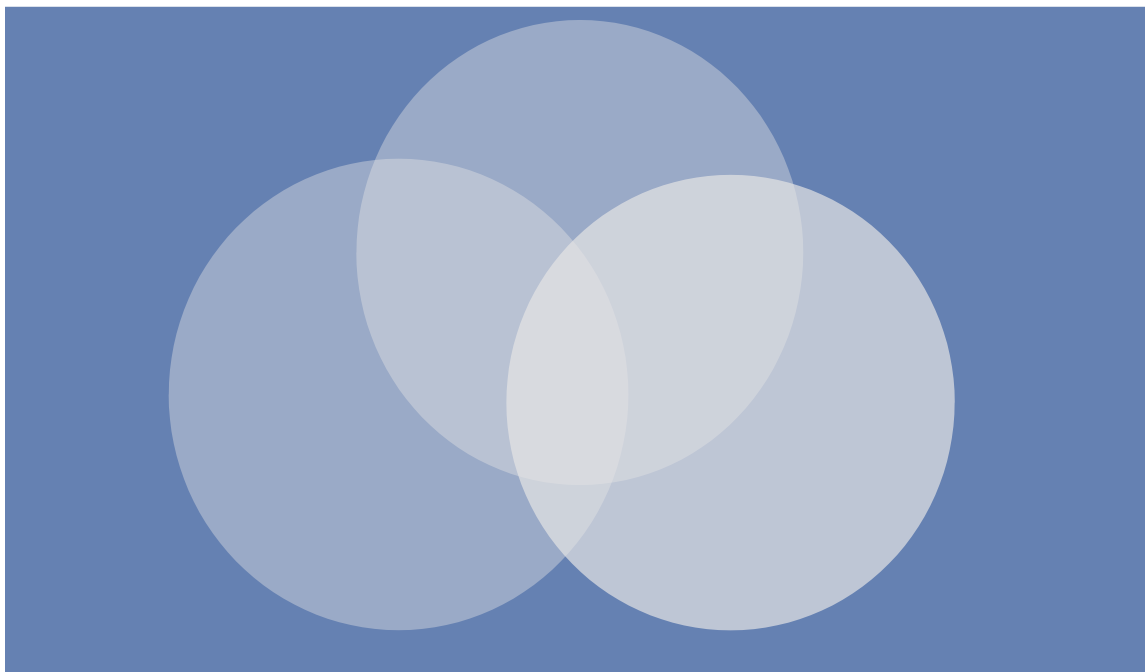


# **La Flexibilisation de L'Enseignement Supérieur Au Maroc : Analyse Du Présent Et Réflexions Pour L'avenir**

*« L'ODD4 : Planifier les parcours d'apprentissage  
flexibles dans l'enseignement supérieur »*



**El Bachir Kouhlani et Mohammed Nabil  
Benchekroun**

# LA FLEXIBILISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU MAROC : ANALYSE DU PRÉSENT ET RÉFLEXIONS POUR L'AVENIR

Rapport préparé pour le projet de recherche de l'IPE-UNESCO « L'ODD4 - Planifier les parcours d'apprentissage flexibles dans l'enseignement supérieur »

Affiliation des auteurs

El Bachir Kouhlani - Professeur (Faculté des Sciences juridiques, économiques et sociales, Ain Chock - Université Hassan II), et ancien Directeur de l'Enseignement supérieur (ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de la Formation des cadres) et Mohammed Nabil Benchekroun - Professeur (École normale supérieure de Casablanca - Université Hassan II).

Septembre 2021

*Ce rapport a été préparé pour le projet de recherche de l'IPE-UNESCO « ODD4 - Parcours d'apprentissage flexibles dans l'enseignement supérieur ». Le projet vise à produire des connaissances et à fournir des recommandations, fondées sur des données factuelles, aux ministères de l'Enseignement supérieur dans différents contextes de développement et qui envisagent de mettre en place, ou de renforcer, des politiques en faveur des parcours d'apprentissage flexibles. Ce projet comprend un exercice d'inventaire, une enquête internationale, huit études de cas nationales approfondies (Afrique du Sud, Chili, Finlande, Inde, Jamaïque, Malaisie, Maroc et Royaume Uni) et des études thématiques. Ce rapport est l'une des huit études de cas approfondies par pays.*

L'UNESCO a attribué au Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation le droit de publier ce rapport. Les points de vue et opinions exprimés dans ce rapport de recherche sont ceux des auteurs et ne représentent pas nécessairement ceux de l'UNESCO, de l'IPE ou du Ministère.

Cette étude est disponible en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). En utilisant le contenu de cette étude, les utilisateurs acceptent d'être liés par les conditions d'utilisation du dépôt en libre accès de l'UNESCO (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>). La présente licence s'applique exclusivement au contenu textuel de l'étude.



International Institute for Educational Planning  
7-9 rue Eugène Delacroix 75116 Paris

Ministère de l'Éducation Nationale, de la formation professionnelle l'enseignement  
supérieur, de la recherche scientifique .  
Boulevard Mohamed Lyazidi - Hassan, BP : 4500 - RABAT

**DOI:** <https://doi.org/10.34874/unesco-maroc/es/r001>

© UNESCO 2021



# Table de matières

Table de matières.....	2
Liste des tableaux.....	6
Liste des figures.....	7
Liste des acronymes.....	8
Remerciements.....	10
Résumé.....	11
Introduction.....	13
Chapitre 1. Panorama de l'enseignement supérieur marocain.....	17
1.1 Caractéristiques de l'enseignement supérieur au Maroc.....	17
1.1.1 Les principales phases de la politique d'extension du système.....	17
1.1.2 L'expansion de l'enseignement supérieur marocain.....	19
1.1.3 La gouvernance et le pilotage de l'enseignement supérieur.....	21
1.1.4 Les sources et l'allocation du financement dans l'enseignement supérieur....	25
1.1.5 Modalités d'enseignement.....	30
1.1.6 L'équité dans l'enseignement supérieur.....	34
1.2 Conclusion partielle.....	36
Chapitre 2. La nouvelle politique de réforme et les pratiques clés de soutien à la flexibilité des parcours de formation.....	37
2.1 La loi 01.00 : objectifs et acteurs principaux.....	37
2.1.1 Le développement des admissions alternatives par la diversification des institutions et des modes d'enseignement.....	40
2.1.2 Élargissement des capacités d'accueil des établissements.....	41
2.1.3 Le développement du niveau Bac+2 de la formation professionnelle.....	41
2.1.4 Le développement des institutions de formation académique privées.....	43
2.1.5 Le développement des nouvelles modalités de l'enseignement supérieur : expansion de l'enseignement à distance.....	44
2.1.6 L'instauration des études à temps aménagé.....	47
2.1.7 Le développement de la formation continue tout au long de la vie.....	48
2.1.8 Promotion d'un enseignement supérieur inclusif.....	48
2.2 Les instruments clefs de soutien de la flexibilité des parcours de formation.....	50
2.2.1 Systématisation des passerelles.....	50
2.2.2 Information et orientation des apprenants.....	51

2.2.3 L'instauration de tests de niveau en langues arabe, française, anglaise et espagnole.....	53
2.2.4 Combler le déficit du développement personnel des étudiants par des cours des soft-skills obligatoires.....	54
2.2.5 Développement des filières de la formation en alternance.....	54
2.2.6 Adoption du système de crédits et la capitalisation des acquis.....	55
2.2.7 Promouvoir la qualité en tirant profit des apprentissages des apprenants.....	55
2.3 Les principales pratiques de soutien de la flexibilité.....	58
2.3.1 Le bachelor.....	58
2.3.2 Les Cités des métiers et des compétences.....	62
2.4 Conclusion partielle.....	64
Chapitre 3. Les pratiques de flexibilisation utilisées par les établissements .....	65
3.1 Les établissements offrant des parcours de type académique.....	65
3.1.1 Les pratiques de la flexibilité dans les établissements de type académique...66	
3.2 Les établissements de la formation professionnelle.....	88
3.2.1 Centre de formation dépendant de l'OFPPPT : Institut spécialisé dans les métiers de transport routier - ISMTR Casablanca.....	90
3.2.2 Établissement privé de la formation professionnelle : Institut de formation d'informatique appliquée et de gestion - IFIAG.....	92
3.3 Conclusion partielle.....	95
Chapitre 4. Articulations des politiques de flexibilité nationales et institutionnelles et recommandations pour une mise en place optimale de ces politiques.....	96
4.1 Les effets et les contraintes des principaux instruments de la flexibilisation sur les établissements de l'enseignement supérieur.....	96
4.1.1 Les effets sur les passerelles.....	96
4.1.2 Les effets des dispositifs d'orientation et de réorientation pour accroître la mobilité.....	98
4.1.3 Les effets de la mise en œuvre du système de crédits.....	98
4.1.4 Les effets de la flexibilisation sur les modalités de l'enseignement dans le supérieur.....	99
4.1.5 Les effets de la promotion de la qualité des formations et des résultats de l'apprentissage.....	100
4.1.6 Les effets de la flexibilisation des parcours de formation sur l'implication des entreprises.....	102
4.2 Recommandations pour un dispositif et de nouvelles pratiques de mise en œuvre de la flexibilisation.....	103

4.2.1 Éléments en faveur de l'instauration des politiques de flexibilité.....	103
4.2.2 Éléments contraignant l'instauration des politiques de flexibilité.....	104
4.3 Recommandations.....	106
Conclusion.....	108
Bibliographie.....	109

## Liste des tableaux

Tableau 1. Nombre d'établissements de formation académique (année 2018-2019).....	17
Tableau 2. Nombre d'établissements de formation professionnelle BAC+2 (année 2018-2019).....	17
Tableau 3. Effectifs des personnels enseignant et administratif (année 2018-2019).....	17
Tableau 4. Évolution des effectifs globaux des inscrits dans l'enseignement supérieur entre 2008 et 2019.....	18
Tableau 5. Évolution du budget de l'enseignement universitaire entre 2007 et 2019 (en milliards de DH aux prix courants).....	23
Tableau 6. Budget du ministère de l'Enseignement.....	23
Tableau 7. Effectifs des bénéficiaires des aides sociales (bourses du premier cycle).....	32
Tableau 8. Effectifs des étudiants en situation de handicap (2017-2018).....	33
Tableau 9. Profils des interviewés au niveau national.....	35
Tableau 10. Profils des interviewés au niveau institutionnel.....	64
Tableau 11. Effectifs et diplômés des établissements de l'université Hassan II...65	
Tableau 12. Profils des interviewés dans les établissements de l'université Hassan II.....	68
Tableau 13. Évolution du nombre de transferts à la faculté des sciences de l'université Hassan II.....	68
Tableau 14. Évolution des effectifs inscrits à la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales de l'université Hassan II.....	73
Tableau 15. Évolution des effectifs des étudiants à l'ENSAM de l'université Hassan II.....	78
Tableau 16. Évolution de l'encadrement pédagogique à l'ENSAMC de l'université Hassan II.....	78
Tableau 17. Répartition des étudiants par filières à l'ENSAM de l'université Hassan II (année 2019/2020).....	79
Tableau 18. Évolution du nombre d'étudiants admis en 1re année du cycle d'ingénieur de l'ENSAMC par la voie des passerelles.....	80
Tableau 19. Profils des interviewés dans les établissements académiques privés .....	82
Tableau 20. Inscrits et diplômés de l'université Mundiapolis.....	83
Tableau 21. Nombre d'inscrits, de lauréats et d'abandons à l'IFIAG.....	84

Tableau 22. Évolution des effectifs inscrits et des diplômés pour le niveau technicien spécialisé.....	87
Tableau 23.Profils des interviewés dans les établissements de la formation professionnelle publics et privés de Casablanca.....	88
Tableau 24. Nombre d'inscrits, de diplômés et taux d'insertions à l'ISMTR Casablanca.....	88
Tableau 25. Nombre d'inscrits, de lauréats et d'abandons à l'IFIAG.....	90
Tableau 26. Profils des étudiants et alumni interviewés à l'IFIAG.....	91



## Liste des figures

Figure 1. Panorama de l'enseignement au Maroc et ses passerelles.....	29
Figure 2. Focus sur les passerelles dans l'enseignement supérieur marocain*.....	30
Figure 3. Présentation de l'architecture du bachelor.....	58

# Liste des acronymes

<b>ANEAQ</b>	Agence nationale d'évaluation de l'assurance qualité
<b>API</b>	Années préparatoires intégrées
<b>BTS</b>	Brevet de technicien supérieur
<b>CGCP</b>	Conseil de gestion et de coordination pédagogique
<b>CGEM</b>	Confédération générale des entreprises du Maroc
<b>CI</b>	Cycle ingénieur
<b>CMC</b>	Cité des métiers et des compétences
<b>CNACES</b>	Commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur
<b>CNC</b>	Cadre national de la certification
<b>CNPN</b>	Cahiers des normes pédagogiques nationales
<b>CPGE</b>	Classes préparatoires aux grandes écoles
<b>CSEFRS</b>	Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique
<b>DEUG</b>	Diplôme d'études universitaires générales
<b>DEUST</b>	Diplôme d'études universitaire scientifiques et techniques
<b>DUT</b>	Diplôme universitaire de technologie
<b>EI</b>	Écoles d'ingénieurs
<b>ENA</b>	École nationale d'architecture
<b>ENCG</b>	Écoles nationales de commerce et de gestion
<b>ENSAM</b>	École nationale supérieure des arts et métiers
<b>ENT</b>	Environnement numérique de travail
<b>ISCAE</b>	Institut supérieur de commerce et d'administration des entreprises
<b>FMD</b>	Faculté de médecine dentaire
<b>FME</b>	Fondation marocaine de l'étudiant
<b>FMI</b>	Fonds monétaire international
<b>FMP</b>	Faculté de médecine et de pharmacie
<b>GEM</b>	Génie électromécanique
<b>HCP</b>	Haut-Commissariat au Plan

<b>HEM</b>	Haute études de management
<b>IA</b>	Intelligence artificielle
<b>IAV</b>	Institut agronomique et vétérinaire
<b>IFIAG</b>	Institut de formation d'informatique appliquée et de gestion
<b>IPE-UNESCO</b>	Institut international de planification de l'éducation-UNESCO
<b>IMSTR</b>	Institut spécialisé dans les métiers de transport routier
<b>ISCA</b>	Institut supérieur de commerce et d'administration des entreprises
<b>IST</b>	Institut supérieur de traduction
<b>LMD</b>	Licence-Master-Doctorat
<b>MARWAN</b>	Moroccan Academic and Research Wide Area Network
<b>MENFPESR</b>	Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique
<b>MSEI</b>	Management des systèmes électriques intelligents
<b>MOOCs</b>	Massive open online courses (Cours en ligne ouverts à tous)
<b>OCDE</b>	Organisation de coopération et de développement économiques
<b>ODD</b>	Objectif du développement durable
<b>OFPPT</b>	Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail
<b>ONG</b>	Organisation non gouvernementale
<b>PAS</b>	Programme d'ajustement structurel
<b>PFE</b>	Projet de fin d'études
<b>PIB</b>	Produit intérieur brut
<b>TBS</b>	Taux brut de scolarisation
<b>TIC</b>	Technologies de l'information et de la communication
<b>TS</b>	Technicien spécialisé
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
<b>VAE</b>	Validation des acquis de l'expérience

## Remerciements

Nous souhaitons exprimer nos vifs remerciements à toutes et à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin ou qui ont accepté de faciliter notre mission lors de l'étude menée. Nos remerciements sont adressés particulièrement aux personnes suivantes, tout en notant que certaines ont changé de fonction dernièrement. Il s'agit notamment de :

Professeur Said AMZAZI (ministre de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, MENFPESRS), Pr Mohamed ABOUSALAH (secrétaire général du MENFPESRS), Pr Mokhtar BAKOUR (directeur de l'Agence nationale d'évaluation et d'assurance qualité, ANEAQ, Rabat), Pr Mohamed Said BENTIRES ALJ (directeur par intérim de la Direction des affaires juridiques, des équivalences et du contentieux au MENFPESRS), Pr Amine BENSALIM (ancien président de l'université Mundiapolis de Casablanca), Pr Mohamed BARKAOUI (nouveau président de l'université Mundiapolis de Casablanca), Pr Mohamed TAHIRI (directeur de l'Enseignement supérieur et du développement pédagogique au MENFPESRS), Mme Imane KERKEB (directrice des Affaires administratives et générales au MENFPESRS), M. Youssef Loulidi (directeur des Stratégies et des systèmes d'information au MENFPESRS), M. Redouane ASSAD (chef de la Division des études statistiques au MENFPESRS), Pr Abdellatif IRHZOU (vice-président de l'université HASSAN II Casablanca – UH2C), Pr Omar Seddiqi (doyen de la faculté des sciences Aïn Chock, UH2C), Pr Ahmed MOUCHTACHI (directeur de l'École nationale supérieure arts et métiers de Casablanca, ENSAMC, UH2C), Pr Abdellatif KOMAT (doyen de la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales Aïn Chock, FSJESAC, UH2C), Pr Hind TAKTAK (vice-doyenne de la FSJESAC, UH2C), Pr Souad TAYANE (ENSAMC), Mlle Wafa ASRY (directrice des établissements de l'enseignement privé de la formation professionnelle), Mme Souad ELLOUZI (directrice de la formation de l'Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail, OFPPT), Mme Latifa KAMILI (directrice de la recherche et l'ingénierie de formation de l'OFPPT), Mme Hasna BOUCHETTE (directrice de l'Institut supérieur de transport et de la logistique, ISTL, Casablanca), Mlle Safae KRIM (responsable pédagogique de IFAG, OFPPT, Casablanca), M. Hassan SAYARH (directeur pédagogique de HEM, Casablanca), M. Mohamed SLASSI (président du directoire de l'Observatoire métiers et compétences de branches professionnelles, CGEM), Mlle Bouchra BESSAS et M. Mustapha TALIB (administrateurs universitaires).

## Résumé

Cette étude s'inscrit dans le projet de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IPE) portant sur l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) : « Planification des parcours de formation flexibles dans l'enseignement supérieur ». Elle vise à retracer les principales phases d'expansion de l'enseignement supérieur marocain qui ont conduit à une transformation de l'offre nationale de formation et à faire apparaître les pratiques et les niveaux d'exercice de la flexibilité des parcours de formation.

L'étude se base sur une méthodologie combinant une analyse documentaire et des études de cas pour expliquer le fonctionnement du système et dessiner les contours de son organisation institutionnelle, ses structures de pilotage, sa gouvernance, ainsi que les conditions de son financement qui ont été déterminantes pour l'évolution du système. Cette étude met en évidence l'impact négatif d'un système d'enseignement caractérisé par le cloisonnement de ses établissements et de leurs filières de formation et analyse les solutions apportées par les nouvelles réformes menées par le gouvernement. En effet, le Gouvernement a engagé plusieurs réformes, durant les dernières décennies, pour faire face aux dysfonctionnements dont souffrait le système d'enseignement supérieur. Les réformes les plus importantes furent celles de 1997 et 2000. Cette dernière a été encadrée par la loi 01.00 en vue de refonder le système d'enseignement supérieur marocain et de le rapprocher des systèmes européens et des pays du Maghreb. Ces réformes avaient aussi pour vocation de répondre à une forte demande pour les études supérieures, en encourageant la création d'établissements privés et le développement de nouveaux modes d'enseignement, tout en renforçant les formations traditionnelles. Dans ce nouveau paysage de l'enseignement supérieur, la population estudiantine s'est diversifiée et se compose désormais d'étudiants traditionnels et de nouveaux types d'apprenants<sup>1</sup>.

Les étudiants viennent de différentes catégories sociales, dont certains de milieux défavorisés, et les étudiants en situation de handicap reçoivent des aides sociales de l'État et sont accompagnés par des associations de la société civile.

Par ailleurs, l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur s'est traduit par une transformation de l'offre nationale de formation. Cependant, sa diversification s'est opérée sans une réelle articulation qui facilite la perméabilité des parcours de formation et la mobilité des étudiants. L'étude montre – à travers les demandes insatisfaites de mobilité intra et inter-établissements – les effets négatifs développés par la culture de cloisonnement des établissements et des filières qui génèrent un sentiment d'appartenance exclusive à l'institution d'affectation. Ce type de comportement avait engendré un manque de confiance entre les institutions, nuisant à la collaboration inter-établissements et constituant un facteur défavorable à la flexibilité. De plus, l'absence d'encadrement réglementaire pour diverses modalités d'enseignement, comme la formation continue, les études en temps aménagé et l'enseignement à distance, par exemple, représente un autre obstacle qui empêche l'articulation et la flexibilité du système.

Ce sont ces facteurs défavorables que la nouvelle politique de réforme – issue de la Vision 2015-2030 – a pour ambition de changer par la mise en place d'instruments visant à

---

<sup>1</sup> Par « étudiants traditionnels » nous désignons les étudiants à plein temps se consacrant exclusivement à leurs études.

développer la flexibilité et l'articulation entre les différents types de formations. C'est dans cette optique que sera instauré un cadre national des certifications et que l'assurance qualité sera élargie à l'évaluation institutionnelle. Dans cette perspective, les acteurs des établissements d'enseignement supérieur espèrent voir les niveaux d'exercice de la flexibilité s'étendre et se consolider sur l'ensemble des instruments planifiés et les deux modèles pédagogiques prévus à cet effet.

Cette étude s'est appuyée sur l'analyse de trois établissements publics, deux établissements privés, et deux établissements de formation professionnelle qui se trouvent tous actuellement sous la tutelle d'un seul ministre. La nouvelle politique de réforme aura des effets sur les mécanismes de flexibilité et introduira des changements dans les attitudes et les comportements des acteurs de ces institutions. Ceci permettra de nourrir une nouvelle culture en opposition à celle de la rigidité qui prévalait auparavant. De ce fait, les apprenants auront la possibilité de choisir, à tout moment, les parcours et rythmes de formation répondant à leurs attentes.

C'est dans cet esprit que l'équipe de recherche formule des recommandations pour les décideurs, dont les principales sont de :

- Mettre l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et de ses résultats.
- Mettre l'orientation et la réorientation des étudiants au centre des préoccupations pour une meilleure flexibilité et un meilleur rendement interne et externe du système.
- Renforcer le système d'information aux niveaux central et institutionnel et étendre ses prestations pour soutenir la flexibilisation des parcours de formation.
- Renforcer l'évaluation et l'assurance qualité pour appuyer la flexibilité et l'articulation des parcours d'apprentissage.
- Encourager l'implication des opérateurs socio-économiques pour améliorer les programmes de formation, la formation alternée et l'offre de stage pour les apprenants.

# Introduction

L'expansion de l'enseignement supérieur au Maroc a progressivement généré des dysfonctionnements desquels sont nées des réformes (en 1975, 1997 et 2000) et des réajustements, dont le plus crucial fut le programme d'urgence de 2009-2012. La réforme la majeure fut celle de 2000, dont la mise en œuvre pédagogique a débuté en 2003-2004, en vue de refonder le système d'enseignement supérieur sur la base d'une nouvelle organisation, encadrée par la loi 01.00. En effet, le système marocain souffrait de rigidités caractérisées par un cloisonnement des établissements et de leurs filières.

Dix-sept ans après la mise en place de la réforme, l'enseignement supérieur marocain se trouve encore face à certaines difficultés. Les résultats escomptés n'ont pas toujours été atteints et les effets de la massification sur les pratiques de gouvernance des établissements sont unanimement identifiés comme une cause majeure de l'échec de ces réformes. Cette massification se caractérise par l'arrivée de cohortes de bacheliers de plus en plus importantes, du fait de la croissance démographique que connaît le pays. Cela engendre une augmentation des effectifs que les infrastructures et l'encadrement académiques n'ont pas été en mesure d'absorber. En effet, la fréquentation des établissements post-baccalauréat est encouragée dans en vue d'améliorer le taux brut de scolarisation (TBS) national. Cet indicateur mesure le nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur, exprimé en pourcentage de la population des jeunes âgés de 18 à 22 ans. Il est estimé, en 2018, à 35,9 % au Maroc, contre 14,6 % en 2010 et 10,2 % en 2000 (Banque mondiale, 2019).

Ainsi, pour ne pas entraver son développement, le Maroc ne peut nier la nécessité d'offrir à ses jeunes des opportunités croissantes d'admission dans l'enseignement supérieur, mais ceci soulève des difficultés dans le contexte de massification. Ces problèmes sont dus à l'insuffisance des moyens d'accompagnement, notamment en termes d'infrastructures d'accueil et d'encadrement pédagogique. Les indicateurs de ce déficit sont le taux d'encadrement et le nombre moyen d'étudiants par place physique. Le ratio d'encadrement pédagogique pour l'année universitaire 2018-2019 a atteint 187 étudiants par enseignant dans certains établissements à accès ouvert. Durant cette même période, le nombre d'étudiants pour 100 places disponibles s'est élevé à 166 en moyenne et a atteint, dans certains établissements, 273 (MENFPESRS, 2018).

Le mouvement d'extension du système, particulièrement à la veille des années 1980, a préparé la massification qui a détérioré les conditions normales de déroulement des formations. De ce fait, il a d'une part déclenché un processus de dégradation de la qualité, et d'autre part fait naître un contexte universitaire propice à l'abandon. En effet, la croissance des effectifs au-delà de la capacité d'accueil crée un enseignement de masse qui exige une capacité d'adaptation à des conditions d'apprentissage difficiles et qui démotive de nombreux étudiants, notamment ceux issus des milieux défavorisés. Dans le cas du Maroc, le taux global d'abandon des études sans diplôme est estimé par le Ministère à 47,2 % (MENFPESRS, 2018).

Les effets de cette massification peuvent être mieux synthétisés par les indicateurs de rendement interne et externe. En termes de rendement interne, l'évaluation de trois universités publiques révèle qu'entre 2006 et 2010, le taux de redoublement était compris entre 19 % et

34 % pour les étudiants inscrits en première année de licence fondamentale. Cette part a continué d'augmenter pour atteindre 47 % en 2016-2017 (CSEFRS, 2018 : 22). L'évaluation du suivi des cohortes de 2007-2008 et 2012-2013 confirme cette tendance car « seul un tiers en moyenne des étudiants de l'ensemble des cohortes arrive à obtenir la licence fondamentale » (CSEFRS, 2018 : 22). Le suivi des taux de réussite en licence en 3 ou 4 ans des cohortes de 2009-2010 jusqu'à 2012-2013 dévoile une baisse continue, passant de 26,4 % à 19,1 %. L'obtention du diplôme à temps, c'est-à-dire en trois ans, est passée de 16,5 % en 2009-2010, à 8,8 % en 2012-2013. La baisse du rendement interne est également confirmée par le taux de passage et de décrochage après la première inscription en licence fondamentale. Ce taux a fortement baissé, car il était de 44,9 % pour la cohorte de 2007-2008, puis de 53,4 % pour celle de 2009-2010, avant de chuter à 40,3 % pour celle de 2012-2013 (CSEFRS, 2018 : 23). Cette chute a été accompagnée par une augmentation importante du taux de décrochage suite à une première inscription : il est passé de 17,4 % pour la cohorte des nouveaux inscrits en 2007-2008 à 25,3 % pour celle de 2012-2013. Cela signifie que plus d'un quart des étudiants inscrits en licence fondamentale ont abandonné leurs études après une année de formation seulement (CSEFRS, 2018 : 24).

La régression des rendements internes est amplifiée par la faiblesse du rendement externe de l'enseignement supérieur. En effet, les diplômés connaissent depuis plusieurs années des problèmes d'insertion dont le cumul s'est transformé en un stock de demandeurs d'emploi diplômés estimé par le Haut-Commissariat au Plan à 23,3 % en 2017, contre 22 % en 2016, 21,2 % en 2015, 21,1 % en 2014, 19% en 2013 et 18,7 % en 2012 (taux de chômage national selon le diplôme, Haut-Commissariat au Plan, 2018). La croissance de ce taux est souvent expliquée par la discordance entre le système de formation et les besoins du marché de l'emploi.

Les faiblesses du système d'enseignement supérieur liées à la massification posent ainsi la question du mode de régulation des flux d'étudiants, de l'articulation des établissements et de la flexibilité des parcours de formation. Toutes ces questions ont nourri l'élaboration de la nouvelle politique de développement de l'enseignement supérieur et la Vision 2015-2030.

Le système d'enseignement supérieur marocain reposait donc sur un modèle unique d'expansion caractérisé par le cloisonnement des établissements et des filières de formation. L'étudiant inscrit dans un parcours et une institution était contraint d'y achever sa formation. C'est également dans ce cadre que la loi 01.00 a mis en place le système licence-master-doctorat (LMD), adopté en 1999 par les pays européens lors du processus de Bologne. Cependant, le modèle pédagogique instauré par cette loi comportait des passerelles restées largement inutilisées du fait de la logique de compartimentation des filières et des établissements. Ceci a constitué la base de la politique d'expansion de l'enseignement supérieur et a ensuite façonné et orienté les pratiques des acteurs aux niveaux national et institutionnel. Ainsi, ils ont malgré eux renforcé le caractère hétéroclite du système et la massification de l'enseignement supérieur. Remédier aux effets de la massification est alors devenu un enjeu majeur pour le pilotage et la gouvernance de l'enseignement supérieur marocain. L'objectif primordial étant de trouver un moyen de neutraliser les conséquences de la massification dans un contexte ambivalent qui propose désormais une diversité d'offres de formation, d'opérateurs et de modes d'enseignement, tout en maintenant une logique de cloisonnement.



C'est cette orientation que la Vision 2015-2030, encadrée par la loi 51.17 votée par le Parlement au mois d'août 2019, cherche à modifier. Ce cadre politique adopte la flexibilité comme un nouveau levier pour l'organisation et l'expansion de l'enseignement supérieur. L'objectif est d'implémenter la flexibilité pour articuler les diverses institutions et parcours de formation afin d'accroître l'efficacité du système. Cette réforme présente un intérêt pédagogique et institutionnel, car elle a des répercussions à la fois sur l'organisation des formations et les pratiques de gouvernance qui atténuent, notamment, les effets de la massification.

L'objectif de cette étude est de comprendre comment la politique issue de la loi 51.17 pourrait accroître les niveaux d'exercice de la flexibilité, et d'en tirer des leçons pour une meilleure approche de sa mise en œuvre.

Pour cerner cet objet, l'étude a adopté une méthodologie qui s'appuie sur une analyse documentaire et statistique, ainsi que sur volet qualitatif basé sur des entretiens semi-structurés conduits avec des acteurs de l'enseignement supérieur et du marché de travail. La méthodologie de recherche a donc mobilisé les sources d'information suivantes :

1. Une analyse de sources d'informations secondaires provenant essentiellement des rapports du Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation, et de la Recherche scientifique dont : Réforme de l'enseignement supérieur, perspectives stratégiques (CSEFRS, 2019a) ; L'enseignement supérieur : efficacité efficience et défis des établissements à accès ouvert (CSEFRS, 2018) et Formation professionnelle initiale, clés pour la refondation (CSEFRS, 2019b).
2. Des documents des Départements de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle.
3. Les textes législatifs et réglementaires concernant les différentes composantes de l'enseignement supérieur.
4. Des enquêtes qualitatives réalisées sous la forme d'entretiens semi-structurés avec les acteurs de l'enseignement supérieur et la Confédération générale des entreprises du Maroc (CGEM). Les entretiens ont été menés avec différents responsables, aux niveaux national et institutionnel, et avec des étudiants bénéficiaires de la flexibilité, dans le cadre de focus groupes.
5. Les données statistiques disponibles provenant :
  - au niveau national, des Départements de l'enseignement supérieur et de la formation des cadres, du ministère des Finances, du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, et du Haut-Commissariat au Plan.
  - au niveau institutionnel, des universités et des établissements de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle.

Cependant, cette analyse comporte des limites découlant principalement de l'indisponibilité des données sur le suivi individuel des parcours des étudiants et de la difficulté d'accéder aux statistiques des différentes composantes du système d'enseignement supérieur. Toutefois, les données collectées, qui ont servi de support pour mener notre étude, sont officielles et

vérifiées. L'analyse de cette documentation et des informations recueillies nous a permis, d'une part, de définir la flexibilisation comme étant l'exercice de la mobilité des apprenants d'une institution et d'un parcours à l'autre, avec la reconnaissance et la validation des acquis ; et, d'autre part, de préciser son corollaire, à savoir le concept d'admissions alternatives que nous employons, dans un sens large, pour tout changement de parcours (de niveau et/ ou d'établissement) au cours du processus de formation.

Pour traiter la problématique de recherche, nous avons structuré l'étude autour des points suivants :

1. Présenter l'évolution et l'organisation actuelle de l'enseignement supérieur à travers ses principaux piliers, tout en identifiant les facteurs qui bloquent la flexibilisation des parcours de formation.
6. Décliner la nouvelle politique nationale de flexibilité et d'articulation, ainsi que la perception des responsables nationaux quant à son objectif et ses instruments. L'analyse de ces deux éléments constituera l'objet de ce chapitre. Celui-ci présentera également deux modèles pratiques prévus pour implémenter et développer cette nouvelle réforme.
7. Décrire les niveaux d'exercice de la flexibilité dans différents types d'établissements de l'enseignement supérieur et déduire les perceptions et attentes des acteurs institutionnels pour combler le déficit d'articulation et de flexibilisation des parcours de formation.
8. Analyser les effets potentiels de la nouvelle politique de réforme sur les niveaux d'exercice de la flexibilité dans les établissements et résumer les principaux leviers pouvant contribuer à l'amplification de la flexibilité des parcours de formation. L'équipe de recherche présente des facteurs susceptibles, à la fois, de favoriser et d'entraver le développement des parcours flexibles de formation, et formule des recommandations pour une mise en œuvre efficace de l'articulation et la flexibilité des parcours d'apprentissage.

# Chapitre 1. Panorama de l'enseignement supérieur marocain

Ce chapitre a pour objet de présenter un panorama de l'évolution de l'enseignement supérieur au Maroc et de son organisation. Cette dernière est présentée à travers ses principaux piliers : le pilotage, la gouvernance et les sources de financement. L'analyse de ces éléments démontre que leurs effets sur le cloisonnement des établissements et des filières de formation contrarient les tendances de flexibilisation de l'accès aux études supérieures et des parcours de formation à l'œuvre depuis plus d'une décennie. C'est au regard de cette grille de lecture que seront présentés les niveaux des diplômés, les modalités d'enseignement et les actions de développement de l'équité dans l'enseignement supérieur.

Ce panorama a pour but de dégager et apprécier la place de la flexibilité et de l'articulation dans la configuration actuelle du système en examinant certaines de ses caractéristiques.

## 1.1 Caractéristiques de l'enseignement supérieur au Maroc

### 1.1.1 Les principales phases de la politique d'extension du système

Après la fin du protectorat français au Maroc en 1956, l'État a développé l'infrastructure et l'équipement pour accueillir dans de bonnes conditions un nombre croissant de bacheliers, en vue de prendre en charge la gestion du pays. L'organisation et le développement de l'enseignement supérieur a commencé avec la création de l'université Mohamed V en 1957, dont l'effectif était de 3 800 inscrits en 1962. L'objectif de l'État était de former une élite pour diriger le pays, ainsi que des cadres supérieurs pour encadrer les activités administratives et économiques et prendre le relais des Français qui quittaient le pays.

Face à l'importance des besoins en diplômés du supérieur, l'État a continué à investir dans l'élargissement de la capacité d'accueil des établissements et la formation des enseignants. Le but était de construire un enseignement supérieur gouverné par des responsables et un corps enseignant marocain. Les diplômés des universités trouvaient facilement un emploi, majoritairement dans le secteur public, les administrations et les entreprises publiques. Le diplôme était synonyme de compétence et un facteur d'ascension sociale.

Cette tendance au développement de l'enseignement supérieur a changé à partir des années 1980 avec la crise des finances publiques qui a contraint l'État à adopter le programme d'ajustement structurel (PAS) du FMI et de la Banque mondiale. Ce programme reposait sur la réduction des dépenses publiques dans l'enseignement supérieur et s'est traduit par une baisse de l'investissement dans les infrastructures et les équipements, ainsi que des recrutements des enseignants et du personnel technique et administratif. Cette inversion de la tendance est intervenue alors que le nombre d'inscrits dans le supérieur continuait de progresser. Par conséquent, la poursuite de la réduction de l'investissement public dans le secteur allait compromettre la qualité des services des établissements et celle de la formation.

Il en résulta un déséquilibre croissant entre la demande d'accès à l'enseignement supérieur et l'insuffisance des capacités d'accueil et d'encadrement. La résorption de ce déficit, qui altérerait la qualité des formations, aurait nécessité des investissements considérables que l'État n'était plus en mesure d'assurer. De ce fait, les établissements publics ne purent plus répondre à l'expansion de la demande d'accès à l'enseignement supérieur dans des conditions normales. La pression de la demande et la massification dans un contexte de rigueur budgétaire entraînèrent une détérioration des conditions d'enseignement, générant des déperditions et une baisse du niveau des diplômés.

D'une manière générale, le programme d'ajustement structurel eut un impact sur l'emploi et sur les diplômés du supérieur, en particulier, à cause du ralentissement des recrutements dans le secteur public. Ainsi, c'est le secteur privé qui aurait dû prendre le relais pour répondre à la demande d'emploi de ces diplômés. Cependant, les entreprises privées n'étaient pas préparées à offrir un tel volume d'emplois qui aurait régulé le marché du travail. Le secteur privé – constitué à plus de 90 % de PME-PMI qui sont en grande partie des entreprises familiales – n'avait pas la capacité d'absorber ces diplômés autrefois recrutés par le secteur public. Ce rétrécissement du marché de l'emploi allait rendre difficile l'insertion professionnelle des lauréats du supérieur. De fait, ce contexte fit émerger de nouvelles exigences chez les entreprises qui estimaient que les diplômés de l'université étaient en décalage avec leurs attentes en termes de compétences et d'aptitudes.

