration des contenus des filières ;
- la conformité des filières avec les canevas types, les normes pédagogiques nationales ;
- la progressivité et la cohérence entre les semestres de la filière ;
- la présentation des demandes d'accréditation selon les descriptifs des modules et filières, sachant que l'accréditation des filières nationales se fera conformément aux dispositions de la loi 01.00 portant organisation de l'enseignement supérieur.

➤ 2006-2007 : lancement de la réforme dans les établissements à accès régulé et réflexion sur la mise en œuvre de la formation doctorale

Cette date constituait la dernière ligne droite pour la réforme de l'enseignement supérieur. En effet, tous les établissements (les établissements universitaires à accès régulé) ou cycles (masters, doctorat) qui n'étaient pas encore dans la réforme, se sont soit lancés dans cette dernière ou ont entamé une réflexion dans ce sens : « *En 2006-2007, les universités lancent les Masters et conduisent une réflexion sur la mise en œuvre de la formation doctorale. La réforme dans les établissements à accès régulé (FST, EST, ENCG) démarre également. Pour la première fois, les universités devront conduire en 2006-2007 une évaluation et une accréditation des Licences lancées en 2003. Elles s'approprient, par ailleurs, à lancer les écoles doctorales, qui devraient ouvrir dans le courant de l'année universitaire 2007-2008. Il est prévu, également à cet horizon, le démarrage de la réforme dans les écoles d'ingénieurs* »³³.

Les CNPN des cycles de master et ceux des établissements à accès régulé (EST, FST, ENCG, écoles d'ingénieurs et écoles préparatoires aux formations d'ingénieurs) dataient du 24 mai 2006.

2.3. L'Université marocaine au lendemain de la réforme de l'enseignement supérieur

Tout ce qu'on peut dire, c'est que cette réforme taxée de révolutionnaire par ses protagonistes a commencé à accuser le coup pour ne pas dire à s'user au contact de la réalité. Notre hypothèse de travail se concrétise largement, sachant qu'aussi bien les études internationales que celles nationales confirment que « la charte marocaine pour l'enseignement supérieur, si novatrice soit-elle, n'est pas la solution optimale aux défaillances du système universitaire marocain ».

Ainsi, plusieurs rapports internationaux : UNESCO, Banque mondiale, PNUD n'ont pas manqué de souligner, à force tapage médiatique, le déficit de notre système d'enseignement en général et, donc, de l'université. A la suite de ces derniers, un plan d'urgence a été déclenché par le gouvernement marocain, dont l'enseignement était le premier cheval de bataille.

Le rapport de la banque mondiale sur l'enseignement en Afrique³⁴ rendu public le 04 février 2008 a presque sonné le glas du dispositif éducatif marocain. Aussi, quatre indices de mesure (accès, équité,

³² Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Département de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (2005). – *Cycle Licence : filière de licence professionnelle*, actes de la deuxième conférence pédagogique nationale des 15 et 16 février 2004 à Marrakech, p. 8.

³³ KOUAM M. (2006). – État d'avancement de la réforme au Maroc, in *Actes de la rencontre des recteurs et présidents d'université des pays du Maghreb et des conférences francophones de l'union européenne intitulée vers un espace euro-maghrébin solidaire, des 1^{er} et 2 décembre 2006 à Tunis*, p. 9.

qualité et efficacité) ont été pris en compte par la banque mondiale dans l'évaluation de l'éducation dans les pays de la région MENA. Sur les 14 pays en question, le Maroc a été classé 11^e avant le Yémen, le Djibouti et l'Irak.

Le **rapport de l'UNESCO sur les enseignants et la qualité de l'éducation**³⁵, a fixé au Maroc, ainsi qu'à d'autres pays, l'échéance 2015 comme date fatidique de réalisation des objectifs de développement du millénaire. Ces objectifs sont en nombre de six : développer et améliorer la protection et l'éducation de la petite enfance, donner à tous l'accès à un enseignement primaire obligatoire et de qualité d'ici 2015, assurer un accès équitable aux programmes d'acquisitions de connaissances et de compétences nécessaires dans la vie courante, améliorer de 50 % les taux d'alphabétisation des adultes, éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2015, améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation.

