

المملكة المغربية  
+ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵏ ⵉⵎⵓⵔⵉⵏ  
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي  
ⵉⵎⵓⵔⵉⵏ ⵉⵎⵓⵔⵉⵏ ⵉⵎⵓⵔⵉⵏ ⵉⵎⵓⵔⵉⵏ ⵉⵎⵓⵔⵉⵏ  
Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي  
INSTANCE NATIONALE D'ÉVALUATION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION, DE FORMATION ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

# L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU MAROC

Efficacité et efficience du système universitaire  
à accès régulé

RAPPORT SECTORIEL



# L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU MAROC

Effacité et efficacité du système universitaire  
à accès régulé

---



Dépôt Légal : 2020MO0072  
ISBN : 978-9920-785-22-8

# TABLE DES MATIÈRES

---

■ INTRODUCTION .....	3
■ MÉTHODOLOGIE .....	5
1. Le cadre de référence.....	5
2. La méthodologie adoptée .....	5
3. Le périmètre de l'évaluation .....	6
■ CHAPITRE I. LA GENÈSE ET LE POSITIONNEMENT DE L'ACCÈS RÉGULÉ DANS LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR .....	7
1. L'accès régulé : un modèle 'professionnel' au sein de l'université .....	7
2. L'évolution de l'accès régulé et de la politique publique .....	7
3. L'extension de l'accès régulé et sa spatialisation .....	12
■ CHAPITRE II. L'ACCÈS RÉGULÉ ET SON POIDS QUANTITATIF .....	15
1. L'évolution des effectifs des étudiants.....	15
2. L'encadrement pédagogique.....	15
3. Les formations en ingénierie et en médecine toujours attractives.....	18
4. Les formations en sciences de l'éducation .....	20
■ CHAPITRE III. L'ACCÈS RÉGULÉ : SES ATTRIBUTS ET SES ATOUTS.....	23
1. L'accès régulé : la dualité du 'cycle normal' et du LMD .....	23
2. L'accès régulé, vecteur de la mobilité estudiantine interrégionale .....	25
3. La parité dans l'accès régulé .....	26
4. L'accès régulé attractif d'étudiants étrangers.....	29
■ CHAPITRE IV. LE FINANCEMENT DE L'ACCÈS RÉGULÉ.....	32
1. Le budget alloué à l'enseignement supérieur universitaire .....	32
2. Disparités entre financement de l'accès ouvert et de l'accès régulé.....	33
■ CHAPITRE V. L'ACCÈS RÉGULÉ : LE POINT DE VUE DES ACTEURS.....	35
1. La sélection des étudiants et son vivier .....	35
2. La sélection et la problématique de la langue .....	37
3. L'offre de formation et sa qualité .....	39
4. L'accréditation des filières .....	43
5. L'augmentation des effectifs versus le privilège de l'effectif réduit .....	44
6. L'accès régulé et la transformation numérique .....	46
■ CHAPITRE VI. LES RENDEMENTS INTERNE ET EXTERNE : UN ATOUT .....	49
1. La performance de l'accès régulé : étude de cas de huit établissements .....	49
1.1. Le domaine du commerce et de gestion .....	49
1.2. Le domaine de l'ingénierie.....	50
2. Le rendement dans l'accès régulé et l'accès ouvert.....	51
3. L'accès régulé, légitimé par l'insertion.....	52
4. L'insertion : une approche par l'offre et non par la demande .....	53
5. Le rendement externe face à la prédisposition à s'expatrier .....	54
■ CHAPITRE VII. LE SYSTÈME RÉGULÉ DANS LA CONFIGURATION UNIVERSITAIRE : REGARDS SUR LES SYSTÈMES INTERNATIONAUX .....	57
1. Deux modèles pour la comparaison : l'anglo-saxon et le français .....	57
2. Le système d'enseignement supérieur marocain et la convergence des modèles au niveau international.....	59
■ CONCLUSION.....	64
■ BIBLIOGRAPHIE .....	66
Textes juridiques et réglementaires cités dans le rapport.....	68
Liste des abréviations .....	70
■ ANNEXES .....	73

# Remerciements

Ce rapport d'évaluation n'aurait pas pu être réalisé sans la contribution de nombreuses personnes : responsables du département ministériel de l'enseignement supérieur, des établissements, des enseignants-chercheurs et des étudiants, du système d'enseignement supérieur à accès régulé.

D'abord, nos vifs remerciements vont aux responsables du département de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, et plus particulièrement Monsieur Mohammed Abousalah, secrétaire général du département, d'avoir mis à la disposition de l'Instance Nationale d'Évaluation les données et les statistiques concernant l'enseignement supérieur universitaire.

Nous remercions également chacun des responsables des établissements de la composante universitaire à accès régulé, les enseignants-chercheurs et les étudiants, ayant participé aux entretiens et aux focus-groupes, organisés dans les trois universités et qui nous ont livré leurs appréciations qualitatives et leur vécu du système régulé.

Notre gratitude et nos vifs remerciements vont à l'endroit des directeurs et des doyens des établissements des trois universités où se sont déroulés les entretiens et les focus groupes, qui ont favorisé l'organisation et la réussite du travail de terrain.

C'est ainsi que nous adressons nos sincères remerciements également aux deux sociologues, Madame Gracia Scarfo Ghellab et Monsieur Kamal Mellakh, pour leur diligence et leur expertise à conduire ces entretiens et ces focus-groupes dans les trois universités.

Enfin, notre reconnaissance et nos remerciements vont à l'adresse des membres du Conseil qui ont contribué à enrichir cette évaluation par leurs échanges, leurs commentaires et leurs suggestions, lors de la réunion du Bureau du 27 juin 2019 et de l'Assemblée Générale du Conseil du 10 juillet 2019.

**Rahma Bourqia**

Directrice de l'INE auprès du CSEFRS

# Introduction

La finalité de l'enseignement supérieur est de contribuer à l'élévation du niveau d'instruction et à la qualification de la population et des connaissances. Cette finalité devient un impératif dans un contexte où le développement du pays requiert des compétences qualifiées qui lui permettent de faire de la connaissance et du savoir un instrument de développement.

Tout au long de son expansion pour accueillir les bacheliers, l'enseignement supérieur a développé, dans les faits, de multiples voies : celles de l'accès régulé, de l'accès ouvert, des établissements non appartenant à l'université et du professionnel post baccalauréat. Chaque voie mérite une évaluation à part. Étant donné que la composante à accès ouvert a déjà fait l'objet d'un rapport d'évaluation<sup>(1)</sup>, le présent rapport se focalise sur l'accès régulé et son positionnement au sein de l'université.

Associé au mérite et prisé par les bacheliers et leurs familles, l'accès régulé a acquis une réputation indélébile. Cette réputation est la conséquence des choix opérés par la politique publique en faveur de l'accès régulé, avec des effectifs maîtrisables, un encadrement adéquat, des ressources humaines et financières suffisantes et une bonne qualité de la formation. Ce faisant, la politique publique a généré un système universitaire dual.

Quelle place occupe l'accès régulé dans ce système et quel est son apport, pour pouvoir l'inscrire dans une perspective positive et inclusive ?

Après environ quatre décennies du renforcement de l'enseignement supérieur à accès régulé au Maroc, la présente évaluation vise à relever les acquis enregistrés dans ce

secteur, ses apports, en termes de politique publique, et sa contribution dans les formations des compétences à l'économie et à la diffusion de nouvelles normes et de nouveaux profils d'université. Tout en revenant sur la genèse de l'enseignement supérieur à accès régulé pour suivre son évolution et son développement depuis le début des années 90, ce rapport tente d'identifier ses points forts et ses atouts et circonscrire les défis auxquels il fait face. Il vise également d'interroger son positionnement dans le système d'enseignement supérieur et son apport à sa cohérence en conformité avec les orientations de la Vision Stratégique de la réforme 2015-2030.

Cette évaluation, qui est un prolongement de celle de la composante à accès ouvert effectuée en 2018 et de celle sur les facultés polydisciplinaires<sup>(2)</sup>, interroge également ses fondements distinctifs, à savoir l'accès selon le mérite, la professionnalisation qui est sa vocation et sa doctrine initiales, les taux d'insertion et d'employabilité tout en évaluant sa configuration pédagogique en rapport avec la référence LMD. Par ailleurs, cette évaluation traite l'étendue territoriale du réseau de l'accès régulé, son extension et ce que cela entraîne au niveau de la mobilité étudiante interrégionale.

Au vu des attributs de l'accès régulé et des investissements financiers consentis par l'État en sa faveur, une évaluation de son rendement interne et externe s'impose.

Cette évaluation se fixe également comme objectif l'exploration des voies de son développement à l'aune des objectifs stratégiques assignés à l'ensemble du système d'enseignement supérieur : un système cohérent et unifié, fondé sur un enseignement centré sur l'étudiant,

1. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, l'enseignement supérieur au Maroc : Efficacité, efficacité et défis du système d'enseignement supérieur universitaire à accès ouvert, novembre 2018.

2. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, évaluation des facultés polydisciplinaires : quelle politique, quel impact et quelle perspective ?, octobre 2017.

lui garantissant un environnement émancipateur, qui répond à la fois aux besoins de l'économie et de la société, tout en étant ouvert à l'international. Dans ce contexte il faudrait examiner son effet d'entraînement sur tout le système d'enseignement universitaire, et enfin sa rentabilité au regard de l'investissement consenti par l'État.

Le présent rapport est composé de sept chapitres. Le premier revient rétrospectivement sur la genèse de l'accès régulé, les jalons de la politique publique à l'égard de son développement durant plus de quatre décennies, son positionnement au sein de l'université et enfin, sa diffusion territoriale.

Le deuxième chapitre comporte une description quantitative qui évalue, par le biais de données statistiques et d'événements ayant jalonné sa genèse, le poids de l'accès régulé dans le paysage national. Cette description quantitative traite de l'augmentation des effectifs des étudiants et leur encadrement, les formations attractives, et sa capacité à pourvoir des formations en sciences de l'éducation nécessaires pour réussir toute réforme.

Le troisième chapitre est consacré à l'analyse des attributs et des atouts tangibles de l'accès régulé. Dans ce sens, ce chapitre examine l'appropriation du LMD par l'accès régulé au côté du 'cycle normal' qui constitue sa particularité, son effet sur la mobilité estudiantine inter-régionale et la parité en comparaison avec toute l'université, et enfin, son attractivité internationale.

Le quatrième chapitre apprécie l'effort consenti par les pouvoirs publics en termes de financement et de ressources allouées à l'accès régulé ainsi que le coût moyen par étudiant et son évolution.

La présente évaluation intègre dans son analyse le point de vue des acteurs vis-à-vis de l'accès régulé et son fonctionnement. C'est l'objet du cinquième chapitre qui compile et structure les appréciations des acteurs internes (responsables des établissements,

enseignants et étudiants) sur des points qui reflètent leurs appréciations sur la sélection et l'organisation pédagogique et sur le niveau des étudiants. Cette partie comprend également la perception des acteurs externes (recruteurs/employeurs) en ce qui concerne le niveau et la qualité des formations et l'employabilité des lauréats de l'accès régulé.

Le rendement interne et externe, second atout de l'accès régulé, est traité dans le sixième chapitre. À titre indicatif, les taux de rendement sont comparés pour les deux modèles (accès régulé et accès ouvert), au vu de leur cohabitation dans l'université, sans pour autant vouloir définir une référence de comparaison.

Enfin, le septième chapitre analyse la dynamique et le positionnement de l'accès régulé à travers le prisme de la comparaison internationale (le modèle français et anglo-saxon) afin d'interroger la tendance de la convergence des modèles, la particularité de la composante d'accès régulé ainsi que son rôle de locomotive pour l'université dans le cadre d'une vision systémique de l'enseignement supérieur.

# Méthodologie

La méthodologie adoptée pour l'évaluation de la composante universitaire à accès régulé s'appuie sur une approche multidimensionnelle, se basant sur des données diversifiées, quantitatives et qualitatives.

## 1. Le cadre de référence

- » L'évaluation a pour but d'approfondir les préconisations de la Vision Stratégique de la réforme 2015-2030. C'est ainsi qu'elle prend comme base les fondamentaux, les principes et les orientations de la Vision en faveur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Il ne peut être envisagé une quelconque évaluation de l'enseignement supérieur que si celle-ci procède à une lecture précise des orientations de la Vision, balise stratégique pour ce secteur. Cette lecture met ainsi en perspective la Vision elle-même si des aspects et/ou des dimensions mériteraient d'être repensés à la lumière de cette évaluation ;
- » Le rapport analytique sur la mise en œuvre de la Charte Nationale d'Éducation-Formation, élaboré en 2014 par l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. De par son approche analytique, ce rapport constitue un état de référence et une matrice de l'enseignement supérieur de l'avant mise en œuvre de la Vision ;
- » Le rapport d'évaluation de l'efficacité, l'efficience et des défis de la composante universitaire à accès ouvert élaboré par l'Instance Nationale de l'Évaluation qui a mis en lumière les acquis et les dysfonctionnements de la composante universitaire à accès ouvert ;
- » La loi-cadre nouvellement adoptée dont la mise en œuvre nécessite un accompagnement en terme d'évaluation.

## 2. La méthodologie adoptée

Ce rapport s'est appuyé sur des données et des méthodologies diverses :

- L'analyse rétrospective de la composante d'accès régulé, pour retracer factuellement l'évolution de la politique publique à l'endroit de la composante d'accès régulé.
- L'analyse du cadre légal et réglementaire se référant également aux lois, aux décrets et aux arrêtés, relatifs à différents établissements à accès régulé (loi 01-00, les textes réglementaires se rapportant à la vocation des établissements et aux diplômes qu'ils délivrent, à l'accréditation et l'évaluation, ainsi que les Cahiers des Normes Pédagogiques Nationales, etc. ;
- L'analyse quantitative à travers les données du Département de l'Enseignement Supérieur mobilisées à cette fin. Par ailleurs, ont également été retenus les indicateurs normalisés et reconnus au niveau international tels que : (i) le taux d'encadrement pédagogique, (ii) le taux d'utilisation de la capacité d'accueil, (iii) le taux de réussite d'une cohorte, (iv) les déperditions d'une cohorte, (v) la mobilité régionale en fonction de l'origine géographique, (vi) le taux d'étudiants étrangers, et (vii) l'indice de parité femme-homme, etc.
- L'analyse qualitative telle qu'elle ressort du vécu des acteurs internes et externes de cette composante, à savoir, les responsables et les administratifs, les enseignants-chercheurs, les étudiants et les employeurs, et ce grâce à l'enquête de terrain conduite au sein de trois universités : Cadi Ayyad de Marrakech, Hassan II de Casablanca et Mohammed V de Rabat. Cette enquête s'est déroulée



entre décembre 2018 et avril 2019. Elle comprenait 11 focus groupes menés avec les étudiants, 20 entretiens menés individuellement ou en groupe avec des responsables d'établissements (directeurs, adjoints de directeurs, responsables des affaires pédagogiques...), 19 entretiens menés auprès d'enseignants-chercheurs et 6 entretiens avec des responsables d'entreprises et représentants du secteur économique (recruteurs/employeurs). Le travail de terrain permet de fournir une compréhension de l'accès régulé et de la perception des acteurs et de cerner leurs points de vue. Le recours à l'enquête qualitative, de type sociologique et anthropologique, permet d'écouter les voix des acteurs pour que leurs points de vue soient reflétés dans l'évaluation. Les verbatim utilisés dans l'analyse dans ce rapport reflètent les opinions des acteurs. Nous avons opté pour ceux que les acteurs ont répétés le plus lors des entretiens.

- D'autres éléments d'information sont tirés du rapport d'évaluation et du suivi d'un échantillon de filières à accès régulé accréditées au titre de la session 2017 réalisé par l'Agence Nationale d'Évaluation et d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (ANEAQ). C'est un document qui offre un panorama national qualitatif de ce qu'est l'accréditation des filières de formation au sein de l'université.
- Ce rapport se réfère également à une bibliographie de sources nationales et internationales telles que celles de l'UNESCO, l'OCDE, la Banque Mondiale, la Commission Européenne, etc. Cette bibliographie traite des aspects liés à l'enseignement supérieur, à la fois marocain et international, des contraintes et difficultés de ce secteur, de l'accréditation des filières, la gouvernance universitaire, des ressources humaines académiques,

du numérique, du chômage et de l'activité des métiers et de leur transformation, etc.

Par ailleurs, la prise en compte de ces dimensions dans l'évaluation s'est faite selon deux fondamentaux : (i) l'analyse de l'accès régulé selon une logique d'évolution et de tendances (ii) l'évaluation de l'accès régulé selon une perspective stratégique de tout le système d'enseignement supérieur comme un système de qualité censé attirer les meilleurs. Des comparaisons accès régulé – accès ouvert sont toutefois données à titre indicatif uniquement pour illustrer des situations et/ou expliquer certains indicateurs.

### 3. Le périmètre de l'évaluation

Ce rapport prend comme objet l'évaluation de la composante dite d'accès régulé au sein de l'université. De ce fait, elle comprend dans son périmètre toutes les formations diplômantes dispensées dans les établissements à accès régulé.

En revanche, l'évaluation ne couvre pas les filières de formation pour lesquelles s'opère une sélection des étudiants et qui font partie de l'accès ouvert, telles que la licence professionnelle, le master ou le Master Spécialisé.

Le périmètre de cette évaluation n'inclut pas non plus les établissements à accès régulé ne relevant pas des universités : les établissements dits de formation des cadres.

Dans les établissements universitaires à accès régulé, l'évaluation s'intéresse aux dimensions pédagogiques, d'organisation et d'encadrement, de rendement, etc, sans la dimension relative à la recherche scientifique qui fera l'objet d'une évaluation globale et nationale.

Enfin, s'agissant du périmètre temporel de l'étude, l'évaluation s'étend jusqu'en 2018 dans son analyse statistique et descriptive. Toutefois, cette analyse se limite à l'année 2017 dans le cas de la non disponibilité des données désagrégées de 2018.

# CHAPITRE I.

## LA GENÈSE ET LE POSITIONNEMENT DE L'ACCÈS RÉGULÉ DANS LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'accès régulé a une histoire récente. Il fut, dès sa création, impulsé par les pouvoirs publics d'intégrer dans l'université marocaine, nouvellement créée au lendemain de l'indépendance, une composante d'établissements fondés sur la professionnalisation et l'excellence. Il est ainsi intéressant de revenir sur cette période pour suivre l'évolution de ce modèle et sa particularité dans le paysage d'enseignement supérieur et de comprendre les motivations ayant présidé à sa création. Toutefois, cet examen se veut une rétrospective dans le sens où la volonté qui a prévalu à la politique de départ et la trajectoire de cette composante, aideront à mieux comprendre le système d'enseignement supérieur marocain actuel et d'en dessiner en perspective une conception cohérente.

### 1. L'accès régulé : un modèle 'professionnel' au sein de l'université

Dès la création du premier établissement de type régulé, se dessina la volonté des pouvoirs publics pour créer des établissements dont l'accès est fondé sur l'excellence, tout en lui octroyant un caractère professionnel. Ce fut l'objectif de la professionnalisation et de la formation de cadres marocains de haut niveau dans des établissements marocains pour remplacer les cadres français au lendemain de l'indépendance. C'est ainsi que se sont établis, dans le paysage universitaire, des établissements qui vont recevoir les meilleurs étudiants et fournir des lauréats dans des domaines de haute technicité.

L'École Mohammadia d'Ingénieurs (EMI), créée en 1957, fut le premier établissement universitaire d'accès régulé au Maroc. À

l'époque, celui-ci constituait une nouveauté et représentait une singularité. Cette singularité s'est traduite par le régime d'étude, une formation académique combinée à un régime paramilitaire. L'EMI fut suivie par la création, en 1962, de la Faculté de Médecine et de Pharmacie de Rabat. Le modèle universitaire à accès régulé est né. Il prend progressivement de la place au sein de l'université. Il sera suivi par des créations successives et deviendra une voie prisée par des bacheliers méritants.

Même si certains établissements de formation ont été créés durant la période coloniale, tels que l'École Nationale d'Agriculture de Meknès en 1942, la création des établissements à accès régulé après l'indépendance, au sein des universités, reflète la volonté des pouvoirs publics, d'œuvrer pour l'instauration d'un système visant l'excellence et la professionnalisation au sein de l'université.

### 2. L'évolution de l'accès régulé et de la politique publique

L'importance et l'intérêt accordés par les pouvoirs publics à l'accès régulé se manifestent à travers l'extension de ce dernier. En effet, le nombre d'établissements s'est régulièrement accru depuis les années 80 pour atteindre 70 unités durant l'année universitaire 2017-2018. Les pouvoirs publics ont consenti des efforts considérables pour étendre l'accès régulé en termes de nombre d'établissements, plus que pour l'accès ouvert, qui accueille pourtant l'écrasante majorité des étudiants. L'évolution de l'extension de l'accès régulé révèle un séquençage dans les créations

qui coïncide avec des périodes marquées par des événements saillants qui ont caractérisé la trajectoire du système d'enseignement supérieur marocain.

Comme le Maroc avait besoin, durant les années 60 et 70, de former des cadres marocains et de garantir aux jeunes bacheliers une formation supérieure gratuites, ces deux périodes furent très restreintes en création d'établissements à accès régulé mais dominées par la création de plus d'établissements d'accès ouvert qui vont former des lauréats en nombre. Par la suite la tendance va s'inverser au profit des établissements de l'accès régulé (figure 1).

- **La décennie 80, les prémices d'orienter l'université vers l'économie**

Les besoins de l'impulsion et du redressement de l'économie durant les années 80 amenèrent les pouvoirs publics à créer des établissements à accès régulé pour satisfaire les besoins en compétences techniques et en ingénierie. La décennie 1980 fut marquée par l'amorçage d'une politique pour lier la formation universitaire au développement socio-économique, tout en continuant à répondre à la demande croissante résultant de la croissance démographique.

Durant cette décennie, l'enseignement universitaire à accès régulé vit la naissance des premières Écoles Supérieures de Technologie (EST). Deux EST virent le jour en 1986 à Casablanca et à Fès, constituant avec l'École Nationale Supérieure d'Électricité et de Mécanique (ENSEM) créée également à Casablanca, le premier groupe d'établissements techniques (voir annexe 1). Les EST, créés sur le modèle des IUT français (Institut Universitaire de Technologie), dispensent une formation courte (Bac+2) destinée aux techniciens spécialisés appelés à occuper des postes intermédiaires dont avait besoin l'entreprise.

Ces nouveaux établissements, avec ceux déjà existants, portaient le nombre total de l'accès régulé à 10 unités qui accueillirent 4% de l'effectif global des étudiants à l'université (Frise chronologique, figure 1).

- **La décennie 90, l'expansion de l'accès régulé**

La demande croissante, due à l'évolution démographique ressentie déjà durant la décennie 80, résulta en une congestion des espaces universitaires surtout ceux à accès ouvert<sup>(1)</sup>. La décennie 1990 fut alors marquée par :

- Le décongestionnement des grandes villes où la concentration démographique des étudiants créait des heurts dans les campus, perturbant ainsi la bonne marche des universités. Ce qui a entraîné le besoin de délocaliser les établissements et les universités<sup>(2)</sup>.
- L'extension et la diversification des types d'établissements à accès régulé.

D'où, le maintien du cap pour la création davantage d'EST et la création essentiellement des FST. L'émergence de ces derniers traduit à la fois : (i) la duplication, mais différenciée, des Faculté des Sciences dont les effectifs atteignirent des pics et (ii) leur délocalisation en dehors des campus universitaires déjà installés. Ce fut le cas des FST de Tanger (le campus est à Tétouan), de Settat (le campus est à Casablanca), de Mohammedia (le campus est à Casablanca), d'Errachidia (le campus est à Meknès), de Béni Mellal (le campus est à Marrakech), etc (voir annexe 1).

L'engagement de l'État pour la mise en place des établissements à accès régulé a été doublé d'un concours substantiel de la coopération internationale. En effet, la coopération européenne est mise à contribution, durant la décennie 1990, pour la création des Facultés des Sciences et Techniques (FST) notamment celles de Settat, Tanger et Errachidia.

1. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Évaluation des facultés polydisciplinaires : Quelle politique, quel impact et quelle perspective? octobre 2017.

2. Ibid.

Durant cette même décennie 1990, les pouvoirs publics diversifièrent les modèles de l'accès régulé. Toujours avec le concours de la coopération française, et à partir du modèle français des INSA<sup>(3)</sup>, on assistait à la création de la première génération des Écoles Nationales des Sciences Appliquées (ENSA), à Tanger, Agadir, Oujda et Meknès (École Nationale des Arts et Métiers). De même, les premières Écoles Nationales de Commerce et de Gestion (ENCG), qui semblent lancées à titre pilote, virent le jour à Agadir, Settat et Tanger (annexe 1). Ces établissements bénéficièrent notamment de la coopération européenne et d'un partenariat institutionnel avec les établissements français similaires à travers le programme "Système National de la Formation à la Gestion" et avec la Fédération des chambres de commerce et d'industrie française.

Au total, 22 établissements d'accès régulé sont créés durant cette décennie. Mais les données illustrent que ces établissements n'accueillirent que 4% de l'effectif global des étudiants à l'université, soit l'équivalent de celui des 10 établissements d'accès régulé déjà existants.

Alors que la décongestion des campus s'opérait graduellement, la massification quant à elle, ne faiblissait pas. Les établissements à accès ouvert, au nombre seulement de 41, accueillirent 92% des étudiants à l'université. Le système tout entier fit alors face à une crise.

#### • La décennie 2000, le chantier de la réforme

Face à la crise menaçante que connaissait son système d'enseignement supérieur, le Maroc entreprit un chantier profond de réforme. La décennie 2000 est alors gouvernée par :

- La réussite de la réforme pédagogique et les orientations de la Charte ;

- La réponse aux besoins en formation et en ressources des plans sectoriels.

Comme la réforme LMD fut introduite, dans sa première phase, dans les établissements à accès ouvert uniquement, on assistait, durant la décennie 2000, à un nombre de créations d'établissements à accès régulé inférieur à celui de la décennie précédente (17 contre 22). Quoiqu'absorbée par la réforme profonde de la Charte, la création par les pouvoirs publics de ces 17 établissements d'accès régulé est révélatrice de l'intérêt constant de l'action publique envers ce type d'établissements. En effet, la décennie de la Charte connaîtra la création de 8 ENSA et de 6 ENCG, aux côtés de 2 EST et d'une FMP.

Or, à l'issue de cette décennie 2000, ces nouveaux établissements n'accueillirent que 1% des étudiants de l'université, durant l'année 2008-2009 (voir frise chronologique en figure 1).

L'introduction d'une réforme aussi profonde de tout le système d'enseignement supérieur ne s'est pas opérée avec la même intensité pour toutes ses composantes. L'accent a été mis sur l'université et plus particulièrement sur l'accès ouvert avec l'introduction d'un système LMD. Après quelques années de mise en œuvre, la réforme par la Charte était encore loin des objectifs escomptés, que cela soit en termes de taux de rendement interne ou de rendement externe (insertion). Ce dernier objectif s'invitait avec persistance particulièrement après le lancement des plans sectoriels : Plan Azur (2001), Plan Émergence Industrielle (2005), Plan e-Maroc (2005), Plan d'Artisanat (2005) et ultérieurement Plan Maroc Vert (2008), Plan Halieutis (2009) et Stratégie Énergétique (2009), et enfin le Programme 10.000 ingénieurs. C'est effectivement dans le cadre de ce dernier programme que furent créées 5 nouvelles ENSA : à Al Hoceima, Khouribga, Tétouan, Kénitra et à El Jadida (annexe 1).

3. Ces créations furent appuyées par le service de coopération française de l'Ambassade de France à Rabat et par le réseau des Instituts Nationaux des Sciences Appliquées en France.

- **La décennie 2010, l'exigence de la relance de la réforme**

Durant les périodes précédentes, l'extension de la composante à accès régulé s'est visiblement faite sans beaucoup de diversification au niveau des établissements créés. Les créations sont génériques de leurs devancières. Ainsi, les FST et les ENCG essaïmaient indépendamment des spécificités de la région. De même, les EST virent le jour par duplication des mêmes modèles dans différents sites d'implantation.

En réponse aux défis des décennies passées, la relance durant la décennie 2010 est orientée par deux aiguillons majeurs :

- Atténuation de la massification structurelle, en maintenant l'orientation d'étendre davantage l'enseignement supérieur ;
- Diversification des types d'établissements et des offres de formation et servir les plans sectoriels.

Ces deux orientations furent traduites essentiellement dans le chantier entrepris par le Programme d'Urgence. En effet, il visait la relance de l'université en donnant un nouveau souffle à la réforme par la Charte qui s'est avérée très salvatrice.

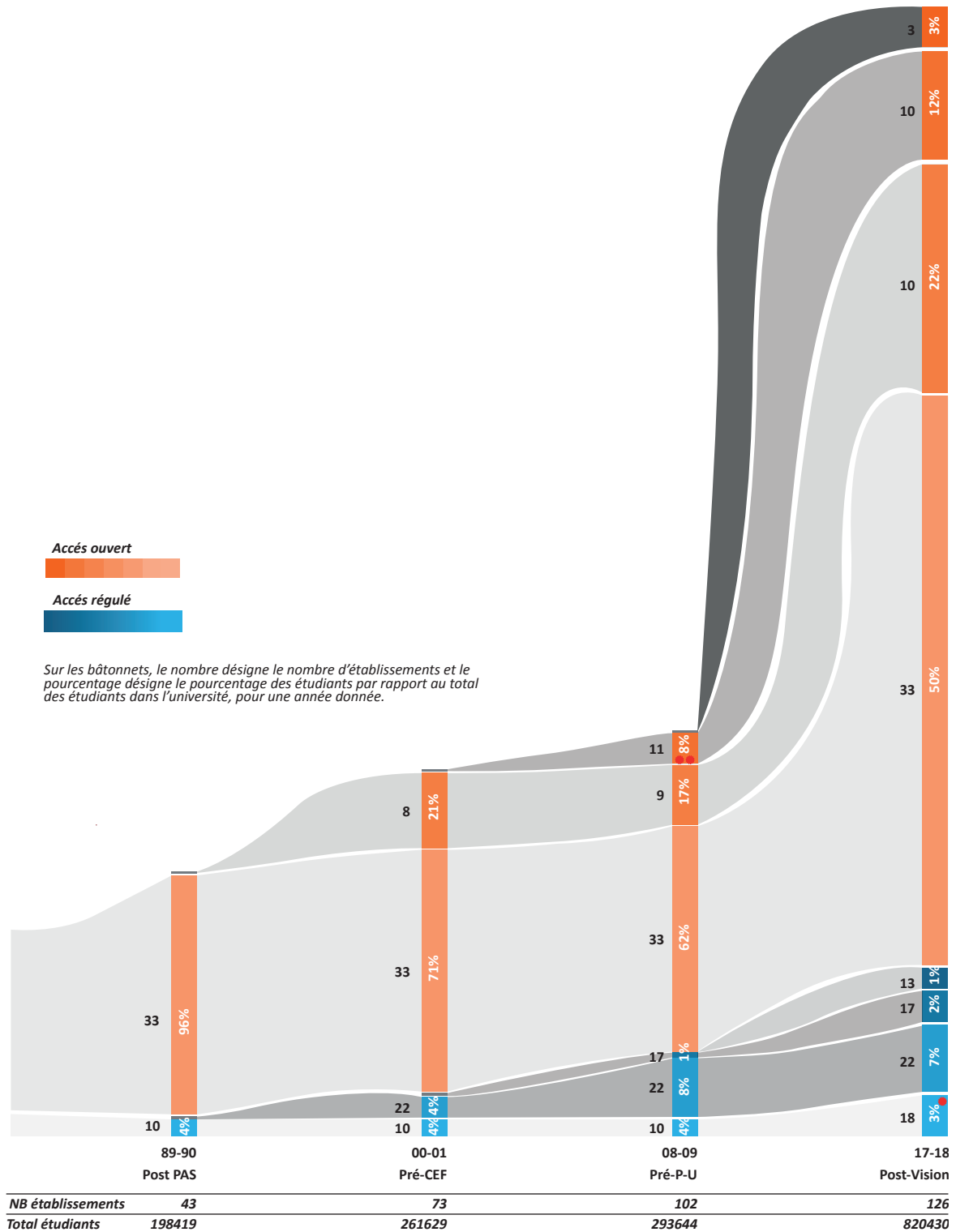
Du côté de l'accès ouvert, les facultés polydisciplinaires (FP), créées durant la décennie précédente, continuèrent à supporter la massification avec trois nouveaux établissements durant la décennie 2010 (figure 1). Du côté de l'accès régulé, on assista à un retour du modèle de l'EST avec six nouvelles créations (voir annexe 1) et à l'extension des FMP avec trois nouvelles créations. Ces dernières faisaient partie de la stratégie nationale de la santé. Dans cette diversification, on voyait naître, à Settat, un institut de formation en sciences du sport et un institut des sciences médicales.