C'est dans ce nouveau contexte, propre aux années 1980, que sont apparues des écoles privées à but lucratif, dont l'objectif était d'accueillir les bacheliers fuyant les effets de la massification à l'université publique. Créées pour la plupart sous la forme juridique de sociétés anonymes, ces écoles se présentaient comme des établissements offrant des formations en adéquation avec les besoins du marché de l'emploi. L'ouverture de ces établissements était soumise à une procédure administrative spécifique relative à l'accueil du public et aux conditions pédagogiques nécessaires pour dispenser des enseignements. Les établissements répondant aux critères de cette démarche administrative étaient autorisés à assurer des formations et à délivrer leurs propres diplômes (non reconnus par l'État) de niveau Bac+3 essentiellement. Ces établissements se sont donc développés en tant que nouvelle composante de l'enseignement supérieur, sur la base du même schéma de cloisonnement des établissements publics. Leur création s'est faite de manière indépendante, sans prévoir de passerelles avec les autres établissements du privé ni du public. Ceci a contribué à consolider le cloisonnement entre les établissements et les filières de formation du système d'enseignement supérieur. Cette compartimentation des établissements supérieurs privés s'est accentuée avec la création du niveau supérieur de la formation professionnelle et de la capacité à délivrer le diplôme de technicien supérieur spécialisé (niveau Bac+2). Créée en 1992, la préparation de ce diplôme est ouverte aux bacheliers (titulaires des baccalauréats professionnel et général) pour une formation de deux ans, généralement en alternance. Cette formation est conçue comme un niveau supérieur intégré aux niveaux pré-Bac de la formation professionnelle. Elle est gérée par le ministère du Travail et de la Formation professionnelle, département indépendant de celui de l'enseignement supérieur. Les programmes de ce nouveau cursus sont réglementés au niveau central et dispensés de la même façon par tous les établissements implantés dans les diverses régions du pays. L'essor de cette formation professionnelle a renforcé la capacité d'accueil pour les études supérieures en deux ans, sans qu'elle soit pour autant rattachée aux autres composantes du système.

C'est également le cas des classes préparatoires et du brevet de technicien supérieur qui relèvent du Département de l'éducation nationale, lui aussi indépendant de celui de l'enseignement supérieur.

Ainsi, la multiplication des opérateurs de l'enseignement supérieur s'est accompagnée par la dispersion et la compartimentation de ses composantes. Ceci a privé le système des opportunités qu'offrait aux étudiants la flexibilisation des parcours de formation. En effet, l'offre nationale pour les études supérieures est devenue composite, sans articulation ni harmonisation entre ses établissements pourvoyeurs. De fait, la mobilité interne des étudiants se retrouve bloquée, tant à l'échelle des établissements, que des filières ou des niveaux de formation. Cette évolution a conduit à une fragmentation de l'enseignement supérieur avec une configuration qui réduit son efficacité et perturbe son fonctionnement. Elle pose le problème de l'articulation de ses composantes et la flexibilité de ses parcours de formation.

### 1.1.2 L'expansion de l'enseignement supérieur marocain

Aujourd'hui, la demande croissante de la population d'accéder à des qualifications supérieures se traduit par une augmentation continue des admissions, assurées par les groupes d'établissements suivants : les universités, les établissements non universitaires (ou formation des cadres), les établissements privés et les établissements de formation professionnelle dispensant une formation de technicien spécialisé. Le nombre d'établissements, par type, pour l'année 2018-2019 est présenté dans les tableaux suivants :

**Tableau 1. Nombre d'établissements de formation académique (année 2018-2019)**

Établissements	Nombre
Universitaires	129
Formation des cadres	73
Établissements privés en partenariat avec l'État	31
Écoles privées	163
<b>Total</b>	<b>396</b>

Source : MENFPESRS, 2019a.

Les centres et établissements de formation professionnelle préparant le diplôme de technicien supérieur spécialisé sont regroupés en distinguant le public et le privé.

**Tableau 2. Nombre d'établissements de formation professionnelle BAC+2 (année 2018-2019)**

Établissements	Nombre
Publics (réseau OFPPT)	254
Privés	488
<b>Total</b>	<b>742</b>

Sources : Département de la formation professionnelle (n. d.). Direction des statistiques, document interne.

L'enseignement supérieur mobilise des enseignants-chercheur et des administratifs permanents dont l'essentiel des effectifs se trouvent dans les divers types d'établissements suivants :

**Tableau 3. Effectifs des personnels enseignant et administratif (année 2018-2019)**

Établissements	Effectif des enseignants permanents	Effectifs des administratifs*
Universitaires	14 400	8 850*
Formation des cadres	2 895	2 864
Privés (toutes catégories)	2 368	2 873
<b>Total</b>	<b>19 663</b>	<b>14 587</b>

\*ce chiffre comprend le personnel des cités universitaires.  
Source : MENFPESRS, 2019a.

La formation professionnelle, dont les statistiques ne sont pas disponibles, emploie surtout des vacataires pour les deux catégories de personnel. Les données des écoles de l'Éducation nationale formant au brevet de technicien supérieur (BTS) et les classes préparatoires sont également indisponibles. Il faut préciser, qu'à part les facultés à accès ouvert, qui font partie des établissements universitaires, tous les autres établissements (dont une partie relèvent de l'Université) sont à accès régulé et sélectionnent leurs candidats sur dossier ou par voie de concours. Les écoles à accès régulé sont prisées en raison du meilleur encadrement qu'elles proposent et des opportunités d'emploi qu'offre leur filière. En 2017-2018, il y avait 68 établissements à accès régulé accueillant 96 783 étudiants, contre 684 718 dans les 58 établissements à accès ouvert. L'évolution des inscrits par catégorie d'établissements est présentée dans le tableau suivant.

**Tableau 4. Évolution des effectifs globaux des inscrits dans l'enseignement supérieur entre 2008 et 2019**

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Enseignement universitaire	292 776	293 642	308 005	360 574	447 801	541 375	607 145	677 391	750 130	781 505	820 430	876 005
Enseignement privé	18 368	19 226	36 627	37 265	38 107	39 731	29 918	39 192	40 628	43 616	47 272	49 284
Formation des cadres	25 068	30 541	35 118	35 648	22 897	29 090	37 466	31 299	31 801	29 218	25 634	35 452
CPGE et BTS	7 697	8 504	98 91	12 741	13 838	13 539	14 749	14 501	14 627	15 384	15 230	15 230
Technicien spécialisé	ND	67 176	72 126	75 865	84 698	93 671	105 305	119 634	137 054	142 999	147 691	148 403

Source : Tableau construit par les auteurs à partir des données du MENFPESRS et du CSEFRS.

L'effectif total des inscrits dans l'enseignement supérieur a été multiplié par trois entre 2007-2008 et 2018-2019 où il a atteint 1 135 951. Ces effectifs sont composés d'étudiants de sexe masculin à 51 % et de sexe féminin à 49 %. C'est l'enseignement universitaire public, assuré par douze universités, qui continue de répondre à la majorité des demandes en accueillant 73 % des étudiants en 2007-2008 et 78 % en 2018-2019. En revanche, la part des autres composantes de l'enseignement supérieur n'a pas beaucoup changé entre les deux périodes. Le pourcentage d'inscrits dans l'enseignement privé est resté le même entre 2007-2008 et

2018-2019, avec environ 4 % des étudiants. Les effectifs de la formation des cadres ont diminué, passant de 6 % à 3 %. Il en va de même pour ceux des classes préparatoires et BTS et de la formation professionnelle qui sont respectivement passés de 1,9 à 1 %, et de 14,6 à 14 %.

Cette évolution de la répartition des effectifs sur dix ans montre une relative stabilité de la hiérarchisation des composantes de l'enseignement supérieur avec un grand nombre de demandes d'inscription des bacheliers à l'université publique. La rigidité du système est un facteur qui contribue à expliquer la constance de cette distribution des apprenants entre l'université publique et les autres groupes d'établissements.

La fragmentation de l'enseignement supérieur et sa dispersion sur plusieurs types d'établissements, travaillant indépendamment les uns des autres, ne facilitent pas la collecte et l'agrégation des données sur l'ensemble du système. L'indisponibilité de ces données nous oblige à concentrer notre analyse essentiellement sur l'enseignement universitaire. Il ressort des chiffres présentés dans les tableaux ci-dessus que les universités publiques, et surtout les établissements à accès ouvert, absorbent le flux le plus important de bacheliers ; ces inscriptions se font par choix ou par défaut, notamment pour les bacheliers qui ne sont pas retenus dans les établissements à accès régulé. L'insuffisance de leur capacité d'accueil les contraint aujourd'hui à offrir, dans certaines facultés, 100 places pour environ 200 étudiants.

L'encadrement pédagogique dans l'enseignement universitaire était assuré en 2007-2008 par 9 898 enseignants, toutes catégories confondues, et en 2018-2019 par 14 286 enseignants – soit une augmentation de 44 %. L'encadrement administratif était assuré par 9 692 personnes en 2013-2014 et par 8 850 personnes en 2018-2019 – soit une baisse de 8,7 %.

Le taux d'encadrement pédagogique est d'environ 60 étudiants par enseignant dans les établissements à accès régulé, mais dans les facultés à accès ouvert il dépasse les 100 étudiants par encadrant. Ainsi, les efforts faits pour accroître les effectifs du personnel enseignant n'ont pas été suffisants pour absorber la forte augmentation du nombre d'étudiants, d'où une détérioration des capacités d'accueil. De plus, les contraintes budgétaires obligent l'État à changer de politique pour faire face à la croissance des effectifs dans les études supérieures.

La nouvelle politique de réforme propose la voie de la flexibilité comme mode de régulation des effectifs grâce à l'orientation, la réorientation, les passerelles, les nouveaux modes d'enseignement, etc. Faciliter l'accès à l'université pour la majorité des bacheliers permet certes de répondre à un problème d'équité. Cependant, sans cette régulation, les sureffectifs et les conditions difficiles d'enseignement empêchent le système actuel de favoriser la réussite des étudiants admis. C'est ce qui ressort des chiffres exposés par le Ministre devant la commission de l'enseignement du parlement : « Le taux global d'abandon dans les universités publiques est de 47,2 % en cycle licence. Il est de 16 % en première année, 12 % en deuxième année, 8 % en troisième année et 10,2 % en quatrième année » (MENFPESRS, 2018). Le taux de réussite dans l'enseignement supérieur reste relativement faible et la proportion de ceux qui abandonnent leurs études sans diplômes très élevée. Cette faiblesse est un handicap pour le développement du pays, d'autant plus qu'en 2016, le taux brut de scolarisation n'était que de 31,96 %. Cela signifie que le Maroc n'accueille qu'un tiers des étudiants de la tranche d'âge (18-22 ans) théoriquement concernée par les études supérieures (ISU, 2016 ; CSRFERS, 2018).

### **1.1.3 La gouvernance et le pilotage de l'enseignement supérieur**

C'est sur le dispositif de pilotage et de gouvernance de l'enseignement supérieur que doivent reposer l'orientation et la mise en place de la politique de flexibilité. Le pilotage mis en œuvre depuis la réforme encadrée par la loi 01.00, portant sur l'organisation de l'enseignement supérieur, relève de la responsabilité de l'État et est exercé par le Ministère de tutelle. La loi a recentré le rôle de l'État sur la planification, l'organisation, le développement, la régulation et l'orientation.

Dans les faits, la régulation et l'orientation sont assurées par le Département de l'enseignement supérieur en s'appuyant sur les avis de la Commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur (CNACES) et du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS), dont la mission principale est de réaliser des évaluations globales du système d'enseignement et de recherche. Le pilotage et la gouvernance sont pris en charge par des structures aux niveaux national et institutionnel.

#### **Au niveau national**

La structure créée par la loi pour piloter l'enseignement supérieur est la Commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur (CNACES) qui est présidée par le ministre de l'Enseignement supérieur. C'est une instance consultative qui donne essentiellement son avis sur les demandes d'accréditation des filières de formation, les créations d'établissements et la reconnaissance des établissements privés. Les décisions sont prises par le Ministre. Elle est constituée par vingt membres dont cinq présidents en exercice et deux personnalités des secteurs économiques et sociaux.

La CNACES a entre autres missions de :

- Donner un avis sur les créations d'établissements et les accréditations des filières de formation.
- Déterminer les critères et mécanismes de validation réciproques et leur accréditation.
- Coordonner les critères d'admission et d'inscription des étudiants dans les différents cycles.
- Proposer les régimes des études et des examens.

Ces diverses missions donnent à la CNACES la possibilité de mieux influencer l'orientation de l'expansion de l'enseignement supérieur. Toutefois, depuis sa création, le travail de la CNACES est resté limité à donner un avis sur les demandes d'accréditation des filières de formation et les créations d'établissements. Dans les faits, elle émet un avis en se basant sur l'évaluation des descriptifs présentés par les établissements. Cette évaluation est réalisée par des commissions d'enseignants qui examinent chaque filière indépendamment des autres, sans tenir compte de ses liens avec l'offre globale de l'établissement. Elle se limite à vérifier la cohérence des modules d'enseignement et les conditions de leur encadrement. Ni l'articulation des parcours de formation, ni l'opportunité des filières ne sont prises en considération.



L'avis de la CNACES pour les créations d'établissements est souvent favorable<sup>2</sup> en raison du besoin d'élargissement des capacités d'accueil en vue de répondre à la croissance des effectifs. Ainsi, les avis de la CNACES ne portent pas sur l'offre globale de formation de l'établissement et ses relations avec d'autres institutions ; et la méthode d'émission de ces avis ne favorise pas la flexibilité des parcours de formation ni l'articulation des institutions. De ce fait, l'approche utilisée par cette structure devrait être revue pour qu'elle accorde davantage d'importance à ces deux références afin d'être en phase avec les objectifs de la nouvelle politique de réforme.

La flexibilisation du système peut également se renforcer par la mise en œuvre des autres missions de la CNACES, comme celle portant sur la définition et l'utilisation de critères et mécanismes de validation réciproques des études et de leur accréditation. Elle peut aussi définir des critères d'admission et d'inscription des étudiants dans les différents cycles et proposer des régimes d'études favorisant la flexibilisation.

Ces suggestions supposent une révision de la méthode de travail de la CNACES qui doit viser des objectifs d'harmonisation, d'articulation et de flexibilité des composantes de l'enseignement supérieur. Il faut souligner que les filières des techniciens spécialisés sont examinées par des structures relevant de la formation professionnelle, alors que les BTS et les classes préparatoires sont traitées par le ministère de l'Éducation nationale. La CNACES ne prend pas en considération les passerelles qui existent entre ces formations dans le cadre de l'offre globale des divers établissements. L'exclusion des BTS et CPGE accentue donc l'éclatement du système et entrave la mobilité des apprenants.

Cette analyse du travail de la CNACES démontre la nécessité de son adaptation aux objectifs de la nouvelle politique issue de la Vision 2015-2030. Celle-ci vise à développer la flexibilité du système et à répondre aux besoins grandissants de mobilité des apprenants. La demande croissante émanant des étudiants de classes préparatoires inadmissibles aux grandes écoles, des BTS (relevant de l'Éducation nationale) et des diplômés techniciens spécialisés (rattachés à la formation professionnelle) a amené, en 2016, le Ministère à encourager les établissements à intégrer les premiers en semestre 5 de licence et à signer une convention avec le Département de la formation professionnelle pour ensuite accueillir 5 % des seconds. Ce dernier quota a été supprimé en 2018 pour permettre à tous les techniciens spécialisés de candidater pour poursuivre leurs études à l'Université. Quant aux passerelles entre les filières du public et du privé, elles ne se sont effectuées que depuis 2016, avec la mise en place de l'accréditation nationale des filières et la reconnaissance des établissements privés. L'accréditation des filières du privé constitue une avancée en faveur de la flexibilité. Cette flexibilité pourrait s'amplifier si des formations de niveau Bac+2 – relevant actuellement de la formation professionnelle et de l'Éducation nationale – étaient également accréditées par la CNACES, comme c'est déjà le cas pour le DUT (diplôme universitaire de technologie de niveau Bac+2).

Une telle extension de l'accréditation permettrait de faciliter la mobilité des apprenants, d'élargir la flexibilité des parcours et de rapprocher les différentes composantes de l'enseignement supérieur.

---

<sup>2</sup> Cet avis prend en considération les études techniques réalisées par les directions concernées du Ministère.

## Au niveau institutionnel

La gouvernance des universités et de leurs établissements est organisée par la loi 01.00 qui prévoit pour cela un cadre d'autonomie pédagogique, financière et administrative.

Elle est assurée au niveau de la présidence de l'université et des établissements par les organes suivants :

- La **présidence de l'université** animée par un président. Celui-ci est choisi par une commission ad hoc, sur la base d'un projet de développement, pour une période de quatre ans renouvelable une fois. Le renouvellement se fait selon la même procédure sans que les membres de la commission ne soient les mêmes. Le président de l'université est assisté par deux vice-présidents et un secrétaire général qu'il propose au Ministre pour désignation.
- Le **conseil de l'université** est composé dans des proportions variables d'acteurs de l'université et de représentants extérieurs. Cependant, « l'assiduité des membres n'est pas toujours respectée, surtout de la part des membres extérieurs qui en plus ne jouent pas le rôle d'une force de proposition » (université Hassan II, interview du vice-président chargé des affaires académiques). Le conseil a créé en son sein deux commissions permanentes : une commission des affaires pédagogiques et une autre de la recherche scientifique. Elles sont constituées de membres du conseil de l'université qui se réunissent périodiquement pour examiner les questions faisant l'objet de l'ordre du jour du conseil. Elles sont convoquées par le président et présidées par des chefs d'établissements en présence des vice-présidents.
- Le **conseil de gestion** composé des doyens et directeurs des établissements. Il se réunit pour faire des propositions relatives à la répartition de la subvention du Ministère entre les établissements.

Dans ce dispositif, le conseil de l'université est l'instance décisionnelle. Il approuve les projets des filières de formation présentées par les établissements pour l'accréditation par la CNACES et il accrédite les formations continues débouchant sur des diplômes d'Université. L'évaluation des demandes d'accréditation porte aussi sur la cohérence des programmes de formation et les conditions d'encadrement. Elle se fait filière par filière, comme c'est le cas au niveau national. Ces modalités d'évaluation privent donc l'université des opportunités que procurerait un examen des filières prenant en considération son offre globale de formation. Cela favoriserait une meilleure articulation et flexibilité des parcours de formation.

En outre, le descriptif des filières du Ministère oblige les universités à présenter leurs projets de formation pour accréditation selon un canevas unique qui renforce la compartimentation des filières et des établissements. Les admissions alternatives ne sont pas un critère déterminant de l'avis favorable des commissions d'évaluation. La décision d'accréditation dépend du Ministère qui veille au respect des normes actuelles favorisant le cloisonnement des filières. Ainsi, les prérogatives de l'université dans le domaine pédagogique sont réduites à la définition des programmes de formation selon une logique disciplinaire, ce qui limite l'extension de la flexibilité des parcours de formation. De ce fait, l'insuffisante perméabilité des filières présentées par l'université met en évidence la nécessité d'élargir les prérogatives des établissements pour qu'ils puissent concevoir leurs filières dans le cadre d'une offre

flexible de formation. En se dotant d'une autonomie pédagogique élargie, l'université pourrait articuler ses formations avec celles des institutions privées et avec l'offre proposée par la formation professionnelle et l'Éducation nationale au niveau Bac+2. Il en résulterait une offre globale harmonisée et ouverte aux besoins de mobilité des étudiants, ainsi qu'aux attentes du marché du travail et de la société.

#### **1.1.4 De Les sources et l'allocation du financement dans l'enseignement supérieur**

Le développement de l'enseignement privé a modifié le modèle du financement de l'enseignement supérieur.

Ainsi, les sources de financement ont commencé à se diversifier avec la participation financière des ménages dont les enfants sont inscrits dans des institutions privées. Ces sources viennent s'ajouter aux ressources publiques destinées aux établissements publics et partiellement aux universités privées en partenariat avec l'État. Toutefois, ces nouvelles contributions restent marginales et c'est toujours l'État qui demeure le pourvoyeur principal des ressources financières des universités, des établissements non universitaires (pour la formation des cadres) et de ceux de l'Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail. Ces financements proviennent de départements ministériels différents : les universités sont financées par le ministère de l'Enseignement supérieur, et les autres établissements reçoivent leurs subventions des tutelles auxquelles ils sont rattachés (par exemple, l'ISCAE relève du ministère de l'Industrie et l'Institut agronomique du ministère de l'Agriculture).

Par ailleurs, l'État incite les établissements publics à attirer des ressources financières nouvelles, en plus de ses subventions. C'est ce que prévoyait la loi 01.00 dans ses articles 7 et 18 qui listent les différentes possibilités visant à générer des recettes propres. Cependant, toutes les opportunités énumérées (assurer des prestations à titre onéreux, créer des incubateurs d'entreprises innovantes, exploiter des brevets et des licences et commercialiser les produits de leurs activités, prendre des participations dans des entreprises, créer des filiales de société) ne peuvent être utilisées que dans le cadre de l'autonomie financière de l'université qui n'a pas encore trouvé son chemin d'application. Pour le moment, seule la formation continue a pu être mise en œuvre en l'absence d'un cadre réglementaire pour générer des fonds propres dans les universités.

De plus, l'État prévoit, dans le projet la loi 51.17 encadrant la nouvelle politique de réforme, de nouvelles sources de financement. Celles-ci est devenue une réalité en dépit de la modestie de leurs contributions pour le moment. Elles constituent une tendance pour accompagner l'expansion de l'accès aux études supérieures en diversifiant les opérateurs des formations et les ressources pour le financement. Cependant, le développement insuffisant de ces sources alternatives oblige l'État à continuer de financer l'essentiel du développement de l'enseignement supérieur.

L'indisponibilité des données sur les subventions distribuées par les différents ministères nous amène à nous limiter à l'étude des établissements universitaire qui ont une place importante dans le paysage de l'enseignement supérieur. Les filières universitaires continuent d'accueillir la majorité des effectifs étudiants, principalement issus des milieux défavorisés. Les études

sont totalement gratuites dans les établissements à accès ouvert et régulé, et des aides sociales sont octroyées pour accompagner les plus démunis. C'est sur les sources et l'allocation du financement de cette composante de l'enseignement supérieur que nous allons nous concentrer. Les tableaux suivants présentent l'évolution du budget de l'enseignement universitaire.

**Tableau 5. Évolution du budget de l'enseignement universitaire entre 2007 et 2019 (en milliards de DH aux prix courants)**

Année	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Budget du Ministère	5,5	6,21	7,52	8,29	8,35	8,8	9,66	8,92	9,02	9,89	10	10,73	11,31
PIB	6475	7166	748,48	784,62	820,08	847,88	897,92	925,38	987,95	1013,2	1063,35	110682	115003
Part du budget du Ministère dans le PIB	0,84	0,86	1,05	1,05	1,01	1,03	1,07	0,96	0,91	0,97	0,94	0,96	0,98

Source : Tableau construit par les auteurs à partir des données du ministère de l'Enseignement et des Finances.

**Tableau 6. Budget du ministère de l'Enseignement**

Année budgétaire	Part du budget du Ministère dans le budget de l'éducation (%)	Budget général de l'État	Part du budget du Ministère dans le budget général
2007	5,60	ND	ND
2008	6,22	223 631	2.78
2009	7,52	244 364	3.08
2010	8,29	218 118	ND
2011	8,35	250 484	3.33
2012	8,80	285 245	3.08
2013	9,66	278 890	3.46
2014	8,92	306 445	2.91
2015	9,03	303 145	2.97
2016	9,89	299 644	3.30
2017	10,01	325 315	3.07
2018	5,60	322 660	3.32
2019	5,60	306 489	3.69

Source : Tableau construit par les auteurs à partir des données du MENFPESRS et du CSEFRS.

L'importance du financement public de l'enseignement universitaire est mise en évidence par sa part dans le PIB et dans le budget de chaque année entre 2007 et 2019. Les augmentations relatives, notamment entre 2009 et 2012, résultent de l'accroissement des subventions allouées aux universités pour donner un nouveau souffle à la mise en œuvre de la réforme 2003-2004, dans le cadre d'un plan de réajustement (appelé Programme d'urgence 2009-2012). Pour les autres années, l'augmentation des dotations s'explique par le besoin d'élargissement de la capacité d'accueil et d'encadrement pédagogique pour répondre à la croissance des effectifs accédant à l'enseignement supérieur. Dans le financement des universités, l'État prend en charge annuellement les salaires des enseignants, du personnel administratif et technique. Il attribue aussi des subventions pour les dépenses de

fonctionnement et d'investissement des établissements universitaires, les œuvres sociales et pour la promotion de la recherche scientifique. Il est à noter le poids des salaires dans l'utilisation de ces ressources publiques, dont la proportion se situe autour de 66 %.

Il faut préciser que le Département de l'enseignement supérieur négocie annuellement une enveloppe budgétaire avec le ministère des Finances. Une partie de celle-ci est répartie sur les universités incluant des dotations pour le fonctionnement des présidences et des subventions pour les établissements. Ces dernières sont affectées pour assurer l'activité d'enseignement, de recherche, et leurs montants sont influencés par des critères tenant compte de la subvention accordée à l'année n-1 et de la superficie du bâti. L'effectif des inscrits n'est pas une variable déterminante. Les subventions sont réparties en dépenses de fonctionnement et d'investissement et sont allouées aux établissements principalement en fonction de leurs spécificités disciplinaires. La dotation pour un étudiant en école d'ingénieur ou à la faculté des sciences est plus de deux fois supérieure à celle des inscrits à la faculté des lettres et sciences humaines ou des sciences juridiques, économiques et sociales. Cette répartition dépend ensuite du critère des effectifs mais aussi de la nature du matériel pédagogique. Elle ne prend pas en considération les spécificités des filières de formation ni leur nombre. L'établissement est financé pour assurer le service d'enseignement et produire des diplômés, sans distinction de filières.

Ce mode de distribution n'incite pas à l'amélioration de la qualité des formations et n'encourage pas les établissements à attirer les meilleurs étudiants pour promouvoir la réputation de leurs filières, ni à donner la possibilité aux étudiants de changer de parcours pour se diriger vers une formation en adéquation avec leurs attentes. De plus, la répartition actuelle n'engage pas non plus les enseignants à anticiper correctement les besoins du marché du travail au moment de l'élaboration des modules de formation, et ce pour éviter que les diplômés ne se retrouvent sans débouchés. Ainsi, la flexibilité des formations constitue comme un véritable levier pour favoriser la performance.

Ces constats démontrent la nécessité de revoir les normes d'allocation des subventions en modulant les dotations en fonction d'autres critères qui incitent les établissements à se distinguer par la pertinence de leurs filières de formation et à prévoir des admissions alternatives à tous les niveaux pour attirer des étudiants motivés et performants. L'allocation des subventions doit également tenir compte de l'insertion professionnelle des diplômés et introduire un bonus pour les universités qui réussissent le mieux à insérer leurs étudiants sur le marché du travail. De cette façon, la dotation encouragera les établissements à s'occuper du devenir de leurs diplômés. La répartition des subventions pourrait aussi tenir compte des moyens mis en œuvre par l'université pour faciliter l'accès des étudiants issus des milieux défavorisés.

Ainsi, le mécanisme de répartition des subventions pourrait inclure des dotations spécifiques pour inciter les établissements et les acteurs à adopter de nouveaux comportements pour plus d'efficacité et d'efficience. La flexibilité des filières et la perméabilité des institutions s'inscrivent dans cette perspective. C'est pourquoi, l'université devrait recevoir une subvention globale qu'elle répartirait ensuite en vue de créer cette nouvelle dynamique. C'est en responsabilisant davantage les universités et les établissements, par le développement réel de leur autonomie, que ces incitations produiraient des changements de comportements tant au niveau des institutions que des personnes. Ceci n'est pas le cas actuellement, puisque la

partie du financement allouée aux universités pour leur fonctionnement et investissement est toujours gérée par les universités selon une procédure qui leur impose des rubriques prédéfinies et leur laisse de faibles marges pour réallouer les crédits ou créer de nouvelles dépenses. De plus, les allocations pour le fonctionnement sont soumises à un contrôle a priori par les agents du ministère des Finances qui les valident. Les crédits d'investissement répondent à la procédure de conformité avec la réglementation en vigueur.

Ce contrôle a priori des dépenses inhibe les initiatives et affaiblit l'efficacité des actions. Il peut être remplacé par la mise en place, dans le cadre de l'autonomie, d'une démarche effective d'évaluation assurant la transparence de la gestion dès la réception de la subvention. C'est le moyen d'assurer un véritable changement et promouvoir un système incitatif en relâchant les contraintes imposées actuellement à l'université pour l'affectation des dotations.

## **Structure des diplômes et admission à chaque niveau d'études**

### **Structure des diplômes**

Depuis 2003-2004, le Maroc a structuré ses diplômes nationaux selon le triptyque : licence, master et doctorat (LMD) correspondant à trois cycles de formation. C'est un système organisé par une suite de 3-5-8 années d'étude, conforme au processus de Bologne. Ces diplômes sanctionnent la validation des modules des filières accréditées pour chaque titre. Le caractère national du diplôme, ou son équivalent, est un gage de qualité et confère à ses titulaires les mêmes droits quel que soit l'établissement qui l'a délivré.

La licence est délivrée après la validation de 6 semestres (ou 3 ans) donnant un niveau Bac+3. Un diplôme intermédiaire, le DEUG (diplôme d'études universitaires générales) correspondant à quatre semestres, peut être délivré sur demande. Il est remis à ceux qui souhaitent aller vers le marché du travail ou se réorienter, via des passerelles, vers d'autres établissements ou filières. Il est à noter que la préparation de la licence, ou l'admission aux 6 premiers semestres, est réservée aux bacheliers résidant dans la région délimitée par la carte universitaire. Toutefois, elle reste ouverte aux candidats venant d'autres établissements mais remplissant cette condition de résidence. Pour ceux-ci, les demandes font l'objet d'une étude de dossier par un comité pédagogique qui se prononce sur l'acceptation ou le refus de l'admission. La poursuite des études après la licence se fait par voie de concours pour les licenciés relevant du même champ disciplinaire. Il en va de même pour le recrutement des doctorants. Nous constaterons que les études sont structurées en cycles et en diplômes. Cependant, pour les études de médecine, pharmacie, dentaire, commerce et gestion, et architecture, les diplômes sont organisés en cycle unique de cinq ou six ans.

Le DUT (diplôme universitaire de technologie) et le BTS (brevet de technicien supérieur) sont d'autres diplômes intermédiaires techniques correspondant à quatre semestres et à un niveau Bac+2. Une année supplémentaire peut être envisagée et débouche sur le titre de licence d'études fondamentales ou professionnelles. L'accès à cette dernière se fait par voie de concours.

Les diplômes de master et master spécialisé sont préparés par les titulaires de la licence qui sont recrutés par voie de concours. Les études durent quatre semestres avec la soutenance d'un mémoire ou d'un rapport de stage.

Le diplôme de doctorat est préparé par les titulaires d'un master pendant une période théorique de trois ans. L'ensemble des travaux, études ou/et recherches réalisés sont présentés sous forme de thèse et défendus devant un jury de professeurs spécialistes.

Cette structure licence-master-doctorat, qui s'applique aux diplômes des établissements à accès ouvert, sert de référence pour définir les diplômes des établissements publics à accès régulé qui conservent les dénominations de leurs diplômes. Cette distinction permet de préserver leur renommée sur le marché du travail et faciliter l'insertion de leurs lauréats. La structure LMD sert également de base pour situer les diplômes de l'Éducation nationale comme le BTS et les CPGE qui sont considérés des équivalents aux quatre premiers semestres de la licence. Les seuls établissements à accès régulé qui ont conservé la singularité de leurs diplômes, sont les facultés de médecine et de pharmacie (FMP), les facultés de médecine dentaire (FMD), les écoles d'ingénieurs (EI), les écoles nationales de commerce et de gestion (ENCG), l'Institut agronomique et vétérinaire (IAV), l'Institut supérieur de traduction (IST) et l'École nationale d'architecture (ENA).

Parallèlement à ces diplômes de formation initiale, les établissements universitaires délivrent également des diplômes d'université pour les personnes inscrites en formation continue. Ces diplômes n'ont pas un caractère national et ne permettent pas la poursuite d'études débouchant sur des diplômes nationaux. Les établissements privés (universités et écoles) reconnus délivrent des diplômes équivalents aux diplômes nationaux. Ce caractère leur confère les mêmes droits que les diplômes des filières accréditées par le Ministère pour les universités publiques. De même, les universités privées partenaires offrent des diplômes qui ont l'équivalence avec les diplômes nationaux. Les établissements privés non reconnus délivrent leurs propres diplômes qui ne permettent pas de préparer des diplômes nationaux.

Ainsi, les diplômes vont du DEUG (ou DUT) aux grades de licence, master et doctorat pour les diplômes nationaux, en plus des diplômes d'université après l'achèvement des formations continues. Pour les autres établissements non universitaires – indépendamment des spécialités et des dénominations des titres offerts par les différentes institutions –, le rapprochement de leurs diplômes se fait par le biais des normes académiques communes du système LMD marocain. De ce fait, ces diplômes ont la même valeur dans le cadre de la poursuite des études, mais ils sont appréciés différemment sur le marché du travail du fait de la réputation acquise avant l'instauration du LMD.

## **Admission à chaque niveau d'études**

### **Établissements à accès ouvert**

Au niveau du cycle de licence, l'accès est ouvert à tous les bacheliers, quel que soit le type de baccalauréat. Dans les faits, au cours des deux premiers semestres, les réorientations intra et inter-établissements sont possibles pour les étudiants de l'établissement et ceux venant d'autres institutions. Néanmoins, cette admission reste conditionnée par une étude favorable des dossiers académiques des candidats. C'est au niveau du cinquième semestre que les admissions parallèles sont les plus nombreuses pour les étudiants ayant validés les modules du tronc commun. L'expérience a montré que ces admissions parallèles donnent de bons résultats et sont estimées au niveau national à 7,8 % (MENFPESRS, 2018).

Au niveau du master, l'admission se fait à l'issue d'un concours national ouvert à tous les titulaires de la licence ou titre équivalent pour préparer le grade de master (conçu comme une préparation à la recherche) ou master spécialisé (considéré comme professionnel). L'admission se fait dans la limite des places prévues et selon les modalités décrites dans le dossier descriptif de la filière.

Enfin, au niveau du doctorat, l'admission est ouverte par voie de concours nationaux aux diplômés de master ou master spécialisé.

Les établissements publics et privés proposent aussi des diplômes en formation continue qui n'ont pas un caractère national. Ils admettent des Bac+2 au cinquième semestre pour achever une licence professionnelle et des licenciés pour préparer des masters. Ces formations continues délivrent des diplômes d'université ou de l'école qui ne permettent pas la poursuite d'études débouchant sur un diplôme national, mais peuvent servir pour l'insertion dans le marché du travail. Ces formations sont payantes.

### Établissements à accès régulé

L'admission en première année dans un établissement à accès régulé se fait par voie de concours pour les bacheliers ayant obtenu de très bonnes moyennes. La discipline détermine le type de baccalauréat permettant de participer à la sélection. Ces établissements, au nombre de 68 en 2017-2018, ont enregistré un effectif de 96 783 inscrits contre 684 718 dans les 58 établissements à accès ouvert (CSEFRS, 2018 : 17).

Ce n'est qu'au cinquième semestre que les meilleurs étudiants d'autres établissements peuvent candidater pour passer les concours d'accès à ces parcours de formation. C'est le cas notamment des élèves des CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles) ou des étudiants provenant du premier cycle universitaire. Étant donné le nombre limité de places, les admis via ces passerelles restent peu nombreux.

Au niveau du septième semestre, seuls les étudiants ayant de très bons résultats durant les six semestres de la licence peuvent candidater pour passer les concours d'accès à certains de ces établissements. Les étudiants admis par cette voie sont très peu nombreux ; c'est particulièrement le cas des écoles d'ingénieurs et de la formation des cadres.

## 1.1.5 Modalités d'enseignement

### Formes d'enseignement dispensé

L'enseignement supérieur au Maroc est organisé en système modulaire et semestriel. Le module correspond à l'unité de base d'une filière de formation. Il constitue un ensemble homogène de connaissances et peut être composé d'un ou plusieurs éléments complémentaires. Pour la licence la formation en cycle comprend des enseignements modulaires théoriques et pratiques sur six semestres. Durant les deux derniers semestres, l'étudiant effectue un stage obligatoire dans une organisation œuvrant dans l'un des grands champs disciplinaires de sa formation.

Pour le master, le quatrième semestre du cycle est dédié entièrement au stage associé à un projet de fin d'études (PFE) qui est sanctionné par la soutenance d'un rapport ou d'un mémoire devant un jury. L'évaluation des connaissances acquises se fait sous forme de

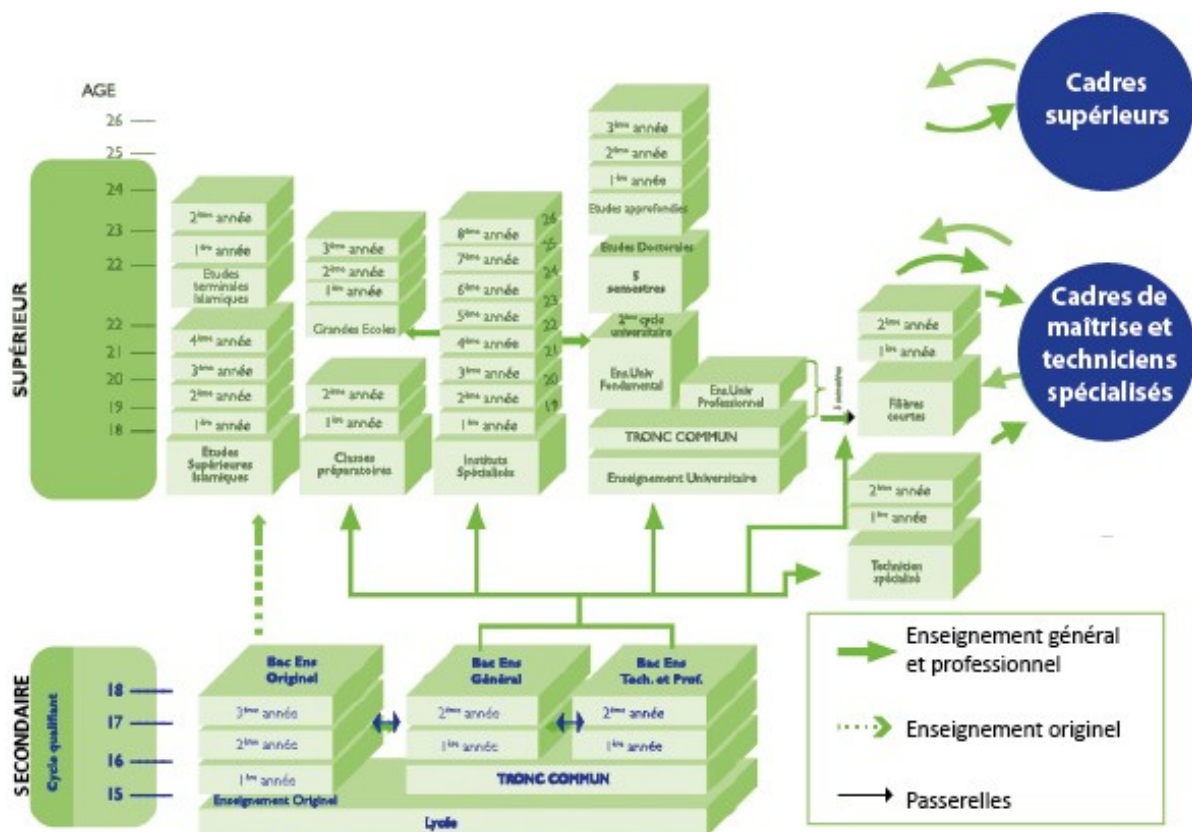


contrôle continu et d'examens finaux. Elle peut également porter sur le montage de projets, des présentations orales de recherches ou de travaux et prendre d'autres formes comme, par exemple, les travaux en entreprise ou l'alternance.

