

BANQUE AFRICAINE DE DEVELOPPEMENT



PROJET : ANALYSE DU SYSTEME D'EDUCATION ET DE FORMATION

PAYS : MAROC

ETUDE ECONOMIQUE ET SECTORIELLE

Equipe de rédaction	<p>Chef d'équipe: André Francis NDEM, Economiste de l'éducation, OSHD.2</p> <p>Membres de l'équipe :</p> <ul style="list-style-type: none">• M. Borel Anicet FOKO TAGNE, Economiste de l'éducation, OSHD.1• M. Alain MINGAT, Consultant économiste, OSHD.2 <p>Directeur Sectoriel</p> <ul style="list-style-type: none">• Mme A. SOUCAT, Directrice, OSHD <p>Directeur Pays</p> <ul style="list-style-type: none">• M. N. MATONDO-FUNDANI, ORNB <p>Chef de Division sectoriel, OSHD.2</p> <ul style="list-style-type: none">• M. B. SAVADOGO
Pairs évaluateurs	<ul style="list-style-type: none">• Mme N. D. YAMEOGO, Economiste de la recherche supérieure, EDRE.2• M. M. C. GUEDEGBE, Analyste de l'éducation en chef, OSHD.2• M. M. GUEYE, Economiste de l'éducation principal, OSHD.2

BANQUE AFRICAINE DE DEVELOPPEMENT



PROJET : ANALYSE DU SYSTEME D'EDUCATION ET DE FORMATION

PAYS : MAROC

ETUDE ECONOMIQUE ET SECTORIELLE

Equipe d'évaluation	Directeur régional	:	M. N. MATONDO-FUNDANI, Directeur, ORNB
	Directeur sectoriel	:	Mme A. SOUCAT, Directrice, OSHD
	Chef d'équipe	:	M. André Francis NDEM, Economiste de l'éducation, OSHD.2

DEPARTEMENT OSHD

Avril 2013

Ce rapport a été produit par Alain MINGAT (consultant, OSHD), André Francis NDEM (Economiste de l'éducation, OSHD) et Borel Anicet FOKO TAGNE (Economiste de l'éducation, OSHD).

Les idées et les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les vues de la BAD.

Ce document a été préparé par la Banque Africaine de Développement (BAD). Les dénominations employées dans cette publication n'impliquent pas l'expression d'une opinion de la part de l'institution quant au statut juridique des pays, ou la limitation de leurs frontières. Bien que des efforts aient été faits pour présenter des informations fiables, la BAD n'assume aucune responsabilité pour les conséquences de son utilisation.

Les auteurs remercient Leila JAAFOR (Experte en développement social, OSHD/MAFO), Nadab Hathoura MASSISSOU (Economiste de l'éducation, OSHD), Loubna BOURKANE (Economiste du développement, OSHD), Mouhamed GUEYE (Economiste de l'éducation, OSHD), pour leurs différentes contributions à la production de cette étude.

La BAD et les auteurs de l'étude remercient pour leurs appuis institutionnels :

Au Ministère de l'Economie et des Finances du Maroc : Mme Maria OUCIBLE, Chef de Division du Financement Multilatéral, Mme Nadia EL ANDALOUSSI, Inspecteur divisionnaire à la direction du budget et M. Taoufik ELALJ, Chef de service éducation.

Au Ministère de l'Education Nationale : M. Abdelhaq EL HAYANI, Directeur de la Stratégie des Statistiques et de la planification, et M. Abdelhak GHOULI, Chef de Division de la Planification.

Au Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle : Mme Naïma SABRI, Chef de Division des Etudes.

Au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Formation des Cadres : Mme Mehdiya HADDAD, Chef de service enquêtes et traitements statistiques.

Au bureau de la Banque Africaine de Développement au Maroc : Mme Amani ABOU-ZEID, Représentante Résidente, M. Boubacar-Sid BARRY, Chargé de programme, Mme Inass BENMALEK, secrétaire et Mme Habiba GHANNAMI, secrétaire.

La revue des pairs a été effectuée par Nadège Désirée YAMEOGO, économiste de la recherche supérieure (EDRE.2), Michel Corbin GUEDEGBE, analyste de l'éducation en chef (OSHD.2) et Mouhamed GUEYE, économiste de l'éducation principal (OSHD.2).

Sommaire

1.	INTRODUCTION-----	1
2.	LE CONTEXTE DEMOGRAPHIQUE ET ECONOMIQUE -----	1
3.	ASPECTS QUANTITATIFS : LA DYNAMIQUE DES SCOLARISATIONS-----	5
4.	ASPECTS QUALITATIFS : L'EMPLOI DES FORMES ET LES APPRENTISSAGES -----	6
4.1	<i>La relation avec le marché du travail</i> -----	6
4.2	<i>Les acquisitions des élèves.</i> -----	10
5.	LA TRANSFORMATION DES RESSOURCES EN RESULTATS -----	11
6.	LES MARGES D'AMELIORATION DE L'EFFICIENCE DU SYSTEME EDUCATIF-----	12
7.	L'AMELIORATION DE LA RELATION A L'EMPLOI -----	14
8.	PRINCIPALES CONCLUSIONS ET LEÇONS POUR LA BAD-----	15

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

Liste des tableaux

TABLEAU 1 :	EVOLUTION DES POPULATIONS D'AGE SCOLAIRE PAR NIVEAU D'ETUDES ET DU RATIO DE DEPENDANCE, 1970-2030
TABLEAU 2 :	BILAN FORMATION-EMPLOI; FLUX EN BASE ANNUELLE ENTRE 2005 ET 2010
TABLEAU 3 :	RAPPORT ENTRE NOMBRE DE FORMES DU SUPERIEUR ET NOMBRE D'EMPLOIS DE CADRES, PAR AGE, 2010
TABLEAU 4 :	DYNAMIQUE RESPECTIVE DES EMPLOIS DE CADRES ET DES FORMES DU SUPERIEUR
TABLEAU 5 :	COMPARAISON INTERNATIONALE DES SALAIRES ENSEIGNANTS, PRIMAIRE ET SECONDAIRE, 2010

Liste des graphiques

GRAPHIQUE 1 :	PROFIL DE SCOLARISATION TRANSVERSAL, 2000-2005-2010
GRAPHIQUE 2 :	PROFILS DE RETENTION TRANSVERSAL ET PSEUDO-LONGITUDINAL POUR L'ANNEE 2011
GRAPHIQUE 3 :	EVOLUTION CONSTATEE ET ANTICIPEE (2012-2020) DES EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
GRAPHIQUE 4 :	DYNAMIQUE DES EMPLOIS DE CADRES ET DES FORMES DU SUPERIEUR
GRAPHIQUE 5 :	NIVEAU MOYEN D'ACQUISITION DES ELEVES AU PRIMAIRE; COMPARAISON INTERNATIONALE, 2007
GRAPHIQUE 6 :	DEPENSES PUBLIQUES D'EDUCATION EN % DU PIB, 2010
GRAPHIQUE 7 :	COMPARAISON INTERNATIONALE DE L'EFFICIENCE QUANTITE (SYSTEME) ET QUALITE (PRIMAIRE)

Liste des sigles et acronymes

AFD	Agence Française de Développement
ANAPEC	Agence Nationale de Promotion de l'Emploi et des Compétences
BAD	Banque Africaine de Développement
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CDMT	Cadre de Dépenses à Moyen Terme
CEI	Coefficient d'Efficacité Interne
CSE	Conseil Supérieur de l'Enseignement
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage
EDS	Enquête Démographique et de Santé
ENS	Ecole Normale Supérieure
EPT	Education Pour Tous
HCP	Haut Commissariat au Plan
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
ISU	Institut de Statistique de l'UNESCO
MLA	Monitoring Learning Achievement
MEF	Ministère de l'Economie et des Finances
MEN	Ministère de l'Education Nationale
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit Intérieur Brut
SACMEQ	Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality
SIDA	Syndrome d'immunodéficience acquise
TAP	Taux d'Achèvement du Primaire
TBM	Taux Brut de Mortalité
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TIMSS	Trends in Mathematics and Science Study
TMR	Taux Moyen de Redoublement
TNS	Taux Net de Scolarisation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNFPA	Fonds des Nations Unies pour le Population
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

1. Introduction

1.1 Ce rapport explore les caractéristiques du système éducatif marocain, en les inscrivant dans la dynamique du contexte démographique, géographique et économique national. Ces caractéristiques concernent le financement global du système et les modes de fonctionnement dans les différents niveaux d'enseignement. Elles concernent aussi les résultats dans les dimensions des scolarisations et des disparités, des acquisitions des élèves, et de l'emploi des sortants du système éducatif (notamment les jeunes). Concernant cette dimension de l'emploi, l'analyse n'explore pas la description qualitative de la demande de travail. Elle porte plutôt sur l'étude des dynamiques quantitatives des scolarisations et des emplois d'une part et sur l'articulation entre ces deux dynamiques d'autre part. Enfin les questions d'efficience sont analysées en mettant en rapport les moyens mis à la disposition du système éducatif et les résultats obtenus (les termes de référence de l'étude sont présentés dans l'annexe 1).

1.2 L'analyse suit une démarche empirique et factuelle pour éviter les jugements de valeurs, les perceptions subjectives et les positions normatives ou idéologiques. Elle fait souvent appel à la perspective comparative, en utilisant les évolutions dans le temps (sur données nationales) ou les comparaisons internationales. Toutes les sources de données existantes sont exploitées : les données administratives (statistiques scolaires, données démographiques, budgets exécutés, etc.), les données d'enquêtes spécifiques (enquêtes de ménages, d'emploi, d'évaluation scolaires), les études et travaux réalisés antérieurement.

1.3 Enfin l'étude suit une perspective sectorielle qui est à priori intéressante dans un pays comme le Maroc où les services sont produits dans le cadre de trois départements ministériels (Education Nationale, Enseignement Supérieur et Formation Professionnelle) avec la possibilité que l'articulation de leurs politiques respectives soit perfectible. Il paraît ainsi préférable de prendre la jeunesse marocaine comme référence, pour examiner comment : i) les services offerts par ces différents ministères permettent aux individus de structurer leurs carrières d'éducation et de formation et ii) se fait leur insertion sur le marché du travail.

2. Le contexte démographique et économique

2.1 Alors que le taux de croissance démographique a été de l'ordre de 2,7 % par an entre 1950 et 1970, il est estimé à 1,07 % entre 2000 et 2010, du fait de la transition démographique. Il est anticipé que ce mouvement de réduction de la croissance de la population nationale se poursuivra avec un rythme de croissance annuelle inférieur à 1 % à partir de 2010.

2.2 La situation de transition démographique se manifeste aussi à travers la transformation de la structure par âges de la population du pays. Ainsi, si on analyse l'évolution du nombre d'enfants de six ans par année, on observe clairement une forte croissance entre 1970 (une cohorte d'environ 500 000 enfants) et 1991 où le chiffre de 700 000 enfants de 6 ans est enregistré. Cette forte augmentation est suivie depuis par une tendance progressive à la diminution, le nombre anticipé pour l'année 2030 étant plus ou moins revenu à son niveau constaté au cours de l'année 1970.

2.3 On comprend bien que ce type d'évolution influe de façon très significative sur la dynamique du nombre des jeunes d'âge scolaire aux différents niveaux d'études, comme cela apparaît clairement dans les chiffres du tableau 1, ci-après.

2.4 Concernant l'organisation des services d'éducation et de formation, les données de ce tableau caractérisent une situation progressivement plus favorable. En effet, en premier lieu, la diminution tendancielle du nombre des jeunes en âge scolaire est de nature à faciliter la politique éducative, puisqu'avec des ressources comparables, le pays dispose de possibilités accrues soit pour augmenter la couverture des services soit pour en améliorer la qualité ou l'équité.

Tableau 1 : Evolution des populations d'âge scolaire par niveau d'études et du ratio de dépendance, 1970-2030

(Milliers)	1970	1980	1990	2000	2010	2020	2030
6-11 ans (primaire)	2 791	3 198	3 948	3 935	3 518	3 550	3 289
12-14 ans (sec 1)	1 139	1 405	1 754	2 019	1 826	1 778	1 715
15-17 ans (sec 2)	952	1 286	1 666	2 025	1 887	1 720	1 736
6-17 ans (a)	4 882	5 889	7 368	7 979	7 231	7 048	6 739
18-59 ans (b)	6 125	8 734	11 719	15 032	18 493	20 551	22 086
Ratio de dépendance (b/a)	1,25	1,48	1,59	1,88	2,56	2,92	3,28
% population rurale	66	59	52	47	43		

Source : Projections de la Division des populations des Nations Unies, WDI 2012 et calculs des auteurs

De façon complémentaire, on notera aussi que les ressources pour financer les services éducatifs qui proviennent forcément des adultes actifs dans le pays sont susceptibles elles-mêmes de progresser en raison de l'augmentation du nombre de ces derniers sur la période considérée. Ainsi, alors qu'entre 1970 et 2030 le nombre des jeunes de 6 à 17 ans n'augmente que de 38 %, celui des adultes de 18 à 59 ans est multiplié par un facteur 3,6. La prise en compte simultanée de ces deux tendances conduit à ce que le rapport entre le nombre d'adultes et le nombre de jeune passe de 1,25 en 1970 à 3,28 en 2030.

2.5 Il faut toutefois noter que la perspective de l'augmentation du nombre d'adultes est une potentialité plutôt qu'une certitude quant à ses effets bénéfiques. En effet, cette évolution est à la fois porteuse de chances et de risques : i) porteuse de chances d'abord, car l'augmentation du nombre d'adultes constitue une occasion pour la croissance économique du pays, et ce d'autant plus qu'au-delà de l'évolution des nombres, il y a de façon jointe une amélioration tendancielle de leur niveau éducatif du fait des progrès réalisés sur la couverture scolaire¹; ii) porteuse de risques si les structures économiques du pays n'arrivent pas à absorber ces adultes « additionnels » de façon efficace. Il est ainsi évident que si une proportion de ces adultes additionnels est en chômage, cela va constituer plutôt une charge qu'un bénéfice, tant sur le plan économique que social.

¹. On estime que dans les pays d'Asie, qui ont été marqués par des tendances comparables, plus d'un tiers de la croissance économique au cours des 25 dernières années serait attachée directement à ce phénomène. Ce qui a fait naître l'expression de « dividende démographique ».

2.6 Toujours sur le plan de la démographie, on note aussi une tendance bien affirmée de la population à devenir progressivement plus urbaine. En effet, alors qu'environ 75 % de la population était rurale dans les années 50, la population nationale depuis environ 1995 est majoritairement urbaine, la population rurale ne représentant plus que 43 % de la population totale du pays en 2010. Cela ne signifie toutefois pas pour autant qu'il y aurait une baisse en chiffres absolus du nombre des ruraux, celui-ci passant en fait d'environ 8,2 millions en 1960 à près de 14 millions en 2010. Mais dans le même temps, la population urbaine est passée de 3,4 millions à 18,4 millions, une progression très considérable qui crée un contexte favorable à l'efficacité du système éducatif.

2.7 Sur le plan économique, le Produit Intérieur Brut (PIB) a connu une croissance substantielle sur la période retenue ici (de 1995 à 2010) en passant de 281,7 milliards de Dirhams en 1995 à 764,3 milliards de Dirhams en 2010 en termes nominaux, soit une croissance au taux annuel d'environ 6,9 % en moyenne sur la période. Mais, lorsqu'on considère l'évolution en termes réels (Dirhams de l'année 2010), la performance a bien sûr été un peu plus modeste avec un PIB qui va de 393,9 milliards de Dirhams de 2010 en 1995 à 764,3 milliards de Dirhams au cours de l'année 2010. Sur la base de l'évolution en termes réels, le taux moyen de croissance économique entre 1995 et 2010 est ramené à environ 4,6 % par an (cf. annexe 2).

