

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

École doctorale : SHPT - Sciences de l'homme, du Politique et du Territoire Spécialité :

Science politique

Unité de recherche : Pacte, Laboratoire des sciences sociales

« La réforme de l'éducation à l'ère néolibérale : une sociologie de la controverse sur la fin de la gratuité de l'enseignement supérieur au Maroc »

Education reform under the neoliberal turn: Sociology of the controversy on the end of free higher education in Morocco

Présentée par :

Wiam IDRISSE ALAMI

Direction de thèse :

Jean-Noël FERRIE

Directeur de Recherche
CNRS, Sciences Po
Bordeaux

Directeur de thèse

Rapporteurs :

Philippe ZITTOUN

DIRECTEUR DE RECHERCHE, LAET-ENTPE, Université de Lyon

Assia BOUTALEB

PROFESSEURE DES UNIVERSITÉS, Université Paris 1 Panthéon Sorbonne

Thèse soutenue publiquement en **décembre 2023**, devant le jury composé de

Patrick HASSENTEUFEL

PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS, Université Paris-Saclay &
Sciences Po Saint-Germain-en-Laye

Examineur

Assia BOUTALEB

PROFESSEURE DES UNIVERSITÉS, Université Paris 1
Panthéon-Sorbonne

Rapporteuse

Philippe ZITTOUN

DIRECTEUR DE RECHERCHE, LAET-ENTPE, Université de
Lyon

Rapporteur

Zineb OMARY

PROFESSEURE ASSOCIÉE, Sciences Po Rabat - Université
Internationale de Rabat

Examinatrice

Saloua ZERHOUNI

PROFESSEURE ASSOCIÉE, Université Mohammed V de Rabat

Examinatrice

Olivier IHL

PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS, Sciences Po Grenoble

Président

Remerciements

J'aimerais exprimer toute ma reconnaissance envers mon directeur de thèse, Prof. Jean-Noël Ferrié, tout d'abord pour m'avoir fait confiance et donné l'opportunité, les outils et les moyens nécessaires pour la réalisation de cette thèse. Puis pour m'avoir convaincue de poursuivre cette expérience de recherche, de formation et d'apprentissage. Je le remercie pour ses précieux conseils qui m'ont guidé tout le long de ce projet, ses remarques et ses réflexions qui ont forgé cette thèse en grande partie, ainsi que pour sa disponibilité, sa patience, et sa gentillesse.

Ensuite, je remercie toute ma famille pour son soutien inconditionnel, sa patience, en particulier mes parents qui ont cru en moi et m'ont soutenu moralement et financièrement, ainsi que mes frères et sœurs pour leurs encouragements et d'avoir toujours été là pour moi, ainsi que tous mes ami(e)s qui ont été à l'écoute tout le long de ce doctorat. Leur présence, leur aide et leur soutien ont été indispensables et m'ont permis de persévérer pour mener à bien ce projet de recherche.

J'adresse mes sincères remerciements à toutes les personnes ressources approchées qui ont bien voulu m'aider pour la réalisation de mon enquête de terrain soit en me guidant, soit en mettant à disposition leur temps, leur savoir et leurs contacts, et d'avoir accepté de répondre à mes nombreuses questions. Je remercie l'ensemble des acteurs interrogés qui ont bien voulu m'accorder leur temps pour un entretien et partager leur point de vue ou leur analyse pour éclairer le sujet de cette thèse.

Je remercie chaleureusement les collègues, enseignant(e)s chercheur(e)s et doctorants, qui m'ont fait confiance sur le plan professionnel en m'accordant des opportunités de recherche et d'enseignement qui m'ont permis de nourrir ma réflexion. Je remercie tous ceux qui m'ont fait part de leur avis sur mon projet de recherche lors des différents séminaires doctoraux organisés à cet effet à Grenoble, à l'IPPA, à l'UIR, au CJB, et au RSSI, pour leurs remarques et conseils qui ont toujours été une occasion de gagner en perspective et d'approfondir la réflexion pour continuer d'avancer.

Je remercie tous les professeurs qui m'ont fait l'honneur d'accepter de faire partie du jury, de lire cette thèse et de donner leur avis sur ce travail, ainsi que les professeurs ayant participé au comité de suivi de thèse pour leur appui et conseils quant à l'avancement de cette thèse.

