



# Education au Maroc: Analyse du secteur



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture



# **Education au Maroc Analyse du Secteur**

Sobhi Tawil  
Sophie Cerbelle  
Amapola Alama

Sobhi Tawil, Sophie Cerbelle et Amapola Alama.

© UNESCO, Bureau multipays pour le Maghreb, 2010.

35, avenue du 16 novembre  
1777 Agdal, Rabat, Maroc.

ISBN : 978-9954-8068-6-9

## Avant Propos

---

Le Royaume du Maroc se trouve à un tournant décisif de son développement, devant faire face à des changements tant internes qu'externes. Face aux défis de la mondialisation, le Maroc doit s'adapter aux transformations internationales tout en accélérant et en renforçant les différents chantiers de développement politique, économique et social dans le cadre de l'*Initiative nationale pour le développement humain* (INDH) lancée en mai 2005 et qui constitue aujourd'hui la pierre angulaire et le cadre de référence dans le processus du développement humain au Maroc.

Le chantier de la réforme du système d'éducation et de formation est au cœur de la gestion de ces transformations. L'adoption en 1999 de la Charte nationale de l'éducation et de la formation (CNEF) a permis d'articuler une nouvelle vision à l'horizon 2020. Bien que des progrès substantiels aient récemment été réalisés dans le développement du système éducatif, des défis importants persistent et continuent à entraver le processus de développement humain. C'est en réponse à ces défis que se met en place actuellement le Programme d'Urgence pour 2009-2012. Ce Programme d'Urgence vise « à consolider ce qui a été réalisé, et procéder aux réajustements qui se posent, en veillant à une application optimale des orientations de la Charte Nationale de l'Éducation et de Formation »<sup>1</sup>.

La présente analyse du secteur de l'éducation au Maroc constitue la première partie du Cadre d'analyse et d'appui de l'UNESCO à l'Éducation Nationale au Maroc (UNESS). Cette analyse est complétée par un deuxième volume qui propose un cadre d'appui et de coopération sur la base d'une cartographie des domaines d'intervention de la coopération internationale, ainsi qu'une présentation des orientations du programme de l'UNESCO. Ce Cadre d'analyse et d'appui de l'UNESCO à l'Éducation Nationale au Maroc (UNESS) représente un apport important au Programme d'Urgence (2009-2012). Il reflète la volonté de l'UNESCO de mieux articuler son appui

---

1. Discours Royal d'octobre 2007.

par une analyse approfondie de l'évolution du système d'éducation et de formation au Maroc, ainsi que par un souci de convergence et de synergie.

UNESS représente ainsi une excellente opportunité de renforcer la coopération entre le Maroc et le Bureau multipays de l'UNESCO pour le Maghreb dans l'intérêt d'une éducation de qualité pour tous les enfants et les jeunes.

Philippe Quéau  
Représentant  
Bureau multipays de l'UNESCO  
Rabat

# Sommaire

---

	Pages
Résumé	7
Tableaux et graphiques	11
Acronymes	13
Introduction	15
Chapitre 1. Le développement au Maroc : Défis et priorités	17
Chapitre 2. L'évolution de la politique et de la stratégie éducative	25
Chapitre 3. L'équité dans le système d'éducation et de formation	31
Chapitre 4. L'accès équitable à l'éducation de base	37
Chapitre 5. La qualité et la pertinence des apprentissages	53
Chapitre 6. L'efficacité interne et externe du système	65
Chapitre 7. La gestion stratégique et le pilotage du secteur	73
Conclusion	85
Références	87

# Résumé

---

## Le contexte du développement socioéconomique

En dépit des efforts de développement significatifs entrepris depuis l'indépendance en 1956, le Maroc continue à être classé comme un pays à revenu moyen/faible. De plus, les indicateurs de base de développement social au Maroc sont inférieurs à ceux observés parmi les pays de même niveau de revenu moyen<sup>2</sup>. Ce déficit de développement s'explique par la combinaison d'un ensemble de facteurs, parmi lesquels figure le faible niveau de développement de l'éducation<sup>3</sup>. *L'Initiative nationale pour le développement humain* (INDH) lancée en mai 2005 - adoptant une approche intégrée et un concept holistique du développement humain - constitue aujourd'hui la pierre angulaire et le cadre de référence du processus du développement humain au Maroc. C'est dans ce cadre que le développement du système d'éducation et de formation, ainsi que la réforme en cours, sont maintenant situés.

## La réforme éducative

En 1999, une ambitieuse réforme de l'éducation, basée sur un large consensus et appuyée au plus haut niveau de l'État, a abouti à l'adoption d'une Charte nationale de l'éducation et de la formation (CNEF) articulant une nouvelle vision à l'horizon 2020. Bien que des progrès substantiels aient récemment été réalisés dans l'élargissement de l'accès à l'enseignement obligatoire, d'autres problèmes persistent ou s'aggravent. En témoignent les taux élevés de déperditions et de redoublements à tous les niveaux, les faibles niveaux des acquis des apprentissages de base, ou encore l'inadéquation entre le profil des sortants du système et les besoins du marché du travail. Ces constats semblent pointer une crise sérieuse de la qualité de l'éducation à différents niveaux. C'est en réponse à cette crise que se met en place actuellement un Programme d'Urgence pour 2009-2012.

---

2. PNUD, 2005.

3. RDH50, 2006 (Chapitre III, p. 2).

Ce Programme d'Urgence vise « à consolider ce qui a été réalisé, et procéder aux réajustements qui se posent, en veillant à une application optimale des orientations de la Charte Nationale de l'Education et de Formation »<sup>4</sup>. La conjoncture actuelle nécessite donc une articulation entre la mise en place du Programme d'urgence 2009-2012 et la préparation d'une deuxième phase de la réforme à partir de 2012.

### **Le défi d'un accès incomplet et inéquitable à l'éducation de base**

Le premier défi qui continue à se poser au développement du système éducatif marocain relève du fait que l'accès à l'éducation de base reste incomplet et inéquitable. Si des progrès significatifs ont été enregistrés dans l'accès des filles et des garçons à l'enseignement primaire et collégial, une minorité d'enfants, parmi les plus vulnérables, reste exclue du cycle primaire. De même, si l'enseignement collégial est quasi-généralisé en milieu urbain, c'est loin d'être le cas en milieu rural. De plus, un nombre important d'enfants et de jeunes demeure en dehors du système éducatif, exclu de toute offre éducative, qu'elle soit formelle ou non formelle. Finalement, en dépit de l'accélération récente du rythme de l'alphabétisation des adultes, près de 40% des marocains âgés de 10 ans et plus sont toujours analphabètes ; en milieu rural, ce taux atteint 60% et près de 75% pour ce qui est des femmes. Des efforts encore considérables restent donc à faire pour assurer le droit à une éducation de base pour tous.

### **Le défi de la qualité des apprentissages**

La CNEF de 2000 a permis de mettre en œuvre plusieurs initiatives visant à la réforme des curricula, au renouvellement des programmes et des manuels scolaires sur la base du Livre Blanc (2002), et à l'option pédagogique de l'Approche par compétences (APC)<sup>5</sup>. Ces nouvelles orientations pédagogiques n'ont cependant pas donné lieu aux changements escomptés et n'ont pas produit d'amélioration visible sur les processus d'enseignement et d'apprentissage au sein de la classe ni, par conséquent, sur les résultats des apprenants. Ainsi, bien qu'elles suscitent une certaine adhésion de la part des enseignants, les nouvelles orientations pédagogiques sont rarement appliquées, en grande partie à cause du déficit de la formation initiale et continue des enseignants. « Ce

---

4. Discours Royal d'octobre 2007, cité dans CSE (2008 : 50).

5. Près de 400 manuels scolaires et 300 guides d'enseignants produits depuis le début de la réforme.



déficit de formation fait que la pratique de l'enseignement en classe s'est peu adaptée aux changements d'orientations pédagogiques décidés par les autorités éducatives et pour lesquels les enseignants n'ont pas reçu de formation spécifique. Ceci constitue un frein à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et conduit à un réel décalage entre les nouvelles orientations et les pratiques pédagogiques en classe. Il en résulte un décalage entre le niveau attendu des élèves et leur niveau réel »<sup>6</sup>.

### **Le défi de la gestion et pilotage stratégique du secteur**

L'examen des résultats des différentes analyses disponibles permet de faire un recoupement entre la problématique de la « gouvernance hésitante » (Conseil supérieur de l'enseignement, CSE 2008), le besoin de « renforcer le pilotage stratégique de la réforme » (UNESCO 2008), ou encore le besoin de renforcement de la gestion, de l'évaluation et du suivi du système (Ministère de l'Éducation Nationale - MEN 2006). La fonction stratégique de la gestion du secteur devrait assurer une coordination et une cohérence optimale des programmes en vue d'atteindre les objectifs fixés par la politique nationale. Pour le CSE, le défi que pose la gouvernance est en partie lié à l'absence d'outils de pilotage et de régulation adéquats. « Il apparaît que le système n'a pas encore pu développer les outils de pilotage appropriés à une conduite efficace des projets de réforme, à même de pallier à l'éparpillement des initiatives et à la faible coordination des programmes »<sup>7</sup>. Quant à la fonction de la gestion du secteur, elle concerne la collecte de l'information produite par différentes unités administratives, son traitement, son stockage, ainsi que sa redistribution à tous les utilisateurs pour les aider dans la prise de décision et la mise en œuvre de leurs programmes. Or, un autre aspect crucial des capacités de pilotage du système éducatif au Maroc renvoie à l'absence d'un système d'information intégré, exhaustif et efficace. « En effet, le système d'information existant manque de coordination dans le traitement des différentes composantes du système sur la base de données et critères homogènes. Il n'est pas actualisé de manière régulière et ne répond pas efficacement aux besoins en information des gestionnaires, évaluateurs et dirigeants. Ce système d'information peine ainsi à donner une vision cohérente, globale autant que détaillée des performances du système éducatif »<sup>8</sup>.

6. CSE, 2008 : 33-34.

7. CSE, 2008 : 31.

8. Idem.

# Tableaux & Graphiques

## TABLEAUX

	Pages
<b>Tableau 1 : Evolution des sorties de l'enseignement non formel (1997-2005)</b>	41
<b>Tableau 2 : Taux d'alphabétisme (10+) :</b> Distribution par genre et résidence (2004).	44
<b>Tableau 3 : TIMSS 2003 : Résultats 8<sup>ème</sup> année</b> Pays arabes	57
<b>Tableau 4 : TIMSS 2007: Résultats Mathématiques</b> Pays arabes	58
<b>Tableau 5 : TIMSS 2007: Résultats Sciences</b> Pays arabes	58

## GRAPHIQUES

<b>Graphique 1 : Taux bruts de scolarisation en primaire (1991-2008) :</b> Distribution par genre	40
<b>Graphique 2 : Taux bruts de scolarisation en primaire (1991-2008) :</b> Distribution par milieu de résidence	40
<b>Graphique 3 : Evolution du taux d'alphabétisme des adultes (1960-2004).</b>	43
<b>Graphique 4 : Programmes d'alphabétisation :</b> Evolution des effectifs d'inscrits (1999-2005)	45
<b>Graphique 5 : Evolution du taux brut de scolarisation au secondaire collégial (1991-2008) :</b> Distribution par genre	47

<b>Graphique 6 : Evolution du taux brut de scolarisation au secondaire collège (1991-2008) :</b>	48
Distribution par milieu de résidence	
<b>Graphique 7 : Evolution du taux d'abandon au primaire et au secondaire collégial (1991-2006)</b>	65
<b>Graphique 8 : Evolution du taux d'abandon du secondaire qualifiant (1991-2006)</b>	66
<b>Graphique 9 : Evolution du taux de redoublement au primaire et au secondaire (1991-2006)</b>	67

# Acronymes

ACDI	Agence canadienne de coopération internationale
AECID	Agence espagnole de coopération internationale au développement
AFD	Agence française de développement
AGFUND	Arab Gulf Fund for United Nations Development Organizations
ALEF	Améliorer l'éducation et l'employabilité pour un futur meilleur
APC	Approche par les compétences
APEF	Appui à l'enseignement fondamental
AREF	Académie régionale d'éducation et de formation
BAD	Banque africaine de développement
BEI	Banque européenne d'investissement
BID	Banque islamique de développement
BM	Banque mondiale
CCA	Common Country Assessment
CFWB	Communauté Française de Wallonie Bruxelles
CNEF	Charte nationale d'éducation et de formation
CNSS	Caisse nationale de sécurité sociale
COSEF	Commission spéciale éducation-formation
CSE	Conseil supérieur de l'enseignement
DENF	Direction d'éducation non formelle
DLCA	Direction de lutte contre l'analphabétisme
ENNVVM	Enquête nationale sur les niveaux de vie des ménages
ENF	Education non formelle
ENS	Ecole normale supérieure
EPT	Education pour tous
FTP	Formation technique et professionnelle
HCP	Haut commissariat au plan
IALS	International Adult Literacy Survey
IEA	International Education Association
INDH	Initiative nationale pour le développement humain
IP	Indice de parité
ISU	Institut de statistiques de l'UNESCO

LAMP	Literacy Assessment and Monitoring Programme
LMD	Licence-Master-Doctorat
MEN	Ministère de l'éducation nationale
MLA	Monitoring Learning Achievement
OCDE	Organisme de coopération et de développement économiques
OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
PAEFQ	Projet d'appui au développement de l'enseignement fondamental de qualité
PARSEM	Projet d'appui à la réforme du système éducatif marocain
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PNB	Produit national brut
PNEA	Programme national d'évaluation des acquis
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
RGPH	Recensement général de la population et de l'habitat
SECAENF	Secrétariat d'Etat chargé de l'alphabétisation et l'éducation non formelle
SPU	Scolarisation primaire universelle
TBS	Taux brut de scolarisation
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNDAF	Cadre d'appui des Nations Unies au développement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNFPA	Fonds des Nations Unies pour la population
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UE	Union européenne
USAID	United States Agency for International Development

# Introduction

---

En dépit des progrès importants accomplis dans le domaine de l'éducation ces dernières années, le Maroc se trouve actuellement à un tournant décisif dans le développement de son système éducatif. A mi-parcours de la réforme éducative lancée en 2000 avec l'adoption de la Charte nationale de l'éducation et de formation (CNEF), une série d'évaluations nationales, régionales, et internationales permettent d'établir un bilan global de l'état de santé du système national d'éducation et de formation. Qu'il s'agisse du bilan à mi-parcours de la réforme (MEN, 2006), du premier rapport annuel de l'éducation du Conseil supérieur de l'enseignement (CSE, 2008), des résultats de *Trends in International Mathematics and Sciences Study* (TIMSS 2003 et 2007) ou de *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS 2006), de la revue à mi-parcours de l'Education pour tous dans le monde arabe (UNESCO 2008), du bilan du développement de l'éducation au Maghreb (UNESCO 2008), ou encore du bilan de l'éducation dans le monde arabe de la Banque mondiale (2007), les analyses pointent des défaillances sérieuses quant à la performance du système. La gravité de ces défaillances se traduit non seulement par la non-réalisation de certains objectifs définis par la CNEF, mais également par la tendance au recul de certains indicateurs.

C'est ce bilan négatif qui est à la source de la forte volonté politique actuelle visant à donner un « deuxième souffle » à la réforme en cours. La formulation d'un Programme d'Urgence 2009-2012 est la traduction concrète de cette volonté, visant à rectifier certains des dysfonctionnements éducatifs tout en définissant les fondements d'une deuxième phase de la réforme en vue de la construction de « l'école de demain » à partir de 2012. Les enjeux sont de taille, étant donné non seulement le poids très important que représentent les dépenses en éducation dans les finances publiques, mais également les risques que représente la faible performance du système en termes d'équité et de qualité pour un développement social et économique solidaire et durable.

Cette analyse du développement du secteur de l'éducation et de la formation se base sur une revue des études et des données existantes.

La présente analyse se base sur une synthèse de la multitude d'études existantes, parmi lesquelles le *Bilan à mi-parcours de la réforme éducative* (MEN 2005); le *Rapport sur le développement humain* (2006); l'enquête sur *L'analphabétisme, la non scolarisation et la déscolarisation* (SECAENF 2006); le *Bilan à mi-parcours de l'EPT au Maroc* (MEN 2007); *The Road not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa* (Banque Mondiale 2008); *Education au Maghreb: Tendances, défis et perspectives* (UNESCO 2010); Etat et perspectives du système d'éducation et de formation (Conseil supérieur de l'enseignement 2008). Cette synthèse est complétée par les résultats de consultations et entretiens menés avec des acteurs clés au niveau du MEN et des partenaires techniques et financiers.

Elle présente un état des lieux du secteur de l'éducation et de la formation au Maroc, et ceci par rapport à un ensemble de dimensions ayant trait à l'accès, à l'équité, à la qualité et la pertinence des apprentissages, à l'efficacité interne et externe du système, ainsi qu'à son financement et sa gestion stratégique. Cette analyse se veut donc globale, dépassant ainsi les cloisonnements départementaux ou sectoriels.

Le premier chapitre présente, de manière succincte, les principales tendances de développement socio-économique au Maroc. Le deuxième chapitre présente un bref rappel des principales étapes du développement du système d'éducation et de formation au cours des cinquante dernières années. Les chapitres suivants présentent les principales tendances et traitent des principaux défis qui se posent au développement du secteur de l'éducation et de la formation. L'analyse de ces tendances observées et des défis qui se posent pour les différents sous-secteurs est organisée autour des dimensions suivantes: Accès équitable à l'éducation de base (chapitre 4), Qualité et pertinence des apprentissages (chapitre 5), Efficacité interne et externe du système (chapitre 6), et Gestion et pilotage du système (chapitre 7).

# Chapitre 1

## Le développement au Maroc : Défis et priorités

### Introduction

Avec un Indice de développement humain (IDH) de 0,646 en 2005 (PNUD<sup>9</sup>, 2007), le Maroc continue à être classé comme un pays à revenu moyen faible, et ceci malgré les efforts de développement significatifs entrepris depuis l'indépendance en 1956. De plus, les indicateurs de base du développement social au Maroc sont inférieurs à ceux observés parmi les pays de même niveau de revenu moyen (PNUD 2007).

Cette « performance médiocre » (RDH50) est largement attribuée à des déficits significatifs en matière d'éducation tels que reflétés dans les indicateurs sociaux de base, notamment la faiblesse des taux de scolarisation au niveau post primaire et d'alphabétisation des jeunes et des adultes. De plus, ce déficit de développement s'explique par une combinaison de facteurs, tels que le faible niveau de développement hérité à la fin de la période coloniale française et espagnole (1912-1956), le fort taux d'accroissement démographique observé jusqu'à très récemment, des politiques sociales souvent inefficaces, un effort traditionnel d'investissement essentiellement en zone urbaine aux dépens du monde rural, ainsi que de faibles taux d'accroissement économique (RDH50, 2006)<sup>10</sup>.

Cependant, malgré la persistance des défis pour assurer un développement humain équitable et durable, il est important de reconnaître le progrès quantitatif indéniable réalisé depuis 1956 en matière d'expansion des infrastructures et d'élargissement de l'accès aux services sociaux de base. Il est à noter, toutefois, qu'en ce qui concerne l'accès aux services sociaux de base, le progrès le plus significatif a été réalisé récemment, durant la dernière décennie, lorsque le déficit dramatique de développement du monde rural a été largement reconnu par les pouvoirs politiques.

9. Programme des Nations Unies pour le développement.

10. Rapport de développement humain, RDH50, 2006 (Chapitre III, p. 2), Haut commissariat au plan (HCP).



Cette négligence de longue date des zones rurales, et sa reconnaissance relativement tardive, expliquent les disparités importantes observées aujourd'hui entre les niveaux de développement des grands centres urbains et ceux qui prédominent dans les zones rurales et les régions périphériques du Maroc.

## **Les défis démographiques**

### ***Baisse continue des taux de fertilité***

En 2004, la population du Maroc a été estimée à 29,7 millions d'habitants selon le Recensement général de la population et de l'habitat (RGPH, 2004). Bien que la part de la population rurale soit en baisse (46% du total), elle reste à un niveau élevé. La baisse du taux d'accroissement démographique<sup>11</sup> semble annoncer une transition démographique qui arrive plus tôt que prévu (CCA<sup>12</sup> 2006). La baisse progressive du taux de fertilité se poursuit grâce à une combinaison de facteurs, parmi lesquels une hausse de l'âge moyen du premier mariage et l'utilisation plus répandue des contraceptifs<sup>13</sup>.

### ***Vieillessement progressif de la population***

L'évolution de la pyramide des âges indique une baisse de la part des enfants de moins de 15 ans, avec notamment une baisse prévue du nombre de nourrissons et jeunes enfants (0-4 ans) passant de 3,16 millions en 1994 à 2,94 millions en 2010 (CCA 2006). De même, le nombre d'enfants de la tranche d'âge 7-12 est appelé à baisser durant la même période dans les zones urbaines, et plus particulièrement dans les zones rurales. En ce qui concerne la population de plus de 60 ans, elle est appelée à augmenter modérément jusqu'à 2015-2020, avec la probabilité d'une accélération du vieillissement de la population au-delà de cette date.

---

11. Le taux d'accroissement démographique est passé de 2,04 % pendant la période 1982-1994, à 1,4% pendant la période 1994-2004.