Durant la période réglementaire de trois ans de la formation doctorale, l'étudiant-chercheur suit une formation en langue anglaise, en développement personnel ou *soft-skills* et en méthodologie de recherche. De plus, il accomplit certaines activités supplémentaires comme celles d'assurer des enseignements, participer à des rencontres, séminaires, colloques, congrès, d'organiser des journées et rencontres scientifiques, etc. Il effectue également des stages de perfectionnement et doit publier des extraits de ses travaux de recherche dans des journaux et revues à comité de lecture. Le diplôme de doctorat est accordé suite à une soutenance de thèse devant un jury de spécialistes. Celle-ci est organisée après accord favorable des rapporteurs désignés pour évaluer le travail de recherche, sur la base des normes académiques et scientifiques. Ces modalités d'enseignement et d'apprentissage permettent aux étudiants de s'approprier les connaissances et de les mettre en œuvre.

Le schéma suivant résume la structure des diplômes de l'enseignement supérieur, leur articulation avec l'enseignement secondaire et donne des indications sur les passerelles.

**Figure 1. Panorama de l'enseignement au Maroc et ses passerelles**



Source : MENFPESRS. Aperçu sur le système éducatif marocain, juillet 2004.

Il faut noter que l'enseignement originel est orienté vers la religion et qu'il est perçu dans le système comme une formation à part ; de plus, les données relatives aux passerelles et aux transferts sont indisponibles.



## Le e-learning

Le Ministère a initié plusieurs projets pour renforcer et généraliser l'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur comme par exemple :

- Le projet E-Sup qui vise à intensifier l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur et la recherche et à généraliser l'accès à l'information.
- Le programme NET-U dont l'objectif est de promouvoir et d'étendre l'accès aux TIC, en particulier l'accès à Internet, au sein des établissements et des cités universitaires en vue d'en intégrer l'utilisation dans les modes d'apprentissage.
- Le projet MARWAN (*Moroccan Academic and Research Wide Area Network*) qui a pour objectif d'équiper les universités marocaines d'un réseau Internet spécifique avec un haut débit et des accès en fibre optique.

Il a également entrepris des actions pour faciliter l'accès des étudiants aux services et ressources numériques (ordinateurs portables, tablettes et accès à Internet à des conditions préférentielles) à travers deux programmes :

- Le projet INJAZ qui est destiné aux étudiants et consiste à prendre en charge 75 % du coût d'acquisition d'un PC portable et 75 % du montant de l'abonnement à Internet pendant une année.
- Le projet Lawhati (ou Tablette) qui vise à doter les étudiants de tablettes à des prix avantageux dans l'objectif de faciliter leur accès aux services numériques.

Ces actions et d'autres furent périodiques et relativement peu diffusées auprès des différents acteurs. Elles ont toutefois permis de sensibiliser l'ensemble du personnel des établissements et les étudiants à l'importance de l'utilisation des TIC.

Au niveau institutionnel, pratiquement tous les établissements se sont équipés de matériels, de logiciels gratuits ou sous licences, et les universités ont mis en place des ENT (environnements numériques de travail). Ces différentes actions ont permis d'introduire progressivement les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur et de faire émerger des cours en ligne dans plusieurs universités marocaines. Une série de modules de formation sont accessibles aux étudiants via Internet, ainsi que de nombreux cours via 15 MOOCs (cours en ligne ouverts à tous). Par ailleurs, des cours dispensés en ligne par des établissements étrangers ont fait leur entrée au Maroc par le biais de MOOCs accessibles sur leurs plateformes. Pour le moment, ces MOOCs ne permettent pas d'obtenir de crédits dans les universités marocaines.

Les universités disposant d'un centre de e-learning projettent de mettre en place leur plan numérique dans le but de diversifier leurs modalités d'enseignement. Leur objectif est de pouvoir améliorer et enrichir les conditions d'apprentissage par un allègement de l'enseignement en présentiel. Actuellement, il existe huit centres numériques et quatre sont en projet. Il s'agit d'une initiative appuyée par le Ministère.

Par ailleurs, dans la perspective d'encourager les universités à adopter le e-learning comme vecteur de formation et d'accès aux enseignements, le Ministère a intégré dans les cahiers des normes pédagogiques de 2014 l'option de dispenser en ligne une partie des modules d'une

filière de formation et de les valider comme les enseignements en présentiel. Les cahiers des normes pédagogiques sont des décrets qui définissent, pour chaque discipline, des normes portant, notamment, sur l'encadrement, la logistique et le mode d'évaluation et qui doivent être respectées dans les demandes d'accréditations. Cette tendance au développement de l'enseignement en ligne permettra aux universités d'offrir des modalités plurielles d'enseignement, et d'élargir l'accès en flexibilisant les parcours de formation pour les personnes qui souhaitent s'affranchir de la contrainte du présentiel et ne peuvent se déplacer pour diverses raisons (handicap, éloignement géographique, activité professionnelle, etc.).

Cependant, en dépit des efforts déployés depuis plus d'une décennie pour développer l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, force est de constater que l'enseignement à distance n'a pas atteint le niveau d'intégration espéré pour constituer une solution au problème de la massification et contribuer à l'amélioration du niveau.

### 1.1.6 L'équité dans l'enseignement supérieur

Le Maroc considère l'enseignement supérieur comme un moyen pour lutter contre les inégalités. Nous retenons, à titre d'exemples, les inégalités d'origine socio-économiques, géographiques, de genre et les inégalités face au handicap. Elles touchent des groupes de populations désavantagés qui n'ont pas accès à l'enseignement supérieur. Pour surmonter les difficultés générées par ces inégalités, des actions sont entreprises par l'État, les collectivités locales et la société civile afin de soutenir l'accès et la poursuite des études pour ces groupes défavorisés dans les établissements de l'enseignement supérieur. L'objectif est de promouvoir l'équité et l'égalité des chances. Les groupes de population visés par ces politiques sont :

- les personnes issues de familles pauvres ou vulnérables, vivant surtout dans les milieux ruraux et périurbains ;
- les personnes à besoins spécifiques ;
- les jeunes femmes.

En amont de l'enseignement supérieur, des actions publiques et privées sont menées pour accompagner ces groupes à l'obtention du baccalauréat, diplôme national nécessaire pour l'admission aux études supérieures. Ces groupes sont prioritaires aux yeux de l'État et des collectivités locales dans l'octroi de l'aide financière à caractère social pour les étudiants dont les parents gagnent moins de 3 000 dirhams (300 euros) par mois. Le tableau des bénéficiaires suivant rend compte de l'effort déployé par l'État à l'égard de ces étudiants :

**Tableau 7. Effectifs des bénéficiaires des aides sociales (bourses du premier cycle)**

Années	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2018	2019
Nombre d'aides sociales	97 351	103 755	106 767	114 635	132 988	168 784	200 308	225 926	266 672	306 020	307 642	347 264

Source : MENFPESRS. Direction de la stratégie et du système d'information de l'enseignement supérieur, 2020.

Le nombre de bénéficiaires a été pratiquement multiplié par quatre entre 2006-2007 et 2018-2019. Ces groupes sont également prioritaires pour les logements dans les cités universitaires. Au Maroc, les études supérieures sont totalement gratuites.

De son côté, depuis 2017, le Département de la formation professionnelle a commencé à allouer des aides sociales pour les étudiants défavorisés inscrits dans les formations de technicien spécialisé. Ainsi, leur nombre a atteint 44 000 en 2019-2020.

D'autres actions sont menées par le ministère de la Solidarité, du Développement social, de l'Égalité et la Famille et le ministère de l'Enseignement supérieur qui ont établi une convention de partenariat avec différentes institutions universitaires pour le développement d'une offre d'enseignement supérieur en faveur des étudiants en situation de handicap. Le tableau ci-dessous rend compte des résultats de cette coopération.

**Tableau 8. Effectifs des étudiants en situation de handicap (2017-2018)**

Étudiants en situation de handicap			Diplômés en situation de handicap	
Composante	Effectif total	Femmes (%)	Effectif	Femmes (%)
Accès ouvert	3420	46	506	49
Accès régulé	156	55	27	78
Sous-Total	3576	47	533	51
Formation des cadres	20	55	14	36
Enseignement supérieur privé	17	65	4	75
Sous-total	37	47	18	51
<b>Total</b>	<b>3613</b>	<b>47</b>	<b>551</b>	<b>51</b>

Source : MENFPESRS. Direction de la stratégie et du système d'information de l'enseignement supérieur, 2019.

Ce tableau montre, d'une part, que les étudiants en situation de handicap (hommes et femmes) sont présents tant dans les établissements à accès ouvert que régulé. Ils sont toutefois plus nombreux dans les premiers. D'autre part, les femmes réussissent mieux que les hommes dans les deux types d'établissements.

Ces constats sont semblables à ceux relevés pour le reste des étudiants dans les mêmes types d'établissements. Il en découle que la situation de handicap n'est pas un frein à la réussite des études supérieures.

Les établissements universitaires organisent aussi des journées d'orientation et de tutorat pour aider les étudiants à mieux choisir leur parcours de formation. Ces journées sont davantage profitables aux étudiants venus des milieux défavorisés. Par ailleurs, des actions sont menées par la société civile pour favoriser l'accès des étudiants défavorisés aux établissements universitaires. C'est le cas, par exemple, de la Fondation marocaine de l'étudiant (FME) qui accompagne les jeunes bacheliers issus des établissements de protection sociale et de milieux défavorisés, les orphelins et les bacheliers handicapés.

Les ressources de la fondation proviennent de la contribution de plusieurs donateurs (entreprises et particuliers) ainsi que des écoles et universités partenaires. Pour collecter des fonds, la fondation lance des appels à dons, relayés par les médias, en faveur des jeunes dont l'horizon est limité faute de moyens pour réaliser leurs projets de vie et s'insérer pleinement dans la société grâce à des études supérieures de qualité. De plus, cette institution établit des

conventions de partenariats avec les universités pour faciliter l'accès des étudiants en situation de handicap aux établissements supérieurs. Ainsi, elle contribue à leur intégration dans le système en essayant de créer des environnements inclusifs répondant à leurs besoins. Ces exemples d'actions positives démontrent, d'une part, la nécessité de promouvoir l'égalité des chances par des actions en faveur des moins favorisés ; et d'autre part, que l'enseignement supérieur doit s'adapter à la réalité sociale du pays. Celle-ci est caractérisée par des inégalités nécessitant des actions positives pour soutenir les étudiants désavantagés à surmonter leur handicap et leur garantir une véritable égalité des chances.

Vu l'importance des besoins d'actions positives, les exemples mentionnés doivent se multiplier et se renforcer. Les actions déjà existantes nécessitent une évaluation quantitative et qualitative, afin de mieux se structurer en vue de bâtir une politique pertinente d'équité et d'égalité des chances dans l'enseignement supérieur.

En outre, l'organisation actuelle de l'enseignement supérieur n'est pas inclusive et souffre de l'abandon scolaire, de la faiblesse de l'orientation et des difficultés à intégrer en grand nombre les candidats à besoins spécifiques. L'enseignement supérieur est également rattrapé par les inégalités existantes aux niveaux antérieurs du système., dans les cycles primaire et secondaire.

C'est pour ces raisons que la perspective d'une politique renforçant les actions positives est nécessaire. Cette politique doit mobiliser divers leviers, en particulier celui de la flexibilité du système d'enseignement supérieur, pour permettre à ces étudiants désavantagés d'accéder aux études et de les réussir. De fait, des outils comme l'enseignement à distance, l'orientation et les passerelles doivent être mobilisés pour éviter les abandons.

## **1.2 Conclusion partielle**

Cette vue d'ensemble du contexte de base qui a vu l'enseignement supérieur se développer et s'organiser, démontre que son évolution portait en elle les germes de ses difficultés (rigidité, dysfonctionnements, massification...). De la présentation des dispositifs de pilotage, de gouvernance et du système de financement se déduit l'inefficacité des pratiques de mise en œuvre face aux multiples dysfonctionnements. Ces dispositifs ont renforcé la rigidité du système en compartimentant les établissements et les filières de formation. Ce sont ces raisons, entre autres, qui expliquent les perspectives proposées par la nouvelle politique de réforme de l'enseignement supérieur basée sur la Vision 2015-2030. Son objectif est de renouveler l'organisation du système par la promotion de l'articulation et de la flexibilité de ses différents composantes et parcours. C'est à l'analyse de cette politique que sera consacré le chapitre suivant.



## Chapitre 2. La nouvelle politique de réforme et les pratiques clés de soutien à la flexibilité des parcours de formation

Ce chapitre vise à détailler les objectifs et outils de la réforme déployés à l'échelle nationale, par le Gouvernement, afin de flexibiliser les parcours de formation de l'enseignement supérieur. La première partie détaille les tenants et aboutissants de la loi 01.00. La deuxième partie est consacrée aux admissions alternatives, clefs de voûte de la flexibilité au Maroc. La troisième partie rappelle l'importance d'un enseignement supérieur inclusif. Les quatrième et cinquième parties détaillent respectivement les instruments et les pratiques de soutien à la flexibilité des parcours de formation.

### 2.1 La loi 01.00 : objectifs et acteurs principaux

Mise en place en 2001, la loi 01.00 a réorganisé l'enseignement supérieur en y instaurant le système modulaire et semestriel. Elle prévoyait la flexibilité du système et notamment l'institution de passerelles entre les filières de formation. Cependant, cette souplesse n'a pas été encadrée par des textes d'application. Sa mise en œuvre s'est donc limitée à des admissions alternatives, après les tronc communs des quatre premiers semestres ou l'achèvement de chaque cycle de LMD. Ce sont ces raisons qui expliquent, entre autres, la faible flexibilité de l'organisation de l'enseignement supérieur.

La nouvelle politique engage une série de réformes – adoptée en août 2019 dans le cadre de la loi 51.17 – et se distingue par son objectif d'accroître la flexibilité du système pour élargir l'accès aux études supérieures et développer la mobilité des apprenants. Cette approche s'appuie sur la vision stratégique de l'enseignement supérieur 2015-2030 élaborée par le Conseil supérieur de l'éducation, la formation et la recherche scientifique. Cette loi sera mise en œuvre dans le cadre d'un seul Ministère de tutelle regroupant les trois départements : l'Éducation nationale, la Formation professionnelle et l'Enseignement supérieur et la Recherche scientifique. La réforme du système sera exécutée à travers un plan intégré, comprenant 6 lois d'application, 79 décrets et 80 décisions ministérielles.

C'est sur les perceptions et les attentes de cette transition vers des parcours de formation plus flexibles qu'ont portées les interviews menées, au niveau national, avec différents responsables dont les positions sont indiquées dans le tableau suivant :

**Tableau 9. Profils des interviewés au niveau national**

Organisation	Date	N°	Position de l'interviewé	Type d'interview
Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique (MENFPESRS)	Sept. 2019	1x3	Secrétaire général	Questionnaire d'interview envoyé par courriel
	Nov. 2019	1x5	Directeur des stratégies et des systèmes d'information	Interview en personne
	Janv. 2020	1x2	Chef de la Division des études statistiques	Interview téléphonique (interview complémentaire)
	Sept.-Févr.2019	1x2	Directeur de l'enseignement supérieur et du développement pédagogique-	Interviews en personne
	Févr. 2020	1x1	Directrice des affaires générales et du	Interviews en personne

			budget	Interviews en personne
Agence nationale d'évaluation et d'assurance qualité (ANEAQ)	Déc. 2019 Janv. 2020	1x2	- Directeur de l'agence	Interview téléphonique (interview de préparation) Interview en personne
Direction de la stratégie et du système d'information	Févr. 2020	1x2	- Directeur des stratégies et des systèmes d'information	Interview téléphonique Interview en personne
Direction des affaires juridiques, des équivalences et du contentieux	Mars 2020	1x2	- Directeur des affaires juridiques, des équivalences et du contentieux	Interview téléphonique Interview en personne
Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (OFPPT)	Nov. 2019	1x2	Directrice de la formation	Interview téléphonique (interview de préparation)
	Déc. 2019	1x1	Directrice de la recherche et de l'ingénierie de la formation	Interview en personne
	Janv. 2020 Fevr. 2020	1x1	Directrice de la formation professionnelle privée	Interview en personne Interview en personne
Confédération générale des entreprises marocaines (CGEM)	Sept. 2019 Fevr. 2020	1x2	Président du directoire des métiers et des compétences des branches professionnelles.	Interview téléphonique (interview de préparation) Interview en personne

Source : *Élaboration par les auteurs.*

L'interview avec le secrétaire général fut réalisée en trois étapes : à sa demande, un questionnaire a d'abord été élaboré par l'équipe et envoyé par courriel avant l'entretien. Les informations collectées ont ensuite été précisées et complétées par des entretiens téléphoniques. L'ensemble des explications données permettent d'abord de relever les lignes directrices de la nouvelle loi encadrant la réforme que le secrétaire général de l'enseignement supérieur a présenté comme suit :

L'objectif de l'application des dispositions de cette loi est d'arriver, entre autres, à une meilleure articulation entre les différentes composantes des formations supérieures et leur intégration dans un système cohérent à travers la diversification des parcours et l'accroissement de leur flexibilité. (MENFPESRS, secrétaire général, interview en personne)

Pour mettre en œuvre la nouvelle politique de réforme, le Ministère a élaboré un premier plan d'action (2017-2022) composé de projets et de mesures en vue de renforcer l'offre nationale de formation et d'en accroître la flexibilité. Des dispositions de la loi 01.00 seront reprises et dynamisées et d'autres instruments seront introduits pour perméabiliser les parcours de formation et faciliter la mobilité des apprenants (la loi 51.17, dans son Article 2, utilise ce qualificatif pour désigner les étudiants, les stagiaires de la formation professionnelle et les élèves). Pour implémenter la nouvelle réforme, plusieurs acteurs sont impliqués dans la politique de développement de la flexibilité et l'opérationnalisation de ses instruments. Il s'agit des opérateurs suivants :

- Le Ministère qui pilote les projets-actions de son plan en confiant le suivi à ses différentes directions, en fonction des missions dont elles ont la charge. Elles ont pour tâche le suivi et l'évaluation de l'avancement des projets qui relèvent de leurs attributions. Il a organisé plusieurs rencontres nationales avec les représentants des établissements des différentes composantes du système et la participation de la CGEM ; l'objectif étant de proposer une large concertation pour sensibiliser et mobiliser toutes les parties prenantes sur la mise en place de la réforme.



- La Confédération générale des entreprises du Maroc (CGEM) qui participe à toutes les instances de pilotage et de gouvernance de l'enseignement supérieur. Ses représentants participent au Conseil supérieur de l'éducation, la formation et la recherche scientifique, à la CNACES, aux conseils des universités et aux instances de la formation professionnelle. La CGEM est, par conséquent, partie prenante aux niveaux national et institutionnel.
- Les établissements de l'enseignement supérieur (toutes les composantes du système) qui ont organisé leurs propres concertations au niveau institutionnel, dans les structures représentatives constituées par les enseignants, les administratifs, les étudiants et les membres extérieurs. Ces rencontres prolongent les réunions nationales. Le but est de mobiliser au niveau institutionnel toutes les parties prenantes pour leur permettre de s'approprier, entre autres, les projets visant à promouvoir la flexibilité et de les impliquer dans leur mise en œuvre. Il s'agit de les associer dans l'implémentation des mécanismes de la flexibilité qui visent à fluidifier les passages entre les différents parcours d'apprentissage et vers le marché du travail.
- Le Conseil supérieur de l'éducation, la formation et la recherche scientifique (CSEFRS) qui, après avoir diagnostiqué des dysfonctionnements du système d'enseignement supérieur, a présenté les recommandations qui ont servi à l'élaboration de la loi 51.17 du plan stratégique 2015-2030 du Ministère de tutelle. Il recommande notamment de décloisonner les établissements et de développer des passerelles entre les composantes du système et les parcours de formation. Le but visé est de construire un enseignement supérieur accessible à tous avec des parcours de formation flexibles. Il faut rappeler que le Conseil comprend, entre autres membres, des représentants de la CGEM et des acteurs des différentes institutions du système d'enseignement supérieur. En principe, ces représentants ont pour rôle de servir de canal de transmission de l'information pour éclairer le Conseil et mobiliser leur base. De ce fait, ils ont le pouvoir de faire remonter les remarques de leur structure sur la mise en œuvre de la nouvelle politique de réforme et, spécifiquement, sur la flexibilité des parcours de formation et son implémentation.
- Dans la formation professionnelle, « les entreprises sont associées aux décisions touchant à l'organisation des formations » (OFPPT, directrice de la recherche et de l'ingénierie de la formation, interview en personne), comme dans la gestion des instituts professionnels délégués et des Cités des métiers et des compétences. La prise en charge de la gestion de ces institutions de formation par les professionnels constitue une expérience qui fait de l'alternance un mode de formation privilégié. Celui-ci nécessite l'institutionnalisation de passerelles avec les autres composantes du système.

Les principales lignes directrices de la nouvelle politique de réforme visent l'élargissement et la diversification de l'offre nationale d'études supérieures et l'adoption de divers instruments pour flexibiliser les parcours de formation. C'est dans cette perspective et pour faciliter l'introduction des changements induits par la nouvelle politique de réforme, que deux nouveaux modèles pédagogiques seront mis en place : le bachelor dans les établissements de type académique et les Cités des métiers et des compétences dans ceux de la formation professionnelle. Ils sont censés être mieux adaptés à la flexibilisation des parcours de formation.

## **2.1.1 Le développement des admissions alternatives par la diversification des institutions et des modes d'enseignement**

La diversification des voies d'entrée dans les études supérieures par la multiplication de différents types d'établissement et modalités d'enseignement est l'un des objectifs de cette réforme. La diversité de l'offre élargit la palette des choix ainsi que les possibilités d'accès à ces formations. En conséquence, elle contribue à faciliter l'accès à l'enseignement supérieur pour tous. C'est dans cette perspective que « le Ministère considère l'équité et l'égalité des chances comme un principe fondamental et un objectif politique pour promouvoir une société inclusive et solidaire » (MENFPESRS, secrétaire général, interview en personne). La mise en application de ce principe cherche à accompagner la demande croissante d'accès à l'enseignement supérieur tout en remédiant aux contraintes qui pèsent sur celui-ci.

Ces entraves s'expliquent par la faiblesse de la capacité d'accueil de l'infrastructure existante et le décalage entre son développement et l'évolution de la démographie estudiantine. De plus, la localisation des établissements dans les villes et leur absence des zones rurales et périurbaines rendent difficile l'accessibilité aux demandeurs issus de familles démunies. Même ceux qui arrivent à y accéder affrontent des difficultés notamment l'indisponibilité des logements dans les rares cités universitaires encombrées. Multiplier les voies institutionnelles d'accès et améliorer les conditions des études supérieures sont des objectifs de la nouvelle politique de réforme visant à accroître les possibilités d'accueil dans une optique inclusive de toutes les catégories sociales.

Cette orientation explique les appuis de la tutelle à la diversification des types d'institutions de formation et l'encouragement au développement de nouvelles modalités de dispense de l'enseignement supérieur. Des projets et des mesures sont programmés dans le premier plan d'action pour élargir et faciliter l'admission aux formations supérieures. « Cette ligne directrice vise la multiplication des voies d'accès alternatifs à l'enseignement supérieur pour répondre aux besoins actuels et anticiper les besoins et demandes futurs » (MENFPESRS, secrétaire général, interview téléphonique). Le MENFPESRS a défini les objectifs de la nouvelle politique de réforme comme suit :

- Répondre à la demande sociale croissante.
- Garantir un accès équitable à l'enseignement supérieur.
- Diversifier les modèles d'institutions et les modalités d'apprentissage.
- Développer la flexibilité entre tous les niveaux de formation en articulant mieux les différents types de programmes et de diplômes.

Comme le résume le secrétaire général, « la logique de cette orientation est d'assurer un continuum entre les différents niveaux de l'enseignement supérieur » (MENFPESRS, secrétaire général, interview par téléphone).

Selon cette vision, l'élargissement des capacités d'accueil des établissements est un moyen pour améliorer l'accès à l'enseignement supérieur en vue de réaliser l'équité et l'égalité des chances.

## 2.1.2 Élargissement des capacités d'accueil des établissements

Dans son premier plan d'action, le Ministère a programmé des projets et des mesures pour développer l'infrastructure universitaire en tentant d'équilibrer la répartition de l'offre de formation entre les régions. Parallèlement, il prévoit d'élargir les capacités d'accueil des universités publiques en vue d'y étendre les opportunités d'accès et réduire les conséquences de la massification sur la qualité de l'enseignement.

Cet élargissement vise à continuer d'augmenter le nombre de bénéficiaires et à contribuer, de ce fait, à améliorer le taux brut de scolarisation (TBS). En 2016, celui-ci était de 31,96 %, en-dessous de celui de l'Algérie (34 %), la Tunisie (33 %), l'Espagne et la Finlande (respectivement 91 % et 87 %). Ce taux rapporte les effectifs des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur à la population totale des jeunes âgés entre 18 et 22 ans (tranche d'âge théorique qui correspond au niveau de l'enseignement supérieur). Il renseigne sur la capacité du pays à scolariser cette tranche d'âge et l'engagement de ces jeunes pour les études supérieures. Le taux brut de scolarisation a atteint, en 2018, 35,94 % (ISU- UNESCO, 2019).

Cependant, l'extension de l'enseignement supérieur exige une capacité d'accueil en termes physiques et un encadrement académique suffisants, permettant de faire face à la demande des bacheliers et des autres publics. Cette capacité pédagogique ne cesse de se restreindre et de générer des problèmes qui impactent négativement les conditions de déroulement des enseignements. La baisse du taux d'encadrement résulte du faible rythme de création de postes budgétaires pour faire face à l'importante augmentation des effectifs étudiants.

Cette détérioration affecte surtout les facultés à accès ouvert qui connaissent le sous-encadrement et la surutilisation des places physiques. Le ratio d'encadrement pédagogique pour l'année universitaire 2018-2019 a atteint 187 étudiants par enseignant dans les établissements à accès ouvert (MENFPESRS, 2018). En revanche, les écoles à accès régulé peuvent encore optimiser les marges de leurs capacités d'accueil et d'encadrement, même si « l'augmentation des effectifs des étudiants de 2001 à 2018, couplée à un encadrement dont l'évolution ne suit pas, font que le taux d'encadrement pédagogique dans l'accès régulé, est passé de 7 étudiants par enseignant-chercheur permanent à 19 en 2018 » (CSEFRS, 2020 : 19).

En améliorant l'utilisation des classes et des enseignants dans les deux types d'établissements et en programmant des extensions des capacités physiques et d'encadrement, l'Université (avec son rôle de coordination) pourra mieux contribuer à améliorer l'accessibilité aux études supérieures. C'est ce que prévoit la nouvelle politique de réforme qui dote l'Université de pouvoirs pour gérer les filières de ses établissements (ces filières étaient auparavant administrées par les établissements), l'utilisation des capacités d'accueil et l'affectation des enseignants dans ses différents établissements.

## 2.1.3 Le développement du niveau Bac+2 de la formation professionnelle

L'extension des établissements de la formation professionnelle est une autre manière d'élargir les opportunités d'accès aux études supérieures à travers la préparation des diplômés de

technicien spécialisé de niveau Bac+2. C'est ce parcours d'apprentissage (par rapport aux formations pré baccalauréat : certification, spécialisation et technicien) qui a le plus profité de l'augmentation de la capacité d'accueil de la formation professionnelle.

Institué en 1993, ce diplôme a marqué un tournant dans l'attrait de la formation professionnelle générant une diversification de l'offre de formation de niveau Bac+2. Il a élargi la capacité d'accueil par l'extension de l'infrastructure de l'Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (OFPPT) et la création d'établissements privés. Pour l'année 2018, les inscrits représentaient 34 % des effectifs des formations de cet opérateur public. Le pourcentage des filles y était 47 %, alors que dans les établissements privés il atteignait environ 59 % (MENFPESRS, 2019b). Dans le même temps, et conformément à sa politique de faire du secteur privé un partenaire pour élargir l'infrastructure d'accueil, l'État incitait les bacheliers à s'inscrire au niveau « technicien spécialisé » dans les établissements privés de la formation professionnelle. Ainsi depuis 2017, le Ministère prend partiellement en charge les frais de formation pour les personnes démunies. Cette contribution de l'État correspond au tiers du coût annuel de la formation par apprenant.

De même, dans le but de valoriser la formation professionnelle, de sensibiliser et d'orienter les élèves vers ce domaine, un baccalauréat et un parcours collégial ont été créés en 2015 par l'Éducation nationale et la Formation professionnelle. Il s'agit de renforcer l'option professionnelle, à partir de la première année du collège, pour soutenir les élèves désireux d'apprendre un métier, et ce en leur donnant la possibilité de suivre 4 heures de formation professionnelle par semaine (sensibilisation à ce type d'apprentissage) au cours de la première année, 6 heures pendant la deuxième et 8 heures pendant la troisième année. Le collégien peut changer de parcours et revenir à l'enseignement général. L'idée est d'encourager l'orientation vers le baccalauréat professionnel dès les premières années du collège. Les enseignements sont dispensés le lundi, mardi et mercredi dans les établissements de l'Éducation nationale et le jeudi, vendredi, et samedi dans les centres de la formation professionnelle.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur au niveau technicien spécialisé, le nombre d'inscrits a augmenté de 36,6 %, passant de 14 304 à 21 613 entre 2016-2017 et 2017-2018 (MENFPESRS, 2019b). Cet accroissement de la « capacité de la formation professionnelle niveau technicien spécialisé répond à une demande sociale croissante et à une demande économique pressante » (OFPPT, directrice de la formation professionnelle privée, interview en personne).

Contrairement aux établissements universitaires qui restent surtout localisés dans les villes, la formation professionnelle post baccalauréat est mieux répartie sur le territoire national et elle est dispensée dans des établissements assurant également des formations secondaires. De ce fait, elle apporte une proximité géographique pour l'accès à la formation de techniciens spécialisés dans différentes disciplines.

Afin de renforcer les passerelles entre le niveau de technicien spécialisé et les autres composantes de l'enseignement supérieur, universitaires en particulier, la nouvelle politique de réforme envisage de repenser cette formation dans le cadre d'un nouveau modèle pédagogique sur la base des orientations de la Vision 2015-2030. Elle adoptera une nouvelle organisation pédagogique basée sur une refonte des modules pour les mettre en relation avec ceux des autres composantes du système universitaire. Ce rapprochement permettra une plus

grande souplesse pour le passage entre les niveaux et les cursus, ainsi qu'un ciblage plus adéquat en matière d'orientation et de réorientation des apprenants. Ces derniers pourront capitaliser sur les acquis des deux systèmes, académique et professionnel.

Il ressort des entretiens menés avec les responsables du Département de la formation professionnelle (notamment les directrices de formation de l'OFPPT et des établissements privés de la formation professionnelle) que la nouvelle organisation pédagogique s'articulera autour des principaux axes suivants :

- Une offre de formation « nouvelle génération » adaptée aux spécificités et besoins nationaux et régionaux.
- Une organisation modulaire des formations à tous les niveaux, en vue de mieux appréhender les parcours de formation et les passages entre les différents niveaux.
- Une ingénierie de formation basée sur l'acquisition des compétences nécessaires au marché de l'emploi et à l'amélioration de l'employabilité.
- Le développement de compétences transversales (*soft-skills*) chez les apprenants.
- Le développement de l'usage du numérique et des formations à distance.

Il est attendu que cette nouvelle organisation pédagogique accroisse la flexibilité entre les formations de techniciens spécialisés et celles des universités. Le développement des passerelles avec l'université permettra également de valoriser et rendre plus attractive la formation professionnelle.

## **2.1.4 Le développement des institutions de formation académique privées**

L'axe de la nouvelle politique de réforme consacré au développement du secteur privé se traduit, dans le premier plan d'action, par des projets et des mesures programmées en vue de renforcer le partenariat entre le privé l'État pour le développement de l'enseignement supérieur. Comme le précise le directeur de l'enseignement supérieur :

Il est attendu de la participation du privé de diversifier l'offre de formation et de répondre à la croissance de la demande pour l'enseignement supérieur. C'est dans cette perspective que seront mis en place des mécanismes pour encourager la création des universités et des établissements privés et accroître l'attractivité de ce secteur. (MENFPENRS, directeur de l'enseignement supérieur, interview en personne)

Ces actions renforceront les différentes mesures déjà en œuvre depuis 2014 et qui consistent à :

- Encourager les écoles privées de petite taille à se regrouper pour se transformer en université privée mono et multidisciplinaire et bénéficier des économies d'échelle. Il faut préciser que les écoles privées existaient depuis les années 80 sous forme d'établissements avec des capacités réduites et délivrant des diplômes d'établissement n'ayant pas de reconnaissance nationale.
- Inciter à la création d'un autre modèle d'université associant le public et le privé pour renforcer le secteur privé. Ainsi, depuis 2010, on assiste à l'apparition de cette nouvelle

forme d'établissements fondés par des universités en partenariat avec des entreprises publiques.

- La simplification des procédures d'accréditation des filières, de reconnaissance des établissements et de l'équivalence des diplômés du privé avec ceux du public.

L'objectif de ces mesures est d'améliorer l'attractivité du secteur privé et lui faire gagner une bonne réputation.

C'est dans cette optique que le premier plan d'action du Ministère a programmé des mesures pour promouvoir la qualité de l'enseignement supérieur et améliorer sa gouvernance. Ces objectifs s'appuieront sur le renforcement du contrôle pédagogique et administratif de ces établissements (MENFPESRS, 2017). Afin d'encourager la création d'institutions privées sur ces nouvelles bases, un mode de pilotage inédit de ce secteur sera créé et les textes réglementaires et organisationnels qui le régissent seront révisés. Il est également attendu que le secteur privé contribue à l'équité et la justice sociale en accueillant des apprenants issus des milieux défavorisés.

### **2.1.5 Le développement des nouvelles modalités de l'enseignement supérieur : expansion de l'enseignement à distance**

Dans les lignes directrices de sa nouvelle politique, basée sur l'application de la loi cadre 51.17, le Ministère envisage des mesures pour organiser, généraliser et intégrer les nouvelles modalités d'enseignement à distance qui se sont développées en marge du système traditionnel.

L'enseignement à distance a émergé dans les établissements à l'initiative de quelques enseignants pour permettre à leurs étudiants de disposer d'une version électronique des cours dispensés en présentiel. La multiplication de ces pratiques a conduit le Ministère à introduire, dans les cahiers des normes pédagogiques, la possibilité de dispenser à distance un nombre limité de modules mais dont l'évaluation doit se faire en présentiel. Pour répondre à ce besoin exprimé par les étudiants, certains établissements ont développé des applications et des plateformes internes, et ont conçu et expérimenté des MOOCs et d'autres pratiques d'enseignement à distance. L'ouverture de cette voie a amené les universités à mettre en place des centres dédiés à l'enregistrement et la diffusion des cours pour les enseignants qui le souhaitent. L'accès à ces cours en ligne est pour le moment réservé aux étudiants concernés. Pour le directeur de l'enseignement supérieur « il s'agit de capitaliser sur les expériences émergentes dans les établissements et les structurer pour en faire un levier du développement de l'enseignement à distance » (MENFPESRS, directeur de l'enseignement supérieur, interview en personne).

Ce point de vue est partagé par les doyens des facultés qui voient dans ce mode d'enseignement une solution pour désengorger les établissements sous pression démographique et améliorer la qualité de leur formation en offrant des enseignements hybrides (en présentiel et en ligne). Il reste à parfaire leurs systèmes d'information et établir des procédures de validation adaptées aux modules dispensés à distance pour élargir cette pratique. Sa généralisation constituerait une solution pour réduire les contraintes géographiques, physiques et sociales relatives à l'accès aux études supérieures, notamment

pour les groupes vulnérables habitant les zones périurbaines et rurales ; les démunis, les personnes en situation de handicap et à besoins spécifiques.

Dans le premier plan d'action du Ministère pour la période 2017-2022, des projets et des mesures sont programmés pour renforcer et généraliser l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur. L'objectif est de développer l'enseignement à distance pour faciliter l'accès à l'enseignement supérieur (MENFPESRS, 2017). S'appuyant sur l'émergence de l'intégration du numérique dans l'ingénierie des modules de formation dans les établissements universitaires marocains, le Ministère envisage d'appuyer le développement du numérique par le renforcement de l'infrastructure des TIC, la formation aux compétences techniques et la mobilisation des enseignants et des étudiants pour développer et utiliser des contenus pédagogiques numériques. Le but est d'aboutir à la construction d'un système achevé d'enseignement supérieur à distance, en l'adaptant aux besoins d'une population étudiante devenue plurielle. C'est ce qui ressort aussi de l'entretien avec le secrétaire général qui exprime les attentes du Département à l'égard ce mode d'enseignement : « Il est attendu de l'intégration du numérique de contribuer à l'élargissement de l'accès à l'enseignement universitaire et professionnel. Il permet d'offrir des formations hybrides et des enseignements totalement à distance » (MENFPESRS, secrétaire général, interview téléphonique).