Ainsi, les constats décourageants de ces deux études sectorielles ont été corroborés par une série de rapports provenant d'institutions internationales toujours, s'attaquant à d'autres secteurs (développement humain, pauvreté, croissance économique), mais qui sont à corrélés avec celui de l'enseignement.

Ainsi, le **rapport du PNUD sur le développement humain**³⁶ a classé le Maroc 126^e sur 177 pays en matière de développement humain. Le secteur qui serait le plus en cause, à ce sujet, est l'éducation, sachant que le taux d'alphabétisation des adultes (1995-2005) est de 52,3 % au niveau des plus de 15 ans, alors que le taux de scolarisation combiné (cycles primaire, secondaire et supérieur) était de 58,5 % en 2005.

Le **rapport de la banque mondiale sur la pauvreté**³⁷ a souligné, de son côté, qu' « environ 15 pour cent de la population vit en situation de pauvreté, deux tiers vivant en milieu rural, mais avec des poches de pauvreté tant en milieu urbain que rural. Vingt cinq pour cent de plus de la population vit au seuil ou en dessous du seuil de pauvreté... La pauvreté a également une forte caractéristique de genre – 2,5 millions d'enfants, principalement des filles rurales, ne vont pas à l'école »³⁸.

La croissance économique du Maroc n'est pas en reste, puisque le **rapport de la banque mondiale (2008) sur les perspectives économiques mondiales**³⁹ a spécifié que si la croissance de la production est remarquable par rapport au passé (5,7 %) dans la région Moyen-Orient et Afrique du Nord (MENA) en 2007, elle reste, toutefois, inférieure à la croissance enregistrée dans la plupart des autres pays en voie de développement.

Ce regard international sur notre système éducatif et son diagnostic plus que préoccupant sur la qualité de ce dernier ont amené le Roi Mohammed VI à mettre en place le 14 septembre 2006 un Conseil

³⁴ Banque Mondiale (2008). – *Un parcours non encore achevé : la réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*, Rapport sur le développement de la région MENA, Résumé analytique.

³⁵ UNESCO (2006). - « *Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015* », Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, 2006.

³⁶ PNUD (2007). - *La lutte contre le changement climatique : un impératif de solidarité humaine dans un monde divisé*, Rapport mondial sur le développement humain 2007/2008.

³⁷ Banque mondiale (2007). - *Se soustraire à la pauvreté au Maroc* », Réduction de la pauvreté et Gestion économique, juillet 2007.

³⁸ Banque mondiale (2007). - « *Se soustraire à la pauvreté au Maroc* », Réduction de la pauvreté et Gestion économique, juillet 2007, p. 5.

³⁹ The World Bank (2008). - *Economic developments and prospects : Regional Integration for Global Competitiveness*”, Middle East and North African Region.

Supérieur de l'Enseignement (CSE) qui établira, chaque année, un rapport annuel sur l'état et les perspectives du système d'enseignement et de formation. Ce rapport s'appuiera sur les études menées par l'Instance Nationale d'Évaluation du Système d'Éducation et de Formation (INESEF), organe du CSE. Il s'agit pour cette dernière d'apprécier les performances pédagogiques et financières dans notre système d'enseignement à travers des évaluations globales, sectorielles ou thématiques. Par ailleurs, lors du discours royal du 12 octobre 2007, le roi a appelé le gouvernement à préparer un projet de réforme capable de sortir le secteur de l'éducation de sa léthargie sur quatre ans. L'évaluation du CSE a, donc, coïncidé avec le plan d'urgence qui devait s'étaler sur la période 2009-2012.

➤ Évaluation annuelle du CSE au titre de l'année 2008⁴⁰

Pour ne pas alourdir notre propos, nous focaliserons, dans le présent article, notre approche des résultats de l'évaluation de CSE sur ceux se rapportant au cycle de l'enseignement supérieur et donc de l'université marocaine.