2.8 Comme le rythme de croissance du PIB en termes réels a été supérieur à celui de la population du pays (le taux moyen de croissance annuel entre 1995 et 2010 est estimé à environ 1,2 %), il en résulte que le PIB par habitant en termes réels a augmenté de façon assez soutenue, passant en Dirhams de l'année 2010, de 14 550 en 1995 à 23 800 en 2010, soit une augmentation d'environ 64 % sur les 15 ans de la période considérée (3,3 % en moyenne annuelle). Au total, il est clair que les quinze dernières années ont globalement été caractérisées par un contexte macroéconomique plutôt favorable et par des évolutions relativement régulières sans à-coups importants (cf. annexe 2).

2.9 Sur la période considérée, les recettes de l'Etat augmentent de façon significative tant en valeurs nominales qu'en termes réels. Cette augmentation résulte de la progression du PIB et de l'évolution de la pression fiscale (et parafiscale) exercée sur l'économie du pays. En moyenne sur les années 1995 à 2010, la pression fiscale sur l'économie marocaine s'établit à 24,4 %; mais il est sans doute pertinent de considérer trois périodes distinctes plutôt que de considérer une situation moyenne. De façon globale, jusqu'en 2003, on constate une tendance à la baisse de la pression fiscale (qui passe progressivement de 25 à 21 % du PIB), résultant en un maintien autour de 4 000 Dirhams de 2010 du niveau des recettes publiques par habitant. A partir de cette date, on observe une augmentation très significative de la pression fiscale qui passe de 21,6 % en 2003 à 29,7 % en 2008. Du fait d'une période macroéconomique plutôt favorable, le niveau des recettes publiques par habitant s'améliore fortement sur ces cinq années pour passer, en Dirhams constants de 2010, de 4 014 en 2003 à 6 750 en 2008 (soit une augmentation de plus de 60 % en 5 ans, créant des marges de manœuvre pour l'action publique)². Enfin, en 2009 et 2010, la pression fiscale est ramenée respectivement à 25,9 % et à 23,9 %. Ce mouvement engendre mécaniquement une réduction

² Cf. annexe 2

de la valeur des recettes publiques par habitant (qui s'établit à 5 686 Dirhams au cours de l'année 2010).

2.10 Un aspect très positif des diverses évolutions macroéconomiques et des finances publiques du pays au cours de la période considérée est que le montant des dépenses opérationnelles de l'Etat par habitant, exprimé en valeurs monétaires constantes (Dh de l'année 2010), s'améliore de façon substantielle et en suivant une évolution relativement régulière, passant de 2 500 Dh au cours de l'année 1995 à environ 5 000 Dh en 2010 (un doublement en 15 ans). Ce contexte, est à priori favorable pour le financement public de l'éducation. Examinons maintenant ce qu'il en est effectivement, sachant que l'évolution de la priorité intersectorielle accordée à l'éducation entre évidemment, à ce stade, en ligne de compte (cf. annexe 3).

2.11 En valeurs nominales, les ressources totales affectées au secteur de l'éducation et de la formation dans le cadre de la loi des finances ont sensiblement augmenté entre 2002 et 2010, passant de 26,2 à 48,1 milliards de dirhams, soit une augmentation moyenne annuelle de 7,9 %. Les dépenses courantes, qui représentent toujours une proportion très élevée du total (entre 86 % et 94 %), évoluent quant à elles de 24 milliards de dirhams en 2002 à 41,4 milliards de dirhams en 2010, en suivant un rythme d'accroissement annuel de 7,1 % en moyenne. Parmi les dépenses courantes, on note que les dépenses de personnel prévues sont passées de 21,4 milliards de dirhams en 2002, à 34 milliards de dirhams en 2010, manifestant une augmentation de 5,9 % par an en moyenne. Compte tenu de cet accroissement moins important que celui des dépenses courantes totales, la part des salaires dans les dépenses courantes a diminué, de 89,4 % en 2002 à 82,2 % en 2010 (cf. annexe 4).

2.12 Ces évolutions doivent toutefois être relativisées dans la mesure où elles sont évaluées en termes nominaux sans tenir compte des variations de prix au cours de la période considérée. C'est pourquoi, l'évolution est aussi corrigée des effets de l'inflation, le niveau des prix de l'année 2010 étant considéré comme référence. On observe alors que le niveau des ressources prévues pour le secteur, en dirhams de 2010 est sensiblement supérieur en 2010 (28,2 milliards de dirhams) à ce qu'il était en 2002 (23,9 milliards de dirhams). Avec cette correction de l'effet de l'inflation, l'accroissement des ressources prévues pour les dépenses courantes d'éducation entre 2002 et 2010 s'établit seulement à 4,9 % par an (cf. annexe 4).

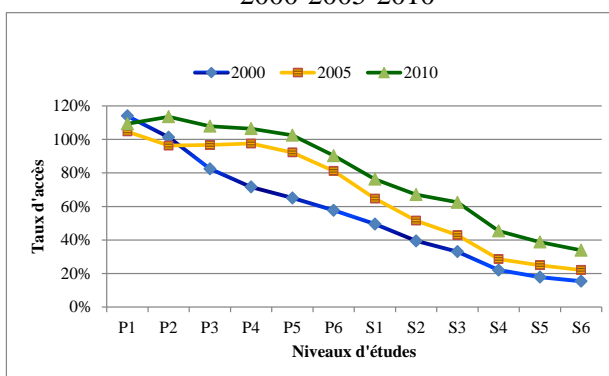
2.13 Il est intéressant d'examiner dans quelle mesure cette évolution positive des dépenses courantes pour le secteur de l'éducation permet des avancées effectives pour le système éducatif. Pour répondre à cette interrogation, il est utile de considérer que les dépenses courantes sont engagées pour assurer des services éducatifs à la population jeune du pays. Dans la perspective de juger des marges de manœuvre qui ont pu être dégagées pour le système, il est intéressant de mettre ces ressources en regard de la population qu'elles doivent potentiellement servir. On observe alors que, même en tenant compte de la croissance démographique (qui est modérée), les ressources courantes pour le fonctionnement du système, en valeurs monétaires constantes (dirhams de l'année 2010), ont très significativement progressé, la dépense par enfant de 6 à 15 ans passant de 4 337 dirhams en 2002 à 6 929 dirhams au cours de l'année 2010, soit une augmentation de 6 % en moyenne par an et de l'ordre de 60 % sur les huit années considérées (cf. annexe 4).

3. Aspects quantitatifs : la dynamique des scolarisations

3.1 Si on examine l'évolution du profil de scolarisation entre 2000 et 2011, une première observation est que les chiffres concernant l'accès au cycle primaire sont tous supérieurs à 100 % (variables entre 102 % et 115 %). Ceci suggère d'une part que l'accès est sans doute proche de l'universel (et ce sur l'ensemble de la période), et d'autre part que la qualité des données utilisées est un peu incertaine dans la mesure où des chiffres supérieurs à 100 % sont identifiés, sans qu'on sache si le problème identifié est lié aux données scolaires ou aux données démographiques. Cette incertitude s'étend alors à l'idée même présentée précédemment selon laquelle l'accès serait universel; seule l'analyse d'une enquête de ménages pourrait permettre de progresser de façon plus décisive sur ce point.

3.2 La position relative des trois courbes permet d'identifier les progrès globaux qui ont été réalisés en matière de couverture scolaire au cours des dix dernières années. Alors que l'accès à l'école (comme signalé plus haut) est caractérisé par des chiffres semblables aux trois dates considérées, des améliorations sensibles ont été réalisées au plan de l'achèvement du cycle primaire, la proportion de la classe d'âge qui atteint la sixième

Graphique 1 : Profil de scolarisation transversal, 2000-2005-2010



Source : Calculs à partir des données du Ministère de l'Éducation Nationale et de la division des populations des Nations Unies

année primaire passant de 59,6 % en 2000, à 81,2 % en 2005 et 90,3 % en 2010. Puisque l'accès à l'école était déjà universel en 2000, les progrès enregistrés dans l'achèvement du primaire sont exclusivement liés à une amélioration de la rétention en cours de cycle. De façon semblable, la proportion de la population qui atteint la dernière classe du premier cycle secondaire évolue favorablement en passant de 35,1 % en 2000 à 42,9 % en 2005, et à 62,5 % en 2010 ; ceci manifeste une dynamique très forte. Elle se poursuit dans le second cycle secondaire puisqu'il est estimé que le taux d'accès en classe de terminale passe par exemple de 15,7 % en 2000 à 33,9 % en 2010. Les dynamiques observées dans les niveaux post-primaire résultent essentiellement de l'augmentation de l'achèvement du primaire, et dans une moindre mesure de la relative amélioration des rétentions dans les deux cycles de l'enseignement secondaire. Le graphique 1 présente la situation moyenne des scolarisations au niveau national, l'annexe 5 décrit l'évolution des effectifs dans les différents niveaux d'enseignement, et l'annexe 6, les disparités de genre et leur évolution entre 2000 et 2010.

A côté du développement général de la couverture éducative, on observe un accroissement important des effectifs de la formation professionnelle. Ils sont passés de 154 000 en 2003 à 290 000 en 2010, en augmentant de 9,5 % par an. Toutefois, le sous-secteur de la formation professionnelle reste largement dominé par les formations résidentielles, bien que leur part ait légèrement diminué entre 2003 et 2010, passant de 85 % à 81 %.

4. Aspects qualitatifs : l'emploi des formés et les apprentissages

4.1 La relation avec le marché du travail

4.1.1 Le profil de scolarisation pseudo-longitudinal permet d'identifier les éventuels changements qui ont pu apparaître dans les paramètres distinctifs des flux au sein du système éducatif sur une période donnée, mais aussi et surtout, d'anticiper les évolutions pour les années à venir (graphique 2). Ainsi, si les paramètres de flux à l'intérieur du système demeurent inchangés pendant les 10 prochaines années, on enregistrera dans cette période la poursuite mécanique du développement

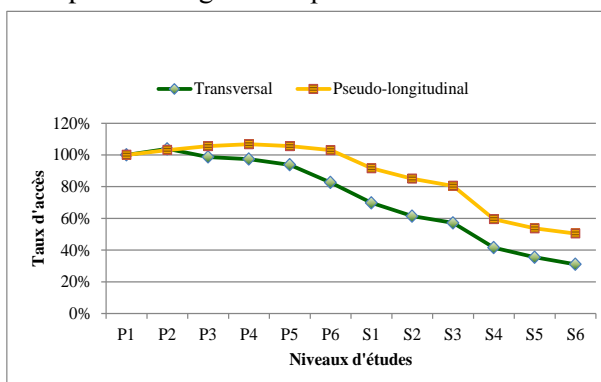
quantitatif du système observé dans la période récente. Le taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire passerait de 62,5 % actuellement à 88 % en 2019 et celui du second cycle de 33,9 % actuellement à 55,1 % en 2022. Le maintien des tendances conduirait donc à une aspiration croissante du système par sa partie haute et à une augmentation substantielle des effectifs scolarisés dans les deux cycles de l'enseignement secondaire.

4.1.2 Ces mouvements permettent aussi d'anticiper l'évolution éventuelle des effectifs de l'enseignement supérieur, toujours dans l'hypothèse où les paramètres de flux resteraient stables au cours des années à venir. Le graphique 3, ci-contre, illustre quelles pourraient être ces évolutions. Selon ces estimations, on anticipe une progression significative du nombre d'étudiants, qui passerait de 506 000 en 2010-11 à 706 000 en 2015 et près de 800 000 en 2020. A cette dernière date, l'enseignement supérieur au

Maroc serait caractérisé par un chiffre de 2 235 étudiants pour 100 000 habitants. On pourrait juger ces évolutions probables comme positives, si on considère que le Maroc a une couverture de l'enseignement supérieur, inférieure à ce qui est observé dans des pays de niveau de développement comparable, notamment ceux du Maghreb (Algérie, Tunisie). Toutefois, on peut sans doute considérer aussi que la référence en la matière n'est pas tant ce que font les autres pays en terme de développement quantitatif de l'enseignement supérieur, mais la capacité que pourrait avoir l'économie nationale à offrir à ces jeunes diplômés, de plus en plus nombreux, des situations d'emploi correspondant à leur niveau d'éducation.

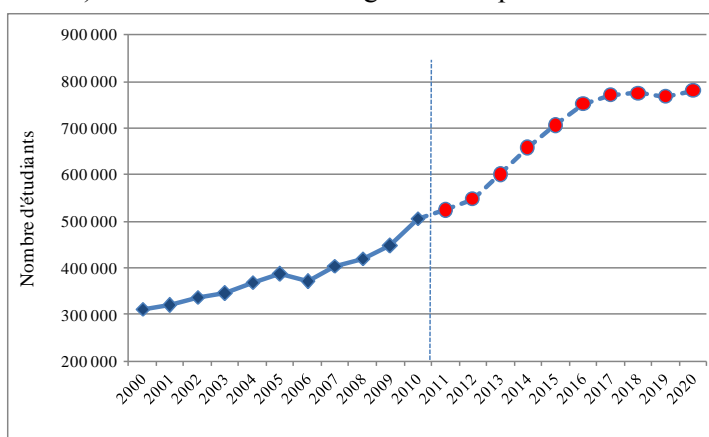
4.1.4 Pour avoir une idée de l'adéquation ou non entre le nombre de formés de l'enseignement supérieur et les emplois correspondants à leur niveau d'éducation, aussi bien

Graphique 2 : Profils de rétention transversal et pseudo-longitudinal pour l'année 2011



Source : Calculs à partir des données du Ministère de l'Education Nationale

Graphique 3 : Evolution constatée et anticipée (2012-2020) des effectifs de l'enseignement supérieur



Source: Données du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres et projections des auteurs

sur la dimension conjoncturelle que dans la dimension structurelle, on peut faire recours aux données des enquêtes emplois réalisées chaque année par le Haut Commissariat au Plan.

4.1.5 L'image conjoncturelle est fournie par le bilan formation-emploi qui compare pour les années récentes, d'une part les nombres de sortants du système éducatif selon le niveau terminal et d'autre part les emplois auxquels ils ont (eu) accès. Pour les sortants du système, la distribution des niveaux terminaux de formation est dérivée des profils de scolarisation estimés précédemment dans ce rapport. La distribution des emplois offerts sur une base annuelle au cours des années récentes est plus difficile à établir. Plusieurs méthodes concrètes peuvent être mobilisées; dans le cas actuel et compte tenu des données disponibles, nous avons procédé à des estimations fondées sur une méthode de statique comparative. A partir du nombre de personnes employées dans les différents secteurs de l'économie à plusieurs dates (les stocks d'emplois en 2005 et en 2010, estimés dans les enquêtes annuelles sur l'emploi) on peut dériver des mesures de flux annuels (en intégrant une estimation des renouvellements pour les sorties du marché du travail) d'emplois selon les différentes catégories socioprofessionnelles.