Après le lancement de la Vision Stratégique en 2014-2015, et ses besoins latents dans les domaines de l'éducation et de la pédagogie, on assistait, à partir de 2019, à la création de six Écoles Supérieures d'Éducation et de Formation (ESEF) à Oujda, El Jadida, Kénitra, Settat, Agadir et Béni Mellal<sup>(4)</sup>.

---

4. En plus d'avoir confié aux établissements d'accès ouvert la mission de formation en éducation (décret n° 2.18.504 du 17 juillet 2018).

Figure 1. Frise chronologique de l'extension du système universitaire



● Incluant les ENS et ENSET intégrées après 2009

● y compris les FP

PAS : Plan d'Ajustement Structurel, CEF : Charte Nationale d'Éducation et de Formation  
 P-U : Programme d'Urgence, Vision : Vision Stratégique 2015-2030

Source : Données brutes du Département de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Conception et réalisation : INE-CSEFRS.

### 3. L'extension de l'accès régulé et sa spatialisation

L'extension spatiale de l'accès régulé s'est faite progressivement selon une géométrie concentrique autour du bi-pôle Rabat-Casablanca. Comme les décennies 60 et 70 n'ont pas connu beaucoup de créations d'établissements à accès régulé, elles furent marquées par une extension géographique très restreinte.

La cartographie de l'extension spatiale de l'accès régulé, donnée en figure 2 selon la cyclicité d'une décennie, nous montre que durant la décennie 80, ces deux villes abriteront trois des cinq établissements à accès régulé nouvellement créés. Ces établissements venaient alors renforcer la place de ce bi-pôle dans l'espace géographique du Maroc.

La diffusion spatiale de la composante à accès régulé la plus étendue fut enregistrée durant la décennie 90, motivée essentiellement par la volonté de décongestionner les sites métropolitains menaçant la stabilité sociale et la sécurité. Cette diffusion fut le corollaire d'une délocalisation des établissements universitaires à la fois régulé et ouvert.

En revanche, autant la décennie de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation (2000) connut la seconde plus grande vague en nombre d'établissements créés, autant elle fut moins étendue géographiquement. Elle s'explique par la volonté politique de se concentrer sur l'investissement pour réussir la réforme (surtout institutionnelle et pédagogique) apportée par la loi 01-00 au sein des établissements existants. Les établissements créés sont plus localisés sur la partie nord du front atlantique du pays.

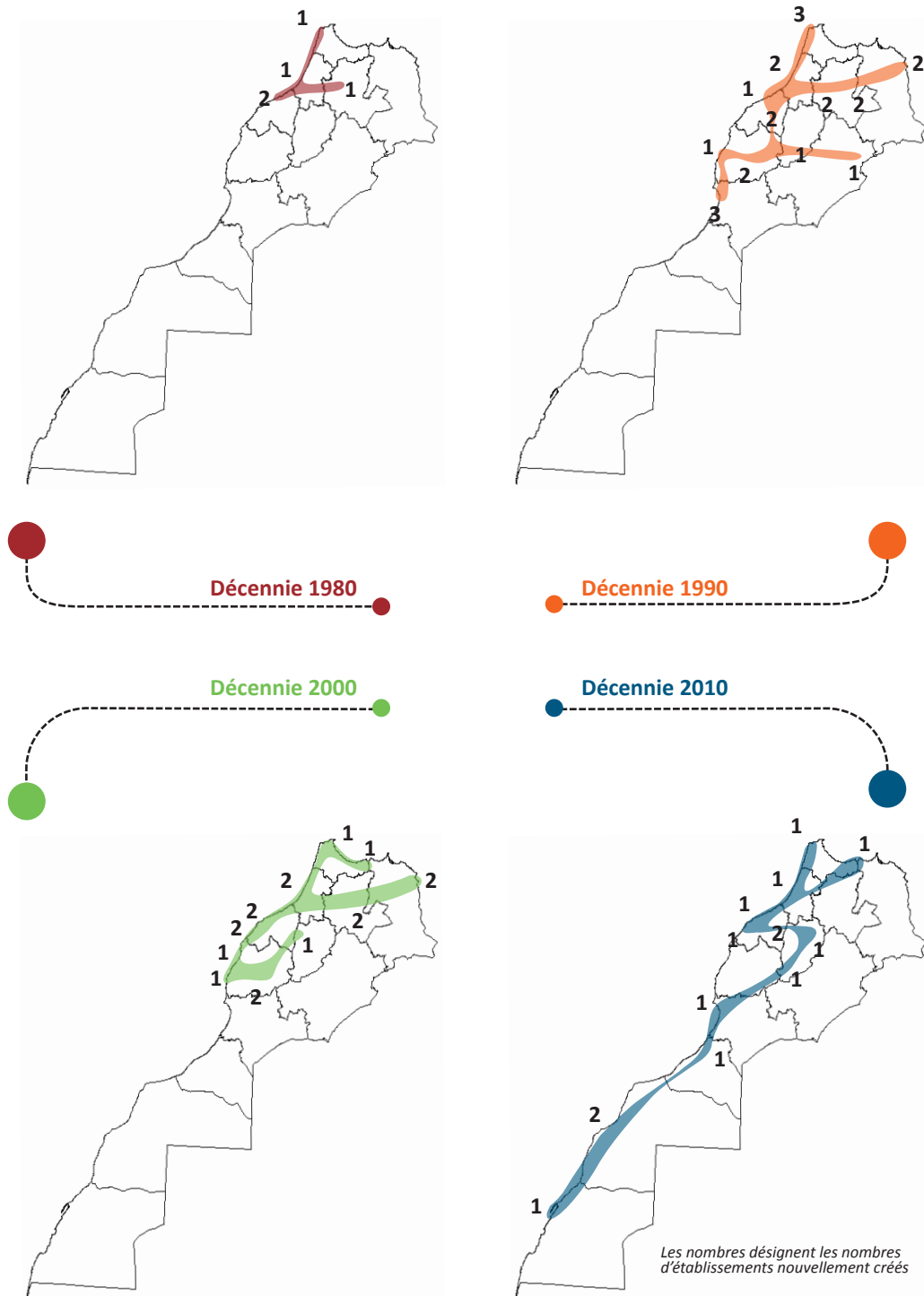
La décennie 2010 (jusqu'en 2018) est la moins dense en termes de création de nouveaux établissements mais s'est étendue géographiquement et pour la première fois vers les trois régions du sud, avec deux créations à Laâyoune<sup>(5)</sup>, une à Guelmim et l'autre à Dakhla.

---

5. On y compte la FMP de Laayoune créée en 2018.



**Figure 2. Diffusion spatiale de l'accès régulé  
(le nombre désigne le nombre de nouvelles créations<sup>(6)</sup>)**



Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement et cartographique INE-CSEFRS

En somme, et sur le plan de la spatialisation, le secteur de l'enseignement supérieur universitaire a conquis des territoires et de nouvelles villes en y implantant des établissements universitaires, notamment à accès régulé. Il est évident que cette extension est impulsée par la volonté de

chaque université d'étendre l'offre de formation de l'accès régulé, qui valorise l'université, et parfois même par la volonté des élus régionaux et parlementaires, pour planter des noyaux universitaires dans des villes non universitaires, ce qui est de nature à renforcer l'attractivité de leurs territoires.

6. Pour la décennie 2010, le nombre désigne les créations jusqu'à l'année 2018 incluse.



Or, l'action des pouvoirs publics de créer des établissements par incursion ici et là, s'est dans les faits réalisée sans l'élaboration d'un schéma directeur planifié de l'extension de l'enseignement supérieur, pour tenir compte de la compatibilité du type d'établissement et de sa vocation avec le lieu et la région d'implantation. Sans ce schéma directeur à ce jour, on contribuerait à hypothéquer la réalisation de l'objectif stratégique d'unification et de mise en cohérence de l'ensemble du système d'enseignement

supérieur voulu par la nouvelle loi-cadre. En effet, cet objectif devient de moins en moins atteignable au fur et à mesure que des créations de ce type, très cloisonné, voient le jour et accroissent ainsi le passif de l'éclatement et du décloisonnement à l'université.

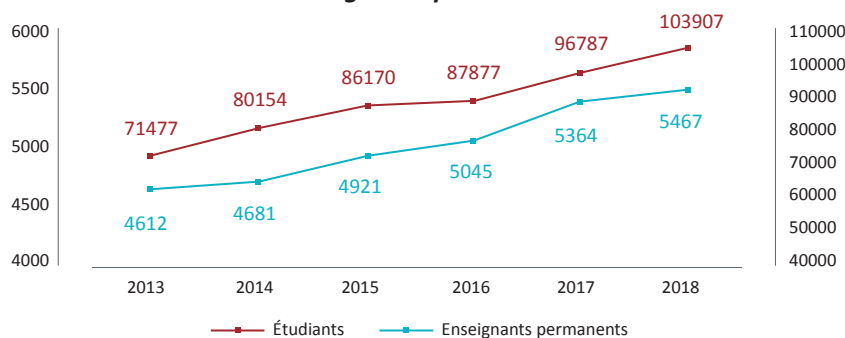
## CHAPITRE II. L'ACCÈS RÉGULÉ ET SON POIDS QUANTITATIF

La composante de l'accès régulé occupe une place de choix dans l'université marocaine par l'effet de la régulation des effectifs. Il est donc intéressant d'examiner son poids numérique, l'évolution de ses effectifs durant les dernières années, ainsi que leur répartition selon les disciplines qui le constituent.

### 1. L'évolution des effectifs des étudiants

L'effectif des étudiants universitaires en accès régulé a augmenté de 45,4% entre 2013 et 2018, passant de 71.477 à 103.907 étudiants. Cet accroissement va de pair avec l'extension de l'accès régulé. Le nombre d'établissements de cette composante est passé de 61 en 2013 à 70 unités en 2018.

**Graphique 1. Évolution des effectifs des étudiants universitaires en accès régulé et des enseignants permanents**



Source : Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

**Tableau 1. Évolution du nombre d'établissements universitaires par type d'accès**

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Accès ouvert	55	55	55	55	56	56
Accès régulé	61	62	64	64	68	70

Source : Département de l'Enseignement Supérieur

L'accroissement des effectifs et des établissements de l'accès régulé, s'explique par la volonté des pouvoirs publics et des universités, de répondre aux besoins de recevoir des nombres croissants de bacheliers, qui sont plus nombreux à obtenir des notes élevées au baccalauréat. Il est également dicté par la nécessité d'élargir l'offre de formation en diversifiant les filières de formation dans les établissements nouvellement créés.

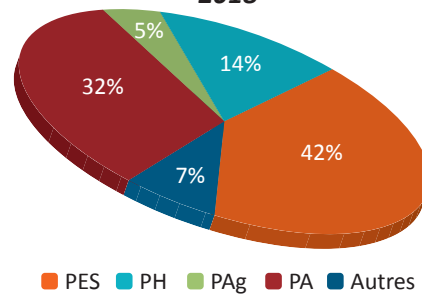
### 2. L'encadrement pédagogique

La progression des effectifs des enseignants permanents au niveau des établissements de l'accès régulé n'évolue pas à la même cadence que celle des effectifs des étudiants. Le nombre global des enseignants est passé de 4.612 à 5.467, durant cette même période, réalisant ainsi une progression d'environ 18,5%.

En 2018, le corps enseignant permanent en accès régulé représentait 39,5% de l'effectif global des enseignants universitaires. Concernant leur répartition selon le grade, on constate que parmi les 5.467 enseignants

permanents en accès régulé, 42% d'entre eux sont des Professeurs de l'Enseignement Supérieur (PES), 32% des Professeurs Assistants (PA), 14% des Professeurs Habilités (PH) et 5% des Professeurs Agrégés. À l'image de la structure de la pyramide des grades au sein de l'accès ouvert<sup>(1)</sup>, on constate, pour l'accès régulé, une dominance du grade le plus élevé (PES). Certes, la prédominance de cette frange signifie un personnel académique très expérimenté, mais cette situation de 'pyramide inversée' peut entraîner une démobilité de cette frange dans la pédagogie et surtout dans la recherche, faute d'incitation et d'évolution de carrière. Il est à noter que la proposition de création d'un nouvel indice 'D' (en plus de ceux existants: A, B et C) du grade PES est une doléance depuis quelques années en attente de son application.

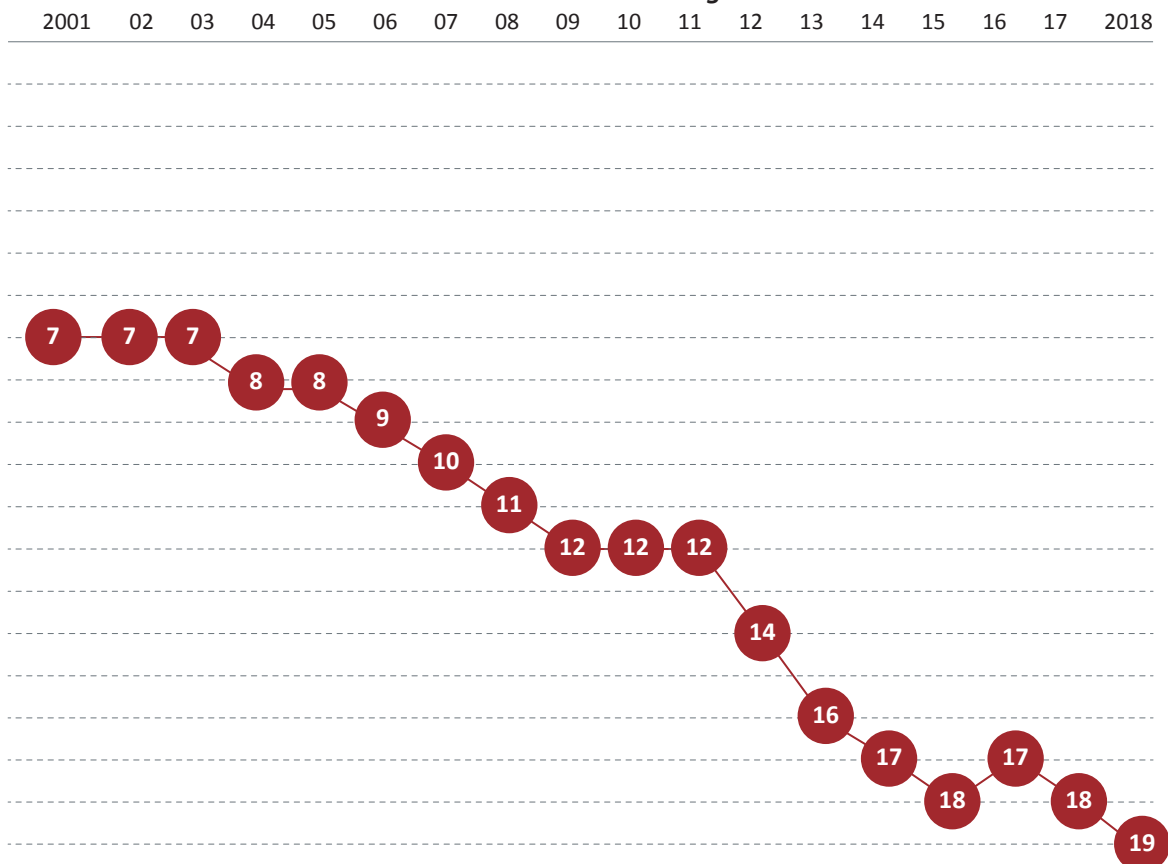
**Graphique 2. Répartition de l'effectif global des enseignants en accès régulé par grade, 2018**



Source : Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

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.

**Graphique 3. Évolution du taux d'encadrement pédagogique dans les établissements universitaires à accès régulé**



Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

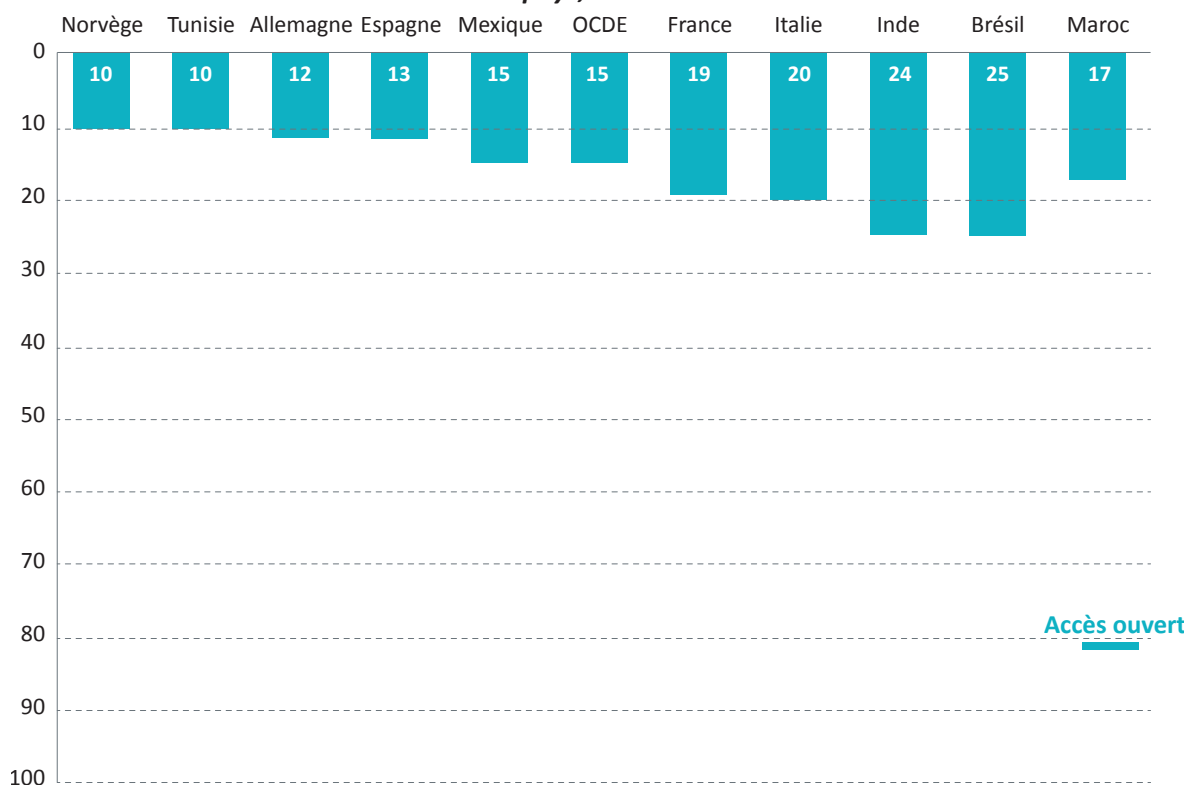
Toutefois, la valeur du taux d'encadrement reste contenue dans des proportions très raisonnables par comparaison à des taux similaires dans les pays de l'OCDE par

1. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. L'enseignement supérieur au Maroc : Efficacité, efficacité et défis de l'enseignement universitaire à accès ouvert, novembre 2018.

exemple (voir graphique 4). À noter que lors de la création des établissements à accès régulé, les universités et les pouvoirs publics ont pourvu ces établissements d'un encadrement adéquat pour réussir

leur mission d'établissements d'excellence. D'ailleurs, ceci ne s'est pas fait sans effet sur la composante à accès ouvert, qui est demeuré sous encadré sous l'effet de la massification.

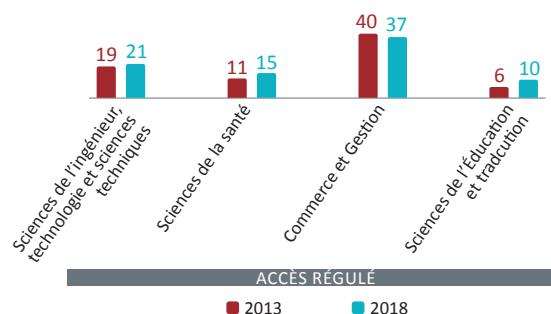
**Graphique 4. Taux d'encadrement pédagogique de l'accès régulé en comparaison avec d'autres pays, 2016<sup>(2)</sup>**



Cependant, il faudrait examiner cet encadrement qui est adéquat dans sa globalité par rapport aux domaines disciplinaires. C'est ainsi que ce taux, bien qu'appréciable dans l'ensemble, devrait cependant être relié aux établissements et surtout aux domaines dont les spécificités et le recours aux profils très pointus, gouvernent pour beaucoup l'encadrement pédagogique. En effet, au sein de l'accès régulé, le taux d'encadrement pédagogique diffère d'un champ disciplinaire à l'autre. Le domaine du Commerce et de la Gestion, par exemple, s'est amélioré en matière d'encadrement pédagogique, passant de 40 étudiants en 2013 par enseignant chercheur, à 37 étudiants par enseignant en 2018. Malgré cette amélioration, le domaine du Commerce

et de Gestion est le seul à présenter un taux d'encadrement pédagogique plus élevé que les autres domaines.

**Graphique 5. Évolution du taux d'encadrement pédagogique dans les établissements universitaires à accès régulé par domaine**



Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

2. L'année de comparaison est 2016 selon la disponibilité des données de l'OCDE qui concerne le taux d'encadrement. Données de l'OCDE pour l'OCDE, la Norvège, l'Espagne, le Mexique, l'Italie, l'Inde et le Brésil. Données du Ministère de l'Enseignement Supérieur pour la Tunisie (2015-2016) et les données du rapport Repères et Références Statistiques 2015-2016 pour la France et les données du Ministère de l'Enseignement Supérieur pour le Maroc.

Contrairement à la saturation de l'utilisation de sa capacité d'accueil, le domaine des sciences de la santé jouit d'un excellent taux d'encadrement pédagogique. La dotation de ce domaine en ressources humaines nécessaires dans le cadre de la stratégie nationale de santé conjugée à l'autorisation accordée aux médecins militaires d'intégrer les facultés de médecine en tant qu'enseignants-chercheurs<sup>3</sup>, ont permis de maintenir un taux d'encadrement correct. Ce bon niveau d'encadrement tient également à la diversification du statut du personnel enseignant comme c'est le cas du statut de 'professeur agrégé' qui représente en 2018 près d'un quart (20%) du total du personnel permanent dans ce domaine. D'où l'effet bénéfique pour le domaine de la santé des actions conjuguées du Ministère de l'Enseignement Supérieur et celui de la Santé.

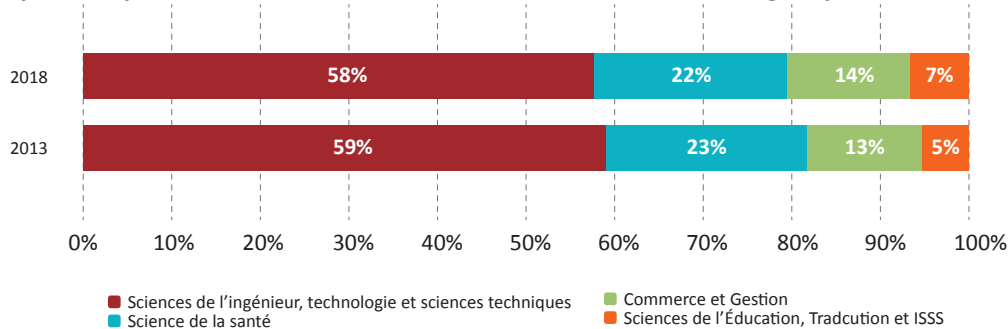
Il est à signaler qu'à l'avenir, les besoins en enseignants de l'accès régulé se multiplieront face à la progression continue des inscrits et aux départs à la retraite du corps professoral. De ce fait, il est indispensable de former au niveau du doctorat dans des domaines où le faible encadrement se fait sentir.

Cependant, un nombre adéquat d'enseignants à recruter est une condition nécessaire mais non suffisante, car il faut accorder une attention particulière à la qualité des formations du corps enseignant avec une politique adéquate au niveau de la formation doctorale. Cela signifie qu'il faut des enseignants qui maîtrisent d'abord leur domaine disciplinaire ainsi que la capacité de transmission du savoir et du savoir-faire aux apprenants selon des méthodes pédagogiques appropriées. Ceci ne peut s'acquérir qu'à travers un ciblage des disciplines pour les études doctorales et une formation spécifique selon des programmes adéquats.

### 3. Les formations en ingénierie et en médecine toujours attractives

La répartition selon les domaines d'étude des étudiants en accès régulé n'a presque pas changé durant les cinq dernières années (2013-2018). Plus de la moitié des étudiants sont inscrits en sciences de l'ingénieur, technologie et sciences & techniques. Le domaine des sciences de la santé occupe la deuxième place et accueille depuis 2013 de 22 à 23% des étudiants en accès régulé. Les autres domaines se partagent les 20% restants des étudiants.

**Graphique 6. Répartition des étudiants aux établissements à accès régulé par domaine d'études**



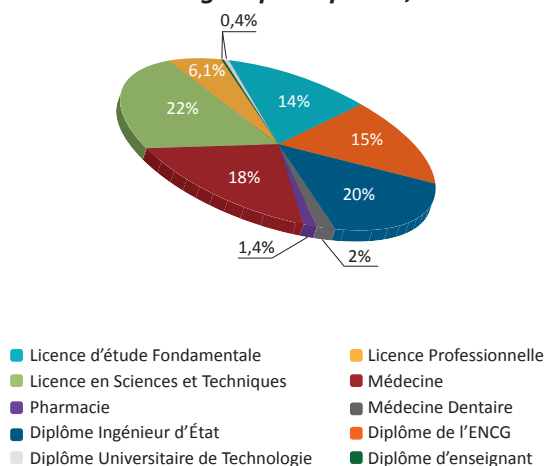
Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

En 2018, presque 42% des étudiants inscrits dans l'accès régulé préparent soit un diplôme d'ingénieur d'État soit un diplôme des

Sciences de la Santé (médecine, médecine dentaire ou pharmacie).

3. Décret n° 2-98-548 du 28 chaoual 1419 (15 février 1999) portant statut particulier du corps des enseignants-chercheurs de médecine, de pharmacie et de médecine dentaire, tel qu'il a été modifié et complété.

**Graphique 7. Répartition des étudiants dans l'accès régulé par diplôme, 2018**



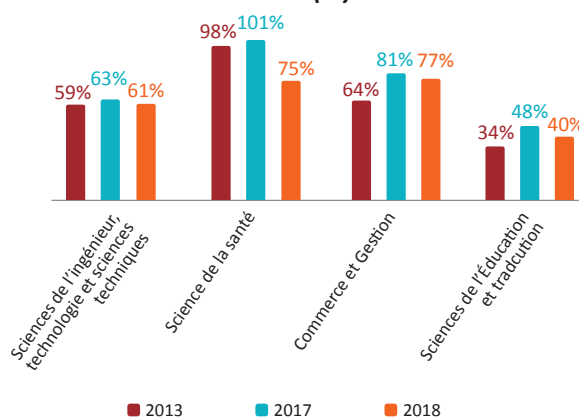
Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

Partant du principe que l'action publique part des places physiques pour définir les effectifs à former dans sa politique, il paraît judicieux de rapporter la répartition de ces effectifs à la capacité d'accueil afin d'apprécier le taux d'utilisation de celle-ci par domaine. Sur ce registre, on constate que la capacité d'accueil, en termes de places physiques, au niveau de l'accès régulé a augmenté de 43% entre 2013 et 2018 en passant de 115.573 à 165.795 places.

Avec un taux d'utilisation de la capacité d'accueil de près de 62% en 2018, l'accès régulé fonctionne encore, dans l'ensemble, en deçà de ses capacités optimales<sup>(4)</sup>, même s'il s'en approche.

Il convient de souligner qu'il existe tout de même des différences dans l'utilisation de la capacité d'accueil suivant les domaines. On observe également une amélioration de ce taux dans le domaine des sciences de la santé, qui est passé de 98% en 2013 à 75% en 2018.

**Graphique 8. Taux d'utilisation de la capacité d'accueil dans l'accès régulé par domaines d'étude (%)<sup>(5)</sup>**



Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur 2017-2018 - Traitement INE-CSEFRS

Ces taux élevés de l'utilisation de la capacité d'accueil dans le domaine des sciences de la santé furent déjà perceptibles en 2012-2013. Ils seraient attribués au plan national de formation de 3.300 médecins à l'horizon 2020, lancé en 2008 dans le sillage de la stratégie nationale pour la santé. En effet, les effectifs importants des inscrits ne cessent de croître au fil des années, passant de 16.083 en 2013 à 20.901 en 2017, réalisant une progression de 30% et dépassant, ainsi, le taux d'utilisation de toute la capacité d'accueil (100%).

Après l'initiative de combler le déficit en profils d'ingénieurs, une forte mobilisation nationale s'est faite en 2006 pour mettre à niveau le système de santé en termes d'infrastructures et d'offre médicales par la formation de 3.300 médecins par an et la création de nouvelles facultés de médecine à l'horizon 2020. Cette initiative a accéléré l'ouverture des facultés de médecine et de pharmacie de Fès, Marrakech et d'Oujda et la réalisation de deux autres à Agadir et Tanger.

Comme le montre les chiffres, le risque de présenter, à court terme, des insuffisances en matière de disponibilité de places d'accueil est écarté en 2018 grâce à l'augmentation importante du nombre de places physiques

4. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, L'enseignement supérieur au Maroc : Efficacité, efficacité et défis de l'enseignement universitaire à accès ouvert, novembre 2018.

5. L'année 2017 est intégrée dans le graphique en raison de l'inflexion constatée dans certains domaines entre 2017 et 2018 et pour montrer l'amélioration constatée entre ces deux années.

offertes dans ce domaine, qui s'est accru dans les facultés de médecine et de pharmacie, et de médecine dentaire de presque 9.551 places, particulièrement entre 2017 et 2018. Le nombre de places physiques pour les facultés de médecine et de pharmacie était de 9.078 entre 2017 et 2018, soit un accroissement de près de 52%. Cette nette amélioration est la conjonction de plusieurs facteurs : (i) l'opérationnalisation des locaux des nouvelles facultés de médecine à Agadir et Tanger et (ii) l'extension de celles de Casablanca et de Fès et à moindre degré celle d'Oujda.

Les nombres de places physiques offertes dans les autres domaines d'étude ont également évolué avec des taux d'accroissement qui varient entre 4% et 22% entre 2017 et 2018, tout en restant dans une zone de sous-optimisation de la capacité. Exception faite du domaine du commerce et de la gestion qui a amélioré le taux d'utilisation de sa capacité d'accueil pour se situer à environ 77% en 2018 relativement mieux que celui enregistré en 2017.

#### **4. Les formations en sciences de l'éducation**

Dans un système éducatif en pleine expansion et en processus de réforme, il y a nécessité que l'université, et particulièrement les établissements à accès régulé, contribuent de manière effective dans la formation et la recherche en sciences de l'éducation pour répondre aux besoins pressants de l'ensemble du système éducatif et ses réformes successives.