Il faut souligner, à ce sujet, que le CSE a pointé du doigt deux problèmes : le problème d'inadéquation formation/emploi, de formation des enseignants ainsi que « *le tropisme prononcé en faveur des filières littéraires au détriment des filières scientifiques* »⁴¹. Les inducteurs « *profonds* »⁴² des déficits ci-dessus se résument, d'après toujours le CES, aux cinq facteurs suivants : **une gouvernance hésitante** qui apparaît surtout au niveau de la difficulté à instaurer de bonnes pratiques de gestion, telles que l'évaluation institutionnelle et un pilotage efficient ; **des enseignants insuffisamment impliqués et accompagnés** ; **Un modèle pédagogique qui pourrait être amélioré** : là aussi persiste le problème de formation des enseignants aux nouveaux outils et méthodes didactiques. Bref, pour le CSE, « *l'école et l'université marocaines ne dispensent pas toujours un enseignement conforme aux meilleurs standards de qualité en termes de méthodes, de contenus pédagogiques ou de conditions d'enseignement* »⁴³ ; **une sous-optimale allocation des ressources** ; **le manque de mobilisation autour de l'institution éducative** : la professionnalisation défailante du système éducatif ainsi que sa qualité ont nourri la désaffection des parents pour ce dernier.

Parmi les causes du manque de professionnalisation de l'université, le CSE a mis sur la sellette plusieurs aspects :

- le désengagement de l'État suite au programme d'ajustement structurel des années 80 ;
- l'université marocaine qui est en mal de professionnalisation, surtout avec des diplômés issus de formations peu qualifiables (Ex. : en 2006, plus de 75 % des diplômés étaient issus de filières littéraires et juridiques) ;
- le manque de rentabilité des stratégies de professionnalisation l'université marocaine sur un marché de travail peu structuré : « *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* »⁴⁴.

Malgré la réforme, le CSE note la persistance de certaines déficiences : prédominance dans les contenus des savoirs théoriques par rapport à ceux pratiques ; faible préparation des acteurs à la nouvelle réforme pédagogique ; absence d'un processus d'évaluation régulier des programmes et des curricula ; manque de centrage des méthodes d'enseignement sur l'apprenant, surtout au niveau de l'enseignement supérieur à cause du problème de massification.

⁴⁰ Cf. Royaume du Maroc, Rapport du conseil d'enseignement supérieur (2008). – état et perspectives du système d'éducation et de formation, *Rapport analytique*, volumes 1, 2, 3 et 4.

⁴¹ Ibid., p. 8.

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid. p. 9.

⁴⁴ Ibid. P. 48.

Pour remédier à ces lacunes pédagogiques, le CES propose de former les enseignants à des pratiques pédagogiques innovantes.

Par ailleurs, le CSE recommande l'amélioration de la qualité de l'éducation qui concernera au niveau de l'enseignement supérieur principalement trois points : l'enseignement des langues, les TIC, la recherche scientifique :

- **l'enseignement des langues** : le principal écueil à ce niveau concerne la contradiction entre la langue d'enseignement surtout des matières scientifiques (l'arabe) dans les cycles d'enseignement secondaire et celle en vigueur dans l'enseignement supérieur (le français).
- **les TIC** : la généralisation des TIC a été l'une des recommandations majeures de la charte en matière de qualité d'enseignement. Cette généralisation qui s'est concrétisée à travers l'introduction de la matière d'informatique, la dotation des établissements d'une salle multimédia et la création de filières en université, a été couronnée par la mise en place, en 2005, d'un programme de généralisation des TIC. Les réalisations de ce programme étaient, apparemment, à la hauteur des espérances de ses protagonistes : *« 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 »*⁴⁵.
- **la recherche scientifique** : à ce niveau, la charte s'est fixée trois objectifs majeurs : la généralisation des prix d'excellence à tous les niveaux d'éducation, le concours d'innovation et d'excellence et la recherche scientifique et technique. Plusieurs organes de recherche nationaux ont été restructurés ou créés. En matière de production scientifique et grâce à la promulgation de la loi sur l'autonomie des universités, chaque université a construit son projet d'établissement pluriannuel de recherche. Cependant, plusieurs insuffisances handicapent le système national de recherche scientifique : faiblesse des résultats de la recherche en gains de productivité et d'innovation, lenteur d'adaptation aux développements socio-économiques, scientifiques et technologiques, environnement universitaire peu propice à la recherche et à l'innovation. A ce propos, le CES propose un certain nombre de mesures correctives : création de passerelles entre les universités, les centres de recherche et les secteurs productifs, évaluation interne et externe de la recherche scientifique, valorisation de la recherche-développement, implication du secteur privé dans l'intensification des efforts en matière de financement, d'infrastructure et d'équipement, harmonisation des structures intervenant dans la recherche scientifique et technique.