C'est dans cette perspective que le Ministère est en train de négocier une convention avec les opérateurs dans ce domaine pour continuer d'offrir aux étudiants, des ordinateurs avec connexion internet à des tarifs préférentiels pour accéder aux plateformes de leur université. Il faut rappeler que ce programme, intitulé *Injaz*, a été initié dans le cadre de la stratégie Maroc Numeric 2013. De leur côté, les universités attribuent une partie de leur budget au développement de leur environnement numérique de travail (ENT) et incitent les établissements et les enseignants à produire des contenus numériques. Comme le suggèrent les chefs des établissements rencontrés, « ces actions doivent converger vers un programme du Ministère pour développer au niveau central et institutionnel un vrai système d'information intégré et global. C'est ce que prévoit le plan d'action du Ministère » (directeur de la stratégie et du système d'information, interview en personne). Certes, comme la remarque un des chefs d'établissements visités, « d'importants efforts sont déployés surtout au niveau des universités mais ont besoin d'être appuyés par une direction centrale chargée du développement du numérique » (chef d'établissement, interview en personne). Un autre responsable ajoute que « ce type de formation nécessite que l'établissement des procédures et de réglementation de la validation des contenus pédagogiques et des acquis soient gérés par un service dédié des établissements » (chef d'établissement, interview en personne). Pour le directeur de l'enseignement supérieur, ces conditions seront développées dans le cadre de la nouvelle politique de réforme (MENFPESRS, directeur de l'enseignement supérieur, interview en personne).

Ces entretiens montrent que les initiatives du Ministère et des établissements, pour développer le numérique au niveau central et institutionnel, restent en deçà des besoins de digitalisation des services administratifs et de développement des applications pour promouvoir l'enseignement à distance. Ce qui manque, c'est un plan pour la création collective d'un système intégré et global répondant aux besoins du Ministère et des établissements.

La promotion du numérique ne concerne pas uniquement les établissements de type académique mais également ceux de la formation professionnelle. En effet, dans la perspective de la nouvelle organisation de la formation professionnelle, le Ministère prévoit des mesures pour exploiter les opportunités offertes par le développement du numérique et de la formation à distance :

Il s'agit de promouvoir l'utilisation massive des TIC en tant qu'outil et espace virtuel de formation surtout pour les populations des zones ne disposant pas d'infrastructures de formation. Cette intégration du numérique permettra de développer des bibliothèques numériques et d'ouvrir l'accès à ces ressources, d'élaborer et de diffuser des MOOCs, développer la simulation numérique et adopter les nouvelles pédagogies hybrides ou inversées. (OFPPT, directrice de la recherche et de l'ingénierie de formation)

Ce mode d'enseignement est donc pertinent pour élargir l'accès à tous. Ainsi, en plus de l'enseignement en présentiel, pourront être proposés un enseignement hybride et un enseignement totalement à distance pour les demandeurs qui, pour différentes raisons, ne peuvent se déplacer dans les locaux. C'est un moyen de promouvoir l'équité et l'égalité des chances. De fait, l'enseignement à distance est flexible, ce qui permet de le développer sous différentes formes, allant de la mixité avec l'enseignement traditionnel jusqu'à la dispense d'un parcours de formation totalement en e-learning.

Pour le moment, les modules dispensés à distance constituent « une première étape d'introduction de ce mode d'enseignement dont le Ministère et les universités s'emploient à encourager l'adoption par les enseignants et les étudiants » (MENFPESRS, directeur de l'enseignement supérieur, interview en personne). Dans les écoles à accès régulé, « l'enseignement hybride a déjà atteint un niveau de développement avancé en permettant aux étudiants d'accéder aux laboratoires à distance et d'effectuer les travaux pratiques. Des enseignants évaluent leurs étudiants à distance par la méthode des QCM » (ENSAM, directeur, interview téléphonique). Comme le note le vice-président chargé des affaires pédagogiques de l'université Hassan II de Casablanca « les universités encouragent par des incitations financières les enseignants à produire des cours numériques pour alimenter leurs plateformes et développer l'enseignement à distance » (université Hassan II, vice-président chargé des affaires pédagogiques, interview en personne). Selon tous les chefs d'établissements interviewés, les enseignants sont favorables au développement de l'enseignement hybride qui présente l'avantage d'initier les cours en présentiel et de les continuer à distance, de même que l'évaluation. Les étudiants sont en partie « favorables à ce mode d'enseignement à condition que les conditions techniques de sa réalisation soient réunies » (faculté des sciences, focus groupes d'étudiants).

En effet, l'état actuel des équipements (réseaux, logiciels, etc.) ralentit l'expansion de ce mode d'enseignement. Deux autres blocages contraignent son développement : l'absence d'une formation continue pour le personnel technique et les enseignants et le fait que les textes réglementant ce mode d'enseignement ne soient pas encore publiés.

C'est pourquoi, dans son plan d'action, « le Ministère a programmé des projets et des mesures en vue de renforcer l'infrastructure des technologies de l'information et la formation des compétences techniques dans l'enseignement à distance » (MENFPESRS, secrétaire général, interview en personne). Le plan envisage aussi la préparation et le développement des



contenus pédagogiques numériques et l'instauration d'un système complémentaire de l'enseignement en présentiel. Des textes d'application seront publiés comme le prévoit la loi 51.17. Il est notamment attendu que ces projets atténuent l'engorgement des établissements universitaires et surtout qu'ils développent l'enseignement à distance – c'est ce que prévoit le premier plan d'action du Ministère pour la période 2017-2022 (MENFPESRS, 2017). Ce dernier, comme l'affirme le secrétaire général « sera soutenu par le cadre réglementaire définissant les modalités de reconnaissance et la validation des acquis pour la poursuite des études dans les différents niveaux des parcours de formation dans les différentes composantes de l'enseignement supérieur » (MENFPESRS, secrétaire général, interview en personne).

## **2.1.6 L'instauration des études à temps aménagé**

La politique du Ministère dans le cadre de la loi 01.00 ne considérait que l'enseignement à temps plein. Jusqu'à présent, c'était le seul régime d'études réglementaire. Ainsi, pour accéder aux études supérieures, la norme était que l'étudiant s'engage à se consacrer exclusivement aux études à plein temps et à assister régulièrement aux cours, travaux dirigés et activités connexes. C'est ce régime qui est implémenté dans tous les types d'établissements dans le cadre des formations initiales. Il excluait, en principe, l'admission des fonctionnaires et autres actifs dont les demandes d'inscription étaient refusées sous prétexte que ces candidats ne pouvaient être des étudiants à temps plein. Certains de ces candidats se sont alors rabattus sur la formation continue payante qui s'est développée à partir des années 1990 en l'absence d'un cadre réglementaire.

La demande croissante de ces actifs pour accéder à la formation initiale a amené certains établissements à proposer, dans le cadre de la formation continue, des filières accréditées au niveau national en temps aménagé – il s'agit de la duplication de certaines filières de formation initiale. Selon le doyen de la faculté des sciences, « c'est ce qui a fait le succès de la formation continue dans les universités » (université Hassan II, doyen de la faculté des sciences). Cette expérience montre donc qu'il y a un réel intérêt pour ce type d'enseignement. Ainsi, l'université Mohamed V de Rabat a mis en place des cursus en temps aménagé pour la formation initiale en 2017. Les inscriptions dans des cursus en temps aménagé deviennent possibles moyennant le paiement de frais d'inscription. Par conséquent, d'autres établissements ont développé ce type de propositions dans la perspective de répondre à cette demande.

S'appuyant sur ces expériences, le Ministère envisage dans son plan d'action d'autoriser et réglementer l'enseignement en temps aménagé, pour permettre à ce type d'inscrits de poursuivre leurs études avec moins d'heures et de cours hebdomadaires que les étudiants à plein temps et sur une durée plus longue. Certains enseignements pouvant être également dispensés à distance.

Cette flexibilité du mode d'enseignement constitue une opportunité pour les étudiants qui souhaitent diversifier leur formation. C'est ce qu'anticipe le secrétaire général : « ce nouveau mode d'accès aux études supérieures offrira à des étudiants la possibilité de combiner des études avec une activité professionnelle. Le rythme de formation sera plus lent et la durée pour l'obtention du diplôme sera plus souple » (MENFPESRS, secrétaire général, interview téléphonique). Selon lui, le Ministère s'attend à ce que ces formations en temps aménagé

soient demandées par des étudiants souhaitant compléter leur formation par des enseignements parallèles et par d'autres souhaitant monter en compétences en passant un diplôme en lien avec leur activité professionnelle. En effet, il est probable que ce format d'études introduise de la flexibilité dans l'articulation études-travail-occupation professionnelle ou familiale, etc. et donc qu'il permette de combiner des études supérieures avec d'autres engagements.

Ce format d'études insuffle de la souplesse dans les parcours de formation et ouvre des possibilités pour les apprenants qui souhaitent articuler leurs études avec les besoins du marché du travail ou avec d'autres disciplines/niveaux de formation. De fait, cette évolution permettra de développer les admissions alternatives dans l'enseignement supérieur.

Les étudiants participant aux focus groupes soutiennent l'institution du temps aménagé dans tous les cycles de formation. Ils considèrent que « ce mode d'enseignement est mieux adapté pour les personnes exerçant une activité. Il leur permet de suivre une formation supérieure selon un rythme plus lent à cause de leur engagement professionnel » (faculté des sciences juridiques économiques et sociales, focus groupe d'étudiants). Ce mode de formation contribue à instaurer « le principe de la centralité de l'étudiant dans le processus de formation en lui laissant la possibilité d'aménager son temps, de construire son projet de formation et le réaliser à son rythme, tout en exerçant une activité professionnelle » (MENFPESRS, directeur de l'enseignement supérieur, interview en personne). Ainsi, l'institution des études en temps aménagé amène une plus grande flexibilité en termes de rythme d'études, répondant aux besoins d'une population étudiante plus diversifiée, et crée une meilleure articulation des études avec le marché du travail.

### **2.1.7 Le développement de la formation continue tout au long de la vie**

Le développement de la formation continue dans les universités a émergé en 2007-2008 dans les écoles privées et les universités publiques. Les actifs et les candidats, qui ne réunissaient pas toutes les conditions pour s'inscrire par la voie régulière, se sont rabattus sur la formation continue payante qui s'est alors développée en dehors d'un cadre réglementaire.

Capitalisant sur cette expérience, le Ministère a programmé, dans son premier plan d'action, la mise en place d'un cadre organisationnel de la formation continue et de la formation tout au long de la vie dont « l'objectif est de faciliter l'accès à l'enseignement supérieur pour tous, et une réglementation spécifique pour ces deux formations est en voie de préparation pour les organiser et uniformiser les règles les régissant » (directeur des affaires juridiques, interview téléphonique). La structure pourrait prendre la forme d'une direction de la formation continue, comme c'est le cas du Département de la formation professionnelle.

En somme, l'offre nationale de formation s'est beaucoup transformée durant les deux dernières décennies pour devenir plurielle et multimodale. Ainsi, le système d'enseignement supérieur marocain est animé par différents opérateurs et modes d'enseignement (à distance, hybride, en temps aménagé, formation continue). Ce sont ces nouvelles voies d'accès à l'enseignement supérieur que la nouvelle politique de réforme envisage d'articuler par une utilisation systématique d'instruments favorisant la flexibilisation des parcours de formation et la mobilité des apprenants. Elle a donc pour objectif d'institutionnaliser les réalités de la

diversification de l'offre nationale de formation et des modalités d'enseignement. C'est pourquoi, elle ouvre les études supérieures à différentes pratiques d'admission afin de promouvoir un enseignement supérieur inclusif.

## **2.1.8 Promotion d'un enseignement supérieur inclusif**

Le plan d'action du Ministère comprend un projet avec des mesures pour faciliter l'accès à l'enseignement supérieur des personnes en situation de handicap, des détenus, des étudiants issus de milieux défavorisés (ou dans toutes autres situations particulières), afin de garantir leur intégration et leur réussite.

Le Ministère envisage de participer à la révision du déroulement des enseignements en adaptant les infrastructures actuelles pour l'accueil des personnes en situation de handicap et en déployant des moyens humains et matériels pour les accompagner dans leurs études supérieures. Il compte également mobiliser les établissements publics et privés pour préparer les contenus pédagogiques et former les enseignants et le personnel administratif pour encadrer ces étudiants. Il est d'ailleurs prévu d'élaborer un plan national pour la mise en place de formations adaptées à cette catégorie d'apprenants et ce, en collaboration avec la faculté des sciences de l'éducation, les ONG et les institutions. Certains établissements universitaires mobilisent déjà des étudiants pour assister les malvoyants, par exemple, pour la prise de notes pendant les cours, les révisions et la rédaction lors des examens. Des aides sont également offertes aux détenus. Par exemple, les enseignants se déplacent parfois sur les lieux de détention pour leur faire passer les examens.

Par ailleurs, selon le secrétaire général du MENFPESRS, la nouvelle politique de réforme intègre le principe de l'équité et de l'égalité des chances. Elle prévoit de renforcer les outils de promotion d'un enseignement supérieur inclusif et d'attirer les jeunes issus des milieux vulnérables. Il s'agit de :

- Maintenir la gratuité totale de l'enseignement supérieur pour cette catégorie d'étudiants, c'est-à-dire la prise en charge de l'ensemble des coûts de la formation.
- Engager les universités privées à exonérer des frais de scolarité un pourcentage de ces étudiants qui se trouvent dans l'incapacité de payer leurs études.
- Élargir le nombre des bénéficiaires de l'aide sociale ciblant les étudiants dont les parents ont un revenu mensuel inférieur à 3 000 dirhams (moins de 30 euros).

Parallèlement à ces mesures, des associations offrent des aides financières ciblées pour les plus démunis durant la période de leurs études. Ces moyens, en dépit de leur nombre limité, permettent de réduire les difficultés liées à la poursuite des études supérieures pour les étudiants défavorisés. Leur absence aurait constitué un obstacle à la réalisation du principe d'égalité d'accès à ces formations, comme le démontrent certains étudiants ayant participé au focus groupe : « sans cette aide sociale, je n'aurai pas pu poursuivre des études supérieures » témoigne une étudiante. Pour un autre bénéficiaire, « c'était pour moi un moyen de motivation pour réussir mes études sans redoublement » (faculté des sciences juridiques économiques et sociales, focus groupe d'étudiants).

Toutefois, le manque de données sur les différents soutiens apportés à ces étudiants, sur le nombre précis de bénéficiaires et sur leur devenir après l'achèvement des études ne permet pas d'évaluer leurs effets sur la reproduction des inégalités sociales. Pour atteindre les objectifs de la nouvelle politique de réforme, il est attendu qu'elle puisse créer les conditions nécessaires pour réunir ces informations, afin de suivre et évaluer les réalisations accomplies dans le domaine de l'équité et l'égalité des chances.

Les différentes modalités d'admissions alternatives et d'introduction d'une plus grande flexibilité en faveur des groupes défavorisés ont été exposées dans cette partie. Cependant, elles ne pourront être efficacement mises en place qu'en étant articulées aux bons instruments. La prochaine partie vise à détailler ces instruments clefs.

## **2.2 Les instruments clefs de soutien de la flexibilité des parcours de formation**

Les instruments de la nouvelle politique de réforme sont essentiels pour articuler les composantes du système, flexibiliser les parcours de formation et faciliter le passage d'un niveau ou d'une filière à l'autre ; le tout en capitalisant sur les acquis validés et en les faisant reconnaître pour des admissions alternatives. Il s'agit des passerelles, des dispositifs d'information et d'orientation, de l'instauration des tests de niveau en langue, des cours de *soft-skills*, de la formation en alternance, de la reconnaissance des acquis de l'expérience et de l'assurance qualité.

### **2.2.1 Systématisation des passerelles**

Afin d'apprécier les pratiques de passerelles à l'œuvre actuellement, il nous paraît utile de donner un bref aperçu historique de leur évolution. En effet, avant la réforme introduite par la loi 01.00 de 2000, les admissions parallèles se faisaient après l'achèvement de chaque cycle de formation (diplôme d'études universitaires générales, diplôme d'études supérieures et équivalents) et entre des établissements appartenant aux mêmes champs disciplinaires. Le Ministère déterminait également les modalités des deux sessions d'examen. Le choix des parcours de formation dépendait du type de baccalauréat et, une fois l'inscription faite en première année, le parcours devenait irréversible, excluant tout changement d'orientation. Ce choix obligeait donc l'étudiant à achever ses études et à obtenir les diplômes du parcours sélectionné. Cette réglementation rigide limitait énormément les possibilités de mobilité.

À partir de 2000, la loi 01.00 a transféré la prérogative d'élaboration des programmes de formation aux établissements universitaires, selon une architecture définissant des normes pédagogiques, et a introduit le système des enseignements en modules et semestres avec une capitalisation des modules validés. Des cahiers de normes pédagogiques disciplinaires (qui sont des arrêtés) ont été élaborés pour encadrer le montage des filières de formation par les universités. Ils ne prévoyaient les passerelles qu'à partir du cinquième semestre. Élaborés sur cette base, les descriptifs des filières proposées par les universités comprenaient des possibilités de passerelles après la deuxième année généralement composées d'un tronc commun. Il convient aussi de remarquer que la loi 01.00 n'a pas fait disparaître la logique de l'année universitaire et que le tronc commun rappelle le principe de l'organisation du diplôme d'études universitaires générales (DEUG) dans l'ancien système réglementé par le Ministère.

Ainsi, la loi 01.00 préconisait déjà l'instauration de passerelles entre les établissements au niveau des cycles, filières et modules, mais cette disposition n'avait pas fait l'objet d'un texte d'application. Pour cette raison sa mise en œuvre est restée limitée. De plus, l'éclatement des composantes de l'enseignement supérieur (facultés, écoles à accès régulés, classes préparatoires, techniciens spécialisés, etc.), fonctionnant indépendamment les uns des autres, a restreint la mobilité des étudiants, la reconnaissance et la validation des acquis pour des modules obtenus dans un autre établissement.

L'absence d'adoption systématique des passerelles comme instrument ouvrant des voies parallèles pour faciliter la transition des étudiants vers des parcours répondant à leurs attentes prive le système et les établissements d'un moyen de régulation des flux d'inscrits. Elle ôte également la possibilité à l'apprenant de faire des choix de parcours motivés qui lui éviteraient le redoublement et le décrochage. Par conséquent, les passerelles constituent un outil qui aiderait à réduire le taux d'abandon au niveau des deux premières années d'enseignement supérieur. Rappelons que le taux global d'abandon dans les universités publiques est de 47,2 % en cycle licence : 16 % en première année et 12 % en deuxième année (MENFPESRS, 2018). Ce sont ces raisons qui expliquent les projets programmés par le plan d'action du Ministère pour étendre et renforcer l'instauration des passerelles entre les composantes du système. Ce plan envisage également une révision des règles et modalités d'admission dans les établissements à accès régulé. L'objectif de ces mesures est de « permettre aux apprenants des différentes composantes du système de poursuivre les parcours de formation de leur choix et de réduire l'abandon scolaire » (MENFPESRS, directeur de l'enseignement supérieur, interview en personne). La nouvelle politique de réforme (basée sur la Vision 2015-2030), et mise en œuvre par le premier plan d'action, vise à multiplier les passerelles et renforcer les complémentarités entre les filières de formation et les établissements :

Un cadre réglementaire sera mis en place pour préciser les modalités de fonctionnement des passerelles en vue de systématiser leurs pratiques. Le but étant d'accroître la flexibilité des parcours de formation dans toutes les composantes de l'enseignement supérieur, d'une part, et le marché de l'emploi, d'autre part. (Directeur des affaires juridiques, interview téléphonique)

Cette perspective favorisera la mobilité des apprenants à l'intérieur du système d'enseignement supérieur.

## **2.2.2 Information et orientation des apprenants**

L'information et l'orientation des bacheliers est une préoccupation qui a fait l'objet de plusieurs tentatives politiques. En 2000, avec la mise en place de la loi 01.00, le Ministère a créé une division centrale d'information et d'orientation des étudiants qui a mis en place des services au niveau des régions. Cependant, ces structures n'ont pas donné les résultats attendus. Leur disparition progressive au niveau régional et national a créé un vide, et l'on a vu apparaître des cellules d'information dans certaines universités, ainsi que des forums et des sites privés proposant de l'aide aux bacheliers.

Toutefois, l'efficacité de ces sources d'information n'a pas été démontrée. En effet, le diagnostic des dysfonctionnements établit toujours le lien entre le décrochage des étudiants ou

le choix par défaut des filières des établissements à accès ouvert et le manque de dispositifs d'orientation des bacheliers. Il apparaît donc essentiel de mettre en place un dispositif pour accompagner les étudiants dans leur orientation et réorientation, dans le choix de leur parcours d'apprentissage et dans la construction et l'appropriation de leur projet professionnel. C'est dans ce sens qu'en 2018 le Ministère a créé une division centrale « d'information et d'orientation active pour mettre à la disposition des bacheliers des données en vue de leur faciliter le choix des parcours de formation » (MENFPESRS, directeur de l'enseignement supérieur, interview en personne).

Dans la nouvelle politique de réforme, l'orientation et la réorientation sont considérées comme d'importants instruments de lutte contre les redoublements et les abandons. L'intérêt pour cet outil est confirmé par le secrétaire général pour qui :

C'est un moyen déjà utilisé de manière disparate et inégale par des établissements mais qui a besoin d'être organisé pour accroître son efficacité et généraliser les modalités de sa mise en œuvre, le Ministère envisage de le restructurer pour en faire un dispositif national et institutionnel facilitant l'orientation des apprenants. (MENFPESRS, secrétaire général, interview en personne)

Il s'agit ainsi de passer d'un cadre où l'orientation se faisait au niveau institutionnel (et était donc disparate) à un cadre national règlementé. Ce changement d'échelle et d'organisation de l'information et de l'orientation permettra d'accroître l'efficacité de la flexibilisation à travers l'accompagnement des apprenants. L'orientation interviendra dès la première année d'enseignement supérieur et sera poursuivie à travers les différents niveaux du cursus. Elle sera progressive pour favoriser la réussite des étudiants et les maintenir dans le système. En bénéficiant des services et conseils d'orientation, via des cellules dédiées dans les établissements, l'étudiant sera guidé dans l'identification de la formation qui lui convient et pourra s'approprier le choix de ses études. La réorientation est un mécanisme qui permettra à l'étudiant de corriger son choix et d'ajuster son parcours en l'adaptant à ses capacités.

Il faut mentionner qu'une première brique du système d'information et d'orientation est déjà opérationnelle depuis la fin de l'année 2018-2019. Elle propose des informations aux étudiants et les aide à faire leurs préinscriptions sur une plateforme nationale où ils choisissent et classent, par ordre de priorité, les filières dans lesquelles ils souhaitent s'inscrire. L'orientation des bacheliers est basée sur les moyennes du baccalauréat et les notes obtenues au lycée dans les enseignements fondamentaux en relation avec les parcours choisis. Ces notes sont fournies par le système Massar (ou Parcours) du Département de l'éducation nationale. Cette structure sera animée par des conseillers en orientation issus des différentes composantes de l'enseignement supérieur et, au niveau institutionnel, des cellules d'information et d'orientation fonctionneront en coordination avec la structure nationale. Le directeur de l'enseignement supérieur décrit ce système d'information et d'orientation comme étant :

Différent des expériences du passé notamment du tutorat mis en place par le programme d'urgence. Contrairement à ce dernier qui ne bénéficiait qu'aux étudiants volontaires qui en avaient fait la demande, le mécanisme d'orientation au sens large (comprenant la réorientation) sera obligatoire et adoptera des critères objectifs applicables à tous les étudiants. (MENFPESRS, directeur de l'enseignement supérieur, interview en personne)

Ainsi, la nouvelle politique de réforme veut mettre en place une structure d'orientation, au sens large, pour articuler les différentes composantes de l'enseignement supérieur et faciliter les passages entre les parcours de formation, les filières et les établissements académiques et professionnels. Dans un premier temps, cette structure centrale sera uniquement en relation avec le service Massar du Département de l'éducation nationale et les universités. Dans le même temps, l'OFPPT va réorganiser et développer son propre service d'information pour la formation professionnelle :

La formation professionnelle renforce son service d'information et d'orientation en le réorganisant et en l'encadrant par le recrutement de soixante conseillers pédagogiques en plus des quarante existants. Ce service travaille en collaboration avec le point focal assuré par la structure de l'enseignement supérieur. (OFPPT, directrice de la recherche et l'ingénierie de la formation, interview en personne)

La structure centrale d'information pourra mieux renseigner sur les parcours de formation, depuis les prérequis jusqu'aux débouchés, en passant par les passerelles et les admissions alternatives. Ces renseignements proviendront des filières de formation qui seront regroupées dans le cadre d'une offre globale rattachée aux universités et domiciliées dans les établissements (jusqu'à cette année, chaque établissement avait ses propres filières disciplinaires qu'il élaborait sans considération des parcours des autres facultés ou écoles). Le changement introduit par l'offre globale de l'université permettra à cette dernière de créer des passerelles entre les parcours de ses différents établissements. Ainsi, avant de présenter l'offre de filières de l'université pour l'accréditation, son conseil devra surtout examiner la perméabilité des filières pour faciliter la mobilité des apprenants. En effet, il s'agit d'un changement capital : les filières ne vont plus appartenir aux établissements de l'université mais aux universités elles-mêmes. Ce déplacement favorisera le décloisonnement des parcours, des facultés et des écoles. Il permettra à l'université de mieux répartir ses étudiants – surtout durant les quatre premiers semestres du tronc commun –, d'optimiser l'utilisation de l'ensemble des salles de classe et de la capacité d'encadrement, en faisant intervenir ses professeurs selon leur spécialité dans les différents établissements.

En outre, le rattachement des filières à l'université lui donne plus de marge de manœuvre pour gérer son offre globale de formation et promouvoir les passerelles entre les établissements et les différents parcours de formation. L'université publique peut également inciter les établissements privés à développer des passerelles avec ses établissements « du fait que c'est l'université publique qui se charge de leur contrôle administratif et pédagogique et c'est son président qui signe leurs diplômes. En conséquence, le développement de cette flexibilité pourra, dans un deuxième temps, inclure les établissements privés » (MENFPESRS, directeur de l'enseignement supérieur, interview en personne).

Ces changements favorisent le rapprochement entre institutions et types de formation, génèrent de nouvelles informations sur la flexibilité et la mobilité des apprenants et mettent en place des structures pour mieux renseigner et soutenir l'orientation des étudiants.

Ainsi, l'instauration d'un système national et institutionnel d'orientation et les changements introduits dans la gestion des filières de formation par la nouvelle politique de réforme permettent de réunir les conditions nécessaires pour promouvoir la flexibilité dans le système d'enseignement supérieur.

### **2.2.3 L'instauration de tests de niveau en langues arabe, française, anglaise et espagnole**

Actuellement, les enseignements sont dispensés dans certaines disciplines en arabe et pour d'autres en français. La nouvelle politique – issue de la Vision 2015-2030 – prévoit de développer d'autres langues d'enseignement comme l'anglais et l'espagnol. La maîtrise de la langue dans laquelle sont dispensés les cours est indispensable à l'acquisition des connaissances. Dans ce cas, l'étudiant qui a choisi un parcours disciplinaire, et se rend compte par la suite que son niveau de langue ne lui permet pas de suivre les enseignements, a besoin d'être réorienté vers un autre parcours qui correspond à son niveau linguistique. De même, un actif, qui veut s'inscrire dans un parcours par la voie de l'admission alternative, doit montrer par un test qu'il maîtrise la langue de dispense des enseignements du parcours choisi. Ces exemples montrent l'utilité des tests pour lutter contre les redoublements et les abandons.

De plus, la maîtrise des langues facilite la mobilité des apprenants pour des parcours de formation dispensés dans des langues différentes. Elle favorise aussi l'insertion professionnelle puisqu'elle élargit les possibilités de communication et de reprise d'études (l'éventail des choix des admissions alternatives s'en trouve élargi). C'est pour ces raisons que la nouvelle politique de réforme considère que la maîtrise de l'arabe et du français, au niveau de la licence, doit devenir une exigence pour suivre une formation à l'université, étant donné que certaines formations sont enseignées dans les deux langues. Les tests de niveau doivent également permettre d'identifier les étudiants qui ont besoin d'un renforcement dans l'une ou l'autre des langues d'enseignement. Un programme de mise à niveau linguistique sera mis en place pour des étudiants ayant des lacunes dans ce domaine. De plus, les formations en langues seront valorisées par des certificats, convertibles en crédits, pour encourager les étudiants à perfectionner leurs niveaux linguistiques.

### **2.2.4 Comblent le déficit du développement personnel des étudiants par des cours des soft-skills obligatoires**

Le nouveau système pédagogique demande que l'étudiant soit en capacité de décider et choisir son projet de formation et de développement professionnel. Il peut éventuellement être amené à changer de parcours d'apprentissage, à revenir aux études après une expérience professionnelle, etc. Ceci justifie le recours à des *soft-skills* pour développer l'autonomie et la motivation de réussir des étudiants.

Ces *soft-skills* sont des compétences transversales qui doivent compléter les compétences techniques. Elles doivent permettre à l'étudiant d'acquérir des connaissances en apprenant à apprendre et de développer les méthodes de recherche de l'information. L'autre dimension de ces *softs-skills* est la méthodologie de travail qui responsabilise l'étudiant. Ceci le prépare à élaborer et mener son projet personnel de formation et cultiver l'esprit d'entreprise, d'initiative et d'innovation.

L'autre objectif est de permettre aux étudiants d'acquérir des aptitudes qui les aident à s'intégrer professionnellement et à s'adapter à un environnement économique changeant et un



marché du travail qui exige de plus en plus de flexibilité. Comme le résume le secrétaire général, « ces formations doivent préparer à la réussite dans les études et dans la vie active » (MENFPESRS, secrétaire général, interview en personne).

## **2.2.5 Développement des filières de la formation en alternance**

En alliant formation professionnelle et académique, l'alternance permet de renforcer le côté pratique des licences professionnelles dans les universités. Cela en fait des voies et des parcours donnant plus de chances de trouver un emploi aux lauréats, d'une part, et offrant des cadres intermédiaires pour satisfaire la demande des entreprises et des secteurs économiques, d'autre part.

Ces filières doivent prendre en considération le changement introduit dans les contenus de la formation professionnelle lors de la création des Cités des métiers et des compétences. Les filières professionnelles de l'université pourraient servir de base pour renforcer la collaboration avec la formation professionnelle, en définissant ensemble l'encadrement, les conditions d'accès, les contenus pédagogiques et professionnels, les stages, les partenaires, le suivi des lauréats, etc. Cela permettrait aussi d'offrir aux techniciens spécialisés en activité une formation en temps aménagé, adaptée à leurs contraintes et disponibilités.

Cependant, l'alternance exige un engagement soutenu des secteurs économiques qui doivent communiquer leurs besoins aux universités, recevoir des étudiants dans leurs entreprises et les encadrer pour que l'alternance soit réussie.

## **2.2.6 Adoption du système de crédits et la capitalisation des acquis**

Depuis 2003, l'expérience de l'organisation des cursus avec l'application du système modulaire semestriel et la capitalisation des modules a permis aux étudiants de conserver les modules validés, en cas de redoublement ou de transfert, jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Compléter la capitalisation des modules avec le mécanisme de crédits facilitera la reconnaissance des acquis et l'attribution totale ou partielle des crédits affectés aux modules, en cas de passage d'un parcours à un autre. En effet, le crédit mettra l'accent sur le travail fourni par l'étudiant et lui permettra de progresser sans avoir un minimum de modules comme cela est exigé par le système actuel. Celui qui rate les modules d'un semestre doit attendre l'année suivante pour le valider. De plus, le supplément au diplôme du système de crédits permettra de récapituler les connaissances et les compétences acquises, ce qui n'est pas le cas dans l'organisation actuelle.

Le système de crédits introduit par la nouvelle politique de réforme permettra d'attribuer un nombre donné de crédit à chaque cycle de formation. Ce mécanisme offre la possibilité à l'étudiant de composer ses modules selon les crédits qui leur correspondent jusqu'à obtenir la somme de crédits requise pour le diplôme. Les modules validés doivent comprendre les cours majeurs formant le socle de connaissances de la discipline, les cours mineurs qui sont complémentaires à la discipline et les cours optionnels. Ces derniers ont pour objectif l'ouverture et la maîtrise des connaissances au-delà de la discipline choisie pour promouvoir une formation pluridisciplinaire. Le mécanisme de crédits, qui nécessite une souplesse

pédagogique, donne la possibilité de valider, entre autres, un travail personnel, un projet individuel, un enseignement à distance ou un projet entrepreneurial. Sa logique favorise la culture de la responsabilité chez l'étudiant.

Ce modèle reposant sur le système de crédits sera généralisé dans toutes les composantes de l'enseignement supérieur et structurera tous les parcours de formation. Il comportera aussi le supplément au diplôme qui décrit les savoirs et compétences acquis pour une meilleure lisibilité.

## **2.2.7 Promouvoir la qualité en tirant profit des apprentissages des apprenants**

La nouvelle politique de réforme envisage de promouvoir la qualité pour améliorer les résultats de l'apprentissage, c'est-à-dire les compétences et connaissances acquises durant une formation et leur adéquation avec les attentes du marché du travail. Deux instruments seront adoptés pour atteindre ces objectifs et soutenir la flexibilité du système : l'Agence de l'assurance qualité et le Cadre national de la certification.

L'agence a pour mission d'évaluer et promouvoir la qualité du processus de formation et la certification a pour rôle d'apprécier les conséquences ou les résultats de l'apprentissage. L'alliance de l'assurance qualité et du cadre national de la certification est essentielle pour garantir la valeur des certifications et crédibiliser les classifications. Ainsi, l'assurance qualité renforce la confiance dans les certifications des niveaux des acquis et des diplômes entre les établissements, de même qu'entre ceux-ci et le marché du travail. Le développement de ces liens facilite la reconnaissance des acquis et les admissions alternatives. Ces raisons peuvent justifier les incitations de l'Agence nationale de l'évaluation et d'assurance qualité à améliorer le dispositif d'assurance qualité.

### **L'Agence nationale de l'évaluation et d'assurance qualité (ANEAQ)**

Un des objectifs de l'agence est « de mettre au même niveau les acquis pédagogiques, universitaires et professionnels en vue de faciliter la mobilité des apprenants et accroître la flexibilité dans notre enseignement supérieur » (ANEAQ, directeur, interview en personne). En effet, la nouvelle politique de réforme assigne à l'ANEAQ un rôle qui découle du constat de son directeur : « notre système d'enseignement a besoin d'un mécanisme systématisant l'évaluation tout en se concentrant sur l'efficacité et la qualité des parcours de formation » (ANEAQ, directeur, interview en personne). Il s'agit d'une nouvelle approche qui diffère de celle qui a prévalu jusqu'à présent.

La loi 01.00, introduisant la réforme de 2003-2004, a mis en place un système d'assurance qualité qui était limité à l'accréditation des filières de formation. L'évaluation des programmes se faisait à partir du descriptif sans visite sur le terrain. Toutefois, une expérience pilote d'évaluation sur les lieux a révélé « un déficit manifeste d'uniformisation et de formalisation des outils de gestion des filières (manuel de procédures, tableaux de bords, système d'information, affichage de documents signés, emplois du temps, listes des candidats définitivement admis, etc. » (ANEAQ, 2018 : 12). Ces constats et les critiques de la lourdeur et du faible effet de la procédure d'accréditation sur la qualité des formations ont amené le

Ministère à repenser le système d'assurance qualité pour en accroître l'efficacité. Comme l'affirme le directeur de l'ANEAQ :

Cette expérience pilote a montré le besoin d'instituer l'évaluation sur le terrain et de la généraliser dans le cadre de l'assurance qualité conçue comme un levier pour garantir la performance et l'efficacité des filières, leur gouvernance et leur pertinence en termes de compétences, d'aptitudes, de savoir et de savoir-faire et la rendre obligatoire pour les établissements. (ANEAQ, directeur, interview en personne).

C'est donc dans cette perspective qu'a été introduite l'évaluation institutionnelle par le décret d'application 2.19.16 du 5 août 2019 de la loi 80-12 relative à la création de l'ANEAQ : « ce mode d'évaluation est programmé sur une période de cinq ans à partir de 2020 » (ANEAQ, directeur, interview en personne). En effet, cette logique d'évaluation est commandée par celle de la qualité qui, pour donner des résultats, doit évaluer l'institution dans son ensemble, avec ses composantes et leurs interactions, au regard de la dynamique de promotion de la qualité. Toutefois, pour l'efficacité de cette évaluation institutionnelle, il serait judicieux de la faire bénéficier des corrections et ajustements du dispositif et des pratiques des évaluations menées depuis la mise en œuvre de la réforme dans le cadre de la loi 01.00. Il s'agit de remédier à toutes les faiblesses en vue d'améliorer et accroître la capacité de diagnostic de ce mode d'évaluation et de définir des pistes de changement à suivre.

De la rigueur de l'assurance qualité dépendra la qualité et la pertinence des résultats d'apprentissage qui seront reflétées par la grille du cadre national de la certification.

## **Le cadre national de la certification**

L'enseignement supérieur marocain a toujours manqué d'un mécanisme de suivi des résultats de l'apprentissage. Le Maroc, suivant l'exemple d'autres pays, a pensé que ce manque pouvait être compensé par la participation de membres extérieurs (surtout les représentants de la CGEM) aux délibérations et décisions des instances de gouvernance des établissements de l'enseignement supérieur. La loi 01.00 a érigé ces représentants en membres de droit pour éclairer en principe ces instances sur les besoins de leur secteur en termes de qualifications et servir de relais pour faciliter l'insertion des diplômés. Dans les faits, leur participation n'a pas été celle attendue.