12. Common Country Assessment (Bilan Commun de Pays).

13. Bien qu'en baisse, les taux de fertilité varient largement d'une moyenne de 5 enfants par femme parmi le cinquième des ménages les plus pauvres, à 1,8 parmi les femmes appartenant au cinquième des ménages aux revenus les plus élevés (Enquête nationale sur le niveau de vie des ménages, ENNVN 1998/1999).

### **Accroissement de la population active**

Avec la baisse des taux de fertilité et d'accroissement démographique, la part de la population active a augmenté. Durant la période séparant les deux recensements de la population de 1994 et 2004, la population active (15-59 ans) a augmenté en moyenne de 3,5% par an, passant de 56% de la population totale en 1994, à 61% en 2004. Cette augmentation de la population active représente une pression croissante sur le marché du travail, déjà incapable de répondre de manière satisfaisante à la demande de travail parmi les jeunes, en particulier dans les zones urbaines où le taux de chômage est estimé à plus de 15% dans le groupe d'âge des 15-24 ans. Dans le cas où les taux de croissance économique resteraient insuffisants jusqu'à l'horizon 2020, le vieillissement de la population augmenterait la pression sur l'utilisation des ressources déjà incapables de satisfaire les besoins essentiels de l'ensemble de la population<sup>14</sup>.

### **Tendances de l'émigration illégale**

Alors que le Maroc a été, de tradition, considéré comme un pays d'émigration de travailleurs, principalement vers l'Europe, le pays est de plus en plus confronté au phénomène d'immigration illégale (transitionnelle). En octobre 2005, le nombre d'immigrants illégaux représentait un total de 40 000 individus, dont 90% venant de pays d'Afrique sub-saharienne, alors que les 10% restants venaient d'autres pays du Maghreb ou d'Asie (CCA 2006). Ce nouveau modèle d'immigration illégale comme moyen de transit vers l'Europe alimente le flux croissant des Marocains tentant de rejoindre l'Europe illégalement.

### **Les disparités sociales et régionales**

#### **Tendances de développement inéquitable**

Les faibles niveaux de développement atteints en matière de santé et d'éducation expliquent la faiblesse de l'IDH du Maroc (0,646), le classant au rang de 126<sup>ème</sup> parmi les 177 pays pour lesquels l'indice a été calculé en 2005<sup>15</sup>. En effet, la mortalité infanto-juvénile, c'est-à-dire la mortalité des enfants de moins de 5 ans, reste toujours relativement élevée (47°/°), et la

14. CCA, 2006 : 7.

15. PNUD (2007) : Rapport mondial sur le développement humain 2007/2008.

couverture médicale est limitée à 17% de la population. Malgré les progrès récents dans l'élargissement de l'accès à l'enseignement primaire, plus de 40% de la population adulte (15+), représentant quelques 10 millions de jeunes et adultes, demeuraient analphabètes et environ 1,5 million d'enfants n'étaient pas scolarisés en 2004.

Passant ainsi de la 117<sup>ème</sup> place en 1995 à la 126<sup>ème</sup> place dix ans plus tard (2005), le déclassement du Maroc dans l'IDH peut en partie être expliqué par les politiques de développement national favorisant les zones urbaines développées au détriment des régions rurales et périphériques du pays, les hommes au détriment des femmes, et les catégories plus aisées de la population au détriment des groupes vulnérables. Alors que le revenu moyen par habitant a augmenté et que le revenu par ménage s'est amélioré durant les années 90, les disparités régionales et sociales ont été exacerbées au détriment des populations rurales, des catégories de populations vulnérables en milieu urbain et périurbain, en particulier parmi les jeunes<sup>16</sup>.

### ***Forte incidence de la pauvreté rurale***

L'incidence de la pauvreté au Maroc demeure forte, avec 14 à 19 % de la population totale considérée comme étant pauvre selon les sources<sup>17</sup>. Il est important de souligner que l'incidence de la pauvreté parmi les enfants de moins de 15 ans (44%) est presque trois fois plus élevée que pour les adultes (16%)<sup>18</sup>. La pauvreté au Maroc reste largement un phénomène rural, avec 66% des pauvres résidant dans les zones rurales alors que leur part dans la population totale est de 46%. En 2004, on estimait qu'un habitant sur quatre dans les zones rurales était pauvre, alors que la proportion dans les zones urbaines était de un sur dix<sup>19</sup>. La plus forte incidence de la pauvreté relative parmi les populations rurales (22%) - comparée à 7,9% dans les zones urbaines<sup>20</sup> - témoigne de la reproduction des disparités socio-économiques entre les deux milieux.

---

16. CCA, 2006 : 7-8.

17. 14,2% de la population totale est estimée comme étant pauvre selon le CCA (2005) et 19% selon la Banque mondiale (2004).

18. Banque Mondiale, 2004 : 2.

19. Idem.

20. CCA, 2006 : 7.

### **Pauvreté urbaine croissante et vulnérabilité économique**

Alors que la pauvreté a traditionnellement été (et continue à être) un phénomène essentiellement rural, la pauvreté urbaine est en train de s'accroître. La part des habitants en zones urbaines parmi les pauvres a augmenté de 27% à 34% au cours des années 90, une augmentation qui a évolué quatre fois plus vite que le taux d'émigration rurale<sup>21</sup>. En dehors de la proportion de la population vivant en dessous du seuil de pauvreté (19%), l'on estime à 25% la part de la population considérée comme vivant dans des conditions de *vulnérabilité économique*<sup>22</sup>. Etant dans l'impossibilité de faire face à des chocs soudains tels qu'une maladie prolongée au sein de la famille, la sécheresse ou la perte d'emploi, ces populations économiquement vulnérables risquent fortement de devenir pauvres. Alors que les pauvres cherchent à satisfaire leurs besoins quotidiens de subsistance, les populations économiquement vulnérables - en luttant pour améliorer leur niveau de vie dans un contexte frustrant de fortes inégalités - constituent une menace potentielle à la stabilité sociale (Banque mondiale, 2004).

### **Le chômage des diplômés**

Le taux de chômage élevé affecte plus sévèrement les populations urbaines pour lesquelles le taux s'élève à plus de 20%. L'aspect le plus dramatique du chômage au Maroc réside dans sa corrélation positive avec les niveaux d'éducation atteints par la force de travail. Déjà au début des années 90, le chômage à la fois urbain et rural était paradoxalement plus faible pour les travailleurs n'ayant aucun niveau d'éducation formelle, alors qu'il était plus fort parmi ceux qui avaient complété les 9 ans de l'enseignement fondamental obligatoire (ENNVM, 1990/91). Le chômage des diplômés a aussi pris des proportions alarmantes et constitue l'un des symptômes visibles de la crise du système éducatif. Ainsi, non seulement l'enseignement ne réduit pas nécessairement la probabilité du chômage, mais il peut même l'augmenter.

L'alphabétisation et l'éducation sont pour beaucoup un billet pour nulle part. Le plus longtemps ce phénomène persiste, le plus probable une désillusion grandissante s'installera avec de telles compétences, avec des conséquences sans doute drastiques à long terme.<sup>23</sup>

21. Banque Mondiale, 2004 : 2.

22. Rapport National sur les Objectifs de développement pour le Millénaire (ODM), 2005.

23. Lavy, Spratt & Leboucher, 1995 : 29.

Le dualisme observé dans les modèles de développement national à l'aube du 21<sup>ème</sup> siècle, combiné avec le phénomène du chômage des diplômés dans les grandes agglomérations, représente un risque potentiel pour le processus de développement humain et social, ainsi que pour la transition politique initiée à la fin des années 90.

Malgré les progrès observés dans plusieurs indicateurs sociaux, deux Maroc largement différents coexistent : une société urbaine prospère à laquelle toutes les commodités sont rapidement disponibles, et une société rurale pauvre dont les conditions sociales sont plus similaires à celles de l'Afrique sub-saharienne qu'à celles d'autres pays à revenu moyen. La pauvreté et le chômage ont augmenté durant les années 90, et aujourd'hui un Marocain sur cinq vit en dessous du seuil de la pauvreté, et environ 13,6% de la force de travail est inactive. A moins qu'ils soient promptement traités, les forts taux de pauvreté et de chômage pourraient ébranler la transition politique démarrée au milieu des années 90.<sup>24</sup>

## **Les priorités nationales de développement**

### ***Evolution des approches***

La reconnaissance du déficit de développement au Maroc et le déséquilibre des efforts de développement en faveur du monde urbain durant les années 90, ont eu pour résultat la réorientation des programmes de développement social ciblant les populations pauvres en milieu rural. Ces programmes étaient basés sur une vision claire, ainsi que sur des approches innovatrices capables de réaliser des progrès importants en élargissant l'accès des populations rurales aux infrastructures et aux services sociaux de base. Malheureusement, ces efforts demeuraient quantitatifs, axés sur l'offre, sans aucune ou très peu de participation locale dans la conception et la mise en œuvre des stratégies, et n'adoptaient que très rarement une approche intégrée. Toutefois, les approches d'intervention ont récemment évolué d'une manière très positive, dans le contexte de la politique de transition, de la décentralisation croissante, et de l'émergence d'une société civile dynamique. Des approches plus intégrées ont été adoptées, basant leurs stratégies d'intervention sur la participation et l'appropriation locale, ainsi qu'un partenariat solide avec la société civile afin d'assurer une offre de services plus adaptée et efficace.

---

24. Banque mondiale, 2001 : 1981.

### ***Les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)***

De telles approches marquent les efforts actuels visant à atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) au Maroc. Etant signataire de la Déclaration du Millénaire, le Maroc essaie d'aligner ses efforts de développement national avec les OMD. Le Rapport initial sur les Objectifs du Millénaire pour le développement (2003) - actualisé en 2005 - met l'accent sur le rôle et la participation des femmes dans le processus du développement. A la suite de la publication du premier rapport, le Gouvernement marocain a (1) adapté les OMD à la réalité nationale, (2) proposé une approche participative, et (3) intégré la notion de genre dans l'analyse de la situation<sup>25</sup>.

### ***L'Initiative nationale pour le développement humain (INDH)***

Ceci est d'autant plus évident dans la récente Initiative Nationale de Développement Humain (INDH), lancée par le Roi Mohammed VI en mai 2005. L'INDH reflète le niveau d'engagement politique que les autorités marocaines ont adopté en termes d'approche intégrée, de concept holistique du développement humain basé sur des partenariats au niveau local, concentrant la priorité sur les catégories les plus pauvres et les plus vulnérables de la société marocaine et ciblant ainsi les communes rurales les plus pauvres et les quartiers périurbains les plus déshérités. L'INDH constitue aujourd'hui la pierre angulaire et le cadre de référence pour le processus du développement humain au Maroc.

### ***Le Cadre d'assistance des Nations Unies au développement (UNDAF)***

En effet, les domaines prioritaires d'action intégrée articulés dans l'INDH ont servi de référence dans la formulation du Cadre d'assistance des Nations Unies au développement (UNDAF) pour 2007-2011. Basés sur un alignement avec l'INDH, les cinq objectifs qui structurent l'UNDAF au Maroc se présentent comme suit :

1. Gestion de l'héritage naturel et culturel considéré comme vecteur de la réduction de la pauvreté et des politiques de développement durable ;
2. Réduction de la vulnérabilité dans les zones rurales ;

25. CCA/UNDAF, 2006 : 29.

3. Renforcement du capital humain et social, et amélioration de l'élargissement de l'accès aux services sociaux de base ;
4. Habilitation des femmes et des jeunes filles dans les champs politique, législatif, économique, social et culturel ;
5. Développement humain et gouvernance démocratique pour soutenir la réduction de la pauvreté et l'exclusion.

### ***La coopération internationale***

L'aide publique internationale au développement est en augmentation et représente, depuis 2000, une moyenne annuelle de quelques 300 millions de dollars des Etats Unis, dont la moitié est fournie par les agences d'aide bilatérale. En ce qui concerne l'aide multilatérale, l'Union européenne (UE) est le bailleur le plus important, représentant plus de la moitié de toute l'aide extérieure. Il est à noter que l'UE contribue aussi à travers la Banque européenne d'investissements (BEI) qui a fourni des prêts de plus d'un milliard d'euros durant la période 1997-2003. Le système des Nations Unies représente seulement 4,5% de l'aide totale au développement<sup>26</sup>. D'autres sources de prêts multilatéraux incluent la Banque Africaine de Développement (BAD) avec des prêts cumulés de plus de 3 milliards de dollars, le Fonds Arabe de Développement Economique et Social et la Banque Islamique de Développement (BID) avec un volume similaire de prêts, essentiellement orientés vers le développement des infrastructures. La Banque Mondiale a récemment signé le Bilan Stratégique de Pays (CAS, 2005-2009) qui implique des engagements annuels de 300 millions de dollars<sup>27</sup>.

---

26. Idem.

27. CCA/UNDAF, 2006 : 3.0.

## Chapitre 2

### L'évolution de la politique et de la stratégie éducative

Par-delà les progrès importants enregistrés dans le développement du système d'éducation marocain, celui-ci est souvent considéré comme étant en crise. Les principaux défis actuels à relever par le système éducatif marocain peuvent être organisés autour des problématiques suivantes : l'équité dans le système (Chapitre 3) ; l'accès équitable à l'éducation de base (Chapitre 4) ; la faible qualité et pertinence des apprentissages (Chapitre 5) ; la faible efficacité interne et externe du système (Chapitre 6) ; la gestion et le pilotage du secteur (Chapitre 7). Avant d'examiner les tendances et les défis actuels dans le développement de l'éducation au Maroc, il semble important, au préalable, de mieux comprendre le contexte actuel en retraçant les principales étapes de l'évolution de la politique et de la stratégie éducative.

#### Le faible héritage de l'éducation en 1956

Durant la période coloniale française et espagnole (1912-1956), le système éducatif était caractérisé par une fragmentation, un système scolaire ségrégué imposé de l'extérieur, ainsi que par une marginalisation du système éducatif musulman traditionnel. Les niveaux de développement de l'éducation hérités de la période coloniale française étaient catastrophiques en termes d'accès à l'éducation de base, avec un taux d'analphabétisme des adultes estimé à 82% en 1956. La situation dans les régions du Nord et du Sud du pays sous le régime colonial espagnol était encore plus dramatique. En effet, le taux d'analphabétisme était estimé à 95% pour la population adulte et considéré par certains comme plus bas que ceux qui prévalaient dans la période précédant l'établissement du contrôle espagnol en 1912. Durant la dernière année du Protectorat en 1955, environ 187 000 élèves étaient inscrits dans les écoles coloniales, 23 000 dans les écoles « libres » nationalistes, et 2 500 dans les institutions traditionnelles d'éducation, tandis que plus d'1,5



million enfants n'étaient pas scolarisés<sup>28</sup>. A l'Indépendance, le nombre d'étudiants marocains dans l'enseignement supérieur ne dépassait pas 350, parmi lesquels se trouvaient seulement deux femmes<sup>29</sup>.

### **Elargissement de l'accès (1960/1970)**

La priorité accordée à l'éducation à l'aube de l'Indépendance s'est traduite par un investissement important dans le développement des ressources humaines. La généralisation de l'enseignement primaire constituait le deuxième principe de la politique éducative formulée par la Commission Royale de 1957<sup>30</sup>. Un progrès rapide fut réalisé dans l'élargissement de l'accès à l'enseignement primaire aux enfants de 7 ans : le taux d'accès est ainsi passé de 18% en 1956 à 53% en 1965. Vers le milieu des années 60, l'élargissement à l'enseignement secondaire devint une priorité et l'enseignement privé fut encouragé pour alléger la pression sur les dépenses publiques. Pendant les années 70, les dépenses par tête pour l'éducation ont augmenté plus rapidement que pour la sécurité sociale et la santé, conséquence d'une demande croissante de la classe moyenne urbaine pour l'enseignement secondaire<sup>31</sup>.

Il est généralement admis que, durant les années 60 et 70, le système éducatif marocain répondait de façon adéquate aux besoins du développement national, ainsi qu'à ceux du secteur public. En effet, malgré les faibles niveaux hérités de la période coloniale et en dépit de la forte croissance démographique observée en cette période, des progrès significatifs ont été réalisés dans l'élargissement de l'accès à l'éducation à tous les niveaux, permettant ainsi de doter l'administration publique et l'économie de cette époque en cadres compétents. Durant cette même période, l'éducation marocaine a été un véritable vecteur de mobilité sociale ascendante, jouant efficacement son rôle de développement en élargissant l'accès à la modernité, en renforçant le tissu social et la cohésion nationale<sup>32</sup>.

---

28. Souali & Merrouni, 1982.

29. Zaouaoui, 2005 : 162.

30. Les quatre principes formulés par la Commission Royale de 1957 étaient les suivants : unification, généralisation, marocanisation et arabisation.

31. Morisson, 1991 : 1638.

32. RDH50, 2006.

## La déscolarisation des années 1980

Cependant, à partir du début des années 80, le système éducatif entre dans une période de crise prolongée et multidimensionnelle. Alors que les inscriptions continuent d'augmenter dans l'enseignement secondaire, celles du primaire enregistrent une régression importante. Cette régression est associée aux changements macro-économiques liés à l'introduction des politiques d'ajustement structurel qui ont eu un impact négatif non seulement sur les dépenses du secteur social, mais également sur le niveau moyen de revenus et sur la pauvreté. Le nombre d'inscriptions dans le cycle primaire commença à décliner à partir de l'année scolaire 1983/84, et ceci jusqu'au début des années 90, affectant plus sévèrement les garçons et les filles du monde rural<sup>33</sup>.

## La quasi généralisation du primaire depuis 1997

Le début de la relance économique au début des années 90 marque la fin de la tendance à la déscolarisation observée dans le primaire depuis le début des années 80. Une période initiale de stabilisation et de léger accroissement de l'accès à l'enseignement primaire entre 1992 et 1997 a été suivie d'une expansion rapide des inscriptions à partir de la fin des années 90. L'établissement du gouvernement socialiste en 1997 s'est traduit par un fort engagement politique envers l'objectif historique de la généralisation de l'enseignement primaire. A la fin des années 90, un véritable progrès fut réalisé dans l'accroissement de l'accès à l'enseignement primaire et dans la réduction des disparités entre les régions et les sexes. L'accès au primaire est maintenant quasi généralisé à la fois en milieu urbain et rural, pour les garçons comme pour les filles.

## La crise de la qualité de l'éducation<sup>34</sup>

Cependant, les progrès importants en matière de généralisation de l'enseignement primaire ont modifié les priorités et les discours en éducation. D'une crise quantitative se traduisant par un accès incomplet et inéquitable, la crise est devenue celle d'une qualité déficiente. Bien que des progrès substantiels aient récemment été réalisés dans l'élargissement

33. Bichara, 1995 : 18.

34. La notion de qualité de l'éducation sera développée dans le chapitre 5 de ce rapport, intitulé « La qualité et la pertinence des apprentissages ».

de l'accès à l'enseignement obligatoire, d'autres problèmes persistent ou s'aggravent tels que les taux élevés d'abandons et de redoublements à tous les niveaux, les faibles niveaux des acquis des apprentissages de base, ou encore l'inadéquation dramatique entre le profil des sortants du système et les besoins du marché du travail<sup>35</sup>. Ces constats semblent pointer une crise sérieuse de la qualité de l'éducation à différents niveaux. Cette crise concerne aussi l'enseignement supérieur, « capable de produire aussi bien le meilleur que le pire ». En effet, chaque année, des centaines de jeunes diplômés d'écoles publiques marocaines continuent leurs études supérieures dans les plus prestigieuses écoles d'ingénieurs en France. Chaque année, les instituts d'enseignement supérieur les plus sélectifs fournissent au marché du travail des milliers de diplômés ayant des profils de haute compétence. Cependant, en même temps, chaque année, l'enseignement supérieur marocain produit des milliers de diplômés dont les profils sont peu adaptés aux besoins du marché du travail. En conséquence, des milliers d'étudiants quittent l'enseignement supérieur avant de recevoir un diplôme.

Il est maintenant reconnu que, malgré les efforts significatifs déployés durant les dernières cinquante années, le système éducatif marocain souffre d'une crise chronique. Le Roi Mohammed VI a ainsi déclaré, dans un discours délivré en 1999, ce qui suit :

... En dépit de notre riche et ancestral patrimoine et des traditions séculaires et enracinées que nous avons dans ce domaine, et malgré les efforts ininterrompus déployés tout au long de quatre décennies en vue de permettre à notre enseignement d'accompagner l'étape de recouvrement de l'indépendance et l'exigence de son édification, nous constatons qu'il souffre d'une crise chronique.

### **La Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation (2000)**

Cette crise de l'enseignement, mise en exergue par un profond diagnostic de la Commission spéciale d'éducation et de formation (COSEF) en 1999, a obligé l'État à lancer une ambitieuse réforme de l'éducation, basée sur un large consensus, appuyée au plus haut niveau de l'État, et qui a abouti à l'adoption d'une Charte nationale de l'éducation et de la formation (CNEF)

---

35. MEN (2005) Bilan à mi-parcours de la réforme éducative ; Rapport sur le développement humain (2006) ; SECAENF (2006) L'analphabétisme, la non scolarisation et la déscolarisation ; Bilan à mi-parcours de l'EPT au Maroc (2007) ; Banque mondiale (2008) ; UNESCO (2010) Education au Maghreb : Tendances, défis et perspectives ; Conseil supérieur de l'enseignement (2008).

articulant une nouvelle vision à l'horizon 2020. L'Éducation a été, depuis, déclarée priorité nationale et des efforts significatifs ont été réalisés dans l'élargissement de l'accès à tous les niveaux, la résorption partielle de disparités relatives au genre et au milieu de résidence, le renouvellement des programmes et des manuels scolaires, ainsi que dans la décentralisation de la gestion du système.