Par ailleurs, des obstacles freinent encore la gestion de l'autonomie au sein des universités. Ils ont été recensés comme suit par le CSE :

- absence de critères de répartition pertinente des ressources budgétaires entre universités et entre établissements universitaires ;
- absence d'une autonomie réelle de la gestion des ressources humaines ;
- absence d'une comptabilité analytique pour la maîtrise des coûts ;
- prépondérance des diverses indemnités et des charges administratives par rapport aux dépenses directement liées aux activités d'enseignement et de recherche ;
- insuffisance des capacités des structures de gestion financière ;
- difficulté d'adhésion à un projet commun entre l'université et les établissements qui la composent ;
- difficulté de partenariat avec les partenaires socio-économiques de la région, à cause de l'absence de projet d'établissement qui répond à des besoins spécifiques à cette dernière ;

⁴⁵ Ibid. P. 65.

- difficulté de partage des tâches entre les coordinateurs des filières et le chef de département dans la mise en place et le fonctionnement des filières, à cause de l'ambiguïté du rôle légal des départements ;
- excès de développement des filières fondamentales (surcharge) au détriment des filières professionnelles ;
- manque d'enseignants spécialisés dans certaines disciplines (langue, informatique et communication...);
- la méconnaissance des élus régionaux du monde universitaire et la sous-représentation des partenaires économiques dans le conseil de l'université entravent l'accomplissement des attributions de ce dernier.

Le CES voit dans l'inscription des universités dans un système de contractualisation pluriannuel (comme c'est le cas en France) contrôlé par un échancier de résultats, le meilleur moyen de régulation de l'autonomie de l'université.

Au niveau du financement de l'enseignement supérieur et surtout des universités, il est à noter que la principale source de financement des universités est l'État. 11 % des ressources de ces dernières viennent des produits et bénéfices provenant des travaux de recherche et de la vente de services. 16 % est le pourcentage des dépenses courantes consacré à l'enseignement supérieur dans le secteur de l'éducation, dont 67 % est consacré à la masse salariale. En outre, les universités consacrent près d'un quart de leurs ressources au fonctionnement de l'administration, sachant que les dépenses d'enseignement destinés, généralement, aux intrants pédagogiques ne sont que de près de 15 % en 2007.

Dans le cadre de l'autonomie des universités, ces dernières sont appelées à chercher d'autres moyens de financement que ceux octroyés par l'État. Cependant et en attendant, elles doivent essayer de renforcer leurs capacités de gestion et de passation des marchés relatifs au budget d'exploitation et à leur gestion financière en général. Plusieurs points sont à améliorer à ce sujet : augmentation continue des charges incompressibles (déplacement, cérémonies, indemnités, eau, électricité, télécommunication et parc automobile) contre la diminution des dépenses d'enseignement et de recherche ; niveau élevé, à chaque exercice, des restes à mandater et des restes à recouvrir ; non engagement d'environ un tiers des ressources mobilisables alors que les universités réclament l'augmentation de la subvention de l'État.

➤ **Le plan d'urgence pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation- Formation 2009-2012**

L'élaboration du projet de réforme par le Ministère de l'Éducation Nationale s'est faite en six mois avec l'aide d'un certain nombre d'experts. Ce projet fut dévoilé en avril 2008 par le ministre de l'éducation nationale. Ce plan qui vient renforcer et accélérer la mise en œuvre de la réforme de l'éducation et de la formation nécessitera pour sa concrétisation une enveloppe de 19,5 MMDH qui viendra s'ajouter aux budgets annuels accordés au secteur.

Un an après, soit avril 2009, les universités furent invitées à participer à la concrétisation du plan d'urgence et à, ainsi, bénéficier du budget important qui est alloué à chacun des 12 projets, organisés en trois espaces⁴⁶, faisant le socle du plan :

- **1^{er} espace : Stimuler l'initiative et l'excellence à l'université** : il porte sur trois projets : la promotion de l'excellence, l'amélioration de l'offre de l'enseignement supérieur et la promotion de la recherche scientifique ;
- **2^{ème} espace : Affronter les problématiques transversales du système** : il concerne sept projets : le renforcement des compétences des personnels de l'enseignement ; le

⁴⁶ Royaume du Maroc, Programme d'urgence (2009). - *Programme d'urgence 2009-2012 : pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation- Formation*, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Direction de l'Évaluation et de la Prospective.