Cette formation, dispensée par les Centres Régionaux des Métiers d'Éducation et de Formation (CRMEF) implantées dans toutes les régions du Royaume, signifie l'acquisition de compétences appliquées et pratiques en sciences de l'éducation. De ce fait, elle est différente de celle portant sur les métiers de l'enseignement (encadré 1).

#### **Encadré 1. Périmètre de la formation en éducation**

Le vaste domaine de l'éducation comprend deux activités : la formation en sciences de l'éducation et la formation aux métiers de cette dernière (annexe 2). L'absence d'une nomenclature nationale normalisée ne permet guère de classer les filières accréditées en fonction de leur vocation et leur contenu. À titre d'illustration, l'École Normale Supérieure (ENS) et l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET), sont comptabilisées dans les statistiques de l'enseignement universitaire en tant qu'établissements offrant des formations en 'sciences de l'éducation' aux côtés de la Faculté des Sciences de l'Éducation. En effet, ces établissements furent pendant longtemps dédiés, pour l'essentiel, aux métiers d'éducation. Après leur intégration aux universités à partir de 2007, leurs parcours et leurs filières subissaient des changements profonds. L'offre de formation n'est à ce jour pas stabilisée : DUT, LP, Ingénieur, Enseignant, etc. Sous réserve de ce qui précède, nous conviendrons que le domaine des sciences de l'éducation comprend la Faculté des Sciences de l'Éducation, les ENS et les ENSET.

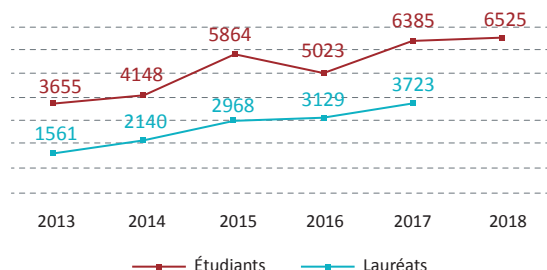
Les effectifs en formation dans le domaine de l'éducation ont progressé de 79% passant de 3.655 à 6.525 étudiants entre 2013 et 2018. Le graphique ci-dessous fait ressortir une inflexion de ces effectifs, expliquée principalement par la diminution des nouvelles inscriptions suite à l'opération de recrutement d'enseignants par le secteur de l'éducation nationale ayant une Licence et après une courte formation dans les Centres régionaux des Métiers d'Éducation et de Formation. Cette opération fut l'embryon du lancement, à partir de 2017-2018, de la formation en éducation au sein des universités (Licence et Master)<sup>(6)</sup>, notamment par les Facultés des Lettres, de Droit et des Sciences, et par la création récente de quelques établissements à vocation des

6. Décret n°2.18.504 du 03 dou kaada 1439 (17 juin 2018) modifiant et complétant le décret n° 2-04-89 du 18 rabii II 1425 (7 juin 2004) fixant la vocation des établissements universitaires, les cycles des études supérieures ainsi que les diplômes nationaux correspondants.



sciences de l'éducation. Mais l'évaluation du produit de ces établissements ne peut se réaliser qu'après la sortie de leurs lauréats et leur intégration effective dans le cycle de formation en éducation.

**Graphique 9. Évolution de l'effectif global des étudiants et des lauréats en sciences de l'éducation<sup>(7)</sup>**



Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

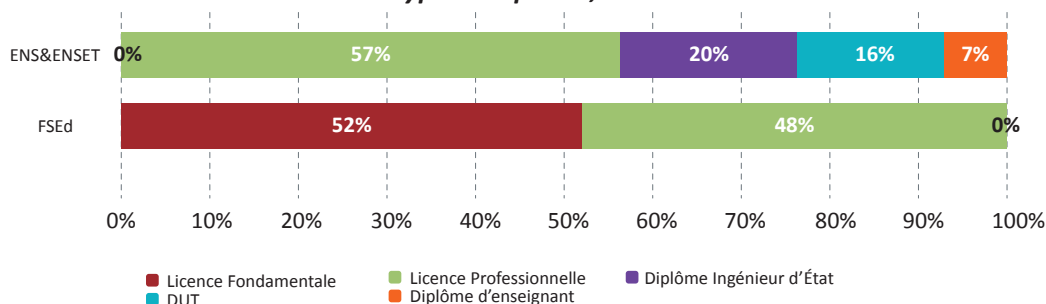
Par ailleurs, l'effectif des lauréats en sciences de l'éducation a évolué de façon progressive, atteignant 3.723 lauréats en 2017, soit une progression de 139% depuis 2013.

Actuellement, malgré ces accroissements notables, ce nombre de lauréats en sciences de l'éducation<sup>(8)</sup> reste insuffisant dans l'absolu pour assurer des compétences suffisantes pour (i) résorber le déficit cumulé des années passées, (ii) pourvoir les métiers en éducation et (iii) répondre aux besoins de la réforme ambitieuse voulue par la Vision Stratégique 2015-2030.

En effet, ces besoins sont énormes et couvrent des champs tels que ceux relatifs au personnel enseignant et à tous les métiers de l'éducation, à la gouvernance éducative et à la gestion des établissements, à l'accompagnement, à l'orientation, à l'économie de l'éducation, aux innovations pédagogiques, au numérique, aux formations pour le développement du préscolaire, à l'éducation inclusive et à l'ancrage d'une éducation performante dans le monde rural et les régions.

En plus de sa faiblesse, l'offre de formation dans le domaine de l'éducation ne concerne pas seulement les sciences de l'éducation. On assiste à une hétérogénéité de cette offre. En effet, la répartition de l'effectif des étudiants en éducation par type de diplôme révèle que 20% des inscrits préparent un diplôme d'ingénieur d'État en 2018 au niveau des ENSET<sup>(9)</sup> (graphique 10). On constate également que seuls 7% des étudiants au sein des Écoles Normales Supérieures et des Écoles Normales Supérieures de l'Enseignement Technique poursuivent leur formation sur le métier de l'enseignant et non pas en Sciences de l'Éducation dont l'effectif s'est réduit de moitié entre 2017 et 2018, en passant de 672 à 336 inscrits. Ces données reflètent, à la fois, l'hétérogénéité des formations et l'instabilité des offres de formation au sein de ces établissements.

**Graphique 10. Répartition de l'effectif global des étudiants dans le domaine de l'éducation par type de diplôme, 2018**



Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

7. Les chiffres des inscrits tiennent compte également des inscrits aux cycles d'Ingénieur d'État, DUT et diplôme d'enseignant, dans les ENS et les ENSET.

8. En excluant le diplôme d'ingénieur, le DUT et le diplôme d'enseignant et en supposant que la LEF et la LP concernent des filières en sciences de l'éducation.

9. Ces formations d'ingénieurs d'État pourraient se focaliser plutôt sur des formations en sciences de l'éducation, au vu de l'histoire des ENSET et leur expérience dans le domaine de l'éducation.



Cette hétérogénéité se maintiendrait avec une présence du diplôme d'ingénieur dans les ENSET et du diplôme d'enseignant dans les ENS et les ENSET. D'une part, ces établissements se positionnent sur ces formations qui accroissent leur potentiel et leur notoriété. D'autre part, les pouvoirs publics ont tout récemment lancé un programme de formation de dizaines de milliers de candidats pour les besoins du secteur de l'éducation nationale. D'où la confrontation entre ces deux logiques, dont l'une voudrait maintenir ses formations, même si elles ne sont pas forcément liées aux sciences de l'éducation, et l'autre répond à l'impératif de combler le déficit en sciences de l'éducation et en formation aux métiers de l'éducation.

# CHAPITRE III.

## L'ACCÈS RÉGULÉ : SES ATTRIBUTS ET SES ATOUTS

Depuis sa création, l'accès régulé s'est au fil du temps distingué au sein de l'université, par rapport aux formations à accès ouvert et aux établissements ne relevant pas de l'université, ce qui lui a procuré une identité propre. Il est intéressant d'examiner les attributs qui le distinguent des autres composantes, ses atouts et ce qui fait sa notoriété au sein du système universitaire.

### 1. L'accès régulé : la dualité du 'cycle normal' et du LMD

La composante d'accès régulé s'est toujours distinguée par son organisation associée à un type de diplôme. Cette organisation pédagogique était initialement organisée, par exemple, en quatre ans pour les Facultés des Sciences et Techniques (FST) et les Écoles Nationales de Commerce et de Gestion (ENCG), en cinq ans pour les Écoles d'Ingénieurs et en deux ans pour les Écoles Supérieures de Technologie (EST). C'est ce qui constitua son 'cycle normal'.

L'appellation 'cycle normal' fut vraisemblablement introduite pour identifier la formation dans l'accès régulé. Elle est toujours adoptée pour fournir les données statistiques de l'université (Statistiques universitaires et Maroc universitaire). Or, cette appellation<sup>(1)</sup> va au-delà d'un simple usage terminologique pour incarner toute

une composante voulant se sanctuariser en préservant son identité<sup>(2)</sup>. Au côté de ses diplômes propres, l'accès régulé s'est progressivement approprié l'architecture Licence Master Doctorat (LMD) chaque fois que l'opportunité et/ou le besoin, se font sentir et/ou la pression est exercée soit par les responsables, les enseignants ou les étudiants. En effet, et depuis le décret n° 2.04.89 du 7 juin 2004<sup>(3)</sup>, l'accès régulé est habilité, en plus de ses propres diplômes, à préparer et délivrer les diplômes L-M-D (article 12), à l'exception des EST qui ne préparent et délivrent que le DUT et la LP (article 11, alinéa 7).

Après son introduction dans les facultés à accès ouvert, le LMD a graduellement pris de la place dans l'accès régulé. Son architecture pédagogique a enregistré deux vagues de modification, la première en 2009 et la seconde en 2015. Le graphique 11 décline une ventilation des effectifs des étudiants dans l'accès régulé en fonction du diplôme.

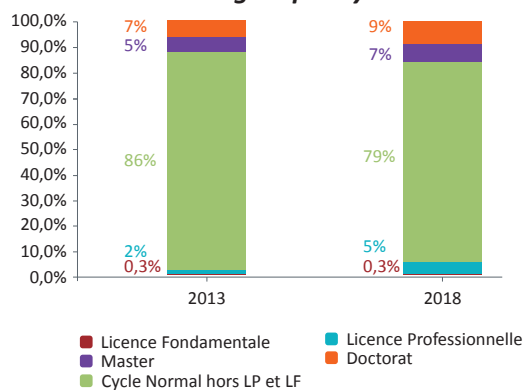
1. Le 'cycle normal' désigne lui-même une myriade de diplômes et de formations dont principalement :

- la Licence et le Master, en Sciences et Techniques, au sein des Facultés des Sciences et Techniques (FST). Ils ont remplacé la Maîtrise ès sciences et techniques ;
- le 'Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) au sein presque de tous les établissements à accès régulé ;
- le 'Diplôme d'Ingénieur d'État' au sein des Écoles d'Ingénieurs telles que les Écoles Nationales des Sciences Appliquées, les Écoles Nationales Supérieures des Arts et Métiers, etc. ;
- le 'Diplôme de Docteur en médecine', le 'Diplôme de Docteur en pharmacie' délivrés par les Facultés de Médecine et de Pharmacie ;
- le 'Diplôme de Docteur en médecine dentaire', délivré par les Facultés de Médecine Dentaire ;
- le 'Diplôme des écoles nationales de commerce et de gestion' (E.N.C.G.) ;
- le 'Diplôme national d'Expert-Comptable' des ENCG.

2. Une tentative de la politique publique pour transformer certains établissements, notamment les ENSA et les FST, en écoles polytechniques en 2016 (décret n° 2.15.644 du 8 août 2016) est vite avortée sous le poids des contestations essentiellement des étudiants de ces établissements. Le décret susmentionné est alors abrogé par le décret n° 2.17.229 du 4 août 2017.

3. Décret n° 2-04-89 du 18 rabii II 1425 (7 juin 2004) fixant la vocation des établissements universitaires, les cycles des études supérieures ainsi que les diplômes nationaux correspondants, tel qu'il a été modifié et complété.

**Graphique 11. Répartition des étudiants en accès régulé par cycle**



Source : Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

### • L'appropriation de la Licence Professionnelle

La part des étudiants inscrits en licence professionnelle (LP) en accès régulé n'a pas cessé d'augmenter entre 2013 et 2018. En effet, l'effectif des inscrits en Licence Professionnelle dans l'accès régulé a évolué de plus de presque cinq fois durant cette même période allant de 1.056 à 5.292 étudiants. Dans le même temps, celui de l'accès ouvert a baissé de presque 6% passant de 10.686 à 10.013 inscrits. Ceci peut être expliqué par le fait que les étudiants, dans l'ensemble, privilégient les établissements à accès régulé en raison de la perception positive dont jouissent ces derniers.

La nette croissance du nombre d'étudiants en Licence Professionnelle est due à l'accroissement exponentiel du nombre des inscrits en Licence Sciences et Techniques au niveau des Facultés des Sciences et Techniques, qui représentent 77,6% du total des étudiants en licence de l'accès régulé en 2018.

### • Le Master et le Doctorat, les nouvelles conquêtes de l'accès régulé

Globalement, les effectifs des étudiants inscrits en accès régulé au Master et au Doctorat ont enregistré, entre 2009 (année de démarrage de la réforme de doctorat) et 2018, une croissance de 258% et 206% respectivement.

Si l'année universitaire 2008-2009 a marqué la mise en œuvre de la réforme du cycle doctoral dans l'architecture pédagogique LMD<sup>(4)</sup>, celle en 2012-2013 constitua une inflexion dans l'intérêt porté par l'accès régulé à la formation doctorale.

Le nombre des étudiants inscrits au master dans ces établissements est passé de 3.781 à 7.134 étudiants entre 2013 et 2018. L'effectif enregistré en 2018 est plus de trois fois supérieur à celui de 2009. Ce développement du Master dans ces établissements, en plus de celui de la Licence, a entraîné une dualité dans l'organisation des formations : système LMD et cycle normal<sup>(5)</sup>.

Quant à l'effectif des étudiants en Doctorat, il a également enregistré une augmentation et est passé de 4.822 à 9.602 étudiants entre 2013 et 2018. Cette augmentation du nombre de doctorants est due entre autres à l'opération entamée en 2012 de transformation, après concours, des postes des administratifs ayant un doctorat au sein de l'administration en postes d'enseignant-chercheur<sup>(6)</sup>. En effet, cette opération a concerné la transformation de 2.530 postes<sup>(7)</sup> de cadres administratifs en enseignants chercheurs entre 2016 et 2019, auxquels il faut ajouter également 300 premiers postes créés en 2012 et régularisés en 2013.

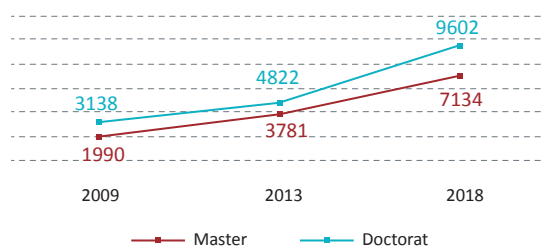
4. Arrêté du Ministère en charge de l'Enseignement Supérieur n° 1371-07 du 22 ramadan 1429 (23 septembre 2008) approuvant le cahier des normes pédagogiques nationales du cycle de doctorat.

5. L'exemple anglo-saxon (notamment du Royaume-Uni, des États-Unis d'Amérique, du Canada, de l'Australie) est très illustratif dans ce sens. Toutes les formations supérieures sont faites selon le LMD où on y trouve tous les types de Master allant de la médecine à l'éducation passant par l'ingénierie, l'agriculture et la sociologie (<https://www.mastersportal.com/>).

6. Cette opération, communément connue par "transformation des postes administratifs", n'est pas une condition suffisante pour intégrer le poste d'enseignant-chercheur mais elle demeure nécessaire pour ceux et celles qui aspirent à postuler, car en sus du Doctorat, la transformation ne se fait qu'après avoir réussi le concours d'accès au grade de Professeur Assistant.

7. Présentation du Ministre de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, devant l'Assemblée Générale du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, le 14 janvier 2019.

**Graphique 12. Effectif global des étudiants inscrits au Master et en Doctorat au sein des établissements universitaires à accès régulé**



Source : Données Département de l'Enseignement Supérieur, Traitement INE-CSEFRS

Bien que cette politique ait incité nombre de cadres supérieurs de l'administration, déjà inscrits en doctorat, à accélérer leurs travaux de recherche en vue de la soutenance, elle a surtout attisé l'appétit de nombre d'autres administratifs, désireux d'intégrer le secteur de l'enseignement supérieur en tant qu'enseignant-chercheur, et de s'engager dans un projet doctoral.

## 2. L'accès régulé, vecteur de la mobilité estudiantine interrégionale

Il est évident que la diffusion géographique des établissements d'accès régulé permet d'assurer un enseignement supérieur de proximité et de générer une dynamique socio-économique territoriale<sup>(8)</sup> doublée d'une égalité des genres. Sa particularité réside également dans le fait de favoriser une mobilité estudiantine qui ne s'offre pas à l'accès ouvert limité par la carte universitaire. Cette mobilité estudiantine interrégionale est de nature à favoriser le brassage humain, social et culturel des étudiants provenant de différentes régions du Maroc.

Afin d'étudier cette mobilité nationale dans et par l'accès régulé, nous représentons, à partir des données concernant les étudiants en formation durant l'année 2016-2017, les flux des bacheliers sortants de chaque région d'origine, vers les autres régions comme destination pour leurs études dans des établissements à accès régulé.

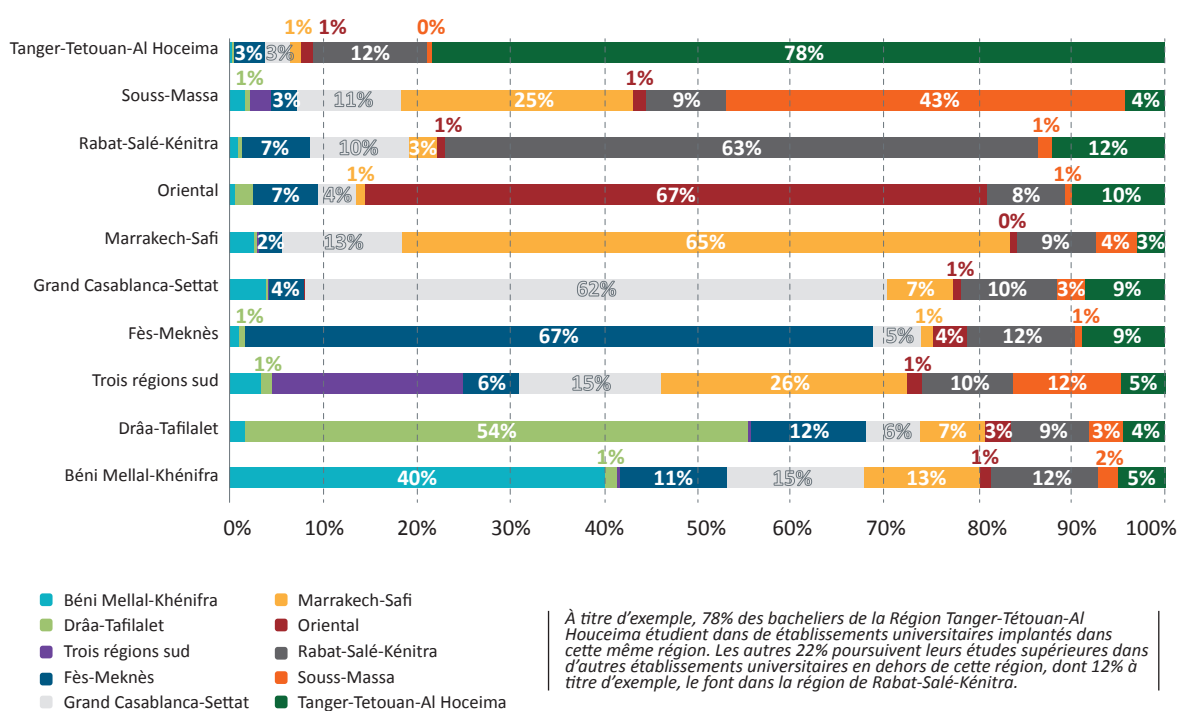
Au niveau national, environ un étudiant sur deux (46%) poursuit ses études en 2016-2017 dans un établissement à accès régulé dans une région autre que celle dans laquelle il a obtenu son baccalauréat. Mises à part les trois régions du sud, la mobilité sortante la plus forte est observée dans la région de Béni-Mellal & Khénifra, où 60% d'étudiants qui y ont obtenu leur baccalauréat quittent cette région pour poursuivre leurs études dans d'autres régions (graphique 13).

Une région comme le Grand Casablanca-Settat, pôle économique attractif par excellence, connaît également une forte mobilité vers les régions de Marrakech-Safi et vers Tanger-Tétouan-Al Hoceima. De même, de nombreux étudiants originaires (par leur baccalauréat) de la région Rabat-Salé-Kénitra rejoignent des établissements sis dans les régions de Tanger-Tétouan-Al Hoceima, de Fès-Meknès et, à moindre degré, de Marrakech-Safi. Seule la région Tanger-Tétouan-Al Hoceima est marquée par une moindre mobilité sortante de ses étudiants : 22% (voir graphique 13). L'offre de formation de cette région est dense et diversifiée, et dispose de neuf établissements<sup>(9)</sup>.

8. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Évaluation des facultés polydisciplinaires : Quelle politique, quel impact et quelle perspective ? 2017.

9. Ce sont trois ENSA, deux FST, une FMP, une ENCG, une École de traduction et une ENS.

**Graphique 13. Répartition de l'effectif des bacheliers sortants de chaque région marocaine selon la région d'existence de l'établissement universitaire à accès régulé<sup>(10)</sup>, 2017**



Source : Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement et réalisation INE-CSEFRS

En fait, c'est la sélection par concours à l'accès dans ces établissements qui sert de facteur déterminant à la mobilité des étudiants et des flux. C'est également pour éviter l'accès ouvert, perçu comme non valorisé aux yeux d'une grande frange de la société, que les bacheliers ayant obtenus des notes élevées au baccalauréat s'orientent volontairement ou par obligation, à choisir un établissement à accès régulé peu importe sa localisation géographique.

Plaider pour la mobilité interrégionale, porteuse de plusieurs actifs, sous-entend et exige le développement de véritables campus universitaires dans les différentes régions<sup>(11)</sup>. À défaut, les bienfaits de cette mobilité se transformeraient en un réel fardeau pour les familles des étudiants, qui pourrait même les dissuader d'accepter la mobilité de leurs enfants. Le concept de campus offre un espace de vie intégré à l'étudiant : il permet de remédier à l'isolement de certains établissements créés seuls ou éclatés les uns

des autres. Le campus est un espace de vie universitaire pour les étudiants, qui garantit de surcroît un impact socio-économique significatif sur sa région.

### 3. La parité dans l'accès régulé

La Vision Stratégique de la réforme 2015-2030 a fait de la parité sa doctrine et a érigé l'égalité entre genres en choix stratégique pour la nation. En effet, on lit dans le levier 18, mesure 101 : «De ce fait, l'éducation aux valeurs démocratiques, à la citoyenneté, à la promotion de l'égalité des genres et à la lutte contre toutes les formes de discrimination, doit être érigée en choix stratégique incontournable et décliné en quatre niveaux: L'approche pédagogique, les structures éducatives et institutionnelles, les acteurs pédagogiques et la relation entre l'École et son environnement».

10. La mobilité de la région vers elle-même désigne l'effectif des étudiants restant dans cette région : l'origine du baccalauréat et la localité de l'établissement de formation sont identiques.

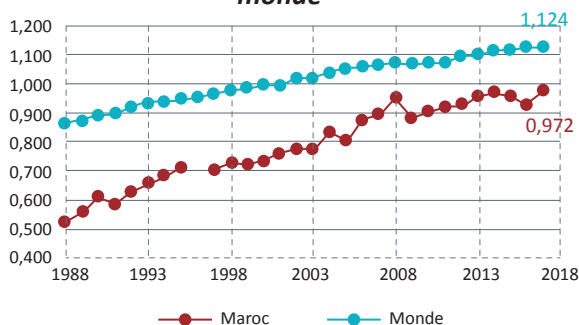
11. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Évaluation des Facultés Polydisciplinaires, quelle politique, quel impact et quelle perspective ? 2017.

De ce fait, une évaluation de l'accès régulé ne peut occulter d'y apprécier la parité femme-homme<sup>(12)</sup>. Cette parité sera analysée ici selon trois niveaux. Le premier est celui du bassin de recrutement de l'accès régulé, à savoir les bacheliers. Le deuxième est celui des étudiants en formation dans cette composante et le dernier niveau est celui du personnel pédagogique permanent dans celle-ci.

- **La parité au sein de la communauté estudiantine**

Si la parité dans l'enseignement supérieur s'est constamment améliorée au Maroc les quatre dernières décennies pour atteindre en 2017 un indice de parité de 0,972, elle est encore inférieure la moyenne mondiale qui s'établit à 1,124 la même année.

**Graphique 14. Indice de parité dans l'enseignement supérieur au Maroc et dans le monde<sup>(13)</sup>**



Source UNESCO et Banque Mondiale : 'Ratio femmes/hommes des inscriptions dans l'enseignement supérieur'

L'accès régulé est enclin à favoriser la parité fille-garçon. Avec un indice de parité qui avoisine 1,17 en 2018, il est nettement supérieur à la moyenne nationale et même meilleur que celle enregistrée au niveau mondial (voir graphique 14).

Les données montrent que la parité fille-garçon en accès régulé s'améliore graduellement. Depuis 2015, la courbe d'évolution de l'indice de parité de l'accès régulé est supérieur mais pratiquement parallèle à celle de tout le système universitaire, ce qui suggère que l'accès régulé est un vecteur de la parité fille-garçon dans tout le système universitaire.

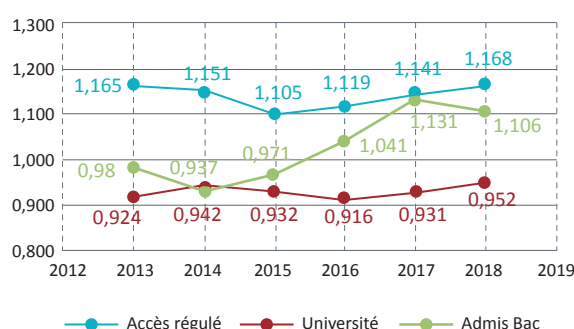
12. La parité sera appréciée en utilisant l'indice de parité. Il désigne le rapport des effectifs de femmes par les effectifs d'hommes. Ainsi, si cet indice est supérieur à 1, il signifie une forte présence féminine. S'il est égal à 1, c'est l'égalité des deux genres.

13. Données Excel extraites le 26 août 2019. Traitement et réalisation par INE-CSEFRS.

L'amélioration constatée de la parité fille-garçon en accès régulé semble être le continuum d'une amélioration qui s'opère dans le système scolaire et surtout au niveau des admis au baccalauréat. En effet, ce dernier constitue le bassin originel de recrutement pour la totalité de l'enseignement supérieur.

De plus, la sélection qui s'opère à l'entrée de l'accès régulé intervient pour améliorer davantage la parité au sein de celui-ci.

**Graphique 15. Évolution de l'indice de parité fille-garçon de la population des bacheliers, de la communauté estudiantine de l'accès régulé et de toute l'université**



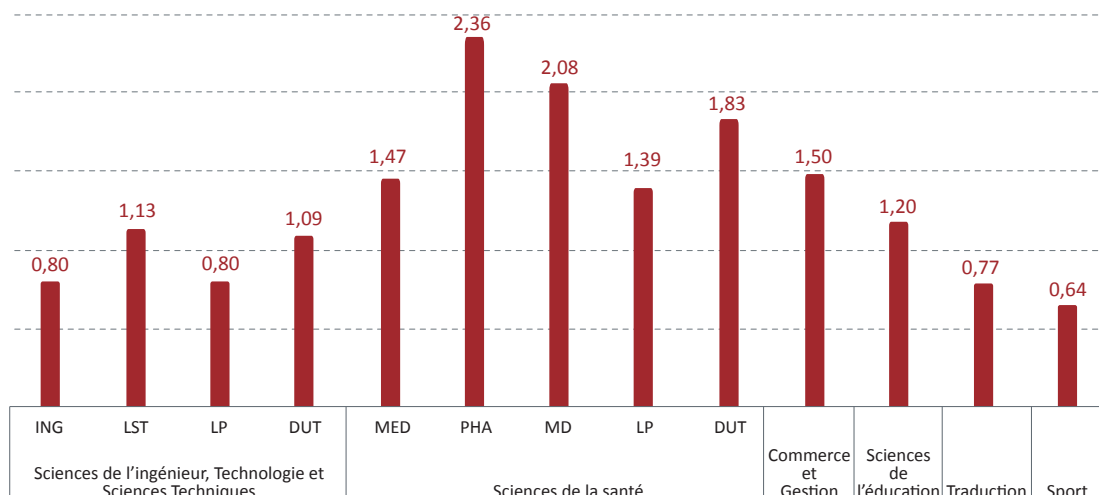
Source : Département de l'Éducation Nationale pour les admis au baccalauréat et Département de l'enseignement supérieur pour l'université. Traitement INE-CSEFRS

La parité fille-garçon s'est améliorée au sein de la population des bacheliers. Depuis 2016, la parité penche favorablement du côté de filles admises au baccalauréat en dépassant la parité égale (indice égal à 1).

En 2018, les filles inscrites en accès régulé sont très majoritaires en sciences de la santé, étant de loin le domaine le plus attrayant pour les filles, dont les parts des inscrites sont très élevées atteignant 61% de l'ensemble des étudiants en 2018 en accès régulé. Elles sont en proportion quasi égale avec leurs homologues masculins dans les domaines des sciences de l'ingénieur et des sciences et techniques et de la technologie dont l'indice de parité est de 0,99 en 2018. Toutefois, en désagrégeant ce dernier grand domaine, nous constatons que la parité n'est pas encore atteinte dans les domaines des sciences de l'ingénieur et en Licence

Professionnelle dont l'indice de parité fille-garçon est aux alentours de 0.80 en 2018 (graphique 16). En Commerce et Gestion, cet indice est de 1,50 la même année.

**Graphique 16. Répartition par domaine d'étude de l'indice de parité fille-garçon de la communauté estudiantine en accès régulé, 2018**



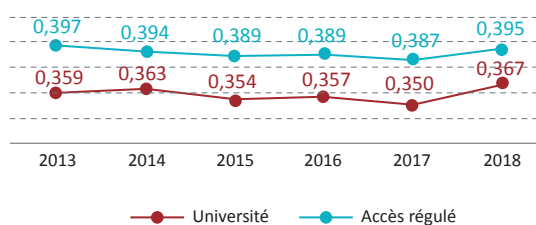
• **La parité au sein de la communauté des enseignants permanents**

Si la parité estudiantine fille-garçon est exemplaire chez des étudiants, il n'en est pas de même pour la communauté académique. En effet, le personnel enseignant-permanent dans les établissements à accès régulé est encore largement à dominance masculine. L'indice de parité femme-homme au sein du personnel enseignant-permanent de l'accès régulé ne dépasse pas 0,395 en 2018. Autrement dit, pour 10 hommes enseignants, on ne dénombre que moins de quatre femmes enseignantes (3,95) au sein de l'accès régulé (graphique 17). Aussi, la parité femme-homme s'est continuellement dégradée depuis 2013 pour ne reprendre son augmentation qu'en 2018 en atteignant un indice de parité de 0,395. Au fil du temps, l'accès régulé, a renforcé la parité féminine estudiantine alors que l'académique s'est effritée, malgré une légère reprise entre 2017 et 2018.