Tableau 2 : Bilan formation-emploi; flux en base annuelle entre 2005 et 2010

Niveau de sortie du système éducatif			Accès à l'emploi			
Niveaux éducatifs	Nombre	%	Activité	Type d'emploi	Nombre	%
Supérieur complet ¹	75 357	12%		Cadres supérieurs	21 991	3,5 %
	46 800					
Supérieur incomplet ¹	43 958	7%		Cadres moyens	18 906	3,0 %
	26 208					
Secondaire complet	37 678	6 %		Employés Qualifiés	98 192	15,6 %
Secondaire incomplet	75 357	12 %		Employés Non qualifiés	196 920	31,4 %
Collège complet	106 756	17 %				
Collège incomplet	113 035	18 %				
Primaire complet	87 916	14 %	Chômage		55 881	8,9 %
Primaire incomplet	87 916	14 %	Inactivité		236 084	37,6 %
Ensemble	627 974	100,0 %			627 974	100,0 %

Source : estimations des auteurs à partir des données du Ministère de l'Éducation Nationale et du Haut Commissariat au Plan

/1 : les nombres surlignés représentent les nombres d'actifs parmi ceux qui ont atteint le niveau correspondant

4.1.6 On confronte alors, pour une pseudo cohorte de X milliers de jeunes sortant du système scolaire au cours d'une année, d'une part la distribution des niveaux terminaux de scolarisation et d'autre part celle des emplois offerts par catégorie socioprofessionnelle. En mettant en regard ces deux distributions classées i) par niveau terminal croissant pour les formations et ii) en allant des emplois non qualifiés vers les emplois les plus qualifiés, on peut avoir une idée quantitative globale des équilibres en matière de répartition des scolarisations par niveau d'éducation et de formation par rapport à la structure des demandes de l'économie

du pays dans la période récente³. Le tableau 2 qui précède, présente les résultats pour une pseudo cohorte de 628 000 jeunes entrant dans la vie active dans la période récente.

4.1.7 Sur la base de ces chiffres, on observe un déséquilibre d'ampleur très substantielle dans la structure des sortants du système éducatif marocain en référence à celle des emplois offerts dans l'économie nationale. Ce déséquilibre présente une double dimension :

4.1.8 Dans la partie basse du système éducatif, on compte environ 28 % de la cohorte qui est entrée dans la vie active avec au plus le niveau primaire. Ce niveau peut être considéré comme insuffisant (notamment pour les 14 % qui entrent dans la vie active avec un niveau inférieur au primaire complet) pour contribuer à la croissance économique et s'insérer efficacement dans la vie active. Pour cette population, les risques de pauvreté sont importants. Il convient tout de même de noter que cette proportion est en train de décroître compte tenu des évolutions constatées dans les scolarisations dans le pays au cours des années récentes.

4.1.9 Dans la partie haute de la pyramide éducative, bien que la dynamique de l'emploi soit réelle, celle du système éducatif l'est encore davantage. Alors qu'on compte une augmentation du nombre des cadres supérieurs dans le pays d'environ 22 000 par an et de cadres moyens d'environ 19 000 (soit un nombre global annuel d'emplois de cadres de l'ordre de 41 000), il est estimé que le nombre de jeunes qui sortent au niveau supérieur est de l'ordre de 117 000, dont environ 73 000 seraient actifs (dont au moins 47 000 qui sont à la fois actifs et ont validé leurs études supérieures), un nombre presque deux fois plus élevé que le nombre d'emplois de cadres disponibles.

Tableau 3 : Rapport entre nombre de formés du supérieur et nombre d'emplois de cadres, par âge, 2010

	25-34 ans	35-44 ans	45-59 ans
Nombre de formés au supérieur	521 732	342 475	325 848
Nombre de cadres supérieurs	53 595	80 736	127 172
Nombre de cadres moyens	125 652	112 467	185 418
Rapport Nombre de cadres / formés au supérieur	34,4 %	56,4 %	95,9 %
Rapport Nombre de cadres supérieurs / formés au supérieur	10,3 %	23,6 %	39,0 %

Source : Haut commissariat au Plan et calculs des auteurs

4.1.10 On identifie aussi que, structurellement, la situation est difficile. Il faut noter que l'adverbe «structurellement» est important dans la phrase précédente, car l'existence d'un stock de jeunes diplômés antérieurement (du supérieur et du secondaire qualifiant) et mal insérés dans l'emploi, constitue une concurrence très forte dans l'accès aux emplois de cadres pour les nouveaux sortants du système de formation⁴. Cette difficulté structurelle est illustrée, lorsqu'on considère que d'après les données du HCP, en 2010, 77,6 % des chômeurs qui ont atteint l'enseignement supérieur sont des chômeurs de longue durée (au moins 1 an de chômage), et que leur durée moyenne de chômage est de 40,2 mois, soit tout de même plus de 3 ans (HCP 2010) ! Dans ces conditions, on anticipe d'une part des situations de chômage et de sous-emploi pour les sortants de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire,

³ Mingat et alii (2001), cette méthodologie a été utilisée dans de nombreux travaux d'analyses sectorielles en éducation réalisées par des analystes de la Banque Mondiale, de l'UNESCO et des équipes nationales africaines.

⁴. En fait sur les 41 000 nouveaux emplois de cadres, seulement environ 10 000 sont occupés par des jeunes.

et d'autre part un «déclassement» progressif des sortants des différents niveaux d'enseignement.

4.1.11 Comme cela est observé dans la plupart des pays, les disjonctions structurelles de ce type tendent à exposer de façon très intense les cohortes de jeunes qui entrent sur le marché du travail. En effet, les emplois de cadres ont tendance à être occupés par les cohortes plus anciennes, au moment où les conditions d'offre et de demande étaient moins déséquilibrées. Par ailleurs, comme le phénomène de surproduction relative des formés du supérieur n'est pas un phénomène nouveau, il y a une concurrence, généralement défavorable aux nouveaux entrants dans l'accès aux emplois de cadres qui deviennent disponibles, renforçant les difficultés de ceux qui ont été formés en dernier. La conséquence est d'une double nature :

i) le risque de chômage a tendance à être spécialement élevé dans ces segments de la population (il est estimé se situer autour de 26 % dans la population des formés du supérieur ayant entre 25 et 34 ans), et ii) la nécessité pour les formés d'occuper des emplois moins qualifiés (en évinçant les diplômés du secondaire qui avaient autrefois accès à ces emplois). Les chiffres du tableau 3, qui précède, illustrent cette situation pour l'année 2010.

4.1.12 On constate clairement que la situation du marché du travail est sensiblement plus difficile pour les individus de 25 à 34 ans que pour leurs aînés; ceux-ci ayant été formés à un moment où les conditions d'offre et de demande leur étaient beaucoup plus favorables. Ainsi, pour le groupe d'âge de 45 à 59 ans, le nombre d'emplois de cadres occupés par des individus de cet âge est proche du nombre des formés du supérieur. Pour les individus de 35 à 44 ans ce rapport tombe à 56 % et s'établit à seulement 34 % pour la catégorie d'âge la plus jeune.

4.1.13 Pour avoir une idée synthétique et dynamique de la qualité des ajustements entre les stocks de formés et les emplois disponibles correspondant à leur formation, il est possible de faire le rapport entre les nombres de formés et les nombres d'emplois qu'ils pourraient logiquement occuper ou qu'ils aspirent à occuper. Le tableau 4, ci-après, propose des éléments utiles pour examiner ces deux dynamiques, le graphique 4 permet de visualiser les évolutions.

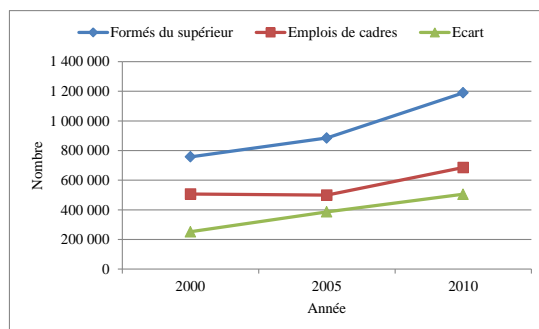
4.1.14 De façon claire, on peut constater que la dynamique du nombre de formés de l'enseignement supérieur dans le pays est sensiblement plus intense que celle du nombre des emplois de cadres. Celui-ci augmente certes, mais l'écart entre les deux grandeurs a tendance à s'amplifier au fur et à mesure du temps. Il a en effet doublé sur les dix dernières années; et les mouvements en cours sont de nature à approfondir l'ampleur de la disjonction entre les deux grandeurs.

Tableau 4 : Dynamique respective des emplois de cadres et des formés du supérieur

	2 000	2005	2010
Formés du supérieur	757 937	885 145	1 190 055
Emplois de cadres	506 184	499 016	685 040
Ecart	251 753	386 129	505 015

Source : Haut Commissariat au Plan

Graphique 4 : Dynamique des emplois de cadres et des formés du supérieur



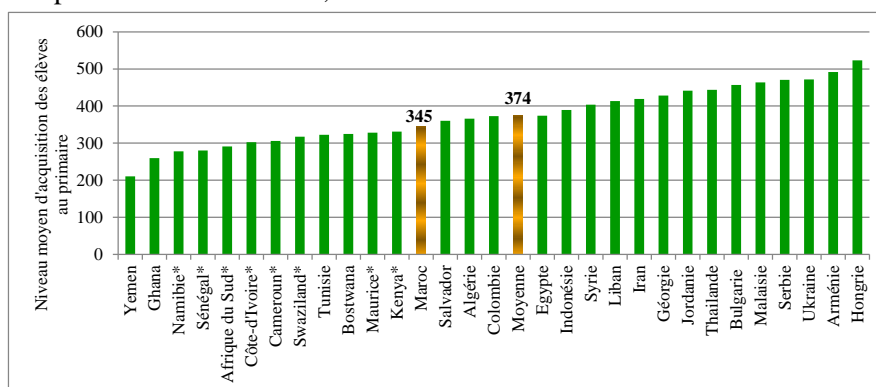
4.2 Les acquisitions des élèves.

4.2.1 Alors que le système éducatif marocain a développé les scolarisations de manière significative pendant les 10 dernières années, la qualité des acquisitions des élèves reste faible par rapport à ce qui est observé dans d'autres pays, aussi bien pour l'enseignement primaire, que pour le premier cycle de l'enseignement secondaire.

4.2.2 Les données utilisées pour analyser cette question sont celles des enquêtes TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) de l'année 2007 ; 36 pays ont participé à l'évaluation des acquis en quatrième année d'études (primaire) et 48 pays pour ceux en huitième année d'études (collège). De ce corpus de données, nous avons extrait une estimation du niveau moyen des acquisitions des élèves du primaire dans 20 pays (dont le Maroc) ayant un PIB par habitant compris entre 1 000 et 10 000 dollars des Etats-Unis de l'année 2008. Nous avons complété l'échantillon par huit pays d'Afrique subsaharienne dont le PIB par habitant est dans la même fourchette et pour lesquels nous disposons d'une mesure des acquisitions des élèves du primaire dans le dispositif PASEC ou SACMEQ et pour lesquels un recalibrage des échelles de mesure a pu raisonnablement être réalisé.

4.2.3 Le graphique 5, ci-contre, présente les informations obtenues sur le niveau d'acquisitions des élèves au le primaire dans 30 pays dont le PIB par habitant est compris entre 1 000 et 10 000 dollars des Etats-Unis. On observe que le résultat du

Graphique 5 : Niveau moyen d'acquisition des élèves au primaire; comparaison internationale, 2007



* Pays pour lesquels un recalibrage a été fait des échelles PASEC ou SACMEQ dans l'échelle TIMSS
Source: IEA, PASEC, SACMEQ, et calculs des auteurs

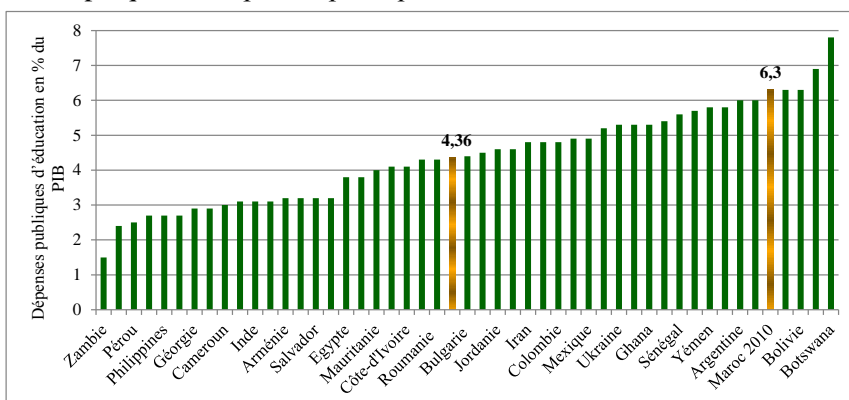
Maroc (score moyen d'acquisitions de 345) est plutôt inférieur à la moyenne de l'échantillon global des pays comparateurs considérés (374); et que le déficit du pays est même sensiblement plus accentué si on ne prend pas en compte les pays d'Afrique Subsaharienne pour lesquels la mesure du résultat provient d'une estimation éventuellement moins robuste (score moyen de 412). Par ailleurs le score du Maroc est très en deçà de celui des pays les plus performants tels que l'Arménie et la Hongrie qui ont respectivement des scores moyens de 492 et 523.

5. La transformation des ressources en résultats

5.1 Jusqu'ici, les résultats du système éducatif marocain ont été jugés en eux-mêmes sans tenir compte de ce que coûte leur production. Or on peut considérer que la référence au coût est essentielle, car il est évidemment souhaitable de produire le maximum de résultats en utilisant le minimum de ressources, dans une optique d'efficacité, qui permettrait de dégager des marges de manœuvre pour une couverture plus large (donc plus équitable) dans les services ou pour des usages alternatifs.

5.2 Si on analyse les dépenses publiques consacrées au système éducatif, on observe qu'elles représentent 6,3 % du PIB du Maroc en 2010. Dans une perspective comparative internationale, les dépenses publiques pour l'éducation sont beaucoup plus

Graphique 6 : Dépenses publiques d'éducation en % du PIB, 2010

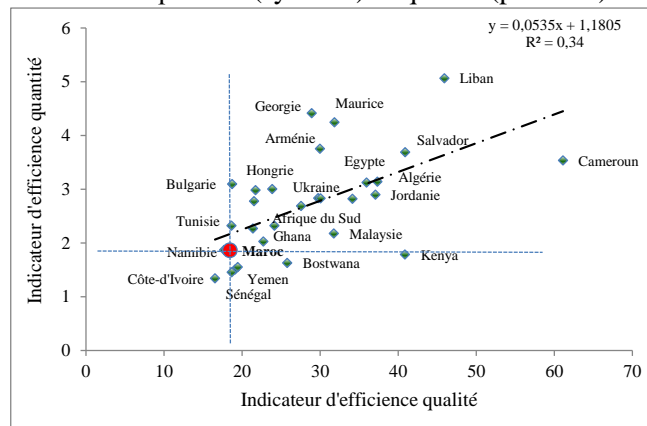


Sources : Données de l'ISU et estimations des auteurs

importantes au Maroc que dans d'autres pays. Si on considère les autres pays dont le PIB par habitants est compris entre 1 000 et 10 000 dollars des Etats Unis, les dépenses publiques d'éducation représentent 4,4 % du PIB seulement.

5.3 L'analyse de l'efficacité dans le système éducatif concerne à la fois les aspects quantitatifs relatifs à la couverture scolaire et les aspects qualitatifs liés aux acquisitions des élèves. Sur le plan quantitatif, la mesure utilisée met en rapport l'espérance de vie scolaire (durée moyenne de scolarisation) et les dépenses du secteur de l'éducation mesurées en pourcentage du PIB. Sur le plan qualitatif, étant donné que l'évaluation des acquisitions au test

Graphique 7 : Comparaison internationale de l'efficacité quantité (système) et qualité (primaire)



Source : calculs des auteurs à partir des données de l'ISU

TIMSS est réalisée dans l'enseignement primaire, la mesure utilisée est le rapport

entre le score moyen et le coût unitaire de l'enseignement primaire mesuré en pourcentage du PIB par habitant. Le graphique 6 ci-dessus synthétise les résultats du Maroc sur ces deux plans et fournit une image directe de la position du Maroc par rapport à d'autres pays.