renforcement du mécanismes d'encadrement, de suivi et d'évaluation du personnel de l'enseignement ; l'optimisation de la gestion des ressources humaines ; le parachèvement de la mise en œuvre de la décentralisation et la déconcentration et optimisation de l'organisation du Ministère ; la planification et gestion du système d'Éducation et de Formation ; la maîtrise des langues et la mise en place d'un système d'information et d'orientation efficient ;

- **3^{ème} espace : Se donner les moyens de réussir :** il se rapporte à deux projets la pérennisation des ressources financières et la mobilisation et communication autour de l'institution universitaire.

Étant donné l'aspect très récent d'un tel plan, surtout au niveau de son applicabilité, ne nous pouvons, aucunement, juger de sa viabilité. Toutefois, ce qui reste, à nos yeux, toujours symptomatique c'est la grande urgence (moins d'un mois) dans laquelle les universités ont été sommées de déposer leur contribution à l'ensemble des 12 projets. Il va sans dire que cette « urgence » est l'un des handicaps majeurs au succès des réformes qui ont frappé notre système d'enseignement et l'université à plus forte raison.

Bibliographie

- ASHBY E. (1965). - *Les universités dans l'Afrique nouvelle*, Tours, édition nouveaux horizons
- AYACHE A. (1997). - *Études d'Histoire sociale marocaine*, éditions OKAD/AL ASAS
- BAINA A. (1981). - *Le système de l'enseignement au Maroc, les Instruments Idéologiques - le Fonctionnement Interne*, tome 1, Casablanca, Presses des Éditions Maghrébines
- Banque mondiale (2007). - « *Se soustraire à la pauvreté au Maroc* », Réduction de la pauvreté et Gestion économique, juillet 2007.
- Banque mondiale (2007). - *Se soustraire à la pauvreté au Maroc* », Réduction de la pauvreté et Gestion économique, juillet 2007.
- Banque Mondiale (2008). - *Un parcours non encore achevé : la réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*, Rapport sur le développement de la région MENA, Résumé analytique.
- BEKKALI M. (1982). - Éducation-Formation-Emploi, in BERNARD C. (Eds), *La politique de l'emploi-formation au Maghreb 1970-1980*, Centre de Recherches et d'Études sur les Sociétés Méditerranéennes extrait de l'Annuaire de l'Afrique du Nord, Paris, éditions du CNRS
- BENHIMA (1981). - Bilan et perspectives de l'enseignement, Conférence de Presse tenue à Rabat le mercredi 6 avril 1966, in SOUALI M., MERROUNI M. *Question de l'enseignement au Maroc*, Bulletin économique et social du Maroc, n° 143-144-145-146, presses des éditions marocaines et internationales, Tanger.
- BERNARD C. (Eds) (1982) - *La politique de l'emploi-formation au Maghreb 1970-1980*, Centre de Recherches et d'Études sur les Sociétés Méditerranéennes extrait de l'Annuaire de l'Afrique du Nord, Paris, éditions du CNRS
- BOUTATA M. (1987). - *La formation professionnelle et l'emploi dans l'économie marocaine coloniale et post-coloniale*, éditions de la faculté des sciences juridiques, économique et sociale de Rabat
- CHARLE C., VERGER J. (1994). - *Histoire des universités*, collection QUE SAIS-JE ?, Paris, PUF.
- EI GHARBAOUI A. (1985). - *L'échec trentenaire de la politique officielle en matière d'éducation*, actes du colloque organisé par le Parti du Progrès et du Socialisme (PPS), les 25 et 26 mai 1984 à Rabat, éditions Al Bayane.
- EZZINE M. (1998). - *Etude Stratégique pour le Développement des Systèmes d'Enseignement et de Formation au Royaume du Maroc*, Rapport de la Banque Mondiale
- GUEDIRA M. (1998). - *Formation professionnelle et emploi au Maroc, le cas des Instituts de Technologie Appliqués, approche quantitative et qualitative*, Thèse de Doctorat d'État de Sciences de l'Éducation, sous la direction de Mohamed SOUALI, Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat
- HADDAD G. (1997). - *L'université et la société : des responsabilités réciproques*, International Association of Universities, Universities'Responsibilities to Society, Fourth Mid-Term Conference, Bangkok.
- IBAAQUI L. (1996). - *L'école marocaine et la compétition sociale : stratégies, aspirations*, Rabat, éditions BABIL
- KOUAM M. (2006). - État d'avancement de la réforme au Maroc, in *Actes de la rencontre des recteurs et présidents d'université des pays du Maghreb et des conférences francophones de l'union européenne intitulée vers un espace euro-maghrébin solidaire, des 1^{er} et 2 décembre 2006 à Tunis*.
- LAROUÏ A. (1993). - *Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain : 1830-1912*, Casablanca, Le Centre Culturel Arabe
- MARTY P. (1925). - *Le Maroc de demain*, Paris.
- MEN, Division de l'Enseignement Technique, bacheliers techniques enquête 1992.
- MEN, Division de l'Enseignement Technique, Fiche de l'enseignement technique 1992/93.
- MENOUNI A. (1970). - *Union Nationale des Étudiants au Maroc*, Mémoire de DES en sciences politiques, faculté de droit de Rabat
- MEZOUAR A. (1977). - *Enseignement supérieur au Maroc et développement*, Mémoire de DES en Sciences Économiques, Université Hassan II, faculté des sciences juridiques, économiques et sociales de Casablanca
- Ministère de l'Éducation Nationale (1993). - *Développement de l'université marocaine de 1956 à 1992*, Rabat,
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (2005). - *Cycle Master*, actes de la deuxième conférence pédagogique nationale des 15 et 16 février 2004 à Marrakech.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Département de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (2005). - *Cycle Licence : filière de licence professionnelle*, actes de la deuxième conférence pédagogique nationale des 15 et 16 février 2004 à Marrakech.
- Ministère de l'Éducation Nationale, secrétariat général de l'enseignement primaire et secondaire, direction de la planification (1990). - *Bilan et perspective de réforme et de développement du système éducatif (Résumé)*
- Ministère du Plan, Direction de la statistique, annuaire statistique du Maroc 1985..
- Ministère du Plan, Direction de la statistique, annuaire statistique du Maroc 1990.
- Ministère du Plan, Direction de la statistique, annuaire statistique du Maroc 1995.