En dépit de cette faible parité de l'accès régulé, il demeure, néanmoins plus enclin à attirer plus de femmes enseignantes qu'il ne l'est pour tout le système universitaire avec un indice de parité de 0,367 en 2018. Les conditions liées aux sureffectifs et

les exigences de l'activité de recherche sont autant de raisons qui dissuaderaient les femmes d'envisager une carrière d'enseignant-chercheur en accès ouvert, plutôt qu'en accès régulé.

**Graphique 17. Évolution de l'indice de parité femme-homme de la communauté académique au sein de l'accès régulé et dans toute l'université**



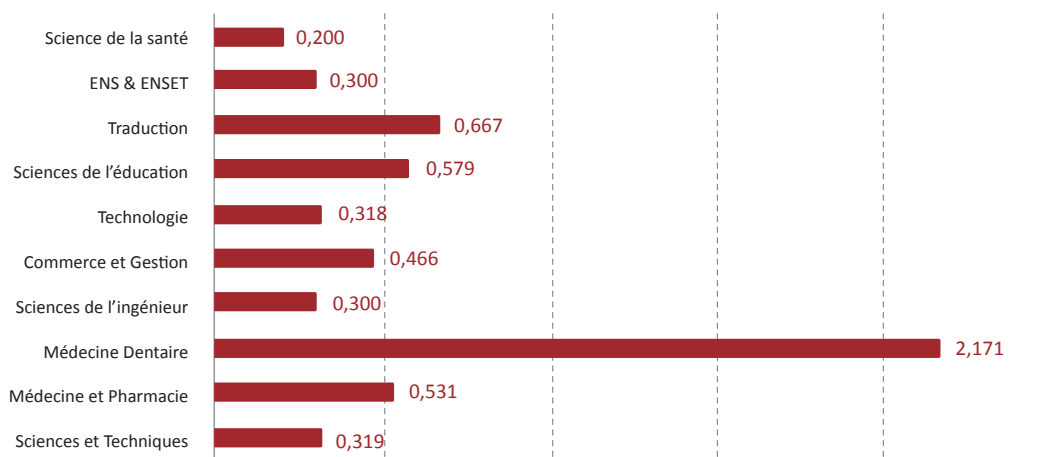
Source : Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

La répartition par genre de l'effectif global des enseignants permanents en accès régulé est dissymétrique selon les domaines d'études, avec une prédominance féminine en médecine dentaire avec un indice de parité de 2,171 en 2018 (graphique 18). La faible présence féminine au sein de la communauté académique est observée dans les domaines de l'ingénierie et les domaines de formation des ENS et ENSET, les sciences et techniques et la technologie<sup>(14)</sup>.

14. Le domaine des sciences de la santé est très jeune pour pouvoir faire une appréciation objective de son indice de parité.



**Graphique 18. Répartition par domaine d'étude de l'indice de parité femme-homme de la communauté académique au sein de la composante d'accès régulé, 2018**



Source : Département de l'Enseignement Supérieur. INE-CSEFRS

#### 4. L'accès régulé attractif d'étudiants étrangers

On assistait à une politique publique de maintenir l'attractivité de l'accès régulé, fondée sur le mérite et l'excellence. Dans cette logique, et quelles que soient ses faiblesses, l'accès régulé devrait être tout aussi attractif pour les étudiants étrangers que pour les marocains. Réciproquement, l'attractivité internationale et la densité des étudiants étrangers dans une institution est synonyme de la qualité et de l'excellence de ses formations et ses débouchés. L'attractivité d'étudiants étrangers devra également être considérée selon le prisme de la mobilité internationale estudiantine qui caractérise l'espace mondial de l'enseignement supérieur. La mobilité des étudiants, des lauréats et des compétences est devenue un phénomène qui touche tous les pays, mais à des degrés divers et concerne ceux qui reçoivent des étudiants étrangers tout en "exportant" leurs propres étudiants.

#### Encadré 2. L'expérience canadienne en matière d'attractivité internationale en enseignement

L'exemple à citer, sans être manifestement le seul, est celui du Canada avec sa très récente stratégie 'Miser sur le succès: Stratégie en matière d'éducation internationale (2019-2024)'. Ses objectifs sont : (i) encourager plus de canadiens à acquérir de nouvelles aptitudes par les études et le travail à l'étranger dans des marchés clés, surtout en Asie, (ii) diversifier la provenance des étudiants étrangers, les lieux où ils étudieront au Canada ainsi que leurs domaines et niveaux d'étude et (iii) augmenter le soutien aux établissements d'enseignement canadiens pour les aider à accroître leurs services d'exportation et à explorer de nouvelles possibilités à l'étranger.

Cette stratégie s'arrime à la stratégie globale de diversification commerciale du Canada: nouveaux marchés, nouveaux clients, nouveaux emplois.

Pour réussir sa stratégie d'éducation internationale, le Canada lui consacre une allocation de 147,9 millions de dollars sur cinq ans dans le budget de 2019, suivie d'un financement récurrent de 8 millions de dollars par année<sup>(15)</sup>.

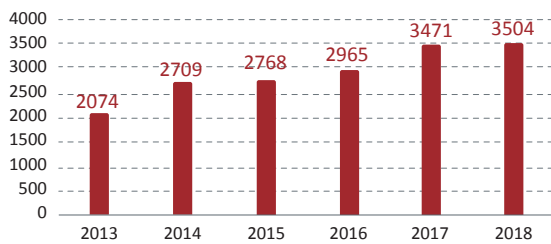
15. Ministère de l'Éducation du Canada (<https://www.educanada.ca/media-medias/news-nouvelles/2019/2019-08-23b.aspx?lang=fra>), accédé le 3 septembre 2019.



Le Maroc est devenu une destination des étudiants étrangers depuis quelques années. Il a reçu en 2018, grâce à la politique de coopération avec plusieurs pays, près de 11.439 étudiants étrangers au niveau de ses établissements universitaires publics dont 3.504 inscrits en accès régulé durant la même année. La population des étudiants étrangers en accès régulé représentait 3,37% de l'ensemble des étudiants de cette composante en 2018 alors que ce pourcentage n'est que de 1,39% dans tout le système universitaire la même année.

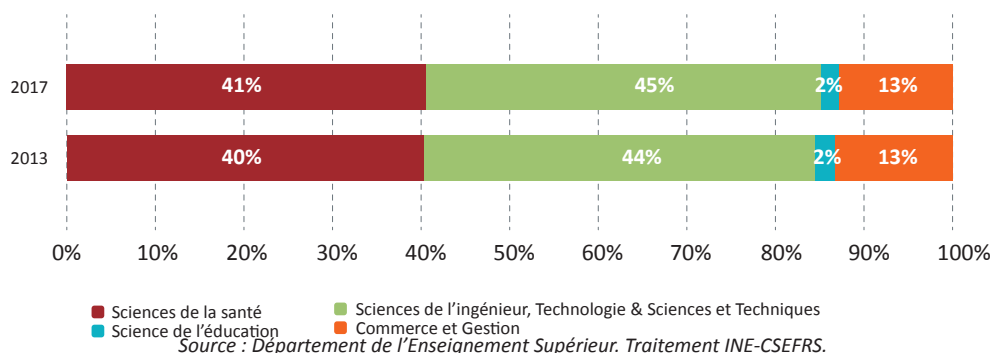
L'effectif des étudiants étrangers au Maroc dans l'accès régulé n'a cessé d'augmenter depuis 2013, il est passé de 2.074 à 3.504 étudiants étrangers, soit une progression de près de 69% entre 2013 et 2018. Leur part du total dans l'accès régulé est également en augmentation continue, elle varie de 2,9% à près de 3,4% durant cette même période.

**Graphique 19. Évolution de l'effectif des étudiants étrangers en accès régulé**



Source : Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

**Graphique 21. Répartition des inscrits étrangers en accès régulé universitaire par domaine d'études**

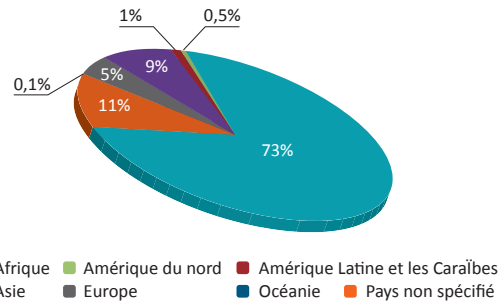


Source : Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS.

Par ailleurs, la répartition des étudiants étrangers, selon le cycle, fait ressortir qu'en 2017, 84% sont inscrits au 'cycle normal',

La ventilation de ces étudiants étrangers en accès régulé selon le pays d'origine indique une représentation de tous les continents avec, toutefois, une prédominance des étudiants africains avec une part de 73%, suivis de ceux en provenance de l'Asie<sup>(16)</sup>.

**Graphique 20. Répartition des étudiants étrangers en accès régulé par pays d'origine, 2017**



Source : Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

Il convient de souligner, par ailleurs, que leur structure selon les domaines d'étude n'a pas beaucoup varié depuis 2013. Les étudiants étrangers sont très présents dans les domaines des sciences de l'ingénieur, de technologie et des sciences et techniques et dans celui des sciences de la santé avec des pourcentages respectifs de 45% et 41%.

16. Compte non tenu des 11% d'étudiants dont l'origine n'est pas spécifiée dans les statistiques désagrégées du département de l'enseignement supérieur

17. Données du Département de l'Enseignement Supérieur pour l'année 2018.

L'évolution progressive des effectifs des étudiants étrangers intégrant l'accès régulé, encouragée par une offre de formation en langue étrangère, par une certaine qualité des formations, par la gratuité des études universitaires et souvent par l'octroi de bourses marocaines, est certainement amené à se renforcer dans l'avenir.

Convient-il de souligner toutefois que l'attraction des étudiants étrangers pour l'accès régulé est davantage du ressort de la politique publique que des universités elles-mêmes, contrairement à d'autres pays, notamment d'Europe<sup>(18)</sup> et d'Amérique du Nord. En amont, ces dernières n'agissent que dans le cadre du nombre de places prédéfinies par la politique publique pour chaque établissement en faveur des étudiants étrangers<sup>(19)</sup>. En aval, la politique publique agit dans l'octroi des bourses d'études, comme instrument d'attraction, à travers l'Agence Marocaine de Coopération Internationale.

Enfin, le déficit majeur pour attirer des étudiants étrangers est celui de la non adoption encore du mécanisme d'unité de valeurs (système de crédits)<sup>(20)</sup> dans le système d'enseignement supérieur marocain, même celui ayant l'architecture LMD. Une des principales visées du système LMD lors de son instauration était de s'aligner sur les standards européens, en permettant aux étudiants de capitaliser les modules et de bénéficier d'opportunités de mobilité entrante et sortante. À défaut de ce mécanisme crucial, la mobilité entrante serait inévitablement restreinte car les étudiants ont besoin de la garantie et la transparence, nécessaires dans la capitalisation et la reconnaissance de leurs acquis.

---

18. Voir par exemple la déclaration ministérielle des ministres de l'enseignement supérieur européen à Erevan en 2015 : « ... internationalisation and mobility as powerful means to enhance mutual understanding and to foster the employability of graduates. ». En 2016-2017, la quasi-totalité des pays européens disposent de politiques d'internationalisation de l'enseignement supérieur (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

19. Les Décisions du Ministre en charge de l'enseignement supérieur concernant les concours d'accès aux établissements à accès régulé, stipulent que 5% en sus des places ouvertes en première année sont offertes en sus aux étudiants étrangers non résidant au Maroc et qui satisfassent les conditions d'accès requises (voir par exemple Décisions du Ministre en charge de l'enseignement supérieur : n° 01/487 du 24 mai 2019, n° 01/00810 du 28 mai 2018, n° 01/00201 du 30 mai 2017, 04/1297 du 20 mai 2016 (pour les FMP et les FMD), n° 01/490 du 24 mai 2019, n°4/1294 du 20 mai 2016, 01/00192 du 29 mai 2017 et 01/00808 du 28 mai 2018 (pour les ENCG), n° 01/491 du 24 mai 2019, n°04/129 du 20 mai 2016, 01/00193 du 29 mai 2017 et 01/00809 du 28 mai 2018 (pour les ENSA), n° 04/1295 du 20 mai 2016, 01/00194 du 29 mai 2017, 01/00813 du 28 mai 2018 et 01/492 du 24 mai 2019 (pour les ENSAM), n°04/1299 du 20 mai 2016, 01/00195 du 29 mai 2017, 01/00908 du 8 juin 2018 et 01/590 du 9 juillet 2019 (pour les FST) et n° 04/1301 du 20 mai 2016, 01/00196 du 29 mai 2017, 01/00907 du 8 juin 2018 et 01/589 du 9 juillet 2019 (pour les EST).

20. Ce mécanisme, pilier du LMD, consiste à attribuer à un cycle un nombre déterminé de crédits. Chaque cours, module ou activité, correspond à un nombre de crédits fixe au préalable. Se faisant, l'étudiant compose son panier de cours ou de modules ou d'activités, jusqu'à ce qu'il atteigne le nombre requis pour le cycle en question.

## CHAPITRE IV. LE FINANCEMENT DE L'ACCÈS RÉGULÉ

Si la composante d'accès régulé dispose d'atouts et vise l'excellence, il est opportun d'examiner l'effort fourni par les pouvoirs publics pour son financement dans le cadre du financement général de l'enseignement supérieur.

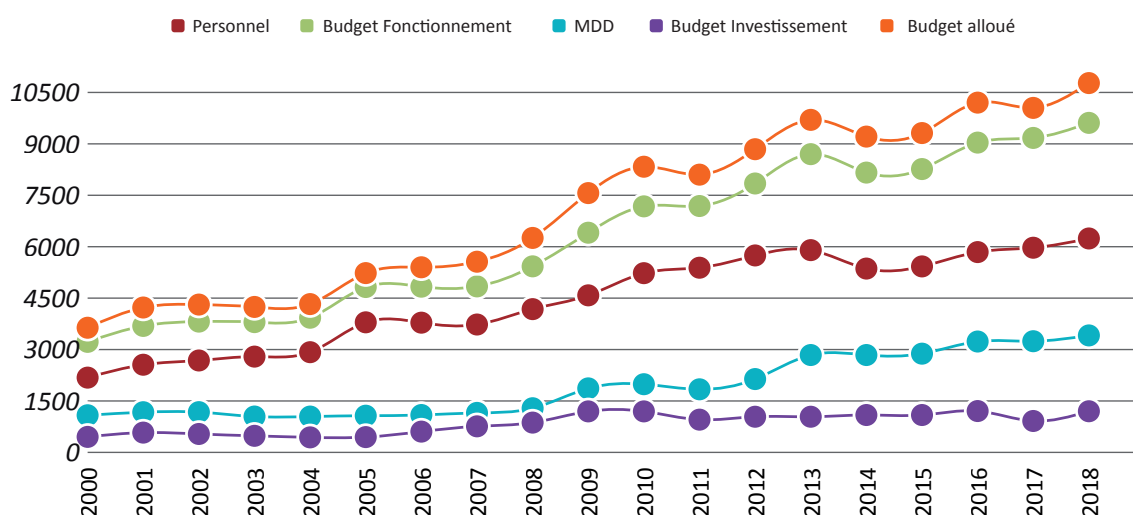
En fait, l'État demeure le principal pourvoyeur de fonds de l'enseignement supérieur public avec toutes ses composantes. Globalement, le budget alloué au financement des établissements et des universités publics relevant du Département de l'Enseignement Supérieur a connu une constante augmentation depuis la réforme. Toutefois, en considérant l'effectif des enseignants affecté aux établissements relevant de l'accès régulé, tout en tenant

compte de l'effectif global des étudiants, l'accès régulé reste mieux doté en crédits publics comparativement à l'accès ouvert.

### 1. Le budget alloué à l'enseignement supérieur universitaire

Les crédits alloués à l'enseignement supérieur universitaire ont connu, ces dernières années, une augmentation constante, particulièrement depuis la réforme de 2003. En effet, le budget alloué à l'Enseignement supérieur universitaire est passé de 3,5 milliards de dirhams courants à plus de 10,7 milliards de dirhams courants entre 2000 et 2018.

**Graphique 22. Évolution du budget alloué à l'Enseignement supérieur universitaire (en millions de dirhams courants)**



Source : Données des Lois de finances et du Département de l'Enseignement Supérieur – Traitement INE-CSEFRS, 2019.

L'évolution du budget de l'enseignement supérieur universitaire permet d'appréhender l'évolution de ses principales composantes, particulièrement en termes de masses salariales et de crédits alloués aux subventions sociales destinées aux étudiants.

La masse salariale a peu augmenté entre 2012 et 2018, passant de 5,7 à 6,2 milliards de dirhams courants. Cependant, l'effort sur les bourses aux étudiants et les subventions aux universités a connu une hausse plus importante.

**Tableau 2. Évolution du budget de l'Enseignement supérieur universitaire-Principales rubriques**

Principales rubriques	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Salaires	5 705	5 860	5 322	5 385	5 803	5 930	6 200
Bourses	718	1 254	1 280	1 328	1 628	1 628	1 628
Subventions aux cités	344	389	390	400	400	390	420
Subventions aux établissements universitaires	777	884	862	862	911	917	1 057
Autres subventions	129	138	143	128	128	143	140
Recherche scientifique (subventions aux centres nationaux de recherche)	79	79	79	79	80	81	86
Administration	52	57	46	44	47	44	42
Total Budget de Fonctionnement	7 804	8 660	8 122	8 225	8 997	9 133	9 573
Budget alloué à l'Investissement	1 000	1 000	800	800	896	876	1 160
Budget Enseignement Supérieur universitaire	8 804	9 660	8 922	9 025	9 893	10 009	10 733

Sources : Données Lois de finances et MENFPESFCRS.

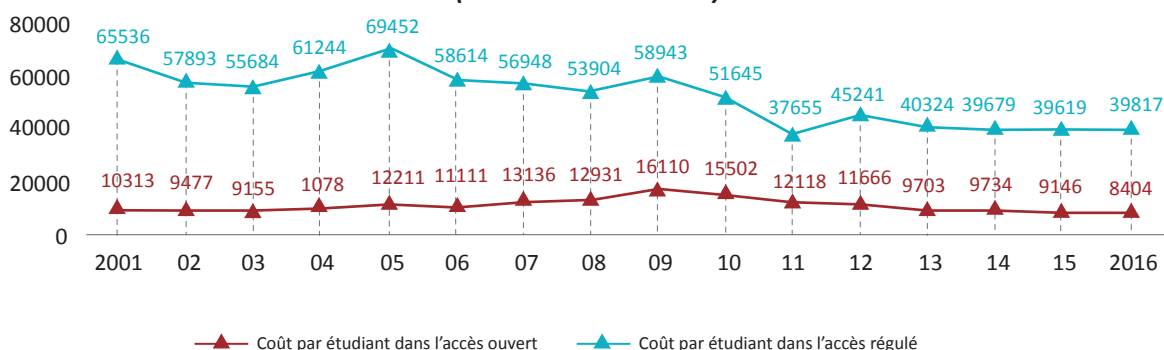
Le budget alloué aux bourses a effectivement plus que doublé entre 2012 et 2018, passant de 0,72 à plus de 1,6 milliards de dirhams courants et les subventions aux établissements universitaires sont passées de 0,78 à plus de 1 milliard de dirhams courant durant la même période.

## 2. Disparités entre financement de l'accès ouvert et de l'accès régulé

### • Le coût par étudiant

Lorsqu'on examine l'évolution des coûts de fonctionnement par étudiant selon le type d'accès, on constate qu'il y a une disparité entre le financement de l'accès régulé et celui de l'accès ouvert. Il faudrait toutefois signaler que le budget alloué à l'enseignement supérieur a été en constante augmentation depuis l'adoption de sa réforme. Cependant, cette augmentation a été beaucoup moins importante et n'a pas suivi celle des effectifs des étudiants et la massification particulièrement dans les établissements d'accès ouvert.

**Graphique 23. Évolution du coût de fonctionnement annuel par étudiant, selon le type d'accès (en dirhams courants)**



- Le coût par étudiant correspond à un coût de fonctionnement qui comprend les dépenses réellement exécutées en fin d'années en matières de salaires et de dépenses en matériels et dépenses diverses.

- L'estimation des dépenses pour chaque type d'accès se fonde sur l'estimation de la masse salariale spécifique à type d'accès<sup>(1)</sup>.

Source : Estimations de l'INE-CSEFRS à partir des données des lois de règlement des lois de finances.

1. Les estimations n'intègrent pas les budgets d'investissement

Cette forte augmentation des effectifs à l'université a impacté le coût unitaire de fonctionnement pour chaque étudiant inscrit dans les filières à accès ouvert, et cela s'est traduit par une baisse constante du coût de fonctionnement par étudiant entre 2009 et 2016.

Cette baisse se remarque également dans l'accès régulé, où le coût de fonctionnement par étudiant s'affiche à 39,8 mille dirhams courants en 2016. En revanche, cette baisse est légèrement moins importante que celle enregistrée dans les établissements à accès ouvert eu égard à l'importance des effectifs que connaissent déjà ces établissements depuis 2009.

C'est ainsi que le budget de fonctionnement par étudiant de l'accès régulé, n'a pas pu se maintenir à la hausse tout le long de ces

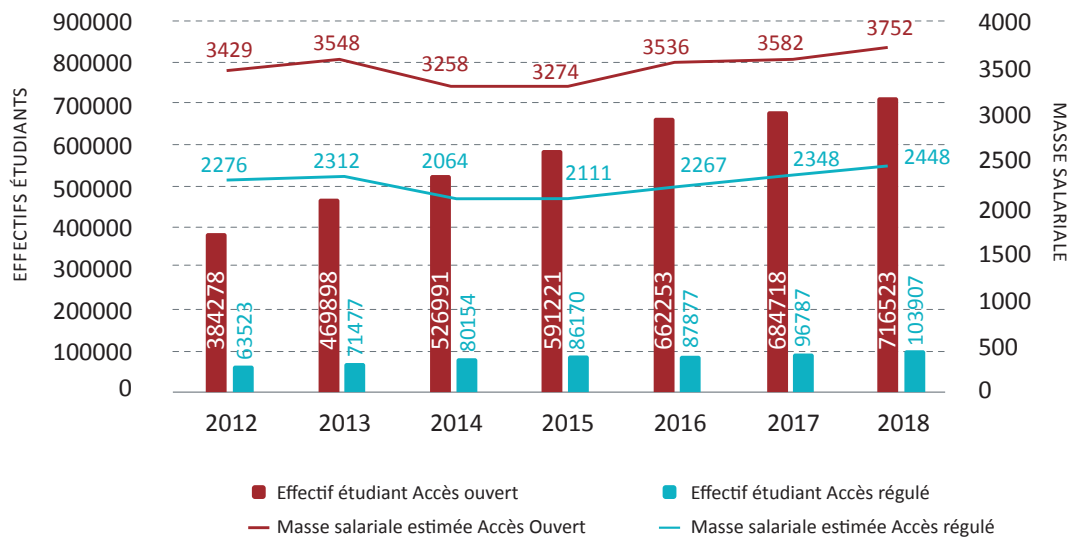
années, bien au contraire, il a diminué au profit de l'extension des établissements qui demandent un budget d'investissement conséquent.

#### • La masse salariale

L'analyse des données et l'estimation de la masse salariale affectée à chaque type d'accès montre en effet des différences importantes, proportionnellement à l'effectif des étudiants et à l'effectif des enseignants permanents affectés à chaque type d'accès.

Pour l'année universitaire 2018, l'effectif des étudiants de l'accès régulé s'élève à 103.907 étudiants pour 5.467 enseignants permanents affectés à ces établissements, cela pour une masse salariale estimée à hauteur de 2,45 milliards de dirhams courants pour l'année 2018.

**Graphique 24. Effectif des étudiants et masse salariale estimée selon le type d'accès (en millions de dirhams courants)**



- La masse salariale globale correspondant au crédit total alloué au personnel relevant de l'Enseignement supérieur universitaire.

- La masse salariale de chaque type d'accès est estimée à partir de l'effectif des enseignants permanents affecté aux établissements de chaque type d'accès.

Source : Estimations de l'INE-CSEFRS à partir des données des lois de finances et des données du MENFPESFCRS.

En revanche, la masse salariale estimée pour les établissements à accès ouvert s'élève à 3,75 milliards de dirhams.

C'est ainsi que le financement de la composante d'accès régulé, surtout le coût par étudiant, bien qu'il dépasse celui de l'accès ouvert, a connu une baisse depuis 2006. Ce qui ne se passe pas sans effet sur le vécu des acteurs qui se reflète dans leurs points de vue sur la composante d'accès régulé.

# CHAPITRE V.

## L'ACCÈS RÉGULÉ : LE POINT DE VUE DES ACTEURS

Dans toute évaluation, le point de vue des acteurs est primordial pour refléter leurs appréciations sur cette composante. C'est dans ce contexte qu'une approche qualitative a été adoptée dans l'évaluation de l'accès régulé, en se référant à un travail de terrain pour recueillir les points de vue des acteurs. Il faut tout d'abord préciser que les acteurs internes à la composante - les responsables, les enseignants et les étudiants - expriment leurs points de vue, à partir de leurs vécus et de leurs expériences, sur le processus de sélection et sur sa qualité, ainsi que sur les formations dispensées. Les entretiens ainsi que les focus-groupes menés avec ces acteurs se révèlent, en effet, d'une très grande richesse car permettent une meilleure compréhension qualitative de l'accès régulé.

### 1. La sélection des étudiants et son vivier

La sélection des étudiants à l'entrée des établissements de l'accès régulé part des principes du mérite et de l'excellence, pour en faire le point de départ d'une formation à même d'offrir au pays des cadres de haut niveau. Le constat général qui se dégage des entretiens avec les responsables des établissements, les enseignants et des étudiants est que la sélection représente la raison pour laquelle ce type d'enseignement est privilégié, le distinguant ainsi de l'accès ouvert au sein de l'université. La sélection est un moyen pour sélectionner les meilleurs étudiants et maintenir la mission de ces établissements à former au profit de l'excellence.

Outre cette appréciation où la sélection apparaît comme le facteur qui fait la

notoriété de l'accès régulé, les acteurs constatent par ailleurs l'apparition, durant les dernières années, d'un fléchissement dans le mode de sélection. En effet, les acteurs estiment que la composante peine à sélectionner les bacheliers ayant les caractéristiques nécessaires pour intégrer le type de formation propre à l'accès régulé visant l'excellence.

La sélection ne constitue pas un mécanisme régulateur des effectifs, mais un instrument de recrutement des meilleurs. Mais il se trouve que les points de vue des acteurs trouvent que le mode sélection a quelques limites, exprimées par leur verbatim :

#### Un responsable de Rabat

« Après 2006, le ministre a décidé que la sélection ne se fasse que sur la base de la note du bac. Nous avons ... remarqué que suite à ça, les meilleurs étudiants étaient moins prêts à poursuivre dans le cursus ».

#### Un enseignant de Casablanca

« ... Le système de sélection doit s'améliorer en incluant par exemple des coefficients pour nos matières principales tels que les maths et la physique. ... ».

#### Un enseignant de Marrakech

« La sélection se fait sans entretien oral et ça pose un grand problème pour juger des capacités de l'étudiant en communication ».

Bien que la pré-sélection des candidats soit transparente avec des critères bien définis et diffusés au grand public, le mode de sélection, fondé exclusivement sur les notes obtenues au baccalauréat ne semble plus approprié selon plusieurs responsables et enseignants. Les raisons évoquées de cette insatisfaction commune à l'égard du processus sont nombreuses mais focalisées sur l'argument de la baisse de la qualité

du «vivier<sup>(1)</sup>» lui-même : les bacheliers. Les établissements sélectionnent sur la base de ce vivier, classé selon la note obtenue au baccalauréat, alors que ce dernier est, comme l'ont exprimé certains enseignants, «inflationniste»<sup>(2)</sup> en termes de notes. Pour mieux comprendre l'importance accordée par les acteurs à la note du baccalauréat, il faut souligner que ce diplôme est de fait essentiel, non seulement pour les établissements qui recrutent directement à partir du baccalauréat mais également pour ceux qui reçoivent des candidats sélectionnés à partir de la troisième année et la quatrième année.

### Enseignant à Casablanca

*« Alors, oui, on se trouve avec les meilleurs, je veux bien, mais maintenant je me retrouve avec les meilleurs de l'existant au Maroc ».*

*« Si on doit se comparer à d'autres organisations, aux systèmes éducatifs d'autres pays, on va relever de sérieux problèmes. Donc, les maux que nous vivons au sein de l'enseignement supérieur tiennent du fait que le bac n'a plus cette valeur, cette crédibilité. Quand on se trouve avec des étudiants qui ont des 19, des 20 en philosophie, ou 18, 19, en économie générale, dans des matières de dissertation etc. c'est tout simplement inadmissible. Donc, nous souffrons au niveau du supérieur, je dirai, de l'input qui n'atteint pas le niveau désiré pour pouvoir faire du bon travail ».*

### Des étudiants de Rabat

*«...Et puis en revenant aux notes, les écoles privées donnent des notes très hautes et leurs étudiants peuvent se présenter partout. Donc, la note n'est pas indicative du niveau ».*

*« Oui, la note est variable selon l'établissement : les écoles privées donnent des notes meilleures au bac. que les écoles publiques ».*

Quelle que soit la validité de ces appréciations, celle-ci reflète une certaine insatisfaction quant au niveau des bacheliers reçus après la sélection. Toutefois, on ne

pourrait occulter la baisse de niveau requis attestée par d'autres études au niveau de l'enseignement scolaire.

Ce constat sur le niveau de compétences a été relevé par le Programme National d'Évaluation des Acquis (PNEA-2016) des élèves du tronc commun. Celui-ci montre que les scores des élèves demeurent faibles et loin de garantir la maîtrise des prérequis nécessaires à la réussite de leur formation<sup>(3)</sup>. Les scores des élèves du tronc commun, année préparatoire au baccalauréat, sont en deçà de ce qui est requis par rapport à un programme prescrit. Bien que la composante d'accès régulé recrute les meilleurs, elle les recrute dans un vivier que le système scolaire livre comme étant les meilleurs bacheliers.

Il est également à noter qu'une part non négligeable des meilleurs bacheliers intègre les classes préparatoires. À l'issue de ce cursus, l'accès régulé se prive de ces étudiants qui, pour la plupart d'entre eux, après avoir terminé ce cycle, privilégient l'intégration des écoles étrangères, privant de ce fait les établissements marocains de leurs profils qui renforceraient l'excellence. D'ailleurs, on entend souvent que ces étudiants marocains excellent dans les écoles d'ingénieurs en France.

La problématique du niveau des bacheliers soulevée par les acteurs internes de l'accès régulé pose la question de savoir si c'est le niveau de l'établissement qui détermine le niveau de ses étudiants ou est-ce le contraire.

Il est vrai que nous nous trouvons, une fois encore, face à l'impératif d'une lecture du système scolaire marocain et de ses problèmes. Par ailleurs, s'il est vrai que notre étude ne vise que l'état de l'accès régulé de l'université, nous ne pouvons pas exclure d'analyser l'effet du secondaire qualifiant.

1. Le mot vivier est utilisé ici et dans ce qui suit de façon métaphorique pour indiquer la population des bacheliers, tel qu'il est très largement utilisé par nos interlocuteurs.

2. L'inflation générale et uniforme des notes en bac n'est pas problématique en soi. Or, l'inflation des notes du bac incorpore des différenciations de notes entre d'abord public et privé et aussi au sein même de chacune de ces composantes car par exemple comptabilisant à hauteur de 25% les notes obtenues dans l'examen régional de la première année du bac, qui est intrinsèquement très variable.

3. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Rapport du Programme National d'Évaluation des Acquis des Élèves du Tronc Commun. PNEA 2016, ( Février 2017 ).



L'argument de la baisse de la qualité éducative du vivier, ainsi que le point soulevé par les acteurs relatif à l'accès statistiquement axé sur les notes du baccalauréat, nous renvoient à des problèmes qui réclament des solutions concrètes.