En effet, l'un des chefs des établissements visités affirme que « peu de membres assistaient à nos réunions et sans contributions réelles » (université Hassan II, doyen de la faculté des sciences, interview en personne). Pour certains, cette expérience prouve que même si la loi prévoit la participation de ces acteurs, celle-ci ne signifie pas implication et engagement pour faciliter le tissage de relations entre l'enseignement supérieur et les employeurs. C'est ce que confirme également le rapport d'évaluation de l'ANEAQ : « les coordonnateurs des filières ont évoqué l'existence de difficultés pour trouver des stages pour leurs étudiants » (ANEAQ, 2018 : 12). De plus, les partenariats socio-économiques « restent très peu développés dans l'enseignement des filières accréditées » (ANEAQ, 2018 : 15). Comme le confirme la vice-doyenne de la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales : « dans l'état actuel des choses, il est difficile de mobiliser ces acteurs pour contribuer à construire des ponts entre les établissements et le marché de l'emploi » (université Hassan II, vice-doyenne de la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales, interview en personne). Il découle de ces

expériences que la formule adoptée par la loi 01.00 n'a pas permis d'établir de relations étroites entre l'Université et le marché de l'emploi.

C'est en vue de créer ce lien mutuellement bénéfique pour l'enseignement supérieur et les acteurs du marché du travail que le Ministère a introduit, dans sa nouvelle politique de réforme, le cadre national de la certification élaboré en partenariat avec les branches professionnelles. Les travaux de préparation sont terminés et la mise en place est prévue pour l'année 2020-2021.

Cet instrument doit permettre de se concentrer sur les résultats de l'apprentissage et de les convertir en maîtrise de compétences selon la grille des niveaux de certification. Il doit aussi favoriser l'articulation entre les parcours d'apprentissage et encourager la validation des acquis obtenus dans différents contextes. En structurant les niveaux d'acquis, cet outil devrait améliorer la transparence des résultats de l'apprentissage et leur comparabilité, facilitant ainsi la mobilité des apprenants. C'est également un moyen de reconnaissance de la qualité et de la pertinence des cursus et processus des formations fondées sur les résultats des apprentissages. Ces derniers deviendraient un critère déterminant de l'ingénierie des programmes basés sur la maîtrise des compétences. Avec ce mécanisme, les parcours de formation seront appréciés en fonction de leur capacité à répondre aux besoins des apprenants et du marché du travail.

On s'attend à ce que ce nouveau cadre national de qualification constitue, avec l'assurance qualité, un instrument complémentaire important pour développer un enseignement supérieur de qualité. Pour le secrétaire général le cadre national de certification est également « un instrument pour préparer la validation des acquis de l'expérience et l'articuler à la formation tout au long de la vie » (MENFPESRS, secrétaire général, interview téléphonique).

En effet, en se centrant sur les résultats de l'apprentissage, le cadre national de la certification permettrait d'aligner les compétences acquises par l'apprentissage dans les établissements et sur le marché du travail. Il sera un moyen de reconnaître les connaissances, compétences et aptitudes d'une personne, acquises par l'expérience. Cela sera un moyen de valoriser l'expérience et de l'utiliser pour poursuivre des études ou avoir une promotion professionnelle. Cette voie permet de perméabiliser des passerelles entre ces deux sphères de l'apprentissage. Et finalement, en se centrant sur les acquis, le cadre national de la certification donne de la visibilité aux apprentissages et sert de référence pour soutenir la flexibilité des formations dispensées dans différents contextes et favoriser l'apprentissage

En somme, tous ces instruments qui soutiennent la flexibilisation des parcours de formation seront mis en œuvre ou renforcés avec l'implémentation du nouveau modèle pédagogique instituant le bachelor dans les établissements de type académique. Il en sera de même dans le cadre des Cités des métiers et des compétences avec la mise en place de la nouvelle génération des filières de la formation professionnelle. Ces nouveaux parcours de formation sont programmés pour l'année universitaire 2020-2021.

## **2.3 Les principales pratiques de soutien de la flexibilité**

En pratique, la flexibilité sera amplifiée par l'implémentation de la nouvelle architecture pédagogique du bachelor dans les filières académiques, et par la mise en place de la nouvelle

génération de filières de la formation professionnelle dans les Cités des métiers et des compétences.

### 2.3.1 Le bachelor<sup>3</sup>

C'est en se basant sur l'article 12 de la loi 51.17 que la nouvelle politique de réforme a adopté le bachelor afin de mettre en adéquation les formations et les transformations socio-économiques, tout en tenant compte de l'évolution des systèmes universitaires internationaux. Le remplacement du cycle de licence par le bachelor (niveau Bac+4) se justifie selon le Ministre par les raisons suivantes :

- Le résultat de la formation en licence n'est pas en adéquation avec le marché du travail actuel car les apprentissages restent très théoriques.
- Le Bac +3 actuel n'est pas suffisant pour former à un métier.
- Le bachelor, plus professionnalisant que la licence, devrait permettre aux étudiants de s'intégrer sur le marché de l'emploi.
- Il facilite la mobilité des étudiants au niveau international.

Il est alors attendu de ce système de :

1. Améliorer le rendement interne des établissements à accès ouvert.
9. Favoriser l'employabilité des étudiants.
10. Améliorer la mobilité internationale des étudiants.
11. Favoriser l'épanouissement et l'autonomie des étudiants en les rendant acteurs de leurs propres apprentissages (MENFPESRS, 2020).

Ce sont ces raisons, entre autres, qui expliquent que le bachelor sera mis en œuvre à partir de l'année universitaire 2021-2022 et généralisé à toutes les composantes des formations de type universitaire. Ce modèle est adopté pour créer davantage de synergies entre les différentes formations supérieures. Il est construit sur les acquis de l'ancien système et il institutionnalisera la flexibilité dans le nouveau cahier des normes pédagogiques.

Le bachelor prévoit que des modules puissent être enseignés à distance, en alternance et dans le cadre de la mobilité des étudiants. Cela laisse entrevoir une volonté de développer les nouvelles modalités d'enseignement comme le e-learning, la validation des acquis obtenus dans d'autres établissements ou sur le marché du travail. Comme le précise le directeur des affaires juridiques, la prise en compte des résultats de l'apprentissage dans le cadre du bachelor n'est pas encore juridiquement définie, mais cela se fera lors de sa mise en place : « Des textes législatifs et réglementaires viendront, le moment venu, encadrer la validation et la reconnaissance des résultats d'apprentissage de ces nouvelles sources de formation » (directeur des affaires juridiques, interview téléphonique).

Par ailleurs, le choix de la filière de formation sera fait de façon progressive : le bachelier sera accompagné dès son inscription pour faire les bons choix, en fonction de ses aptitudes et de

---

<sup>3</sup> D'après le Ministère, la pandémie du COVID-19 a imposé le report de l'implémentation du bachelor, initialement prévue en 2020-2021.

son rythme de formation. Dans le cas où son choix se ne révélerait pas pertinent, il serait réorienté vers un autre parcours qui correspond mieux à son profil au sein de l'université. Durant la première année, les étudiants seront suivis pour faire mûrir leur choix de filière. L'orientation prendra en considération le type de baccalauréat et les notes obtenues et dépendra du nombre de places disponibles dans les filières offertes. C'est avec cette vision que les deux premiers semestres seront considérés comme une étape de transition du secondaire vers les études supérieures. Ils auront comme objectif d'aider les nouveaux étudiants à s'intégrer dans l'établissement, de les préparer pour leur orientation et de leur donner des outils basés sur les *softs-skills* pour réussir leurs diplômes. Les deux premiers semestres seront concentrés sur le renforcement et l'approfondissement des enseignements fondamentaux, la maîtrise des langues comprenant l'enseignement de trois langues étrangères qui sont le français, l'anglais et l'espagnol.

Les *softs-skills* occuperont une place importante dans les programmes de ces semestres. Des modules d'ouverture sur d'autres champs disciplinaires et de développement du projet personnel de l'apprenant seront également intégrés aux enseignements durant la première année. Tous les nouveaux entrants bénéficieront de ces cours qui constituent le tronc commun.

L'importance donnée à l'enseignement des langues est reflétée par la pondération de leurs coefficients qui est similaire à celle affectée aux enseignements fondamentaux. Le niveau de langues des entrants sera testé dès le premier semestre et les apprenants seront dirigés vers les langues dont ils auront besoin d'améliorer la maîtrise. L'obtention des certificats de maîtrise des trois langues enseignées deviendra une condition suspensive de l'obtention du bachelor. Un étudiant qui n'atteint pas le niveau exigé en langues n'aura pas son diplôme universitaire. Les langues constituent des canaux de transmission des connaissances et des outils indispensables pour effectuer des recherches en vue d'élargir l'exploitation des sources d'information.

En plus des langues, il est prévu de développer les compétences numériques des étudiants. Deux niveaux d'actions sont visés : l'apprentissage et l'insertion professionnelle. L'objectif du premier niveau est le renforcement du numérique en tant qu'outil pédagogique d'apprentissage à distance et de travail, en complément de l'enseignement en présentiel. Le deuxième niveau vise l'intégration du langage numérique (programmation) dans les apprentissages. C'est devenu une nécessité au regard de la digitalisation croissante des métiers et du monde du travail en général. Ces deux niveaux d'action s'inscrivent dans la perspective de création d'une université digitalisée (MENFPESRS, 2020).

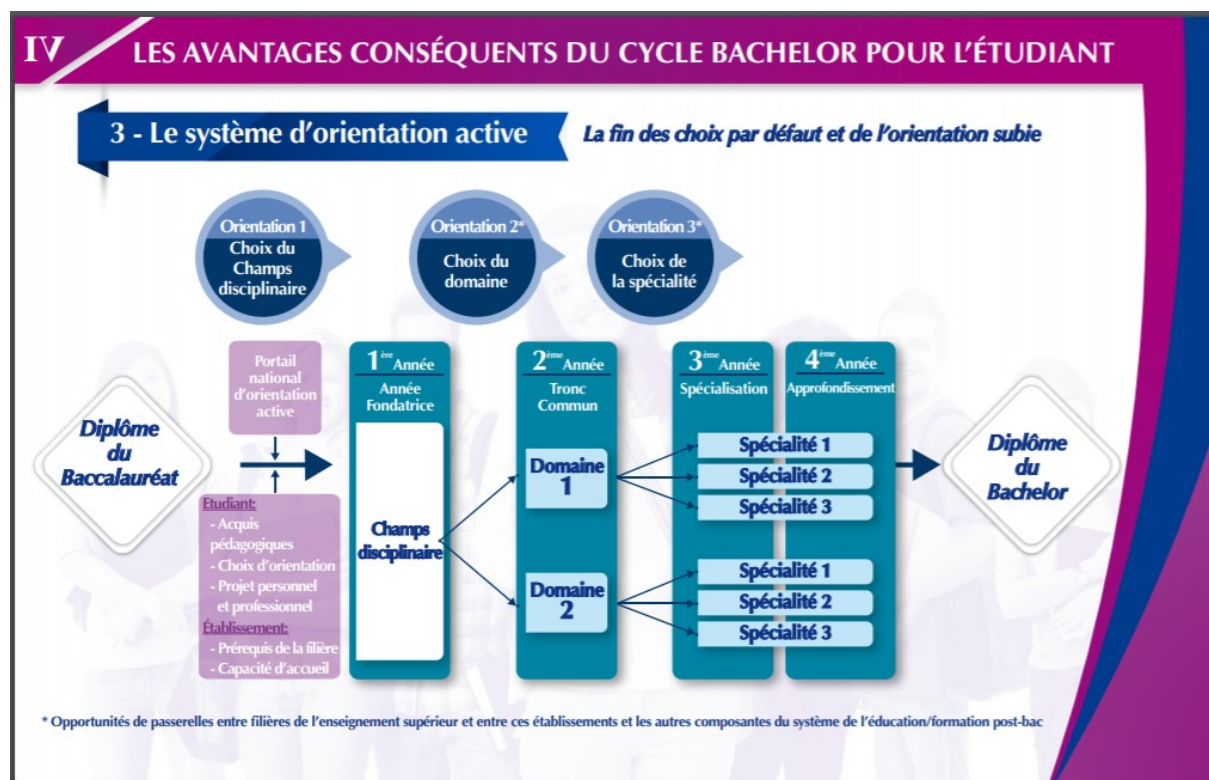
Les formations des troisièmes et quatrièmes trimestres auront un tronc commun dans les champs disciplinaires pour préparer les apprenants au choix d'une spécialité. À ce niveau, l'objectif du programme est d'introduire les filières par le biais de modèles disciplinaires génériques et le renforcement des *soft-skills*. Puis, du cinquième au huitième semestre, des modules de la spécialité seront enseignés, couplés à la réalisation d'un projet de fin d'études et à la professionnalisation.

Il est à noter que les passerelles et les réorientations sont possibles jusqu'au sixième semestre avant la spécialisation qui s'étend sur une année (septième et huitième semestres).

Dans cette nouvelle architecture, le cahier des normes pédagogique exige pour l'accréditation des filières de prévoir des passerelles avec les autres parcours de formation. L'objectif est de laisser la possibilité aux étudiants de se réorienter à l'intérieur de l'établissement et vers d'autres institutions de type académique ou de formation professionnelle, en capitalisant sur les crédits acquis avant la spécialisation. Il faut noter que « les étudiants peuvent se réorienter et changer de filière » (MENFPESRS, directeur de l'enseignement supérieur, interview en personne).

Le schéma suivant synthétise le système d'orientation du bachelor :

**Figure 3. Présentation de l'architecture du bachelor**



Source : MENFPESRS, 2020.

Une souplesse importante est introduite pour écourter la durée des études jusqu'à l'obtention du diplôme. La durée normale est de quatre ans, mais l'étudiant peut la raccourcir en fonction de son aptitude à cumuler plus rapidement l'intégralité des crédits de capitalisation obligatoires (sessions d'été organisées pour les langues, les *soft-skills* et le Projet de fin d'études – PFE).

Il faut préciser qu'un étudiant qui ne valide pas un module a la possibilité de s'y inscrire afin de le valider. Ce nouveau modèle pédagogique sera adopté par tous les établissements dispensant des formations universitaires. Il a pour conséquences de mettre en cohérence le système d'enseignement et accroître sa flexibilité. Il comporte un système de crédits organisé par modules d'études :

- les modules disciplinaires (6 crédits) ;
- les modules de langues (6 crédits) ;
- les modules d'ouverture (6 crédits) ;



- le Projet de fin d'étude (3crédits) ;
- les modules de *soft-skills* (3crédits) ;
- les modules supplémentaires facultatifs (un crédit par initiative d'actions personnelles qui peut, par exemple, se traduire par l'engagement dans un projet utile à la communauté).

Les crédits de capitalisation par semestre sont de 30 et de 60 par an. Le total des crédits pour le cycle bachelor est de 240. Il faut préciser, d'une part, que le Projet de fin d'études (PFE) peut prendre différentes formes : un stage professionnel, une étude de terrain, une création d'entreprise, etc. D'autre part, les modules supplémentaires sont des crédits de capitalisation additionnels permettant à l'étudiant, grâce à des initiatives d'actions personnelles, d'obtenir jusqu'à trois crédits par an maximum (MENFPESRS, 2020).

En somme, la mise en place du bachelor permet au Maroc de :

1. Favoriser l'épanouissement et l'autonomie des étudiants en les rendant acteurs de leurs apprentissages.
12. Diversifier les méthodes d'enseignement, en ajoutant à l'enseignement en présentiel les enseignements à distance, en alternance, etc. avec l'objectif d'améliorer et de professionnaliser la formation.
13. Améliorer la mobilité internationale des étudiants par l'ouverture de l'enseignement supérieur sur les standards internationaux et l'adoption du diplôme le plus délivré au monde.

Ainsi, le bachelor amène plus de flexibilité à l'enseignement supérieur Marocain, tant sur le plan disciplinaire, qu'en terme de capitalisation des crédits ou d'articulation des apprentissages avec les besoins du marché du travail. Le bachelor permet la réorientation via les passerelles et met l'étudiant au centre de sa formation :

En optant pour le bachelor, le Maroc visait l'objectif de mettre en place un modèle pédagogique qui permet à l'étudiant d'être maître de son cursus de formation en choisissant son orientation et de ne plus la subir. C'est une condition importante pour favoriser la réussite universitaire. L'étudiant, informé sur les différents parcours, choisit celui qui lui convient et peut se réorienter en cas d'erreur. Il peut aussi opter pour son rythme de formation. (MENFPESRS, secrétaire général, interview en personne).

Outre l'intégration du bachelor dans le monde académique, l'architecture pédagogique des formations professionnelles se renouvelle avec les Cités des métiers et des compétences qui apportent plus de flexibilité aux institutions de l'OFPPPT.

### **2.3.2 Les Cités des métiers et des compétences**

Dans le cadre de la nouvelle politique de réforme, la formation professionnelle sera réorganisée sur la base d'actions entreprises par l'OFPPPT pour la mise à niveau du dispositif existant et la création d'établissements nouvelle génération, les Cités des métiers et des compétences (CMC), ancrés dans les écosystèmes régionaux et délivrant des diplômes de



niveau Bac+2. Une CMC « est un espace d'apprentissage des métiers, d'acquisition des compétences et d'incubation de projets pour les besoins des secteurs d'activités de la région » (OFPPT, directrice de la formation, interview en personne). Il est prévu la création de douze CMC, une dans chaque région du Maroc. Ces cités doivent contribuer à une meilleure répartition des études supérieures sur le territoire national. La première CMC ouvrira ses portes en septembre 2021 et la dernière sera opérationnelle en 2023.

Les CMC abriteront une nouvelle génération de filières de formation qui servira de base pour la restructuration et la mise à jour des filières existantes. Les cursus de formation seront élaborés en partenariat avec les employeurs et les régions. L'objectif est de parvenir à créer des parcours d'apprentissage adaptés aux besoins réels des territoires, contrairement au modèle appliqué jusqu'à présent qui était considéré en décalage avec les attentes des entreprises et le tissu économique régional. La gestion des CMC sera assurée par des sociétés anonymes dans lesquelles l'OFPPT, les entreprises et les régions seront représentés. La formation devrait privilégier l'apprentissage pratique : simulation, alternance en entreprise, numérique, etc. 30 % du volume horaire seront consacrés aux *soft-skills*. La nouvelle architecture des formations permettra de mettre à niveau l'offre de la formation professionnelle. Elle s'inscrit dans les orientations tracées par la vision stratégique 2015-2030. Elle repositionne la formation professionnelle et l'intègre aux autres composantes du système de l'enseignement supérieur. Elle a pour objectif d'accroître la visibilité des parcours et de faciliter les passages entre les différents cursus. Elle devra capitaliser sur les acquis des deux systèmes, académique et professionnel. Cette architecture s'articulera autour de principaux axes suivants:

- Une offre de formation « nouvelle génération » adaptée aux spécificités et besoins des entreprises et régions.
- Une organisation modulaire à tous les niveaux de formation facilitant la lisibilité des parcours et les articulations entre les divers niveaux.
- Une conception et un montage des filières basées sur l'acquisition des compétences préparant à l'exercice d'un emploi.
- Le développement de *soft-skills* chez les apprenants.
- La maîtrise de l'usage du numérique et des apprentissages à distance.

Ces nouveaux parcours et niveaux de la formation professionnelle se basent sur une organisation modulaire, ce qui apporte de la souplesse dans le passage entre les niveaux et les cursus et un ciblage plus adéquat en matière d'orientation et réorientation des apprenants au niveau de l'établissement.

Le but de cette génération de filières est de valoriser l'enseignement professionnel et de le mettre en phase avec les demandes des entreprises et le marché de l'emploi. De plus, elle sert d'exemple pour l'articulation de la formation avec les autres composantes du système et laisse entrevoir une évolution pour les autres filières de la formation professionnelle. Les nouveaux cursus seront enrichis en compétences transverses, comme c'est le cas pour les filières universitaires. À l'enseignement technique et aux *soft-skills* s'ajouteront des compétences linguistiques et entrepreneuriales. Ces filières accorderont une place importante au digital dans les programmes de formation via le e-learning, les supports numériques, les plateformes,

les logiciels métiers, etc. Le renforcement de l'apprentissage des langues sera dispensé en enseignement hybride grâce à l'introduction de plateformes dédiées. Comme la résume la Direction de la formation de l'OFPPT, cette nouvelle configuration de l'offre de formation professionnelle « sera accompagnée par un renforcement des compétences des formateurs en nouvelles méthodes et approches pédagogiques innovantes, en *soft-skills* dans le système de formation, en techniques de tutorat... » (OFPPT, directrice de la formation, interview en personne).

L'OFPPPT envisage la mise en place d'un dispositif qui privilégiera l'apprentissage hybride, profitera du progrès technologique, et pourra se substituer progressivement à la formation en présentiel : « le rythme et l'étendue de la formation à distance dépendent de la réunion des conditions pour accéder aux plateformes de formation surtout pour les jeunes du monde rural » (OFPPT, directrice de la recherche et de l'ingénierie de la formation).

## 2.4 Conclusion partielle

Ce chapitre nous a permis de mettre en exergue les principaux axes et instruments de la nouvelle politique de réforme qui visent à amplifier les niveaux d'exercice de la flexibilité pratiqués par les établissements. Ces derniers avaient une marge de manœuvre limitée par les dispositions de la loi 01.00 qui n'avaient pas été suivies par des textes d'application. Celle-ci a eu le mérite de transformer la logique des programmes de formation réglementés, dans lesquels les choix des filières étaient figés. En effet, la loi 01.00 a changé ce modèle en donnant la possibilité aux étudiants de corriger leur mauvais choix de filière par une réorientation conditionnelle. Cependant, cette logique n'a pas été suffisamment appuyée car, en instituant le modèle LMD, la réforme n'a pas déployé tous les instruments relatifs à ce système. Elle s'est limitée à l'introduction des modules et des semestres dans l'organisation pédagogique et n'a pas activé les outils favorisant la souplesse de l'architecture des formations. Cela a généré des contraintes qui ont limité la mobilité des étudiants, notamment la restriction dans l'utilisation des passerelles entre filières et établissements ; celles-ci étant accessibles sous conditions après avoir effectué le tronc commun.

La nouvelle politique de réforme – issue de la Vision 2015-2030 – envisage de flexibiliser les parcours de formation et des établissements, d'une part en réactivant autrement les instruments du système LMD, et d'autre part en leur adjoignant de nouveaux outils qui favorisent la perméabilité des parcours et la mobilité des apprenants. Flexibilisation et mobilité apparaissent comme les nouvelles bases d'une organisation de l'enseignement supérieur, capable de s'adapter à une offre nationale transformée et diversifiée. Ses composantes ne pouvaient plus rester cloisonnées sans générer de dysfonctionnements pour l'expansion du système.

En définitive, dans ce chapitre nous avons analysé les grandes lignes des objectifs de la nouvelle politique de réforme, dont l'ambition est de promouvoir l'équité et l'égalité des chances par la diversification des institutions et des modalités de formation. Ces composantes, qui visent à développer un enseignement inclusif, nécessitent une bonne articulation pour perméabiliser les parcours de formation et faciliter la mobilité des apprenants. C'est dans cette perspective que la nouvelle politique de réforme a introduit plusieurs instruments pour accroître la flexibilité : l'orientation, l'extension et le renforcement des passerelles, le système de crédits, l'assurance qualité et la cadre national des certifications. Ces outils seront intégrés

dans les nouveaux modèles pédagogiques des universités et des établissements de formation professionnelle. Il est attendu de cette reconfiguration de l'enseignement supérieur qu'elle apporte une plus grande visibilité et une meilleure lisibilité des niveaux et des résultats des parcours de formation. Ces changements induiront des effets sur les pratiques et les niveaux d'exercice de la flexibilité à l'œuvre dans les établissements.

Maintenant que les politiques de flexibilisation des formations à l'échelle nationale ont été décrites, le présent rapport se consacre à l'étude détaillée des effets de ces politiques sur les pratiques des établissements de l'enseignement supérieur.

## Chapitre 3. Les pratiques de flexibilisation utilisées par les établissements

Ce chapitre a pour objectif de déterminer les niveaux d'exercice de la flexibilité dans les établissements de l'enseignement supérieur. Il se focalise sur deux pratiques majeures dans l'analyse de cette flexibilité : les admissions alternatives (ou passerelles) et la formation continue. Une sélection d'établissements publics et privés servent de support à l'étude de cas :

- Les établissements offrant des parcours de type académique qui utilisent le système des admissions alternatives dans deux facultés, une école d'ingénieurs et dans des institutions privées existantes.
- Les établissements offrant des parcours professionnels par le biais d'un centre public de formation, relevant du réseau de l'Office de la formation professionnelle et la promotion du travail (OFPPT) et d'un établissement privé.

Le contenu de ce chapitre s'appuie sur nos entretiens semi-directifs menés, notamment, avec les chefs d'établissement (ou leurs adjoints) et les responsables des services statistiques. Il se base aussi sur les discussions menées avec les étudiants qui ont participé aux focus groupes et qui sont concernés par la mobilité entre la formation professionnelle et les universités. L'ensemble des informations tirées de ces discussions et des documents remis par les institutions sont analysées en vue de dégager les niveaux d'exercice de la mobilité des apprenants (cf. article 2 de la loi 51.17 qui utilise cette notion pour désigner les étudiants et les stagiaires de la formation professionnelle).

Afin de couvrir les deux grands secteurs de l'enseignement supérieur, la présentation des résultats de cette analyse sera structurée en distinguant les établissements de type académique de ceux de la formation professionnelle.

### 3.1 Les établissements offrant des parcours de type académique

Pour plusieurs raisons, la région de Casablanca s'est imposée comme un critère de choix pour l'étude de cas. Casablanca possède l'une des plus grandes universités du pays, l'université Hassan II qui est publique et où les études sont totalement gratuites. Dans sa configuration actuelle, elle est le résultat de la fusion en 2014 de deux universités autrefois indépendantes, l'université Hassan II Aïn Chock et l'université Hassan II Mohammedia. Depuis cette date, l'université propose deux campus, l'un à Casablanca et l'autre à Mohammedia.

Casablanca est également la capitale économique où se trouve le plus grand bassin d'emploi. Ses établissements de formation sont très attractifs pour les apprenants. C'est également la ville où sont implantés un grand nombre des établissements privés ainsi que l'Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (OFPPT). Ce sont ces raisons qui ont notamment motivé notre choix des institutions retenues pour l'échantillon.

Les données et l'analyse des pratiques de la flexibilité reposent sur les informations recueillies lors de l'entretien avec les responsables de l'IPE-UNESCO et le directeur régional de la

formation professionnelle (sur la base du guide élaboré par cette institution). Les entretiens se sont déroulés selon le calendrier décrit dans le tableau suivant :

**Tableau 10. Profils des interviewés au niveau institutionnel**

Établissement	Date	N°	Rôle de l'interviewé	Type d'interview
Université HASSAN II de Casablanca	Sept. 2019	1x3	Vice-président chargé des affaires pédagogiques	Questionnaire base d'interview par courriel
	Oct. 2019			Interviews en personne
	Dec. 2019			Interview en personne
	Sept. 2019	1x1	Responsable statistiques	Interview en personne
	Oct. 2019	1x1	Responsable qualité	Interview en personne
Université Mundiapolis (Casablanca)	Déc. 2019	1x2	Président de l'Université	Interviews en personne
École des hautes études de management (HEM)	Févr. 2020	1x1	Directeur pédagogique de l'école	Interview en personne
Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (OFPPT)	Nov. 2019	1x1	Directeur régional	Interview téléphonique

Source : Élaboration par les auteurs.

Ce chapitre étudiera d'abord les établissements de type académique, comprenant deux facultés et une école d'ingénieur, et qui font partie de l'université publique Hassan II et de l'université privée Mundiapolis. L'université privée a été choisie par le vice-président chargé des affaires pédagogiques de l'université Hassan II. Le chapitre se focalisera ensuite sur la formation professionnelle avec l'étude d'un centre de formation et d'un établissement de formation professionnelle privée sélectionnés par le Département de la formation professionnelle.

### 3.1.1 Les pratiques de la flexibilité dans les établissements de type académique

#### Le cas des établissements publics de l'université Hassan II

L'université Hassan II est composée de dix-huit établissements, dont dix à accès régulés, répartis sur deux campus : celui de Casablanca Aïn Chock et celui de Mohammedia-Ben M'Sik. Le campus de Casablanca Aïn Chock comprend huit établissements dispensant des formations de lettres, de sciences, de droit et économie, de médecine – pharmacie et médecine dentaire, d'ingénierie électrique et mécanique, de professeur d'éducation physique, de techniciens et de cadres moyens pour les services. Le campus de Mohammedia-Ben M'Sik est constitué de dix établissements dispensant des formations de droit et économie, de lettres, de sciences, de sciences et techniques de l'ingénierie, de gestion et d'enseignant du secondaire dans le domaine technique.

Les données statistiques de l'université pour 2018-2019 montrent que celle-ci avait un effectif d'environ 120 000 étudiants, soit le double de sa capacité d'accueil qui s'élève à 64 352 places. Les enseignements ont été dispensés par 2 166 enseignants-chercheurs, soit un taux d'encadrement moyen de 55 étudiants par enseignant-chercheur. Ce ratio est deux fois et

demie la norme d'encadrement établie par l'OCDE qui est de 21 étudiants par enseignant (OCDE, 2018).

L'université a un portefeuille de 381 filières de formation dont plusieurs sont dupliquées dans les mêmes établissements disciplinaires situés dans les deux campus. Ce constat relativise donc la réalité de la diversité des filières dont le nombre paraît élevé. De plus, l'université se digitalise :

L'université a élaboré un schéma directeur pour développer un système d'information en vue de numériser toutes ses activités en implémentant progressivement des applications. Dans ce cadre, elle a délocalisé des studios sur ses deux sites et incite les enseignants à enregistrer leurs cours dans des capsules (CD). (Université Hassan II, vice-président des affaires pédagogiques, interview en personne)

“Par ailleurs, ces dernières années, l'université a mis en place « trois centres de carrière dans le but de faire bénéficier à ses étudiants de services pour améliorer leur employabilité » (université Hassan II, vice-président des affaires pédagogiques, interview en personne). Ces moyens sont mis à la disposition des étudiants des différents établissements dont les effectifs se répartissent comme suit :

**Tableau 11. Effectifs et diplômés des établissements de l'université Hassan II**

Établissements	Effectifs des inscrits 2018-2019	Nombre de diplômés de 2017-2018	Accès ouvert (AC)-Accès régulé (AR)
École nationale de commerce et de gestion de Casablanca	3 407	653	AR
École nationale supérieur d'arts et métiers de Casablanca	1 033	145	AR
École normale supérieure de Casablanca	1 039	500	AR
École nationale supérieure d'électricité et de mécanique de Casablanca	1 673	204	AR
École nationale supérieure de l'enseignement technique de Mohammadia	543	303	AR
École supérieure des arts appliqués de Casablanca (nouvel établissement) *	0	ND	AR
École supérieure de technologie de Casablanca	1 619	688	AR
Faculté des lettres et des sciences humaines de Casablanca	1 0692	1 398	AO
Faculté des lettres et des sciences humaines de Ben M'Sik	5 343	872	AO
Faculté des lettres et des sciences humaines de Mohammadia	4 796	759	AO
Faculté de médecine dentaire de Casablanca	947	161	AR
Faculté de médecine et pharmacie de Casablanca	4 764	578	AR
Faculté des sciences Aïn Chok	8 178	1 474	AO
Faculté des sciences Ben M'sik	12 403	1 588	AO
Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales Aïn Chok	29 621	3 427	AO
Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales-Aïn Sbaa	8 568	1 845	AO
Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales Momammadia	20 065	2 059	AO
Faculté des sciences Aïn Chok	8 178	1 474	AO

\* Il agit d'un établissement nouvellement créé et qui n'avait pas commencé les inscriptions.  
Source : Université Hassan II de Casablanca.

Ce tableau montre, comme le précise le responsable du service des statistiques, que « l'essentiel des effectifs de l'université est absorbé par les établissements à accès ouvert. Ceux-ci acceptent tous les types de baccalauréat sans conditions » (université Hassan II, responsable des statistiques, interview en personne). À l'inverse, les établissements à accès régulé exigent que les titulaires du baccalauréat aient des mentions de plus en plus élevées pour participer aux concours de recrutement dont le nombre de places physiques est décidé au niveau national. Ceci permet au Ministère d'augmenter périodiquement les effectifs dans le but de faire bénéficier de ces formations à un plus grand nombre de bacheliers.

Une fois que les établissements à accès régulés ont atteint le maximum permis, les étudiants restants rejoignent, pour la plupart, les établissements à accès ouvert où se retrouvent différents profils de bacheliers « comme dans les filières des sciences économiques ou de droit qui sont fréquentées par un grand nombre de bacheliers en sciences expérimentales. Il s'agit d'un choix par défaut qui manque souvent de motivation et d'engagement pour cette option d'inscription contrainte » (université Hassan II, vice-président chargé des affaires pédagogiques, interview en personne). Souvent, ces étudiants s'inscrivent pour rester en contact avec l'université en attendant de se représenter au concours des établissements à accès régulé de leur choix. Une fois sélectionnés, ils recommenceront à partir de la première année. Même dans les établissements à accès régulé, il arrive que des étudiants, après une année d'études, se rendent compte qu'ils se sont trompés dans leurs choix et, en l'absence de passerelles, recommencent en première année un cycle d'études qui les motivent. Cependant, ces pratiques ne sont pas sans risques :

Ces comportements fréquents expliquent une partie des décrochages dans les établissements à accès ouvert. La perte d'une année a un coût pour l'étudiant et la collectivité du fait que l'étudiant ne peut faire valoir les modules acquis en raison de l'absence flexibilité des parcours de formation et des établissements. (Université Hassan II, vice-président chargé des affaires pédagogiques, interview en personne)

L'absence de passerelles interdisciplinaires, surtout durant les deux premières années, amplifie ce phénomène de déperdition qui « résulte aussi du manque d'un système efficace d'orientation au sens large (comprenant la réorientation) surtout dans le cycle licence » (université Hassan II, responsable qualité, interview en personne).

Ce besoin de flexibilité s'exprime également à travers les demandes de mobilité, d'un établissement ou d'un parcours à un autre, auxquelles les responsables de ces institutions sont confrontés annuellement. Certes, avec l'instauration du système LMD en 2003-2004, des passerelles ont été introduites après le quatrième semestre pour permettre, théoriquement, de systématiser cette mobilité. Cependant, cela n'a été encadré par un arrêté redéfinissant les cahiers des normes pédagogiques qui ne prévoient les passerelles qu'à partir du cinquième semestre : « pour les autres niveaux, ce sont les chefs d'établissements, dans la limite de leurs prérogatives et de leur propre initiative, qui traitent ces demandes de changement de parcours » (université Hassan II, responsable statistiques, interview en personne). Toutefois, dans ces cas, le nombre de bénéficiaires reste très limité.

En outre, l'université Hassan II de Casablanca joue un rôle important dans la supervision des établissements privés de sa région, comme le précise le président de l'université :

La présidence de l'université de Casablanca, comme c'est le cas pour les autres, est chargée par le Ministère d'effectuer périodiquement des contrôles pédagogiques et administratifs des établissements privés situés dans sa région et de signer les diplômes des universités et écoles privées reconnues. (Université Hassan II, vice-président des affaires académiques, interview en personne)

En revanche, elle n'a pas ce genre de relation avec les opérateurs de la formation professionnelle pour le moment. Le vice-président chargé des affaires pédagogiques nourrit toutefois des espoirs :

Un projet de collaboration existe mais avec le changement des responsables des deux institutions, il est à l'arrêt. Il prévoyait une gestion collégiale des licences professionnelles, allant du montage des programmes à l'encadrement par des enseignants de l'université et les intervenants de la formation professionnelle. L'apprentissage devait se dérouler dans les locaux des établissements et dans les centres techniques avec utilisation des équipements de la formation professionnelle. Ce projet peut reprendre à tout moment avec la nouvelle politique de réforme. (Université Hassan II, vice-président chargé des affaires pédagogiques, interview en personne)

Du côté de la formation professionnelle, la prédisposition à collaborer avec l'université est affirmée par la directrice de la formation qui considère que « l'absence de coopération fait perdre des opportunités de faire mieux pour les deux institutions et prive les apprenants d'une meilleure formation professionnelle » (OFPPT, directrice de la formation, interview en personne). Le vice-président des affaires pédagogique va plus loin en considérant que la « licence professionnelle est une base pour promouvoir la collaboration pédagogique et institutionnelle, ouvrant la voie à une plus grande flexibilité des parcours de formation et la mobilité des apprenants » (université Hassan II, vice-président des affaires pédagogiques, interview en personne). Les deux parties sont ainsi convaincues que la mise en œuvre de la nouvelle politique de réforme facilitera ce rapprochement, comme le confirme le président de l'université Mundiapolis : « ces relations entre l'université, les opérateurs privés et la formation professionnelle dénotent un besoin d'arrangement pour des reconnaissances mutuelles des formations que la flexibilité pourrait combler » (université Mundiapolis, président, interview en personne).

Les étudiants participant au focus groupe estiment aussi qu'il est « nécessaire d'établir une étroite articulation entre ces institutions pour favoriser la flexibilité des parcours de formation et la mobilité des apprenants » (faculté des sciences juridiques économiques et sociales, focus groupe d'étudiants).

Ce déficit de flexibilité est corroboré par les constats effectués sur la pratique des passerelles et des transferts dans les trois établissements visités. Le choix de ces derniers a été fait par les responsables de l'université Hassan II.



**Tableau 12. Profils des interviewés dans les établissements de l'université Hassan II**

Établissement	Date	N°	Rôle de l'interviewé	Type d'interview
Faculté des sciences (Aïn Chock)	Oct.-Déc. 2019 Janv. 2020	1x3	Doyen de la faculté Professeur responsable de formation continue	Questionnaire base d'interview par mail Interviews en personne Interview téléphonique
Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales (Aïn Chock)	Déc. 2019	1x2	Doyen de la faculté	Interviews en personne
	Janv. 2020	1x2	Vice-doyenne chargée des affaires académiques	Interviews en personne
	Janv. 2020	1x2	Professeur responsable de formation continue	Interview téléphonique 6 étudiants
	Janv.2020	1x2	Focus groupe d'étudiants	Interviews en personne
École nationale supérieure des arts et métiers de Casablanca (ENSAMC)	Nov. 2019	1x1	Directeur de l'école	Interview téléphonique
	Janv. 2020	1x1	Directrice adjointe	Interview en personne

Source : Élaboration par les auteurs.