PNUD (2007). - *La lutte contre le changement climatique : un impératif de solidarité humaine dans un monde divisé*, Rapport mondial sur le développement humain 2007/2008.

PROST A. (1996). - *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil.

RADI M. (1995). - *Réforme de l'enseignement fondamental bilan et perspectives*, La tribune du COPE, bulletin interne d'information n° 2

Rapport de la troisième session Conseil National de la Jeunesse et de l'Avenir (1993). - *Quelle éducation-formation, quel emploi pour le Maroc ? Programme d'action pour une meilleure articulation entre l'éducation, la formation et l'emploi*, Rabat, 16, 17 et 18 février 1993

RICOEUR P. (1995). - *Histoire et vérité*, Tunis, Cérès.

RIVET D. (1976). - *École et Colonisation au Maroc : la politique de Lyautey au début des années vingt*, *Cahiers d'histoire : Lyon, Grenoble, Saint-Etienne*, tome XXI, in BOUZOUBAA K. (1982). - *L'enseignement au Maroc ou un voyage incertain*, thèse de Sciences de l'Éducation, Université de Paris X

Royaume du Maroc, Programme d'urgence (2009). - *Programme d'urgence 2009-2012 : pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation- Formation*, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Direction de l'Évaluation et de la Prospective.

Royaume du Maroc, Rapport du conseil d'enseignement supérieur (2008). – état et perspectives du système d'éducation et de formation, *Rapport analytique*, volumes 1, 2, 3 et 4.

Savants ayant une connaissance approfondie en religion musulmane.

SOUALI M., MERROUNI M. (1981). - Question de l'enseignement au Maroc, *Bulletin économique et social du Maroc*, n° 143-144-145-146

The World Bank (2008). - *Economic developments and prospects : Regional Integration for Global*

THILL G., WARRANT F. (1998). - *Plaidoyer pour des universités citoyennes et responsables*, collection Prélude n° 5, éditions Presses Universitaires de Namur

UNESCO (1987). - *L'intégration de l'enseignement technique et professionnel à l'éducation spéciale*, éditions UNESCO, 1977.

UNESCO (2006). - « *Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015* », Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, 2006.