De plus, le concours porte sur les connaissances acquises durant le cycle du baccalauréat, ce qui empêche toute projection vers les besoins spécifiques requis pour la formation future. En effet, les entretiens avec les responsables, les enseignants mais aussi les focus-groupes avec les étudiants, soulignent que les concours sont exclusivement fondés sur les disciplines théoriques et scientifiques 'dures' et non sur les langues, la communication et le développement personnel, ce qui empêche de sélectionner des profils adéquats pour la formation. Aussi, cet instrument de sélection, à partir des notes exclusivement, conditionne en sus l'affectation du candidat à un établissement. En conséquence, un admis peut se retrouver classé dans un établissement qui ne répond pas forcément à son souhait ou à son projet professionnel.

La question du critère de sélection, autre que celui de la note et de la mention obtenues au baccalauréat, n'est pas aisée à traiter. Prendre en considération les capacités linguistiques risque également, sans le vouloir, de discriminer des candidats issus de milieux modestes, qui n'ont pas toujours le niveau requis de maîtrise de la langue française, qui est la langue de formation des établissements à accès régulé.

La modalité de test à l'entrée de l'université, et particulièrement celle de la sélection en accès régulé, doit être repensée selon une approche qui tient compte de la finalité de l'université et des principes d'égalité et d'équité sociale. Ceci invite à réfléchir sur les mécanismes d'accompagnement précoce des élèves avant même d'arriver au stade de l'entrée universitaire. L'objectif étant (i) d'éclairer très tôt les élèves sur le choix de

leur projet de formation, (ii) d'orienter et de réorienter l'élève durant tout le parcours scolaire pour éviter l'échec, le retard, ou le désintérêt pour la formation, et enfin (iii) combler les lacunes de l'élève liées aux facteurs exogènes et qui ne lui sont point intrinsèques. Il existe à ce sujet de bonnes pratiques internationales qui visent à compenser la 'sélection' à l'entrée de l'enseignement supérieur, pour déclencher un cercle vertueux de réussite et dépasser l'effet du 'capital culturel'<sup>(4)</sup> d'un candidat sur son parcours universitaire.

## 2. La sélection et la problématique de la langue

Le problème majeur inhérent à la sélection est la maîtrise par les étudiants de la langue d'enseignement et de communication, quoique à des niveaux différents selon les établissements. Vu que le processus de sélection ne fait aucune distinction au niveau de la maîtrise des langues et de la communication, la problématique linguistique se pose avec acuité selon les appréciations des acteurs :

### Un responsable de Rabat

*«Même si ceux qui réussissent à l'[École] sont excellents du point de vue des connaissances scolaires strictement scientifiques, une partie d'entre eux n'est pas bonne en langues. Ils s'expriment très mal en français. ».*

### Un enseignant de Rabat

*«Le niveau des élèves est trop hétérogène. ... C'est terrible ! On trouve des problèmes de structures mentales, de langue, de comportement, de connaissances de base ».*

### Un responsable de Casablanca

*« Mais l'oral est indispensable, parce qu'avec l'oral on connaît mieux la personne. L'écrit... on a rencontré des étudiants excellents, mais qui avaient un très grand problème de communication, de langue. Donc, l'oral est un moyen pour pouvoir identifier les personnes qui ne peuvent pas répondre aux demandes .... L'oral est indispensable ! ».*

4. Cf. Bourdieu : 1979, 1980a, 1980b, 1987, 1989, 1996, 2000.



## Un étudiant de Casablanca

« Nous sommes des généralistes. Mais on n'a pas toute la formation pour bien intégrer le marché du travail. ... On ne sait pas se vendre à cause d'un manque de communication, d'aisance dans le développement personnel ».

C'est un constat unanime qui ressort des entretiens. Il conforte les résultats du PNEA 2016 qui révèlent clairement un déficit linguistique patent chez les élèves du tronc commun du baccalauréat (toutes disciplines confondues). Ce déficit poursuit les étudiants au supérieur, même dans les formations à accès régulé.

Les responsables, enseignants et étudiants mettent l'accent sur la question de l'abolition de l'entretien oral. Pour un concours qui prétend évaluer des jeunes censés poursuivre un cursus où la maîtrise de la communication - et non seulement linguistique - est fondamentale, se priver de l'entretien oral ne permet pas de départager les candidats en fonction de leurs compétences communicatives, de savoir-faire et de savoir-être.

Toutefois, l'entretien ou l'épreuve orale ne doit en aucun cas, et sous n'importe quelle modalité, devenir un artifice discriminatoire à l'égard des candidats, conformément à l'esprit de la Vision Stratégique fondée

sur : (1) l'équité et l'égalité des chances<sup>(5)</sup>, (2) la qualité pour tous et (3) la promotion de l'individu et de la société. Ainsi, l'accès aux établissements dits à accès régulé se doit, quelle que soit sa modalité, de garantir le principe de l'équité et l'égalité des chances pour les bacheliers. Pour cela, l'évaluation des compétences linguistiques, comportementales, de communication ou même d'autres compétences spécifiques nécessaires à certaines formations, doit être assortie de moyens pour préserver l'objectivité, la neutralité et l'impartialité des jurys.

Il est entendu que la suggestion de l'entretien ou l'épreuve orale concerne l'accès à la première année car le grand nombre concerné par cette question d'évaluation qualitative demeure celui de la première année (voir tableau 3). Deuxièmement, parce que les établissements à accès régulé, à l'exception des EST et des FST qui ne sélectionnent qu'à partir des dossiers, peuvent les organiser pour l'accès à partir de la troisième année et la quatrième année, et dont les modalités spécifiques sont fixées par les établissements concernés<sup>(6)</sup>. Enfin, tous les établissements à accès régulé peuvent organiser des entretiens ou des épreuves orales pour l'accès à la préparation de l'un des diplômes de LP, Master Spécialisé ou Doctorat.

**Tableau 3. Répartition des places ouvertes pour les concours d'accès à des établissements à accès régulé (exemple de l'année 2019-2020)<sup>(7)</sup>**

	ENSA	ENSAM	ENCG	Total	Pourcentage
Nombre de places en 1ère année	3370	720	3790	7880	80,3%
Nombre de places en 3ème et 4ème années	690	100	1140	1930	19,7%
Total	4060	820	4930	9810	100,0%

Le problème linguistique auquel font face les nouveaux étudiants est accentué par le fait que les établissements à accès régulé n'ont

pas de dispositif d'accompagnement de mise à niveau linguistique. L'augmentation de l'effectif d'étudiants rend l'enseignement

5. Le levier 5, Mesure b) stipule pour l'enseignement supérieur :

"17. Dans le but d'assurer la mise en œuvre efficiente de ces orientations stratégiques, et de garantir aux étudiants l'équité et l'égalité des chances au niveau de l'accès et de la poursuite de leurs études dans les conditions les plus favorables ; il y a lieu de réaliser ce qui suit, à court et à moyen termes ;

• .....

• la définition, dans le respect des principes de l'équité, de la transparence et du mérite, de nouveaux modes de sélection et d'accès aux institutions à admission limitée avec l'élargissement de leurs capacités d'accueil en tenant compte des secteurs et des métiers représentant un besoin prioritaire pour notre pays ;"

6. Voir à ce sujet les décisions du Ministre en charge de l'enseignement supérieur : n° 01/487 du 24 mai 2019, n° 01/00810 du 28 mai 2018, n° 01/00201 du 30 mai 2017, 04/1297 du 20 mai 2016 (pour les FMP et les FMD), n° 01/490 du 24 mai 2019, 01/00808 du 28 mai 2018, 01/00192 du 29 mai 2017 et 4/1294 du 20 mai 2016 (pour les ENCG), n° 01/491 du 24 mai 2019, 01/00809 du 28 mai 2018, 01/00193 du 29 mai 2017 et 04/129 du 20 mai 2016, (pour les ENSA), n° 04/1295 du 20 mai 2016, 01/00194 du 29 mai 2017, 01/00813 du 28 mai 2018 et 01/492 du 24 mai 2019 (pour les ENSAM).

7. Ibid.

des langues extrêmement difficile. Les focus-groupes montrent qu'en l'absence de mesures spécifiques d'accompagnement offertes par les établissements, les étudiants essayent de s'adapter pour résoudre le problème : inscription dans des écoles privées pour améliorer leurs niveaux, recherche de certificats assurant l'enseignement des langues, etc. Il est évidemment entendu que seuls les étudiants issus de familles aisées peuvent s'offrir ces voies parallèles de rattrapage et d'acquisition de compétences linguistiques.

### 3. L'offre de formation et sa qualité

L'offre de formation de tout établissement est la carte maîtresse pour se positionner dans un marché extrêmement compétitif et attractif de nouveautés en termes de disciplines techniques et capacités de développement personnel des étudiants. Les lauréats doivent être dotés d'atouts qui font d'eux un capital humain pour leur pays et leurs familles et eux-mêmes pour les rendre aptes à affronter la vie active.

Les lauréats de la composante d'accès régulé sont le résultat de deux phases distinctes : le processus de sélection puis celui de la formation<sup>(8)</sup>. Si le mécanisme de sélection est important, l'examen du processus de formation interne est crucial pour comprendre comment s'opère la transformation des étudiants en diplômés performants.

- **La qualité de la formation selon les étudiants**

Généralement, dans tous les focus-groupes, les étudiants – quels que soient leurs établissements – se disent satisfaits de la formation qu'ils reçoivent ; à quelques exceptions près. Beaucoup d'entre eux jugent leurs professeurs satisfaisants.

8. Dans ce rapport, nous n'avons pas pu prendre en considération les profils sociologiques des étudiants de l'accès régulé. Cependant, il est clair que le milieu social dont les étudiants sont issus est une variable fondamentale pour analyser et comprendre leur parcours scolaire et ce qui sera après leur parcours professionnel : le système scolaire tout entier n'est pas à lui seul 'responsable' du positionnement socio-professionnel futur de ses élèves. Cependant, pour les objectifs de notre étude, se focaliser sur les caractéristiques propres aux établissements d'accès régulé permet de faire la lumière sur une question importante consistant à savoir comment se construit le parcours professionnel : le processus de formation ou ce que nous pouvons appeler aussi, avec un langage plus sociologique de Pierre Bourdieu.

Toutefois, un certain nombre de faiblesses et de limites sont révélées dès lors que les différentes facettes de la formation sont abordées.

En partant de l'organisation des activités pédagogiques : cours, examens et travaux pratiques, les étudiants se plaignent d'une surcharge de travail : leurs critiques vont des cours dispensés en deux heures jusqu'à l'exigence d'une présence trop importante en classe. Ils disent, en particulier, que cette dernière ne leur laisse que peu de temps à consacrer par exemple aux activités parascolaires, jugées fondamentales dans le cadre d'un cursus qui prétend former un diplômé complet et compétent :

#### Des étudiants de Rabat

« La gestion du temps pour les externes, c'est vraiment difficile à gérer. Et puis les cours sont de deux heures. Il faudrait descendre à une heure trente. ».

« la plupart des jours dans la semaine, on fait huit heures par jours de cours, plus le parascolaire, plus le manque du resto. Vous imaginez ? ».

#### Un étudiant de Casablanca

« Nous avons un emploi du temps très chargé. Il faut l'alléger et trouver plus de place pour les activités parascolaires ».

Mais ce n'est pas uniquement le temps alloué à la formation en classe qui fait l'objet de critique. C'est souvent toute l'organisation des activités pédagogiques qui est remise en question. Les étudiants pointent du doigt la programmation des semaines bloquées pour passer les examens, qui font suite, sans aucune pause, à la période des cours. Ils jugent l'organisation hebdomadaire des TP trop intense. Ils se plaignent des exposés programmés sans coordination préalable entre les professeurs. Et, plus généralement, ils considèrent que le manque de coordination et d'échanges entre les professeurs et l'administration alourdit inutilement et davantage leur emploi du temps.

L'autre problème soulevé en termes d'organisation est la composition des classes, considérées trop hétérogènes par les étudiants eux-mêmes. En effet, dans les cycles ingénieurs, par exemple, il peut y avoir des étudiants du cycle des diplômés universitaires techniques (DUT), des licenciés, ainsi que des jeunes issus des classes préparatoires. Les prérequis des uns et des autres sont différents et les étudiants se disent pénalisés à plus d'un égard. À cette hétérogénéité, les professeurs répondent avec un enseignement commun qui peut être adapté à certains, mais pas à tous.

### Des étudiants de Marrakech

« Il arrive que l'administration affiche des plannings d'examens et après ils les modifient sans informer les étudiants sur les raisons. C'est mal organisé. On a pas de semaine de préparation et parfois c'est uniquement 24 heures à l'avance qu'on nous annonce un contrôle » ; « Pour les évaluations, nous ne sommes pas avertis dès le début de l'année des périodes des examens et des contrôles et il arrive souvent que les évaluations soient programmées en même temps que les cours »,

« ... et puis l'autre aspect très grave est le manque de coordination entre les profs: ils devraient savoir par exemple quand les autres donnent des exposés à faire. On peut se retrouver avec trois/quatre exposés la même journée. Il faudrait communiquer entre eux et organiser les devoirs, les contrôles, les exposés etc. ».

### Deux étudiants de Casablanca

« Les classes sont trop hétérogènes : classes prépas, DUT... nous arrivons avec des formations et des prérequis différents, c'est dur pour les uns et les autres. ».

« Un point faible : tout ce qui est management, communication, ce n'est pas au point ! L'ingénieur doit être aussi un manager et [l'établissement] de ce point de vue a des lacunes. ».

### • La formation glisse du 'technique' vers le 'théorique'

La vocation essentielle de l'accès régulier est fondée sur un modèle 'professionnel' au sein de l'université. Mais la réussite de cette vocation réside dans le bon dosage d'une formation, d'une part 'technique' et

'professionnelle', et d'autre part 'scientifique' et 'théorique'. Or, les entretiens et les focus-groupes nous révèlent un glissement latent des enseignements de plus en plus vers le fondamental et le théorique. En effet, la formation dispensée est jugée trop théorique et les contenus des disciplines techniques sont, pour certains cours, largement dépassés par rapport à l'évolution même des disciplines ainsi que de la demande du marché.

### Des étudiants de Marrakech

« Je pense vraiment que les cours ne sont pas du tout suffisants car on nous enseigne plus la théorie que la pratique professionnelle. ».

« Le marché de travail exige surtout la pratique et pas que la théorie ! ... ».

« À cause du matériel obsolète, de l'insuffisance des équipements, on ne fait parfois que des TP théoriques. L'offre de formation est plus théorique que pratique. ».

Pour les disciplines techniques transversales, les étudiants admettent qu'elles sont présentes, mais sont enseignées dans des cours magistraux qui leur apportent peu. Pour cette raison, ils déclarent s'absenter souvent à ce type de cours.

La plupart des acteurs, particulièrement des écoles d'ingénieurs et des écoles de commerce, remettent en cause la formation très théorique dans les classes préparatoires qui ne s'accommodent plus avec les exigences techniques et spécialisées dans ces établissements :

### Un étudiant de Casablanca

« Peut-être le défaut est que les matières enseignées en prépa sont vagues et pas assez utiles pour le cursus d'ingénieur ».

### Un responsable de Rabat

« Par rapport au contenu des écoles préparatoires il faudrait prévoir d'autres filières à part celles de math spécialisées et les Maths physique ; donc prévoir des filières pour former pour des écoles spécialisées... ».

### Un responsable de Casablanca

« Les prépas ne donnent qu'une formation théorique ».

Ceci peut s'expliquer par une insuffisance des moyens techniques et l'infrastructure et des équipements scientifiques et technologiques pratique. Il s'explique aussi en partie par les méthodes et les approches d'enseignement.

- **Les difficultés d'accéder aux stages**

Du point de vue des étudiants, les stages représentent un autre grand point faible de l'organisation pédagogique. Ils sont très difficiles à trouver, surtout ceux de première année, comparés avec les stages offerts pour la réalisation du projet de fin d'études (PFE). La raison évoquée est que les étudiants de première année n'ont rien à offrir aux entreprises, alors qu'en fin de parcours ils peuvent réaliser des projets qui intéressent les acteurs économiques.

#### **Des étudiants de Casablanca**

*« Il faut différencier entre stage et projet de fin d'études ou embauche. Paradoxalement, il est plus facile de trouver un travail qu'un stage, parce que pendant le stage pour l'entreprise l'étudiant est un fardeau ».*

*« La bête noire ce sont les stages. Ils sont très difficiles à trouver. Alors que l'école et l'association des anciens devraient aider. ».*

*« Décrocher un premier poste est plus difficile qu'évoluer et passer d'un poste à un autre. Et quand un étudiant se prépare bien au marché par les stages et le PFE, il trouvera plus facilement un emploi. .... Donc, le plus important c'est le stage ».*

#### **Un étudiant de Rabat**

*«On trouve toujours des problèmes surtout pour les stages de première année, parce que les entreprises ne sont pas intéressées».*

#### **Un étudiant de Marrakech**

*« Nous avons beaucoup de difficultés pour trouver les stages et nous n'avons aucun appui de la part de l'établissement ».*

D'autres étudiants reconnaissent l'aide des professeurs dans la prospection et l'obtention d'un stage en entreprise. Mais la plupart

déclare que les stages sont décrochés grâce aux réseaux familiaux, amicaux et à travers les connaissances.

#### **Un étudiant de Marrakech**

*« Pour la filière Génie Informatique par exemple, on a 6 à 7 opportunités de stages. Ce n'est pas le cas des autres filières comme le Génie Industriel. D'autre part, Il y a des profs qui nous aident pour trouver des stages même à l'étranger ; surtout pour le génie informatique et électrique ».*

#### **Un étudiant de Casablanca**

*« C'est difficile de faire des stages au Maroc. Il faut des connaissances familiales ou des amis (anciens camarades d'école), etc... ».*

Cette difficulté d'obtention de stages se pose également pour les étudiants des Facultés de Médecine, de Pharmacie et Médecine Dentaire, bien que différemment. Outre l'infrastructure propre de ces facultés, il y a besoin pour leurs étudiants d'une infrastructure médicale externe telle que les centres hospitaliers universitaires. La formation en médecine en dépend indispensablement notamment pour les stages qui débutent à partir du deuxième cycle de la formation<sup>(9)</sup>.

- **La qualité de la formation selon les responsables et les enseignants : la difficulté de viser l'excellence**

Pour les responsables et les enseignants, on retrouve là encore une satisfaction mitigée et les mêmes critiques que celles formulées par les étudiants concernant la formation. D'autres questions, comme celle de la formation continue, sont évoquées mais ne concernent en revanche que les responsables et les enseignants.

La qualité de la formation dispensée donne une certaine satisfaction selon les responsables des établissements, d'abord pour la richesse de cette offre qui s'est diversifiée grâce à l'adoption du système LMD.

9. Stage sémiologie et soins infirmiers, Stage hospitalier : Stage d'externat, Stage Interné, etc.

### Un responsable de Marrakech

« L'introduction du LMD a finalement permis à l'établissement d'élargir son offre de formation et de la diversifier. Mais au début, on était contre ce système car on s'est dit qu'il va nous faire ressembler à une faculté classique de sciences ... ».

Toutefois, pour une série de raisons avancées par les responsables et les enseignants, la qualité de la formation dispensée n'est pas toujours considérée comme excellente. En effet, ils avancent, en premier lieu, la mesure de l'augmentation des effectifs requise par la politique publique, sans que les moyens financiers et les ressources humaines suivent. La faiblesse des ressources humaines du point de vue du nombre et de leur qualité a, selon les acteurs, des retombées immédiates sur la qualité de la formation offerte.

### Un responsable de Marrakech

«... Le budget que l'université réserve à l'école est dérisoire comparé aux ambitions de l'école de développer une offre très large de formation adaptée aux demandes des milieux professionnels qui sont en constante évolution. ».

### Un responsable de Marrakech

« L'augmentation rapide des effectifs a bousculé l'école, notamment en ce qui concerne l'encadrement des stages et des travaux pratiques ».

Les ressources humaines qui représentaient autrefois le capital distinctif de l'accès régulé deviennent aujourd'hui un de ses principaux handicaps. La conjonction du vieillissement du corps professoral qui part massivement à la retraite, de la rareté de nouveaux postes budgétaires, ainsi que du manque de formation initiale et continue au profit du personnel académique, se solde par une ressource humaine académique n'ayant pas les qualités, les compétences et les connaissances requises pour relever le défi d'un cursus de formation aux caractéristiques bien spécifiques. Cette conjonction précipite l'accès régulé vers la difficulté de se conformer de plus en plus à son objectif qui fut le sien : la production de l'excellence par l'excellence.

### Des responsables de Rabat

« Malheureusement, nos enseignants ne sont pas tous préparés pour l'enseignement. Ils peuvent être des bons chercheurs, mais ils ne sont pas forcément des bons enseignants. Il faudrait que, comme dans des pays étrangers, les enseignants reçoivent des formations pédagogiques ».

« Nous avons beaucoup de profs âgés, très proches de la retraite et le problème c'est les jeunes professeurs. La relève n'est pas bonne. Il n'y a pas de formation pédagogique, psychologique, rien. Ils rentrent dans la classe et ils enseignent. Et les étudiants le ressentent aussi ».

### Un responsable de Marrakech

« Globalement, ces filières portent sur des matières qu'on dispense depuis 25 ans. Par exemple, on enseigne le marketing de la même manière depuis plusieurs années et les résultats c'est qu'on s'est éloigné de ce qui se fait en entreprise. On n'enseigne pas ici le Marketing digital alors qu'il est demandé par les entreprises. On peut dire la même chose pour le domaine de la banque et des assurances. L'[établissement] continue à former dans ces domaines d'une manière classique sans tenir en compte les évolutions des pratiques des entreprises. ».

### Un enseignant de Casablanca

« Nous essayons de donner l'impression que nous travaillons en concertation avec les entreprises, mais en réalité je ne pense pas ... moi j'estime qu'au niveau des programmes en particulier, les besoins doivent être définis avec/par la CGEM ».

Le lien avec le monde du travail est souligné pour expliquer pourquoi les contenus des disciplines proposés sont souvent obsolètes. Plus précisément, l'absence ou la faiblesse de ce lien signifie que les industriels et autres acteurs économiques ne participent pas ou très rarement à la conception des cours et des cursus de formation.

Les Facultés des sciences et techniques (FST) pâtissent davantage de la qualité et la notoriété de la formation. Les responsables des FST interviewés constatent le déclin de l'excellence de la formation technique et scientifique des établissements à accès régulé. Autrefois, ces établissements se distinguaient beaucoup des établissements à accès ouvert, tels que les facultés des sciences, par exemple.



## Un responsable de Casablanca

*« Jusque-là, l'offre de formation des FST se distinguait beaucoup de celle des établissements à accès ouvert : les facs de sciences par exemple ; on avait beaucoup de licences techniques qui se distinguent comparées aux formations fondamentales dispensées dans les établissements à accès ouvert. Mais si on continue à faire les choses de la même façon et si on ne réagit pas très vite face aux problèmes d'ordre pédagogique générés par l'augmentation des effectifs, on va être très rapidement dépassés. ».*

Du côté des écoles d'ingénieurs, beaucoup de responsables proposent de revenir aux prépas intégrées, dans des établissements qui n'ont en pas, parce qu'il est extrêmement difficile de former un ingénieur en deux ans et demi alors que le cursus porte en principe sur trois ans. En effet, les élèves passent le deuxième et dernier semestre de la dernière année en stage pour la préparation du Projet de fin d'études.

Le temps de formation du cycle ingénieur est donc trop court. Si cela est vrai dans l'absolu, c'est encore plus vrai si on tient compte du niveau des candidats que les écoles d'ingénieurs recrutent. En deux ans et demi, il est impossible pour ces écoles de rattraper les lacunes accumulées pendant leur parcours scolaire.

Bien que les acteurs considèrent que l'accès régulé jouit d'une meilleure renommée, ces témoignages sur la qualité des formations expriment quelques faiblesses dues au mode d'organisation qui l'entravent et amoindrissent son élan à s'ériger comme système d'excellence.

## 4. L'accréditation des filières

À partir des entretiens avec les acteurs de la composante d'accès régulé, une problématique émerge avec insistance se rapportant au processus de conception des filières, à la procédure de leur accréditation et au processus pour les mettre en place.

Tous les responsables et enseignants se rejoignent dans la description de ces différentes phases : un enseignant propose

un projet de filière. Il peut être seul ou s'associer à un collectif d'enseignants. De cette initiative il sera désigné ipso facto comme 'porteur du projet' et il deviendra, si la filière est acceptée et accréditée, le responsable de la filière. Ce projet est discuté au sein de la Commission pédagogique de l'établissement. Il peut y avoir des commentaires, des demandes de révision de tel ou tel aspect. Puis, la Commission donne ou ne donne pas son accord pour que le projet suive son cours. S'il y a accord, le projet arrive au Conseil d'Établissement qui, lui aussi, doit donner son accord pour que le projet passe au Conseil de l'Université. En cas d'avis favorable de ce dernier, le projet sera finalement acheminé vers la Commission Nationale de Coordination de l'Enseignement Supérieur (CNCES). Après son instruction, celle-ci le confie, pour examen, à l'Agence Nationale d'Évaluation et d'Assurance Qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (ANEAQ). La CNCES engage un échange avec l'université (et l'établissement) afin de revoir et d'adapter le projet aux demandes, consignes et critiques des experts de l'ANEAQ, et cela jusqu'à la décision définitive qui peut être, bien entendu, positive ou négative.

Des interrogations se posent sur les critères qui président à l'avis favorable délivré par la Commission pédagogique et par le Conseil d'Établissement et permettant au projet d'être acheminé vers le Conseil de l'Université puis vers la CNCES. Le processus à travers lequel passe le projet de filière pour la validation est souvent critiqué en raison, parfois de la faiblesse au niveau d'abord de la conception et de l'ingénierie pédagogique, et ensuite pour la qualité des expertises qui est remise en question par beaucoup d'enseignants.

En effet, les orientations pour la création des filières ne sont pas clairement définies et annoncées en fonction de la politique de l'université en matière de formation. Certains acteurs critiquent le processus lui-même de conception du projet qui se

base essentiellement sur la bonne volonté du porteur du projet qui est, souvent, un enseignant et, parfois, une équipe réduite et non pas dans le cadre d'une politique et d'une stratégie au niveau de l'université.

#### **Un responsable de Rabat**

*« Le problème est que les experts ne sont pas toujours compétents pour juger une filière. ».*

#### **Des responsables de Casablanca**

*« Tu sais comment se déroule ce processus d'élaboration d'une offre de formation ? ça se déroule d'une manière inversée. Au lieu de partir de la stratégie de formation de l'université et des besoins des entreprises, on part des suggestions des profs et des départements... Quand on veut élaborer une filière, on doit partir des priorités de l'université, du ministère et des besoins des entreprises. Et tout ça, on ne le fait pas. ».*

*« Il y a le Conseil d'établissement qui doit valider le projet de filière, et il valide selon 3 critères : au moins 90% de ressources humaines. .... Les ressources matérielles. Et de répondre aux besoins du marché de l'emploi. Mais pour ce dernier critère c'est difficile parce qu'il n'y a pas un observatoire national qui vous donne les bonnes informations. Donc, on se renseigne à droite et à gauche. Mais c'est problématique. ».*

#### **Un enseignant de Casablanca**

*« ... au bout de 4/5 ans on va repenser la formation. Alors, je pense que nous restons quand même victime d'une lourdeur administrative. Les écoles doivent avoir plus d'autonomie, plus de liberté. Il faut leur donner la main, il faut leur donner la possibilité de se concerter avec les patrons. Et à chaque fois que besoin il y a, il faut leur donner la possibilité de repenser la formation ».*

La formation des enseignants en ingénierie pédagogique qui permet de concevoir des filières, fait souvent défaut. Tous les acteurs - responsables et enseignants, déclarent que la majorité des enseignants n'ont aucune formation dans ce sens. Ce n'est que sur la base des compétences de quelques enseignants, de leur connaissance de la matière et des exemples de formations au niveau national et international que les filières sont conçues en s'inspirant des filières élaborées par d'autres universités marocaines, ou quelque fois des filières d'universités étrangères.

Vient ensuite le reproche, à la fois par les responsables et les enseignants, à l'opération elle-même d'évaluation pour l'accréditation des filières. En effet, l'accréditation dépend beaucoup de la forme, des contenus pédagogiques et des aspects très quantitatifs : nombre de ressources, salles, équipements, etc. Or, selon les responsables et enseignants, les experts qui évaluent les filières pour leur accréditation doivent être également spécialistes de l'ingénierie pédagogique et compétents dans l'appréciation qualitative des filières et l'orientation prospective de la formation.

## **5. L'augmentation des effectifs versus le privilège de l'effectif réduit**

Selon les responsables ainsi que les enseignants-chercheurs de l'accès régulé, l'augmentation continue des effectifs constatée ces dernières années, n'a pas manqué de détériorer les conditions d'apprentissage et de vie des étudiants. Leur 'crainte' est que cette composante soit rattrapée par le phénomène de la 'massification' qui caractérise la composante de l'accès ouvert. Cette crainte est liée, selon ces acteurs, par la directive de la tutelle d'accroître annuellement le nombre de places ouvertes au concours d'accès.

Il est évident que les acteurs de l'accès régulé aspirent à lui préserver un effectif réduit, corollaire de la qualité et de l'excellence. Or, la politique publique est motivée par le souci d'accroître des effectifs et d'optimiser les ressources pour pourvoir davantage l'économie et l'administration de profils techniques et professionnels suffisants. D'où, la nécessité d'une péréquation de ces deux logiques.

Il est entendu que le terme 'massification', que craint l'accès régulé, ne renvoie pas à la même proportion des effectifs dans l'accès ouvert. En effet, les écarts sont extrêmement importants. Le taux d'utilisation de la capacité d'accueil atteint près de 207% en

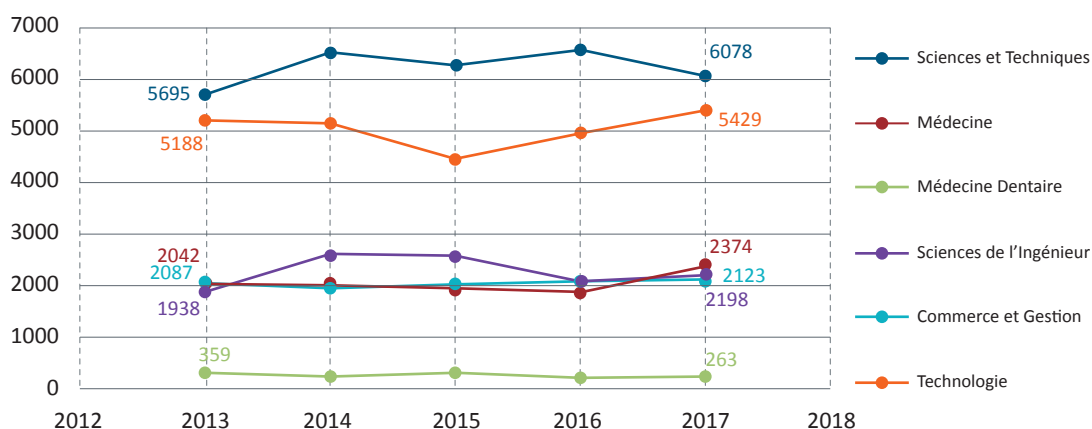


2018 dans des établissements à accès ouvert contre une moyenne de 63% en accès régulé.