5.4 On peut en premier lieu constater une tendance assez marquée à ce que les pays qui sont plus performants au plan de l'efficacité quantitative (au niveau système) le soient aussi au plan de l'efficacité qualitative (ici confinée au cycle primaire). On identifie aussi, la situation défavorable du Maroc (point rouge dans le graphique) dans la comparaison internationale en matière d'efficacité dans l'usage des crédits publics mobilisés pour le système éducatif. Le Maroc mobilise des ressources publiques relativement substantielles mais réussit moins bien que de nombreux autres pays à générer i) autant de couverture scolaire pour sa jeunesse qu'il apparaît possible et ii) un niveau d'apprentissages chez ceux qui sont scolarisés qui soit aussi élevé que ce qui pourrait être raisonnablement anticipé.

5.5 Jusqu'à ce point, deux faits centraux ont pu être établis : i) le pays mobilise un volume important de ressources publiques pour le secteur de l'éducation; ii) mais, en référence à la plupart des autres pays comparables, cela ne se traduit pas en des niveaux satisfaisants de résultats tant en matière de quantité et de couverture globale du système que de qualité des apprentissages des élèves. Ceci soulève donc des questions sérieuses en matière d'efficacité. Ces questions sont d'autant plus sérieuses que dans la mesure où les dépenses publiques sont à des niveaux très élevés, il sera forcément difficile de les augmenter, sachant par ailleurs que le système a des besoins évidents de progresser. Dans ce contexte, la recherche de l'amélioration de l'efficacité constitue plus qu'une option, une sorte de nécessité.

6. Les marges d'amélioration de l'efficacité du système éducatif

6.1 A ce stade de réflexion, la question est bien sûr d'identifier les raisons du niveau insuffisant des indicateurs d'efficacité. Une perspective commode serait de chercher des raisons au plan **externe**, dans les contraintes économiques, géographiques ou démographiques. Les informations disponibles suggèrent fortement que ces raisons ne sont pas empiriquement valides (cf. annexe 9). C'est donc principalement au plan **interne** au système qu'il faut faire porter l'investigation.

6.2 Au plan interne, trois pistes peuvent être explorées pour expliquer le niveau relativement faible de performance : i) la première piste est relative au prix des facteurs, et singulièrement celui du travail qui est spécialement important dans la production des services éducatifs ; ii) la seconde piste concerne au sens large les paramètres des fonctions de production des services éducatifs dans les différents niveaux d'enseignement ; et iii) la troisième concerne la gestion du système, et en particulier la gestion pédagogique qui concerne la capacité du système à faire en sorte que les dispositions organisationnelles qui déterminent le fonctionnement des écoles et le travail des enseignants soient effectivement transformées en un meilleur niveau de résultats chez les élèves qui leur sont confiés.

6.3 La première piste vise la maîtrise des coûts, et a un potentiel important dans la mesure où il est estimé que les salaires des enseignants dans l'enseignement général se situent très au-dessus (près du double) de la référence internationale pour des pays ayant le niveau de développement du Maroc. Cette analyse internationale gagnerait à être complétée par une analyse de nature nationale. Cela permettrait de déterminer dans quelle mesure le niveau

actuel de rémunération des enseignants est une contrainte macroéconomique liée aux niveaux des prix et à la compétitivité globale de l'économie du Maroc, ou bien une caractéristique sectorielle susceptible d'évoluer, en particulier dans la dynamique de développement économique du pays. Cela dit, dans le cadre du contexte salarial actuel, un espace de liberté existe toujours dans le cadre d'une utilisation plus intensive du temps des enseignants (via une augmentation du temps statutaire et/ou via une augmentation du taux d'utilisation de ce temps)⁵.

Tableau 5 : Comparaison internationale des salaires enseignants, primaire et secondaire, 2010

Pays	Salaire moyen des enseignants		Pays	Salaire moyen des enseignants	
	Primaire	Secondaire		Primaire	Secondaire
Tunisie	1,7	2,3	Argentine	1,0	0,9
Égypte	0,9	0,9	Chili	0,9	0,9
Jordanie	2,0	2,0	Costa Rica	0,8	1,0
Turquie	1,2	1,2	Mexique	1,3	1,7
Angola	1,5	1,9	Paraguay	1,3	1,9
Cameroun	3,2	5,3	Pérou	0,9	0,9
Cap Vert	2,4	2,8	Malaisie	0,6	0,8
Congo	0,9	2,2	Philippines	1,6	1,6
Gabon	0,8	1,3	Sri Lanka	0,9	0,9
Zambie	2,7	3,0	Taiwan	1,3	1,3
Hongrie	0,8	0,8	Maroc (a)	3,7	5,5
Pologne	0,9	0,9	Moyenne pays comparateurs (b)	1,37	1,70
Source : données de l'ISU et calculs des auteurs			Rapport (a) / (b)	2,71	3,24

6.4 La seconde piste qui vise plutôt une augmentation de l'Espérance de Vie Scolaire, a également un certain potentiel mais celui-ci est sans doute plus limité. La réduction des redoublements est évidemment un levier possible, tout comme une certaine augmentation de la taille des classes et/ou une petite diminution du temps scolaire dans les programmes. En agissant de manière modérée, aucun de ces trois leviers n'est susceptible d'avoir un effet négatif sur les apprentissages ; cela dit mis en application ensemble, cela serait susceptible d'avoir un effet significatif sur l'efficacité quantitative du système. On peut ainsi tabler qu'une réduction de 5 % des redoublements dans le primaire et de 10 % au collège et au secondaire, associée à une augmentation de 2 élèves par classe et une réduction d'une heure dans le programme du collège et du secondaire permettrait de porter la durée moyenne des scolarisations de 10,4 années à environ 12 années pour une même consommation budgétaire; un impact tout de même appréciable.

6.5 Enfin, la troisième piste concerne la transformation des ressources disponibles au niveau de chaque école en apprentissages chez les élèves qui y sont scolarisés. Les analyses qui ont été conduites permettent d'établir que le système éducatif dispose des moyens nécessaires alors que les résultats ne sont pas suffisamment au rendez-vous. On peut donc anticiper que les questions de gestion pédagogique pourraient avoir un poids significatif, et qu'une amélioration sur ce plan pourrait avoir des effets positifs et significatifs sur le système, sans entraîner des coûts supplémentaires dans la production des services éducatifs.

⁵ Cf. annexe 8

7. L'amélioration de la relation à l'emploi

7.1 Les déséquilibres croissants entre le nombre de formés de l'enseignement supérieur et le nombre d'emplois disponibles correspondant à leur qualification, indiquent qu'il serait pertinent de mettre en place une formule de régulation des flux entre la fin du primaire et l'accès au supérieur. Une première question consiste à identifier comment distribuer cette régulation entre les trois paliers possibles : i) fin de primaire, ii) fin du secondaire collégial et iii) fin du secondaire qualifiant. La régulation des flux dans l'accès au supérieur pouvant être difficile, il s'agirait davantage d'orientation que de sélection au niveau de l'entrée au supérieur⁶. C'est donc principalement aux deux autres paliers qu'il faudrait faire porter les actions. Enfin, quel que soit le choix sur le fractionnement de la régulation des flux entre les différents paliers du système, il sera important que sa mise en œuvre éventuelle soit organisée d'une façon qui soit i) équitable (en particulier pour ne pas défavoriser les pauvres, les ruraux, et les filles), ii) socialement acceptable (ce qui implique sans doute que quelque chose soit fait pour ceux qui mettraient un terme à leurs études à ces paliers) et iii) économiquement efficace (ce qui suggère que des formules diversifiées de formation professionnelle courte, ciblées sur l'insertion dans les secteurs de l'économie formelle et informelle, pourraient être étudiées pour une certaine proportion des jeunes sortant du système à ces paliers, permettant ainsi d'envisager des gains dans la productivité du travail dans le secteur informel).

7.2 Il pourrait être intéressant de façon complémentaire :

i) d'améliorer le suivi de l'insertion des formés de la formation professionnelle et produire les informations nécessaires à une meilleure régulation de l'offre de formation. Les rapports publiés par le MEFP privilégient des analyses comparatives selon les opérateurs, au détriment d'analyses selon les niveaux et les domaines de formation, qui permettraient d'appréhender l'efficacité relative des différentes formations offertes.

ii) d'élaborer un dispositif de suivi de l'insertion des diplômés du supérieur, qui permettrait d'évaluer l'efficacité relative des différents dispositifs (universitaire, formation des cadres) selon le statut (public, privé), les domaines et filières de formation, selon le niveau et la qualité de l'insertion des diplômés. Chaque institution d'enseignement supérieur pourrait à cet égard développer des instruments qui lui sont propres, notamment en ligne avec le processus d'autonomisation des universités. Cela dit, l'administration centrale devrait disposer d'un outil de pilotage « macro » rendant compte des tendances nécessaires à la régulation de l'ensemble de l'offre d'enseignement supérieur.

iii) d'examiner l'ampleur et l'efficacité des actions existantes tant pour faciliter l'insertion des individus dans l'emploi que pour agir sur l'amélioration de la productivité du travail et l'appui à des dispositions économiques intensifiant le contenu en emplois des productions.

7.3 Dans la perspective de donner une place significative à l'emploi des formés, des actions engagées selon plusieurs modalités peuvent être observées :

i) des actions d'une certaine façon post-hoc caractérisées par une autonomie et une indépendance par rapport aux actions de formation; elles ont une fonction d'une certaine

⁶ Sachant que les possibilités d'orientation à l'entrée de l'enseignement supérieur sont elles-mêmes dépendantes des contenus des enseignements suivis dans le secondaire qualifiant et doivent donc être anticipées

façon «réparatrice»; elles peuvent elles-mêmes être structurelles et anonymes et correspondre en fait à des éléments de politiques macroéconomique concernant la législation, les incitations globales ou la fiscalité; elles peuvent aussi être individuelles ou locales avec des actions d'une part pour aider les individus à trouver un emploi (subvention pour l'acquisition du matériel de référence/pour la création d'activité, ...), ou, d'autre part pour inciter des entreprises/des administrations pour qu'elles créent des emplois additionnels.

ii) des actions concrètes intégrées au fonctionnement des établissements susceptibles de faciliter l'employabilité ultérieure des sortants. Ces actions peuvent concerner d'abord au sens large la qualité/pertinence des formations proposées; il peut ainsi s'agir d'une part des contenus de formation, des modalités de mise en œuvre avec par exemple la participation de professionnels en tant que formateurs ou la réalisation de travaux réels de production. Il peut s'agir aussi de dispositions ciblées sur le secteur productif pour faciliter l'insertion des sortants; il peut ainsi s'agir d'alternance ou de stages, en cours de formation ou de stages post formation/modalités d'accompagnement du jeune dans la période d'insertion professionnelle.

iii) des actions de l'ordre du pilotage externe des établissements. Il ne s'agit plus ici de mesures de nature «physique», comme celles citées aux deux points précédents. Il s'agit plutôt des incitations pour faire en sorte que les pourvoyeurs de services de formation, intègrent dans leur fonctionnement que s'il s'agit certes pour eux d'assurer des formations pertinentes et de qualité, il s'agit aussi, et de façon essentielle, que les formés qui sortent de leurs structures trouvent effectivement un emploi jugé raisonnablement en ligne avec la formation reçue. Dans cette perspective, on laisse au pourvoyeur de formation d'une certaine façon la responsabilité de trouver son créneau et surtout ses modalités de formation avec des dispositions de financement (ou de cofinancement) contractuelles liées à l'emploi des formés. L'annexe 12 fait une présentation détaillée sur quelques questions de gouvernance concernant l'enseignement supérieur et la formation professionnelle.

8. Principales conclusions et leçons pour la BAD

8.1 Cette étude a permis d'explorer la transformation des ressources en résultats au sein du système éducatif marocain (efficacité) et d'examiner les questions d'équilibre entre les formations offertes et les emplois occupés par les sortants du système d'éducation et de formation. Les analyses conduites montrent un niveau d'efficacité faible du système éducatif marocain, aussi bien dans la dimension quantitative liée aux scolarisations que dans la dimension qualitative liée aux apprentissages des élèves. Concernant les emplois, malgré un contexte favorable en référence à la dynamique du marché du travail, on note d'une part des difficultés d'insertion réelles pour les lauréats de la formation professionnelle (cf. annexe 13), et d'autre part des écarts croissants entre la production des scolarisations dans l'enseignement supérieur et les emplois de cadres disponibles sur le marché du travail. Ce déséquilibre croissant conduit à des situations de déclassement et de chômage.

Concernant les questions d'efficacité la contribution de la BAD pourrait être d'une double nature :

8.2 Les éléments de décomposition des coûts unitaires de formation dans les niveaux d'enseignement primaire et secondaires, montrent que ceux-ci sont largement déterminés par les niveaux de rémunération des enseignants. Cet élément a donc un rôle important dans la

détermination de l'efficacité globale du système. Or les informations disponibles ne permettent pas de savoir si les niveaux élevés de rémunération des enseignants correspondent à une réalité générale de l'économie nationale, ou s'il s'agit d'une caractéristique propre du secteur de l'éducation. Il serait important de diagnostiquer cet élément, pour identifier les marges de manœuvre éventuelle dans la maîtrise des dépenses publiques d'éducation (cf. annexe 11).

8.3 L'amélioration de l'efficacité peut certes découler d'une maîtrise des dépenses consacrées à l'éducation, mais elle peut aussi être obtenue par une amélioration des résultats du système éducatif. A cet égard, compte tenu de la faiblesse des résultats obtenus par les jeunes marocains dans le cadre des évaluations standardisées, un appui technique serait sans doute utile, dans le cadre d'un dispositif expérimental, pour améliorer la qualité des apprentissages des élèves. Il s'agirait d'instaurer dans des zones pilotes, un cadre dans lequel des pratiques quotidiennes des acteurs (enseignants, encadreurs administratifs et pédagogiques, familles), considérées comme propices aux apprentissages des élèves seraient mises en œuvre, et d'évaluer l'impact de ces pratiques avant leur extension éventuelle.

Concernant les questions d'adéquation entre les formations et les emplois :

8.4 Les analyses de la dynamique des scolarisations d'une part et de la dynamique du marché du travail d'autre part, indiquent que la dynamique du marché du travail et les créations d'emploi au cours des 10 dernières années ont été réelles, mais le développement du système éducatif a été encore plus important. La surproduction relative des formés dans la partie haute de la pyramide éducative, conduit à un déséquilibre croissant entre les formations et les emplois, en ce qui concerne les emplois les plus qualifiés. Une gestion sectorielle des flux sur l'ensemble du système éducatif serait donc nécessaire et la BAD pourrait appuyer les autorités marocaines dans sa conception et sa mise en œuvre.

8.5 Au-delà de la régulation quantitative, les aspects de gouvernance des segments terminaux de formation (formation professionnelle et enseignement supérieur) sont essentiels. Dans ce sens la BAD pourrait apporter un appui au gouvernement du Maroc, dans la mise en place d'un système de suivi de l'insertion des formés de l'enseignement supérieur, et dans la mise en cohérence ou l'intégration de celui-ci, avec ce qui existe déjà pour la formation professionnelle. L'appui à la professionnalisation et à la flexibilisation peuvent également être des leviers importants pour améliorer l'articulation entre l'offre de formation et la demande de travail (renforcement des formations duales et de l'apprentissage dans la formation professionnelle, professionnalisation et enseignement à distance dans l'enseignement supérieur). Par ailleurs elle pourrait également apporter un appui dans la réflexion sur le financement de ces segments terminaux, ainsi que sur les questions de gestion des opérateurs de formation, comprenant les aspects d'implication du secteur privé productif (pour les opérateurs publics), incitations, etc.