## **Le Cadre stratégique de l'éducation nationale 2005**

Si la CNEF définit et fixe les grandes orientations et les actions à entreprendre dans le système d'enseignement pour la période 2000-2010, elle laisse une réelle plage d'interprétation quant à la définition de priorités pour la mise en œuvre de ces actions et pour l'articulation entre les différents niveaux et types d'enseignement. C'est pourquoi, en 2005, le Département de l'éducation nationale avait préparé, avec la collaboration de l'Agence canadienne pour le développement international (ACDI), le *Cadre stratégique pour le développement du système éducatif* destiné à guider le développement du système jusqu'en 2010. Celui-ci s'articulait autour de trois priorités principales :

- Renforcement des capacités pour une gestion efficace ;
- Rehaussement de la qualité de l'éducation et réduction de l'échec scolaire ;
- Généralisation de l'enseignement préscolaire, du primaire et du secondaire 1<sup>er</sup> degré (collège).

Le Cadre donne également un aperçu des objectifs stratégiques et des actions prioritaires à moyen terme (2004-2008) pour (1) le préscolaire, (2) le primaire, (3) le secondaire 1<sup>er</sup> degré, (4) le secondaire 2<sup>ème</sup> degré, (5) l'enseignement originel, et (6) l'alphabétisation et l'éducation non formelle, ainsi que pour les trois domaines transversaux que sont (7) la gestion pédagogique, administrative et financière, (8) l'opportunité égale et l'équité de genre, et (9) la communication. Cependant, le Cadre stratégique de développement du système éducatif a été produit cinq ans après le lancement de la réforme et n'a pas été accompagné du budget nécessaire, ce qui explique pourquoi il est très peu opérationnalisé et soulève donc la question de sa pertinence. Ceci est d'autant plus vrai dans le contexte actuel, marqué par la mise en place du Plan d'Urgence 2009-2012.

## La réforme de l'enseignement supérieur

Si le Cadre stratégique de développement du système éducatif ne fait pas état de l'enseignement supérieur, il faut néanmoins rappeler qu'une réforme est en cours. Cette récente réforme de l'enseignement supérieur, qui se superpose à la mise en place du système Licence-Master-Doctorat (LMD), offre au secteur la possibilité de la décentralisation de la prise de décision ainsi que le renforcement de l'autonomie des établissements, de leur responsabilité en matière d'enseignement et de recherche et, par conséquent, du rôle du responsable de l'université.

## Le Plan d'Urgence (2009-2012)

Se fondant sur l'analyse rigoureuse des dysfonctionnements majeurs persistants depuis le lancement de la réforme en 2000 mais, aussi, sur l'observation des avancées prometteuses enregistrées ces dernières années<sup>36</sup>, le rapport du CSE 2008 se veut une contribution au Plan d'Urgence mis en place pour 2009-2012. Ce Plan d'Urgence vise « à consolider ce qui a été réalisé, et procéder aux réajustements qui se posent, en veillant à une application optimale des orientations de la Charte nationale de l'éducation et de formation »<sup>37</sup>. Il est donc important de ne pas concevoir la phase actuelle comme une opération de « sauvetage » de la dernière phase de la réforme en cours, mais comme la préparation, sur des bases solides, d'une seconde phase de la réforme à partir de 2012. La conjoncture actuelle nécessite donc une articulation entre la mise en place du Plan d'Urgence et les actions à court et moyen terme pour améliorer le rendement du système (second souffle de la phase actuelle de la réforme), et la mise en place d'une deuxième phase de la réforme (« Ecole de demain ») à partir de 2012.

---

36. Conseil supérieur de l'enseignement, CSE, 2008 : 14.

37. Discours Royal d'octobre 2007, cité dans CSE (2008 : 50).

# Chapitre 3

## L'équité dans le système éducatif et de formation

Avant d'analyser les tendances de l'évolution du système d'éducation et de formation au Maroc et de dégager les défis qui se posent, il est utile de rappeler le principe d'équité au cœur des objectifs de l'Education *pour tous*. Une présentation rapide des différentes dimensions du principe de l'égalité des chances et de leur traduction au Maroc permettrait de mieux situer l'analyse des tendances et des défis.

### Les dimensions de l'équité en éducation

L'équité est un concept multidimensionnel qui comprend la somme des trois dimensions de l'égalité des chances qui existent en matière d'éducation, à savoir :

- i) *l'Égalité des chances dans l'accès à l'école*, garantie grâce à une éducation accessible à tous (indépendamment des revenus des parents, du genre et du lieu d'habitation) à travers une offre suffisante, gratuite, de proximité, etc. ;
- ii) *l'Égalité des chances dans le traitement* à l'école impliquant, du moins dans les cycles obligatoires, une provision de services éducatifs similaires pour tous en termes d'infrastructures, de contenu, de qualité (cursus, ressources disponibles, méthodologie d'enseignement, formation des enseignants, formation continue et encadrement, accès aux TIC, etc.), de climat scolaire, et de mesures visant à répondre à la diversité des besoins éducatifs des élèves ;
- iii) *l'Égalité des chances de réussite* à l'école et dans la vie, ce qui implique, au niveau de l'école, la nécessité de garantir à tous les élèves l'accès à un socle de compétences minimum, du moins au cours de la scolarité obligatoire : primaire et collège. L'égalité des chances devrait également garantir, en fin de collège, un niveau

d'acquis des apprentissages permettant la continuité des études choisies le plus longtemps possible. A la sortie de l'école, cela implique la valorisation des diplômes sur le marché de l'emploi pour une insertion socioprofessionnelle, une mobilité sociale et une participation effective dans les différentes dimensions de la vie sociale.

Il est possible de dire que plus le pourcentage d'enfants inscrits à l'école est élevé, plus grande est l'équité dans l'accès. Aussi, moins il y a de différences entre les écoles en terme de traitement et plus on soutient les élèves en fonction de leurs besoins, plus il y a d'équité dans le système. Finalement, plus il y a d'enfants qui terminent la scolarité obligatoire, continuent leurs études au-delà, et obtiennent de bons résultats scolaires qui facilitent leur insertion socioprofessionnelle, plus le système éducatif est équitable.

Un système éducatif qui favorise l'égalité des chances développe, d'une part, un service éducatif d'une qualité minimum similaire pour tous, indépendamment des conditions socioéconomiques des familles des élèves, du lieu géographique où elles habitent, du sexe des élèves, ou de toute autre caractéristique individuelle et/ou familiale. D'autre part, il met en place des mécanismes qui réduisent les inégalités existantes entre les élèves pour garantir un minimum d'inclusion et maximiser les potentiels existants. Une politique éducative orientée vers le renforcement de l'équité peut donc développer des stratégies diverses en fonction de la ou des dimensions qu'elle décide de considérer en priorité.

## **La réforme de l'éducation au Maroc et l'équité**

Il importe, en premier lieu, de gagner le pari vital de la réforme, en profondeur, de l'éducation et de la formation, réforme dont dépend l'avenir des générations présentes et à venir.  
(Roi Mohammed VI)<sup>38</sup>

Ce pari vital ne pourra pas être gagné si la poursuite d'une plus grande équité du système éducatif n'est pas au cœur des objectifs de la réforme. Voilà pourquoi l'un des principes directeurs de la CNEF est précisément de « garantir à tous les enfants marocains, dès le plus jeune âge possible, y

---

38. Extrait du discours du Roi Mohammed VI du 12 octobre 2007 lors de l'ouverture de la première session de la première année législative de la huitième législature.

compris en intégrant la partie avancée du préscolaire, le maximum d'égalité des chances de réussite dans leur vie scolaire et, par la suite, dans leur vie professionnelle »<sup>39</sup>. Sans proposer un concept défini, l'objectif de l'équité est pourtant très présent dans la Charte, dans la mesure où l'égalité des chances est prônée à maintes reprises dans le texte. De plus, on retrouve les trois dimensions de l'équité (accès, traitement, et résultats) au travers desquelles s'exprime ainsi une volonté politique claire de réduire les inégalités existantes. Cet objectif n'a pourtant pas toujours été traduit de façon claire et délibérée dans les politiques et stratégies qui ont été développées depuis le début de la réforme. Cependant, même si la politique marocaine doit encore adopter explicitement un concept d'équité partagé qui lui serve de support et de guide pour le développement des politiques correspondantes, de nombreux efforts sont déjà en cours de réalisation dans la perspective d'un système éducatif plus équitable et inclusif même si, comme le montre le rapport du CSE (2008), les résultats ne sont pas encore suffisamment appréciables.

L'étude commanditée par le Ministère des Affaires Etrangères espagnol à la Fundación Carolina (Espagne) analyse le degré d'équité du système éducatif marocain dans ses trois dimensions : l'accès, le traitement et les résultats<sup>40</sup>.

### ***(1) Égalité des chances dans l'accès à la scolarité***

Le Maroc a fait des progrès très importants pour assurer le maximum d'égalité des chances dans l'accès au primaire. Avec un taux de scolarisation de 94%, il est sur le point de pouvoir offrir une place en primaire à presque chaque enfant sur le territoire national, bien qu'il reste à toucher les 6% restants qui représentent les enfants des classes sociales les plus démunies, qui vivent dans les zones les plus enclavées et/ou ont des besoins spéciaux auxquels le système ne peut pas encore répondre de manière adéquate. Cependant, cette quasi égalité des chances dans l'accès au primaire ne se traduit plus au niveau du collège où le taux de scolarisation n'est que de 73%, avec des disparités très importantes en termes de genre et de milieu de résidence (voir chapitre 4). Il en va de même pour l'accès au préscolaire qui ne fait pas encore partie de l'enseignement fondamental obligatoire, mais dont le cycle sera rattaché à l'enseignement primaire à moyen terme,

39. CNEF (article 61).

40. Alama, A. et Vélaz de Medrano, C. (Dir) et Chedati, B (2008).



comme le prévoit la CNEF. Les conditions pour la généralisation n'existent pas et l'égalité des chances à ce niveau n'est donc qu'un souhait. L'étude d'Alama, Vélaz de Medrano et de Chedati (2008) confirme donc l'observation qu'en dépit de l'existence de la Loi d'obligation scolaire, il n'y a pas d'égalité de droit à l'éducation fondamentale, en particulier en ce qui concerne l'enseignement collégial.

### **(2) Égalité des chances dans le traitement éducatif**

L'égalité des chances dans le traitement éducatif est un objectif encore lointain. L'analyse de l'état du secteur faite par le rapport du CSE (2008) met en exergue un nombre important de dysfonctionnements persistants du système, à savoir l'insuffisance de la formation initiale et continue des enseignants, des pratiques pédagogiques qui favorisent peu un apprentissage pertinent et de qualité malgré les changements de curricula introduits par la réforme, des problèmes linguistiques, l'absentéisme des enseignants, la pratique des cours particuliers privés imposés, la distribution très inégale des enseignants sur le territoire national et dans les écoles, la situation inéquitable des enseignants en général, les infrastructures déficientes de nombreuses écoles, l'usage de certaines formes de violence par certains enseignants à l'égard des élèves, ou encore le manque d'équipement. L'ensemble de ces facteurs, qui constituent des obstacles à l'équité, montre clairement que les conditions pour l'égalité des chances dans le traitement éducatif ne sont pas encore posées.

### **(3) Égalité des chances dans l'obtention de bons résultats**

Cette troisième dimension de l'équité dérive des deux autres dimensions que sont l'accès et le traitement. En ce qui concerne l'accès, par exemple, en 2005-06, sur une cohorte de 100 enfants qui sont rentrés à l'école primaire chaque année, 6,5% d'entre eux en moyenne ont abandonné le système. Il ne restait ainsi que 64 enfants en fin de primaire. Parmi ceux-ci, 50 sont entrés au collège et 25 l'ont terminé. Ces chiffres montrent que la faible rétention représente un élément fondamental du dysfonctionnement du système. Par conséquent, la lutte contre l'abandon scolaire représente l'un des défis majeurs. En ce qui concerne la qualité de l'enseignement, l'un des indicateurs les plus révélateurs de celle-ci relève des résultats obtenus à travers les trois études internationales auxquelles a participé le Maroc : le *Monitoring Learning Achievement* (MLA 2000),

le PIRLS 2001 et 2006 et le TIMSS 2003. Les résultats de ces enquêtes montrent que les niveaux de connaissances et compétences des élèves marocains sont très pauvres, en particulier chez les élèves des zones rurales et les filles. Face à un système éducatif malthusianiste, il est inévitable de se poser les questions suivantes : que se passe-t-il à l'école pour que tant d'élèves connaissent l'échec scolaire et ne veuillent pas ou ne puissent pas terminer les cycles d'enseignement obligatoire ? Que se passe-t-il pour que ceux qui restent dans le système obtiennent des résultats scolaires aussi pauvres ? Et finalement, comment se fait-il que les « élus » qui parviennent à terminer des études secondaires et tertiaires n'arrivent à s'insérer professionnellement que très difficilement ?

L'égalité des chances dans les résultats reste un objectif très lointain car le système enregistre encore trop souvent des résultats négatifs non souhaités. L'échec scolaire d'une partie importante des élèves se traduit en redoublements et abandons. Ainsi, un nombre très élevé d'enfants quittent le système sans aucune qualification, ce qui, de plus, mène au sous-emploi et, dans certains cas, au retour à l'analphabétisme. L'étude arrive à la conclusion globale que le degré d'équité du système éducatif tel qu'il fonctionne à l'heure actuelle est bas. Il est en effet basé sur un mode de fonctionnement qui, comme le montre le rapport du CSE (2008), sert à reproduire les inégalités sociales existantes, alors même que la réforme prétend rompre ce cercle vicieux - *pauvreté-faible scolarisation-pauvreté* - pour parvenir à réduire les inégalités et réparer l'ascenseur social qui est en panne.

# Chapitre 4

## L'accès équitable à l'éducation de base

Avec cette toile de fond relative aux différentes dimensions de l'équité au cœur de l'Éducation pour tous, il convient d'analyser les tendances et les défis par rapport aux entrées suivantes : (i) L'accès équitable à l'éducation de base, (ii) La qualité et la pertinence des apprentissages, (iii) L'efficacité interne et externe du système, et (iv) La gestion et le pilotage du secteur. Ce chapitre est consacré à la première de ces entrées, à savoir la question de l'accès équitable à l'éducation de base.

### La notion d'éducation de base

La notion d'éducation de base utilisée ici se fonde sur la définition adoptée à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990)<sup>41</sup>. Elle fait référence au droit à l'éducation pour tous tel que stipulé dans les cadres normatifs internationaux. Le corollaire de ce droit est donc l'obligation de l'État de permettre la réalisation de celui-ci par la mise en place d'offres d'éducation de base adaptées à la situation des enfants, des jeunes et des adultes. De ce fait, la notion englobe, d'une part, l'éducation formelle (enseignement préscolaire, primaire et collégial) pour les enfants concernés par la scolarité obligatoire (6-15 ans). D'autre part, elle englobe l'éducation non formelle et l'alphabétisation pour les enfants, les jeunes et les adultes n'ayant jamais été scolarisés ou n'ayant pas pu bénéficier d'une scolarité complète jusqu'au niveau de la fin du collège.

Au Maroc, l'éducation de base coïncide avec la loi de l'enseignement obligatoire pour tous les enfants de 6 à 15 ans (enseignement primaire et collégial). Cependant, en suivant les recommandations de l'Éducation pour tous (EPT), la CNEF prévoit d'incorporer l'enseignement préscolaire

41. "...essential learning tools (such as literacy, oral expression, numeracy and problem-solving) and the basic learning content (such as knowledge, skills, values and attitudes) required by human beings to be able to survive, to develop their full capacities to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning" (UNESCO, 1990, p. 3).

dans le système éducatif, c'est-à-dire la tranche d'âge de 4 à 6 ans lorsque la généralisation sera suffisamment avancée, étant donné les bénéfices incontestés d'une scolarisation précoce pour le succès scolaire, comme le rappelle le rapport 2008 du CSE.

## **PRESCOLAIRE**

### **Garantir un enseignement préscolaire pour tous**

L'accès à l'enseignement préscolaire, essentiellement privé, destiné aux enfants de la tranche d'âge 4-5 ans, a augmenté significativement depuis 1990, le taux net de scolarisation étant passé de 40,5 % en 1990 à 50% en 2004.

Cependant, le fait que ce taux se situe parmi les taux les plus élevés observés dans la région arabe mais qu'il comporte toujours, à la fois, des disparités importantes en termes de genre, remet en question la fiabilité de cet indicateur pour mesurer le développement du préscolaire au Maroc. La faible fiabilité des données est tributaire, d'une part, de l'absence d'une définition claire de ce qu'englobe le terme « d'enseignement préscolaire » au Maroc, et, d'autre part, de la multiplicité des organismes de tutelle qui ne sont pas soumis aux mêmes textes réglementaires et qui poursuivent des objectifs différents.

Il convient de rappeler que, parallèlement aux établissements préscolaires publics et privés, il existe le réseau des écoles coraniques (*kuttab* et *msid*). La prise en compte de ces derniers dans le taux de participation au niveau préscolaire fausse sans aucun doute la connaissance de la réalité puisque ce type d'éducation diffère du modèle du préscolaire moderne à plus d'un titre<sup>42</sup>. Le rapport sur le cinquantenaire de l'indépendance (RDH50, 2006) précise que 67% des enfants scolarisés au niveau pré-primaire le sont dans les écoles coraniques. En excluant les effectifs de ces derniers, le taux de préscolarisation ne serait donc plus que de 10%. De plus, ce taux cache également de nombreuses disparités entre monde rural et urbain d'une part, et entre les différentes régions du pays d'autre part.

---

42. Voir S. Tawil (2006), "Quranic Schooling and Social Change in Northern Morocco : Perspectives from Chefchaouen", *Comparative Education Review*. Vol. 50, 3 : 496-517.

Le Plan d'Urgence reconnaît les disparités existantes et note le manque de classes pour répondre à la demande latente. Si le Plan d'Urgence propose d'ouvrir 3 600 classes de préscolaire dans les écoles primaires, il reste à savoir combien de classes sont nécessaires en tout pour garantir l'égalité des chances que prône de façon claire le rapport du CSE. Combien d'éducateurs et éducatrices ? Qui les formera et comment ? Comment équiper les salles de classe et les entretenir ? Comment financer les salaires de ce personnel, assurer sa formation continue, son accompagnement et son suivi pédagogique ? Comment assurer que l'élaboration des manuels et des matériaux didactiques se fasse dans la logique d'une continuité avec la pédagogie de l'intégration au niveau primaire ?

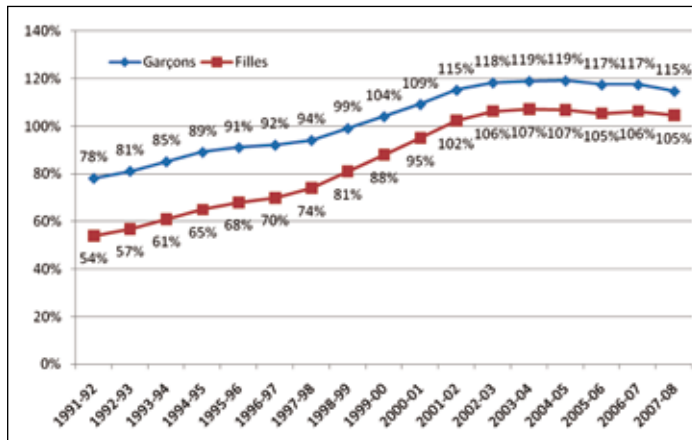
L'objectif de la CNEF de vouloir généraliser l'éducation préscolaire et de l'incorporer au tronc commun de l'éducation primaire à moyen terme comme stratégie pour augmenter l'égalité des chances des enfants serait, s'il était atteint, un pas remarquable pour améliorer l'équité du système. Cependant, il est peu probable que le taux de scolarisation actuel de plus de 53% puisse augmenter sans un vrai changement de stratégie de la part du Ministère. Il est impératif de définir ce que l'on entend par préscolaire pour pouvoir définir les capacités que doivent développer les enfants, élaborer des programmes cohérents en conséquence, et former des éducateurs de préscolaire. Espérer que la généralisation de l'éducation préscolaire se réalise au travers du financement des parents, des associations et de la collectivité locale dans un contexte où la pauvreté et l'analphabétisme sont tellement répandus, particulièrement dans les zones rurales et périurbaines, et où les municipalités n'ont pas de pouvoirs, de responsabilités, et de ressources toujours très définis, est un objectif peu réaliste.