Cette 'crainte' des acteurs n'est pas corroborée par les données qui montrent que les taux de croissance des flux des nouveaux entrants (inscrits) demeurent très modérés. En effet, le taux de croissance annuel moyen des nouveaux inscrits pour l'accès régulé s'établit à 1,6% entre 2013 et 2017<sup>(10)</sup> (Tableau 4 et graphique 25). Les

taux relativement élevés sont constatés dans les domaines de la médecine (3,8%) et des sciences de l'ingénieur (3,2%). Dans les Faculté des Sciences et Techniques et les Écoles Supérieures de Technologie, les flux des nouveaux entrants furent respectivement de 1,6% et de 1,1%. Le flux à l'entrée pour le domaine du commerce et de la gestion restait pratiquement stable (0,4%). Le domaine de la médecine dentaire accusait même un recul (-7,5%).

**Graphique 25. Évolution des flux d'entrée (nouveaux inscrits) dans l'accès régulé au niveau national selon les domaines entre 2013 et 2017<sup>(11)</sup>**



Source : Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

Ces taux de croissance des flux à l'entrée sont comparés à ceux des déperditions corrélés aux flux de sortie (départs en cours de formation), abstraction faite des raisons et des motifs derrière ces départs ou abandons. Cette comparaison fournira une indication sur le niveau de compensation de l'accroissement du flux d'entrée par le flux de sortie désigné par les déperditions<sup>(12)</sup>. Autrement dit, elle fournira le degré de remplacement des départs par le surplus des entrants ou le grossissement du flux net.

Les résultats de l'opération pilote des trois universités fournissent les taux de déperditions à la fois pour le domaine des sciences de l'ingénieur et du commerce et de la gestion (chapitre 6). On retient dans cette partie l'hypothèse que ces taux de

déperditions de ces trois universités seraient similaires au niveau national (extrapolables au vu du contexte et des conditions communes des universités).

Le tableau ci-dessous fait état d'une compensation intégrale de l'accroissement du flux d'entrée par le flux de sortie aussi bien dans les trois universités pilotes qu'au niveau national, dans l'hypothèse précitée. Cette compensation offre même une marge assez confortable de gestion d'un accroissement potentiel des nouveaux inscrits.

10. Pour les besoins de l'analyse ici, on retient l'année 2017 (au lieu de l'année récente 2018). En effet, 2017 est l'année de fin de période de suivi des cohortes d'étudiants de l'accès régulé (chapitre 6) retenues pour la comparaison.

11. Pour rappel, l'analyse se limite à 2017 pour s'aligner sur celle retenue dans le suivi des cohortes des étudiants de l'accès régulé (chapitre 6).

12. On suppose ici que c'est l'accroissement qui pourrait dérégler le flux d'entrée car dans une situation de normalité ce flux d'entrée est régulé (correspond) au flux de sortie (diplômés).

**Tableau 4. Taux de croissance du nombre des nouveaux inscrits (flux d'entrée) entre 2012-2013 et 2016-2017 et taux de déperditions (flux de sortie) pour l'accès régulé : domaines des sciences de l'ingénieur et du commerce et de gestion**

Domaine	Flux de sortie (déperditions) de l'accès régulé des 3 universités	Taux croissance du flux d'entrée de l'accès régulé des 3 universités	Taux croissance du flux d'entrée de tout l'accès
Sciences de l'ingénieur	3,8%	-3,4%	3,2%
Commerce et gestion	5,1%	-2,0%	0,4%
Total	4,5%	-2,7%	1,6%

Le taux de croissance de l'année de la cohorte retenue est pris ici comme étant équivalent à celui du taux de croissance annuel moyen de 4 années (graphique 25).

Source : Données brutes du Département de l'Enseignement Supérieur pour les nouveaux inscrits et données brutes APOGÉE pour l'opération pilote (universités Hassan II à Casablanca, Abdelmalek Es-Saadi à Tétouan et Ibn Tofail à Kénitra), Traitement et réalisation INE-CSEFRS.

C'est ainsi que la crainte de la massification exprimée par les acteurs n'est pas attestée par les données.

En effet, cette 'crainte' serait moins nourrie par l'augmentation des effectifs que par un désir des responsables et des enseignants de l'accès régulé de solliciter davantage de moyens, et de préserver un nombre réduit des effectifs ainsi que le privilège de travailler dans des conditions favorables. Ce désir s'accompagne nécessairement par la volonté de se distinguer de l'accès ouvert et par la préservation d'un cloisonnement structurel entre les deux composantes (accès régulé et accès ouvert). Or, celui-ci pourrait devenir un rempart insurmontable entre ces deux composantes, à moins que les pouvoirs publics œuvrent pour soutenir l'accès ouvert et repenser le modèle de l'accès régulé, dans un système d'enseignement supérieur cohérent et de qualité.

## 6. L'accès régulé et la transformation numérique

En raison de la vocation de l'accès régulé comme composante d'excellence et d'innovation, il est nécessaire d'interroger son rôle dans le développement numérique, sa maîtrise et son usage au sein des établissements à accès ouvert et sa diffusion de l'innovation au sein de l'université et de la société. C'est ainsi qu'en se référant aux mégatendances mondiales de l'enseignement supérieur et aux discours

de ses acteurs, il est pertinent d'examiner la situation de l'usage du numérique dans l'accès régulé, tant sur le plan pédagogique que sur les plans administratif, de gestion et de communication.

Selon les points de vue des acteurs, le numérique dans l'accès régulé ne contribue pas de manière significative à la transformation numérique de la gestion, de la pédagogie, de la communication et de la visibilité de la plupart des établissements à accès régulé. Bien que chaque établissement dispose d'une application utilisée pour la gestion, mais à l'image de l'accès ouvert, l'accès régulé semble hésitant à l'appropriation d'un système d'information fiable et pérenne et des outils numériques.

Comme en témoignent les étudiants, ni les enseignants ni les établissements ne sont entrés dans 'l'ère du digital' : un certain déficit des cours en ligne, d'information des emplois du temps, absence de bibliothèques virtuelles, de sites internet des établissements moins riches et moins performants.

### Un étudiant de Casablanca

« Un point faible, le système informatique ne marche pas alors qu'à l'étranger on peut trouver les notes, les cours et tout sur le net. Ici et dans tout le Maroc ça ne marche pas ! ».

### Un étudiant de Rabat

« ... pour le site de l'École, il est désolant pour une école d'ingénieur. L'informatisation pourrait nous aider dans notre vie estudiantine ».

Les entretiens et les focus-groupes, réalisés avec les acteurs internes, responsables, enseignants et étudiants, indiquent que le processus de généralisation du numérique, avec quelques exceptions, n'est pas entièrement engagé dans une grande transformation au niveau de la gestion de la scolarité et de la gestion des établissements, et de la pédagogie.

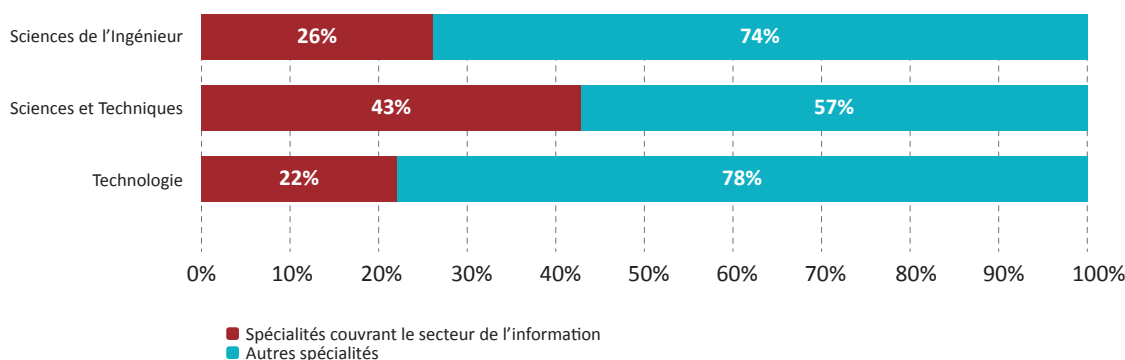
Selon les acteurs, les établissements d'accès régulé ne semblent pas encore servir d'établissements de référence en matière d'innovation numérique à effet d'entraînement positif pour tout le système d'enseignement supérieur, et à concevoir et à fournir les solutions numériques au niveau de toute l'université. Pourtant, presque tous les établissements d'ingénierie, de sciences et techniques et de technologie offrent des filières de formation en informatique, en télécommunications, en réseaux, etc.

En général, c'est une frange du corps professoral, cette communauté d'enseignants actifs et engagés, qui entreprend les projets numériques au sein de l'université. Il constitue un atout, le capital fondamental, pour entamer le virage de la révolution numérique dans l'enseignement supérieur et dans le pays. Or, le manque de motivation

de cette partie de ce corps professoral et l'absence de projet financé par l'État et fédérateur des compétences pèsent sur la réalisation d'un saut qualitatif pour instaurer le numérique dans la gestion interne de l'établissement, dans la pédagogie et la recherche.

C'est au niveau de la formation des filières informatiques que l'accès régulé offre une contribution en formation dans le domaine des technologies informatiques. En se basant sur les statistiques universitaires, l'analyse des spécialités offertes aux inscrits en 2017 au cycle normal de l'accès régulé en spécialités couvrant le secteur de l'informatique (télécommunication, réseaux, informatique, etc.), spécifiquement aux domaines des sciences de l'ingénieur, des sciences et techniques et de la technologie, montre que les parts de ces étudiants sont respectivement de 26%, 43% et 22% par rapport au total des inscrits au niveau de chacun des domaines. Il s'avère que l'effectif des inscrits aux domaines des sciences et techniques de ce secteur d'informatique représente la proportion la plus importante d'étudiants comparativement aux autres domaines d'études, en totalisant environ 32% de l'ensemble.

**Graphique 26. Parts des étudiants du cycle normal en spécialité couvrant le secteur d'informatique selon les domaines des Sciences de l'ingénieur, des Sciences et Techniques et de la Technologie, 2017**



Source : Données du Département de l'Enseignement Supérieur. Traitement INE-CSEFRS

On constate que si l'accès régulé diversifie les filières dans le domaine des technologies de l'information, surtout informatique, il n'en demeure pas moins que ces initiatives

ne sont pas encadrées par une politique qui vise le développement du numérique et qui donnerait une impulsion à l'université pour qu'elle soit à l'avant-garde dans ce domaine.

Il faudrait souligner que ce sont ces lauréats qui sont amenés à développer et à donner un saut qualitatif au numérique au sein des entreprises, des universités et du pays, et sont également convoités par les entreprises étrangères, leur offrant des postes dans un marché mondial caractérisé par la mobilité internationale des compétences.

D'où la nécessité, face à un tel phénomène à la fois irréversible et attirant les plus talentueux, d'élargir dans l'immédiat l'assiette des formations et le vivier des lauréats dans ces disciplines cruciales pour opérer une mutation numérique de l'entreprise, de l'université et de toute la société.

# CHAPITRE VI.

## LES RENDEMENTS INTERNE ET EXTERNE : UN ATOUT

Interroger le positionnement de la composante d'accès régulé au sein de l'enseignement supérieur appelle à évaluer ses rendements interne et externe. Cette évaluation permet d'apprécier la capacité de cet enseignement à mener les étudiants vers la réussite et obtenir leurs diplômes sans déperditions. Quant à l'évaluation du rendement externe, elle permet d'apprécier non seulement l'insertion, mais également le potentiel de l'accès régulé à être porteur d'innovation au sein de l'université et de l'enseignement supérieur d'une part, et pour la société d'autre part.

### 1. La performance de l'accès régulé : étude de cas de huit établissements

En l'absence d'un système d'information fiable sur tous les étudiants qui nous permet de suivre toutes les cohortes, l'évaluation de la performance s'est fondée sur les données des établissements de trois universités qui disposent de bases de données organisées.

Les données concernent les nouveaux inscrits dans huit établissements universitaires appartenant à trois universités : l'université Hassan II à Casablanca, l'université Ibn Tofail à Kénitra et l'université Abdelmalek Es-saadi à Tétouan. Ce sont d'ailleurs les mêmes universités dont les cohortes en accès ouvert ont été analysées dans le rapport d'évaluation de l'enseignement supérieur à accès ouvert<sup>(1)</sup>. La méthodologie d'analyse est décrite en annexe 3.

En effet, ces établissements universitaires disposent d'un historique de données relativement suffisant sur l'Application pour l'Organisation et la Gestion des

Enseignements et des Étudiants (APOGEE) qui comporte des données longitudinales et couvre une période convenable pour suivre au moins deux cohortes (sept ans et cinq ans de suivi). En outre, ces données permettent de retracer assez rigoureusement le parcours d'un étudiant et de réaliser un suivi des cohortes. Toutes ces données concernent la période allant de 2009-2010 à 2016-2017, couvrant ainsi la durée légale de 5 années de formation, en plus de 2 années de réserve.

Huit établissements universitaires délivrant des diplômes nationaux de baccalauréat +5 sont retenus dans cette étude. Il s'agit de trois Écoles Nationales de Commerce et de Gestion, de l'École Nationale Supérieure d'Électricité et de Mécanique, de trois Écoles Nationales des Sciences Appliquées et d'une École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique.

Il est à noter que l'évaluation du rendement interne ne peut se réaliser sans la disponibilité de plateformes uniformes de données pour toutes les universités, permettant d'éviter l'interprétation d'une mobilité comme abandon et les comptes doubles dans le cas de passerelles durant le parcours.

L'analyse de ces résultats prend en considération les moyens alloués à l'université afin de rendre compte à la fois des moyens conséquents alloués à l'accès régulé (chapitre IV), comparativement à l'accès ouvert, et également pour apprécier globalement l'efficacité de cet accès régulé<sup>(2)</sup>.

#### 1.1. Le domaine du commerce et de gestion

La première cohorte, suivie des nouveaux inscrits en 2009-2010, est exclusivement

1. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, L'enseignement supérieur au Maroc : Efficacité, efficacité et défis du système universitaire à accès ouvert, novembre 2018.

2. Ibid

composée des étudiants inscrits dans le cycle normal en vue de l'obtention du diplôme national de l'École Nationale de Commerce et de Gestion (ENCG). La durée légale de ce diplôme est de cinq années et la période d'observation couvre toute la période allant de 2010 jusqu'en 2017.

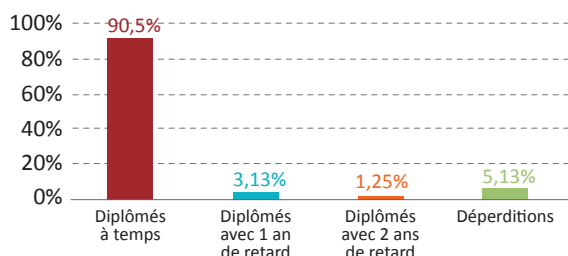
Il est à noter que les ENCG délivrent d'autres diplômes (autres que celui du cycle normal), mais l'indisponibilité d'informations complètes sur le passé des étudiants ne permet pas de rendre compte du rendement de ces diplômes.

Cette cohorte est donc composée exclusivement des étudiants ayant réussi les examens d'entrée à l'ENCG. Leur suivi est réalisé à partir du Code National de l'Étudiant (CNE). En effet, le CNE étant un identifiant unique pour chaque étudiant qui permet un suivi annuel minutieux des cohortes jusqu'à leur diplomation (ou leur abandon) dans les filières de leur inscription initiale.

Cette première cohorte se compose de 800 Nouveaux Inscrits (NI) en 2010 et répartis entre trois ENCG à savoir celle de Casablanca, de Kénitra et celle de Tanger.

L'analyse des résultats montrent un rendement interne important pour cette cohorte. En effet, sur les 800 nouveaux inscrits en 2009-2010 quasiment 95% ont réussi leur diplôme avec ou sans retard (graphique 27).

**Graphique 27. Résultats détaillés de la cohorte des étudiants inscrits en 2009-2010 cycle normal dans les trois ENCG**



Source : Données brutes APOGEE, université Hassan II Casablanca, université Ibn Tofail à Kénitra et l'université Abdelmalek Essaadi à Tétouan. Montage et traitement INE-CSEFRS

Dans cette population de nouveaux inscrits en 2009-2010, plus de 90,5% des étudiants ont réussi leur diplôme sans jamais redoubler durant leurs cinq années d'études. De plus, seuls 3,13% ont redoublé une fois et 1,25% ont redoublé deux fois durant leur parcours dans les trois ENCG.

## 1.2. Le domaine de l'ingénierie

Cette deuxième cohorte d'étudiants s'intéresse aux nouveaux inscrits en 2012-2013 dans les écoles d'ingénieurs des trois universités. En harmonie avec l'analyse de la cohorte des ENCG (2009-2010), c'est la cohorte 2012-2013 qui fait l'objet de suivi de ces écoles car les deux premières années sont préparatoires (classes préparatoires intégrées ou non) : 2010-2011 et 2011-2012. Le choix de cette cohorte est dicté par la disponibilité des données exhaustives et pertinentes sur l'application APOGEE.

On considère que l'ensemble des étudiants ont réussi leurs années préparatoires avec succès (taux de passage de 100%). Cette hypothèse se fonde sur deux éléments. D'abord les données APOGEE disponibles ne couvrent pas l'ensemble des établissements durant ces deux premières années. Aussi, nous considérons que les étudiants qui accèdent aux classes préparatoires, compte tenu des exigences de ces formations, sont à même de réussir ces deux premières années.

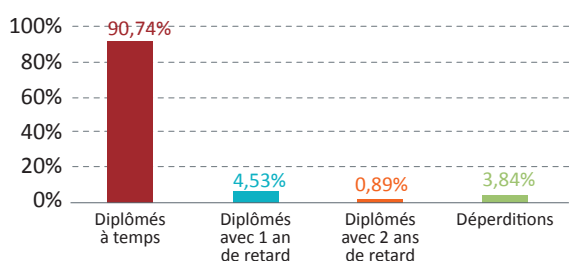
Le suivi de cette cohorte cible les étudiants nouvellement inscrits en 3ème année d'étude dans une filière du cycle d'ingénieur en 2012-2013 dans les établissements suivants :

- École Nationale Supérieure d'Électricité et de Mécanique de Casablanca ;
- École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique de Mohammédia ;
- École Nationale des Sciences Appliquées de Tétouan ;

- École Nationale des Sciences Appliquées de Kénitra ;
- École Nationale des Sciences Appliquées de Tanger.

Le graphique 28 montre que les taux de diplomation sont également élevés dans ces établissements universitaires. En effet, sur les 1.015 nouveaux inscrits dans le cycle d'ingénieur en 2012-2013, plus de 96% ont obtenu leur diplôme avec ou sans retard. Par ailleurs, seuls 4,53% ont redoublé une fois et moins de 1% ont redoublé deux fois durant leur parcours d'étude en ingénierie dans les cinq établissements.

**Graphique 28. Résultats détaillés de la cohorte des étudiants inscrits en 2012- 2013 cycle d'ingénieur dans les cinq écoles d'ingénieurs.**



Source : Données brutes APOGEE, université Hassan II Casablanca, université Ibn Tofaïl à Kénitra et l'université Abdelmalek Essaadi à Tétouan. Montage et traitement INE-CSEFRS

Les résultats des traitements montrent que les déperditions dans ces établissements sont très faibles. Elles ne dépassent pas 3,84% des nouveaux inscrits en 2012-2013, durant toute la période des études dans les filières d'ingénieur.

À l'instar des étudiants suivis dans les ENCG, le redoublement et l'abandon sont très faibles dans les écoles d'ingénieurs (durant les trois années d'étude en cycle d'ingénieur). Ils sont plus concentrés durant la première année où le taux de passage est de 96,7%. Durant les années d'études suivantes, le taux de réussite dépasse 98% en deuxième année et atteint même 99% durant la dernière année.

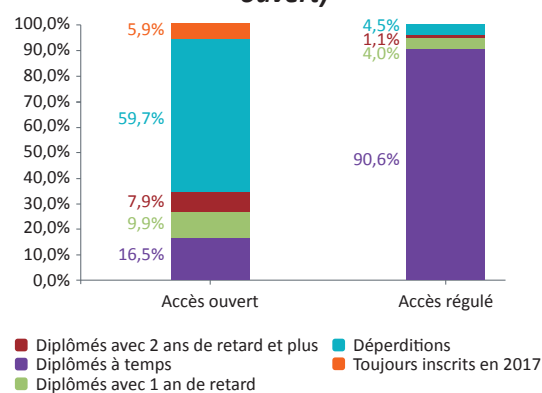
À la différence de l'accès ouvert, les abandons (déperditions constatées) en première

année s'expliqueraient par le fait que les étudiants ayant réussi l'examen d'entrée aux établissements à accès régulé sont ceux ayant obtenu le baccalauréat avec mention "bien" et plus. S'ils ne sont pas satisfaits des établissements auxquels ils accèdent, ils sont tentés et peuvent, après une année d'études, opter pour un autre établissement considéré meilleur, en préparant à nouveau le concours d'entrée. L'inscription par défaut dans un établissement d'accès régulé, même s'il n'est pas le premier choix, constitue alors un moyen qui leur épargne l'accès ouvert.

## 2. Le rendement dans l'accès régulé et l'accès ouvert

Les résultats des traitements du suivi longitudinal des étudiants dans les trois universités montrent clairement un rendement interne important en termes de diplomation dans les établissements à accès régulé en comparaison avec ceux de l'accès ouvert. En plus de la sélection opérée à l'entrée, les conditions physiques, matérielles et pédagogiques couronnent cette sélection pour offrir aux étudiants de ces établissements plus de chances de succès, contrairement à ceux de l'accès ouvert.

**Graphique 29. Récapitulatif du suivi des étudiants, cohorte 2009-2010. Étude de cas à partir des trois universités (8 établissements à accès régulé et 18 à accès ouvert)**



Source : Données brutes APOGEE, université Hassan II Casablanca, université Ibn Tofaïl à Kénitra et l'université Abdelmalek Essaadi à Tétouan. Montage et traitement INE-CSEFRS



Comme il a été illustré plus haut, le taux d'encadrement pédagogique, nettement supérieur en accès régulé qu'en accès ouvert, favorise les conditions d'apprentissage pour les étudiants. De plus, les budgets alloués aux établissements ramenés aux effectifs des étudiants montrent un grand décalage entre accès régulé et accès ouvert, bien que ce dernier accueille plus de 87% des effectifs globaux des étudiants universitaires (2018). Le budget qui lui est alloué est près de 5 fois plus faible que celui de l'accès régulé. De plus, il enregistre une dégradation continue du coût de fonctionnement par étudiant<sup>(3)</sup> (graphique 23).

Ces ressources importantes permettent aux établissements à accès régulé de bénéficier de moyens d'accompagnement de l'augmentation de leur effectif, en termes d'extension, de rénovation, de matériels, etc. Elles permettent de garantir des conditions matérielles plus favorables au profit des enseignants-chercheurs de ces établissements comparés à leurs homologues dans l'accès ouvert.

### 3. L'accès régulé, légitimé par l'insertion

À défaut de données précises et mises à jour sur l'insertion des diplômés au niveau des universités et en l'absence d'un observatoire de l'insertion ou des cellules de veille sur l'emploi, l'insertion sera ici appréciée à travers les résultats de la seule enquête insertion conduite par l'INE en 2012 auprès de trois universités : Université Hassan 1er de Settat, Université Hassan II de Casablanca et Université Mohammed V- Agdal de Rabat<sup>(4)</sup>. Cette enquête a étudié le parcours des diplômés de ces trois universités 34 mois après l'obtention du diplôme. Il est à noter qu'à part cette enquête aucune étude sérieuse n'a été menée sur l'insertion des

lauréats de l'université<sup>(5)</sup>.

Les résultats ont montré que les lauréats de l'accès régulé ont des taux d'insertion importants à la date de l'enquête (34 mois après l'obtention du diplôme) qui oscillent entre 95 et 100%. Aussi, 79% des lauréats de l'accès régulé ont réussi leur insertion dans le marché de travail 12 mois après leur sortie de l'université et 85% après 18 mois. Ces taux appréciables légitimaient l'attention, l'intérêt et le crédit accordés à l'accès régulé<sup>(6)</sup>.

De même, concernant la qualité de l'emploi obtenu par les lauréats de l'accès régulé, près des deux-tiers sont recrutés avec un contrat à durée indéterminée. Quant aux durées moyennes d'inactivité et de chômage des diplômés qui n'ont jamais travaillé, elles sont minimales (de 2 à 8 mois), sauf pour le cas des établissements de médecine dentaire qui ont passé en moyenne entre 6 et 17 mois d'inactivité.

Nonobstant ces taux d'insertion très appréciables des lauréats de l'accès régulé, l'entrepreneuriat n'est pas encore une voie envisagée par ses lauréats. En effet, seuls 2% des lauréats des établissements à accès régulé enquêtés se sont installés à leurs propres comptes<sup>(7)</sup>. Or, au vu de la vocation de la composante de l'accès régulé, de la nature de ses formations et des modules enseignés dans ses établissements, tels que l'entrepreneuriat, le management, l'économie, la finance, particulièrement dans les écoles d'ingénieurs, l'accès régulé devrait, en principe, favoriser l'entrepreneuriat en tant que mission à part entière. Pour cela, l'accès régulé, et par extension l'université, a besoin de se doter d'incubateurs et de mécanismes d'accompagnement particulièrement durant les phases d'amorçage. Ainsi, une partie non négligeable des lauréats pourront créer leurs propres entreprises.

3. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, l'enseignement supérieur au Maroc : Efficacité, efficacité et défis de l'enseignement universitaire à accès ouvert, novembre 2018.

4. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Rapport analytique de l'INE : la mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 : acquis, déficits et défis, décembre 2014.

5. Une enquête est en cours de réalisation actuellement par l'INE-CSEFRS.

6. Ibid.

7. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Rapport analytique de l'INE : la mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 : acquis, déficits et défis, décembre 2014.

## 4. L'insertion : une approche par l'offre et non par la demande

Si l'accès régulé fut depuis sa création, et tout au long de son développement, 'légitimé' par des taux d'insertion élevés de ses lauréats dans le marché du travail, il est fort surprenant de constater un manque de visibilité sur les potentialités et les offres d'emploi au profit des diplômés. Ce manque de visibilité est dû à l'absence, au sein des établissements à accès régulé, d'un organe de suivi et de veille sur l'employabilité réelle des diplômés. Les établissements ne disposent pas d'outils pour suivre l'adéquation entre leur formation et l'insertion des lauréats. Dans la même lignée, le rapport d'évaluation élaboré par l'ANEAQ des filières d'accès régulé relève cette situation : «une faiblesse structurelle est observée au niveau du partenariat socio-économique»<sup>(8)</sup>. La conséquence de l'absence de suivi et d'anticipation sur les besoins du marché et son évolution est triple. La première est que certaines filières de formation ne seraient plus adaptées aux besoins ou seraient même obsolètes par rapport à un marché de travail caractérisé par un changement générateur de nouveaux métiers et qui demandent une constante actualisation des programmes de formation. D'autant que le processus d'accréditation de cinq années, sans compter les délais de préparation et d'adoption, réduit la capacité de réactivité de l'établissement à concevoir, exécuter et adapter son «offre» en réponse à la «demande» actuelle et potentielle. Les recruteurs évoquent que les lauréats ne disposent pas d'aptitudes communicationnelles et de développement personnel, comme cela a été exprimé par un recruteur :

### Commentaire d'un recruteur

*« Du moment où vous êtes de l'EMI, de l'ENSIAS ou de l'ENCG, les compétences sont garanties par le diplôme. Le capital technique est là et le diplôme l'atteste. La question qui fait la différence pour les lauréats de ces écoles, ce sont les aptitudes personnelles ».*

8. 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.

9. Baromètre du Stage & Employabilité 2018 (6ème édition) est une étude annuelle réalisée auprès de plus de 34.052 étudiants et 1.286 managers (Stagiaires.ma).

Or, pour l'accès régulé, on assiste à une offre conçue sans demande. Ceci entraîne le risque de chômage qui rattrape même ses diplômés dont la formation technique et professionnelle les destine pour le marché de l'emploi. Il faudrait toutefois souligner que le système économique, à son tour, n'exprime pas son offre de manière formelle et anticipatoire. Or, il n'est pas possible d'envisager une adéquation formation-emploi sans la détermination préalable par le secteur économique des profils à pourvoir par l'université et que cette dernière à son tour, notamment l'accès régulé, procède à la conception de formations adéquates à l'offre.

La deuxième conséquence tient aux difficultés à pourvoir des stages en entreprise au profit des étudiants, alors que ces stages sont indispensables pour forger les compétences du lauréat et le confronter à la réalité du monde professionnel. L'établissement assume rarement la mission de prospection pour des stages car c'est souvent aux étudiants qu'incombe, paradoxalement, cette tâche. La rhétorique que la recherche de stage par l'étudiant lui-même contribue à son autonomie et sa responsabilisation ne doit pas dédouaner l'établissement de cette mission, d'abord institutionnelle et, ensuite, pleinement la sienne.

L'enquête menée annuellement par le cabinet de stages et recrutement (stagiaires.ma)<sup>(9)</sup> révèle que trois-quarts des répondants (75%) rencontrent des difficultés lors de la recherche de leurs stages. Le problème de stages s'avère une contrainte structurelle n'ayant pas été aplanie ou réduite ces dernières années. Selon la même enquête, ces difficultés sont plus récurrentes pour les formations du secteur public (89%) que pour celles du privé (61%).

La troisième conséquence est le temps d'attente pour obtenir un emploi meilleur, qui s'allonge alors que les salaires sont en constante baisse. Les étudiants ne cachent pas leur opinion à ce sujet :

### Un étudiant de Casablanca

«Pouvons-nous considérer qu'un ingénieur a trouvé un travail alors qu'il est embauché à 4.000 dirhams par mois ?».

Malgré toutes ses contraintes, les lauréats de l'accès régulé ont plus de chance de s'insérer dans le marché de l'emploi qui devient de plus en plus exigeant, compétitif et ouvert à l'international.

## 5. Le rendement externe face à la prédisposition à s'expatrier

Aujourd'hui, le contexte de la mondialisation et l'énorme essor de la technologie informatique et des communications, conjugué à l'élévation des niveaux d'éducation tendent à accélérer les dynamiques migratoires en particulier celles des personnes qualifiées. Le Maroc n'est pas sans subir ce mouvement mondial irréversible.

Bien que les données sur les lauréats marocains de l'accès régulé qui quittent le Maroc à la recherche d'un emploi sur le marché international font défaut, le phénomène de la migration des compétences est relayé par les médias marocains<sup>(10)</sup>. Ce phénomène de mobilité sortante est d'autant plus crucial pour le Maroc quand on sait que 91% des marocains ayant un Bac+3 et plus, souhaitent travailler à l'étranger<sup>(11)</sup>.

C'est le même constat relevé lors des focus-groupes avec les étudiants de l'accès régulé. S'exprimant sur leurs aspirations scolaires et professionnelles, il n'est pas sans intérêt de relever que l'expatriation est apparue d'une manière récurrente dans leurs intentions. La plupart des étudiants concordent dans l'envie de partir à l'étranger pour étudier ou travailler. Certains sont même prêts à laisser tomber les études accomplies et partir si une opportunité se présente.

10. À titre d'exemple, chaque mois 50 ingénieurs marocains en technologies de l'information quittent le Royaume pour l'étranger, selon une enquête de l'APEBI, fédération marocaine des technologies de l'information, des télécommunications et de l'offshoring (2019). Voir aussi les récentes déclarations du Ministre de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique dans les médias marocains : 600 ingénieurs qui quittent le Maroc annuellement.

11. Enquête sur la migration des talents marocains (ENKÊTE N° 17) par le cabinet Rekrute.com (2018). Voir annexe 4.

### Des étudiants de Rabat

« Si j'en ai l'occasion, même si je dois tout perdre en termes d'années de formation, je partirai sans problèmes. » ; « oui tout de suite ! ».

« Moi, je voudrais bien continuer les études. Je voudrais continuer en Russie ou en Allemagne pour un M2 en sécurité. ».