Bibliographie

Aghion P., Cohen E., 2004, *Education et croissance*, Conseil d'Analyse Economique, La Documentation française.

Dessus M., *Capital humain et croissance : le rôle retrouvé du système éducatif*, 2000, IDEP

Gurgand M., *Sait-on mesurer le rôle économique de l'éducation ?*, 1999, CREST

Haut Commissariat au Plan, 2000, *Activité, emploi et chômage : résultats détaillés*, HCP

Haut Commissariat au Plan, 2005, *Activité, emploi et chômage : résultats détaillés*, HCP

Haut Commissariat au Plan, 2010, *Activité, emploi et chômage : résultats détaillés*, HCP

Haut Commissariat au Plan, 2007, *Enquête nationale sur les revenus et les niveaux de vie des ménages 2006-2007*, HCP

Mingat A., 2004, *La rémunération des enseignants de l'enseignement primaire dans les pays francophones d'Afrique sub-saharienne*, communication présentée à la conférence sur les enseignants non fonctionnaires du fondamental (21-23 novembre 2004, Bamako), Banque mondiale

Mingat A., Ndém A.F., à paraître, *L'équité un fil rouge des politiques éducatives nationales*, UNICEF

Mingat A., Rakotomalala M., Tan J.P., 2001, *Rapport d'Etat d'un Système Educatif National : Guide méthodologique pour sa préparation*, Banque Mondiale

Mingat A., Suchaut B., 2000, *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*, De Boeck Université

Ministère de l'Economie et des Finances, 2010, *Loi de finances pour l'année budgétaire 2010*, MEF

Ministère de l'Education Nationale, 2011, *Recueil statistique de l'éducation : 2010-2011*, MEN

Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, 2012a, *Etude sur l'élaboration d'une vision stratégique de développement de la formation professionnelle à l'horizon 2020*, MEFP

Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, 2012b, *La lettre d'information du Département de la Formation professionnelle : Maroc Compétences N°10*, MEFP.

Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de la Formation des Cadres, 2010, *Statistiques universitaires 2009-2010*, MESRFC.

UNFPA, 2003, *Population and poverty : achieving equity, equality and sustainability*, Population and development strategies series, UNFPA

Annexes

Annexe 1 : Termes de référence de l'étude

L'idée du travail est de réaliser une analyse globale du système éducatif marocain. Pour cela, on suit en premier lieu une démarche empirique et factuelle pour éviter les jugements de valeurs, les perceptions subjectives et les positions normatives ou idéologiques. On fera souvent appel à la perspective comparative, tant les évolutions dans le temps (sur données nationales) que les comparaisons internationales. Toutes les sources de données existantes sont mobilisées, les données administratives (statistiques scolaires, données démographiques, budgets exécutés, ..), les données d'enquêtes spécifiques (enquêtes de ménages, d'emploi, d'évaluation scolaires), les études et travaux réalisés antérieurement. Les perspectives i) d'efficience (impliquant la mesure des résultats dans ses différentes dimensions, avec les moyens mobilisés pour les obtenir) et ii) d'équité (disparités entre les chances des différents groupes sociaux dans l'accès, la réussite et la carrière scolaire) sont au cœur de l'analyse. Enfin, un aspect de l'analyse conduite concerne l'articulation des données et du fonctionnement global ou national du système avec ce qui se passe effectivement au niveau des établissements.

Notons que la perspective sectorielle est à priori spécialement intéressante dans un pays comme le Maroc où les services sont produits dans le cadre de trois départements ministériels (Education Nationale, Enseignement Supérieur et Formation Professionnelle) avec la possibilité que l'articulation de leurs politiques respectives soit perfectible. Il paraît ainsi préférable de prendre la jeunesse marocaine comme référence, pour examiner comment i) les services offerts par ces différents ministères permettent aux individus de structurer plus ou moins harmonieusement leurs carrières d'éducation et de formation et ii) se fait leur insertion plus ou moins réussie sur le marché du travail.

Au plan de l'analyse, on cherchera d'une part une profondeur temporelle sur une période de 10 ans et sur des indicateurs relativement agrégés et d'autre part une description plus détaillée pour l'année la plus récente (2010 ou 2011). En outre, au-delà de l'analyse sectorielle, ce travail débouchera naturellement sur une vision plus stratégique et prospective intégrant i) une vision de moyen terme (peut-être 10 années) et une application programmatique sur une période plus courte (3 années).

Ce type de travail sectoriel a déjà été réalisé dans de nombreux pays et des manières de faire qui ont fait leur preuve par ailleurs ont abouti à l'identification d'un prototype de référence. Cela dit, ce prototype reste générique en ce sens qu'il doit être adapté tant à la disponibilité des données, que par la pertinence particulière de tel ou tel aspect dans un pays donné. Sur ce dernier plan, un accent particulier sera mis d'une part sur les questions de structure du système, et d'autre part sur celles relatives à l'emploi des jeunes.

Bien que sans doute variable selon les circonstances nationales particulières et les ressources en temps et en personnes affectées à sa réalisation, le temps nécessaire pour constituer une analyse sectorielle est probablement de l'ordre de 6 à 9 mois ; mais la perspective est de faire

plus rapidement dans le cas présent, l'idée étant d'avoir un premier document complet pour l'été 2012. Le plan de référence utilisé pour la réalisation des travaux et du rapport est structuré en sept chapitres selon l'architecture suivante :

Chapitre 1 : Cadre contextuel global de l'évolution du secteur de l'éducation : aspects démographiques, macro-économiques, finances publiques; estimation des contraintes et des marges pour le financement du secteur éducatif.

Chapitre 2 : Analyse des scolarisations : description de l'évolution des effectifs scolarisés et des scolarisations par niveau éducatif (profil de scolarisation et pattern de régulation des flux), rôle du secteur privé, analyse de l'accès et de la rétention dans les différents cycles d'études (dont transitions entre cycles); estimation du rôle respectif des facteurs situés du côté de l'offre et de la demande de scolarisation pour rendre compte des problèmes de scolarisation (et notamment de la non scolarisation).

Chapitres 3 : Coûts et financement du système : description de l'évolution des ressources publiques mobilisées pour le système et de la distribution de ces ressources par niveau d'études et fonction; on aura une perspective sectorielle intégrant les contributions des ministères de l'éducation nationale, de la formation professionnelle et de l'emploi ainsi que de l'enseignement supérieur. Au-delà des contributions publiques, on cherchera à estimer celle des parents (et éventuellement des collectivités décentralisées) tant dans les établissements publics que privés. Estimation des coûts unitaires de scolarisation par niveau d'études par la méthode macro, puis par la méthode micro (sur l'année de référence choisie) en identifiant les facteurs agissant sur le coût et estimant des fonctions de coûts. En particulier, on examinera l'impact des groupements d'élèves et du niveau de salaire des enseignants sur les coûts unitaires; on examinera aussi le coût et le financement des infrastructures scolaires.

Chapitre 4 : L'efficacité interne du système et la qualité de l'éducation : on examinera les flux d'élèves dans les différents cycles (redoublements et abandons) et on en tirera des indices d'efficacité. On identifiera par ailleurs les données disponibles sur les résultats scolaires des élèves tant au niveau national et dans une perspective de comparaison internationale, qu'au niveau infra national en mettant en relation les moyens en personnels et matériels mobilisés au niveau des établissements scolaires et les résultats que ceux-ci obtiennent chez les élèves qui leur ont été confiés.

Chapitre 5 : L'efficacité externe associée à la production du capital humain : on examinera d'une part les effets de l'éducation sur les aspects sociaux tels que la démographie, la santé de la reproduction, la mortalité infanto-juvénile, etc. et d'autre part les relations entre l'éducation et la sphère économique et l'emploi. Concernant l'emploi on a une perspective dynamique et une perspective transversale. Dans la perspective dynamique, on s'intéresse à l'évolution tendancielle de la productivité du travail dans les différents secteurs, et aux flux d'emplois créés dans l'économie dans les années récentes, en rapport avec les profils de formation des sortants du système éducatif. Dans la perspective transversale, l'analyse examine la relation entre les situations d'emploi et les formations, au sein de la population active, ainsi que les questions de rentabilité individuelle et sociale du capital humain.

Au total on se pose la question de savoir dans quelle mesure la production actuelle du capital humain dans le pays (la distribution en quantité et en qualité des formations terminales au sein d'une cohorte de jeunes) correspond aux demandes de l'économie nationale. Quels infléchissements apparaissent nécessaires pour améliorer l'efficacité et l'équité des investissements éducatifs dans cette perspective ?

Chapitre 6 : L'équité et les disparités au sein du système d'enseignement : il s'agira d'examiner les différenciations selon le sexe, la zone d'habitation et le revenu (si les données d'une enquête de ménages récente peuvent être exploitées) dans les scolarisations (taux et profils). On identifiera ainsi le rôle des différentes instances (accès, rétentions, transitions) dans le processus de génération des différenciations sociales et géographiques dans l'ensemble du système. En outre, on examinera la répartition des crédits publics mis à disposition du secteur, tant en terme structurel que de disparités sociales.

Chapitre 7 : Questions de gestion du système. Trois aspects principaux seront abordés i) les aspects qui concernent, au niveau du système, la répartition des moyens et des personnels en articulant l'analyse au niveau interrégional et l'analyse entre établissements individuels d'enseignement au niveau intra-régional; ii) la gestion pédagogique des écoles et l'éventuelle capacité différentielle des établissements individuels à transformer les ressources mises à leur disposition en résultats scolaires chez les élèves. Ceci ouvre sur une analyse du pilotage du système et de la performance du pays sur ce point. En outre, un ciblage particulier sera fait sur les questions de gouvernance pour les établissements fonctionnant aux niveaux terminaux du système (formation professionnelle et enseignement supérieur).

Il sera aussi important de pouvoir passer de l'approche analytique spécifique à l'examen des questions transversales qui structurent la réflexion en matière de politique éducative. En effet, le diagnostic, s'il est utile en lui-même, l'est encore davantage s'il sert de base à l'identification des politiques éducatives pertinentes pour le futur. Pour cela il pourra être utile de construire un modèle de simulation pour permettre aux structures qui en ont la charge, de faire des propositions articulées pour la politique éducative du pays à moyen terme et de disposer d'un instrument pour cadrer ces propositions.

Ce cadre est générique et demande à être spécifié davantage dans le contexte du pays où l'étude est réalisée. Par ailleurs, il est jugé très préférable que ce travail soit réalisé de façon collaborative entre l'équipe de la BAD et une équipe nationale regroupant les principaux ministères ou structures publiques du secteur. Cette équipe ne doit pas par nature être trop grande pour qu'un travail collaboratif soit réalisé, ni trop réduite dans la mesure où les acteurs principaux doivent être représentés. Pour la constitution de cette équipe et la mise en route de ce travail, une pratique souhaitable est la tenue d'un séminaire initial qui permette : i) de finaliser le contenu prospectif de l'étude, en assurant que toutes les questions importantes pour le secteur sont bien prises en compte ii) d'examiner la disponibilité des données et d'identifier les analyses envisagées et iii) de définir des modalités et un calendrier de travail.

Sans préjuger de ce qui ressortira de cet atelier, on peut identifier une première liste des domaines sur lesquels la mobilisation d'informations statistiques sera nécessaire :

- Informations sur les effectifs aux différents niveaux et types d'études, en distinguant des catégories appropriées (public ou privé, redoublants ou non redoublants, secteurs ou filières d'études ou de formation, etc.). Envisager la mobilisation de la base de données des établissements individuels
- Informations sur le niveau d'apprentissage des élèves, disponibilité d'enquêtes nationales et comparatives
- Informations financières sur les dépenses courantes et d'investissement selon un degré de détail qui pourra être précisé
- Disponibilité d'enquêtes de ménages dans lesquelles les aspects éducation sont documentés (il sera généralement nécessaire de ré-exploiter les bases de données individuelles)
- Données globales sur la population active et l'emploi
- Disponibilité de données d'enquêtes individuelles sur la situation professionnelle des individus et l'emploi occupé selon leur niveau d'enseignement et leur génération
- Données sur les besoins de qualification non satisfaits des entreprises

Annexe 2 : Principaux agrégats macro-économiques et recettes de l'Etat, 1995-2010

Année	Agrégats macroéconomiques					Revenus Courants (millions Dh courants)				Revenus courants /habitant (Dh 2010)
	PIB (millions Dh courants)	PIB (millions Dh 2010)	Population (milliers)	PIBH (Dh courants)	PIBH (Dh 2010)	Fiscal	Parafiscal	Total	en % PIB	
1995	281 702,00	393 935,70	27 065,70	10 408,10	14 554,80	61 965,00	5 336,00	67 301,00	23,90%	3 477,30
1996	319 339,80	442 062,40	27 472,40	11 624,00	16 091,10	71 291,30	7 286,00	78 577,30	24,60%	3 959,40
1997	318 342,30	432 214,50	27 867,90	11 423,30	15 509,40	76 514,00	7 517,00	84 031,00	26,40%	4 093,90
1998	384 385,00	465 305,10	28 249,20	13 607,00	16 471,50	84 366,00	9 443,00	93 809,00	24,40%	4 019,90
1999	389 569,00	467 768,50	28 612,60	13 615,30	16 348,30	86 196,00	7 972,00	94 168,00	24,20%	3 951,80
2000	393 381,00	475 218,10	28 957,30	13 584,90	16 411,00	85 475,00	7 385,00	92 860,00	23,60%	3 873,90
2001	426 402,00	511 106,30	29 299,50	14 553,20	17 444,20	86 971,00	8 413,00	95 384,00	22,40%	3 902,20
2002	445 426,00	528 054,80	29 625,70	15 035,10	17 824,20	91 020,40	7 241,00	98 261,40	22,10%	3 932,00
2003	477 021,00	561 411,80	29 941,60	15 931,70	18 750,20	94 255,00	8 631,00	102 886,00	21,60%	4 044,10
2004	505 015,00	588 370,10	30 254,60	16 692,20	19 447,30	101 054,10	11 219,00	112 273,10	22,20%	4 323,50
2005	527 679,00	605 894,70	30 568,90	17 261,90	19 820,60	114 417,00	10 908,00	125 325,00	23,80%	4 707,40
2006	577 344,00	652 911,30	30 899,80	18 684,40	21 129,90	128 235,00	16 492,00	144 727,00	25,10%	5 296,80
2007	616 254,00	670 577,60	31 230,60	19 732,40	21 471,80	153 308,00	15 347,00	168 655,00	27,40%	5 876,40
2008	688 843,00	708 043,10	31 559,40	21 826,90	22 435,20	188 406,00	16 267,00	204 673,00	29,70%	6 666,10
2009	732 449,00	739 289,51	31 884,80	22 971,73	23 186,27	172 224,00	18 302,00	190 526,00	25,90%	6 031,30
2010	764 302,00	764 302,00	32 206,90	23 731,00	23 731,00	169 796,00	13 329,40	183 125,40	23,90%	5 685,90