## Le cas de la faculté des sciences de Casablanca

Deux personnes ont été interviewées à la faculté des sciences de l'université de Casablanca pour enrichir l'étude de cas : le doyen et le professeur responsable de la formation continue pour comprendre son fonctionnement et sa relation avec la formation initiale.

### Admissions parallèles et transferts d'étudiants

Le doyen a expliqué que le nombre de bénéficiaires des passerelles est relativement limité par rapport au nombre de demandes présentées. Le tableau ci-dessous retrace l'évolution du nombre de changements d'établissement et de parcours :

**Tableau 13. Évolution du nombre de transferts à la faculté des sciences de l'université Hassan II**

Année universitaire	Total des transferts
2010-2011	401
2011-2012	397
2012-2013	281
2013-2014	263
2014-2015	460
2015-2016	425
2016-2017	453
2017-2018	358
2018-2019	362
2019-2020	308

Source : Faculté des sciences, Campus de Casablanca Aïn Chock, Service des statistiques (s.d).

Il est important de souligner que les statistiques des bénéficiaires présentées dans le tableau ci-dessus ont été reconstituées à partir d'une recherche dans le fichier général des étudiants

inscrits à la faculté. Elles ne sont pas regroupées comme une catégorie spécifique pouvant être suivie et analysée pour influencer leur évolution dans le cadre de la bonne gouvernance de l'établissement. La raison en est que les demandes d'admissions alternatives ne sont traitées que pour en sortir les candidats acceptés qui sont ensuite intégrés dans les statistiques des étudiants de la faculté. De plus, l'absence d'un service dédié à l'information des étudiants intéressés par les admissions alternatives et à la collecte des données sur cette catégorie d'inscrits constitue une faille dans le service des statistiques de la faculté. Cette carence ne permet pas de faire le suivi du cheminement de cette sous-population et suscite des interrogations sur le dispositif de gouvernance de la faculté, son efficacité et son système d'information. De même, la faculté ne collecte pas de données sur ses anciens étudiants :

*C'est une autre carence qui se traduit par le gaspillage d'un capital relationnel avec ses étudiants. En effet, ces données auraient permis de suivre leur parcours et d'entretenir des liens d'appartenance à leur faculté d'origine en vue de les intégrer à l'association (à créer) des anciens de la faculté. (Faculté des sciences, focus groupe d'étudiant)*

Ces faiblesses du système d'information statistique ne permettent pas non plus d'analyser les raisons qui sont à l'origine des demandes d'admissions alternatives. Toutefois, les explications souvent avancées sont résumées ainsi par le doyen :

*Les motivations d'utilisation des voies parallèles par les étudiants qui rejoignent la faculté, comme ceux qui partent vers d'autres parcours de formation, s'expliquent principalement par la recherche de parcours de formation offrant des opportunités d'emploi ou/et des filières menant à la préparation du doctorat. (Faculté des sciences, doyen, interview en personne).*

Les demandes de transfert sont ainsi constituées par les étudiants arrivant des autres établissements, essentiellement par les passerelles du cinquième et des deux premiers semestres. D'année en année, la diminution de ces effectifs reste dans des limites qui s'expliquent, entre autres, par une capacité d'encadrement restreinte. Le nombre de demandes s'élèvent chaque année à environ 1 000 ; et une partie seulement peut être satisfaite, en raison des contraintes de l'infrastructure d'accueil. Comme le montrent les chiffres du tableau, les demandes acceptées tournent autour de 400 admis par la voie parallèle. Ce nombre, rapporté à l'effectif global de l'année 2018-2019, représente 5 % du total des inscrits à la faculté. Pour le doyen, « ces admissions doivent être augmentées par les réorientations survenues pendant et après les deux premiers semestres dont les données sont indisponibles car elles sont confondues avec les statistiques des inscrits réguliers de la faculté » (université Hassan II, doyen de la faculté des sciences, interview en personne).

L'expérience de la faculté des sciences démontre que les demandes de changement de parcours expriment l'inefficacité du système d'orientation et l'insuffisance de l'information mise à la disposition des bacheliers pour effectuer leur choix de filière de formation. De plus, l'insatisfaction des demandes de réorientation démotive les étudiants qui ne parviennent pas à corriger les mauvais choix de filière qu'ils ont faits. Conscient de cette carence, le Ministère avait encouragé les universités, par une dotation financière, à mettre en place un système de tutorat qui n'a pas donné tous les résultats escomptés. Cette dotation a été accordée pendant deux ans (2009-2010) dans le cadre d'un programme de réajustement de la réforme instaurée par la loi 01.00, appelé Programme d'urgence. Pour le doyen, « l'expérience insatisfaisante du tutorat s'explique par l'absence d'un système d'information et d'orientation et d'une disponibilité des compétences pour encadrer les bacheliers dans leur choix de filière de

formation » (université Hassan II, doyen de la faculté des sciences, interview en personne). Cette situation soulève le problème de l'organisation de l'accompagnement des nouveaux inscrits ainsi que de la formation du personnel chargé de cette mission.

La question problématique du choix d'un parcours adapté et en phase avec les capacités du nouvel étudiant pose également celle de l'absence de l'évaluation institutionnelle pour identifier ce genre de lacunes et y apporter les corrections pertinentes. Ainsi, « la mauvaise orientation est source, non seulement, de demandes de changement de parcours, mais aussi de décrochage scolaire » (université Hassan II, doyen de la faculté des sciences, interview en personne).

En dehors du cinquième semestre, les réorientations vers d'autres filières de formation et celles des étudiants venant d'autres établissements dépendent du pouvoir discrétionnaire du doyen qui choisit la manière de les organiser. Elles ne sont pas régies par un cadre réglementaire. En revanche, après les quatre premiers semestres, les passerelles sont réglementées par les dispositions des cahiers des normes pédagogiques des champs disciplinaires (CNP). Cette permissivité fait que les changements de parcours de formation sont relativement importants au cinquième semestre qui prépare à la dernière année de licence. Celle-ci dure deux semestres et comprend une option licence fondamentale et une autre professionnelle qui « est constituée à plus de 90 % par les admissions alternatives des titulaires du diplôme de technicien spécialisé de la formation professionnelle » (université Hassan II, doyen de la faculté des sciences, interview en personne). L'accès à la licence professionnelle pour les titulaires d'un diplôme de technicien spécialisé est soumis à un examen écrit et oral pour ceux qui sont classés les premiers, avec une moyenne supérieure à quinze : « Le nombre des admis reste limité à cause de la faiblesse du niveau des candidats et de la capacité d'encadrement de la faculté (université Hassan II, doyen de la faculté des sciences, interview en personne).

Ce constat soulève la question du niveau des lauréats de la formation professionnelle qui est décrié également par les entreprises et leur confédération qui regroupe les acteurs économiques. Cette faiblesse des résultats de l'apprentissage dans les établissements de formation professionnelle interpelle sur l'organisation des cursus et la gouvernance de ces centres de formation : « Il est à noter que la formation professionnelle a fait l'objet de plusieurs études de réorganisation qui ont produit des recommandations restées sans application réelle comme l'illustre le rapport du CSEFRS : *Formation professionnelle initiale – Clef pour la refondation de 2019* » (CGEM, président du directoire de l'Observatoire métiers et compétences de branches professionnelles, interview en personne).

Le sixième semestre est une autre voie d'admission alternative ouverte aux licenciés issus des mêmes champs disciplinaires dans d'autres établissements pour leur permettre de participer au concours de recrutement au niveau master qui « sont actuellement constitués à raison de 2/3 par les licenciés de la faculté et 1/3 par les diplômés des autres établissements » (université Hassan II, doyen de la faculté des sciences, interview en personne). En outre, la faculté commence peu à peu à prendre en compte les étudiants en situation de handicap et à pratiquer de la discrimination positive en leur faveur lors des recrutements. En effet, le doyen de la faculté des sciences a cité l'exemple d'un étudiant en fauteuil roulant qui a convaincu le jury de sélection du master en informatique appliquée. L'argument du candidat consista à affirmer

que seule cette formation lui permettrait d'exercer une activité adaptée à sa situation physique.

En définitive, il apparaît que les admissions parallèles sont possibles à la fin de chacun des six semestres de la licence, mais c'est au cinquième semestre que se pratique l'essentiel de la mobilité. L'admission s'opère selon une procédure qui ne diffère pas de celle qui était suivie avant l'instauration du système LMD.

L'admission à ces différents niveaux « s'opère par l'appréciation des prérequis à travers l'étude du dossier universitaire du candidat par l'équipe pédagogique de la filière et la réussite d'un test écrit et oral. » Les admis par voie de passerelle « sont souvent conduits, pour se mettre à niveau, à suivre et valider les modules manquants non enseignés avant » (université Hassan II, doyen de la faculté des sciences, interview en personne). La plupart des étudiants qui rejoignent la faculté des sciences par les voies parallèles viennent surtout de la formation professionnelle, des autres facultés des sciences et des écoles supérieures de technologie qui dispensent principalement des formations Bac+2. Pour les étudiants de la faculté qui souhaitent changer de parcours de formation dispensée dans d'autres établissements, la faculté leur organise parfois des cours de renforcement pour les aider à réussir les concours de recrutement, surtout dans les écoles d'ingénieurs et les facultés de pharmacie pour les étudiants de biologie. Cette initiative, propre aux responsables de l'établissement, « vise à les aider à réussir ces concours et, en conséquence, à renforcer la réputation des formations de la faculté » (université Hassan II, doyen de la faculté des sciences, interview en personne).

Au niveau du septième semestre, l'admission parallèle n'est plus pratiquée. Les enseignements du dernier semestre de master sont suivis uniquement par les étudiants qui ont réussi les examens du sixième semestre. La rigidité de ce niveau pénalise notamment les candidats pouvant satisfaire les conditions d'admission par le biais de la validation des acquis de l'expérience. L'exemple cité par la vice-doyenne de la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales illustre cette situation : « Un comptable, qui a pratiqué son activité pendant dix ans, ne peut pas actuellement bénéficier d'une admission en deuxième année de master de comptabilité, il doit passer le concours et commencer à partir de la première année » (université Hassan II, vice-doyenne de la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales, interview en personne).

Pour la préparation du doctorat, l'admission se fait aussi via un concours de recrutement national auquel peuvent participer les titulaires des masters des mêmes spécialités et les diplômés venant d'autres institutions. Il faut noter que pour le master et la préparation du doctorat, les diplômes équivalents permettent de participer à ces concours. Ceux qui ne sont pas sélectionnés n'ont pas la possibilité de poursuivre leurs études dans d'autres parcours de formation ; ceci est dû à la persistance des pratiques de cloisonnement disciplinaire qui dominant dans l'organisation de l'enseignement supérieur.

Cette revue des niveaux de mise en pratique de la flexibilité à la faculté des sciences n'a porté que sur la formation initiale, car c'est la seule qui est pour le moment concernée par la mobilité des étudiants. Et ce, alors même que la faculté et les autres établissements proposent aussi de la formation continue.

## La formation continue

Parallèlement à la formation initiale, la faculté des sciences offre des programmes de formation continue payante. Selon le responsable de la formation continue, pour l'année 2019-2020, cette offre comprend des formations de licence professionnelle et de master spécialisé délivrant des diplômes d'université.

La licence professionnelle universitaire (nom donné à ce diplôme pour le distinguer du diplôme national qu'est la licence) est présentée comme une formation qualifiante située entre le niveau de technicien spécialisé et celui d'ingénieur cadre supérieur. Le contenu des programmes inclut des modules issus des filières accréditées au niveau national. Selon le doyen, « la formation continue est mise en place pour permettre l'insertion professionnelle » (université Hassan II, doyen de la faculté des sciences, interview en personne). Pour l'année universitaire 2019-2020, la faculté a ouvert 17 licences professionnelles universitaires.

Ces parcours de formation ne dispensent que les modules du cinquième semestre pour les personnes ayant validé les quatre semestres de la licence nationale ou un diplôme équivalent. Les inscrits sont des étudiants qui, pour diverses raisons, ont quitté les filières accréditées ainsi que des diplômés techniciens spécialisés de la formation professionnelle. La licence délivrée est un diplôme d'université.

Le master spécialisé universitaire (à distinguer du diplôme national qu'est le master) est un diplôme Bac+5 qui « offre un parcours menant à une qualification et une insertion professionnelle de haut niveau » (université Hassan II, doyen de la faculté des sciences, interview en personne). La faculté a ouvert, pour l'année universitaire 2019-2020, 7 master spécialisés universitaires. Ils accueillent essentiellement les étudiants qui n'ont pas été retenus dans les masters accrédités au niveau national ainsi que les titulaires de la licence professionnelle de l'université. Pour ces deux diplômes, les enseignements sont dispensés à partir du mois d'octobre le vendredi soir, le samedi et le dimanche.

Il est important de noter qu'actuellement, les filières en formation continue sont ouvertes sur l'initiative des enseignants. Ainsi, ces derniers se considèrent comme les principaux responsables de la gestion administrative et financière de ces formations. Cette interférence avec l'administration et l'indisponibilité des données statistiques sur les effectifs soulève le problème de l'absence d'un cadre réglementaire national des modalités de mise en œuvre. Ce vide peut laisser la place à des pratiques déviantes. Selon le responsable de la formation continue, celle-ci a connu deux formes à la faculté des sciences :

- De 2007 à 2011, les filières ouvertes en formation continue étaient des reproductions des filières accréditées au niveau national en temps aménagé. Les enseignements étaient dispensés les soirs, de 18h à 22h, en plus du samedi et du dimanche pour respecter les volumes horaires et délivraient le diplôme national.
- De 2011 à aujourd'hui, la faculté est revenue à une formation continue distincte de la formation initiale en délivrant des diplômes universitaires.

Ce changement de forme s'est accompagné par une baisse des demandes d'inscription, comme le reconnaît l'enseignant responsable d'une filière de formation continue : « les demandes d'inscription dans notre filière pour 35 places s'élevaient à 1 200 candidats. Mais depuis 2011, cette demande a beaucoup baissé pour ne pas dépasser 10 personnes. Cette

baisse s'explique par le caractère non national du diplôme d'université. » Il constate également que « la demande se déplace aujourd'hui vers les établissements privés reconnus quand la filière choisie existe, étant donné que les diplômes de ces institutions ont l'équivalence avec le diplôme national » (université Hassan II, professeur responsable de la formation continue à la faculté des sciences, interview téléphonique).

Cette expérience de la faculté des sciences montre que les formations accréditées nationalement en temps aménagé (le soir et le week-end) sont prisées en raison de la délivrance du diplôme national. Ainsi :

Cette formation peut être organisée dans le cadre de la formation initiale en temps aménagé, et la formation continue doit être revue pour y développer des formations certifiantes et qualifiantes pour acquérir ou améliorer une compétence reconnue pour les admissions alternatives. (Université Hassan II, professeur responsable de la formation continue à la faculté des sciences, interview téléphonique)

Pour ce responsable, la validation des acquis de l'expérience (VAE) est une ressource essentielle pour dynamiser la formation en temps aménagé et revisiter la formation continue. , Selon lui, elle pourrait consister en une étude du dossier du postulant par une commission, suivie d'une audition. À l'issue de l'entretien et en fonction des connaissances et aptitudes acquises, la commission décide du niveau à octroyer pour la poursuite des études.

En principe, la VAE n'est pas pour le moment une voie d'admission aux études universitaires. Mais d'après ce responsable, certaines universités la pratiquent déjà en dépit de l'absence d'un texte d'application. Il considère que le temps est venu de régulariser cette réalité et mettre en place un cadre réglementaire pour son développement. Il en va de même, pour le doyen :

*La formation continue est une voie d'admission alternative aux études supérieures restrictives. En effet, l'accès pour préparer ces diplômes d'université reste limité aux titulaires des diplômes allant du Bac à la licence. Elle peut élargir l'accès aux professionnels disposant d'acquis d'expérience que l'établissement peut évaluer et valider quand le cadre réglementaire sera institué. (Université Hassan II, doyen de la faculté des sciences, interview en personne)*

De plus, l'admission de ces professionnels comme apprenants « fera bénéficier l'établissement de leurs compétences et d'un relais avec le marché du travail » (université Hassan II, doyen de la faculté des sciences, interview en personne). Enfin, il est important de souligner que le fonctionnement de la formation continue n'a jamais fait l'objet d'une évaluation, ni au niveau de l'université, ni au niveau national : il s'agit d'évaluer son fonctionnement, sa gestion et la réorganiser pour l'officialiser comme une voie d'admission alternative pour des apprenants ayant des besoins différents de ceux des étudiants traditionnels.

## **La faculté des sciences juridiques, économiques et sociales de l'université Hassan II**

Créée en 1975, la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales de Casablanca est un établissement public à accès ouvert dispensant des enseignements en droit privé et public, en économie et gestion. L'évolution des effectifs inscrits de 2009 à 2020 est présentée dans le tableau ci-après :

**Tableau 14. Évolution des effectifs inscrits à la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales de l'université Hassan II**

Année universitaire	Licence fondamentale	Licence professionnelle	Master	Doctorat	Total
2009/2010	8 813	NA	NA	NA	8 813
2010/2011	9 289	NA	NA	NA	9 289
2011/2012	10 557	NA	NA	NA	10 557
2012/2013	15 524	NA	NA	NA	15 524
2013/2014	19 353	NA	NA	NA	19 353
2014/2015	20 401	172	1 265	NA	21 838
2015/2016	22 481	223	1 298	509	24 511
2016/2017	22 103	210	1 615	731	24 659
2017/2018	22 977	155	1 610	916	25 658
2018/2019	24 989	182	1 601	1 048	27 820
2019/2020	28 202	157	647	1 100	30 106

Source : Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales de Casablanca. Service des statistiques (s.d).

Ce tableau montre clairement la croissance continue des effectifs depuis 2009-2010, multipliant le nombre total d'inscrits par 3,5 en 2019-2020. Il révèle aussi que la pression est concentrée sur la licence fondamentale, comparativement à la licence professionnelle. Cette différence s'explique, d'une part, par l'importance de l'effectif des quatre premiers semestres dans les statistiques de la licence fondamentale et, d'autre part, par le choix de certains étudiants de cette licence pour faire un doctorat. En revanche, la faiblesse relative des inscrits en licence professionnelle est justifiée par son caractère sélectif après les quatre semestres de tronc commun. Ce parcours de formation est soumis à la même procédure que le master et le doctorat.

La licence fondamentale de la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales est caractérisée par un faible taux d'efficacité interne. En effet, d'après le service des statistiques de la faculté, le taux global de réussite en licence fondamentale est de 20 à 25 %. Toutefois, il n'y a que 13 % des étudiants qui obtiennent cette licence en trois ans ; ceux qui l'obtiennent en quatre ans représentent entre 15 et 20 % et en cinq ans, 25 %. Le taux d'abandon au niveau de la licence s'élève en moyenne à 40 %. De ce fait, le vivier des licenciés se réduit pour le recrutement en master.

Ces chiffres interpellent quant à la faible performance de la faculté et la nécessité d'une amélioration. Ceci requiert une évaluation rigoureuse de son dispositif de gouvernance en vue de remédier à ses faiblesses et d'accroître son efficacité.

### Admissions parallèles et transferts d'étudiants

C'est l'absence de cette évaluation qui explique, entre autres, que le système LMD n'ait pas produit tous ses effets, notamment en matière de possibilités de mobilité pour les étudiants. Comme le révèle la description des admissions alternatives faite par la vice-doyenne de la faculté, actuellement, les pratiques d'admissions parallèles se font à plusieurs niveaux et au cours de différents semestres. Durant les deux premiers semestres, les étudiants sont autorisés à changer de filière au cours de l'année d'inscription ou à la fin de celle-ci. L'accès à la licence professionnelle est ouvert par voie de concours aux techniciens supérieurs de l'OFPPT. Ils ne

peuvent pas postuler pour l'accès à la licence fondamentale car ils n'en ont pas les prérequis. Par ailleurs, le cinquième semestre est une voie parallèle pour l'admission des titulaires du niveau Bac+2 validé du même champ disciplinaire. C'est le cas des diplômés des universités de technologie, ainsi que des titulaires de BTS et ceux qui ont obtenu l'attestation d'admissibilité à des classes préparatoires. Enfin, l'accès aux filières des masters de la faculté se fait par voie de concours national pour les titulaires de la licence, ou équivalent, du même champ disciplinaire et exclut les admissions parallèles.

De plus, les étudiants venant d'une autre faculté du même type, et réunissant les conditions administratives, peuvent s'inscrire tout en conservant les notes obtenues dans l'établissement d'origine. Le transfert peut toucher tous les niveaux et filières.

Pour la responsable des activités pédagogiques, la flexibilité est un moyen de corriger des problèmes d'orientation entre les parcours de formation de l'établissement et d'accueillir des étudiants venant d'autres institutions, comme la faculté de lettres et de sciences humaines et la faculté des sciences. Cette flexibilité intra et inter-établissement est pratiquée durant toute la première année. C'est « une initiative de la faculté pour soutenir les étudiants qui se sont trompés d'orientation. Elle répond à une demande de réorientation pour changer de parcours qui s'est révélé ne pas correspondre à leur motivation » (université Hassan II, vice-doyenne de la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales, interview en personne).

Dans ce cadre, les demandes des groupes vulnérables sont traitées avec beaucoup de souplesse, selon le principe de la discrimination positive. La faculté, avec le soutien des associations, met à disposition de ces groupes vulnérables des moyens pour faciliter leur intégration. C'est le cas des malvoyants, des personnes en situation de handicap, des détenus. En effet, la vice-doyenne de la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales de l'université de Casablanca a fait part des actions positives mises en place par son institution en faveur des détenus dans les prisons de la ville. La faculté inscrit les détenus à un programme de formation depuis la prison, leur achemine durant l'année les supports de cours et ses enseignants se déplacent pour leur faire passer les examens sur les lieux de détention.

Toutefois, en dehors de ces groupes, les demandes de réorientation et de changement d'établissement sont traitées au cas par cas. Ces admissions alternatives ne sont pas systématiques. De plus, « ces demandes sont gérées par le service des affaires estudiantines qui s'occupe des inscriptions régulières des étudiants de la faculté, il n'y pas de service dédié pour les admissions alternatives » (université Hassan II, vice-doyenne de la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales, interview en personne). Le manque d'une base de données spécifique complique le suivi des parcours de ce groupe d'inscrits par les voies parallèles : « l'insuffisant développement du système actuel d'information statistique ne permet pas de créer des applications pour produire de l'information sur la flexibilité des parcours » (université Hassan II, vice-doyenne de la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales, interview en personne). D'après cette responsable, les étudiants de la faculté utilisent les admissions alternatives principalement après les quatre premiers semestres de tronc commun, en vue de participer aux concours des admissions alternatives de l'École nationale de commerce et de gestion (ENCG) et l'Institut supérieur de commerce et d'administration des entreprises (ISCAE) qui sont des établissements publics régulés. Ces écoles préparent des diplômés Bac+5 et accueillent également (sous condition d'une réussite au concours d'accès), les admissibles des classes préparatoires, les techniciens supérieurs de



la formation professionnelle, les titulaires d'un diplôme universitaire de technologie (DUT) et d'un brevet de technicien supérieur (BTS). Pour le master et le doctorat, les candidats venant d'autres établissements sont recrutés au moment des concours pour la préparation de ces deux diplômes.

Ainsi, l'essentiel des admissions alternatives concerne les niveaux du cycle de licence et le nombre des bénéficiaires reste relativement faible. Le doyen de la faculté confirme que cette pratique limitée de la flexibilité des parcours de formation ne permet de satisfaire qu'une partie des demandes exprimées. L'insuffisance de la capacité d'accueil et d'encadrement constitue, entre autres, un frein pour son développement. Il reconnaît que la faculté ne dispose pas de données spécifiques pour suivre les parcours des inscrits par les voies parallèles ; de fait, elle ne peut apprécier la performance individuelle de ceux qui rejoignent l'établissement via les passerelles et les transferts. Toutefois, il a été constaté que les admis des CPGE avaient de meilleurs résultats que les autres, car leur formation de base est assez solide. Cela ne semble pas être le cas des techniciens spécialisés qui ne peuvent candidater qu'aux filières professionnelles ; celles-ci sont fréquentées à 90 % par les admis de la formation professionnelle et elles n'attirent apparemment pas les étudiants de la faculté.

Il est important de rappeler que les admissions alternatives se font avec des établissements appartenant aux mêmes champs disciplinaires. Elles sont administrées au niveau de l'établissement et leur nombre est intégré dans les statistiques des effectifs de la faculté. Elles ne sont pas traitées comme un groupe distinct et ne peuvent donc pas faire l'objet d'une analyse dont l'objectif serait de tirer une quelconque renommée pour l'établissement.

Il ressort de notre entretien avec le doyen de la faculté et ses collaborateurs, ainsi que du focus groupe avec les étudiants, que les admissions alternatives fonctionnent dans le sens de la faculté vers les écoles à accès régulé. Cette tendance fait aussi observer que les étudiants postulent aux parcours de formation qui permettent de participer aux concours des écoles à accès régulés ; celles-ci sont prisées en raison d'un meilleur encadrement et des opportunités qu'offrent leurs filières pour l'emploi. Pour le moment, les étudiants des établissements privés, dont les filières sont accréditées, ne figurent pas parmi les bénéficiaires des passerelles de la faculté.

Par ailleurs, la faculté n'a pas été en mesure de fournir le nombre exact des demandes insatisfaites (qui reste important), ni de statistiques relatives aux bénéficiaires de transferts sur plusieurs années. D'après la vice-doyenne, « le nombre des bénéficiaires est estimé annuellement à 150 admis par an par la voie parallèle » (université Hassan II, vice-doyenne de la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales, interview en personne). Elle considère que ce nombre reste limité à cause des capacités d'accueil et d'encadrement pédagogique et de la lourdeur du mode de gestion administrative des dossiers. Le développement insuffisant du système d'information conduit le service en charge à fondre les admis par voie parallèle avec les étudiants de l'établissement. De ce fait, il devient difficile de filtrer cette catégorie d'informations en vue de la traiter et l'analyser dans la perspective du développement de l'établissement.

L'expérience de la faculté en matière d'admissions alternatives montre que les insuffisances de la gestion de cette catégorie d'étudiants ont pour origine le faible développement du système d'information et l'absence d'une structure dédiée pour les administrer. Ces faiblesses

sont à traiter dans le cadre d'une évaluation rigoureuse de la gouvernance de l'établissement, en vue d'améliorer sa performance. Par ailleurs, l'expérience des admissions parallèles de la faculté démontre l'absence de postulants venant des universités et écoles privées ayant une offre de filières accréditées au niveau national. Ce constat dénote le cloisonnement actuel de ces deux types d'établissements et soulève la question de leur articulation. Cette articulation nécessite de trouver les moyens pour mettre en cohérence les deux sous-systèmes afin de faciliter la mobilité des étudiants et leur permettre de tirer profit des avantages de la flexibilité.

## La formation continue

Tout comme les facultés des sciences, la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales dispense une formation continue sur une base volontaire, à l'initiative des enseignants. La formation continue dans cette faculté a également connu les deux mêmes phases qu'à la faculté des sciences. Cependant, la seconde phase a débuté en 2011, ce qui ne lui permettait d'offrir que des diplômes d'université. Selon un enseignant, ceci a eu pour conséquence une diminution des postulants qui se sont dirigés vers le privé lorsque celui-ci pouvait dispenser la même formation débouchant sur un diplôme national.

La formation continue à la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales est donc diplômante mais sans équivalence avec les diplômes nationaux. Son organisation nécessite une révision pour la spécialiser dans les formations certifiantes, comme cela se fait déjà dans les facultés de médecine qui les développent en parallèle aux filières nationales. D'un autre côté, sur la base des statistiques fournies, la faculté a ouvert depuis 2016 huit licences professionnelles et neuf masters. Les diplômes délivrés sont des diplômes d'université. La gestion de la formation continue connaît les mêmes problèmes qu'à la faculté des sciences : pour le moment l'accès est réservé uniquement aux bacheliers pour la licence professionnelle et aux licenciés pour le master.

Pour les dirigeants de la faculté ainsi que le responsable de la formation continue, la validation des acquis de l'expérience est un gisement inexploité qui peut apporter beaucoup à la formation continue, en particulier, en mixant des étudiants avec des professionnels et en créant des ponts avec le monde socio-économique. L'enseignant interrogé considère que :

C'est absurde, par exemple, qu'une personne qui a pratiqué la comptabilité pendant dix ans ne puisse pas être admise, après vérification des prérequis, en deuxième année de master directement au lieu de commencer par s'inscrire en première année. (Université Hassan II, professeur responsable de la formation continue à la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales, interview téléphonique)

Selon lui, l'absence d'un texte d'application pénalise les professionnels et la faculté. C'est pourquoi, il appelle de ses vœux la mise en place d'un cadre réglementaire pour recruter des actifs désirant se perfectionner ou se reconverter. C'est aussi l'avis du doyen qui souhaite que :

Ces formations soient ouvertes aux professionnels en évaluant leurs compétences acquises dans l'exercice de leurs activités. Des textes réglementaires viendront régulariser ce droit à la formation porté par le principe de l'égalité des chances. D'autant plus que la formation

continue s’inscrit dans la formation tout au long de la vie. (Université Hassan II, doyen de faculté des sciences juridiques, économiques et sociales, interview en personne)

Ainsi, l’expérience de cette faculté pose les mêmes problèmes de fonctionnement et d’admission par la voie de la validation des acquis de l’expérience. Pour le doyen :

Ces questions trouveront des solutions avec la mise en œuvre des textes réglementaires prévus par le Ministère pour encadrer le fonctionnement de la formation continue et l’adoption de la validation des acquis de l’expérience comme prérequis pour l’accès à la formation continue. (Université Hassan II, doyen de faculté des sciences juridiques, économiques et sociales, interview en personne)

## L’École nationale supérieure des arts et métiers de Casablanca (ENSAMC)

Créée en 2011, l’École nationale supérieure des arts et métiers (ENSAM) de Casablanca est une école publique qui relève de l’université Hassan II et assure des formations d’ingénieurs. Les études y sont gratuites. L’école a comme mission principale la formation initiale. Elle dispense une formation d’ingénieur – avec deux ans de classes préparatoires intégrées – qui dure cinq années et comprend un stage de six mois. L’enseignement et l’évaluation se font en présentiel. D’après la directrice adjointe : « par initiative personnelle, des enseignants numérisent leurs cours qu’ils mettent à la disposition de leurs étudiants pour les consulter chaque fois qu’ils le souhaitent » (ENSAMC, directrice adjointe, interview en personne). Les formations initiales dispensées sont des filières ingénieur composées de deux années préparatoires (API) et un cycle ingénieur de trois ans (CI) ; et des filières préparant à des masters, ouvertes pour des licenciés ou diplômés équivalents.

L’évolution de l’effectif des étudiants de l’école est retracée dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 15. Évolution des effectifs des étudiants à l’ENSAM de l’université Hassan II**

Année universitaire	API	CI	Master	Total
2011/2012	111	NA	NA	111
2012/2013	212	NA	NA	212
2013/2014	225	109	NA	334
2014/2015	299	250	NA	549
2015/2016	306	407	NA	713
2016/2017	340	466	NA	806
2017/2018	330	542	53	925
2018/2019	404	572	52	1 028
2019/2020	471	562	55	1 088

*API. Années préparatoires ingénieur ; CI : Cycle ingénieur ; NA : ces formations n’avaient pas commencé  
Source : ENSAMC, Service des statistiques (s.d).*

L’effectif total des étudiants de l’ENSAMC a presque été multiplié par dix entre 2011-2012 et 2019-2020. Ceci est essentiellement dû à la forte croissance du nombre d’étudiants en cycle d’ingénieur. Malgré cette rapide augmentation des effectifs, l’ENSAMC est parvenue à conserver un taux d’encadrement plutôt favorable grâce à l’accroissement de son corps

enseignant en parallèle. Les données relatives à l'encadrement pédagogique sont résumées dans le tableau suivant.

**Tableau 16. Évolution de l'encadrement pédagogique à l'ENSAMC de l'université Hassan II**

Année	Nombre d'enseignants recrutés / an	Effectif global des enseignants / an	Taux d'encadrement par enseignant
2011/2012	6	6	18,5
2012/2013	2	8	26,5
2013/2014	9	17	19,6
2014/2015	8	25	22
2015/2016	0	25	28,5
2016/2017	10	35	23
2017/2018	0	35	26,4
2018/2019	5	40	25,7
2019/2020	6	46	23,6

Source : ENSAMC, Service des statistiques (s.d).

En ce qui concerne la formation, le chef d'établissement précise que les filières d'ingénierie proposées sont élaborées en tenant compte du marché de l'emploi et de l'évolution technologique comme l'intelligence artificielle, par exemple. Les écoles de Casablanca et de Meknès (il y a actuellement deux ENSAM au Maroc qui recrutent dans le même vivier) ont une capacité de 740 places. Elles reçoivent environ 5 400 candidatures pour participer au concours d'admission régulière (différente de l'admission alternative).

Les filières d'ingénieurs accréditées pour l'année universitaire 2019-2020 sont :

- Génie électromécanique (GEM) ;
- Management des systèmes électriques intelligents (MSEI) ;
- Intelligence artificielle (IA).

C'est pour l'instant la filière de GEM qui attire le plus d'étudiants, comme le démontre le tableau ci-dessous.

**Tableau 17. Répartition des étudiants par filières à l'ENSAM de l'université Hassan II (année 2019/2020)**

CI-1/ GEM	CI-2/ GEM	CI-3/ GEM	Total GEM	CI-1/ MSEI	CI-2/ MSEI	CI-3/ MSEI	Total MSEI	CI-1/IA	CI-2/ IA	CI-3/ IA	Total IA	Total CI
41	37	N/A	78	18	31	N/A	49	29	N/A	N/A	29	156

\*Il n'y a pas d'effectif pour les troisièmes années parce que les promotions sont encore en deuxième année.

Source : ENSAMC, Service des statistiques (s.d).

## Admissions parallèles et transferts d'étudiants

L'évolution du nombre d'étudiants admis en 1<sup>re</sup> année (ce qui équivaut au cinquième semestre de l'école) du cycle d'ingénieur de l'ENSAM par la voie des passerelles (les bénéficiaires

venaient d'établissements tels que les facultés des sciences, les écoles supérieures de technologie, etc.) est présentée dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 18. Évolution du nombre d'étudiants admis en 1<sup>re</sup> année du cycle d'ingénieur de l'ENSAMC par la voie des passerelles**

Année universitaire	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Nombre de candidats	1 732	2 145	2 362	2 498	ND	ND
Nombre de présélectionnés	216	318	308	326	ND	ND
Nombre de candidats admis	35	7	20	23	25	28

Source : ENSAMC, Service des statistiques (s.d).

Le tableau montre l'importance de la demande qui contraste avec le faible nombre de candidats retenus (moins de 1 %). Le peu d'admis s'explique principalement par la faible capacité d'accueil de l'école. En accord avec le cahier des normes pédagogiques (CNP), les admissions parallèles avec d'autres établissements, de mêmes champs disciplinaires, se font au cinquième semestre. Elles permettent aux titulaires d'un niveau Bac+2 ayant validé les modules d'accéder à la formation d'ingénieur. Ces passerelles fonctionnent également dans l'autre sens, c'est-à-dire que les étudiants de l'école peuvent candidater pour d'autres parcours et établissements universitaires, excepté les établissements de la formation professionnelle. Les postulants pour les filières de l'école sont les titulaires de DUT, DEUG, DEUST, BTS (diplômes Bac+2), les admissibles des classes préparatoires, les techniciens supérieurs spécialisés. Ces derniers doivent satisfaire des prérequis de connaissances théoriques. Le quota que l'école réserve à ces admissions alternatives ne dépasse pas 20 % des places disponibles. Pour ces admis par la voie parallèle, et comme prévu dans le descriptif de la demande d'accréditation des filières, l'école organise des cours de mise à niveau en vue de faciliter leur intégration pédagogique.

Les demandes pour accéder à l'école par les passerelles sont donc traitées en tenant compte du CNP et des conditions figurant dans le descriptif des filières. C'est sur les dispositions de ces documents essentiellement que se fonde la politique de l'école en matière d'admissions alternatives. L'objectif de cette politique est de répondre à des besoins de changement de parcours qui se manifestent au cours des études. En application des dispositions du CNP, l'essentiel des demandes d'admissions parallèles se font après validation de quatre semestres correspondant aux tronc communs constitués par les enseignements fondamentaux. Les postulants pour les filières d'ingénieurs de l'école sont présélectionnés pour participer à un concours d'admission. Les réorientations sont rares et limitées à peu de cas qui ne sont que partiellement satisfaits. Les demandes sont examinées par une commission pédagogique qui statue sur chaque dossier.

De plus, l'ENSAM de Casablanca et celle de Meknès ont une convention prévoyant que, durant les deux années préparatoires, leurs étudiants peuvent suivre un semestre dans l'autre école durant la deuxième année qui sera validé par son établissement. Il s'agit d'un accord pour une mobilité de courte durée et au niveau des enseignements fondamentaux. Après les

deux années préparatoires, les étudiants sont orientés vers les filières de leur choix, en fonction de leurs notes dans les matières fondamentales en relation avec la spécialité.

L'expérience de l'école prouve que les admis par la voie parallèle – qui sont choisis parmi les participants ayant les meilleures notes – s'intègrent facilement avec les étudiants de l'école et réussissent sans problème. Cette affirmation du directeur a l'air d'une appréciation approximative qui ne résulte pas d'un suivi des parcours de ses nouveaux entrants. Il n'existe pas de service spécialisé dans la gestion de ce sous-ensemble d'inscrits à l'école. Les statistiques présentées dans le tableau sur les admissions parallèles sont reconstituées à partir de la base générale des données d'inscription.

Par conséquent, le cheminement de cette sous-population d'inscrits n'est pas administré par une structure dédiée qui collecte des informations sur sa composition et son développement, dans la perspective de tirer des enseignements pour améliorer la performance de l'école. Ces lacunes ne peuvent être comblées que par le développement du système d'information de l'école et l'examen du dispositif de gouvernance suite à une évaluation institutionnelle rigoureuse. Ceci permettrait de préparer l'établissement à une implémentation efficace de la flexibilité des parcours de formation.