### Un enseignant de Rabat

« Je vous dis ce que je sais par mes contacts personnels: d'abord, les lauréats bougent beaucoup dans le privé durant les premières années d'activité. Ceux qui partent en France pour le PFE restent souvent pour travailler. Puis il y a ceux qui partent travailler à l'étranger après le diplôme ».

### Un étudiant de Marrakech

«Il y a des opportunités à l'étranger surtout pour les ingénieurs en informatique. Donc si quelqu'un trouve une occasion, pourquoi pas ? et personnellement, je ferais la même chose car il y a une différence entre le travail au Maroc et ailleurs».

### Un étudiant de Casablanca

« Il y a des anciens camarades qui sont encore après trois ans à la recherche d'un job. Et beaucoup émigrent, au Canada, en France ».

La récurrence et l'intensité avec lesquelles la question a été évoquée par les étudiants dans les différents focus groupes incitent à s'y attarder. D'autant plus que la question de la migration des compétences est devenue, ces derniers temps, au Maroc un objet de préoccupation publique et médiatique car elle est considérée comme une perte comparée à l'investissement par l'État et par les familles, dans la formation. La principale question à poser, à notre sens, est : pourquoi ces étudiants cherchent à émigrer ou, à vouloir continuer, ou reprendre dès le début leurs études à l'étranger ? Que signifie cette forte envie d'aller travailler ou étudier à l'étranger chez des étudiants issus de l'élite scolaire et fréquentant des établissements sélectifs ? Que fuient ces étudiants ou que

cherchent-ils ailleurs alors qu'ils peuvent s'insérer dans le marché de travail national ?

Des témoignages recueillis auprès des étudiants, il ressort plusieurs points saillants. Tout d'abord, les étudiants envisagent de s'expatrier avant tout comme la voie royale pour poursuivre leurs études et mieux se positionner par la suite dans le marché de travail marocain ou mondial.

Diverses considérations poussent les étudiants, notamment ceux qui sont en formation dans les cycles d'ingénieur, à entrevoir l'étranger comme une option d'avenir assez probable. En premier lieu, ils constatent l'existence de réelles opportunités d'emploi à l'étranger surtout pour les ingénieurs informaticiens et les médecins.

L'envie de départ à l'étranger se nourrit de perceptions du marché du travail au Maroc : incertitude de trouver rapidement un travail, bas salaire, moins de technologie, pression et non reconnaissance des employeurs. L'accès à une carrière intéressante et la réussite professionnelle sont à la tête des facteurs qui attirent les futurs diplômés de l'accès régulé vers l'étranger.

L'économie marocaine n'a pas la capacité suffisante à générer de l'emploi en quantité et en qualité. Le rapport de Bank Al Maghrib en 2017<sup>(12)</sup> avertit que pour la première fois depuis 2001, le secteur économique connaît en 2016 une perte nette de 37 000 emplois. Le rapport de Bank Al Maghrib en 2016<sup>(13)</sup> souligna déjà quant à lui que : « Au total, l'économie nationale aura créé 33.000 emplois [2015] après 21.000 un an auparavant et une moyenne annuelle de 137.000 entre 2001 et 2013 ». Dans le même sens, le dernier rapport du Conseil Economique, Social et Environnemental<sup>(14)</sup> décrypta cette déficience de la capacité d'emploi en notant que :

« Outre les aspects conjoncturels, la faiblesse de la création d'emploi au Maroc revêt un caractère structurel qui s'accroît au cours des années. Ainsi, sur la période 2003 – 2006, un point de croissance additionnel permettait de créer plus de 38 000 emplois en moyenne. Cette performance a baissé de façon continue, pour atteindre 25 000 emplois par point de croissance entre 2007 et 2011, puis 12 000 entre 2012 et 2015. »

Le constat semble bien réel. Il existe une vraie 'pulsion' à s'expatrier chez les futurs diplômés de l'accès régulé. Elle trouve son origine dans leurs perceptions de la formation, de l'emploi et du marché du travail. Ils pensent qu'ils seront mieux formés à l'étranger, auront une carrière plus intéressante et de meilleures conditions de travail, comparées à ceux qui resteraient travailler au Maroc.

Or, dans cette configuration, le pays perd des compétences qui ont bénéficié du financement partiel ou total de leur éducation, ce qui compromet les efforts consentis par l'État en faveur de l'éducation<sup>(15)</sup>. Si de plus, ces compétences s'expatrient après avoir été insérées sur le marché du travail, les entreprises subissent les conséquences de leur émigration qui vont du renouvellement du processus de recrutement et les coûts logistiques liés aux différentes étapes de l'embauche (la recherche du candidat, le temps réservé aux entretiens, l'encadrement, etc.) jusqu'à la mise à niveau du seuil de la productivité des nouvelles recrues pour atteindre le niveau optimal celle-ci.

Néanmoins, il faudrait nuancer l'effet de cette fuite 'sèche' car les citoyens qualifiés expatriés représentent aussi des vecteurs de progrès technologiques dans leur pays d'origine. En effet, ils permettent d'adapter les technologies développées dans leur

12. Bank Al Maghrib, Rapport sur l'exercice 2016.

13. Bank Al Maghrib, Rapport sur l'exercice 2015.

14. Conseil Économique, Social et Environnemental, Rapport annuel 2016.

15. Rapoport H. (2010) « Le « brain drain » et son incidence sur les pays en développement », Regards croisés sur l'économie. (N° 8), p. 110-124.

pays d'émigration au contexte spécifique de leur pays d'origine<sup>(16)</sup>. Or, cela requiert que le pays dispose d'une politique claire et incitative afin de mobiliser et profiter de ses compétences à l'étranger.

Les lauréats des établissements à accès régulé, sur lesquels le Maroc a misé pour favoriser l'excellence en investissant des ressources pédagogiques et financières, constituent le vivier des chasseurs de talents, dans un contexte international de la mobilité des compétences.

---

16. Lucas, R. E. (2005). Migration internationale vers les pays à haut revenu : quelles conséquences pour le développement économique des pays d'origine ? *Revue d'économie du développement*, 13(4), pp. 123-171.

## CHAPITRE VII.

# LE SYSTÈME RÉGULÉ DANS LA CONFIGURATION UNIVERSITAIRE : REGARDS SUR LES SYSTÈMES INTERNATIONAUX

Dans une approche systémique de l'enseignement supérieur, et dans une perspective de réforme, bien que cette évaluation se focalise sur la composante d'accès régulé, il est nécessaire d'interroger son positionnement par rapport aux autres composantes de l'université en le comparant à d'autres systèmes internationaux. Si ce rapport se concentre essentiellement sur l'accès régulé, on ne peut occulter le fait qu'il côtoie l'accès ouvert dans une configuration universitaire faisant partie, à son tour, d'un ensemble englobant également les établissements ne relevant pas de l'université. Cet état de fait constitue-t-il une particularité de l'université marocaine ou bien s'agit-il d'un modèle partagé avec d'autres systèmes au niveau international ?

Pour que l'évaluation pointe les acquis à renforcer et les faiblesses à combler, une comparaison avec quelques systèmes universitaires internationaux s'impose. Est-ce qu'on retrouve d'autres modèles de la dualité, régulé et non-régulé, qui caractèrè l'université marocaine ?

### 1. Deux modèles pour la comparaison : l'anglo-saxon et le français

Pour répondre à ces questions, on se réfère à deux modèles : l'anglo-saxon et le français, pris pour la comparaison pour la capacité du premier à s'imposer comme modèle à

l'échelle internationale, et pour la parenté du second avec le système d'enseignement supérieur marocain. Le but de cette comparaison ne réside nullement dans une volonté de suggérer l'import d'un modèle, mais pour que la comparaison serve de moyen d'apprécier l'effort qu'il faudrait entreprendre dans un processus de réforme de l'enseignement supérieur marocain. Il s'agit de consolider le niveau d'excellence auquel est destiné l'accès régulé et de trouver la voie vers un rehaussement de la qualité de ses formations dans le cadre de la cohérence de l'organisation globale de l'université.

Les deux modèles, l'anglo-saxon, dont le pivot est le système américain, et le français, sont souvent considérés comme incomparables, en raison de leur histoire, de la différence de leurs organisations, de leur mode de gouvernance et de fonctionnement<sup>(1)</sup>. La comparaison n'a de raison que pour examiner les évolutions récentes du système français, qui a inspiré le modèle marocain, et son ouverture relative sur le système anglo-saxon. Le but de cette comparaison est d'apprécier la cohérence de la configuration de l'enseignement supérieur marocain, à l'aune des transformations que connaissent les systèmes universitaires, essentiellement le système français, et entrevoir l'évolution du positionnement de l'accès régulé dans la configuration de l'université dans le processus de réforme à l'horizon 2030.

1. Michel Mudry. L'enseignement supérieur en France et aux États-Unis. Comparaison internationale. Campus France. www.compuserfrance.org. 2014



- **Le modèle anglo-saxon**

Le système américain devient de plus en plus un modèle mondial, il est même «un prescripteur pour le monde entier»<sup>(2)</sup>. Il est devenu une référence des standards internationaux, de qualité sur le plan gouvernance, organisationnel, pédagogique, de recherche scientifique, la vie des campus universitaires... Il est également placé en haut de la hiérarchie des universités, au niveau international, par la pratique du classement qui place toujours les universités américaines parmi les dix premières du monde. Ces universités, dotées de financements colossaux, dont le fond de dotation, d'une seule université, peut dépasser celui des pays en voie de développement, sont devenues des références.

Le modèle américain de l'enseignement supérieur se caractérise par la prédominance des universités, et que même les grands instituts tels que MIT (Massachusetts Institute of Technology) fonctionne, au niveau gouvernance, avec un Board of trustees, et une organisation pédagogique similaire à l'université. C'est un modèle décentralisé dans la mesure où les universités jouissent d'une grande autonomie au niveau de leur gouvernance, des formations et de leur financement. Elles rendent compte à leur Conseil d'administration, doté du pouvoir de fixer la politique et les orientations de l'université qui sont fondées sur un modèle marchand. Le paiement des frais de scolarité varie en fonction du prestige de l'université et sa position dans les classements internationaux.

L'université est le mode le plus important et prestigieux de l'enseignement supérieur. Elle préserve toujours un prestige qui n'est point évincé par "les grands instituts", ce qui n'engendre pas un dualisme. Il existe une différenciation entre les universités prestigieuses, les universités moins prestigieuses, et les collèges. Mais malgré cette différenciation, le passage d'un collège à une université prestigieuse est

toujours possible selon le critère du mérite et en mobilisant les frais d'inscription requis (souvent élevés dans ces universités). Toutefois, le modèle d'organisation est le même pour toutes les catégories d'université et la sélection s'applique plutôt selon les programmes de la formation et non pas selon l'institution.

- **Le modèle français**

Le modèle français de l'enseignement supérieur se caractérise par une séparation entre les grandes écoles prestigieuses, dont certaines universitaires, représentant un système élitiste qui enrôle les meilleurs étudiants et l'université (majorité des établissements) ouverte à tous bacheliers. Le système dual de l'enseignement supérieur français, par un état de fait, est un système à composantes cloisonnées et relativement hiérarchisées, dans la mesure où les grandes écoles attirent les meilleurs étudiants des classes préparatoires.

Ce modèle connaît, depuis les années 2000, des réformes au niveau des universités. En adoptant le processus de Bologne et en introduisant le système LMD au niveau des universités, les grandes écoles ont maintenu leurs spécificités et leur prestige, au sein et en dehors de l'université, et perpétuent ainsi un choix voulu par la politique de l'enseignement supérieur.

Au niveau de l'université, le système français tente, depuis 2003, des regroupement d'établissements pour plus de cohérence sous les labels de EPCS (les établissements publics de coopération scientifiques, puis les PRES où on regroupe des établissements universitaires et non universitaires, pour atténuer le cloisonnement des composantes de l'enseignement supérieur et des universités sans pour autant y fusionner organiquement les grandes écoles.

Ce qui caractérise le système français est cette double dualité affirmée entre grandes écoles et universités et au sein même de l'université. Comme l'écrit Guillaume

2. Michel Mudry. Op.cit.



Tronchet, dans un rapport « Si l'existence, de plus en plus dualisée ... de ces filières parallèles de formation supérieure n'a ainsi jamais été remise en cause en pratique, c'est qu'elle s'ancre dans des dynamiques sociales profondes ayant, au fil des décennies, contribué à asseoir la légitimité des grandes écoles au sein du système français d'études supérieures, comme institution de qualité pour le recrutement des élites »<sup>(3)</sup>. Ces élites qui vont constituer l'ossature des classes dirigeantes françaises.

La différenciation entre les grandes écoles au sein ou en dehors des universités est également maintenue et soutenue par des groupements et des associations professionnelles des premiers, et par une séparation affichée. Par exemple : « ...qu'à la création, en 1970, de la Conférence des présidents d'université (CPU) a répondu, en 1973, la création de la Conférence des grandes écoles (CGE) »<sup>(4)</sup>. C'est ainsi que les pouvoirs publics ont mis en place le système LMD, suite au processus de Bologne, tout en préservant aux grandes écoles leurs particularités. Actuellement, la France a introduit une sélection-orientation au sein de toute l'université publique qui était jusqu'en 2018 le dernier bastion où les bacheliers jouissaient d'un droit total à l'inscription (majorité des établissements). On tente ainsi de réformer la qualité des études à l'université et tracer un nouveau parcours pour l'étudiant dans l'enseignement supérieur universitaire. Notons toutefois, que par l'existence de cette double dualité et bien que les universités soient dotées de capacités intellectuelles et scientifiques, le gage de la grande qualité demeure du côté de ces grandes écoles<sup>(5)</sup>.

Le système français se caractérise également historiquement par une forte centralisation dans le domaine de l'ES. Il a également développé « l'image emblématique de l'ingénieur d'état » issus des grandes écoles: Ponts Chaussées et autres. Durant le début des années 70, il y a eu la création de la conférence des grandes écoles. Puis les années 70, l'introduction en France des écoles polytechnique au sein de l'université et des écoles d'ingénieur, qui ont un prestige social<sup>(6)</sup>. C'est que la politique publique de l'État a orienté la création d'un modèle à plusieurs voies mais qui se trouve hiérarchisé par la sélection des étudiants et le mérite pour créer des institutions d'excellence au côté des universités (ou à moindre degré en leur sein).

La loi française de 2007 dite LRU « liberté et responsabilité des universités », n'a pas entièrement établi l'autonomie des universités. Comme le décrit un rapport : « ... les efforts de décentralisation n'ont été que modérément couronnés de succès »<sup>(7)</sup>.

C'est ainsi que jusqu'à récemment, le modèle français est hiérarchisé : avec les grandes écoles prestigieuses d'un côté, qui sont des institutions sélectives d'excellence, et la majorité des autres établissements de l'université de masse d'un autre côté.

## **2. Le système d'enseignement supérieur marocain et la convergence des modèles au niveau international**

Le modèle marocain présente de grandes similitudes avec le modèle français. Il a également opté pour une configuration doublement dualiste à deux niveaux, et qui lui demeure particulière. Le premier niveau est la dualité des universités et celle

3. Guillaume Tronchet. « Universités et grandes écoles : perspectives historiques sur une singularité française », Regards croisés sur l'économie, n°16, 2015, p. 39-52. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01366484/document>

4. Guillaume Tronchet. Op.cit.

5. Cette dualité est parfois critiquée par des auteurs français : voir Emmanuel Picavet. Universités et « Grandes Écoles » : Une impasse française. PUF, Cités, 2007/3 n° 31 pages 173à178. <https://www.cairn.info/revue-cites-2007-3-page--173.htm>

6. Michel Mudry. L'enseignement supérieur en France et aux Etats Unis. Comparaison internationale. Campus France. [www.compuserg.org](http://www.compuserg.org). 2014, p.4

7. Michel Mudry. Op.cit. p. 5

des établissements n'appartenant pas à l'université relevant d'une cotutelle entre le Ministère de l'Enseignement Supérieur et un autre ministère<sup>(8)</sup>. Le deuxième niveau se situe à l'université, avec la création de la première école d'ingénieur marocaine, et l'introduction de l'accès régulé au côté de l'accès ouvert : le premier reçoit les étudiants après une sélection à l'entrée et le second enrôle la majorité des étudiants ayant obtenu un baccalauréat.

À part la composante des établissements ne relevant des universités<sup>(9)</sup>, le système universitaire marocain a opté pour une dualité intra université entre une voie de l'excellence, constituée d'une composante régulée et une autre voie ouverte intégrant tous les bacheliers sans exigence de note au baccalauréat ou prérequis. Cette dualité est devenue, par la force des choses, une hiérarchie entre les deux composantes. Ce modèle, bien qu'il se fonde sur le principe du mérite et de l'excellence, demeure néanmoins un modèle qui génère, au niveau de ses entités, un fonctionnement en silos sans grande interaction et où le passage d'une composante à l'autre se réduit à quelques passerelles.

À l'université marocaine, l'instauration des passerelles permet un mouvement entre les composantes d'accès régulé et ouvert. En fait, l'accès régulé arrive à attirer les meilleurs étudiants de l'accès ouvert, à partir du DEUG, même en nombre réduit. Les passerelles d'accès, après sélection et concours à l'accès régulé, permises aux diplômés des facultés de l'accès ouvert (DEUG, DEUS, DUT, Licence, etc.) en est la preuve. À titre d'exemple, les écoles d'ingénieurs, les ENCG ainsi que les FST recrutent les meilleurs éléments de l'accès ouvert pour l'accès en troisième et quatrième années. Il existe certes quelques passerelles qu'il faudrait encore élargir pour permettre à ceux dont le talent émerge durant le parcours universitaire d'intégrer le système sélectif.

8. À titre d'exemple la création de l'institut agronomique et vétérinaire Hassan II, qui prend en charge la formation d'ingénieur agronome.

9. Cette composante n'a pas fait l'objet de ce rapport.

10. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, L'enseignement supérieur au Maroc. Efficacité, efficacité et défis du système universitaire à accès ouvert, novembre 2018

L'introduction du système LMD au sein de l'accès régulé a encore ajouté une autre organisation pédagogique à l'organisation en «diplôme normal». Comme l'a montré le rapport sur l'accès ouvert<sup>(10)</sup>, l'introduction du système LMD dans une configuration duale a limité son implantation qui au bout de quelques années, on assiste sur le terrain aujourd'hui à un retour à l'ancien système avant réforme LMD.

Il est à remarquer que la dynamique de l'enseignement supérieur français est constamment à la recherche de réforme et d'amélioration. Néanmoins, avec le processus de Bologne, et l'introduction du système LMD au sein des universités, on assiste à une tendance générale d'un alignement sur un modèle anglo-saxon avec des adaptations propres à chaque système. Si ce modèle s'est imposé, c'est parce qu'il comporte des caractéristiques devenues partagées. C'est ainsi que, quelques soient les particularités de chaque système universitaire et son historique, on assiste actuellement à une convergence des systèmes universitaires autour du mode de fonctionnement commun qui repose sur trois éléments fondamentaux inspirés du modèle anglo-saxon :

- a. Accréditation des universités et des établissements ;
- b. Gouvernance et autonomie des universités;
- c. Une sélection selon les programmes, au profit de l'excellence avec préparation et compensation ;
- d. Une organisation pédagogique régie par le système d'unité de valeur (crédits).

#### • **L'accréditation des universités et des établissements**

L'accréditation des universités et des établissements dans le système anglo-

saxon est le garant de la bonne marche de l'établissement et constitue un dispositif d'assurance qualité. L'évaluation précède l'accréditation. Souvent, les universités, par exemple américaines, la sollicitent pour accréditer leurs programmes, leur fournissant une évaluation des points faibles et les pistes d'amélioration. L'accréditation est ainsi le gage de la qualité des formations des universités. Elle est prise en charge par des agences autonomes et indépendantes.

Les accréditations offrent à l'opinion publique et aux familles une idée sur la qualité des formations d'une université. Elles sont utilisées par les universités pour attirer les meilleurs étudiants. Ce qui pousse les universités à constamment améliorer la qualité de leur formation parce que tout recul de la qualité déprécie l'université et attire moins d'étudiants. L'accréditation est ainsi une reconnaissance qui donne une légitimité à l'institution pour œuvrer pour la qualité de ses formations et afficher au grand public sa performance.

Dans le contexte marocain, et malgré l'existence de l'Agence Nationale d'Évaluation et d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (ANEAQ), ce mécanisme n'est pas tout à fait institué par une agence indépendante dotée de moyens pour mener à bien la mission d'accréditation sous forme de label. Le dispositif d'évaluation, stipulé par la loi cadre, pourrait constituer un cadre pour la création d'une Agence autonome d'accréditation.

- **La gouvernance de l'université dans l'autonomie**

La décentralisation et l'autonomie de l'université deviennent un paramètre des réformes même en France qui a une histoire centralisatrice. La loi d'autonomie et de liberté des universités (LRU) confirme cet élan vers l'autonomie.

Le Conseil de l'université marocaine, selon l'article 12 de la loi 01-00, est investi de la mission de prendre toutes les mesures nécessaires pour les orientations et les

stratégies de l'université :

*« Article 12 : Le conseil de l'université délibère sur toutes les questions relatives aux missions et à la bonne marche de l'université.*

*À cet effet, et outre les attributions qui lui sont dévolues par la présente loi, il :*

*- prend toutes mesures visant à améliorer la gestion de l'université ; ».*

C'est ce principe d'autonomie qui peut permettre, à priori, de créer des interactions entre accès régulé et accès ouvert.

À part le transfert de quelques meilleurs étudiants à travers quelques passerelles, depuis sa création et tout au long de son développement, l'accès régulé a évolué à l'écart et de manière isolée de l'accès ouvert. Sous le prétexte de préserver les atouts propres à cette composante, l'action publique, tout comme le management universitaire, n'ont pas réussi à en faire un levier/moyen de diffusion de ses apports et atouts auprès de l'accès ouvert, et qui sont nombreux. La mutualisation au niveau de l'encadrement, de l'optimisation de la capacité d'accueil, de l'échange interdisciplinaire, de la conception de filières pluridisciplinaires, est très limitée, auxquels s'ajoute l'absence du mécanisme de crédits qui permet la capitalisation des modules. Ni le conseil d'université, ni les textes réglementaires ne permettent d'identifier une quelconque disposition spécifique plaidant en faveur de ce partage et de cette mutualisation.

L'évaluation de la composante universitaire à accès ouvert a mis en exergue les principales difficultés auxquelles fait face le Conseil de l'université l'empêchant de jouer son double rôle d'organe, non seulement de gestion autonome, mais surtout de mutualisation stratégique au profit d'un effet d'entraînement vers l'adoption de bonnes pratiques d'une composante vers une autre. Ces difficultés sont accentuées par le fait que les membres du Conseil de l'université, dans leur majorité, représentent

leurs établissements (collèges internes d'établissements), faisant en sorte que l'identification à son établissement l'emporte sur l'esprit d'appartenance collective, synergique et solidaire à l'université.

C'est ainsi que l'autonomie de l'université marocaine hésite encore à se mettre en place malgré les initiatives louables qu'adoptent les responsables des universités. Les Conseils des universités n'ont visiblement pas contribué à la synergie et à l'échange de bonnes pratiques entre accès régulé et accès ouvert. Les entretiens avec les responsables et les enseignants-chercheurs de l'accès régulé n'ont pas permis de relever de points positifs tangibles ou d'atouts structurels de celui-ci qui seraient partagés avec l'accès ouvert.

- **Une sélection au profit de l'excellence avec préparation, compensation et flexibilité**

Tous les systèmes d'enseignement supérieur prônent la sélection et la recherche de l'excellence, et font du mérite un principe qui légitime la sélection, mais selon les filières<sup>(11)</sup>. Le système marocain opère la sélection au niveau de la composante d'accès régulé. Toutefois, il faudrait prendre en compte que les contraintes économiques et sociales constituent des entraves au déploiement du talent. Le contexte socio-économique des étudiants et leur passé scolaire viennent parfois troubler le mérite et le mode de sélection. Comme l'exprime Christian Maroy : « le vrai mérite » ou le talent est celui qui « est indépendant des atouts sociaux inégaux dont bénéficient les familles »<sup>(12)</sup>. Nous savons que les inégalités sociales de départ se transforment en inégalités scolaires. C'est ainsi que dans un pays comme le Maroc, il faudrait veiller à ce que la sélection soit juste.<sup>(13)</sup> On ne peut ériger le principe du mérite sans l'associer au principe de justice.

Bien que les systèmes de l'enseignement supérieur américain et britannique soient réputés pour leur sélectivité et leurs frais d'inscription, les jeunes sont, déjà au primaire et au secondaire, préparés à la compétition pour l'excellence.

Ce qui atténue les effets sociaux de la sélection, ce sont les mécanismes de compensation qui interviennent très tôt, souvent dès l'école primaire, pour accompagner les élèves, même ceux issus des familles démunies, afin de pouvoir construire leurs propres parcours d'éducation et leur projet personnel.

À l'entrée à l'université, par exemple, on demande au futur étudiant de rédiger un projet (personal statement) et une lettre de motivation dans laquelle le candidat retrace son histoire et parcours personnels, ses intérêts et son projet. Ainsi, dans le processus sélectif, on accorde une importance particulière aux activités extrascolaires des candidats, ainsi qu'à leurs parcours personnels. La sélection s'applique à tous les étudiants selon les critères prédéterminés.

La flexibilité dans la formation, œuvre pour l'attractivité du système dans son ensemble. L'incidence de l'organisation pédagogique sur la cohérence du système, peut être aussi jugée au travers de sa capacité à offrir différents modes formels de formation : temps plein (full-time) et temps partiel (part-time). Ces modes de formation garantissent en effet l'attractivité du système de formation dans son ensemble et favorise les échanges entre le monde académique et socio-économique, qui sont de nature à renforcer la cohérence globale du système.

Le mode de formation à temps-partiel est l'expression manifeste du principe « d'une formation fondée sur un projet personnel ». Chaque personne peut entreprendre un parcours académique à son rythme et selon ses capacités (intellectuelles,

11. OECD (2018), Education at a glance 2017.

12. Christian Maroy. "La méritocratie : seule en cause". Sociologies, 27 janvier 2012

13. Voir Marie Durru-Bellat. Le mérite contre la justice. Paris Presses des Sciences Po, 2003.

physiques, et matérielles), tout en les reliant à ses engagements personnels et/ou professionnels.

Cette flexibilité caractéristique du système anglo-saxon fait défauts au système marocain, comme d'ailleurs le système français<sup>(14)</sup>.

- **Une organisation pédagogique fondée sur le mécanisme de crédits**

Tous les pays ont adopté le système en trois cycles avec des appellations qui diffèrent: Licence (Bachelor), Master et Doctorat (PhD). C'est ce qui est communément connu sous le nom du LMD.

C'est au niveau de l'organisation qu'apparaît la particularité du système anglo-saxon et qui tend à se généraliser à tous les systèmes d'enseignement supérieur, se basant sur le système des crédits généralisé, qui permet la reconnaissance, l'accumulation et le transfert des acquis entre les différents programmes et les différentes institutions, voire entre systèmes. C'est un mécanisme uniforme et cohérent. Ce système de crédits de valeurs, qui a toujours été inhérent au système américain, est devenu une tendance en Europe. En effet, en 2016-2017, 45 systèmes européens (sur 50 au total) indiquent que tous leurs programmes de formation aux premier et deuxième cycles utilisent le mécanisme de crédits européen (ECTS) contre 36 en 2013/14<sup>(15)</sup>. Dans tous ces pays, le mécanisme de crédits est généralisé dans les institutions d'enseignement supérieur au niveau des programmes de formation.

Son autre atout est la mise en convergence de tout le système d'enseignement supérieur car son organisation pédagogique sera alors dictée par le cadre de qualifications comme résultats à atteindre, indépendamment de l'institution ou de la composante. Il permettra également l'instauration d'entrées et de sorties à ce système pour les lauréats, tout au long de la vie, pourvu que les prérequis de qualifications soient satisfaits.

Au niveau de ces quatre paramètres fondamentaux, le modèle anglo-saxon semble influencer des réformes qui se font en Europe et dans le monde, surtout en matière de gouvernance, d'organisation pédagogique, et d'une sélection qui se fonde sur une préparation en amont au niveau d'une scolarité de qualité.

Les expériences internationales montrent que chaque système a ses particularités et son contexte. Il y a cependant quelques paramètres qu'il faudrait introduire dans le modèle marocain pour atténuer l'effet de la hiérarchisation entre deux composantes cloisonnées, l'une considérée comme celle de l'excellence, et l'autre, ouverte, dépréciée, côtoyant la première au sein de l'université tout en lui faisant subir par ricochet l'effet de sa massification et ses déficits; ce qui ne tire pas le système universitaire dans son ensemble vers le haut et vers une généralisation de la qualité des formations.

14. European Commission (2018), The European Higher Education Area in 2018, Bologna Process Implementation Report.

15. Ibid.

## Conclusion

Cette évaluation, qui s'inscrit dans une évaluation globale de l'enseignement supérieur, montre que l'accès régulé est porteur de plusieurs atouts. Il constitue d'abord une voie distinctive de qualité dans le système d'enseignement supérieur à emprunter par les meilleurs bacheliers. Il consacre les principes du mérite et de l'excellence, qui sont inhérents aux études universitaires et la valeur de l'effort. Né d'une conception 'professionnelle-académique', l'accès régulé valorise l'université. Réciproquement, il jouit de la notoriété académique et de la visibilité scientifique, que lui procure l'université.

Vu qu'il recrute les meilleurs bacheliers, il n'y a pas de doute que l'accès régulé représente une voie d'excellence au sein de l'université. Comme le montre ce rapport, fondé sur des données quantitatives et sur les textes réglementaires, l'accès régulé jouit de l'intérêt des pouvoirs publics depuis la création des premiers établissements, en lui accordant des avantages en ressources pour que ses établissements représentent l'excellence académique au sein de l'université marocaine. C'est ainsi que la sélection des bacheliers s'opère, selon les critères du mérite, donnant ainsi à l'accès régulé une bonne réputation.

Étant donné que le recrutement ne s'opère pas selon « la carte universitaire », l'accès régulé induit une forte mobilité inter-régionale estudiantine qui favorise un brassage socio-culturel bénéfique parmi les jeunes. Son extension territoriale est plus que méritoire dans l'esprit de la régionalisation avancée, qui se veut une politique à la fois différenciatrice et solidaire.

En se référant aux analyses des cohortes d'étudiants, ce rapport montre bien que l'accès régulé assure un rendement interne notoire. Il ne connaît aucunement les déperditions qui se retrouvent au niveau de

l'accès ouvert. Bien que le marché de l'emploi ne soit pas toujours en mesure d'absorber tous les lauréats (ingénieurs, diplômés de l'ENCG et autres...), ceux-ci jouissent encore d'un atout auprès des employeurs, et ont plus de chances d'être embauchés par rapport à d'autres lauréats, même si les aptitudes en matière de développement personnel et d'aisance linguistique sont toujours évoqués comme une faiblesse dans les formations.

Les données qualitatives, reproduisant les points de vue des acteurs, transcrits en verbatim dans ce rapport, révèlent quelques limites au niveau du mode de sélection et du fonctionnement pédagogique qu'il faudrait résorber pour qu'il garde cette place de choix dans le système. Tout en mettant en exergue le privilège et le prestige de cet accès par rapport à l'accès ouvert, ils évoquent les craintes à ce que cet accès régulé soit frappé par "la baisse du niveau", une expression qui revient dans le discours des acteurs : responsables des établissements et enseignants, lorsqu'ils sont amenés à donner des appréciations sur le vivier du recrutement : les bacheliers et des niveaux linguistiques des étudiants.

Ce qui montre que l'objectif d'excellence de l'enseignement supérieur ne peut être atteint qu'en intervenant en amont sur la qualité du cycle secondaire. Un processus de sélection, aussi parfait soit-il, ne peut à lui seul combler les insuffisances de toute une branche de l'enseignement. Il faudrait considérer donc que la qualité de l'enseignement supérieur s'enracine dans l'enseignement scolaire.