## **ENSEIGNEMENT PRIMAIRE**

### **Garantir un enseignement primaire universel pour tous**

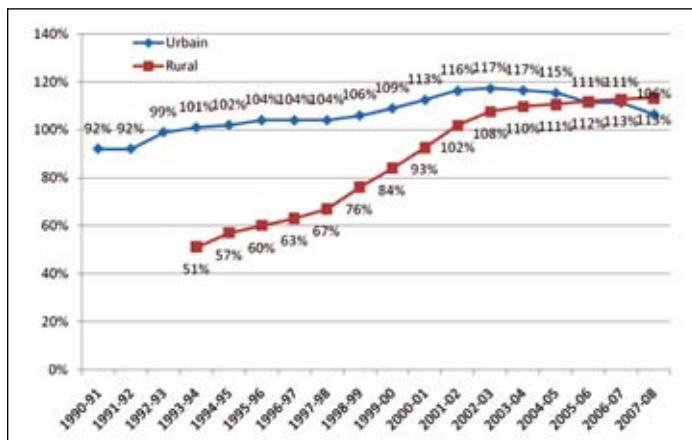
Le système éducatif marocain a toujours été caractérisé par un accès incomplet et inéquitable à l'enseignement primaire. La situation a cependant été considérablement améliorée depuis le début des années 90, avec un Taux de scolarisation brut (TBS) passant de 64% en 1991 à environ 110% en 2007. Il y a eu aussi une diminution significative des disparités dans l'accès en termes de genre, ainsi qu'un rattrapage spectaculaire des écarts d'accès en termes de résidence urbaine et rurale (voir graphique 1 et 2 ci-dessous).

**Graphique 1 : Taux bruts de scolarisation (TBS) en primaire (1991-2008) :**  
Distribution par genre.



Source : Direction de la statistique, de la stratégie et de la planification (DSSP), MEN.

**Graphique 2 : Taux bruts de scolarisation (TBS) en primaire (1991-2008) :**  
Distribution par milieu de résidence (urbain/rural).



Source : Direction de la statistique, de la stratégie et de la planification (DSSP), MEN.

Le milieu rural a en effet enregistré la croissance la plus significative des taux de scolarisation à ce niveau. Ce résultat peut être attribué en particulier à la forte augmentation de la scolarisation des filles en milieu rural, augmentation qui s'est traduite par une amélioration spectaculaire de l'indice de parité garçons/filles qui est passé de 2,3 à 1,1 entre 1990 et 2003. Bien que l'accès à l'école ait été considérablement élargi, réduisant ainsi les

écarts de genre et de résidence, les disparités persistent, particulièrement parmi les enfants issus de milieux défavorisés et/ou qui se trouvent dans une situation difficile.

## EDUCATION NON FORMELLE (9-15 ans)

### Couverture inadéquate de l'Éducation non formelle (ENF)

Bien que le nombre des enfants (9-14 ans) jamais scolarisés ou déscolarisés soit estimé à plus d'un million, l'offre actuelle d'Éducation non formelle (ENF) pour les enfants de 9 à 15 ans est actuellement extrêmement faible et ne permet donc pas de répondre aux besoins des enfants déscolarisés. En dépit de la récente évolution positive de l'approche en termes de diversification des programmes et de partenariat, on constate que la part du budget alloué à l'ENF dans le financement public de l'Etat continue à être marginale, ce qui constitue sans doute l'une des explications majeures du faible taux de couverture des programmes. 32 419 enfants seulement étaient concernés par ces programmes en 2007-2008 (SECAENF, 2008). L'un des objectifs des programmes ENF est l'insertion ou la réinsertion des bénéficiaires dans le système scolaire formel, dans la formation professionnelle ou la préparation à la vie active. La reconstitution des trajectoires des bénéficiaires qui peuvent passer de 1 à 3 ans dans le dispositif avec des niveaux d'entrées variables est très difficile, pour ne pas dire impossible à l'heure actuelle. Nous pouvons cependant calculer, chaque année, les sorties du dispositif<sup>43</sup>. Ce taux est très erratique et s'élève selon les années de 40 à 60%. Ceci suggère que la proportion d'élèves passant plus d'un an dans le dispositif est sans doute modeste.

**Tableau 1 : Evolution des sorties de l'enseignement non formel (1997-2005).**

Année	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
<b>Nombre de bénéficiaires</b>	34550	35855	34859	29676	42136*	27442	23822	23863
<b>« Sorties »</b>		15337	21058	21159	13742	29583	16814	12441
<b>Taux de sortie</b>		44,4	58,7	60,7	46,3	0,2	61,3	52,2

**Source :** Analyse sectorielle de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, SECAENF et coopération française, 2006.

**Note :** Le fort effectif enregistré pour l'année 2001-2002 s'explique par la mise en place d'un programme spécifique d'une année (Programme *Istidrak*).

43. Le taux de sortie annuel est calculé sur la base du rapport entre le nombre d'élèves sortis et le nombre d'inscrits de l'année précédente.

Ces sorties ne correspondent pas toutes à l'objectif visé. La proportion de bénéficiaires qui intègrent l'école formelle ou une formation professionnelle, elle aussi très erratique, reste modeste même si elle semble nettement s'améliorer en fin de période. Entre 1998 et 2000, moins de 15% des bénéficiaires intègrent une formation. Cette proportion s'élève à 20% et 38% pour les années 2003-2004 et 2004-2005.

Ces chiffres concernant le devenir des bénéficiaires méritent cependant d'être nuancés en ceci que l'accès à l'enseignement formel ne peut concerner que les bénéficiaires de la tranche d'âge 9-11 ans (20% des inscrits en 2004-2005) et qu'un nombre non négligeable d'élèves sont en fait déjà intégrés dans la vie active et occupent des emplois (dans l'artisanat essentiellement) : en 2004-2005, ils étaient environ 6500 (soit 27% des inscrits). Dans ces conditions, pour l'année 2004-2005, les sorties véritablement « non qualifiantes » représentaient moins de 30% de l'effectif des inscrits. Le secteur se caractérise par ailleurs par « l'absence d'une véritable politique d'évaluation et de suivi des programmes mis en œuvre par les Organisations non gouvernementales (ONG) »<sup>44</sup>. Toutefois, plusieurs efforts récents dans ce domaine méritent d'être soulignés. Il s'agit de la généralisation du système de suivi et d'encadrement des classes ENF par les inspecteurs de l'enseignement, d'une étude menée en 2006 sur la gestion des programmes ENF par les associations, du lancement d'un audit externe sur le système de partenariat et évaluation des classes ENF lancé pour l'année 2008-2009 et, enfin, de l'instauration d'un système d'information.

### **Pour un renforcement de l'éducation non formelle**

Les effets combinés d'un accès incomplet à l'enseignement primaire, du fort taux de déperditions dans le primaire et le secondaire (1<sup>er</sup> degré Collège), et de la faible couverture des programmes d'éducation non formelle pour les enfants de la tranche de 9 à 16 ans, représentent des sources importantes de reproduction de l'analphabétisme parmi les jeunes et les adultes. Il reste à voir dans quelle mesure la récente initiative de mise en place de cellules de veille permettra de mieux lutter contre l'abandon scolaire.

L'Éducation non formelle existe parce que l'obligation scolaire n'est pas encore effective et que l'abandon scolaire est non seulement important mais a encore augmenté au cours de ces dernières années. Le programme

---

44. Bilan à mi-parcours de la réforme du système d'éducation et de formation (MEN, 2005).



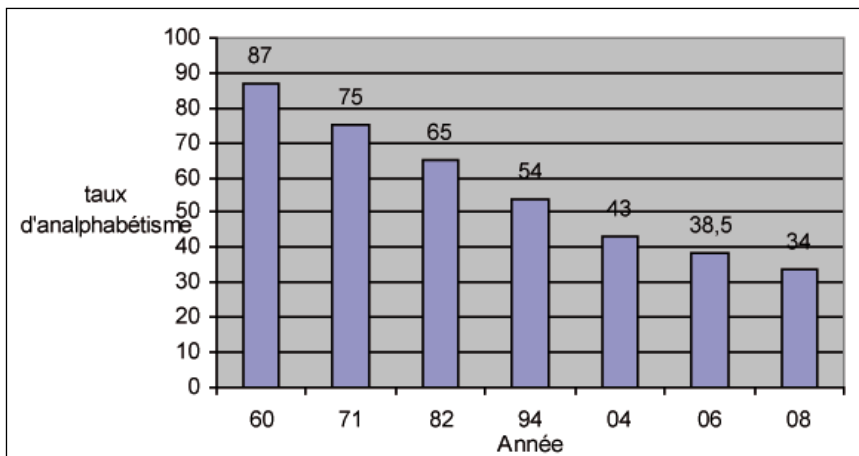
de l'« École de la deuxième chance » représente une initiative innovatrice et constitue une vraie stratégie de lutte contre l'inégalité des opportunités. Cependant, le bilan montre qu'il s'agit d'un programme qui n'a les moyens de donner une deuxième opportunité qu'à très peu d'enfants parmi les déscolarisés (6,5 % d'entre eux) dont seulement 20 % terminent la formation offerte : depuis le début du programme, en sept ans, seuls 20 866 enfants ont réussi à retourner à l'éducation formelle. Le succès indiscutable, bien que très modeste, du programme permet d'affirmer qu'il s'agit d'un outil prometteur, même s'il est encore faible, pour contribuer à améliorer l'équité.

## ALPHABETISATION DES ADULTES

### Reproduction continue du niveau élevé d'analphabétisme parmi les adultes

Le Maroc enregistre l'un des plus forts taux d'analphabétisme dans le monde arabe. Même si le pourcentage de personnes analphabètes n'a cessé de diminuer depuis plusieurs années, il atteint aujourd'hui un niveau encore extrêmement élevé, proche de 40%.

**Graphique 3 : Evolution du taux d'analphabétisme des adultes (1960-2008).**



**Source :** Bilan 2007-2008 et Enquête nationale sur l'analphabétisme, la non scolarisation et la déscolarisation au Maroc, décembre 2006, Secrétariat d'Etat chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle.

Plusieurs raisons peuvent expliquer, du moins en partie, ce fort taux d'analphabétisme ; ces raisons ont trait aux faibles niveaux historiques hérités de l'indépendance, à l'ampleur de la pauvreté et de la vulnérabilité, à la négligence de l'éducation rurale jusqu'aux années 1990, et à la distance entre l'Arabe classique et les langues parlées (Arabe dialectal ou *Darija* et trois dialectes de l'Amazigh). Qui plus est, en dehors de la première campagne d'alphabétisation de masse initiée par le Roi Mohammed V pendant les premières années de l'indépendance, aucune autre campagne significative n'a été menée jusqu'à la plus récente *Massirat Annour* en 2003. Enfin, il faut noter que le taux national cache de larges disparités en termes de résidence urbain/rural, de genre, de revenu et de région. Le Tableau 2 indique que si le taux d'alphabétisation pour les hommes en zones urbaines est supérieur à 80%, il est inférieur à 26% pour les femmes issues du monde rural.

**Tableau 2 : Taux d'alphabétisme (10+) :**  
Distribution par genre et résidence (2004).

Genre	Résidence		
	Urbain	Rural	Total
<b>Hommes</b>	81,2	54	69,2
<b>Femmes</b>	60,5	25,5	45,3
<b>Total</b>	70,6	39,5	57

**Source :** Secrétariat d'Etat chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, bilan 2004-2005.

### **Augmentation du nombre absolu de personnes analphabètes**

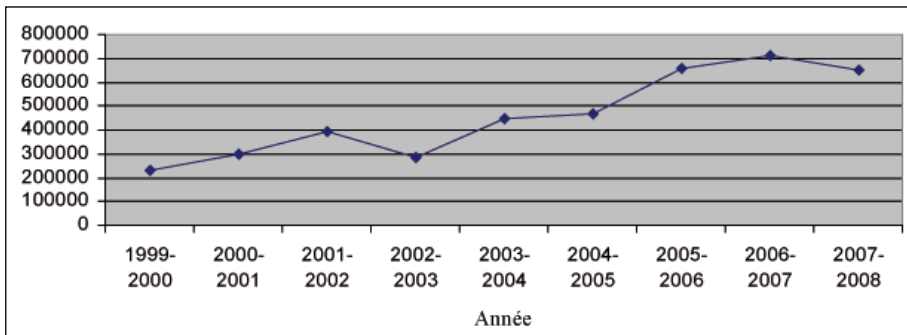
Si l'on constate une baisse régulière du taux d'analphabétisme chez les adultes au cours des années passées, le nombre absolu d'adultes incapables de lire ou d'écrire dans une langue a augmenté jusqu'au début des années 2000. Cette reproduction de l'analphabétisme témoigne essentiellement de l'échec de l'enseignement obligatoire qui s'est montré incapable d'assurer une éducation de qualité universelle pour tous. Les sources de reproduction de l'analphabétisme sont directement liées à l'exclusion d'un nombre important d'enfants de l'enseignement primaire, au taux élevé de déperdition, et aux bas niveaux d'apprentissage dans l'enseignement de base, niveaux qui ne garantissent pas une acquisition durable des connaissances de base. De plus, et comme cela a été signalé ci-haut, les récentes alternatives de développement d'éducation non formelle demeurent inadéquates en termes de couverture.

## Accroissement des inscrits dans les programmes d'alphabétisation depuis 2003

Cependant, il y a eu un véritable engagement tendant à réduire l'analphabétisme des adultes depuis 1997, avec la création du Secrétariat d'Etat et la formulation d'une Stratégie nationale pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle en 2004. Avec une large participation de la société civile, le nombre annuel de personnes participant aux cours d'alphabétisation est constamment en hausse, atteignant plus de 700 000 personnes en 2007. On peut noter que les efforts déployés depuis l'indépendance en matière d'alphabétisation ont connu un élan assez soutenu durant les 10 dernières années. En effet, mis à part la perturbation temporaire liée au changement de tutelle lors de l'instauration du SECAENF (2002-2003) et la baisse enregistrée entre la saison précédente et la saison actuelle, les effectifs des inscrits aux cours d'alphabétisation connaissent durant cette période une hausse constante avec un taux de croissance annuel moyen d'environ 10%.

### Graphique 4 : Programmes d'alphabétisation

Evolution des effectifs d'inscrits (1999-2005).



Source : Secrétariat d'Etat chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, bilan 2007-2008.

## Amélioration de l'efficacité interne des programmes d'alphabétisation

Par ailleurs, l'analyse des effectifs montre que les bénéficiaires des programmes d'alphabétisation sont les populations visées par ces programmes, puisque 80% des inscrits sont des femmes et que 68% sont

issus du milieu rural. L'efficacité interne des programmes a sensiblement évolué durant cette même période, ce qui est sans doute lié à l'adaptation des contenus des programmes aux besoins des populations adultes cibles et à la proposition d'activités annexes (activités génératrices de revenus, microcrédit...). En moyenne, selon les données nationales, 75% des inscrits participent au test final des programmes avec un taux de réussite moyen de 85%.

### **Absence d'information sur la qualité des programmes**

Bien que louables, ces efforts sont loin d'atteindre l'objectif annuel visant l'alphabétisation d'un million de personnes, nombre requis pour respecter les engagements définis par la CNEF, à savoir la réduction du taux d'analphabétisme à 20% vers 2010 et l'éradication complète en 2015. Enfin, il est important de noter que le secteur manque d'informations quant à la qualité des programmes d'alphabétisation (niveau réel d'acquisition, durabilité des acquis, utilisation des compétences en alphabétisme, et impact des apprentissages sur l'amélioration des conditions de vie des bénéficiaires...). De nombreuses études et recherches sont actuellement menées et s'intéressent plus particulièrement à l'acquisition de l'alphabétisme, à la mesure directe des compétences, à la post-alphabétisation et à l'impact de l'alphabétisation sur les néo-alphabétisés, leurs familles et leurs communautés.

### **Equité dans le domaine de l'alphabétisation**

L'analphabétisme est la conséquence directe de la non-scolarisation et de la déscolarisation. C'est l'expression la plus éloquente de l'inégalité d'accès ainsi que de l'inégalité de traitement à l'école primaire, inégalité qui a existé au Maroc tout au long des précédentes décennies. Depuis 1999, la politique éducative fait des efforts importants pour enrayer le phénomène existant chez les adultes et essaye de trouver des solutions durables pour lutter contre l'abandon scolaire. Les réussites quantitatives du programme sont indiscutables : 4 millions de personnes ont été inscrites à des cours d'alphabétisation entre 1998 et 2009. Ce chiffre pourrait sembler considérable si on n'estimait pas qu'il reste encore 9 millions d'analphabètes au Maroc et que, chaque année, 250 000 enfants abandonnent l'école primaire. De plus, si l'on connaît le nombre de personnes inscrites aux cours, on ignore avec exactitude combien d'entre elles les ont terminés, et

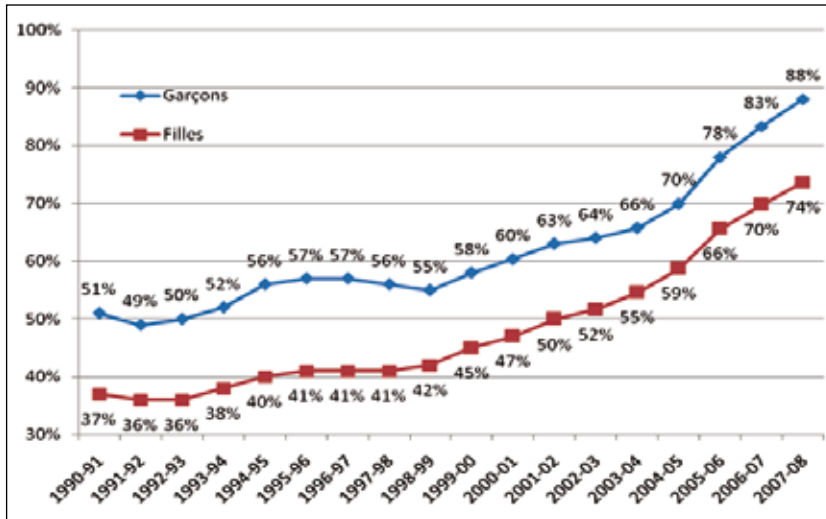
combien ont acquis les connaissances et compétences prévues. Selon les experts, au-delà des efforts quantitatifs qu'il reste à fournir, il est impératif d'avancer dans la qualité des apprentissages et la post alphabétisation si l'on veut que les néo-alphabétisés ne retombent pas dans l'analphabétisme quelques années plus tard.

## ENSEIGNEMENT COLLEGIAl

### Accès croissant mais toujours incomplet et inéquitable

Plus récemment, le Maroc a affronté une croissance rapide de la demande au niveau collégial, en raison de l'accès élevé à l'enseignement primaire. Le taux de scolarisation brut moyen au niveau de l'enseignement collégial s'est sensiblement amélioré depuis 1991, aussi bien pour les garçons que pour les filles, passant de 44,5% à 60,3% en 2004. Bien qu'il y ait eu une légère réduction des écarts entre garçons et filles, il existe toujours une différence de 14 points en pourcentage en 2008 (TBS féminin : 74% / TBS masculin : 88%).

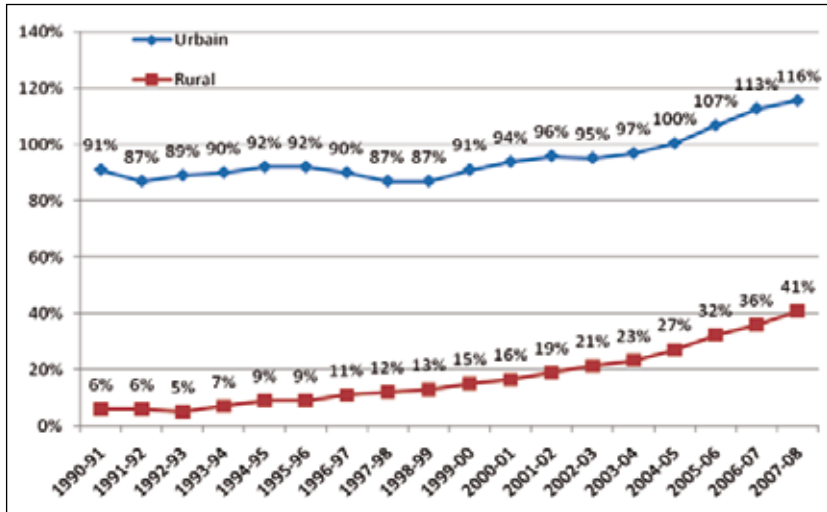
**Graphique 5 : Evolution du TBS au secondaire collégial (1991-2008) :**  
Distribution par genre.



Source: Direction de la statistique, de la stratégie et de la planification (DSSP), MEN.

**Graphique 6 : Evolution du TBS au secondaire collège (1991-2008) :**

Distribution par milieu de résidence.



**Source:** Direction de la statistique, de la stratégie et de la planification (DSSP), MEN.

Les disparités basées sur le milieu de résidence sont, quant à elles, beaucoup plus dramatiques. Alors que l'accès à l'enseignement collégial est généralisé dans les zones urbaines, il n'est que de 41% dans les zones rurales, et ce malgré le progrès constant réalisé depuis 1991 (voir Graphique 6).