Source : Ministère de l'Economie et des Finances et calculs des auteurs

Annexe 3 : Dépenses de l'Etat; évolution 1995-2010

Année	Dépenses courantes (valeurs nominales)				Dépenses en capital (valeurs nominales)	Dépenses Totales	Déficit		Service de la dette		Dépenses opérationnelles par habitant (Dirham de 2010)	
	Dépenses opérationnelles	Service de la dette					% recettes	% PIB	% Dépenses courantes	% dette extérieure		
		Extérieure	Intérieure	Total								
1995	50 298	8 100	8 683	16 783	67 081	14 046	81 127	15,5 %	3,9 %	25,0 %	48,3 %	2 492
1996	58 019	7 706	9 564	17 270	75 289	14 384	89 673	3,9 %	1,1 %	22,9 %	44,6 %	2 749
1997	63 730	7 369	9 905	17 274	81 004	13 730	94 734	11,6 %	3,1 %	21,3 %	42,7 %	2 947
1998	68 674	6 643	11 088	17 731	86 405	16 752	103 157	9,9 %	2,4 %	20,5 %	37,5 %	3 049
1999	72 641	6 195	12 670	18 865	91 506	17 235	108 741	2,0 %	0,5 %	20,6 %	32,8 %	3 162
2000	73 367	6 173	12 317	18 490	91 857	19 249	111 106	20,3 %	4,8 %	20,1 %	33,4 %	3 098
2001	81 631	5 908	12 846	18 754	100 385	21 890	122 275	11,6 %	3,0 %	18,7 %	31,5 %	3 385
2002	81 382	4 237	13 174	17 411	98 793	19 953	118 746	17,6 %	4,0 %	17,6 %	24,3 %	3 246
2003	88 836	3 182	14 169	17 351	106 187	19 777	125 964	13,3 %	3,1 %	16,3 %	18,3 %	3 466
2004	96 346	2 527	15 059	17 586	113 932	21 403	135 335	12,6 %	3,0 %	15,4 %	14,4 %	3 664
2005	119 570	2 389	15 052	17 441	137 011	20 519	157 530	15,1 %	3,9 %	12,7 %	13,7 %	4 458
2006	116 993	2 440	16 212	18 652	135 645	23 846	159 491	5,9 %	1,5 %	13,8 %	13,1 %	4 177
2007	129 527	2 709	16 552	19 261	148 788	28 212	177 000	-2,2 %	-0,7 %	12,9 %	14,1 %	4 484
2008	157 180	2 842	15 389	18 231	175 411	37 740	213 151	-1,4 %	-0,4 %	10,4 %	15,6 %	5 183
2009	151 571	2 861	14 613	17 474	169 045	46 361	215 406	8,0 %	2,2 %	10,3 %	16,4 %	4 907
2010	159 114	3 165	16 632	19 797	178 912	44 795	223 707	14,1 %	3,6 %	11,1 %	16,0 %	4 940

Source : Ministère de l'Economie et des Finances et calculs des auteurs

Annexe 4 : Mobilisation des ressources publiques pour le secteur de l'éducation¹, 2002-2010

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Dépenses courantes d'éducation	23 953 419	25 980 041	26 711 593	29 829 286	30 112 312	32 283 198	35 007 247	40 333 495	41 350 553
Salaires	21 416 821	23 584 106	24 317 078	27 016 886	27 061 529	29 067 507	31 383 195	34 203 344	33 980 585
En % du total	89,4	90,8	91,0	90,6	89,9	90,0	89,6	84,8	82,2
Autres dépenses courantes	2 536 598	2 395 935	2 394 515	2 812 400	3 050 783	3 215 691	3 624 052	6 130 151	7 369 968
En % du total	10,6	9,2	9,0	9,4	10,1	10,0	10,4	15,2	17,8
Dépenses en capital	2 208 595	1 830 301	1 773 240	2 091 304	2 476 305	2 801 004	3 291 438	5 691 327	6 788 492
Dépenses totales	26 162 014	27 810 342	28 484 833	31 920 590	32 588 617	35 084 202	38 298 685	46 024 822	48 139 045
Dépenses courantes d'éducation en % de la dépense courante de l'Etat, hors service de la dette	29,4	29,2	27,7	24,9	25,7	24,9	22,3	26,6	26,0
Dépenses courantes d'éducation en % du PIB	5,4	5,4	5,3	5,7	5,2	5,2	5,1	5,5	5,4
Total des dépenses d'éducation en % du PIB	5,9	5,8	5,6	6,0	5,6	5,7	5,6	6,3	6,3
Dépenses courantes d'éducation (valeur constante, prix de 2010)	28 222 883	30 388 856	30 929 759	34 040 873	33 844 965	34 913 733	35 762 501	40 594 507	41 350 553
Par individu de 6 à 15 ans	4 337	4 714	4 846	5 392	5 428	5 667	5 873	6 739	6 929

¹ : Montant en milliers

Source : Ministère de l'Economie et des Finances et calculs des auteurs

Annexe 5 : Evolution des effectifs dans les différents niveaux d'enseignement de 1999 à 2011

	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2010/1998
Préscolaire	805 231	802 225	742 287	733 611	695 626	684 783	690 568	705 070	705 753	669 365	721 835	673 759	740 196	0,92
Public									25 989	31 031	33 463	52 815	61 533	
Privé	805 231	802 225	742 287	733 611	695 626	684 783	690 568	705 070	679 764	638 334	688 372	620 944	678 663	0,84
Primaire	3 461 940	3 669 605	3 842 000	4 029 112	4 101 157	4 070 182	4 022 600	3 943 831	3 939 177	3 878 640	3 850 994	3 945 201	4 001 313	1,16
Public	3 317 153	3 497 926	3 664 404	3 832 356	3 884 638	3 846 950	3 757 932	3 657 404	3 609 303	3 532 061	3 479 468	3 518 753	3 530 458	1,06
Privé	144 787	171 679	177 596	196 756	216 519	223 232	264 668	286 427	329 874	346 579	371 526	426 448	470 855	3,25
Secondaire 1 Gal	946 440	992 222	1 043 343	1 095 621	1 119 580	1 161 390	1 231 752	1 317 149	1 404 175	1 438 102	1 447 354	1 433 089	1 456 849	1,54
Public	937 096	978 520	1 027 719	1 077 264	1 097 729	1 134 223	1 198 141	1 274 748	1 348 604	1 378 900	1 372 565	1 347 838	1 360 374	1,45
Privé	9 344	13 702	15 624	18 357	21 851	27 167	33 611	42 401	55 571	59 202	74 789	85 251	96 475	10,32
Secondaire 2 Gal	419 906	448 766	460 191	490 123	532 380	603 395	603 014	625 382	647 379	676 233	742 431	812 554	871 390	2,08
Public	391 693	417 376	429 431	460 209	504 410	571 694	570 193	588 756	606 027	636 844	691 941	753 879	804 663	2,05
Privé	28 213	31 390	30 760	29 914	27 970	31 701	32 821	36 626	41 352	39 389	50 490	58 675	66 727	2,37
ET S1	27 995	24 275	26 903	27 735	28 342	34 511	35 493	33 104	30 699	31 441				
Public	16 237	8 643	9 078		11 937	18 147	19 170	17 961						
Privé	11 758	15 632	17 825		16 405	16 364	16 323	15 143						
ET S2	75 453	75 837	77 842	71 583	77 755	80 187	82 197	85 411	91 201					
Public	52 625	59 886	61 616		62 679	66 103	69 040	72 437						
Privé	22 828	15 951	16 226		15 076	14 084	13 157	12 974						
FP (milliers)					154	179	187	205	213	241	273	290		
Résidentielle			123	127	131	149	155	170	178	195	216	234		
Alternée					13	14	17	17	24	29	36	36		
Apprentissage				9	10	16	15	18	11	17	21	20		
Supérieur	293 249	295 634	311 349	319 309	336 724	344 335	367 556	385 953	369 581	403 496	419 089	447 035	506 399	1,73
Public	283 983	285 488	299 830	305 884	321 241	326 777	348 341	364 416	347 125	378 428	388 548	411 917	466 549	1,64
Universitaire	249 253	250 111	261 629	266 621	280 599	277 632	293 866	301 638	272 578	292 776	293 642	308 005	357 000	1,43
Professionnel	7 720	9 004	10 619	12 825	16 776	23 966	31 663	40 090	50 697	59 652	67 176	71 745	80 000	10,36
Autres	27 010	26 373	27 582	26 438	23 866	25 179	22 812	22 688	23 850	26 000	27 730	32 167	29 549	1,09
Privé	9 266	10 146	11 519	13 425	15 483	17 558	19 215	21 537	22 456	25 068	30 541	35 118	39 850	4,30

Source : Ministère de l'Éducation Nationale

Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres

Ministère l'Emploi et de la Formation Professionnelle

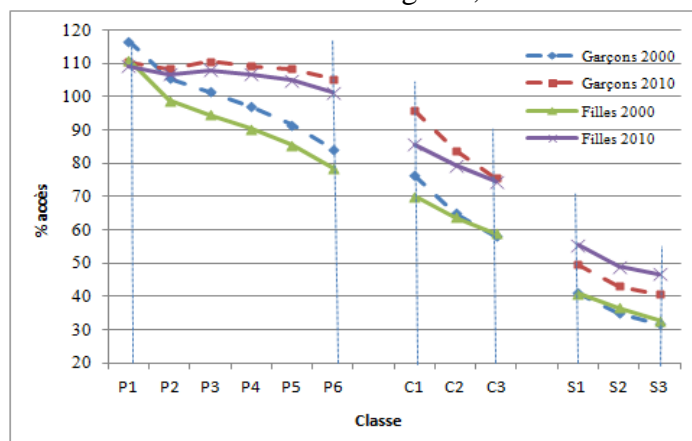
Annexe 6 : Les disparités selon le genre dans les scolarisations

Les disparités selon le genre dans les scolarisations sont fondées sur l'analyse des profils, en ciblant le profil pseudo-longitudinal car c'est cette spécification qui représente le mieux le fonctionnement actuel du système.

Le graphique A4 qui suit, donne le profil de scolarisation pseudo longitudinal i) en distinguant les garçons et les filles et ii) en introduisant les évolutions entre les années 2000 et 2010.

Le graphique indique que les différenciations selon le genre ne sont pas considérables dans les scolarisations au Maroc. Cela dit, on observe une distinction nette entre i) la partie basse du système (jusqu'au début du collège) où les scolarisations sont à l'avantage des garçons et ii) la partie haute du système où cet avantage est soit annulé soit même retourné au bénéfice des filles. En fait, la dimension temporelle est telle qu'en 2000, les garçons ont un avantage assez significatif dans la partie basse du système alors que cet avantage a disparu dès le milieu du collège, garçons et filles ayant des chances tout à fait comparables d'avoir une scolarisation dans le secondaire qualifiant. Entre 2000 et 2010, les choses ont évolué au total au bénéfice des filles en ce sens que si globalement l'avantage des garçons dans la partie basse demeure, il est réduit (indice de parité garçons/filles en fin de primaire de 1,04 en 2010 contre 1,07 en 2000), alors que dans la partie haute, les filles sont alors assez nettement en avance par rapport aux garçons (en fin de cycle secondaire qualifiant, l'indice de parité garçons/filles est de 0,87 en 2010 contre 0,97 en 2000).

Graphique A4 : Profil de scolarisation ZZ selon le genre, années 2000 et 2010



Source : calculs des auteurs à partir des données du Ministère de l'Education Nationale

Pour mieux identifier la «mécanique» de génération de ces différenciations, il est intéressant de distinguer l'influence respective des différentes instances au cours desquelles elles sont produites. Le tableau A4, ci-après, présente la décomposition des disparités de genre observées en fin de second cycle secondaire, entre les points du système éducatifs.

* Que ce soit en 2000 ou en 2010, l'accès au primaire est un peu meilleur pour les garçons que pour les filles, mais cet avantage pour les garçons est devenu ténu en 2010;

* Au primaire, la rétention des garçons est de nouveau meilleure pour les garçons; et ce aux deux dates considérées;

Tableau A4 : Poids des différentes instances structurant les flux scolaires dans la génération des disparités selon le genre

Instances	2000	2010
Accès Primaire	1,05	1,01
Rétention Primaire	1,02	1,03
Transition Primaire-Collège	1,01	1,08
Rétention Collège	0,91	0,90
Transition Collège-Lycée	1,02	0,88
Rétention Lycée	0,96	0,97
Accès Terminale	0,97	0,87

Source : calculs des auteurs

* Il en est de même de la transition vers le collège, où on note un avantage très substantiel des garçons, aux deux dates mais de façon spécialement intense dans la période actuelle;

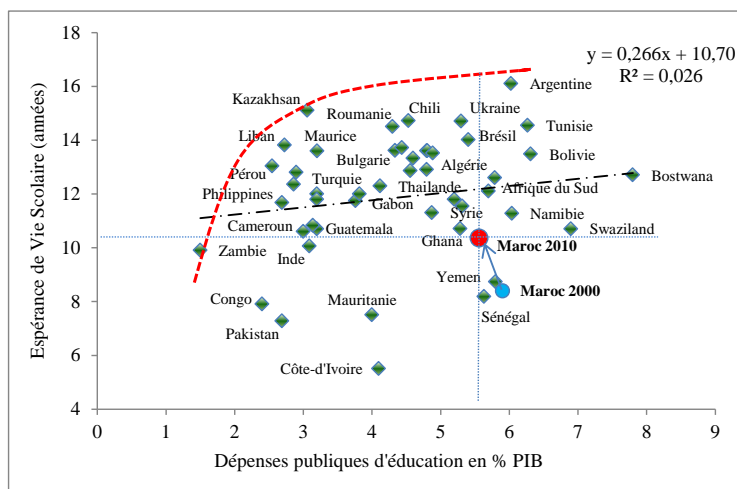
* La rétention au cours des études au collège est très favorable aux filles (elle est d'environ meilleure de 10 points par rapport aux garçons);

* La phase de transition du collège au lycée, qui était un peu plus favorable aux garçons qu'aux filles en 2000 est devenue très favorable aux filles en 2010;

* Enfin, la rétention au cours du cycle secondaire qualifiant est un peu meilleure pour les filles que pour les garçons, et ce tant en 2000 qu'en 2010, mais le différentiel reste modéré (environ 3 points).

Au total, si on cible la situation en fin de secondaire qualifiant, ce sont les filles qui gagnent et leur avantage (qui est aussi le produit des avantages/déficits dans chacune des instances qui structurent les flux) est identifié tant en 2000 qu'en 2010; mais on note qu'il est aussi d'une ampleur beaucoup plus substantielle dans la période actuelle qu'il ne l'était dix années auparavant.

Annexe 7 : Comparaison internationale des dépenses publiques en proportion du PIB et de l'Espérance de Vie Scolaire, 2008-2010

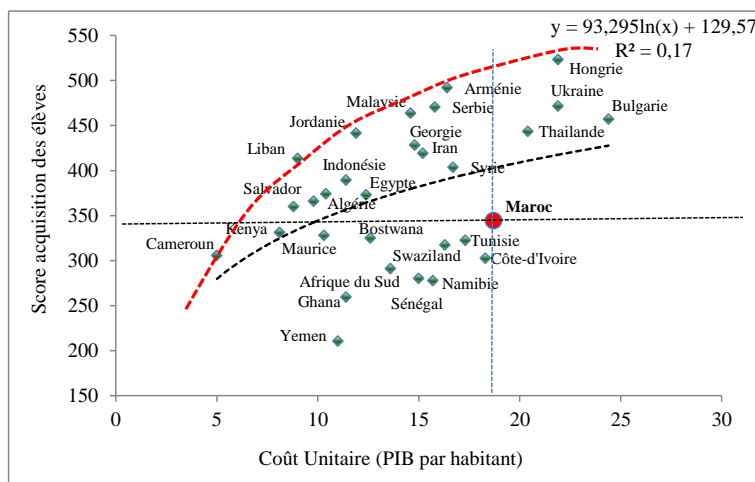


Source : Données de l'ISU et calculs des auteurs

Le graphique donne une représentation de la relation entre les dépenses publiques pour l'éducation (mesurées en % du PIB par habitant) et la durée moyenne de scolarisation. Une première observation brute est que, pour la période actuelle, la situation d'efficacité quantitative du Maroc n'apparaît pas favorable car i) si le pays alloue un volume plus important de ressources publiques à son secteur de l'éducation (axe horizontal - 6,3 % du PIB) que les pays comparateurs en moyenne (4,4 %), ii) le développement quantitatif global (axe vertical - EVS de 10,4 années) est inférieur à ce qui est observé en moyenne dans ces pays (EVS de 12 années). En conséquence de cette double comparaison, l'indicateur d'efficacité quantitative qui rapporte la valeur de l'EVS à celle des ressources⁷ est significativement plus faible au Maroc (1,86) que dans la moyenne des pays de l'échantillon (3,0). Sur les 47 pays comparateurs, seuls 4 ont une valeur de leur indicateur d'efficacité quantitative qui soit inférieure à celle du Maroc.