Cette qualité du système d'enseignement universitaire est tributaire d'un accès à celui-ci assorti de : (i) un test de positionnement à l'entrée, (ii) un dispositif robuste d'orientation progressive et (iii) des mécanismes compensatoires pour atténuer les effets des contraintes socio-économiques.



Le système d'enseignement supérieur se caractérise par des décisions centralisées qui ont créé une configuration avec des composantes à dualité dans la dualité : d'un côté l'université et les établissements ne relevant pas de l'université, et d'un autre côté l'accès ouvert et l'accès régulé au sein de l'université. Toutes ces composantes sont éclatées avec des écarts notables entre les institutions, en termes de financement et d'image de la qualité. Or, on constate que le modèle auquel convergent les systèmes universitaires internationaux, se caractérise par la cohérence, la lisibilité, l'intelligibilité et la rationalité. Cette cohérence n'occulte nullement l'émergence du talent, de l'excellence.

Un système cohérent et intelligible ne signifie point de revendiquer un modèle de formation monolithique, mais de concevoir l'unicité de l'objectif, de la vocation et la diversité de ses sous-systèmes convergents dans le mode d'organisation. Un modèle qui procure une interaction organique entre ses composantes et instaure les mêmes exigences, réduit les différentes formes de discrimination à l'entrée ou à la sortie de ce système où lors du passage d'un sous-système à un autre.

En effet, le fait que ce rapport focalise sur la composante d'accès régulé pour mieux évaluer son fonctionnement, ne pourrait occulter son positionnement dans le système universitaire et le degré de contribution de l'accès régulé à sa cohérence, vu que la dualité dont les deux composantes fonctionnent en silos ne font pas de l'accès régulé une locomotive qui, par son interaction et son effet d'entraînement avec et sur l'accès ouvert, tire toute l'université vers le haut.

C'est ainsi que toute réforme à introduire doit être réfléchie de manière globale et systémique. Si on cible uniquement l'accès ouvert pour la réforme, en se limitant à considérer l'accès régulé comme "la fine fleur de l'enseignement supérieur", on ne peut ni rehausser l'efficacité de l'accès ouvert, ni consolider l'excellence qui fait l'identité du régulé. Une réflexion doit être ainsi menée sur le système d'enseignement supérieur dans son ensemble pour une plus grande cohérence et efficacité de toutes ses composantes, tout en préservant au régulé le privilège de l'excellence.



## Bibliographie

1. Arnold D. & Bongiovi J. R. "Precarious, informalizing, and flexible work: Transforming concepts and understandings". *American Behavioral Scientist*, 0002764212466239, 2012.
2. Artuc E., Docquier F., Ozden C. and Parsons C. "A global assessment of human capital mobility: the role of non-OECD destinations", *World Development*, 65 (C) 6–25, 2015.
3. Bank Al Maghrib, Rapport annuel 2018.
4. CNRST, Rapport d'activités 2017, 2018.
5. Commission Européenne, The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint declaration of the European Ministers of Education, [http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf).
6. Commission Européenne, The European Higher Education Area in 2018, Bologna Process Implementation Report. 2018.
7. Conseil de la Communauté Marocaine à l'Étranger, Les compétences marocaines de l'étranger : 25 ans de politiques de mobilization, ISBN 978-9954-32-151-5, 2013.
8. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Évaluation des facultés polydisciplinaires : Quelle politique, quel impact et quelle perspective ?, ISBN 978-9954-9882-6-8, 2017.
9. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Évaluation du cycle doctoral au Maroc : Pour promouvoir la recherche et le savoir, (ISBN : 978-9954-9882-7-5), 2017.
10. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, L'Enseignement Supérieur au Maroc. Efficacité, Efficience et Défis de du système universitaire à accès ouvert, ISBN : 978-9920-785-02-0., 2018.
11. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Programme National d'Évaluation des Acquis des Élèves du Tronc Commun. PNEA 2016, 2017.
12. Docquier, F., Rapoport, H. "Globalization, brain drain, and development". IDEAS Working 2012.
13. Souiah F., Institut de Prospective Économique du monde Méditerranéen (Ipemed), "Politiques d'attraction des ressortissants résidant à l'étranger Maroc", Algérie, Liban, 2013.
14. Gaillard A. M. et Gauillard J., "La mobilisation des Compétences S&T marocaines à l'étranger", dans Gaillard J. et Bouabid H., "La recherche scientifique au Maroc et son Internationalisation", Editions Universitaires Européennes, ISBN 978-3-330-86537-2, 2017.
15. George Mason University, Handbook of Globalization and Development, 2017.
16. HCP, Activité, Emploi et Chômage, Résultats détaillés. Direction de la Statistique, Haut-Commissariat au Plan, 2011.
17. Harvey D. "The enigma of capital: And the crises of capitalism". London: Profile Books 2011.
18. International Organization for Migration, Migration and Development: Achieving Policy Coherence, 2008.
19. Lindsay Lowell B. et Findlay A., "L'émigration de personnes hautement qualifiées de pays en développement : impact et réponses politiques Rapport de synthèse". Cahiers de Migrations Internationales. Bureau International du Travail. Genève, 2003.
20. Lucas R. E., "Migration internationale vers les pays à haut revenu : quelles conséquences pour le développement économique des pays d'origine ?" *Revue d'économie du développement*, 13(4), pp. 123-171, 2005.

21. Ministre de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Présentation devant l'Assemblée Générale du Conseil le 14 janvier 2019, 2019
22. OCDE, Perspectives des migrations internationales 2018, Éditions OCDE, Paris, 2018.
23. OCDE, Resserrer les liens avec les diasporas: panorama des compétences des migrants 2015, Éditions OCDE, Paris, 2015.
24. OECD, Education at a glance – 2018. OECD Indicators, 2018.
25. OECD, What Does Globalization Mean for Skills and Work? 2015.
26. Rapoport H. "Le brain drain » et son incidence sur les pays en développement", Regards croisés sur l'économie. (n° 8), p. 110-124, 2010.
27. Rekrute.com, Enquête sur la migration des talents marocains (ENKÊTE N° 17) par le cabinet Rekrute.com, 2018.
28. Stagiaires.ma, Baromètre du Stage & Employabilité 2018 est une étude annuelle réalisée auprès de plus de 34.052 étudiants et 1.286 managers (Stagiaires.ma), 2018.
29. The Foundation for Young Australians, The new work order Ensuring young Australians have skills and the experience for the jobs of the future, not the past, 2015.

## Textes juridiques et réglementaires cités dans le rapport

1. Loi n° 01-00 organisant l'enseignement supérieur.
2. Décret n°2-18-504 du 3 di alkiada 1439 (17 juillet 2018) modifiant et complétant le décret n° 2-04-89 du 18 rabii II 1425 (7 juin 2004) fixant la vocation des établissements universitaires, les cycles des études supérieures ainsi que les diplômes nationaux correspondants.
3. Décret n° 2-15-644 du 29 chaoual 1437 (3 août 2016) modifiant et complétant le décret n° 2-90-554 2 regeb 1411 (18 janvier 1991) relatif aux établissements universitaires et aux cités universitaires.
4. Décret n° 2-17-229 du 11 di alkiada 1438 (4 août 2017) abrogeant les dispositions du décret n° 2-15-644 du 29 chaoual 1437 (3 août 2016) modifiant et complétant le décret n° 2-90-554 2 regeb 1411 (18 janvier 1991) relatif aux établissements universitaires et aux cités universitaires.
5. Décret n° 2-98-548 du 28 chaoual 1419 (15 février 1999) portant statut particulier du corps des enseignants-chercheurs de médecine, de pharmacie et de médecine dentaire, tel qu'il a été modifié et complété.
6. Décret n° 2-75-663 du 11 chaoual 1395 (17 octobre 1975) fixant la vocation des établissements universitaires ainsi que la liste des diplômes dont ils assurent la préparation et la délivrance, tel qu'il a été modifié et complété.
7. Décret n° 2-90-550 du 2 regeb 1411 (18 janvier 1991) fixant le régime des études et des examens en vue de l'obtention de la maîtrise ès sciences et techniques (M.S.T.).
8. Décret n° 2-90-551 du 2 regeb 1411 (18 janvier 1991) fixant le régime des études et des examens en vue de l'obtention du diplôme des écoles nationales de commerce et de gestion (E.N.C.G.).
9. Décret n° 2-04-89 du 18 rabii II 1425 (7 juin 2004) fixant la vocation des établissements universitaires, les cycles des études supérieures ainsi que les diplômes nationaux correspondants, tel qu'il a été modifié et complété.
10. Arrêté du ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique n° 1371-07 du 22 ramadan 1429 (23 septembre 2008) approuvant le cahier des normes pédagogiques nationales du cycle du doctorat.
11. Arrêté du ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres n° 2088-14 du 5 hija 1435 (30 septembre 2014) approuvant le cahier des normes pédagogiques nationales du cycle ingénieur.
12. Arrêté du ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres n° 2086-14 du 5 hija 1435 (30 septembre 2014) approuvant le cahier des normes pédagogiques nationales du cycle des Écoles nationales de commerce et de gestion.
13. Arrêté du ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres n° 2081-14 du 5 hija 1435 (30 septembre 2014) approuvant le cahier des normes pédagogiques nationales du cycle du diplôme universitaire de technologie.
14. Arrêté du ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la formation des cadres n° 2084-14 du 5 hija 1435 (30 septembre 2014) approuvant le cahier des normes pédagogiques nationales du cycle de la licence en sciences et techniques.



## Liste des abréviations

ANEAQ : Agence Nationale d'Évaluation et d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

APOGEE : Application pour l'Organisation et la Gestion des Enseignements et des Étudiants

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

CGEM : Confédération Générale des Entreprises Marocaines

CNC : Concours National Commun

CNE : Code National d'Étudiant

CNEF : Charte Nationale d'Éducation et de Formation

CNPN : Cahier des Normes Pédagogiques Nationales

CNRST : Centre National pour la Recherche Scientifique

DEUG : Diplôme d'Études Universitaires Générales

DEUST : Diplôme d'Études Universitaires en Sciences et Techniques

DUT : Diplôme Universitaire de Technologie

EMI : École Mohammadia d'Ingénieurs

ENCG : École Nationale de Commerce et de Gestion

ENS : École Normale Supérieure

ENSA : École Nationale des Sciences Appliquées

ENSAM : École Nationale Supérieure des Arts et Métiers

ENSEM : École Nationale Supérieure d'Électricité et de Mécanique

ENSET : École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique

ENSIAS : École Nationale Supérieure d'Informatique et d'Analyse des Systèmes

ESRFT : École Supérieure Roi Fahd de Traduction

EST : École Supérieure de Technologie

FMD : Faculté de Médecine Dentaire

FMP : Faculté de Médecine et de Pharmacie

FSE : Faculté des Sciences de l'Éducation

FST : Faculté des Sciences et Techniques

IDE : Investissements Directs Étrangers

INE-CSEFRS : Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

IOM : Organisation Internationale pour les Migrations

IS Sport : Institut des Sciences de Sport

ISS Santé : Institut Supérieur des Sciences de la Santé

LEF : Licence d'Études Fondamentales

LMD : Licence- Master- Doctorat

LP : Licence Professionnelle

LST : Licence des Sciences et Techniques

MENA : Moyen Orient et Afrique du Nord

NI : Nouveaux Inscrits

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

PA : Professeur de l'Enseignement Supérieur Assistant

PAS : Plan d'Ajustement Structurel

PES : Professeur de l'Enseignement Supérieur

PFE : Projet de fin d'études

PH : Professeur Habilité

PNEA : Programme National d'Évaluation des Acquis

P-U : Programme d'Urgence

TAFEM : Test d'Admissibilité à la Formation en Management

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication.

Vision : Vision Stratégique de la réforme 2015-2030

## Table des Graphiques

Graphique 1. Évolution des effectifs des étudiants universitaires en accès régulé et des enseignants permanents.....	15
Graphique 2. Répartition de l'effectif global des enseignants en accès régulé par grade, 2018.....	16
Graphique 3. Évolution du taux d'encadrement pédagogique dans les établissements universitaires à accès régulé.....	16
Graphique 4. Taux d'encadrement pédagogique de l'accès régulé en comparaison avec d'autres pays, 2016.....	17
Graphique 5. Évolution du taux d'encadrement pédagogique dans les établissements universitaires à accès régulé par domaine.....	17
Graphique 6. Répartition des étudiants aux établissements à accès régulé par domaine d'études.....	18
Graphique 7. Répartition des étudiants dans l'accès régulé par diplôme, 2018.....	19
Graphique 8. Taux d'utilisation de la capacité d'accueil dans l'accès régulé par domaines d'étude (%).....	19
Graphique 9. Évolution de l'effectif global des étudiants et des lauréats en sciences de l'éducation.....	21
Graphique 10. Répartition de l'effectif global des étudiants dans le domaine de l'éducation par type de diplôme, 2018.....	21
Graphique 11. Répartition des étudiants en accès régulé par cycle.....	24
Graphique 12. Effectif global des étudiants inscrits au Master et en Doctorat au sein des établissements universitaires à accès régulé.....	25
Graphique 13. Répartition de l'effectif des bacheliers sortants de chaque région marocaine selon la région d'existence de l'établissement universitaire à accès régulé, 2017.....	26
Graphique 14. Indice de parité dans l'enseignement supérieur au Maroc et dans le monde.....	27
Graphique 15. Évolution de l'indice de parité fille-garçon de la population des bacheliers, de la communauté estudiantine de l'accès régulé et de toute l'université.....	27
Graphique 16. Répartition par domaine d'étude de l'indice de parité fille-garçon de la communauté estudiantine en accès régulé, 2018.....	28
Graphique 17. Évolution de l'indice de parité femme-homme de la communauté académique au sein de l'accès régulé et dans toute l'université.....	28
Graphique 18. Répartition par domaine d'étude de l'indice de parité femme-homme de la communauté académique au sein de la composante d'accès régulé, 2018.....	29
Graphique 19. Évolution de l'effectif des étudiants étrangers en accès régulé.....	30
Graphique 20. Répartition des étudiants étrangers en accès régulé par pays d'origine, 2017.....	30
Graphique 21. Répartition des inscrits étrangers en accès régulé universitaire par domaine d'études.....	30
Graphique 22. Évolution du budget alloué à l'Enseignement supérieur universitaire (en millions de dirhams courants).....	32
Graphique 23. Évolution du coût de fonctionnement annuel par étudiant, selon le type d'accès (en dirhams courants).....	33
Graphique 24. Effectif des étudiants et masse salariale estimée selon le type d'accès (en millions de dirhams courants).....	34
Graphique 25. Évolution des flux d'entrée (nouveaux inscrits) dans l'accès régulé au niveau national selon les domaines entre 2013 et 2017.....	45
Graphique 26. Parts des étudiants du cycle normal en spécialité couvrant le secteur d'informatique selon les domaines des Sciences de l'ingénieur, des Sciences et Techniques et de la Technologie, 2017.....	47
Graphique 27. Résultats détaillés de la cohorte des étudiants inscrits en 2009-2010 cycle normal dans les trois ENCG.....	50
Graphique 28. Résultats détaillés de la cohorte des étudiants inscrits en 2012- 2013 cycle d'ingénieur dans les cinq écoles d'ingénieurs.....	51
Graphique 29. Récapitulatif du suivi des étudiants, cohorte 2009-2010. Étude de cas à partir des trois universités (8 établissements à accès régulé et 18 à accès ouvert).....	51

## Table des figures

Figure 1. Frise chronologique de l'extension du système universitaire.....	11
Figure 2. Diffusion spatiale de l'accès régulé (le nombre désigne le nombre de nouvelles créations).....	13

## Table des Tableaux

Tableau 1. Évolution du nombre d'établissements universitaires par type d'accès.....	15
Tableau 2. Évolution du budget de l'Enseignement supérieur universitaire-Principales rubriques.....	33
Tableau 3. Répartition des places ouvertes pour les concours d'accès à des établissements à accès régulé (exemple de l'année 2019-2020).....	38
Tableau 4. Taux de croissance du nombre des nouveaux inscrits (flux d'entrée) entre 2012-2013 et 2016-2017 et taux de déperditions (flux de sortie) pour l'accès régulé : domaines des sciences de l'ingénieur et du commerce et de gestion.....	46





# Annexes

## Annexes 1 : Liste des créations d'établissements universitaires à accès régulé selon les quatre décennies 80, 90, 00 et 10

Décennie 80	Décennie 90	Décennie 00	Décennie 10
ENSEM Casablanca	ENCG Agadir	ENCG Casablanca	ENCG Dakhla
ESRF Tanger	ENCG Settat	ENCG Eljadida	ENSAM Casablanca
EST Casablanca	ENCG Tanger	ENCG Fès	EST Béni Mellal
EST Fès	ENSA Agadir	ENCG Kénitra	EST Guelimim
FSE Rabat	ENSA Oujda	ENCG Marrakech	EST Kénitra
	ENSA Tanger	ENCG Oujda	EST Khénifra
	ENSAM Meknès	ENSA Alhouceima	EST Laayoune
	ENSIAS Rabat	ENSA Eljadida	EST Sidi Bennour
	EST Agadir	ENSA Fès	FMP Agadir
	EST Meknès	ENSA Kénitra	FMP Laayoune
	EST Oujda	ENSA Khouribga	FMP Tanger
	EST Safi	ENSA Marrakech	FST Alhouceima
	EST Salé	ENSA Safi	IS Sport Settat
	FMP Fès	ENSA Tétouan	ISSS Settat
	FMP Marrakech	EST Berrichid*	
	FST Béni Mellal	EST Essaouira	
	FST Errachidia	FMP Oujda	
	FST Fès-Saïs		
	FST Marrakech		
	FST Mohammedia		
	FST Settat		
	FST Tanger		

\* EST Berrichid est transformée en ENSA en 2018.

En 2019 (période non couverte par l'évaluation), il y a eu la création de 6 Ecoles Supérieures d'Éducation et de Formation (Oujda, El Jadida, Kénitra, Settat, Agadir, Béni Mellal), d'une Ecole Nationale Supérieure de Chimie à Kénitra, et deux ENCG (Meknès, Béni Mellal)<sup>(1)</sup>

1 Décret n° 2.18.958 du 17 juillet 2019 complétant le décret n° 2.90.554 concernant les établissements universitaires et les cités universitaires (BO 6789).

## Annexe 2 : La classification internationale type en éducation (CITE) : CITE-F2013<sup>(2)</sup>

Grand domaine	Domaine spécialisé	Domaine détaillé
00. Programmes et certification génériques	001. Programmes et certifications de base	0011. Programmes et certifications de base
	002. Compétences en lecture et en calcul	0021. Alphabétisation et apprentissage de calcul
	003. Compétences personnelles	0031. Compétences de développement personnel
01. Éducation	011. Education	0111. Sciences de l'éducation
		0112. Formation des enseignants au niveau préscolaire
		0113. Formation des enseignants sans spécialisation
		0114. Formation des enseignants avec spécialisation
02. Lettres et Arts	021. Arts	0211. Techniques audiovisuelles et production multimédia
		0212. Stylisme, décoration et design industriel
		0213. Beaux-arts
		0214. Artisanat
		0215. Musique, théâtre, danse, cirque
	022. Lettres (à l'exception des langues)	0221. Religion et théologie
		0222. Histoire et archéologie
03. Sciences sociales, journalisme et information	023. Langues	0231. Acquisition d'une langue
		0232. Littérature et linguistique
	031. Sciences sociales et du comportement	0311. Économie
		0312. Sciences politiques et éducation civique
	0313. Psychologie	
	0314. Sociologie et études culturelles	
	032. Journalisme et information	0321. Journalisme et reportage
		0323. Formation aux bibliothèques, à la documentation et à l'archivisme
04. Commerce, administration et droit	041. Commerce et administration	0411. Comptabilité et fiscalité
		0412. Finance, banque et assurances
		0413. Gestion et administration
		0414. Marketing et publicité
		0415. Travail de secrétariat et de bureau
		0416. Vente en gros et au détail
		0417. Compétences professionnelles
042. Droit	0421. Droit	

2. La norme de l'UNESCO CITE-F 2013 donne également le tableau de correspondance entre les Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F) et les Domaines d'études de la CITE 1997.

Grand domaine	Domaine spécialisé	Domaine détaillé
05. Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	051. Sciences biologiques et apparentées	0511. Biologie
		0512. Biochimie
	052. Environnement	0521. Sciences environnementales
		0522. Environnements naturels et faune et flore
053. Sciences physiques	0531. Chimie	
	0532. Sciences de la terre	
06. Technologies de l'information et de la communication (TIC)	061. Education	0533. Physique
		0541. Mathématiques
		0542. Statistiques
		0611. Utilisation d'un ordinateur
07. Ingénierie, industries de transformation et construction	071. Ingénierie technique et apparentées	0612. Conception et administration de bases de données et de réseau
		0613. Développement et analyse de logiciels et d'applications
		0711. Ingénierie chimique et processus
		0712. Technologie de la protection de l'environnement
		0713. Electronique et automatisation
	072. Industries de transformation et de traitement	0714. Mécanique et techniques apparentées
		0715. Véhicules à moteur, bateaux et aéronefs
		0721. Traitement des aliments
	073. Architecture et bâtiment	0722. Matériaux (verre, papier, plastique, et bois)
		0723. Textiles (vêtements, chaussures et cuir)
08 Agriculture, sylviculture et halieutique et sciences vétérinaires	081 Agriculture	0724. Exploitation minière et extraction
		0811 Culture et élevage
	082 Sylviculture	0812 Horticulture
		0821 Sylviculture
083 Halieutique	0831 Halieutique	
	084 Sciences vétérinaires	0841 Sciences vétérinaires
09 Santé et protection sociale	091 Santé	0911 Études dentaires
		0912 Médecine
		0913 Soins infirmiers et formation de sages-femmes
		0914 Diagnostic médical et technologie de traitement
		0915 Thérapie et rééducation
		0916 Pharmacie
		0917 Médecine et thérapies traditionnelles et complémentaires
	092 Protection sociale	0921 Soins gériatriques et aux adultes handicapés
		0922 Soins aux enfants et à la jeunesse
		0923 Travail social et orientation

Grand domaine	Domaine spécialisé	Domaine détaillé
10 Services	101 Services aux particuliers	1011 Services domestiques
		1012 Services de soins de beauté et de coiffure
		1013 Hôtellerie et services de restauration
		1014 Sports
		1015 Voyage, tourisme et loisirs
	102 Hygiène et services de santé au travail	1021 Salubrité publique
		1022 Santé et sécurité au travail
	103 Services de sûreté	1031 Sécurité militaire et défense
		1032 Protection des biens et des personnes
	104 Services de transport	1041 Services de transport

Dans le tableau ci-dessus, en complément des domaines détaillés, « 0 », « 8 » et « 9 » peuvent être utilisés (voir également les directives des Sections 7 et 8) :

« 8 » est utilisé aux niveaux des domaines spécialisés et détaillés pour classer les certifications et les grands programmes ou les programmes interdisciplinaires au niveau du grand domaine auquel est consacré la majorité du temps d'apprentissage prévu (soit 0288 « Programmes interdisciplinaires et certifications impliquant les Arts et les Lettres »).

« 0 » est utilisé lorsqu'aucune information n'est disponible sur le domaine, à l'exception de la description du domaine au niveau hiérarchique supérieur dans la classification (par exemple au niveau du domaine spécialisé ou du grand domaine).

« 9 » est utilisé au niveau du domaine détaillé pour classer les programmes et les certifications qui ne correspondent à aucun domaine détaillé.

« 9999 », « 999 » ou « 99 » peuvent être utilisés dans les collectes de données, notamment dans les enquêtes où le domaine est inconnu.

## **Annexe 3 : Note méthodologique. Suivi des cohortes et rendement des établissements universitaire à accès régulé**

### **Établissement universitaire à accès régulé**

Tout établissement dépendant d'une université et qui pratique la sélection à l'entrée dans ces filières. Souvent cette sélection concerne d'abord les notes obtenues au Baccalauréat et s'accompagne ensuite de l'organisation d'une ou de plusieurs épreuves écrites et orales.

### **Méthodologie du suivi selon le CNE**

Le suivi des cohortes des étudiants nouvellement inscrits, dans les établissements à accès régulé est réalisé à partir des Codes Nationaux des Etudiants (CNE).

Le CNE est un identifiant unique attribué au moment la première inscription de chaque étudiant à l'université. Le CNE, permet un suivi annuel minutieux des cohortes des étudiants jusqu'à leur diplomation ou leur décrochage du diplôme.

Le traitement des données APOGEE récupérées des trois universités Hassan II de Casablanca, Abdelmalek Essaadi de Tétouan et Ibn Tofaïl de Kenitra, se fonde ainsi sur le suivi des étudiants via leurs CNE et nous permet d'approcher les différentes situations d'année en année, en terme de diplomation, d'abandon et des parts des étudiants qui sont toujours inscrits en 2017-18.

### **Concept de la « cohorte »**

En sciences sociales, une cohorte est un ensemble d'individus qui a connu un même événement durant une même période. Dans l'étude de cas relative à l'appréciation du rendement interne, nous appelons une cohorte universitaire  $C_{ij}$  un groupe d'étudiants qui entre dans la première année d'étude d'un cycle d'enseignement donné  $j$ , à l'année  $i$ .

Au cours de leurs années d'études, ces étudiants connaîtront la promotion, le redoublement ou l'abandon.

### **Suivi longitudinal d'une cohorte**

Consiste en une analyse qui retrace les mouvements de ce flux d'étudiants, en termes de progression, de diplomation ou d'abandon, à partir de leur première inscription dans un cycle universitaire considéré.

Ce suivi est effectué sur une longue période (une période d'observation minimum de sept années pour le cycle ENCG) afin de retracer l'ensemble des états et des trajectoires des étudiants durant leur formation.

Le suivi longitudinal d'une cohorte d'étudiants permet une estimation des rendements et des coûts de formation occasionnés par les diplômés de cette cohorte, tout en prenant en compte les déperditions financières engendrées par les redoublements et les abandons.

### **Les Nouveaux Inscrits**

Un Nouveau inscrit (NI) est un étudiant qui est nouvellement inscrit en première année d'un cursus donné. L'ensemble  $E_c$  des étudiants inscrits à une formation donnée constitue l'effectif des Nouveaux inscrits.

## Nouveaux bacheliers ou Néo-bacheliers

Les nouveaux bacheliers ou néo-bacheliers sont les étudiants entrant à l'université dès l'obtention du baccalauréat. À titre d'exemple, sont considérés comme néo-bacheliers en 2012, les étudiants qui ont obtenu leur baccalauréat en 2012 et qui sont entrés à l'université en septembre 2012.

## Baccalauréat obtenu avec mention

Le Baccalauréat est le diplôme qui couronne le parcours scolaire. Le Baccalauréat peut être obtenu sans mention, on parle alors de Baccalauréat obtenu avec l'évaluation « passable ». Lorsqu'il est obtenu « avec mention » le Baccalauréat est soit obtenu avec la mention « Assez bien », avec la mention « Bien » ou encore avec la mention « Très bien ».

## Taux d'abandon des études d'une Cohorte

Mesure la part d'étudiants appartenant à une cohorte  $C_l$  et qui quittent leur formation, objet du suivi longitudinal, sans diplôme, compte tenu des  $l$  années passées dans un cycle donné.

$$Tx\ Abandon_{C_l} = \frac{\sum_{l=n}^n Abandons_{C_l}}{E_C}$$

$C_l$  : Cohorte ayant l'effectif  $E_C$

$l$  : Nombre total d'années passées dans la formation considérée

## Taux de diplomation d'une Cohorte

Pourcentage d'étudiants entrants dans une formation universitaire et ayant été diplômés au terme de la période d'observation, quel que soit le diplôme obtenu. Le taux de diplomation est calculé à partir des cohortes d'étudiants :

$$Tx\ Diplomation_{C_l} = \frac{\sum_{l=n}^n Diplômés_{C_l}}{E_C}$$

$C_l$  : Cohorte ayant l'effectif  $E_C$

$l$  : Nombre d'années passées dans la formation considérée

Le taux de diplomation d'une cohorte considérée décrit ainsi la proportion des nouveaux étudiants qui décrochent le diplôme de fin d'études, indépendamment du nombre d'années passées à l'université.

## Taux de diplomation «à temps ou en durée légale»

Variante du taux de diplomation de la cohorte, qui considère uniquement la proportion des nouveaux inscrits dans un cursus universitaire ayant été diplômés au terme de la durée légale du diplôme en question.

## **Taux de redoublement**

Rapport entre le nombre d'étudiants inscrits à l'année universitaire i+1 dans le même niveau et le même diplôme que l'année universitaire i et le nombre d'inscrits pour l'année universitaire i.

En ce sens, on considère comme étudiant redoublant tout étudiant qui s'est réinscrit l'année suivante au même niveau. De même, on considère qu'un étudiant a réussi son niveau lorsqu'il s'est inscrit l'année universitaire suivante au niveau supérieur de sa formation.

## **Coût de l'abandon d'une Cohorte**

L'analyse de l'abandon des étudiants, au fil des années passées dans une formation universitaire, indique un nombre total des abandons parmi les étudiants NI de la cohorte considérée.

Le coût des abandons d'une cohorte est obtenu ainsi en multipliant le nombre total des abandons par le coût annuel correspondant, estimé pour chaque étudiant à chaque année universitaire.

## **Dépenses réelles de l'Enseignement Supérieur**

C'est la dépenses effective de l'enseignement supérieur à l'année i. Les Lois de règlement des Lois de finances permettent une appréciation à posteriori des dépenses réelles exécutées de chaque secteur public, en tenant compte des consolidations réalisées durant l'année budgétaire et des engagements de fin d'année.

## **Coût de fonctionnement par étudiant**

Ce coût est estimé en utilisant les dépenses réelles des Lois de règlement des Lois de finances. Ce coût est le résultat du rapport entre les dépenses réelles exécutées en fin d'année en matière de fonctionnement, et l'effectif total des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur universitaire public.

Afin d'apprécier les coûts selon le type d'accès, une ventilation est réalisée suivant le poids de la masse salariale de chaque type d'accès (établissements de l'Enseignement Supérieur relevant de l'accès ouvert et établissements de l'Enseignement Supérieur relevant accès régulé). Ceci permet une estimation des coûts de fonctionnement annuels par étudiant selon chaque type d'accès.



## **Annexe 4 : Fiche technique de l'enquête sur la migration des talents marocains (ENKÊTE N° 17) par REKRUTE.COM**

### **Sujet de l'enquête**

La migration des talents marocains.

### **Objectif**

- Qu'est-ce qui motive les jeunes talents à quitter le pays ?
- Comment retenir et fidéliser les cerveaux marocains ?

### **Cible**

Profils Bac+3 et plus, de la base de données ReKroute.

### **Mode d'administration**

Par mail.

### **Nombre de réponses collectées**

1.882 personnes ont répondu au questionnaire.

## **Ont réalisé ce rapport**

Sous la direction de Rahma Bourqia,  
Hamid Bouabid, Laila Lebied, Yassine Karim, Nawal Zaaj.

## **Lecture & correction, mise en forme et infographie**

Leila El Khamlichi, Fouzia Addi, Zakaria Badri

### **Pour citer ce rapport**

Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.  
Sous la direction de Rahma Bourqia, L'enseignement supérieur au Maroc, efficacité et efficience du système universitaire à accès régulé,  
Hamid Bouabid, Laila Lebied, Yassine Karim, Nawal Zaaj.

Rabat 2019.



Angle Avenues Al Mélia et Allal El Fassi,  
Hay Riad, Rabat - B.P. 6535 - Maroc

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Tél : (+212)0537-77-44-25 | [contact@csefrs.ma](mailto:contact@csefrs.ma)

Fax : (+212)0537-68-08-86 | [www.csefrs.ma](http://www.csefrs.ma)