Pour assurer le droit à l'éducation et notamment à une scolarité obligatoire (primaire et collégiale), il reste à fournir un effort significatif au niveau de l'accès au collège en milieu rural, et en particulier pour les filles. En effet, alors que la généralisation de l'accès au primaire est un objectif réalisable, celui de la généralisation de l'accès au collège semble compromis tant par le nombre limité d'enfants qui terminent l'école primaire que par le manque de ressources pour faire face à la demande latente. Jusqu'en 2000, la carte scolaire autorisait seulement un pourcentage limité des enfants qui terminaient le primaire à accéder au collège, le MEN ne disposant que de peu de places au collège et l'offre étant concentrée surtout dans les régions urbaines plus développées du pays. Assurer l'obligation scolaire pour tous en répondant à la demande de l'enseignement collégial, surtout dans les zones rurales, est actuellement un défi très important alors que les budgets disponibles sont limités. Une réflexion sérieuse est à engager sur des formes alternatives d'offre d'enseignement post-primaire, particulièrement dans les zones rurales.

## Un secteur privé au développement limité

Le secteur privé d'éducation constitue pour l'Etat marocain un partenaire pour la promotion des services éducatifs, et le Plan d'Urgence prévoit de continuer à adopter des mesures qui encouragent le développement de ce secteur. Les effectifs scolarisés dans l'enseignement privé, tous cycles confondus, ont plus que doublé en 15 ans. L'accroissement annuel moyen durant cette période a été de l'ordre de 6%. La répartition des effectifs par cycle d'enseignement montre que 81% des élèves scolarisés dans ce secteur le sont dans l'enseignement primaire, 8% dans l'enseignement collégial et 11% dans l'enseignement secondaire qualifiant.

Cependant, les objectifs ambitieux fixés au secteur privé (accueillir 20% des effectifs du primaire et de l'enseignement secondaire à l'horizon 2010) sont loin d'être atteints puisque, aujourd'hui, l'ensemble des élèves scolarisés dans ce secteur représente seulement 5% de l'ensemble des élèves à ces niveaux d'enseignement. Cette croissance limitée s'explique, en partie du moins, par le fait que le secteur privé marocain, financé par des fonds privés et à but exclusivement lucratif, ne répond qu'à la demande, aussi très limitée et exclusivement urbaine, des familles les plus aisées. Ces familles ont les moyens financiers d'envoyer leurs enfants - qui n'ont pas pu accéder à la Mission française faute de place ou aux écoles américaines ou espagnoles - dans les écoles payantes réservées aux classes les plus privilégiées.

L'étude d'Alama, A., Vélaz de Medrano, C. (Dir) et Chedati, B. (2008) met en évidence une réalité où les écoles publiques répondent à la demande des familles qui n'ont pas les moyens d'accéder aux écoles privées soit de par leur coût trop élevé, soit de par leur inexistence comme c'est le cas dans les zones rurales. Le fait que les écoles publiques dispensent trop souvent une éducation de faible qualité conjugué avec le fait que les écoles privées sont coûteuses mais permettent de donner beaucoup plus de chances de réussite scolaire et sociale, met en relief le degré d'iniquité éducative et sociale existante. L'existence d'un système éducatif dual aux différences tellement marquées n'est pas seulement une injustice sociale mais un réel handicap au développement économique et social national, à la cohésion sociale, et à la démocratisation. L'expansion du secteur privé que préconise le Plan d'Urgence en consacrant des fonds publics à celui-ci doit être faite en prenant soin de ne pas circonvier le concept d'égalité des chances car, sinon, elle ne fera que perpétuer et accentuer la polarisation déjà existante.

## LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Clairement distinguée de l'éducation nationale, la formation professionnelle au Maroc dispose d'un ministère propre et d'une structure publique en charge de son pilotage et des prestations de formation : l'Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (OFPPT). Longtemps considérée comme un moyen de résorption des échecs scolaires par l'absorption d'une partie des effectifs sortant du dispositif classique, la formation professionnelle bénéficie aujourd'hui d'un autre statut. On distingue, à côté de la formation continue, une formation professionnelle initiale structurée autour de trois dispositifs : la formation résidentielle (au sein des établissements de formation publics ou privés) qui représente 78% des effectifs ; la formation alternée (1/2 du temps en entreprise), qui accueille 7% des effectifs ; et, enfin, la formation par apprentissages (15% des effectifs). Les 380 filières de la formation professionnelle couvrent une bonne partie des métiers et des professions (notamment administration, gestion, commerce, industrie, artisanat).

Les effectifs sont en constante augmentation. Si la formation professionnelle accueillait 19 400 élèves au lendemain de l'indépendance, on dénombre plus de 216 000 inscrits en 2004. Les dernières études menées dans le secteur témoignent d'un taux de réussite aux examens finaux de 85%, quand les taux d'insertion avoisinent les 50% (COSEF, 2000). Le secteur public est de loin le plus important en termes d'effectifs. L'offre privée de formation est en effet émietlée, ce qui peut s'expliquer par le fait que peu d'établissements privés sont aptes à délivrer des diplômes d'Etat. Malgré la hausse des effectifs, le secteur de la formation professionnelle au Maroc souffre de nombreux dysfonctionnements.

**1. Une faible capacité d'accueil :** L'évolution de l'offre de formation n'est pas à même de satisfaire la demande potentielle en qualification. Ceci explique en partie les taux élevés d'affluence vers la formation professionnelle, lesquels sont actuellement de l'ordre de 5 candidats pour une place. La production de ce dispositif permet à peine de qualifier 20% des jeunes qui arrivent chaque année sur le marché du travail. Par ailleurs, ce système de formation demeure davantage conditionné par l'offre de formation plutôt que par la demande des entreprises en raison, notamment, de la faiblesse des mécanismes de planification des besoins et de l'implication insuffisante des entreprises dans l'aménagement du dispositif actuel de formation.



**2. Une prédominance de la formation résidentielle :** Ceci est en partie lié à l'institutionnalisation tardive de la formation alternée et en apprentissage qui représente pourtant une solution intéressante pour limiter les coûts pour l'Etat (ces derniers étant largement pris en charge par les entreprises participantes).

**3. Une faible articulation avec le système éducatif :** Cette faible articulation se traduit, en aval, par des dysfonctionnements liés au dispositif d'orientation et de planification des flux. Ils peuvent sans doute s'expliquer par le fait que, du point de vue de la formation professionnelle, l'accès à la formation se pose en termes de pré-requis nécessaires à l'acquisition d'une qualification professionnelle alors que, pour l'enseignement général, l'orientation vers la formation professionnelle est dictée par l'impératif de la carte scolaire qui consisterait à diriger une proportion importante de ses effectifs vers le système de la formation. Il résulte de cette « incompréhension » entre les deux secteurs une multiplication des échecs auprès des élèves, accompagnée de nombreuses sorties sans diplômes de ce dispositif. Par ailleurs, l'inexistence de passerelle entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel emprisonne les élèves dans un système, n'autorisant pas, par exemple, les élèves les plus méritants de l'enseignement professionnel à accéder à l'enseignement supérieur.

**4. Lacunes dans la gestion des ressources :** Le système est caractérisé par l'absence d'une approche commune dans l'élaboration et la révision des programmes de formation basée sur une véritable ingénierie nationale de formation, absence à laquelle s'ajoute l'inexistence de référentiel de compétences (RDH 2006).

**5. La marginalisation du rural :** Alors que le monde rural représente 50% de la population, ses effectifs ne représentent que 3% du dispositif de formation (RDH 2006).

**6. Une offre de formation continue marginale :** Le retard pris dans l'adoption d'un cadre juridique pour l'institution et l'organisation de la formation continue explique son développement embryonnaire. Elle représente aujourd'hui 16% des actifs inscrits à la CNSS (Caisse nationale de sécurité sociale). Les objectifs fixés pour la formation continue dans le Plan d'action 2004 stipulent qu'annuellement, 25% des salariés déclarés à la CNSS doivent bénéficier de la formation professionnelle continue. Mais les difficultés rencontrées dans la mise en place du dispositif de la Formation

professionnelle continue (FPC) risquent de fortement compromettre l'évolution de la formation continue dans les prochaines années. En effet, une enquête de l'Inspection générale des finances a pointé le manque de transparence et l'absence de contrôle des systèmes de Contrats Spéciaux de Formation. Cette affaire judiciaire concerne le remboursement de frais de formation au profit d'une soixantaine de sociétés qui se sont révélées être fictives, présentant de faux identifiants ou déclarant avoir organisé des sessions de formation avec des opérateurs inconnus.

Avec la mondialisation et l'accord d'association entre le Maroc et l'Union européenne, les entreprises nationales se trouvent confrontées à des situations très concurrentielles auxquelles seul un investissement dans le développement des ressources humaines peut répondre. Aux côtés d'enjeux économiques, la formation professionnelle possède un rôle d'intégration sociale, en faveur notamment du secteur informel (considéré au Maroc comme le plus grand réservoir d'emplois) et des jeunes en rupture scolaire ou sans qualification.

# Chapitre 5

## La qualité et la pertinence des apprentissages

La qualité peut être appréhendée de diverses manières. A ce titre, le rapport de suivi mondial de l'EPT 2005 propose cinq groupes de facteurs majeurs pour approcher la question de la qualité en éducation, à savoir : les caractéristiques des apprenants, le contexte général du système éducatif, les ressources matérielles, le processus d'enseignement/d'apprentissage, et les résultats en termes d'acquis des apprentissages. L'analyse de la qualité à travers les résultats d'apprentissage (produits tangibles et relativement accessibles), la formation des enseignants et la pertinence de l'apprentissage seront ici privilégiés. Les informations relatives à l'efficacité interne et externe (éléments de la qualité des systèmes et véritables enjeux pour un pays comme le Maroc) feront l'objet d'analyses détaillées dans la suite de cette étude.

### Le défi de la qualité des apprentissages

La CNEF de 2000 a permis de mettre en œuvre plusieurs initiatives visant à la réforme des curricula, au renouvellement des programmes et des manuels scolaires sur la base du Livre Blanc (2002) et à l'option pédagogique de l'Approche par compétences (APC)<sup>45</sup>. Cependant, ces nouvelles orientations pédagogiques n'ont pas donné lieu aux changements attendus et n'ont pas produit d'amélioration visible sur les résultats des apprenants et sur l'expérience d'enseignement au sein de la classe. Ainsi, bien qu'elles suscitent une certaine adhésion de la part des enseignants, les nouvelles orientations pédagogiques sont rarement appliquées, en grande partie à cause du déficit de la formation initiale et continue des enseignants. « Ce déficit de formation fait que la pratique de l'enseignement en classe s'est peu adaptée aux changements d'orientations pédagogiques décidés par les autorités éducatives et pour lesquels les enseignants n'ont pas reçu de formation spécifique. Ceci constitue un frein à l'amélioration de la qualité de l'enseignement

45. 380 manuels scolaires et 297 guides d'enseignants produits depuis le début de la réforme.

et conduit à un réel décalage entre les nouvelles orientations et les pratiques pédagogiques en classe. Il en résulte un décalage entre le niveau attendu des élèves et leur niveau réel »<sup>46</sup>.

### **Faibles niveaux des résultats d'apprentissage**

La manière la plus directe de mesurer le résultat des procédés d'enseignement et d'apprentissage consiste à évaluer les résultats d'apprentissage dans différents champs d'activités. De nombreuses données sur les résultats d'apprentissage au Maroc sont générées par des études à la fois internationales et nationales. Toutes les données disponibles, indépendamment des sources, indiquent les faibles niveaux des résultats de l'apprentissage en relation aussi bien avec les programmes (études nationales) que les normes internationales (études comparatives).

Au Maroc, une série d'évaluations nationales a été menée depuis 2000. Nous pouvons, à ce titre, citer le diagnostic des apprentissages, mené par le MEN en 2000, et qui a concerné les élèves de 3<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> année en arabe, français et mathématiques, ainsi que l'évaluation des pré-requis, menée en 2001 conjointement par le MEN et l'UNICEF et qui a concerné les élèves de 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année en arabe, français, mathématiques et compétences de la vie courante.

Une évaluation des acquis des élèves a été menée en 2006 conjointement par le MEN et l'Union européenne auprès des élèves de 6<sup>ème</sup> année en arabe, français, mathématiques et compétences de la vie courante. Cette enquête conclut que les performances d'ensemble sont « faibles » en termes de pourcentages d'élèves atteignant un niveau « minimal » ou un niveau plus élevé de « maîtrise » : 36% des élèves interrogés atteignent le niveau minimal en arabe, 18% en français et 43% en mathématiques. En sciences, les performances sont meilleures : 65% atteignent le niveau minimal. Les taux des acquis au niveau « maîtrise » oscillent autour de 7% en arabe, 1% en français, 11% en mathématiques et 20% en sciences<sup>47</sup>.

---

46. CSE, 2008 : 33-34.

47. Hddigui, E. M. (2007). « Evaluation of student achievement in Morocco », Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008.

Plus récemment, le Programme national d'évaluation des acquis (PNEA 2008)<sup>48</sup> a dirigé une première enquête en 2008-09 sur un échantillon total de 26 520 élèves, aspirant à faire état des acquis des élèves en arabe, en français, en mathématiques et en sciences au niveau de la 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire, ainsi qu'au niveau de la 2<sup>ème</sup> et de la 3<sup>ème</sup> année de l'enseignement collégial. Les résultats de cette enquête confirment le fait que les acquis des élèves « demeurent fragiles », et ce en dépit « des efforts consentis pour la révision des curricula et des programmes, l'adoption de nouveaux manuels scolaires variés et la mise en œuvre d'un système pédagogique nouveau »<sup>49</sup>. En effet, les taux moyens des acquis scolaires varient, selon le niveau scolaire, entre 27% et 43% en arabe, 28% et 35 % en français, 25% et 44% en mathématiques et 23% et 46% en sciences selon la matière et le niveau d'enseignement<sup>50</sup>.

De manière générale, on observe « une légère augmentation en termes d'acquis scolaires dans les années terminales de l'enseignement de base obligatoire par rapport aux années intermédiaires ». Bien que le niveau moyen des filles en langues arabe et française soit supérieur à celui des garçons à tous les niveaux d'enseignement, on n'observe « aucune disparité significative entre les niveaux d'enseignement dans les mathématiques et les sciences entre les filles et les garçons »<sup>51</sup>. Il y a cependant lieu de souligner qu'il existe des disparités entre les niveaux moyens des élèves en milieu rural et ceux en milieu urbain, et ceci pour toutes les matières et à tous les niveaux d'enseignement. « A ce propos, des grandes différences ont été constatées dans l'enseignement primaire, surtout en langue française »<sup>52</sup>. Finalement, il convient de relever les disparités régionales constatées, plus significatives au niveau du secondaire collégial qu'au niveau du

---

48. Lancé par le Conseil supérieur de l'enseignement (CSE) en collaboration avec le Centre national des examens et d'évaluation (CNEE) du MEN, le PNEA se veut une contribution à la mise en place d'un système efficace de pilotage de la qualité pédagogique du système d'éducation et de formation au niveau de l'enseignement fondamental, et ce par la mise à disposition d'un « outil national d'évaluation, nouveau, efficace, régulier et périodique (...) pouvant servir de référence aux chercheurs et aux acteurs du champs éducation et formation ». (CSE, 2009 : 6).

49. CSE (2009). Programme national d'évaluation des acquis. Rapport synthétique. Rabat. Mai 2009, p. 5.

50. Activités scientifiques au primaire, et les matières des Sciences de la vie et de la terre (SVT) ou Physique-chimie (PC) au niveau collégial.

51. CSE (2009 : 15).

52. CSE (2009 : 16).

primaire et avec des niveaux d'acquis systématiquement plus élevés pour les élèves de la région du Grand-Casablanca (exception faite des mathématiques)<sup>53</sup>.

## **Les enquêtes internationales**

Sources d'informations importantes, ces évaluations nationales ne permettent pas de situer les niveaux des élèves dans un pays donné par rapport aux tendances internationales, tant les objectifs, les publics testés, et les outils de mesures divergent. Cependant, elles offrent des perspectives d'analyses complémentaires aux enquêtes internationales. Malgré les réserves quant aux méthodologies adoptées et, par conséquent, à leur pertinence comme mesure de comparabilité pour les pays du Sud, les enquêtes régionales et internationales permettent néanmoins un éclairage complémentaire à l'aune d'un « benchmarking » international. Elles constituent ainsi une source d'information importante pour l'évaluation des performances des systèmes éducatifs dans différentes régions du monde en matière d'acquis des apprentissages scolaires.

Si la plupart des pays du Sud ne collaborent que rarement à ce type d'enquêtes, certains des pays du Maghreb, comme le Maroc, ont participé à ces évaluations internationales ou régionales. C'est notamment le cas pour : (i) l'étude internationale sur les tendances en mathématiques et sciences (TIMSS) à laquelle le Maroc et la Tunisie ont participé en 2003, ainsi qu'en 2007 avec l'Algérie, et (ii) l'étude internationale sur les compétences en lecture (PIRLS) à laquelle le Maroc a participé en 2001 et 2006.

### **(i) TIMSS 2003 et 2007**

L'enquête TIMSS représente une source importante de données comparable au niveau international sur les aptitudes des élèves en mathématiques et en sciences après 4 et 8 années de scolarité. Le cadre de référence et les spécifications de l'enquête sont développés de manière collaborative en consultation avec des experts internationaux en mathématiques et en sciences, ainsi qu'avec des coordinateurs de recherche nationaux dans chaque pays participant. Le Maroc et la Tunisie ont participé à l'enquête TIMSS en 2003 où, pour la huitième année et pour les deux domaines des mathématiques et des sciences, le

---

53. Idem.

Maroc a été classé 45<sup>ème</sup>, sur un total de cinquante pays qui ont participé à l'étude (voir Tableau 3). Il est opportun de rappeler que la performance de l'ensemble des huit pays arabes ayant participé à l'enquête en 2003 se situait en dessous de la moyenne internationale<sup>54</sup>. Le score moyen des élèves marocains en mathématiques comme en sciences est de 100 points au-dessous de celui attendu compte tenu du niveau de développement économique du pays. Notons enfin que si les résultats, au niveau international, ne montrent aucune différence de réussite significative entre les sexes, le Maroc se distingue des autres pays par des différences de réussite à l'avantage des garçons.

**Tableau 3 : TIMSS 2003 : Résultats 8<sup>ème</sup> année pour les pays arabes**

Résultats mathématiques Moyenne internationale = 467/500			Résultats sciences Moyenne internationale = 474/500		
Pays	Moyenne Nationale	Rang International	Pays	Moyenne Nationale	Rang International
Liban	433	36/50	Jordanie	475	30/50
Jordanie	424	37/50	Bahreïn	438	38/50
<b>Tunisie</b>	<b>410</b>	<b>40/50</b>	Palestine	435	39/50
Egypte	406	41/50	Egypte	421	40/50
Bahreïn	401	42/50	<b>Tunisie</b>	<b>404</b>	<b>43/50</b>
Palestine	390	43/50	A. Saoudite	398	44/50
<b>Maroc</b>	<b>387</b>	<b>45/50</b>	<b>Maroc</b>	<b>396</b>	<b>45/50</b>
A. Saoudite	332	48/50	Liban	393	46/50

Pour TIMSS 2007, l'Algérie, le Maroc et la Tunisie ont participé à l'évaluation au niveau de la quatrième année, parmi un total de 36 pays, dont trois autres pays arabes. Pour l'évaluation de la huitième année, au niveau du Maghreb, seules l'Algérie et la Tunisie ont participé à l'évaluation sur un total de 48 pays, dont dix autres pays arabes (voir Tableaux 4 & 5 ci-dessous).

54. Il est intéressant de noter que si les résultats au niveau international ne montrent aucune différence de réussite significative entre les sexes, le Maroc se distingue des autres pays par des différences de réussite à l'avantage des garçons.

**Tableau 4 : TIMSS 2007 : Résultats en mathématiques pour les pays arabes**

4 <sup>ème</sup> année Moyenne internationale = 500			8 <sup>ème</sup> année Moyenne internationale = 500		
Pays	Moyenne Nationale	Rang International	Pays	Moyenne Nationale	Rang International
<b>Algérie</b>	<b>378</b>	<b>29/36</b>	Liban	449	28/48
<b>Maroc</b>	<b>341</b>	<b>31/36</b>	Jordanie	427	31/48
<b>Tunisie</b>	<b>327</b>	<b>33/36</b>	<b>Tunisie</b>	<b>420</b>	<b>32/48</b>
Kuwait	316	34/36	Bahreïn	398	35/48
Qatar	296	35/36	Syrie	395	37/48
Yémen	224	36/36	Egypte	391	38/48
			<b>Algérie</b>	<b>387</b>	<b>39/48</b>
			Oman	372	41/48
			Palestine	367	42/48
			Kuwait	354	44/48
			A. Saoudite	329	46/48
			Qatar	307	48/48

Les résultats globaux pour les pays maghrébins, comme pour les autres pays arabes, se situent en dessous de la moyenne internationale (500) à la fois en mathématiques et en sciences. Les moyennes observées en mathématiques et en sciences pour le Maghreb sont plus élevées pour l'Algérie au niveau de la quatrième année et pour la Tunisie au niveau de la huitième année.