⁷. Il s'interprète comme le nombre d'années d'études que peut en moyenne acheter des ressources publiques valant 1 % du PIB consacré au secteur éducatif dans un pays.

Annexe 8 : Comparaison internationale du score moyen d'acquisitions et du coût unitaire dans le primaire, 2007



Source : Données TIMSS, PASEC, SACMEQ et calculs des auteurs

Le graphique représente la relation entre les coûts unitaires de fonctionnement de l'enseignement primaire (exprimée en unités de PIB par habitant pour permettre la comparabilité internationale), et les résultats des élèves de quatrième année du primaire, au test standardisé de l'évaluation TIMSS.

. Sur le premier plan, on constate que le niveau du résultat (score moyen d'acquisitions de 345 au Maroc) est plutôt inférieur à la moyenne de l'échantillon global des pays comparateurs considérés (374); et que le déficit du pays est même sensiblement plus accentué si on limite la comparaison sans intégrer les pays d'Afrique Subsaharienne pour lesquels la mesure du résultat provient d'une estimation éventuellement moins robuste (score moyen de 412).

. Sur le second plan, on constate que le coût unitaire de scolarisation au niveau du cycle primaire au Maroc (18,7 % du PIB par habitant) est en revanche plus élevé que la valeur moyenne de cette même statistique dans les pays comparateurs (14,2 % du PIB par habitant).

La prise en compte jointe de ces deux aspects conduit à une valeur numérique de l'indicateur synthétique d'efficacité qualitative pour le primaire de 18,4 au Maroc contre une valeur moyenne de 28,7 pour l'ensemble de l'échantillon et une référence internationale de 29,3 si on retire de la comparaison les pays de l'Afrique au Sud du Sahara. Sur ce dernier échantillon réduit (19 pays), tous les pays ont une valeur de l'indicateur d'efficacité qualitative qui est supérieure à celle constatée au Maroc.

Annexe 9 : Proportion de la population de moins de 15 ans et proportion de la population rurale, 2010

Pays	Proportion de la population de moins de 15 ans (%)	Proportion de la population rurale (%)	Pays	Proportion de la population de moins de 15 ans (%)	Proportion de la population rurale (%)
Maroc	28,0	43,3	Bolivie	36,1	33,5
Algérie	27,0	33,5	Brésil	25,5	13,5
Egypte	31,5	57,2	Chili	22,1	11,0
Jordanie	37,5	21,5	Colombie	28,7	24,9
Liban	24,8	12,8	Guatemala	41,5	50,5
Syrie	36,9	45,1	Mexique	29,1	22,2
Tunisie	23,5	32,7	Nicaragua	34,5	42,7
Yémen	44,2	68,2	Pérou	30,0	28,4
Iran	22,9	30,5	Afrique du Sud	30,1	38,3
Bulgarie	13,7	28,3	Botswana	32,6	38,9
Arménie	20,2	36,3	Cameroun	40,6	41,6
Géorgie	16,6	47,1	Cap Vert	31,8	38,9
Turquie	26,4	30,4	Congo	40,6	37,9
Ukraine	14,2	31,9	Côte-d'Ivoire	40,9	49,9
Serbie	17,6	47,6	Gabon	35,5	14,0
Kazakhstan	24,5	41,5	Ghana	38,6	48,5
Roumanie	15,2	45,4	Maurice	21,9	57,4
Indonésie	27,0	46,3	Mauritanie	39,9	58,6
Malaisie	30,3	27,8	Namibie	36,4	62,0
Philippines	35,4	33,6	Sénégal	43,7	57,1
Thaïlande	20,5	66,0	Swaziland	38,4	74,5
Vietnam	23,6	71,2	Zambie	46,4	64,3
Inde	30,6	69,9	Moyenne	30,2	41,4
Pakistan	35,4	63,0	Min	13,7	7,6
Argentine	24,9	7,6	Max	46,4	74,5

Source : Division des Populations des Nations Unies, WDI et calculs des auteurs

Si la performance d'un pays en matière de couverture scolaire tient bien aux ressources publiques qu'il mobilise pour son secteur éducatif, elle tient aussi d'une part i) aux contraintes structurelles qu'il supporte, notamment en termes démographiques et de répartition spatiale de sa population et, d'autre part ii) aux politiques éducatives qu'il met en œuvre (et notamment leurs conséquences en matière de coûts unitaires des services éducatifs)⁸.

. Le poids de la démographie est identifié comme un facteur structurel important pour rendre compte de la variabilité inter-pays dans le niveau de leur Espérance de vie scolaire. En effet, plus le nombre des jeunes est grand dans un pays, plus il est difficile de leur offrir en moyenne une scolarité longue. A titre d'exemple, on compte que si la proportion des jeunes

⁸ Voir Mingat A., Ndém A.F., à paraître, *L'équité un fil rouge des politiques éducatives nationales*, UNICEF

de moins de 15 ans dans la population totale vaut en moyenne 30 % dans l'échantillon des pays considérés dans le tableau ci-dessus, elle s'établit à seulement 24 % en Tunisie (à 15 % en Roumanie) mais vaut 45 % au Yémen. Avec un chiffre estimé à 29 % pour le Maroc, un peu inférieur à la moyenne des pays comparateurs, on voit que ce n'est pas la contrainte démographique qui est de nature à influencer négativement, et en termes comparatifs, la performance du pays en matière de couverture scolaire quantitative.

. La distribution spatiale est aussi une contrainte qui influence en moyenne la couverture scolaire d'un pays, une plus grande proportion de population rurale, globalement plus difficile et souvent plus coûteuse à scolariser, induisant, pour un même volume de ressources publiques et un contexte démographique comparable, une performance moindre dans la durée moyenne des scolarités d'une cohorte de jeunes. Dans l'échantillon des pays considérés, 41 % de la population en moyenne réside en milieu rural, avec des variations sensibles et un chiffre de 22 % en Jordanie et de 70 % en Inde. Lorsqu'on examine la situation du Maroc, on aboutit à la même conclusion que pour la contrainte démographique, à savoir qu'avec un chiffre de 43 %, très proche de la moyenne de l'échantillon, la question de la distribution spatiale de la population n'est pas non plus de nature à rendre compte de performance du Maroc en matière de couverture scolaire et d'efficacité quantitative.

Au total, ces analyses suggèrent clairement de conclure à la responsabilité des politiques éducatives nationales, plutôt qu'à celle des contraintes structurelles, pour rendre compte de la relativement faible performance du pays en matière de couverture quantitative de son système scolaire et de son efficacité sur ce plan.

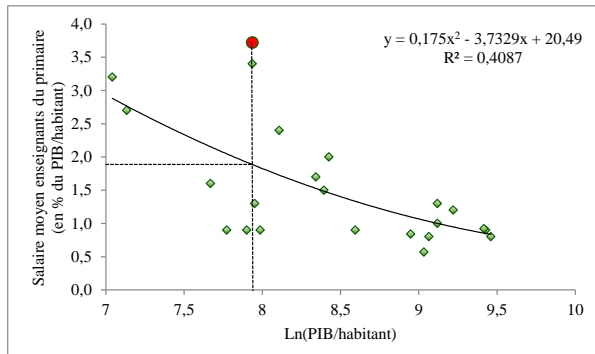
Annexe 10 : Comparaison internationale des salaires enseignants, primaire et secondaire, 2008-2010

Pays	Salaire moyen des enseignants		Pays	Salaire moyen des enseignants	
	Primaire	Secondaire		Primaire	Secondaire
Tunisie	1,7	2,3	Argentine	1,0	0,9
Égypte	0,9	0,9	Chili	0,9	0,9
Jordanie	2,0	2,0	Costa Rica	0,8	1,0
Turquie	1,2	1,2	Mexique	1,3	1,7
Angola	1,5	1,9	Paraguay	1,3	1,9
Cameroun	3,2	5,3	Pérou	0,9	0,9
Cap Vert	2,4	2,8	Malaisie	0,6	0,8
Congo	0,9	2,2	Philippines	1,6	1,6
Gabon	0,8	1,3	Sri Lanka	0,9	0,9
Zambie	2,7	3,0	Taiwan	1,3	1,3
Hongrie	0,8	0,8	Maroc (a)	3,7	5,5
Pologne	0,9	0,9	Moyenne pays comparateurs (b)	1,37	1,70
			Rapport (a) / (b)	2,71	3,24

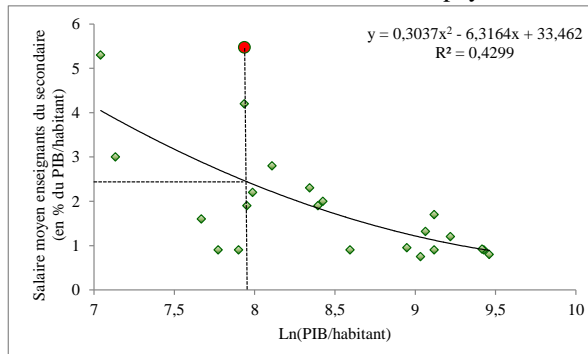
Source : calculs à partir des données de l'ISU

Les chiffres caractérisant la rémunération des enseignants sont assez sensiblement plus élevés au Maroc que la moyenne des pays comparateurs, respectivement 3,7 et 1,37 fois le PIB par habitant dans le primaire, 5,5 et 1,70 fois le PIB par habitant dans le secondaire.

Graphique A10.1 : Salaire du primaire selon le niveau de PIB/habitant du pays



Graphique A10.2 : Salaire du secondaire selon le niveau de PIB/habitant du pays



Source : Calculs des auteurs à partir des données du Ministère de l'Éducation Nationale, du Ministère de l'Enseignement Supérieur, du Ministère de l'Économie et des Finances et de l'ISU

Dans la mesure où la richesse du pays influe sur le salaire moyen des enseignants, les graphiques A8.1 et A8.2 ci-dessus introduisent la prise en compte du niveau de développement du pays dans la perspective comparative. Selon cette approche, i) au niveau primaire, le niveau de salaire de référence (estimé sur la courbe) s'établirait à 1,85 fois le PIB par habitant contre un chiffre observé de 3,70 fois le PIB par habitant au Maroc, soit environ le double de la référence internationale. Au secondaire le salaire moyen de l'enseignant marocain (représentant 5,48 fois le PIB par habitant) est environ 2,2 fois plus élevé que le salaire de référence, qui s'établit à 2,50 fois le PIB par habitant du pays.

Annexe 11 : Reconstruction du coût unitaire selon ses facteurs explicatifs aux différents niveaux d'études, 2010

	Primaire		Collège		Lycée		Supérieur	
	Valeurs	%	Valeurs	%	Valeurs	%	Valeurs	%
Salaire moyen des enseignants (Dirham)	88 334		111 823		156 932		395 030	
Salaire moyen des enseignants (PIB/hab.)	3,7		4,7		6,6		16,6	
Nombre d'élèves par enseignant	25,7		21,5		18,9		29,4	
Taille moyenne des divisions pédagogiques	28,3		35,4		36,2			
Horaire travail enseignants / semaine	25,4		20,3		16,1			
Service statutaire des enseignants	30,0		23,0		20,0			
Taux d'utilisation des enseignants	84,5%		88,4%		80,6%			
Dépense unitaire salariale (enseignants, Dirham)	3 444	77,9 %	5 210	75,7 %	8 322	78,6 %	13 424	56,3 %
Salaire moyen des non enseignants (Dirham)	40 111		59 555		57 957		106 533	
Salaire moyen des non enseignants (PIB/hab.)	1,69		2,51		2,44		4,49	
Ratio élèves/non enseignants	118,0		82,9		55,8		31,5	
Dépense unitaire salariale (non enseignants, en Dirham)	340	7,7 %	718	10,4 %	1 039	9,8 %	3 387	14,2 %
Dépense unitaire salariale (Dirham)	3 784		5 929		9 361		16 812	
Dépense unitaire en biens et services (Dirham)	578	13,1 %	869	12,6 %	1 147	10,8 %	5 271	22,1 %
Dépense unitaire en bourses et transferts (Dirham)	57	1,3 %	86	1,3 %	74	0,7 %	1 751	7,3 %
Dépense unitaire publique totale (Dirham)	4 419	100 %	6 884	100 %	10 581	100%	23 834	100 %
Dépense unitaire publique totale (PIB/hab.)	18,6 %		29,0 %		44,6 %		100,4 %	

Source : Calculs des auteurs à partir des données du Ministère de l'Education Nationale, du Ministère de l'Enseignement Supérieur, du Ministère de l'Economie et des Finances

Annexe 12 : Quelques éléments sur le pilotage et la gouvernance de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur au Maroc

1. La question de l'autonomie des établissements

Une autonomie accrue des établissements suppose que ces derniers ont une maîtrise des facteurs impactant leur développement : i) le choix de leurs dirigeants, ii) les ressources propres, iii) la gestion de leur personnel (salaires, embauche et sanctions), iv) les conditions d'accès, v) les droits d'inscription. Cela implique également, pour les établissements concernés, de devoir rendre compte des résultats qu'ils produisent à la puissance publique qui a en charge de réguler l'ensemble du dispositif de formation.

Au Maroc, jusqu'en 2009, les universités ne jouissaient que peu d'autonomie et le système manquait de flexibilité. L'administration centrale contrôlait la plupart des décisions stratégiques, financières et administratives, et laissait peu de marges de manœuvre aux présidents d'universités pour poursuivre des stratégies spécifiques à leur institution et réallouer les ressources à l'intérieur de chacun d'eux. Les universités sont autonomes depuis 2009 : chacune d'elles reçoit une subvention globale du ministère des finances pour atteindre des objectifs fixés contractuellement avec le Ministère de l'enseignement supérieur, et est dotée d'un conseil comprenant les représentants de l'université (facultés, étudiants), d'autorités locales et gouvernementales et d'opérateurs économiques. Ce conseil approuve le budget et les orientations stratégiques. L'autonomie demeure cependant limitée ; les universités ne disposent pas de l'autonomie de gestion ni de rémunération de leurs ressources humaines. De plus, les facultés n'ont de contrôle ni sur le nombre d'étudiants admis, ni sur le profil académique des nouvelles recrues, le baccalauréat garantissant à lui seul l'accès à l'enseignement supérieur. C'est une contrainte importante pour les universités souhaitant gérer leurs ressources de manière plus flexible, offrir des formations les plus adaptées aux besoins de l'environnement dans lequel elles opèrent, et assurer la pleine responsabilité des résultats obtenus.

Au niveau de la formation professionnelle, le Maroc a initié une série de réformes au milieu des années 1990 pour renforcer le rôle du milieu professionnel dans l'offre de formation ou la réalisation des travaux réels de production. Ainsi a-t-il introduit l'alternance en 1996, et la formation par apprentissage en 2000. A ce jour, plus de 14 000 entreprises ont contribué à l'accueil des apprentis. De manière générale, le mode de gestion de la formation professionnelle sur la base de contrats programmes semble être privilégié. Ils clarifient le rôle des différents acteurs impliqués dans la formation (Département de la formation professionnelle, Ministères techniques, Organisations professionnelles, Opérateurs publics et privés), définissent les actions de formation attendues, les conditions de leur déroulement et les résultats attendus.