Pour le directeur, « les admis par la voie parallèle participent à l'amélioration de l'image de l'école. Ils apportent aussi une expérience pratique quand les bénéficiaires sont issus d'établissements comme l'École supérieure de technologie » (ENSAMC, directeur, interview téléphonique). Toutefois certains étudiants admis par la voie parallèle ont des difficultés d'adaptation : « les étudiants de l'école réussissent mieux mais il y a des exceptions à ce constat, certains entrants par accès parallèle réussissent bien et performant autant que les étudiants de l'école. En conséquence, ils contribuent à la réputation de l'institution » (ENSAMC, directeur, interview téléphonique).

L'expérience de l'école permet d'observer que pour mieux gérer les admissions alternatives, il est nécessaire de doter l'école de moyens humains et financiers supplémentaires pour organiser et dispenser des cours de préparation à l'intégration des filières de formation. Il est également important de développer les systèmes d'information de l'école et des établissements d'origine, afin de connaître et suivre le cheminement pédagogique des postulants et promouvoir des collaborations qui favorisent la flexibilité des parcours de formation.

En définitive, le directeur constate au sujet des transferts que :

*La pratique des admissions parallèles est déjà en œuvre dans l'établissement mais à une échelle réduite. Ce qui bloque l'extension de l'accès par la voie alternative, c'est l'absence d'un cadre réglementaire et de l'autonomie pour exercer le leadership sur les ressources financières et humaines. Au surplus, la capacité d'accueil de l'établissement est limitée face à une demande forte et la capacité d'absorption du marché du travail est à développer, en multipliant les stages et l'emploi avec durée limitée en vue de préparer les lauréats à être opérationnels. (ENSAMC, directeur, interview en personne)*

## La formation continue

Dans la continuité du succès relatif des admissions parallèles, le directeur souhaite que :

Dans la perspective de la réforme qui sera mise en place à partir de la prochaine année universitaire, l'extension de ce mode de recrutement [les admissions parallèles] soit appliqué

à la validation des acquis de l'expérience (VAE) qui correspond à une aspiration légitime des professionnels. Elle constitue une opportunité pour l'école en mixant les étudiants avec des professionnels maîtrisant les processus métiers et cherchant à compléter et renforcer leur pratique par des connaissances théoriques. (ENSAMC, directeur, interview en personne)

Cette ouverture sur l'éducation non formelle est une opportunité d'enrichissement pour les apprenants, les formateurs et les professionnels, grâce aux ponts instaurés entre les milieux universitaires et du travail. Cette question est d'actualité et fera bientôt l'objet d'une réglementation. Cependant, une restructuration préalable de la gouvernance des établissements est nécessaire pour une meilleure efficacité de l'implémentation des nouvelles pratiques de flexibilité.

L'ENSAMC propose des formations continues payantes avec un choix de huit licences d'université et cinq masters. Les modalités d'accès à ces formations sont les mêmes qu'à la faculté des sciences et la gestion pose les mêmes problèmes. Le directeur de l'école « regrette les retards enregistrés pour la publication des dispositions réglementaires pour améliorer le fonctionnement de la formation continue et l'acceptation de la validation de l'expérience pour l'admission à la formation continue » (ENSAMC, directeur, interview en personne). Toutefois, il est confiant sur le fait que la mise en place des parcours de formation flexibles apportera des solutions à ces deux problèmes.

## Le cas de établissements privés

Les deux établissements de l'étude de cas (choisis par les responsables du Ministère) représentent les principales formes du secteur privé dans l'enseignement supérieur. Pour l'université Mundiapolis, notre équipe a d'abord envoyé un questionnaire élaboré sur la base du guide d'interview, à la demande de son président. En ce qui concerne la Haute école de management (HEM), l'interview s'est directement déroulée en présentiel avec le directeur pédagogique.

**Tableau 19. Profils des interviewés dans les établissements académiques privés**

Établissement	Date	N°	Rôle de l'interviewé	Type d'interview
Université Mundiapolis de Casablanca (UMC)	Janv. 2020 Févr. 2020	1x2	Président	Questionnaire base d'interview par courriel Interview en personne
Hautes école de management (HEM)	Févr. 2020	1x1	Directeur pédagogique	Interview en personne

Source : Élaboration par les auteurs.

### Université Mundiapolis de Casablanca

L'université privée Mundiapolis est constituée en société anonyme à but lucratif. Elle est née du regroupement de trois écoles privées : l'IMIADÉ pour le management et le droit de l'entreprise, Polyfinance pour l'ingénierie financière et l'EMIA pour l'ingénierie automatique et électronique. Ces écoles délivraient des diplômes propres à leur établissement qui n'étaient pas reconnus par l'État. C'est dans le cadre de la politique nationale qui visait à encourager le développement du secteur privé que l'université Mundiapolis a été créée officiellement en 2012. Depuis 2018, elle fait partie des universités reconnues par l'État, car elle remplit les

conditions administratives et ses filières de formation respectent les normes des cahiers pédagogiques. De fait, ses niveaux de formation et ses diplômes sont équivalents à ceux des universités publiques.

L'enseignement se fait en présentiel, mais l'université est en train de mettre en place une plateforme de e-learning. Elle prévoit de l'utiliser dans un premier temps pour renforcer les compétences des étudiants en *soft-skills* et pour dispenser certains enseignements en partie à distance. Pour le vice-président de l'université, « c'est une percée appelée à se développer le moment venu. Pour le moment tous les examens se déroulent en présentiel » (université Mundiapolis, vice-président, interview en personne).

L'université est composée de trois facultés (management, droit et sciences politiques et sciences de la santé) et d'une école d'ingénierie. Elle est dirigée par un président et un vice-président académique. La taille de cette université est donnée par les indicateurs suivants :

**Tableau 20. Inscrits et diplômés de l'université Mundiapolis**

Facultés/École	2015/2016		2016/2017		2017/2018		2018/2019	
	Inscrits	Lauréats	Inscrits	Lauréats	Inscrits	Lauréats	Inscrits	Lauréats
Institut des sciences politiques, juridiques et sociales	147	N/A	399	N/A	290	109	230	63
Faculté des sciences de la santé *	8	N/A	42	N/A	92	39	108	90
École d'ingénierie	133	N/A	322	N/A	310	212	291	40
Faculté de management	406	N/A	462	N/A	464	120	507	136

*\*Faculté créée en 2015 pour former au paramédical. Comme ces formations répondent aux besoins des cliniques privées, elles ont rapidement attiré de nombreux candidats.*

*Source : MENFPESRS, 2019a.*

L'effectif des étudiants tourne autour de 1 000 étudiants par an. Ils sont encadrés par 29 enseignants permanents, auxquels s'ajoutent des vacataires et 74 administratifs. Le taux d'encadrement est d'environ 40 étudiants par enseignant permanent. Le faible nombre de diplômés – qui est en moyenne inférieur à 50 % des inscrits – s'explique essentiellement par le décrochage occasionné par des difficultés de paiement (le coût moyen est de 50 000 dirhams par an, soit l'équivalent de 5 000 euros). L'université dispose d'un service d'orientation et de conseil portant le nom de Mundia Tawjih. Ce service est chargé d'encadrer les étudiants de l'établissement, de les orienter et réorienter vers des parcours en interne, de leur organiser des rencontres avec les entreprises par le biais de conférences animées par des professionnels et de les aider à trouver des stages.

### Admissions parallèles et transferts d'étudiants

Selon le vice-président, chaque filière permet des admissions parallèles. Les candidats doivent présenter un dossier retraçant leur parcours et passent un test de niveau comprenant un examen écrit et un oral. Les passerelles sont instituées après les deux semestres de tronc commun, mais les réorientations et les admissions alternatives interviennent en début d'année, étant donné que les listes d'inscrits doivent être déposées au Ministère avant le 30 octobre de chaque année. Les candidats pour l'admission en troisième année doivent s'engager, une fois



acceptés, à continuer en master. La deuxième année de master n'est pas ouverte aux admissions parallèles.

Malgré l'accréditation des filières de l'université, les passerelles ne fonctionnent pas pour le moment entre Mundiapolis et les établissements publics. Il existe néanmoins quelques conventions de coopération avec ces derniers, notamment pour autoriser des enseignants du public à assurer des cours dans le privé. Ainsi, dans l'état actuel des choses, peu d'étudiants participent aux concours d'admission parallèle. Cela suscite des interrogations sur les raisons de l'absence d'échange d'étudiants entre le privé et le public. De même, il y a peu de mobilité entre les institutions privées elles-mêmes et le passage d'un parcours de formation à un autre reste limité aux filières de l'université.

### La formation continue

Comme dans tous les établissements privés, la formation continue est axée sur l'employabilité et fait intervenir des professionnels et parfois des professeurs étrangers aux côtés des enseignants.

L'université organise des formations continues en licences professionnelles (Bac+3) mais aussi en master 1 et 2 et à un niveau Bac+5. Ce sont des diplômes de l'école qui n'ont pas un caractère national. L'université attend la publication des textes réglementaires pour organiser la validation des acquis de l'expérience, en vue de dynamiser les passerelles avec le marché du travail.

### L'école des Hautes études de management (HEM)

L'école des Hautes études de management fait partie d'un réseau de cinq écoles implantées à Casablanca, Marrakech, Tanger, Fès et Rabat. La première unité a ouvert ses portes au début des années 1990 à Casablanca. Le programme de formation en management est sanctionné par le diplôme du cycle classique de l'école (Bac+5) qui équivaut au master national. L'accès par voie de concours est réservé aux titulaires du baccalauréat. Des concours d'accès parallèles en 2e, 3e et 4e année (master 1) sont également organisés. Selon le directeur pédagogique « le concours comprend une étude de dossier, des épreuves écrites et un entretien avec un jury » (HEM, directeur pédagogique, interview en personne). À titre d'illustration le tableau suivant donne une idée sur la taille des écoles privées :

**Tableau 21. Nombre d'inscrits, de lauréats et d'abandons à l'IFIAG**

2015/2016		2016/2017		2017/2018		2018/2019	
Inscrits	Lauréats	Inscrits	Lauréats	Inscrits	Lauréats	Inscrits	Lauréats
942	N/A	975	196	848	197	790	203

Source : MENFPESRS, 2019a.

L'effectif des inscrits oscille entre 700 et 900 étudiants, selon les années, et le taux d'obtention des diplômes connaît une faible augmentation. Il faut mentionner que l'encadrement pédagogique est assuré par des enseignants permanents mais également par des vacataires venant du public. Le taux d'encadrement est d'environ 24 étudiants par enseignant, ce qui contraste avec les taux des établissements à accès ouvert, et ce d'autant que cette école dispense des enseignements en gestion qui est le même champ disciplinaire que celui des facultés enseignant l'économie.

## Admissions parallèles et transferts d'étudiants

L'école a instauré des passerelles avec les quatre autres établissements de son réseau. Un étudiant souhaitant changer de ville peut poursuivre ses études dans l'école située dans la ville de son choix. Cette mobilité ne pose pas de problème puisque que les écoles du réseau dispensent le même programme de formation. Cependant, le directeur pédagogique affirme que :

*HEM va lancer prochainement différents parcours de formation en gestion et en ingénierie. Elle prévoit d'ouvrir des voies parallèles entre ces disciplines en instituant des troncs communs. À ce moment-là, le passage d'un parcours à un autre sera soumis à des conditions. (HEM, directeur pédagogique, interview en personne)*

S'agissant des passerelles entre HEM et les autres établissements privés ou publics, le directeur pédagogique a confié que :

*L'école n'a pas de conventions avec les autres établissements, ni publics ni privés. Pour les étudiants qui, pour diverses raisons, décident de poursuivre dans un autre établissement (école ou faculté), l'administration leur remet leurs dossiers et c'est à l'établissement d'accueil de décider de leur admission. (HEM, directeur pédagogique, interview en personne)*

Pour les étudiants venant des autres établissements, ils sont admis à l'école en deuxième, troisième et quatrième année sous les conditions suivantes : validation des niveaux antérieurs et passage d'un test écrit et oral pour vérifier les acquis. C'est le cas des étudiants qui viennent des établissements publics et privés. Les étudiants des universités entrent principalement en quatrième année, et sont essentiellement des licenciés non retenus en master. Concernant l'accès aux autres années, les étudiants viennent des écoles privées, de la formation professionnelle post-bac et des CPGE. C'est pour la troisième et la quatrième année que les demandes d'admissions parallèles sont les plus nombreuses et elles « sont administrées par le service pédagogique. Il n'y a pas de service dédié. Les étudiants admis par voie parallèle s'intègrent facilement avec les autres étudiants de l'école et développent un sentiment d'appartenance » (HEM, directeur pédagogique, interview en personne).

## La formation continue

HEM dispense aussi des formations continues diplômantes. Le directeur pédagogique explique que « les demandes en admission parallèle sont importantes mais se heurtent à la rigidité de notre système d'enseignement qui nécessite une restructuration pour accroître sa flexibilité » (HEM, directeur pédagogique, interview en personne). Il ajoute que « plusieurs facteurs bloquent la flexibilité entre les différentes institutions de formation et entre celles-ci et le marché du travail. De notre point de vue, les contraintes sont :

- L'absence d'un cadre réglementaire favorisant la flexibilité ;
- Le stage des apprenants n'est pas obligatoire ;
- Les entreprises refusent de prendre des stagiaires ;
- Le manque d'implication des entreprises ;
- L'absence d'un cadre juridique pour les formations à distance et la validation des acquis de l'expérience ;

- Les entreprises ne sont pas sensibilisées pour former leurs employés. » (HEM, directeur pédagogique, interview en personne)

D'après lui, les actions à mener doivent agir sur cinq aspects :

1. Simplifier la procédure des admissions alternatives ;
14. Développer l'information sur les voies parallèles ;
15. Développer le système d'orientation ;
16. Développer des arrangements et des accords de partenariats entre les établissements prévoyant les admissions alternatives ;
17. Élaborer et mettre en œuvre un cadre réglementaire approprié pour accroître la flexibilité des parcours de formation.

Après avoir exposé et détaillé les pratiques de flexibilité via les passerelles et la formation continue dans les établissements de type académique, ce chapitre se concentre sur les établissements de la formation professionnelle, l'autre grand secteur de l'enseignement supérieur marocain.

## **3.2 Les établissements de la formation professionnelle**

Deux opérateurs assurent la formation professionnelle, les établissements de formation professionnelle privés et l'Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (OFPPT). Ils assurent principalement la formation initiale.

La formation continue, également appelée formation en cours d'emploi, consiste en des actions de formation visant à répondre aux demandes des entreprises pour leurs salariés. La participation à ces formations donne lieu à des attestations qui ne sont considérées que par l'entreprise de l'employé.

« Les entreprises n'y recourent qu'épisodiquement sous formes d'interventions ponctuelles. Le niveau de formation n'est pas satisfaisant et le nombre des bénéficiaires ne cesse de diminuer à cause des problèmes de gestion de ce dispositif » (CGEM, président du directoire de l'Observatoire métiers et compétences de branches professionnelles, interview en personne).

L'OFPPT, qui accueille plus de 75 % des effectifs de la formation initiale, est un établissement public créé en 1974, et jouissant de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Il dispense ses formations gratuitement. D'après la directrice de la formation de l'OFPPT :

Il existe aussi sept instituts à gestion déléguée créés entre 2008 et 2014 dans le cadre de la mise en œuvre du pacte de l'émergence industrielle visant le développement des industries de l'automobile, l'aéronautique, du textile et habillement, des énergies renouvelables et de l'efficacité énergétique. Leur gestion est confiée par le Département de la formation professionnelle, dans le cadre de conventions, aux associations professionnelles ou à des entreprises privées. (OFPPT, directrice de la formation, interview en personne)

L'OFPPT, comme expliqué dans les chapitres précédents, est en train de créer 12 Cités des métiers et compétences (CMC). Leur objectif est « d'associer les professionnels à l'élaboration des cursus de formation en faisant correspondre l'offre de formation aux attentes des entreprises et des tissus économiques régionaux » (OFPPT, directrice de la recherche et l'ingénierie de formation, interview en personne). Pour la directrice de la formation de l'OFFPPT, ces deux derniers nouveaux modes de gouvernance de la formation professionnelle visent l'implication directe des professionnels dans tout le processus de formation pour accompagner les secteurs productifs et assurer une meilleure adéquation entre l'offre de formation et la demande.

En ce qui concerne la mobilité des apprenants, la directrice de la recherche et l'ingénierie de formation a rappelé que les niveaux de formation professionnelle dispensés dans les établissements sont : la certification, la qualification, le niveau technicien et le niveau technicien spécialisé (qui est une formation supérieure). Les trois premiers niveaux sont des formations pré-baccalauréat ; seul celui de technicien spécialisé correspond à une formation post-baccalauréat équivalente à un Bac+ 2. Le passage d'un niveau à un autre est soumis à des quotas équivalents à 5 et 10 %. Il s'agit d'une proportion très limitée qui ne profite qu'aux seuls candidats classés premiers ou deuxièmes. Toutefois, pour bénéficier des passerelles avec l'université, les techniciens spécialisés arrivés à ce niveau doivent être titulaires du baccalauréat, quel que soit le type, pour rejoindre les facultés à accès ouvert.

Selon cette responsable, le parcours de technicien spécialisé est une formation diplômante, conçue en filières et modules, et assortie d'un stage obligatoire en milieu professionnel. Elle est organisée, depuis 2003, selon l'approche par compétences et est censée être adaptée aux besoins des divers secteurs économiques. L'articulation des voies de la formation professionnelle avec celles des autres composantes du système éducatif est en cours d'institutionnalisation avec la création du baccalauréat professionnel et du dispositif y conduisant. Le même processus d'intégration est en œuvre avec la mise en place des passerelles d'accès des techniciens spécialisés (titulaires du Bac+2) au cycle de la licence professionnelle.

Pour les bacheliers, l'accès au niveau de technicien spécialisé – dispensé à la fois dans les centres de l'OFPPT et dans les établissements privés de la formation professionnelle – est principalement ouvert à ceux qui satisfont à la procédure de la sélection. Les tableaux suivants retracent l'évolution des effectifs inscrits et des diplômés pour le niveau technicien spécialisé.

**Tableau 22. Évolution des effectifs inscrits et des diplômés de la formation professionnelle**

Année	Stagiaires	Année	Lauréats
2008/2009	282 199	2008	123 787
2009/2010	301 928	2009	134 043
2010/2011	305 846	2010	148 476
2011/2012	327 749	2011	149 287
2012/2013	331 981	2012	148 061
2013/2014	350 565	2013	150 529
2014/2015	391 332	2014	158 972

2015/2016	418 864	2015	169 128
2016/2017	422 315	2016	182 093
2017/2018	433 007	2017	186 333
2018/2019	426 358	2018	195 594

Source : Département de la formation professionnelle (s.d).

Ces effectifs correspondent aux inscrits dans les établissements publics et privés. Ils ont augmenté entre 2008-2009 et 2018-2019 d'environ 39 %. Pour les mêmes périodes, le taux d'accroissement des diplômés a atteint 93 %. Ces augmentations constituent des demandes potentielles pour l'admission aux formations universitaires. C'est ce qui ressort des interviews réalisées avec les responsables des établissements et qui seront détaillées dans le reste du chapitre.

**Tableau 23. Profils des interviewés dans les établissements de la formation professionnelle publics et privés de Casablanca**

Structure/ Établissement	Date	N°	Rôle de l'interviewé	Type d'interview
OFPPT	Janv. 2020	1x1 1x1	Directrice de la formation Directrice de la recherche et de l'ingénierie de la formation	Interview en personne Interview en personne
Directrice des établissements privés de la formation professionnelle	Janv. 2020	1x1	Directeur	Interview en personne
Département de la formation professionnelle	Janv. 2020	1x1	Directeur des statistiques	Interview en personne
Institut spécialisé dans les métiers de transport routier – ISMTR Casablanca (Établissement de l'OFPPT)	Févr. 2020	1x1	Directrice	Interview en personne
Institut d'informatique appliquée et de gestion (Établissement privé de la formation professionnelle)	Févr. 2020	1x2	Directeur	Interviews en personne
Focus groupe	Févr. 2020	1x1	Étudiants	Interviews en personne

Source : Élaboration par les auteurs.

Le premier interviewé fut le directeur des statistiques qui nous a expliqué que son service s'occupait essentiellement d'enregistrer le nombre d'inscrits et de lauréats des différents établissements de la formation professionnelle, publique comme privée. L'insertion des diplômés faisant l'objet d'enquêtes périodiques via des études réalisées par des opérateurs externes. Les statistiques relatives à la mobilité des apprenants ne sont pas collectées à part et ne sont pas non plus disponibles au niveau des établissements.

### 3.2.1 Centre de formation dépendant de l'OFPPT : Institut spécialisé dans les métiers de transport routier - ISMTR Casablanca

Créé en 2004, l'ISMTR fait partie du réseau des établissements de l'OFPPT et offre deux formations diplômantes du niveau technicien spécialisé : Responsable d'exploitation logistique et Technicien spécialisé d'exploitation en transport (niveaux Bac+2). Dans cet établissement, l'accès au parcours de technicien spécialisé, après sélection et entretien, est ouvert aux titulaires du baccalauréat scientifique, technique, gestion ou économie. Le tableau suivant donne une idée sur la taille et la performance de cet institut en termes d'insertion sur le marché du travail :

**Tableau 24. Nombre d'inscrits, de diplômés et taux d'insertions à l'ISMTR Casablanca**

Rentrées	Total d'inscrits	Total de diplômés	Taux d'insertion
2008/2009	312	54	N/A
2009/2010	325	43	N/A
2010/2011	322	49	N/A
2011/2012	496	54	N/A
2012/2013	514	82	N/A
2013/2014	503	116	N/A
2014/2015	478	96	N/A
2015/2016	456	113	N/A
2016/2017	424	86	N/A
2017/2018	495	98	61%
2018/2019	570	105	47%

Sources : ISMTR Casablanca (s.d.).

Les effectifs inscrits sont passés de 312 en 2008-2009, à 639 en 2010-2020, soit une multiplication par deux. Le nombre de diplômés a aussi doublé entre ces deux périodes. Les deux dernières années montrent que seulement la moitié des lauréats s'insèrent sur le marché de l'emploi, tandis que « l'autre moitié cherchera probablement à poursuivre des études universitaires » (ISMTR, directrice, interview en personne). Cette responsable souhaite que l'université s'ouvre davantage à ces lauréats en leur permettant de s'y inscrire sans quota.

Dans cet institut, les parcours de formation sont dispensés en 2 040 heures et étalés sur deux années d'enseignement, dont un stage technique d'un mois et demi à la fin de la formation. Elle est dispensée et organisée en modules, et l'évaluation des stagiaires se fait par le contrôle continu et des examens de fin de module, de mi-parcours et de fin de formation. Le stage est sanctionné par une note qui est prise en compte dans le calcul de la moyenne. Le diplôme délivré a un caractère étatique et national.

Les filières sont élaborées au niveau central par la Direction de la formation (plus spécifiquement, la Direction de la recherche et de l'ingénierie de formation) en concertation avec les professionnels. Comme l'explique la directrice de la recherche et de l'ingénierie de la formation, « l'offre de formation proposée par l'OFPPT comporte une carte des

correspondances qui conditionne la mobilité à l'intérieur de l'école et entre les établissements du réseau de l'Office » (OFPPT, directrice de la recherche et l'ingénierie de la formation, interview en personne). C'est sur la base des dispositions du règlement intérieur de l'Office que le conseil de gestion et de coordination pédagogique (CGCP) de l'établissement décide des orientations, réorientations et de la mobilité entre les établissements.

## **Admissions parallèles et transferts d'étudiants**

À l'ISTMR, « le système de passerelles inter niveaux est régi par le règlement intérieur des établissements de la formation professionnelle de l'Office qui permet aux meilleurs d'accéder à un niveau supérieur » (ISTMR, directrice, interview en personne). Ces « méritants » doivent être classés parmi les cinq premiers des groupes dans la limite de 10 % de la capacité d'accueil de la filière. Le CGCP décide également des redoublements et l'autorisation de candidature libre pour les stagiaires n'ayant pas réussi l'examen final. La candidature libre, en cas de force majeure, permet au stagiaire de se représenter plusieurs fois durant les cinq années qui suivent.

Les techniciens spécialisés diplômés de l'établissement ont la possibilité de candidater pour poursuivre des études supérieures dans les établissements universitaires. Cette opportunité existe grâce à une convention signée en juillet 2014 entre les Départements de la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. Elle prévoyait la réservation d'un quota de 5 % destiné aux titulaires du diplôme de technicien spécialisé (TS) les plus méritants, issus des établissements publics, pour leur permettre d'accéder aux établissements de l'enseignement supérieur (écoles d'ingénierie, écoles de commerce et de gestion,) sur la base d'une sélection par voie de concours. Ce quota, qui donnait la possibilité à tous les techniciens spécialisés de candidater, est officiellement supprimé depuis 2018.

Ces lauréats peuvent également postuler pour les licences professionnelles ouvertes aux diplômés des établissements de l'enseignement technique (issus des écoles supérieures de technologie) et à ceux de la formation professionnelle publique ayant un diplôme de niveau Bac+2. Ces passerelles sont utilisées par les étudiants, mais peu de disciplines les pratiquent : « des candidats du centre parviennent à réussir le concours de sélection pour des licences professionnelles dans des domaines pour le moment limité, comme la gestion, les ressources humaines et le génie civil » (ISTMR, directrice, interview en personne).

### **3.2.2 Établissement privé de la formation professionnelle : Institut de formation d'informatique appliquée et de gestion - IFIAG**

L'IFIAG est un institut privé à but lucratif accrédité par le Département de la formation professionnelle. Créé en 2006, il propose des parcours de formation en informatique pour les bacheliers. La formation dure deux ans pour le diplôme de technicien spécialisé. Ce parcours diplômant vise à former et professionnaliser des stagiaires capables de mobiliser des compétences du domaine informatique. L'école accueille surtout « des étudiants qui, pour diverses raisons (notamment ceux qui ont épuisé les quatre semestres pour valider un minimum de modules) n'ont plus le droit de s'inscrire dans un établissement supérieur public



» (IFIAG, focus groupe d'étudiants ayant intégré la licence professionnelle de la faculté des sciences). Les effectifs de l'IFIAG sont présentés dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 25. Nombre d'inscrits, de lauréats et d'abandons à l'IFIAG**

Année	Inscrits	Lauréats	Nombre d'abandons
2017/2018	93	80	5
2016/2017	99	91	6
2015/2016	106	95	7
2014/2015	120	105	9

Source : Département de la formation professionnelle, Direction des statistiques.

Les effectifs augmentent modérément, le taux d'obtention des diplômes est correct et « les abandons s'expliquent par la divergence des formations de l'établissement avec les projets d'apprentissage des décrocheurs » (IFIAG, directeur, interview en personne). Comme indiqué par le précédent tableau, le taux d'abandon est en moyenne inférieur à 10 %.

Des formations certifiantes en informatique (relevant de la formation continue) sont organisées les soirs, le samedi et le dimanche. Elles sont indépendantes de la formation initiale et l'État déploie un effort financier pour prendre en charge une partie de leur coût dont le montant est payé par les inscrits. Par ailleurs, il se mobilise pour rendre leurs diplômes équivalents avec ceux de l'OFPPT par le biais de l'accréditation. Le but de ces mesures est d'encourager les bacheliers à fréquenter ces établissements privés.

## Admissions parallèles et transferts d'étudiants

Plusieurs étudiants et alumni ont été interrogés dans le cadre de l'étude de cas sur l'IFIAG. Le tableau suivant récapitule les catégories d'apprenants qui ont relaté leurs expériences d'admission alternatives.

**Tableau 26. Profils des étudiants et alumni interviewés à l'IFIAG**

Position de l'interviewé dans l'IFIAG	Date	N°	Profil de l'interviewé	Numéros des étudiants	Type d'interview
Étudiants	Fevr. 2020	6	Étudiants bénéficiaires d'accès par voie alternative (passerelle)*	1-2-3-4-5-6	Focus groupe
	Fevr. 2020	3	Étudiants bénéficiaires d'accès par voie alternative (mobilité)**	7-8-9	Focus groupe
	Fevr. 2020	1	Étudiant bénéficiaire d'accès par voie alternative (mobilité)**	10	Interview téléphonique
	Mars 2020	4	Étudiants bénéficiaires d'accès par voie alternative (mobilité)**	11-12-13	Interviews téléphoniques
Alumni	Fevr. 2020	3	Lauréats bénéficiaires d'accès par voie alternative (mobilité)**	NA	Focus groupe
	Mars 2020	2	Lauréats bénéficiaires d'accès par voie alternative (passerelle)*	NA	Interviews téléphoniques
Représentants des étudiants	Fevr. 2020	1	Deux élus	NA	Interview téléphonique
Administratif en	Mars 2020	1	Services de scolarité, service du	NA	Interview en



relation directe avec les étudiants d'un établissement			parascolaire, service du suivi de l'insertion.		personne
--	--	--	--	--	----------

*\*passerelles : changement de parcours de formation intra et inter établissement*

*\*\*mobilité : changement de parcours incluant la dimension géographique*

*Source : Élaboration par les auteurs.*

Il ressort des réponses recueillies que ceux qui ont bénéficié des passerelles et transferts ont obtenu l'information via les réseaux sociaux, le site de la faculté ou une relation personnelle. Comme l'exprime l'un d'entre eux, « ces renseignements doivent être centralisés, mis sur une plateforme et il faut sensibiliser les apprenants à y recourir en cas de besoin de changement de parcours » (Étudiant bénéficiaire 12, interview téléphonique).

De plus, selon le directeur, il y a un décalage entre ce que les étudiants sont légalement habilités à faire et ce qu'il leur est possible de faire dans la pratique : « les lauréats de l'école ont la possibilité d'accéder aux études universitaires par la voie des passerelles car il s'agit d'un établissement accrédité. Mais dans les faits, cette opportunité est réservée seulement aux lauréats des centres et instituts de l'OFPPT » (IFIAG, directeur, interview en personne). Les inscrits n'ont pas non plus la possibilité, dans les faits, d'utiliser les passerelles pour continuer leur formation dans les établissements publics de l'OFPPT, ni dans les parcours de l'université : « la mobilité des apprenants de cet institut vers l'OFPPT et l'université est bloquée dans les faits par le déficit d'articulation et de flexibilité entre les parcours de ces différentes institutions » (IFIAG, directeur, interview en personne).

Ce cloisonnement des formations pénalise les lauréats de cet institut mais aussi de tous les établissements privés de la formation professionnelle. Le directeur estime que « cette situation doit changer avec la nouvelle politique de réforme pour dynamiser les passerelles avec les autres institutions surtout publiques » (IFIAG, directeur, interview en personne). La nécessité de ce changement est corroborée par les interviews menées auprès des étudiants.

Pour les transferts au niveau des établissements universitaires, l'exigence de réussir tous les modules dans l'établissement d'accueil avant de demander un transfert s'ajoute aux difficultés d'accès à l'information. Pour un responsable de la scolarité « la faiblesse de la digitalisation rend le traitement des demandes difficile et complique la procédure du transfert » (IFIAG, responsable pédagogique, interview en personne). Pour les étudiants interrogés et dont le transfert a été accepté, l'intégration dans un autre établissement se fait sans difficulté, et les transferts et passerelles ont un effet positif sur la poursuite de leurs études. Pour leurs camarades qui n'ont pas eu la chance d'avoir de réponse favorable à leurs demandes, ils pensent que leurs notes étaient insuffisantes ou qu'ils ont échoué à l'oral, considéré comme une épreuve décisive surtout pour le diplôme de technicien spécialisé de la formation professionnelle.

Les raisons qui poussent les bacheliers à s'inscrire dans les établissements de la formation professionnelle sont diverses, avec notamment le caractère pratique de l'apprentissage qui offre plus de chances pour s'insérer sur dans le marché du travail. Toutefois ce raisonnement est remis en cause « puisqu'une fois le diplôme obtenu, surgit le besoin de poursuivre des études à l'université pour élargir et consolider nos connaissances et améliorer nos compétences » (IFIAG, lauréat bénéficiaire d'accès par voie d'admission alternative). Tous les apprenants interviewés considèrent que leurs expériences de changement de parcours sont

extrêmement importantes et ils recommandent surtout aux techniciens spécialisés de poursuivre leurs études à l'université (pour le moment limité à la licence professionnelle). Les expériences relatées par des bénéficiaires et leurs recommandations démontrent l'étendue des besoins de passerelles entre les parcours de formation et la nécessité d'une réorganisation du fonctionnement des filières pour les adapter à cette réalité.

### **3.3 Conclusion partielle**

Ce tour d'horizon des pratiques de passerelles et de la mobilité des apprenants nous a permis de rendre compte du besoin des apprenants de changer de parcours de formation et d'établissement, en distinguant les différents niveaux d'exercice de la flexibilité dans les établissements académiques et de la formation professionnelle. Dans la première catégorie, les demandes de réorientation, de passerelles et de transferts sont relativement plus importantes dans le public et le nombre de bénéficiaires restent limité en l'absence d'une plus grande flexibilité des parcours de formation. Au sein des établissements privés, les passerelles sont peu développées en raison des faibles effectifs recrutés et de l'absence d'arrangements entre les établissements privés eux-mêmes et avec les établissements publics. Dans la catégorie des établissements de la formation professionnelle, les pratiques des passerelles entre les établissements publics et privés ne sont pas visibles. En revanche les instituts et centres de l'OFPT permettent aux techniciens spécialisés de poursuivre des études universitaires via la licence professionnelle qui constitue une passerelle règlementée. Cette configuration montre que la flexibilité et ses instruments pourraient transformer les relations entre ces divers opérateurs de la formation supérieure et perméabiliser les parcours de formation pour mieux répondre aux attentes des apprenants.

Le chapitre suivant sera consacré à la comparaison des différentes pratiques mises en œuvre dans les établissements et à l'analyse des effets que pourraient avoir les changements impulsés par la nouvelle politique de réforme sur le système.

## **Chapitre 4. Articulations des politiques de flexibilité nationales et institutionnelles et recommandations pour une mise en place optimale de ces politiques**

Ce chapitre a pour objectif de dégager les similitudes et différences dans les pratiques de flexibilité mises en œuvre entre les établissements de l'étude de cas et, plus globalement, entre les politiques au niveau institutionnel et celles qui résulteraient de la mise en œuvre de la nouvelle politique nationale de réforme. Cette comparaison servira de base pour proposer des pistes en vue d'agir, aux niveaux national et institutionnel, sur les facteurs favorisant l'implémentation de la flexibilisation et surmonter ceux qui pourraient la bloquer.

### **4.1 Les effets et les contraintes des principaux instruments de la flexibilisation sur les établissements de l'enseignement supérieur**

#### **4.1.1 Les effets sur les passerelles**

L'utilisation des passerelles est plus fréquente dans les établissements académiques publics et concerne essentiellement les facultés à accès ouvert et les écoles à accès régulé. Entre les établissements privés et publics, l'existence de passerelles est peu visible. Même dans les établissements publics, les passerelles sont soumises à des conditions qui restreignent le nombre de bénéficiaires. Cette limitation a de nombreuses conséquences négatives et ce, alors que les passerelles sont des opportunités pour corriger un choix de parcours non désiré. Les cahiers des normes pédagogiques nationales (CNPN) ne prévoient les passerelles qu'après quatre semestres de tronc commun et leur utilisation est soumise aux conditions prévues dans les descriptifs des filières de formation. Comme l'illustrent les données des établissements visités, les effectifs qui accèdent par cette voie sont peu nombreux, et la plupart des demandes restent insatisfaites. Pour les autres niveaux, les demandes de changement sont exceptionnellement acceptées par dérogation des chefs d'établissement pour un petit nombre de bénéficiaires. C'est pour surmonter ces contraintes, imposées par l'application partielle du cadre législatif du système LMD, que la nouvelle politique de réforme envisage d'accroître la flexibilisation des parcours de formation en étendant l'utilisation des passerelles entre parcours et établissements.

Dans les établissements académiques, la description et l'analyse des pratiques des admissions alternatives ont montré qu'elles ne satisfont pas toutes les demandes de changement et ne concernent actuellement que la formation initiale en présentiel. La formation continue dispensée dans les mêmes établissements apparaît comme un segment de formation compartimenté n'offrant pas de mobilité aux apprenants. L'articulation des formations continues et des institutions dans lesquelles elles se font serait un moyen de flexibiliser les parcours de formations et répondre aux attentes des apprenants, comme l'ont exprimé les bénéficiaires. Cette articulation requiert de mieux utiliser ou d'améliorer les outils existants

pour systématiser les pratiques déjà en œuvre dans les établissements et les renforcer grâce aux instruments et bonnes pratiques ayant fait leurs preuves ailleurs. C'est cette démarche que vise la nouvelle politique de réforme issue de la Vision 2015-2030.

Ainsi, la généralisation du modèle pédagogique du bachelor à l'ensemble des composantes de l'enseignement supérieur académique favoriserait leur articulation et faciliterait deux mécanismes clefs de la flexibilité : les admissions par la voie des passerelles – créant davantage d'opportunités de mobilité pour les étudiants –, et la reconnaissance et validation des acquis des modules obtenus ailleurs.

Dans le cas de la formation professionnelle, l'examen des niveaux de flexibilité montre l'absence de passerelles entre les établissements de l'OFPPT et les établissements privés, alors qu'ils dispensent les mêmes programmes de formation qui sont définis et réglementés au niveau national. Quant aux passerelles avec les établissements de type universitaire, seuls les établissements de l'Office les pratiquent, et uniquement dans le sens de la formation professionnelle vers l'université. Pour répondre aux attentes des apprenants, quant aux choix des parcours de formation et aux besoins de mobilité pour acquérir les compétences et les connaissances qui les motivent, la nouvelle politique de réforme a pour objectif de changer cette situation en favorisant, d'une part, les passerelles entre le public et le privé et, d'autre part, la flexibilité de la formation professionnelle avec les autres composantes du système d'enseignement supérieur.

Cette rigidité relative du système prive les étudiants d'une orientation progressive et rend difficile leur réorientation vers les parcours correspondant à leurs attentes. Un système flexible, avec une bonne prise en charge de la réorientation et des passerelles, permettrait pourtant d'éviter l'accroissement des redoublements, du décrochage et des abandons, surtout au niveau des deux premières années universitaires.