**Tableau 5 : TIMSS 2007 : Résultats en sciences pour les pays arabes**

4 <sup>ème</sup> année Moyenne internationale = 500			8 <sup>ème</sup> année Moyenne internationale = 500		
Pays	Moyenne Nationale	Rang International	Pays	Moyenne Nationale	Rang International
<b>Algérie</b>	<b>354</b>	<b>31/36</b>	Jordanie	482	20/48
Kuwait	348	32/36	Bahreïn	467	26/48
<b>Tunisie</b>	<b>318</b>	<b>33/36</b>	Syrie	452	32/48
<b>Maroc</b>	<b>297</b>	<b>34/36</b>	<b>Tunisie</b>	<b>445</b>	<b>34/48</b>
Qatar	294	35/36	Oman	423	36/48
Yémen	197	36/36	Kuwait	418	38/48
			Liban	414	40/48
			<b>Algérie</b>	<b>408</b>	<b>41/48</b>
			Egypte	408	42/48
			Palestine	404	43/48
			A. Saoudite	403	44/48
			Qatar	319	47/48



Finalement, il convient de noter qu'une analyse des résultats par pays montre une très grande variation des niveaux d'aptitudes entre les classes. Ainsi, la variation observée à l'intérieur des pays est similaire à celle observée entre pays. Les données de TIMSS relatives aux épreuves de mathématiques pour la 4<sup>ème</sup> année montrent que la part de variance imputable aux différences de classe s'élève à 35% pour le Maroc et la Tunisie.

## **(ii) PIRLS 2001 et 2006**

L'évaluation comparative PIRLS, mesurant les aptitudes en lecture des élèves de quatrième année du primaire, est effectuée tous les cinq ans. Le Maroc est le seul pays du Maghreb à avoir participé à l'enquête PIRLS en 2001 et en 2006<sup>55</sup>. Les résultats globaux révèlent de très faibles scores pour l'ensemble des pays ayant participé, puisque 23% des élèves seulement ont dépassé le score minimum international. Les filles enregistraient des niveaux d'aptitudes significativement plus élevés que ceux des garçons dans presque tous les pays<sup>56</sup>. Si les résultats enregistrés pour le Maroc étaient déjà faibles en 2001, ceux de 2006 illustrent une baisse importante du niveau moyen d'aptitudes en lecture parmi les élèves de quatrième année du primaire entre 2001 et 2006.

## **Amélioration de la pertinence des programmes scolaires**

Au-delà du vieux défi d'élargir l'accès et de combler les inégalités d'apprentissage, la crise du système éducatif marocain est à présent plus fréquemment énoncée en termes de « crise de contenu » et de nécessité d'améliorer la qualité des résultats scolaires, à travers l'introduction de contenus et de méthodes plus pertinents. De nouveaux programmes et manuels scolaires basés sur l'approche par les compétences ont été développés aux niveaux du primaire et du secondaire 1<sup>er</sup> degré, intégrant des principes relevant des droits de l'Homme et éliminant, dans une large mesure, les contenus biaisés, en particulier ceux se rapportant au genre.

55. Deux autres pays arabes ont participé à l'évaluation PIRLS de 2006, à savoir, le Koweït et Qatar.

56. Les deux exceptions étaient le Luxembourg et l'Espagne, où les niveaux d'aptitudes étaient équivalents pour les filles et les garçons.

## La formation des enseignants

Dans le domaine de l'enseignement préscolaire, hormis quelques centres privés urbains et le centre de formation des cadres relevant du Ministère de la Jeunesse et des Sports, il n'existe aucune institution spécialisée dans la formation des éducateurs du préscolaire. Les conséquences d'une telle absence sont sans appel : la plupart des éducateurs de ce niveau d'enseignement exercent sans formation initiale.

La massification de l'enseignement dans les années 60, non anticipée, s'est naturellement accompagnée du recrutement d'enseignants peu ou mal préparés à l'exercice de cette tâche. Cette politique volontariste dont l'objectif premier était de rattraper le retard perdu est sans aucun doute en partie responsable de la dégradation de l'enseignement dispensé. La formation initiale des enseignants n'a pas évolué depuis de nombreuses années, handicapant par là l'adaptation aux mutations pédagogiques, sociales, économiques et culturelles. Qui plus est, aucun programme de formation continue adapté aux besoins du terrain ne permet de pallier cette faiblesse de la formation initiale (CSE 2008).

Dans le domaine de l'éducation non formelle, le bilan à mi-parcours de la réforme du système éducatif fait état de l'absence de formation des animateurs dans ce domaine d'enseignement. A ce titre, les formateurs non qualifiés représenteraient 65% des effectifs. Outre cette absence de formation, le secteur souffrirait d'un turn-over important de son personnel d'animation.

## La question des langues

L'enseignement et l'apprentissage des langues présente toute une série de défis à relever pour un système éducatif qui cherche aussi bien à améliorer le niveau d'apprentissage des élèves qu'à les retenir à l'école. Avoir une bonne maîtrise de la langue d'enseignement est une exigence pour pouvoir construire tous les autres savoirs. Or, la réalité est que les langues parlées et maternelles (*darja* et dialectes de l'amazigh) sont éloignées sinon différentes de la langue officielle nationale qui est l'arabe classique. Elles sont aussi différentes du français qui est la langue étrangère enseignée à l'école publique dès la troisième année de primaire. Le degré de compétence en arabe classique, puis en français, semble insuffisant, comme le montrent l'analyse des taux de redoublement en première et

troisième année du primaire, ainsi que les résultats des enquêtes nationales et internationales en la matière. Cette observation est confirmée par le rapport du CSE (2008).

Bien que sensible et longtemps tabou puisque chargée idéologiquement, la question des langues se doit d'être explicitée comme l'un des facteurs décisifs dans le processus d'apprentissage et dans les parcours scolaires. Elle mérite donc une attention particulière. Tout euphémisme pour décrire la réalité ne fait que la voiler et empêche de trouver des solutions aux vrais problèmes. Ces compétences insuffisantes et limitées d'abord en arabe classique, et ensuite en français, créent des barrières d'apprentissage qui mettent beaucoup trop d'élèves (mais également des enseignants) en échec très tôt dans le parcours scolaire. Il convient donc de trouver des solutions au phénomène des « semi-analphabètes bilingues » produits par le système éducatif public (voir, par exemple, Vermeren 2004).

Reconnaître le problème, c'est déjà se poser la question de savoir comment éliminer ces barrières. Le Plan d'Urgence 2009-2012 propose la généralisation de l'accès au préscolaire afin de familiariser les enfants dès leur plus jeune âge à cette ou ces nouvelles langues. Il conviendrait également de développer une didactique d'enseignement de l'arabe classique qui soit plus accessible et adaptée aux réelles possibilités et rythmes d'apprentissage en vue de contribuer à transformer le cercle vicieux de l'échec en cercle vertueux. Il en va de même pour l'enseignement du français, langue étrangère introduite en troisième année primaire et dont l'acquisition est rendue difficile par une maîtrise inadéquate de la langue officielle. En effet, il est difficile de construire des apprentissages sur une langue que l'on maîtrise mal. La mise à niveau des compétences linguistiques des enseignants est un autre facteur incontournable pour inverser les tendances (CSE).

Le diagnostic de la COSEF soulevait la problématique des langues et soulignait également la barrière de l'apprentissage que celle-ci suppose. C'est la raison pour laquelle la CNEF propose de renforcer tant l'apprentissage de l'Arabe que celui du français et de s'ouvrir sur le tamazight (CNEF, article 110) en l'utilisant comme langue d'enseignement dans les zones où celui-ci constitue la langue maternelle de la population. L'introduction récente de l'amazigh standardisé utilisant l'alphabet *tifinagh* risque de compliquer davantage le processus d'apprentissage des langues. Le Plan d'Urgence saura-t-il se donner les moyens d'aborder cette problématique sans détours ?

Sans reprendre les termes idéologiquement chargés du débat sur l'arabisation, il convient de souligner que le principe de l'égalité des chances exige une cohérence à moyen terme dans les choix des langues d'enseignement. En effet, malgré l'arabisation de l'enseignement fondamental, le français continue d'être la langue de la formation professionnelle et des disciplines techniques au niveau post-primaire. C'est également la langue de l'enseignement supérieur scientifique, des études sanitaires et des grandes écoles et même celle de la formation des cadres du MEN. Celles-ci n'ont pas encore été arabisées, même si la CNEF le prévoit (articles 110-114). Puisqu'il semble difficile aujourd'hui d'acquérir un très bon niveau de français à l'école publique, seuls les élèves du privé appartenant aux familles les plus aisées peuvent véritablement accéder aux formations supérieures qui se déroulent en français. Par conséquent, la langue d'enseignement devient un puissant critère de discrimination sociale et met en échec le concept d'égalité des chances.

En l'absence d'une gestion pédagogique cohérente et en l'absence d'enseignants qualifiés, ce multilinguisme transforme les ruptures linguistiques existantes en barrières d'accès au curriculum. Une première rupture existe entre la langue maternelle d'origine et l'apprentissage de l'arabe classique. Celle-ci est suivie d'une rupture entre l'enseignement primaire/secondaire (qui est dispensé en arabe) et la formation technique et professionnelle et l'enseignement supérieur (formations universitaires scientifiques, grandes écoles et instituts spécialisés), qui sont dispensés en français. Il n'est donc pas surprenant que certains enfants se trouvent, dès les premières années de l'école primaire, en situation d'échec scolaire qui se solde par un abandon. Au-delà de ce premier obstacle, d'autres se voient nier l'accès à certaines formations dès l'entrée dans le secondaire, et ceci du fait de leur niveau de français insuffisant. Finalement, l'accès aux emplois des entreprises modernes du secteur privé leur est nié également de par leur maîtrise insuffisante du français<sup>57</sup>. Surmonter les tabous liés à la politique des langues d'enseignement et accepter d'identifier et d'examiner les goulots d'étranglement dans l'enseignement des langues sera un pas décisif pour lutter contre l'abandon scolaire.

---

57. Commission spéciale éducation-formation, COSEF, 2000, vol.4.

## Le climat scolaire

Les résultats scolaires ne sont pas seulement imputables aux caractéristiques individuelles et familiales des élèves, mais sont également influencés par le climat scolaire au sein des établissements éducatifs. En effet, le climat scolaire est reconnu pour avoir un effet important tant sur les apprentissages des élèves que sur la qualité de vie au sein de l'école, aussi bien pour les professionnels que pour les élèves. Certaines études démontrent en effet le lien significatif qui existe entre le climat organisationnel et affectif de l'école et le rendement scolaire.

Le climat scolaire est déterminé par de multiples variables comme les conditions de travail dans leur ensemble (caractéristiques physiques des lieux, équipement, salaires, heures de cours, catégories des personnes composant la communauté éducative), le type de leadership exercé par la direction, et le dynamisme de l'école (pédagogie, administration et gestion, vie scolaire, partenariats). Le climat créé dépend beaucoup de la volonté de l'équipe de direction d'entretenir un climat de confiance dans les échanges au sein de l'établissement, l'instauration et le maintien de relations de qualité entre les différents acteurs qui fréquentent l'établissement (personnel, élèves, parents, partenaires).

Une stratégie de lutte contre l'abandon scolaire et pour l'amélioration de la qualité de l'éducation ne peut donc en aucun cas négliger l'importance du climat scolaire, d'où la nécessité de développer des outils qui permettent de mesurer le climat des établissements scolaires afin d'identifier les problèmes réels et apporter des réponses réellement adaptées. Disposer d'outils qui permettent aux acteurs et aux responsables du système d'évaluer régulièrement le climat au sein des établissements d'enseignement peut en effet se traduire par une amorce de mise en œuvre d'une politique de gestion des ressources et des relations humaines. Faire évoluer le climat scolaire dépend, d'abord et avant tout, d'un projet d'éducation commun et d'un travail collectif impliquant les acteurs du microcosme qu'est l'école et les autres acteurs du système dans la lutte contre l'échec scolaire.

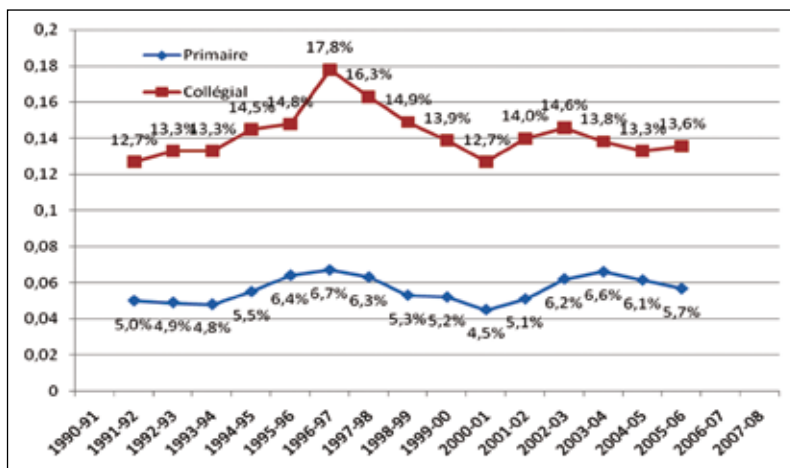
# Chapitre 6

## L'efficacité interne et externe du système

### Taux élevés d'abandon scolaire

L'enjeu majeur du système éducatif aujourd'hui n'est pas seulement d'offrir une place à chaque enfant sur le territoire marocain, mais de s'assurer qu'il va à l'école avec plaisir et qu'il y reste au moins jusqu'à 15 ans. À l'heure actuelle, un nombre inquiétant d'enfants en âge d'être scolarisés quittent l'école sans avoir acquis un niveau adéquat de compétences de base. Les taux de déperdition de 5,7% dans le primaire et de 13,6% dans l'enseignement collégial sont parmi les plus élevés des taux observés dans la région arabe en 2006. Si ces taux ont connu une légère baisse vers la fin des années 1990, les tendances actuelles sont plutôt inquiétantes dans la mesure où ils apparaissent de nouveau en hausse depuis le lancement de la réforme en 2000, en particulier pour les cycles collégial et secondaire qualifiant.

**Graphique 7 : Evolution du taux d'abandon au primaire et au secondaire collégial (1991-2006)**



Source : Direction de la statistique, de la stratégie et de la planification (DSSP), MEN.

Entre 1999 et 2003/04, le nombre d'enfants exclus des cycles primaire et collégial n'a cessé d'augmenter, passant d'environ 180 000 enfants à plus de 250 000 (SECAENF, 2007). Bien que les taux de déperditions dans l'enseignement secondaire aient progressivement baissé, passant de 13% en 1991 à 9,4% en 2003 (après avoir atteint 16,5% dans la moitié des années 90), ils demeurent élevés, particulièrement au niveau de la troisième et dernière année du collège où la moyenne nationale est de 15%. Les taux d'abandon sont également particulièrement forts en primaire et en dernière année du cycle primaire.

Ce phénomène concerne surtout les garçons. En effet, si les filles rencontrent plus de difficultés dans l'accès à l'enseignement, la reconstitution de leur carrière scolaire montre qu'elles sont moins sujettes à l'abandon et aux redoublements que leurs homologues masculins.

**Graphique 8 : Evolution du taux d'abandon du secondaire qualifiant (1991-2006)**



Source : Direction de la statistique, de la stratégie et de la planification (DSSP), MEN.

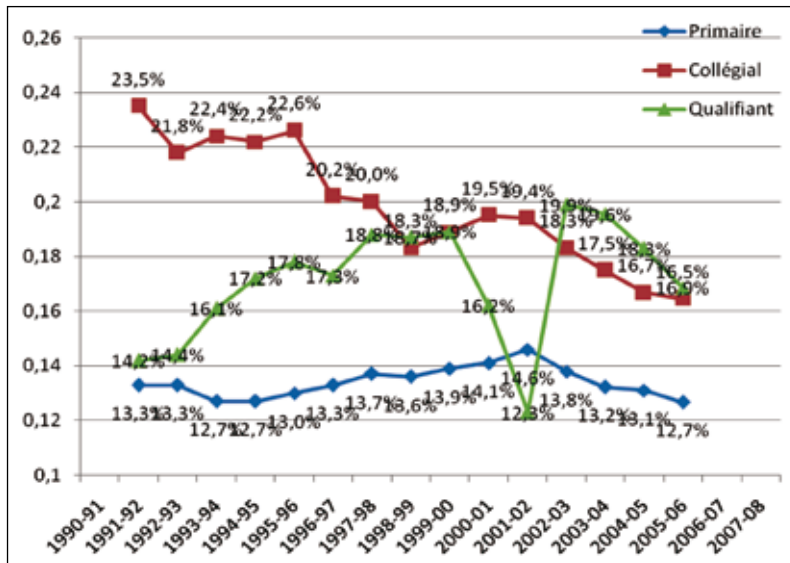
### Des taux de redoublement trop élevés

Les taux de redoublement en 2006 étaient également élevés : 12,7% au niveau primaire, 16,5%, au niveau collégial et presque 17% au niveau secondaire 2ème degré (lycée). Ceci étant, il se dégage, ces dernières années, une tendance à la baisse de ces taux au niveau du primaire, du collège et du lycée (voir Graphique 9).

### Faible taux d'achèvement du cycle primaire

Si des progrès spectaculaires ont été réalisés en termes d'accès, des efforts restent à faire en termes d'achèvement et de rétention, notamment au sein de l'enseignement primaire. En effet, de faibles taux de rétention sont enregistrés au sein du cycle primaire. Ainsi, en 2002-2003, seuls 69% des enfants inscrits en première année de l'enseignement primaire accèdent à la fin de ce cycle (ce qui contribue sans aucun doute à alimenter le stock d'analphabètes). Ce taux de rétention n'a que faiblement augmenté sur la période 1991-2003 (il était de 61% en 1991) et tient en grande partie à l'augmentation de l'accès en première année du primaire. Les filles sont aujourd'hui encore proportionnellement moins nombreuses que les garçons à parvenir en fin de primaire (de même qu'il existe de fortes disparités entre le milieu urbain et rural au profit du premier). Bien que la généralisation de l'accès au primaire soit un objectif réalisable à moyen terme, l'ampleur du phénomène de l'abandon scolaire, fruit à la fois d'un système scolaire déficient ainsi que d'environnements socio-économique et culturel peu favorables, expulse chaque année autour de 6% d'enfants par niveau.

**Graphique 9 : Evolution du taux de redoublement au primaire et au secondaire (1991-2006)**



Source: Direction de la statistique, de la stratégie et de la planification (DSSP), MEN.



Par conséquent, seuls 64% des enfants qui commencent l'école primaire la terminent. Atteindre l'objectif fixé par la CNFE d'un taux d'achèvement primaire de 90% sera, à moyen terme, l'indicateur d'un progrès remarquable dans le but de réduire l'inégalité de traitement et de résultats, tout en sachant que l'impératif à plus long terme est d'obtenir que 100% des élèves aillent jusqu'au bout de l'enseignement primaire.

### **Les causes externes de la non-scolarisation et de la déscolarisation**

Il existe des facteurs internes et externes au système éducatif qui expliquent le phénomène scolaire. Parmi les facteurs externes, nous retrouvons les mêmes qui expliquent la non-scolarisation, à savoir l'éloignement des établissements scolaires du lieu d'habitation, la pauvreté et l'impossibilité pour les familles de couvrir les coûts directs et indirects de la scolarisation, les problèmes familiaux (séparation des parents, divorce, répudiation ...), l'attitude négative des parents par rapport à l'école, l'état de santé de l'élève, le mariage précoce des filles, la migration des populations (flux migratoires), l'analphabétisme des parents, et le travail infantile. La situation économique difficile des familles est certainement un facteur objectif qui joue contre la scolarisation et la rétention des enfants. C'est un facteur qui ne peut être abordé uniquement par le système scolaire mais doit aussi être traité par d'autres instances gouvernementales dans une démarche multisectorielle telle que prônée par l'INDH.

### **Les causes internes au système scolaire**

Ceci étant, les causes internes au système éducatif relèvent indéniablement de la responsabilité de celui-ci. Parmi les causes principales, nous pouvons citer : les barrières linguistiques dues à une didactique des langues inadaptée, les relations enseignants-élèves qui sont inégales et trop souvent marquées par des situations de violence et d'exploitation, le climat scolaire, le modèle pédagogique, le matériel scolaire, le faible nombre réel d'heures de classe lié à l'absentéisme des enseignants, la formation inadéquate des enseignants, la qualité insuffisante et la non disponibilité des manuels scolaires, et finalement les infrastructures inadéquates (manque d'électricité, eau courante, toilettes). L'absence d'activités extrascolaires et ludiques est aussi mise en avant comme un facteur explicatif de l'abandon scolaire.

## Pour une stratégie globale de lutte contre l'abandon scolaire

Dans une telle perspective, lutter contre l'abandon scolaire implique des efforts d'amélioration des différentes dimensions de la qualité de l'éducation. C'est là une responsabilité de chacune des directions du MEN, ainsi que des Académie régionale d'éducation et de formation (AREF) et des Délégations Régionales. L'étude du phénomène de l'abandon scolaire menée par le MEN/UNICEF (2004) estime le coût global des déperditions au seul niveau primaire à 660 millions de dirhams, soit environ 66 millions d'euros. L'abandon scolaire doit être stoppé sous peine de voir la fracture sociale s'agrandir entre ceux qui accèdent à l'économie du savoir, la mondialisation, et l'ère technologique, et ceux qui ne maîtrisent même pas les apprentissages fondamentaux liés à l'alphabétisme et au calcul en arabe (langue nationale officielle) et qui n'ont pas une maîtrise minimale de la langue française (deuxième langue d'enseignement). L'évolution des technologies et l'existence de moyens de communication numériques impliquent que l'alphabétisation ne se résume plus à lire et écrire de manière traditionnelle mais englobe, désormais, la maîtrise des outils informatiques. Le concept de « multiple literacies »<sup>58</sup> ou « alphabétismes multiples » illustre ce tournant. Par conséquent, l'écart entre ceux qui « savent » et ceux qui « ne savent pas » se creuse. Ces derniers sont maintenant devenus l'équivalent d'« analphabètes numériques ». S'il s'agit d'un impératif, et aussi bien le rapport 2008 du CSE que le Plan d'Urgence sont catégoriques à ce sujet, une stratégie systémique s'impose.