Le département de la formation professionnelle promeut également des partenariats publics-privés qui apparaissent sous-deux formes majeures. La première consiste en la délégation de la gestion certains centres de formation à des sociétés privées de gestion créées par des branches professionnelles. Ce régime est en cours d'expérimentation dans les secteurs du textile et de l'habillement (depuis 2010), de l'automobile et de l'aéronautique (depuis 2011)⁹.

⁹ Cf. La lettre d'information du Département de la Formation professionnelle : Maroc Compétences N°10, Page 18, Mai 2012.

Des initiatives similaires sont envisagées pour les secteurs des énergies renouvelables et de l'efficacité énergétique, ou de la logistique portuaire (à l'horizon 2013 ou 2014). La gouvernance de ces centres est formalisée en termes de missions, responsabilités et d'engagements dans un cadre conventionnel entre l'Etat, l'organisation professionnelle concernée et la société de gestion créée à cet effet. La formation professionnelle par apprentissage intra-entreprise constitue également une autre modalité partenariale qui d'une part, permet à l'entreprise concernée de satisfaire une partie de ses besoins urgents en compétences, mais également, d'offrir à un public externe à l'entreprise une offre de formation sur des créneaux pour lesquels le MEFP ne dispose d'aucune offre de formation. Ce mode de formation est notamment mise en œuvre par une entreprise du secteur du bâtiment depuis 2011 et, depuis 2012, par une entreprise spécialisée dans l'industrie de transformation de la viande.

Au total, les réformes vers l'autonomie des universités, la contractualisation de la formation professionnelle et la promotion de partenariats publics-privés permettent d'introduire une certaine flexibilité dans l'offre de formation pour l'arrimer au mieux aux besoins du marché du travail. Elles sont toutefois récentes ; les expériences conduites jusqu'alors mériteraient d'être évaluées et les bonnes pratiques étendues à un plus grand nombre d'institutions de formation.

2. Améliorer les outils de pilotage de la relation formation-emploi

En tant que segments « terminaux » du système éducatif, la vocation première de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur est de produire du capital humain pour le marché du travail. Leur performance est à cet égard très contingente de la capacité de leurs diplômés à s'insérer de manière efficace et productive dans le monde du travail. Il paraît donc nécessaire, pour chacun de ces deux sous-secteurs de se doter, i) d'outils permettant d'évaluer et de qualifier cette insertion, et ii) de capacités pour traduire les résultats obtenus en actions de réformes pour réguler au mieux l'offre de formation selon les besoins de l'économie.

Les enquêtes de suivi : une nécessité pour l'enseignement supérieur et des améliorations nécessaires pour ceux de la formation professionnelle

Alors que le Département de la formation professionnelle réalise régulièrement des enquêtes d'insertion ou de cheminement depuis 1987, ce n'est pas le cas du Ministère de l'enseignement supérieur qui n'a jamais conduit ce type d'enquête. Pour l'enseignement supérieur, on doit se contenter d'une évaluation sommaire de l'efficacité externe des formations sur la base des enquêtes générales sur l'emploi. Il n'est donc pas possible d'apprécier l'efficacité relative des différents dispositifs (universitaire, formation des cadres) selon le statut (public, privé), les domaines et filières de formation. En outre, alors que les analyses du chapitre 5 suggère que l'offre de formation est globalement excédentaire par rapport aux capacités d'absorption du marché du travail, on n'a aucune indication précise sur les filières les plus en causes dans le déséquilibre structurel relevé, encore moins sur les filières qui, en revanche, seraient en tension et pour lesquelles l'offre de formation n'est pas suffisante. On voit donc bien que si les enquêtes emplois permettent de progresser dans le diagnostic sur l'efficacité externe de l'enseignement supérieur, elles ont besoin d'être complétées par des enquêtes plus spécifiques, au plus près des filières de formation, qui rendent compte des informations utiles à une gestion courante de l'offre d'enseignement supérieur.

Mais pour pouvoir fournir les pistes de politique éducative les plus appropriées, deux conditions supplémentaires paraissent indispensables : i) d'une part, ces enquêtes insertion (ou de cheminement) devraient de toute évidence avoir une taille suffisante ; ii) d'autre part, un travail analytique est nécessaire pour tirer de ces enquêtes les informations les plus pertinentes pour orienter la prise de décision. Sur ce second aspect, on note que dans les rapports publiés par le MEFP, les analyses semblent privilégier des analyses comparatives selon les opérateurs, au détriment d'analyses selon les niveaux et les domaines de formation. C'est donc davantage une approche institutionnelle qui prévaut, au lieu d'une approche centrée sur l'efficacité relative des différentes formations offertes (avec la possibilité d'introduire une différenciation selon les opérateurs et le niveau de formation). Ce sont pourtant des informations nécessaires à un meilleur pilotage de la relation formation-emploi.

Au total, le sous-secteur de l'enseignement supérieur devra conduire des enquêtes de suivi de ses diplômés et pourrait à cet égard s'inspirer de l'expérience du MEFP. Chaque institution d'enseignement supérieur pourrait développer des instruments qui lui sont propres. Sans préjuger sur les choix qui seront faits, il serait souhaitable que de telles initiatives soient encouragées, en ligne avec le processus d'autonomisation des universités. Mais également, l'administration centrale devrait disposer d'un outil de pilotage macro rendant compte des tendances nécessaires à la régulation de l'ensemble du dispositif. Le conseil supérieur de l'enseignement (CSE) aurait entamé une réflexion dans ce sens. Elle n'a pas encore abouti à la réalisation d'une enquête effective.

En complément des améliorations suggérées sur le plan analytique, le dispositif d'enquêtes de suivi pourrait utilement être complété par des enquêtes auprès des entreprises pour i) évaluer leur perception de la qualité des formés qu'ils emploient et ii) recueillir leurs avis sur les voies et moyens pour améliorer l'offre de formation au sens large.

L'observation prospective du marché du travail : un outil à construire

Les besoins en compétences pour le marché du travail ne sont pas figés, elles évoluent avec le cycle économique, les mutations technologiques et la diversification de l'économie nationale. Ainsi, l'amélioration de l'articulation entre formation et emplois suppose l'organisation d'un système éducatif flexible, doté d'une capacité d'anticipation des dynamiques du marché du travail. Cela implique la mise en place i) d'observatoires d'entrées des formés dans la vie active (comme discuté précédemment) et ii) d'outils permettant de réaliser des études prospectives sur le marché du travail, pour l'identification des besoins en compétences et leur évolution à court et à moyen terme, pour l'ensemble des secteurs de la vie économique à l'échelle nationale et sectorielle. Si le premier outil d'observation a vocation à être intégré au fonctionnement courant des systèmes éducatifs, les autres outils requièrent un positionnement à une échelle macroéconomique et multisectorielle. Ils ne sauraient donc relever directement des ministères en charge de l'éducation et de la formation.

Il n'existe toutefois pas encore d'instruments de prospective des emplois, des métiers et des compétences au niveau du Maroc. La réflexion relative à la création d'un observatoire national de l'emploi, des métiers et des compétences est encore à ses débuts. Certains opérateurs de formation ont développé leurs propres outils d'analyse prospective et de veille sur le marché du travail, à l'instar des cellules de développement des compétences (CDC) de l'OFPPT, ou des Comité Régionaux de l'Amélioration de l'Employabilité (CRAME) pour l'agence nationale pour l'emploi et les compétences (ANAPEC). Le défi sera de clarifier les relations institutionnelles (et la nécessaire complémentarité) entre l'observatoire à créer et ces

différents outils-opérateurs existants, dans une logique d'efficience. Egalement, les relations avec les institutions de formation (département chargés de l'ingénierie de la formation ou des questions de planification) devront également être clarifiées.

3. Améliorer l'efficacité dans l'allocation des ressources

On cible ici l'allocation des ressources aux universités publiques de l'enseignement supérieur. Les dépenses de personnels représentent 70,5% des dépenses courantes du sous-secteur, et les dépenses de personnel enseignant représentent à elles seules 56,3% des dépenses courantes. Une bonne allocation des enseignants est nécessaire pour une utilisation efficace des ressources mobilisées. De manière agrégée, le ratio étudiants-enseignant est de 29,1 en moyenne à l'échelle nationale en 2008/09. Ce chiffre est assez variable entre universités (il est par exemple inférieur à 20 pour les universités Mohammed V Souissi de Rabat et Chouaïb Eddoukali El Jadida, et supérieur à 30 pour les universités Quaraouiyine de Fès, Sidi Mohammed Ben Abdellah de Fès, Mohammed 1er d'Oujda et Ibnou Zohr d'Agadir). Cette variation tient, en partie, à la différenciation des universités selon les cursus et spécialités proposées.

Pour tester cette hypothèse de différenciation, on est parti de l'idée selon laquelle chaque université est composée d'un certain nombre d'établissements (écoles ou facultés), avec pour chacun d'eux un effectif d'enseignants permanents. Chaque établissement propose un certain nombre de filières pour lesquelles des taux d'encadrement sont a priori différents. On suppose que le taux d'encadrement pour une filière donnée est le même pour tous les établissements qui l'offrent. L'hypothèse instrumentale est donc celle d'un traitement équitable des établissements pour une filière donnée, en termes d'allocation des personnels enseignants. La relation de référence est alors du type suivant :

$$ENS_{ij} = \sum_k A_k * E_{kij}$$

Expression dans laquelle

ENS_{ij} = Nombre d'enseignants permanents de l'établissement j de l'université i

E_{kij} = Nombre d'étudiants inscrits à la filière k, dans l'établissement j de l'université i

A_k = coefficient de pondération pour la filière k

Une estimation économétrique sur les 15 universités publiques (soit une centaine de départements-universités) fournit les résultats empiriques suivants consignés dans le tableau A.11

Tableau A11.1 : Variation du nombre d'enseignants permanents par université, selon le nombre d'étudiants par grands domaines de formation, 2008/09

	Coefficients	T-Stat
Etudiants en Lettres et Arts	0,02491542	6,03
Etudiants en Santé et Protection Sociale	0,15592583	10,51
Etudiants en Sciences et techniques	0,07777136	15,17
Etudiants en Science Sociales, Economie et Droit	0,0113106	4,89
R ² = 0,824		

Cette estimation permet de confirmer que, dans la réalité constatée, le niveau d'encadrement des étudiants est nettement plus favorable dans les filières santé et protection sociale (6,4 étudiants par enseignant) et en sciences (12,9 étudiants par enseignant) que dans les filières de lettres (40 étudiants par enseignant) et sciences sociales, droit et économie (88 étudiants par

enseignant). Ces écarts tiennent, de toute évidence, aux différences dans les modes d'organisation des formations. Cela dit, le taux d'encadrement en sciences et techniques, et surtout en santé, est spécialement faible ; des marges d'efficacité sont à cet égard indispensables si le système souhaite intensifier l'expansion des filières scientifiques et technologique.

Pour progresser dans cette direction, on a cherché à disposer d'une évaluation des coûts relatifs de formation selon les filières. Comme précédemment, on a cherché à identifier dans quelle mesure les ressources publiques allouées aux universités varient selon la structure de leur offre en termes de filières. Les résultats conduits sur la base des dotations de fonctionnement de 2010 suggèrent bien que la structure de l'offre a un important rôle à jouer, puisqu'elle permet de rendre compte d'environ 97% des écarts de dotations entre les 15 universités publiques. Mais surtout, l'analyse montre que c'est davantage la tonalité scientifique des formations qui structure la variation des dotations de fonctionnement entre universités (avec une dotation moyenne de 11 360 dh par étudiant). Les universités offrant des formations en sciences juridiques et politiques semblent également bénéficier de ressources additionnelles, mais très modestement (3 590 dh par étudiant en moyenne). A la marge, les formations en lettres, arts et sciences sociales ne bénéficient d'aucune subvention de fonctionnement spécifique.

Au total, ces différentes informations permettent de reconstituer les coûts unitaires de formation par grand domaine de formation.

Tableau A11.2 : Coûts unitaires publics par grands domaines de formation, 2010

	Nb. Etudiants		Coût Unitaire (Dh)			
	Nombre	%	Pédagogique	Administratif	Total	Indice
Lettres et Art	65 563	21,3%	11 123	2 893	14 015	1,5
Santé	12 072	3,9%	76 511	9 605	86 116	9,5
Sciences et Technique	80 813	26,2%	43 725	6 240	49 965	5,5
Sciences sociales, économie et droit	149 557	48,6%	6 624	2 431	9 054	1,0
Total	308 005	100,0%	20 055	3 810	23 865	

On note que les écarts de coûts varient d'un facteur 1 à 10. Les formations en sciences médicales et les formations en sciences et techniques sont respectivement 9,5 fois et 5,5 fois plus coûteuses que les formations en sciences sociales. Avec de tels écarts de coûts, l'efficacité externe des diplômés issus de ces formations se doit d'être la meilleure possible pour justifier de tels niveaux d'investissement. On ne dispose cependant pas de données spécifiques sur l'insertion professionnelle des diplômés par filière, pour affiner le jugement sur la pertinence économique des écarts de coûts ici relevés. Toutefois, ce dont on est sûr c'est que les formations scientifiques, telles qu'elles sont couramment organisées, sont très coûteuses. En contrepoint, on pourrait également explorer dans quelle mesure les conditions d'encadrement sont propices à un enseignement de qualité. Cela demande une investigation précise qu'on ne peut conduire sur la base des informations disponibles.

La cherté relative des formations scientifiques et techniques constitue une sérieuse contrainte à l'expansion de telles formations, notamment dans un contexte où les marges d'accroissement des ressources publiques pour l'éducation sont désormais très limitées. A titre d'illustration, avec le même nombre total d'étudiants dans l'enseignement supérieur, on estime qu'un accroissement du budget de l'ordre de 15% au minimum aurait été nécessaire pour faire passer la part des effectifs en sciences et techniques de 26% actuellement à 35%. Cette simulation est très schématique ; en toute vraisemblance, les besoins en ressources

supplémentaires seront beaucoup plus intenses si on vise une professionnalisation accrue dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur. Ainsi, si les effectifs totaux d'étudiants augmentaient de 50%, les mêmes objectifs en termes de professionnalisation ne pourraient être atteints sans une augmentation du budget de l'enseignement supérieur d'au moins 73%. Cette marge d'augmentation est peu vraisemblable ; des gains d'efficience paraissent incontournables.

Annexe 13 : Situation professionnelle des diplômés de la formation professionnelle 3 ans après l'obtention de leur diplôme, 2009

Niveau de formation	Spécialisation	Qualification	Technicien	Tech. Spécialisé	Ensemble
Emploi permanent (%)	43,2 %	44,3 %	50,4 %	59,2 %	48,0 %
Emploi occasionnel (%)	8,2 %	10,4 %	8,9 %	7,3 %	9,2 %
Chômage (%)	38,1 %	35,8 %	29,0 %	21,1 %	31,9 %
Taux d'inactivité (%)	10,5 %	9,5 %	11,7 %	12,3 %	10,9 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

Les données montrent une performance d'insertion (3 ans après la sortie des études) qui est relativement modeste. De façon globale, 35,8 % des diplômés actifs sont toujours à la recherche d'un emploi (chômage). Cette performance moyenne pour l'ensemble de la formation professionnelle n'est vraiment satisfaisante pour aucun des quatre niveaux de formation qui structurent les activités du sous-secteur. Cela dit, on constate une tendance assez claire à une amélioration de la situation des formés sur ce plan lorsqu'on considère des niveaux de formation plus élevés ; ainsi, cette statistique vaut-elle 43 % pour le niveau de « spécialisation », alors qu'elle s'établit à 40 % pour la « qualification », à 33 % pour les « techniciens » et à 24 % pour « les techniciens spécialisés ».