En conséquence, l'adoption systématique des passerelles, comme instrument ouvrant des voies parallèles pour la transition des étudiants, dote le système et les établissements d'un moyen de régulation des flux d'inscrits et d'un outil pour éviter une augmentation des déperditions. Cette flexibilité est d'ailleurs très appréciée par les étudiants ayant participé aux focus groupes et qui souhaitent que « les passerelles soient systématiques, ainsi que la reconnaissance et la validation des acquis professionnels » (faculté des sciences juridiques, économiques et sociales, focus groupe d'étudiants). Ces affirmations témoignent de l'utilité des passerelles et des admissions alternatives pour répondre aux aspirations des personnes désirant compléter leur formation ou améliorer leurs compétences. Le développement des passerelles par la nouvelle politique de réforme répond à ce besoin d'ouverture des établissements et des parcours de formation en vue de faciliter la mobilité des apprenants. Il en résulterait un renforcement de l'articulation des diverses composantes de l'offre de formations supérieures.

Ainsi, les nouvelles architectures pédagogiques « sont mieux adaptées pour accroître la perméabilité, par le biais des passerelles, des systèmes universitaires et de la formation professionnelle permettant aux apprenants de passer d'un type à un autre » (OFPPT, directrice de la recherche et l'ingénierie de formation, interview en personne). De leur côté, les chefs des établissements publics et privés de type académique voient dans la multiplication généralisée des passerelles un moyen pour mieux répartir les inscrits et d'avoir des étudiants

motivés pour leurs études. Ceci améliorerait le taux de réussite dans leurs établissements. Cette évolution souhaitée sera, comme le prévoit la nouvelle loi de réforme, « étayée par la mise en place d'un cadre réglementaire définissant des modalités de mise en œuvre des passerelles offrant aussi des possibilités d'admissions alternatives » (MENFPESRS, secrétaire général, interview en personne).

### **4.1.2 Les effets des dispositifs d'orientation et de réorientation pour accroître la mobilité**

Dans la nouvelle politique de réforme, la flexibilisation s'appuie également sur l'orientation et la réorientation qui sont considérées comme d'importants instruments de lutte contre le redoublement et l'abandon. L'orientation favorise ainsi la réussite.

Les modèles pédagogiques du bachelor et des filières « nouvelle génération » de la formation professionnelle prévoient des possibilités d'orientation et réorientation pour les apprenants. Ces deux dispositifs sont sous la tutelle d'un seul Ministère et pourraient converger vers la constitution d'une structure unique. Parallèlement, deux systèmes d'information et d'orientation sont déjà mis en place. Ils sont coordonnés au niveau national par un point focal domicilié au Département de l'enseignement supérieur où ils sont relayés au niveau institutionnel par des cellules d'orientation animées par des conseillers spécialisés. Il est attendu de ces structures de développer « la culture d'orientation qui a manqué lors de la mise en place d'une expérience de tutorat introduite par le programme d'urgence de 2009 à 2011 » (MENFPESRS, directeur de l'enseignement supérieur, interview en personne).

### **4.1.3 Les effets de la mise en œuvre du système de crédits**

Dans le cas du Maroc, le mécanisme de crédits a l'avantage de porter sur la charge de travail de l'apprenant et multiplie de ce fait les possibilités de validation des modules. Le dispositif de crédits ouvre aussi l'opportunité de préparer les modules manquants à distance et fournit, à travers le supplément au diplôme, des informations sur les connaissances et compétences acquises par les diplômés. Les renseignements donnés au sujet des efforts déployés par les apprenants faciliteraient leur mobilité au niveau national et international.

Il faut noter que la conception du mécanisme des crédits est finalisée pour les établissements académiques, ce qui n'est pas le cas pour ceux de la formation professionnelle qui continuent de travailler au montage des filières « nouvelle génération ».

Le système LMD n'a pas été achevé suite à la mise en place du système de crédits. Ceci a restreint les possibilités de transferts, aussi bien académiques que professionnels, pour les apprenants. L'architecture pédagogique de la nouvelle réforme a capitalisé sur les acquis de la loi 01.00 qui a remis en place un enseignement semestriel et modulaire. De cette manière, chaque étudiant a la liberté de composer son portefeuille de modules jusqu'à atteindre le nombre de crédits requis pour chaque cycle. Ce portefeuille combine des modules majeurs, d'autres mineurs et optionnels.

Ce mécanisme permet l'accumulation des acquis et leur transfert entre les filières, les parcours et les établissements. Il facilite leur reconnaissance lors du passage d'une institution à une autre ou du changement de parcours d'apprentissage : « le système de crédits est une

condition nécessaire pour fluidifier la mobilité des apprenants au double niveau national et international » (chef d'établissement, interview en personne). En effet, la conversion des modules en crédits facilitera la capitalisation et la reconnaissance des acquis. Cette équivalence de la valeur des niveaux de formation et des qualifications permettra aux étudiants de bénéficier d'opportunités de mobilité au cours de leurs études supérieures et flexibilisera les parcours.

Ainsi, le système modulaire semestriel et de crédits, avec le supplément au diplôme, a l'avantage d'appuyer l'articulation des établissements et la mise en cohérence des composantes du système. Pour les maintenir, il est nécessaire de mettre en place une structure de veille pédagogique. En résumé, et comme le note le secrétaire général du Ministère :

La mise en place du système de crédits permettra d'alléger la procédure actuelle des admissions alternatives et d'élargir l'éventail des parcours donnant un large choix à l'apprenant en lui permettant de construire son cursus. Celui-ci combinerait, parmi une série de modules, ceux qui vont lui permettre de cumuler les crédits nécessaires à l'obtention d'un grade en passant d'un établissement à un autre, d'une filière à une autre, voire d'un pays à un autre. Il lui permet aussi, tout en conservant les crédits acquis et validés, de quitter les études pour aller travailler et les reprendre par la suite. (MENFPESRS, secrétaire général, interview en personne)

#### **4.1.4 Les effets de la flexibilisation sur les modalités de l'enseignement dans le supérieur**

Dans les établissements publics et privés, la formation initiale est dispensée selon les mêmes modalités. Seule la formation continue a ouvert la voie à des enseignements le soir et le week-end et à des pratiques comme le temps aménagé.

Il faut souligner que, dans le cadre des filières « nouvelle génération » de la formation professionnelle, il est prévu de diversifier les modalités d'enseignement et de promouvoir notamment l'apprentissage à distance.

Les changements introduits par la loi 01.00 n'ont pas affecté les modes d'admission et d'enseignement réglementaires pour la formation initiale, entre autres. L'enseignement est resté en présentiel et à plein temps : l'étudiant continue de se consacrer exclusivement à ses études. Ce sont ces règles que la nouvelle politique de réforme envisage de modifier en ouvrant la voie à d'autres modes d'accès aux études supérieures pour d'autres catégories d'étudiants. Dans ce contexte, la flexibilisation des parcours de formation aura des effets sur la promotion de nouveaux modes de formation, comme les études en temps aménagé, mais surtout la formation continue certifiante et l'enseignement à distance dans sa dimension hybride.

La mise en place des études en temps aménagé offrira aux étudiants la possibilité de mener leurs études en même temps qu'une activité professionnelle ou des obligations familiales. Ceci flexibilisera l'articulation études-travail-vie privée et permettra donc de combiner des études supérieures avec d'autres engagements. La formation continue certifiante a besoin d'être développée pour donner la possibilité aux apprenants d'acquérir des compétences ou

d'en améliorer. Ces certificats doivent être reconnus pour poursuivre des études supérieures en vue obtenir un diplôme.

L'enseignement à distance est transversal et peut s'associer avec le présentiel et le temps aménagé. Son développement présente un grand intérêt pour l'avenir de l'enseignement supérieur marocain qui subit la pression d'une demande croissante. Il permettrait de désengorger les établissements à sureffectif et de réduire les déplacements des étudiants. Il les aiderait également à développer leur autonomie pour organiser leur travail et rechercher de l'information. Il reste aujourd'hui à mettre en œuvre le cadre réglementaire pour systématiser la validation des modules dispensés par cette forme d'enseignement. Le système de crédits est en phase avec les différentes méthodes d'apprentissage qui seront mises en place par la nouvelle politique de réforme, notamment celles qui mixent le présentiel et l'enseignement à distance. C'est ce que prévoient les modèles pédagogiques du bachelor dans les formations de type académique et les parcours d'apprentissage de la formation professionnelle, pour l'enseignement des langues, par exemple. Celui-ci sera dispensé pour un tiers en présentiel et deux tiers sur les plateformes en ligne. Il en sera de même pour la réalisation des travaux personnels. Il est attendu que ce mode d'apprentissage stimule le développement de l'autonomie et de la responsabilité des étudiants.

De cette façon, il devient possible d'adopter un cadre réglementaire pour accompagner le développement de la formation continue et renforcer son articulation avec les autres composantes de l'enseignement supérieur. Les établissements de type académique étudiés mettent progressivement en place des plateformes d'enseignement à distance en vue de diversifier les méthodes d'apprentissage et l'offre de formation de l'université. Cette intégration croissante du numérique nécessite d'articuler ces modes d'enseignement avec la formation en présentiel afin d'instaurer une flexibilité entre ces diverses formes d'apprentissage. Cette évolution des pratiques d'enseignement constitue l'un des objectifs de la nouvelle politique de réforme.

Ainsi, l'aménagement des études, la formation continue, surtout certifiante, et l'enseignement à distance sont de nouvelles pratiques qui assouplissent les modalités d'admission et d'enseignement dans les études supérieures. Sous l'effet de la flexibilisation des parcours de formation, ces nouvelles pratiques auront tendance à se développer et à diversifier la population estudiantine appelée à devenir plurielle.

#### **4.1.5 Les effets de la promotion de la qualité des formations et des résultats de l'apprentissage**

La nouvelle politique de réforme prévoit la mise en place d'un système d'assurance qualité institutionnelle pour plus d'efficacité. Elle envisage aussi l'institution du cadre national des certifications. Depuis la mise en œuvre du système LMD, l'assurance qualité était réduite à l'accréditation des filières de formation selon des cahiers des normes pédagogiques nationales qui tiennent compte des spécificités disciplinaires. Précisons, que d'autres dispositions d'évaluation prévues par la loi 01.00 n'ont pas été mises en application (prévues dans l'article 77 de la loi 01.00 du 19 mai 2000 portant sur l'organisation de l'enseignement supérieur).

La nouvelle politique de réforme a pour objectif de promouvoir la qualité de l'enseignement supérieur en activant les missions de l'Agence nationale d'évaluation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (ANEAQ) pour évaluer et garantir la qualité de l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, les structures en charge de l'assurance qualité dans les universités et les établissements seront renforcées et leurs missions activées. Des guides référentiels et des procédures d'évaluation interne et externe seront préparés et la formation des ressources humaines (experts et administratifs) sera poursuivie. Ces changements conduiront à la mise en place d'un système de classification des universités et des établissements universitaires (Plan d'action du Ministère pour la période 2017-2022). Ainsi, le rôle de l'évaluation institutionnelle et de la classification des établissements est de développer la qualité et la pertinence des résultats de l'apprentissage. L'Agence a pour mission d'évaluer les conditions d'encadrement et de logistique du déroulement des formations – comme c'est actuellement le cas du système d'accréditation des filières de formation –, et aussi de diagnostiquer les pratiques de promotion de la qualité au sein des établissements en vue de les améliorer. Cette dimension est essentielle pour asseoir les fondements de la classification des établissements basée sur l'appréciation des résultats de l'apprentissage.

L'intérêt de cette démarche est qu'elle incite les opérateurs à focaliser leur attention sur la qualité du processus de formation, ainsi que sur les compétences et aptitudes acquises à la fin de l'apprentissage. Cette alliance de l'assurance qualité et du cadre national des certifications est fondamentale pour garantir la valeur des certifications et les crédibiliser. Par conséquent, l'assurance qualité renforce la confiance dans les certifications des niveaux des acquis et des diplômes, à la fois entre les établissements et entre ces derniers et le marché du travail. Le développement de ces liens facilite également la reconnaissance des acquis et les admissions alternatives.

## **Le cadre national de la certification**

Le Cadre national de la certification (CNC) est un instrument d'évaluation des résultats de l'apprentissage qui intègre l'appréciation des employeurs sur la qualité et l'opportunité des formations. Par ce biais, les établissements pourront adapter leurs programmes aux attentes du marché du travail. En mettant en relation les opérateurs de la formation et les acteurs socio-économiques, ce cadre renforcera l'articulation des composantes de l'enseignement supérieur et facilitera le passage entre les établissements, leurs parcours de formation et le marché du travail.

Le CNC est aussi un outil qui appuiera le développement de formations certifiantes favorisé par l'institutionnalisation de nouveaux modes d'enseignement. La certification introduite par le bachelor pour certains modules (celui des langues et communication, par exemple) est un levier pour développer la procédure de reconnaissance des acquis préalables et les admissions alternatives. Elle peut favoriser également la valorisation des formations certifiantes dans les universités aux côtés des formations diplômantes. Ainsi, la certification donne la possibilité de segmenter une formation diplômante et de l'adapter à l'enseignement non traditionnel et à la formation tout au long de la vie. Elle flexibilise davantage les parcours de formation et facilite la validation des acquis de l'expérience et la reconnaissance de cette dernière par le système classique.



En somme, l'assurance qualité et le Cadre national de la certification sont des instances d'évaluations complémentaires importantes qui peuvent soutenir l'articulation et la flexibilisation des établissements et des parcours de formation, indépendamment des modes d'enseignement. Pour en tirer pleinement profit, il est nécessaire d'évaluer le système d'accréditation actuel en vue de l'adapter aux exigences d'une meilleure efficacité en matière de résultats. C'est la promotion de la qualité, de la flexibilité des formations et de ses résultats en termes d'apprentissages qui doit guider la révision de l'organisation de l'évaluation. Il faut rappeler que la loi 01.00 prévoyait des instruments, tels que l'audit, qui n'ont pas été mis en œuvre en raison de l'absence de publication de leur cadre réglementaire.

De même, les faits ont montré l'inefficacité des pratiques d'évaluation qui pourraient s'expliquer, entre autres, par le choix des acteurs chargés d'animer les structures aux niveaux national et institutionnel. L'expérience a confirmé que la désignation des représentants des parties prenantes ne tenait pas compte de leur motivation et ni de leur engagement à l'égard de cette responsabilité, tant collective qu'individuelle. Elle ne considérait pas non plus les situations de conflits d'intérêt dans lesquelles pouvaient se trouver certains membres. Ainsi, ce mode d'organisation dilue les responsabilités et favorise le relâchement, comme l'illustrent l'absence d'assiduité des membres. Il en ressort aussi que la désignation d'un grand nombre de représentants et la multiplication des commissions ne sont pas des gages d'efficacité. Ces raisons justifient la nécessité de revoir les pratiques de désignation de ces représentants dans les structures, ainsi que la définition du nombre adéquat de ces instances et des membres devant les animer. Ces changements devraient faciliter les prises de décision et responsabiliser les participants vis-à-vis des résultats obtenus.

Dans cette perspective, et en tirant des leçons de l'expérience passée, il nous paraît judicieux de confier les missions de l'assurance qualité et du Cadre national de la certification à l'ANEAQ, comme le propose le représentant de la CGEM.

#### **4.1.6 Les effets de la flexibilisation des parcours de formation sur l'implication des entreprises**

La flexibilisation des parcours de formation incite à repenser les liens entre les établissements et les entreprises. Les relations prévues par la loi 01.00 n'ont pas donné les résultats attendus, excepté une timide présence des entreprises dans les instances de décision des établissements de l'enseignement supérieur. Comme le note le rapport du CSEFRS, la faible assiduité et participation des entreprises aux conseils d'universités et d'établissements « fait que les décisions dans ces instances sont le fait des acteurs internes » (CSEFRS, 2018 : 33). Cette expérience montre que, dans la pratique, la participation n'est pas toujours synonyme d'implication ou d'engagement.

La question qui découle de ce constat est de savoir comment adapter cette situation aux exigences de la flexibilisation des parcours de formation que la nouvelle politique de réforme prévoit d'amplifier dès la prochaine année universitaire. Dans son plan d'action, le Ministère a programmé un projet visant la mise en adéquation des formations avec les besoins nationaux et régionaux des secteurs économiques. Pour réaliser cet objectif, il faudrait aussi que les entreprises s'ouvrent sur les institutions de formation. En effet, le besoin de renforcer l'apprentissage par la pratique dans le milieu professionnel fait de l'entreprise un acteur qui

contribue à la formation en termes de savoir-faire et savoir-être, puisqu'elle offre aux apprenants la possibilité de se confronter à la réalité professionnelle. Ce rôle exige une forte implication et un engagement de la part de l'entreprise en amont, puisqu'elle est invitée à participer à la promotion de la qualité de l'apprentissage en collaborant à la définition des compétences et en anticipant les besoins de qualifications. C'est donc un changement de comportement des entreprises que les chefs d'établissements visités souhaitent voir se produire.

En effet, le nouveau cadre politique de la réforme nécessitera l'institutionnalisation de nouveaux rapports entre les établissements et les entreprises. Ces dernières peuvent jouer un double rôle. D'une part, elles ont l'opportunité de faire connaître aux établissements les besoins des entreprises par branche professionnelle, pour planifier et programmer des formations qui répondent à leurs attentes en termes de qualifications et compétences. D'autre part, elles doivent contribuer à l'apprentissage dans sa dimension pratique pour mieux répondre, par la suite, à leurs besoins de recrutement. Il s'agit d'initier les apprenants aux compétences techniques et comportementales en leur offrant l'opportunité de se confronter à la réalité du monde du travail. Ces pratiques sont en effet difficilement transmissibles dans le cadre d'un enseignement traditionnel.

L'efficacité de la nouvelle politique dépend du renforcement de la relation université-entreprise pour soutenir la flexibilité entre les formations et le marché du travail. Ces liens existent déjà pour la formation professionnelle et les formations pré-baccalauréat. Les opérateurs économiques ont toujours souhaité développer des collaborations avec les universités mais la méthode de coopération a fait défaut jusqu'à présent. Il est donc nécessaire que cette relation soit institutionnalisée et pérennisée par le biais d'une structure dédiée. Celle-ci permettra de faciliter le dialogue et servira notamment de relai pour recueillir les besoins en qualifications des entreprises et y organiser la formation pratique des apprenants. Ces liaisons sont bénéfiques pour les entreprises qui, en collaborant et en appuyant les universités, voient arriver sur le marché du travail des apprenants dont les qualifications correspondent à leurs attentes. Elles sont également avantageuses pour les étudiants et leurs établissements car elles préparent et facilitent l'insertion professionnelle.

Cette structure devra, entre autres tâches, organiser les stages et formations en alternance, mais aussi animer des forums, visites d'entreprises, colloques et créer des opportunités de communication, de collaborations professionnelles et d'échanges entre les apprenants et le monde du travail. Toutefois, l'importance du stage et de la formation en alternance doit faire l'objet d'une réglementation pour inciter les entreprises à les percevoir comme des apports d'idées nouvelles et positives pour l'organisation et non comme des charges d'encadrement sans retombées durant leur déroulement.

## **4.2 Recommandations pour un dispositif et de nouvelles pratiques de mise en œuvre de la flexibilisation**

L'analyse des instruments de la flexibilisation détaillée dans la partie 4.1. fait émerger une nouvelle question à laquelle cette partie est consacrée : comment diffuser plus efficacement les politiques d'apprentissage flexible dans un système d'enseignement supérieur où l'offre de

formation s'est considérablement transformée ? Nous y répondrons en trois étapes : (1) les éléments soutenant la mise en place des politiques de flexibilité seront détaillés ; (2) puis ils seront confrontés aux barrières auxquelles doit faire face le système d'enseignement supérieur ; et enfin (3) nous donnerons quelques recommandations pour favoriser la flexibilisation des parcours d'apprentissage au Maroc.

### **4.2.1 Éléments en faveur de l'instauration des politiques de flexibilité**

Les pratiques de mise en œuvre, qui ont prévalu dans le cadre de la loi 01.00, doivent être modifiées pour tirer profit des effets de la nouvelle politique de réforme. Celle-ci propose un nouveau contexte pour l'expansion de l'enseignement supérieur qui favorise la flexibilité des voies d'admission et dynamise les instruments facilitant la mobilité des apprenants. Cela requière des changements qui s'appuient sur le nouveau cadre politique et sur la disposition des acteurs à se mobiliser en faveur de l'implémentation de parcours d'apprentissage flexibles et de la perméabilité des établissements. C'est ce qui ressort des entretiens menés avec les responsables du Ministère et des institutions de formation, ainsi que des échanges avec les étudiants lors du focus groupe.

Ainsi, les responsables ont confirmé d'emblée que le système se caractérise par une flexibilité limitée ou réduite des parcours d'apprentissage et que tous les acteurs sont dans l'attente d'une actualisation des textes législatifs et règlementaires visant à encadrer ce gain de souplesse. Ils sont à la recherche de moyens humains et matériels pour promouvoir cette flexibilité des parcours de formation et sont tous convaincus qu'il s'agit d'une perspective pertinente. Elle apparaît comme une solution pour remédier à de nombreux problèmes que vit l'enseignement supérieur au Maroc. Parmi les arguments en faveur d'un élargissement de cette flexibilité, nous pouvons citer :

- Une importante volonté politique exprimée par le Ministère (ministre, secrétaire général, directeur de services centraux), le CSEFRS et le Parlement en votant la loi 51-17 qui encadre la nouvelle politique de réforme.
- Un fort leadership des présidents d'universités, doyens de facultés, directeurs d'écoles et d'instituts de l'enseignement supérieur public qui sont conscients de l'importance de la flexibilité.
- Des responsables d'établissements de l'enseignement supérieur privé désireux voir se concrétiser une ouverture vers les établissements du public.
- Des responsables d'établissements de formation professionnelle motivés par la flexibilité inter institutions.
- Des chefs de département – des établissements de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle – convaincus des bienfaits de la dynamique que pourrait engendrer l'ouverture de leurs établissements et la perméabilité de leurs parcours de formation sur la motivation et la réussite de leurs apprenants.
- Des étudiants qui adhèrent au principe d'une mise en place de parcours flexibles d'apprentissage par la systématisation de la réorientation, les passerelles et l'utilisation

de différentes modalités d'enseignement (en présentiel et à distance), tout en étant accompagnés vers la réussite.

Le caractère favorable de ces éléments reposerait sur l'engagement de ces acteurs à influencer, motiver et préparer les différents services (scolarité, équipes pédagogiques, services informatiques, services d'orientation, services d'aides aux étudiants) à contribuer en faveur de l'efficacité et du succès de l'implémentation de la flexibilité. Dans cette perspective, les responsables des établissements auraient pour mission de conduire les changements requis par la flexibilisation des parcours de formation en mobilisant les enseignants, les acteurs administratifs et les partenaires.

## **4.2.2 Éléments contraignant l'instauration des politiques de flexibilité**

Ces exemples d'arguments en faveur d'une large mise en place de la flexibilité des parcours de formation ne compensent pas le poids d'autres éléments qui pourraient nuire à son développement. Ce sont ces facteurs contraignants que la mise en œuvre doit surmonter en introduisant les changements nécessaires.

### **Absence de culture propice au développement de la flexibilité**

L'absence d'une culture propice à la flexibilité constitue l'un de ces facteurs contraignants. Elle se manifeste dans les rigidités instituées par le cloisonnement des établissements et la compartimentation des filières de formation. Ces rigidités ont entraîné des comportements décourageant les collaborations institutionnelle et collégiale. L'un des objectifs des dirigeants d'établissement est de transformer les attitudes des acteurs pour les faire converger vers les exigences de la nouvelle réforme.

De plus, des leçons doivent être tirées de l'expérience de la mise en œuvre de la loi 01.00 qui a été marquée par l'absence de publication de tous les textes d'application. Ainsi, il avait été impossible de mettre complètement en place le système LMD, en l'absence de certaines dispositions. Par conséquent, toutes les parties, qui sont à l'origine de la loi 51.17, ne doivent pas considérer que leur rôle prend fin une fois la loi votée. Elles doivent veiller à la réelle application de cette loi et, ensuite, peser sur les conditions de son application. Elles doivent veiller à ce que la publication du cadre réglementaire suive rapidement celle de la loi. Dans cette optique, il est important d'écourter les délais de publication des textes d'application de la nouvelle politique et d'accélérer le démarrage du Cadre national de la certification. Une attention particulière doit être portée à cette question, car elle explique en partie l'inachèvement du système LMD. Ainsi, dans le cas de la flexibilisation des parcours de formation, le cadre réglementaire est aussi important que la loi qui le porte.

Par ailleurs, il est essentiel de renforcer les bonnes pratiques de l'assurance qualité par l'institution d'évaluation, ainsi que le Cadre national de la certification pour soutenir la flexibilité. Ces instruments ont un rôle crucial pour asseoir la perméabilité des parcours et développer la confiance entre les différents établissements de l'enseignement supérieur. Cette confiance est fondamentale pour la circulation des apprenants à l'intérieur du système et incite à l'adoption d'une nouvelle démarche basée sur l'auto-évaluation institutionnelle, en intégrant

les critères de la flexibilité des parcours, leur pertinence et la qualité des résultats de l'apprentissage. Dans cette perspective, les établissements doivent se distinguer en faisant valoir leurs différences par rapport à ces nouveaux critères. Ceci nécessite de sensibiliser les acteurs pour les encourager à se mobiliser et s'engager pour plus de flexibilité. Ainsi, ce changement requière un élargissement de l'autonomie des institutions et leur responsabilisation quant à la mise en œuvre de la nouvelle politique de réforme.

## **Utilisation limitée des données**

Pour soutenir la flexibilité, « le système a besoin d'être étendu et ses éléments intégrés et complétés. Ce renforcement est nécessaire pour dépasser les limites actuelles et produire les données relatives à la flexibilité des parcours de formation et la mobilité des étudiants » (MENFPESRS, chef de la Division des études statistiques, interview en personne). Il s'agit de construire un système intégré et global, relié à celui des établissements en vue de systématiser la remontée de l'information à temps, « ce qui n'est pas le cas actuellement car les données sont envoyées par certaines universités avec retard » (MENFPESRS, chef de la Division des statistiques, interview en personne).

Pour éviter que le système d'information ne bloque l'accompagnement de la flexibilisation, il est fondamental d'en renforcer l'infrastructure, de la diversifier et d'y intégrer des applications, et de former les compétences humaines : « Le but est de bâtir un dispositif robuste permettant de fournir les données demandées à temps au niveau central et institutionnel » (MENFPESRS, chef de la Division des statistiques, interview en personne). Cet outil est indispensable pour automatiser les tâches, rafraîchir et consolider les données en temps réel et les partager pour assurer un pilotage mieux informé. Il doit permettre également de produire différents indicateurs, construire et actualiser des tableaux de bord et répondre aux requêtes des usagers et parties prenantes.

## **Insuffisance des compétences de la digitalisation pour accélérer l'implémentation de la flexibilisation**

Pour les responsables nationaux et les chefs d'établissement, « le développement d'un système d'information et la formation des compétences sont indispensables pour accompagner la flexibilisation des filières de formation » (directeur de la stratégie et du système d'information, interview en personne).

Au niveau national comme institutionnel, la flexibilisation pourrait être ralentie par l'absence de maîtrise des outils numériques par une grande partie du personnel en activité. Ceci rend difficile le travail collaboratif, la communication entre les deux niveaux et l'échange d'informations. Les habitudes de travail des acteurs, l'absence de responsabilisation des universités et établissements ainsi que d'une véritable autonomie de ces institutions rendent difficile l'accélération du développement de la culture du digital.

### **4.3 Recommandations**

En somme, les dispositifs sur lesquels s'appuiera l'implémentation de la flexibilisation sont nécessaires mais pas suffisants. Ils doivent être accompagnés par de nouvelles pratiques de mise en œuvre. Celles-ci doivent tirer des leçons des réformes passées, notamment celle

encadrée par la loi 01.00, et remédier aux insuffisances qui caractérisent leur opérationnalisation.

Afin de combler les carences constatées durant la mise en œuvre du système LMD et pour faciliter l'implémentation la flexibilisation des parcours de formation, nous proposons une série de recommandations qui incitent à l'adoption de nouvelles pratiques :

- Doter le personnel de compétences spécifiques pour améliorer l'implémentation et les pratiques de mise en œuvre de la flexibilité. Il s'agit de développer de bonnes pratiques en s'inspirant de ce qui se passe dans les systèmes d'enseignement supérieur performants. Dans cette perspective, il est indispensable de procéder à des évaluations périodiques du rendement de la coopération internationale dans ce domaine.
- Mettre l'orientation et la réorientation des étudiants au centre des préoccupations pour une meilleure flexibilité et un meilleur rendement interne et externe du système. Cela doit notamment passer par l'implication des associations d'étudiants et alumni dans la mise en œuvre des politiques, afin d'améliorer la flexibilité des parcours, la réussite des étudiants et leur employabilité. D'autre part, il faudrait renforcer la coordination entre les différentes composantes de l'enseignement supérieur en vue d'une meilleure orientation des entrants. Il est également indispensable de renforcer les systèmes d'information dédiés aux étudiants, aux niveaux central et institutionnel, et que leurs prestations soient étendues pour soutenir la politique de flexibilisation.
- Améliorer l'assurance qualité et son extension au niveau Bac+2 afin de favoriser son articulation et accroître sa flexibilité. De même, l'ANEAQ doit encourager la flexibilité des parcours lors de leur accréditation.
- Procéder à l'évaluation diagnostique des pratiques de pilotage au niveau central, ainsi que de la gouvernance des établissements en vue d'apporter les correctifs nécessaires pour renforcer l'autonomie de l'université, sa responsabilisation et accroître l'efficacité du pilotage. Celui-ci doit se baser sur des indicateurs de résultats relatifs à la diffusion de la flexibilité des parcours d'apprentissage et à la qualité des formations et compétences acquises. Dans cette optique, il serait judicieux qu'une structure de veille soit mise en place, aux niveaux central et institutionnel, pour apprécier les avancées de l'implémentation, les résultats obtenus et rendre accessibles toutes les informations sur les progrès accomplis à chaque étape du processus d'opérationnalisation. Sa mission serait d'assurer le suivi, l'évaluation et la correction, en se basant sur les indicateurs fournis par le système d'information, afin de faciliter la prise de décisions aux niveaux central et institutionnel. Cette évaluation, tout en étant périodique, devrait devenir systématique.
- Susciter et renforcer l'engagement des entreprises pour participer activement à la mise en œuvre de la flexibilisation, au développement de la VAE et de la formation tout au long de la vie. Cette implication requiert l'accélération de la publication des textes d'application pour la connaissance des acquis en vue de faciliter la flexibilisation des parcours de formation.

En définitive, les effets de la flexibilisation des parcours d'apprentissage issus de la nouvelle politique de réforme favoriseraient une meilleure adaptation au nouvel environnement de

l'enseignement supérieur. Celui-ci est marqué par l'allongement de la vie professionnelle, l'incertitude des métiers du futur, le développement du numérique, etc. Ce contexte oblige à repenser l'offre nationale de formation en articulant et en flexibilisant ses parcours afin d'offrir une pluralité de choix à l'apprenant. Il s'agit de passer d'une vision linéaire des études à une approche plus souple, grâce à la mise en place de passerelles entre les parcours et à l'accompagnement de l'apprenant vers la réussite.

## Conclusion

Au cours de notre étude, nous avons vu que le système d'enseignement au Maroc s'est développé sur la base d'un cloisonnement des établissements et des parcours de formation. Il a connu une phase de massification des effectifs dont les effets sur le processus de formation et les résultats de l'apprentissage ont été négatifs. L'efficacité interne des formations s'en est trouvée affaiblie. Nous avons également souligné le déficit de résultats de la mise en place du système LMD, et des pratiques de pilotage et de gouvernance. Ils n'ont pas permis de suffisamment décloisonner le système pour en réguler les effectifs, la qualité des formations et l'employabilité des diplômés.

Les perspectives ouvertes par la nouvelle politique de développement de l'enseignement supérieur, basée sur la Vision 2015-2030, ont pour objectif de renouveler l'organisation du système grâce à la promotion de l'articulation et la flexibilité de ses différentes composantes et parcours. Les instruments visant à décloisonner les institutions et les niveaux de formation, ainsi que les nouvelles modalités d'accès et d'enseignement, peuvent conduire à une reconfiguration de l'enseignement supérieur. Ce nouveau dispositif pourra accueillir des effectifs de plus en plus nombreux, dans des conditions satisfaisantes, et faciliter la mobilité des apprenants.

L'activation des leviers de la nouvelle politique s'appuiera sur les pratiques émergentes de passerelles et d'admissions alternatives déjà en œuvre dans les différents types d'établissements. L'analyse de la flexibilité dans les institutions étudiées a permis de mettre en évidence les effets potentiels du déploiement des outils de la nouvelle politique pour accroître la perméabilité des parcours de formation entre les établissements et la mobilité des apprenants.

La mise en œuvre de ce nouveau modèle en étant à ses débuts, il est important de prendre en compte les enseignements tirés de l'expérience de la réforme du LMD. En effet, elle a démontré que la conduite du changement n'est pas simple et que les risques de blocage et de dysfonctionnement peuvent être régulés par des réactions correctrices au moment opportun. Ainsi, l'opérationnalisation de la nouvelle politique doit s'appuyer sur la définition d'une méthode et d'outils pertinents pour mieux piloter et évaluer le processus de changement attendu. Grâce à ces outils, il sera possible d'atteindre, avec efficacité et efficience, les objectifs de la flexibilisation des parcours d'apprentissage dans l'enseignement supérieur.



# Bibliographie

- Agence nationale d'évaluation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. 2018. *Rapport d'évaluation et de suivi d'un échantillon de filières à accès régulé accréditées au titre de la session 2017*. Issu de : [http://www.aneaq.ma/wpcontent/uploads/2019/09/Rapport\\_Visites\\_Evaluation\\_ANEA\\_Q\\_Fr.pdf](http://www.aneaq.ma/wpcontent/uploads/2019/09/Rapport_Visites_Evaluation_ANEA_Q_Fr.pdf)
- Banque mondiale. 2019. Inscriptions à l'école, enseignement supérieur (% brut) - Maroc. Issu de : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.TER.ENRR?locations=MA>
- Bulletin Officiel. 2019. Loi-cadre 51.17 relative à l'éducation, la formation et la recherche scientifique (version en arabe). Dahir n°1.19.113. B.O n°6805 du 9 août 2019 (non accessible).
- . 2000. Loi 01.00 portant sur l'organisation de l'enseignement supérieur. Dahir n°1-00-199. B.O. n°4800 du 1 juin 2000. Issu de : <http://www.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2012/03/loi-n-01-00-portant-organisation-de-lenseignement-supérieur.pdf>
- Chambre des représentants. 2018. *Projet de loi-cadre N°51.17 relatifs au système de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique*. Issu de : <https://www.chambrederesrepresentants.ma/fr/النصوص-التشريعية/projet-de-loi-cadre-ndeg5117-relatif-au-systeme-de-leducation-de-lenseignement-de>
- CSEFRS (Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique). 2014. Rapport Analytique : *La mise en œuvre de la charte Nationale d'Education et de formation 2000-20013-Acquis, Déficits et Défis*. Décembre 2014
- . 2018. *L'enseignement supérieur au Maroc. Efficacité, efficience et défis du système universitaire à accès ouvert*. Rapport Sectoriel. Issu de : <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2018/10/Rapport-Enseignement-sup--rieur-Fr-03-10.pdf>
- . 2019a. *Réformes de l'enseignement supérieur : Perspectives stratégiques. Rapport N°5/2019*. Issu de : <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/07/enseignement-supe%CC%81rieur-fr.pdf>
- . 2019b. *Formation professionnelle initiale : Clés pour la refondation. Rapport N° 4/2019*. Issu de : <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/04/formation-professionnelle-fr.pdf>
- Cour des comptes. 2018. *Évaluation de la formation continue dispensée par les universités*. Issu de : [http://www.courdescomptes.ma/upload/\\_ftp/documents/23.%20Formation%20continue\\_universités.pdf](http://www.courdescomptes.ma/upload/_ftp/documents/23.%20Formation%20continue_universités.pdf)
- Département de la formation professionnelle. (s.d). Direction des statistiques. (document interne non accessible au public).
- École nationale supérieure des arts et Métiers de Casablanca. (s.d). Service des statistiques. (document interne non accessible au public).
- Haut-Commissariat au Plan. 2018. Base de données statistiques. Issu de : <http://bds.hcp.ma/sectors>

- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2019. Taux brut de scolarisation. Issu de : <http://data.uis.unesco.org>
- Institut spécialisé dans les métiers de transport routier. (s.d.). Données statistiques. (document interne non accessible au public).
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. 2014. Les cahiers des normes pédagogiques nationales de 2014. (document interne non accessible au public).
- . 2017. *Plan d'action du Ministère pour la période 2017-2022*. Issu de : <https://enssup.gov.ma/fr/Page/340-plan-daction-du-ministère-pour-la-période-2017-2022.html>
- . 2018. *Exposé de Monsieur le Ministre devant la commission de l'Enseignement le 5 Novembre 2018*. (document interne non accessible au public).
- . 2019a. *L'enseignement supérieur en chiffres 2018-2019*. Issu de : [https://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/STATISTIQUES/5341/brochure\\_2018-2019.pdf](https://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/STATISTIQUES/5341/brochure_2018-2019.pdf)
- . 2019b. *La formation professionnelle en chiffres 2018-2019*. Issu de : <https://www.dfp.gov.ma/images/stories/FP%20en%20Chiffre%202018-2019%2019.02.2020.pdf>
- . 2020. *Présentation par Monsieur le Ministre du Bachelor devant la commission de l'Enseignement du Parlement le 15 Janvier 2020*. (document interne non accessible au public).
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2018. *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, OCDE. Issu de : [https://www.oecd-ilibrary.org/education/regard-sur-l-education-2018\\_eag-2018-fr](https://www.oecd-ilibrary.org/education/regard-sur-l-education-2018_eag-2018-fr)
- Université Hassan II de Casablanca. (s.d.). Site Internet : <http://www.univh2c.ma>
- . (s.d.). Faculté des sciences Aïn Chock, Service des statistiques (document interne non disponible au public).
- . (s.d.). Faculté des sciences juridique, économique et sociale, Service des statistiques (document interne non disponible au public).