## Le programme de lutte contre l'abandon scolaire de la SECAENF

Mis en place en 2005, le Programme de lutte contre l'abandon scolaire a soutenu 146 534 enfants scolarisés dans l'enseignement primaire en 2008. Dans la troisième année du programme (2007-2008), 93% des écoles (91% rurales et 95% urbaines) ont été dotées de cellules de veille pour détecter les enfants à « risque », et 179 108 élèves ont bénéficié d'une forme d'appui scolaire pour l'année 2006-2007. Pour l'année 2006-2007, ils étaient 154 423 dont près de 60% étaient des filles (90 266) et plus de 30% (48 876) des élèves issus du milieu rural (SECAENF, 2007). Le programme étant très récent, l'information sur son impact réel n'est pas encore disponible. Nous ne savons pas encore si ce soutien est suffisant pour lutter contre le risque d'abandon en termes de qualité, de pertinence, et de temps consacré aux

58. The Global Literacy Challenge, p.17, UNESCO, Paris, 2008.

élèves à risque sur le plan de l'échec et de l'abandon scolaires. Nous ne savons pas non plus combien d'enfants à risque parviennent à surmonter leurs difficultés et n'abandonnent pas avant de compléter le cycle primaire et d'accéder au collège. En dépit de ces lacunes, il est certain qu'il s'agit d'une initiative intéressante qu'il convient de renforcer. Ceci dit, afin qu'elle connaisse un réel impact, elle doit s'insérer dans une stratégie convoquant tous les acteurs du système dans un esprit de responsabilité collective. Seule une approche sectorielle globale est à même de corriger les dysfonctionnements du système scolaire et de consolider les changements nécessaires au niveau du rôle, de la formation et du nombre des inspecteurs, des directeurs d'école, des enseignants, et de leur relation à la fois avec les élèves et les parents.

### **Inadéquation entre l'éducation et la formation, et les exigences du marché du travail**

L'incohérence entre l'enseignement supérieur et les besoins du marché du travail provient généralement (et presque exclusivement) du déclin progressif de la qualité de l'enseignement scolaire à tous les niveaux. L'expansion rapide de l'enseignement, la politique d'arabisation mal préparée et hésitante, le manque de formation adéquate des enseignants, sont autant de facteurs qui ont contribué au déclin de la qualité de l'enseignement/apprentissage à l'école. L'arrivée massive de cohortes de diplômés universitaires mal préparés depuis la moitié des années 70 a eu un impact défavorable sur la qualité de l'enseignement au niveau universitaire. Alors que l'enseignement supérieur, plus élitiste durant les années 60 et 70, était de bonne qualité (comme en témoigne l'automatique reconnaissance de l'équivalence des diplômes marocains avec ceux des universités étrangères), les années d'études longtemps prolongées pour obtenir un premier diplôme et l'intégration de plus en plus difficile dans le monde du travail témoignent de la qualité déclinante de l'enseignement supérieur (RDH50, 2005, p170). Si le déclin de la qualité et la « *reproduction de la médiocrité* » affectent tous les cycles de l'enseignement supérieur, ils affectent les sciences humaines et sociales plus que les courants de la science et la technologie (Zaouaoui, 2005, p177).

Le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur est aujourd'hui très préoccupant, atteignant 30% en zone urbaine et connaissant la plus forte hausse sur la période. Ce chômage des diplômés peut

difficilement être considéré comme un simple chômage d'insertion : près de 62% des diplômés de l'enseignement supérieur au chômage l'étaient en 2002 depuis plus de trois ans. Les chômeurs diplômés représentent à cette date près de 42% du stock actuel d'emplois occupés par des actifs de même niveau de formation.

Les projections des effectifs d'élèves à scolariser pour répondre aux objectifs de la Charte annoncent une augmentation de 40% des effectifs de l'enseignement secondaire collégial d'ici à 2020 et un triplement des effectifs de l'enseignement secondaire qualifiant sur la même période. Les hypothèses d'amélioration des taux de rétention et de transition entre les différents cycles devraient conduire à quadrupler la proportion de nouveaux entrants dans l'enseignement primaire parvenant à obtenir le baccalauréat (Maroc prospective, Haut commissariat au plan, 2006). Une interrogation relative à la régulation et à l'insertion de ces futurs diplômés dans l'économie marocaine est inévitable.

La crise de la qualité de l'éducation au Maroc est symptomatique de la crise de l'éducation dans le monde arabe en général. Au-delà du déclin de l'efficacité interne démontré par des indicateurs tels que les taux élevés d'abandons et de redoublements, la crise est aussi de plus en plus définie en termes de déclin de la qualité ainsi qu'en termes de pertinence de l'enseignement et de la formation, comme on peut l'observer à travers le phénomène du chômage répandu des diplômés dans la région. Le Rapport sur le développement arabe de 2002 relate la situation dans les termes suivants :

Il existe plusieurs signes de déclin interne de l'efficacité de l'éducation dans le monde arabe, y compris les taux élevés d'échec et de redoublement, conduisant à de longues périodes passées à différentes étapes de l'éducation. Cependant, le vrai problème réside dans la qualité de l'éducation (...). Les problèmes de qualité et de pertinence ont conduit à une inadéquation entre le marché du travail et les besoins de développement, d'une part, et le rendement du système éducatif, d'autre part (...). La prévalence du chômage parmi les diplômés et la détérioration dans les salaires réels pour la majorité d'entre eux illustre bien ce problème.<sup>59</sup>

59. UNDP, 2002 : 54.

Cette crise de la qualité de l'éducation représente un risque important qui sape les réalisations quantitatives enregistrées en termes d'accès élargi à l'enseignement de base, et entrave davantage le processus de développement social et économique.

La faible qualité est devenue le talon d'Achille de l'éducation dans le monde arabe, un inconvénient qui sape ses réalisations quantitatives (...). Si la situation courante est permise de continuer, la crise ne peut que s'aggraver – ceci au moment où l'acquisition accélérée des connaissances et de la formation des compétences humaines avancées deviennent une condition pour le progrès. Si la détérioration de la qualité de l'éducation dans les pays arabes continue son train et l'incapacité de l'éducation à satisfaire les exigences du développement n'est pas invertie, les conséquences seront graves pour le développement humain et le développement social (op.cit).

### **La faiblesse des systèmes d'information et d'orientation**

Le dispositif d'orientation souffre de déficiences qui empêchent la majorité des acteurs (parents, élèves, étudiants) de disposer d'informations fiables et suffisantes (sur les contenus, les filières, les débouchés) à même de les guider dans l'identification des parcours possibles et dans le développement de leur stratégie d'orientation. Cette inefficience du dispositif d'orientation est à l'origine des déséquilibres observés dans la répartition des effectifs entre les filières et les spécialités (cet état de fait est particulièrement vrai pour ce qui concerne l'enseignement technique et professionnel et le niveau universitaire).

# Chapitre 7

## La gestion stratégique et le pilotage du secteur

La gestion de tout système éducatif recouvre quatre fonctions principales : (i) une fonction de pilotage stratégique, (ii) une fonction de gestion stricto sensu, (iii) une fonction informationnelle, et (iv) une fonction opérationnelle.

Pour pouvoir relever le double défi de scolariser tous les jeunes en âge de scolarité obligatoire et de leur garantir un parcours d'apprentissage et de formation le plus réussi possible, le système éducatif a besoin d'un système de gestion et de pilotage efficace, adapté aux exigences de la réforme initiée en 2000. Pour cela, il doit préciser ses objectifs et raccorder ceux-ci au budget national de façon réaliste et viable, mieux maîtriser l'allocation de ses ressources humaines et financières, clarifier les responsabilités des différents échelons de gestion, assurer le suivi de ses actions, évaluer ses résultats, coordonner tous les acteurs impliqués dans le système, particulièrement le niveau central et le niveau décentralisé ainsi que les partenaires techniques et financiers de la coopération internationale et, finalement, développer un système d'information fiable.

### Des moyens jusqu'à présent inadaptés aux ambitions

Déjà en 2005, le bilan à mi-parcours de la réforme du système éducatif a fait état des difficultés que rencontrait le système dans l'adoption de mécanismes efficaces de gestion, difficultés liées à la promotion par ancienneté, à la mauvaise répartition des ressources humaines, à l'absence d'évaluation fiable, à la centralisation, au cloisonnement et à la rigidité des structures administratives, à l'insuffisance de circulation de l'information, et à l'absence d'un système intégré et fiable d'information contribuant à la faible efficacité interne du système.

Le « second souffle de la réforme » doit donc prendre bonne note des leçons apprises depuis le lancement de la réforme en 2000. En effet, l'examen des résultats des différentes analyses disponibles permet de faire un recouplement entre la problématique de la « gouvernance hésitante » (CSE 2008), du besoin de renforcer le pilotage stratégique de la réforme, ou encore du besoin de renforcement de la gestion, de l'évaluation et du suivi du système (MEN 2006).

Pour le CSE, le défi que pose la gouvernance est en partie lié à l'absence d'outils de pilotage et de régulation adéquats. « Il apparaît que le système n'a pas encore pu développer les outils de pilotage appropriés à une conduite efficace des projets de réforme, à même de pallier à l'éparpillement des initiatives et à la faible coordination des programmes »<sup>60</sup>. Il convient de renforcer la concertation et la coordination entre les différents départements au niveau central en vue d'assurer une capitalisation optimale des différentes expériences en cours, une plus grande complémentarité et une synergie accrue entre les actions des différents partenaires.

Un autre aspect crucial du manque d'outils et de capacités de pilotage du système éducatif réside dans l'absence d'un système d'information intégré, global, et efficace. « En effet, le système d'information existant manque de coordination dans le traitement des différentes composantes du système sur la base de données et critères homogènes. Il n'est pas actualisé de manière régulière et ne répond pas efficacement aux besoins en information des gestionnaires, évaluateurs et dirigeants. Ce système d'information peine ainsi à donner une vision cohérente, globale autant que détaillée des performances du système éducatif »<sup>61</sup>.

La réforme initiée en l'an 2000 était de très grande envergure et le Plan d'Urgence en a donné toute la dimension. Cette politique ambitieuse s'est cependant heurtée aux nombreuses contraintes qui affectent la gestion du système et expliquent en partie que la réalisation des objectifs de la CNEF n'ait pu être que très partielle. Il aura fallu notamment cinq ans après le début de la réforme pour disposer d'un Cadre stratégique national conçu en 2005 comme outil pour le suivi et le pilotage de celle-ci. Le fait que les moyens financiers n'aient pas été au rendez-vous a rendu celui-ci pratiquement inutilisable et inutilisé.

---

60. CSE, 2008 : 31.

61. Idem.

La difficulté de programmer des réformes qui soient en cohérence avec les moyens dont dispose effectivement le système scolaire a été illustrée dans la mise en œuvre de la CNEF. Le Plan d'Urgence actuellement en cours doit faire face au même défi. L'enveloppe budgétaire du Ministère ne couvre pas les coûts estimés. L'écart entre les moyens apportés et les objectifs affichés semble ainsi se perpétuer et il n'est pas certain que le MEN réussisse à obtenir les fonds nécessaires pour la période 2009-2012. Adapter les objectifs de la réforme aux possibilités financières et humaines réelles serait un meilleur gage de succès, même si cela exige une planification minutieuse de la transformation du système sur le moyen et long terme, transformation sans doute lente, mais plus sûre.

## **FINANCEMENT**

### **Un financement de l'éducation en constante augmentation**

Le budget total (fonctionnement et investissement) du MEN a fortement augmenté depuis plusieurs années, passant en dirhams courants de 9,2 milliards en 1990 à 23,3 milliards en 2003. Cette hausse marque une réelle priorité pour le secteur. Cette forte croissance des dépenses d'éducation - plus rapide que celle du budget de l'Etat, elle-même plus rapide que celle de la richesse nationale - se traduit mécaniquement par une hausse de la part des dépenses de l'éducation dans le budget de l'Etat : en effet, celle-ci passe de 24,1% en 1990 à 28,2% en 2003. Au total, la part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB s'établit à 6,6% en 2003, ce qui marque une hausse substantielle sur la période puisque cette même valeur était de 5,3% en 1990.

### **Un financement de l'alphabétisation et de l'ENF en deçà des normes internationales**

Le budget de l'Etat consacré à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle connaît depuis plusieurs années une hausse substantielle mais reste à un niveau peu élevé par rapport aux autres budgets du gouvernement. En effet, même s'il augmente très sensiblement depuis la création du SECAENF en 2003, il reste l'un des budgets les plus modestes du gouvernement (130 millions de dirhams en 2005, 150 millions en 2006, soit respectivement 0,10% et 0,12% du budget de l'Etat, et 0,5% du budget du MEN en 2006). Cette part du budget du MEN allouée à l'alphabétisation et à l'éducation



non formelle est bien en deçà des recommandations internationales (minimum de 3% du budget public pour l'éducation). Ce budget devra être au minimum doublé pour se hisser au niveau de la valeur moyenne observée au niveau mondial, qui s'élève à environ 1% (UNESCO, 2006).

### **Une stabilité de la structure des dépenses en contradiction avec la priorité affichée**

Au sein du budget total du MEN, les dépenses de fonctionnement sont très largement majoritaires (94,2% du budget total). Au sein de ce budget de fonctionnement, les salaires représentent de loin le poste le plus important (93,9% en 2003), ne laissant qu'une assez faible part aux dépenses correspondant à l'achat de matériel et au fonctionnement des établissements.

Si le budget a connu une forte croissance, on peut noter que la répartition globale des crédits est restée très stable depuis les années 90. En dépit de la priorité affichée pour le développement de l'enseignement primaire depuis 1990, celui-ci n'a pas vu sa part augmenter substantiellement sur la période. Celle-ci est passée de 47,2% en 1990 à 47,1% en 2003, alors que ce niveau d'enseignement a connu la plus forte croissance de ses effectifs. Sur l'ensemble de la période, l'enseignement collégial reçoit environ 28% du budget global contre 25% pour l'enseignement secondaire qualifiant.

L'augmentation des dépenses d'éducation sur les quinze dernières années est incontestable et témoigne d'une évidente volonté de développement du système d'enseignement. Cependant, l'analyse montre que cette augmentation ne s'est accompagnée d'aucune priorité claire et a concerné proportionnellement les différents niveaux d'enseignement. L'analyse du coût unitaire en dirhams constants par élève du primaire révèle que celui-ci est plus faible en 2003 qu'en 1990 (1833 dirhams en 2003 contre 2075 en 1990). Cette situation s'observe également dans le secondaire qualifiant et dans l'enseignement supérieur. L'inverse est cependant observable au niveau de l'enseignement collégial.

### **Un budget plafonné**

Les quinze dernières années, et plus encore la période récente, témoignent de la forte priorité accordée au secteur. Cette tendance peut se poursuivre, mais elle sera cependant plus dépendante de la croissance du PIB et de la

possibilité pour le gouvernement d'augmenter sa pression fiscale que de la priorité accordée à l'éducation par l'Etat au sein de son budget (le budget de l'éducation dans le budget de l'Etat a aujourd'hui atteint des valeurs très élevées). Un effort dirigé vers la rationalisation des dépenses et/ou la recherche de ressources nouvelles (familles, collectivités territoriales...) prévues par la Charte de l'éducation et de la formation devra se développer pour assurer la continuité dans le développement du système.

## **GESTION DES RESSOURCES HUMAINES**

### **Les différences de dotations, d'encadrement et d'utilisation des enseignants**

Les dotations des établissements scolaires relèvent directement de la gestion des systèmes d'enseignement. Normalisées (obéissant à des règles pédagogiques comme l'horaire des élèves), ces dotations relèvent également de décisions très individualisées liées à la gestion proprement dite des personnels (affectation, mobilité et mutation notamment). Dans les trois niveaux d'enseignement, les indicateurs d'encadrement sont à la hausse entre 1991 et 2003. Au sein de l'enseignement primaire, la taille moyenne des classes est passée de 27,9 élèves à 29 élèves. Dans l'enseignement collégial, on compte aujourd'hui 33,3 élèves par enseignant contre 26,9 en 1991. Enfin, dans l'enseignement secondaire qualifiant, on est passé de 31,4 à 34,4 élèves. Cependant, ces ratios ne sont pas homogènes sur l'ensemble du territoire. Certaines régions sont clairement sous dotées par rapport à d'autres, notamment au niveau de l'enseignement secondaire où la différence dans la taille des classes s'élève jusqu'à 8 points entre l'Oriental (31) et l'Oued Eddahab (39). L'étude menée par Jarousse (2004) sur le secteur a montré que la variété des niveaux de dotation s'accompagne d'une sous utilisation non négligeable d'une partie du personnel enseignant affecté dans les établissements sur-dotés.

### **L'enjeu de la gestion des enseignants**

La gestion des 251 533 enseignants<sup>62</sup> de l'enseignement scolaire constitue l'un des enjeux majeurs du système éducatif. La gestion des enseignants

62. CSE (2008). État et perspective du Système d'Éducation et de Formation : Métier d'Enseignant (Volume 4).

poursuit évidemment un objectif essentiel, consistant à assurer la présence d'enseignants sur tout le territoire national, dans chaque classe et dans le second degré, pour chaque discipline. Comme dans toute la fonction publique, elle est cependant contrainte par la nécessité de respecter les statuts qui régissent les différents corps de fonctionnaires enseignants. Si cette gestion est assurée selon des modalités relativement différentes dans le premier et le second degrés, elle soulève cependant dans les deux cas des problématiques similaires qui se ramènent à la nécessité de concilier au mieux, selon un équilibre toujours fragile, la bonne gestion des moyens budgétaires et le respect des dispositions statutaires applicables aux enseignants, tout en s'assurant que les décisions prises sont bien conformes à l'intérêt des élèves. C'est cet équilibre qui se trouve imparfaitement réalisé. Le renforcement, notamment sous la pression des organisations représentatives, des mesures prises en faveur des enseignants tendent parfois à l'emporter tant sur le souci de la maîtrise des coûts que sur la prise en compte des besoins des élèves. Le Ministère a renoncé, jusqu'à présent, à utiliser pleinement les dispositions réglementaires qui lui auraient permis de maîtriser les affectations et le déroulement des carrières pour mieux répondre aux besoins du service de l'enseignement.

## **LA DECENTRALISATION**

### **La répartition des pouvoirs des différents niveaux de gestion**

L'un des grands défis de la gestion du système éducatif consiste en la transformation d'un système totalement centralisé en un système déconcentré et décentralisé, transformation initiée par la réforme de 2000. Celle-ci a conduit à une recomposition des différents échelons de gestion du système éducatif et à l'attribution de nouveaux rôles avec une redistribution des pouvoirs. Changements qui, à l'heure actuelle, n'ont pas encore pleinement abouti et qui, en l'absence d'une véritable planification stratégique, de moyens, et de formation des cadres, ne se produisent pas sans difficultés et sans résistances.

## Le nouveau rôle de l'administration centrale

Depuis 2000, le Département de l'Éducation Nationale a cherché à redéfinir son nouveau rôle et s'est recentré sur « les domaines stratégiques de la politique éducative, de la pédagogie, la gestion des ressources humaines, la supervision et le contrôle de gestion ainsi que la répartition des ressources entre les académies régionales d'éducation et de formation »<sup>63</sup>. Afin de répondre à ce nouveau cadre d'intervention, l'administration centrale de l'éducation nationale a initié des démarches de modernisation en poursuivant des objectifs complémentaires : réorganiser partiellement sa structure, déconcentrer sa gestion, donner plus de responsabilités aux Académies régionales et aux Délégations, notamment en « transférant les compétences en matière de planification de gestion courante de ressources humaines »<sup>64</sup> et en transférant leurs dotations financières. En revanche, elle n'a pas vraiment adapté sa structure aux nouvelles circonstances et ne s'est pas dotée d'instruments d'évaluation et de contrôle de gestion, mesures sans lesquelles il est très difficile de recentrer le Ministère sur des missions de pilotage stratégique et d'expertise. L'initiative des départs volontaires a eu l'effet non désiré de laisser partir des professionnels expérimentés et chevronnés avec une expertise précieuse. Cette expertise doit maintenant être cherchée à l'extérieur de l'institution, et une partie du travail technique qui devrait être entrepris au sein du MEN est actuellement sous-traitée.

## La déconcentration et la décentralisation de l'administration

Abordée au cours des premières années de la réforme dans une logique de répartition des tâches administratives, la décentralisation au Maroc n'était pas vécue alors comme « un choix de politique éducative et de stratégie de développement »<sup>65</sup>. A ce titre, le secteur est encore caractérisé par une « forte centralisation des décisions et une faible marge de manœuvre laissée aux responsables locaux, provinciaux et régionaux dans la gestion des ressources humaines »<sup>66</sup>. Par ailleurs, les personnels non enseignant (de l'orientation, de la direction, et de l'administration) affectés à la gestion du système d'enseignement au niveau local notamment, souffrent d'un

63. CSE (2008) *État et perspectives du Système d'Éducation et de Formation* : Rapport Analytique, vol. 2, p. 75.

64. Idem.

65. Bilan à mi-parcours de la réforme du SEF (2005).

66. Idem.

manque de formation initiale entravant l'exercice de leur fonction. Au niveau de l'enseignement supérieur, l'autonomie universitaire, tout comme son ouverture sur son environnement, souffrent d'une lenteur dans la mise en application.

Le rôle des AREF consiste désormais à définir une politique régionale qui devrait être adaptée aux besoins locaux des élèves. Il s'agit de reconnaître les AREF comme des échelons stratégiques à même non seulement de mettre en œuvre les politiques ministérielles en les adaptant aux spécificités locales, mais aussi d'aider ces dernières à définir des objectifs annuels ou pluriannuels tant en termes d'accueil que de réussite scolaire. Les Académies doivent dorénavant formuler une stratégie et élaborer un Plan d'action budgétisé, et il en est de même des Délégations qui dépendent directement de ces Académies pour leur budget. Le renforcement du rôle des Académies dans le pilotage du système scolaire dans le cadre de la déconcentration et la décentralisation, constitue une évolution majeure dans la gestion de l'éducation nationale. Ceci dit, cette transformation est loin d'être effective dans la pratique, comme en témoignent l'inégale maturité des Académies et leur difficulté à poursuivre la décentralisation au niveau des délégations et des établissements scolaires. Elle doit néanmoins être soutenue, car elle est la condition de l'affirmation des Académies comme lieux de la cohérence d'un système dont les objectifs restent certes définis par la collectivité nationale, mais où les particularités locales sont de plus en plus prises en compte et où les acteurs locaux, collectivités locales, établissements, enseignants, et familles, sont appelés à jouer un rôle de plus en plus prépondérant.

### **Le nouveau rôle des collectivités locales**

Bien que les textes de la CNEF et du CSE prévoient un rôle croissant des collectivités locales dans la gestion et le financement du système éducatif, il existe une imprécision quant au partage des compétences entre l'Etat et celles-ci au sein du système. Par conséquent, il existe une confusion dans la répartition des responsabilités politiques et financières qui ne fait que contribuer à la perpétuation de certains dysfonctionnements du système. L'Article 171 de la CNEF désigne les collectivités locales comme des partenaires de l'école et attend d'elles la prise en charge, dans la mesure du possible, du préscolaire (4-6 ans), la mise à disposition de locaux appropriés à la généralisation du primaire ou la construction de nouveaux locaux scolaires, leur équipement, ainsi que leur maintenance. La pratique montre

que les responsables locaux n'assument pas pleinement ou pas du tout ce rôle pour deux raisons principales : (1) les collectivités locales manquent souvent de budgets pour assumer ces responsabilités et l'État ne leur accorde pas les aides financières nécessaires, (2) les collectivités locales n'ont ni l'expérience, ni l'expertise requise dans le domaine de la gestion de l'éducation préscolaire et ne reçoivent pas de formation en la matière.

En conclusion, il y a eu, depuis 2000, des évolutions significatives dans la répartition des pouvoirs entre les différents niveaux de gestion de l'éducation, même si, par ailleurs, la décentralisation n'est pas encore tout à fait effective au niveau des Délégations et des établissements d'enseignement, que le rôle stratégique confié aux AREF pour la définition et la gestion des politiques éducatives n'est pas encore pleinement assumé, et que l'intervention active des collectivités locales dans le domaine éducatif reste très limitée. Au-delà de ces contraintes, la mise en place de la décentralisation a enclenché une dynamique de transformation qui altère le fonctionnement traditionnel du système éducatif jusqu'alors dirigé depuis l'administration centrale. Tout en commençant à redéfinir son rôle, l'administration centrale n'exerce pas encore des fonctions de pilotage stratégique par manque d'un cadre de suivi et d'un système d'information global fiable. L'administration centrale doit encore intégrer la démarche d'évaluation dans le pilotage et la gestion du système éducatif à tous les niveaux, depuis le central jusqu'à l'école, en encourageant l'utilisation des résultats et des recommandations.

Cette recomposition des pouvoirs au sein du système scolaire n'est pas achevée, ce qui témoigne d'une réflexion encore non aboutie sur la définition de l'échelon optimum de gestion de l'école. La délimitation plus ou moins précise des champs de compétences des différents échelons de responsabilité n'est encore ni suffisamment claire ni suffisamment assumée. Et malgré les indéniables progrès, les relations du ministère avec les Académies régionales demeurent ambiguës car elles marquent une hésitation entre les interventions directes de la centrale et la reconnaissance de pouvoir et de la liberté d'action des échelons déconcentrés.

## **L'évaluation en matière éducative**

La culture de l'évaluation du système éducatif au Maroc est encore peu développée. Or, l'évaluation constitue un instrument indispensable de pilotage, d'information, et de régulation du système éducatif. A l'échelon national, elle doit offrir une vision globale des évolutions de ce système.

A l'échelon local, elle doit permettre aux responsables éducatifs de situer leur action par rapport aux objectifs et aux résultats nationaux. Évaluer n'est cependant pas une tâche aisée car les difficultés sont multiples. Elles peuvent être liées à un déficit statistique, comme elles peuvent être liées à la difficulté de cerner les objectifs du système éducatif. En effet, si les objectifs quantitatifs sont aujourd'hui ceux reformulés dans le Plan d'Urgence, les objectifs qualitatifs demeurent beaucoup plus difficiles à définir. Et en l'absence d'objectifs clairement hiérarchisés, il est difficile de savoir si l'école remplit effectivement ses missions. Une autre contrainte de l'évaluation réside dans la difficulté à appréhender des résultats du système éducatif qui ne dépendent pas des acteurs de ce dernier. Ces difficultés expliquent une fréquente confusion dans les évaluations conduites sur le système éducatif entre les indicateurs de résultat et les indicateurs d'activité.

Il est cependant important de souligner que si l'évaluation du système est indispensable, elle a ses limites. En effet, l'identification des responsabilités en cause dans la performance du système éducatif est malaisée. De multiples facteurs qui interviennent ne permettent pas d'établir un lien direct entre les performances et la gestion d'un établissement scolaire ou d'une université. Le style de gestion, lié au charisme du chef d'établissement et de son équipe, de même que la qualité du travail en équipe des enseignants, paraissent décisifs. Or, ces paramètres sont difficiles à appréhender et, de plus, varient selon le type d'établissement, le profil des élèves ou leur environnement. De même, les effets d'une réforme pédagogique ne sont guère isolables de l'ensemble des autres éléments qui composent le système éducatif. Une véritable évaluation d'une politique publique doit permettre de vérifier si les résultats obtenus correspondent aux objectifs fixés (efficacité) et si ces résultats l'ont été au prix d'une mobilisation optimale des moyens (efficience). A l'heure actuelle, il est difficile de se prononcer, avec exactitude, sur l'efficacité et l'efficience du système éducatif marocain. Le premier rapport du CSE (2008) représente une première évaluation dans ce sens. C'est à l'Instance nationale d'évaluation qu'incombe la tâche d'amorcer le processus de mesure de l'efficacité de la politique éducative au Maroc en comparant ses résultats aux objectifs assignés et aux moyens mis en œuvre.

## LA COORDINATION DES PARTENAIRES INTERNATIONAUX

### Pour une plus grande efficacité de l'aide internationale

Parmi les défis de la gestion et de la coordination du système éducatif, il y a celui de la coopération internationale. S'il est vrai que les fonds mis à disposition par la coopération internationale pour appuyer le développement de l'éducation nationale ne représentent qu'une fraction des ressources nécessaires au fonctionnement du système, il n'en est pas moins vrai que l'impact de cet appui est considérable étant donné le poids politique de certains des partenaires techniques et financiers. A travers la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide, les pays en développement et les pays donateurs se sont engagés à changer la façon dont ils travaillent ensemble sur le terrain pour améliorer la qualité de l'aide et donc son efficacité. Afin de mieux contribuer à atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement, la Déclaration d'Accra issue du 3<sup>ème</sup> Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide au développement invite les pays à renforcer l'appropriation du processus de leur développement et à renforcer leurs capacités de planification, de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation. Quant aux partenaires techniques et financiers, ils sont appelés à appuyer ce renforcement en vue de favoriser l'appropriation nationale et une meilleure optimisation des ressources de la coopération. Il est utile de noter, à ce propos, la récente initiative du Système des Nations Unies pour mieux coordonner et harmoniser les interventions des différentes agences dans les domaines touchant aux jeunes et à l'éducation. En effet, le Groupe thématique « Jeunes et Education » représente un véritable mécanisme de gouvernance collective et d'appui harmonisé, dont le travail a abouti à un cadre d'action collectif illustré à travers le plan d'action harmonisé pour le secteur éducation 2009 comme contribution au programme de coopération entre le gouvernement du Maroc et les Nations Unies.

Le système éducatif marocain a eu quant à lui, jusqu'à très récemment, du mal à assimiler les nouveaux rôles suggérés par ces nouvelles orientations de l'aide internationale. Les programmes de coopération étaient trop souvent perçus et conçus comme des projets se situant en dehors de la politique définie par le pays, avec le risque de volatilité des acquis à la fin du projet. Apprendre à capitaliser sur les expériences s'inscrivant dans le cadre des programmes de coopération, intégrer les actions de la coopération dans les plans d'actions du MEN, des AREF et des Délégations, et éradiquer



les pratiques d'indemnités spéciales versées pour le travail réalisé par les fonctionnaires dans le cadre des projets de coopération, contribueraient à la convergence et à la synergie des efforts. Réduire la fragmentation de l'aide en améliorant la complémentarité entre les appuis des divers partenaires techniques et financiers serait un gage d'une plus grande qualité de l'aide. Sans doute le cadre partenarial prévu par la Direction de coopération internationale du MEN deviendra-t-il un outil précieux au service d'une coopération plus efficace dans son accompagnement à la politique éducative.

# Conclusion

Les quinze dernières années, et notamment la période la plus récente, témoignent d'une très forte mobilisation pour le secteur de l'éducation au Maroc. Cette mobilisation doit incontestablement beaucoup au processus initié par l'adoption de la CNEF en 2000. Elle se mesure d'abord aux moyens supplémentaires mobilisés et aux progrès réels dans l'accès à la scolarisation, notamment au niveau de l'enseignement primaire. Ces réalisations ont également changé profondément le niveau de qualification de la population active et annoncent, à terme, un net recul de l'analphabétisme. Certaines des dimensions de la réforme n'ont pas encore porté leurs fruits mais n'en constituent pas moins des transformations fondamentales du système offrant pour l'avenir de très nombreux leviers d'amélioration. C'est le cas de la déconcentration/décentralisation qui devrait stimuler, à court terme, autant au niveau des Académies elles-mêmes qu'au niveau central, une demande de justification des financements et des résultats et accroître l'imputabilité des décisions. Cela dit, l'analyse des tendances dans le développement du système éducatif démontre que de nombreux défis restent posés :

## 1. Accès incomplet et inéquitable à l'éducation de base

Le premier défi qui continue à se poser au développement du système éducatif marocain relève du fait que l'accès à l'éducation de base reste incomplet et inéquitable. Si des progrès significatifs ont été enregistrés dans l'accès des filles et des garçons à l'enseignement primaire et collégial, une minorité des enfants, parmi les plus vulnérables, reste exclue du cycle primaire. De même, si l'enseignement collégial est quasi-généralisé en milieu urbain, c'est loin d'être le cas en milieu rural. De plus, un nombre important d'enfants et de jeunes continuent à se situer en dehors du système éducatif, privés de toute offre éducative, qu'elle soit formelle ou non formelle. Finalement, en dépit de l'accélération récente du rythme de l'alphabétisation des adultes, près de 40% des marocains âgés de 10 ans et plus sont toujours analphabètes. Ce taux s'élève à 60% en milieu rural, où près de 75% des femmes sont touchées. Des efforts encore considérables restent donc à faire pour assurer le droit à une éducation de base pour tous.

## **2. Faible qualité et pertinence des apprentissages**

La deuxième difficulté, et non la moindre, concerne la qualité et la pertinence des apprentissages. Les résultats des enquêtes nationales et internationales en matière des acquis des apprentissages, ainsi que des études ponctuelles, reflètent de faibles niveaux de compétences, que ce soit au niveau de l'enseignement primaire, secondaire, supérieur, ou encore dans le domaine de l'alphabétisation des adultes et de l'éducation non formelle. L'une des causes majeures de cette situation doit sans doute être imputée aux lacunes observées dans le domaine de la formation des enseignants/éducateurs.

## **3. Faible efficacité interne et externe du système**

La question du faible niveau d'efficacité du système éducatif se mesure par l'ampleur du phénomène de redoublement et d'abandon à tous les niveaux d'éducation. On constate des résultats encore modestes en matière d'amélioration de la rétention, surtout au niveau du primaire. Ceci indique sans doute que les problèmes d'adéquation entre l'offre et la demande, qui ont longtemps limité l'expansion de la scolarisation en zone rurale, sont encore aujourd'hui en partie à l'œuvre. Aussi, l'efficacité externe du système continue-t-elle à être un défi au vu de l'inadéquation entre la formation post secondaire et supérieure et les besoins du marché du travail. Cette inadéquation mène inexorablement à une hausse de la masse des diplômés chômeurs.

## **4. Gestion et pilotage stratégique**

Finalement, la gestion du secteur reste un défi important, autant au niveau de l'allocation des ressources humaines que financières. Outre la faible cohérence des affectations dans les établissements, on observe un faible degré d'utilisation des enseignants (ce qui se traduit, entre autre, par des tailles de classes élevées), et l'absence de véritables politiques d'orientation autres que celles basées sur la carte scolaire. En ce qui concerne le financement, l'actuelle saturation du budget, à laquelle s'ajoutera sans doute une hausse des effectifs à scolariser au niveau secondaire, nécessite la recherche de solutions financières nouvelles. Finalement, le pilotage stratégique continue à poser problème dans une nouvelle architecture de décentralisation et de transformation conséquente des fonctions et responsabilités des différents échelons de la gestion du système.

## Références

Alama, A. et Vélaz de Medrano, C. (Dir) et Chedati, B. (2008). *Equidad y políticas públicas en educación y formación básicas en Marruecos*. En C. Vélaz de Medrano (Dir.), A. Alama, A. Euceda, N. Massé y M<sup>a</sup> J. Vitón (Coords.).

*Equidad y políticas públicas en educación y formación básicas: estudio de casos en América Latina, África Subsahariana y Magreb*. Madrid. Ed. Siglo XXI-Fundación Carolina. Cap. 5.3.

Bougroum, M., Diagne, A, Kissami, M. & S. Tawil (à paraître). "Literacy policies and strategies in the Maghreb : Comparative perspectives from Algeria, Mauritania and Morocco". Paper presented at regional conference on : *Literacy Challenges in the Arab States Region: Building Partnerships and Promoting Innovative Approaches*. (Doha, 12-14 March 2007). UNESCO & Qatar Foundation.

COSEF (1999). *Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation* (CNEF).

Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008). *Etat et Perspectives du Système d'Éducation et de Formation*. Vol. 1. *Réussir l'École Pour Tous*. Rabat : Rapport annuel 2008.

Direction de la Statistique (1998/98 & 1990/91). *Enquête nationale sur le niveau d vie des ménages*. Rabat.

Haut Commissariat au Plan (HCP), Rapport de développement humain (RDH50).

Madi, L. (2005). *L'alphabétisation et l'éducation des adultes*. RDH50, pp. 309-350.

MEN (2007). Bilan à mi-parcours de l'Éducation pour tous 2000-2007. Rabat.

MEN (2005). *Cadre stratégique de développement du système éducatif* (2005). Direction de la stratégie, de la statistique et de la planification. Département de l'éducation nationale. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. Rabat.

MEN (2005). *Réforme du système éducatif : Bilan et perspectives*. Département de l'éducation nationale. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. Rabat.

MEN (2005). *Plan National de l'Education pour tous*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. Rabat.

MEN/UNICEF (2004). *Les coûts de la non-scolarisation et de la déscolarisation*. Rabat.

MEN (1999). *L'Education pour tous (EPT) : Bilan à l'an 2000*. Ministère de l'Éducation Nationale. Rabat.

MEN/UNESCO/UNICEF (2001). *Evaluation des acquis scolaires des élèves de la 4<sup>ème</sup> AF (MLA)*. Education Pour Tous : Bilan à l'an 2000. Direction de l'évaluation du système éducatif. Secrétariat général. Ministère de l'Education Nationale. Rabat.

MEN/UNESCO/UNICEF (2001). *Evaluation des conditions d'enseignement et d'apprentissage dans le premier cycle de l'enseignement fondamental*. Education pour tous : Bilan à l'an 2000. Direction de l'évaluation du système éducatif. Secrétariat général. Ministère de l'Education Nationale. Rabat.

PIRLS (2001). *Progress in International Reading Literacy Study*.

PNUD (2007). *Rapport Mondial sur le Développement Humain 2007/2008*.

Loi n° 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur (2000).

Royaume du Maroc/ONU (2006). *Plan-cadre des Nations Unies au Maroc (2007-2011) - Bilan commun du pays*. Rabat.

Royaume du Maroc (2005). *Initiative Nationale de Développement Humain (INDH)*.

Royaume du Maroc (2005). *Rapport national sur les Objectifs du Millénaire pour le développement*.

SECAENF (2007). *Enquête Nationale sur l'alphabétisme, la non scolarisation et la déscolarisation au Maroc*, décembre 2006, Rabat.

SECAENF (2006). *Alphabétisation et éducation non formelle : Bilan 2005-2006*. Secrétariat d'Etat chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. Rabat.

SECAENF (2003). *Stratégie nationale de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle*. Secrétariat d'Etat chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. Rabat.

Tawil, S. et S. Cerbelle (2010). *Education au Maghreb : Tendances, défis et perspectives*. Rabat. Bureau multipays de l'UNESCO.

Tawil, S. (2006). "Quranic Education and Social Change in Northern Morocco: Perspectives from Chefchaouen", *Comparative Education Review*, Vol. 50, 3: 496-517.

Tawil, S. (2004). "Basic Education, Exclusion and Development: Change, crisis, and reform in Moroccan school education", Geneva: Graduate Institute for Development Studies (unpublished).

Tawil, S. (2000). "Household demand, basic education and exclusion: Focusing on out-of-school children in Morocco", in Malmberg, Hansén & Heino (Eds.) *Basic Education For All: A global concern for quality*, Vasa: Abo Akademi University, pp. 137-155.

Tawil, S. (1996). "Poverty and demand for primary education: Evidence from Morocco", *Norrag News*, No. 19, pp. 81-84, June.

TIMMS (2003). Trends in International Math and Science Survey.

UNDP (2002). *Arab Human Development Report*. New York.

UNDP (2005). *Human Development Report*. New York.

UNESCO (2001). *Programme d'appui au développement du premier cycle de l'enseignement fondamental marocain (700/MOR/13)*. Rapport d'évaluation externe.

UNICEF (2006). *La violence à l'école*. Rabat.

UNICEF (2005). *Evaluation du programme de coopération Maroc-UNICEF*. New York.

World Bank (2005). *Country Assessment Strategy (CAS) 2005-2009*.

World Bank (2005). *Royaume du Maroc : Rapport sur la pauvreté : Comprendre les dimensions géographiques de la pauvreté pour en améliorer l'appréhension à travers les politiques publiques*

Zouaoui, M. (2005). *L'enseignement supérieur depuis l'indépendance : La dégradation de la qualité est-elle inéluctable ?*, RDH05.

Face aux défis posés par la mondialisation, le Maroc doit s'adapter aux transformations internationales tout en accélérant et en renforçant les différents chantiers de développement politique, économique et social. Le chantier de la réforme du système d'éducation et de formation est au cœur de la gestion de ces transformations. En 1999, une ambitieuse réforme de l'éducation a abouti à l'adoption d'une Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation articulant une nouvelle vision à l'horizon 2020. Bien que des progrès substantiels aient été réalisés depuis cette date dans l'élargissement de l'accès à l'enseignement obligatoire, d'autres problèmes persistent ou s'aggravent, comme en témoignent les taux élevés de déperditions et de redoublements à tous les niveaux, les faibles niveaux des acquis des apprentissages de base, ou encore l'inadéquation entre le profil des sortants du système et les besoins du marché du travail. C'est en réponse à ces constats que s'est mis en place un Programme d'urgence pour 2009-2012, visant à consolider les réalisations et à apporter les réajustements nécessaires dans le cadre du respect des orientations de la Charte. Analysant les défis au niveau de l'accès, de l'équité, de la qualité, de l'efficacité interne et externe du système, ainsi qu'au niveau de la gestion et du pilotage stratégique du secteur, ce diagnostic se veut une contribution à l'articulation du Programme d'urgence 2009-2012 avec la préparation d'une nouvelle phase de la réforme à partir de 2012.