Je remercie enfin tous ceux qui m'ont inspiré pour continuer de croire en mes ambitions et me donner les moyens de les réaliser.

Je dédie cette thèse aux sans-voix, aux laissés pour compte et aux victimes des inégalités sociales et scolaires et des dysfonctionnements des systèmes éducatifs à travers le monde. C'est d'abord en pensant à tous ceux qui n'ont pas eu les mêmes chances d'éducation que j'ai fait le choix de travailler sur ce sujet et de contribuer à la réflexion collective autour des réformes éducatives au Maroc.

“Si vous trouvez que l'éducation coûte cher, essayez (le coût de) l'ignorance”,
attribué à Derek Bok, président de Harvard University

Résumé

La relance de la controverse sur la fin de la gratuité de l'enseignement public secondaire et supérieur au Maroc, et les vives réactions provoquées par le projet de loi-cadre de l'éducation qui prévoit l'introduction du paiement des ménages, nous interrogent sur les enjeux politiques et sociaux de la gouvernance et du financement des politiques éducatives au Maroc. Cette controverse est d'autant plus vive que la réforme éducative entamée depuis plus de deux décennies peine à atteindre ses objectifs en termes de qualité et d'efficacité. En parallèle, l'Etat encourage la privatisation de l'enseignement et se saisit de la réforme comme opportunité pour l'introduction de mécanismes de marché, tels que le paiement, afin de faire face aux défis posés par la massification de l'enseignement. La question centrale de cette thèse est alors de comprendre les raisons de la persistance de cette controverse, ainsi que les déterminants de la non décision et des renoncements successifs, et ce malgré la volonté politique constante d'introduire le paiement depuis les années 1990. Afin d'y répondre, on s'intéressera à l'analyse des idées des acteurs et des arguments déployés par les deux coalitions de cause concurrentes dans le but de promouvoir leur solution en mobilisant différents récits de cadrage et d'interprétation causale du problème de la crise éducative. Celle-ci est tantôt présentée comme un problème de financement, tantôt comme un problème d'efficacité et de gouvernance. Nous montrerons qu'une partie des acteurs, notamment les décideurs, hauts fonctionnaires, et autres managers de l'enseignement supérieur, s'inscrit de plus en plus dans un référentiel international de marché et dans un paradigme de nouvelle gestion publique qui devient dominant dans les institutions à l'origine de l'élaboration des politiques éducatives. Ces élites dirigeantes se réapproprient à la fois les recommandations des organisations internationales et participent simultanément à construire un cadre normatif et cognitif propice à la marchandisation de l'éducation. Toutefois, ils continuent à se heurter aux résistances de la coalition adverse. En interrogeant les différentes parties prenantes, cette thèse qui a pour objet le suivi de carrière d'une proposition de politique publique, cherche à comprendre comment s'effectue la diffusion des idées associées au tournant néo-libéral dans le secteur éducatif et comment se négocie la décision politique dans le contexte d'un régime politique hybride et d'un pays en développement sous pression.

Abstract

The resurgence of the controversy surrounding the end of free public secondary and higher education in Morocco, along with the fierce reactions to the education-related framework bill that seeks to introduce fees, raises questions about the political and social challenges of the governance and funding of education policies in Morocco. This controversy takes on added urgency as the two-decade-long educational reform has struggled to achieve its desired goals in terms of quality and efficiency. Simultaneously, the state has been promoting education privatization and using the reform as an opportunity to introduce market mechanisms, such as payment, to address the challenges arising from the massification of education. The key question of this thesis is, therefore, to understand the reasons behind the persistence of this controversy and the determinants of the non-decision and successive renunciations, in spite of the unceasing political will to introduce payment since the 1990s. To answer these questions, the ideas of the various stakeholders will be examined and the arguments used by the two competing advocacy coalitions to promote their respective solutions will be analyzed. This will involve looking at how these groups mobilize framing narratives and offer different causal interpretations of the problem of the education crisis. In this regard, the crisis is framed either as a problem of funding, or as one of efficiency and governance. This thesis will show that a category of actors, particularly decision-makers, technocrats and managers in higher education, are increasingly embracing an international market frame of reference and a new public management paradigm that is becoming dominant in the institutions behind education policy-making. These ruling elites are both reappropriating international organizations' recommendations and contributing to build a normative and cognitive framework conducive to the commodification of education. However, they continue to face resistance from the opposing coalition. Through interviews with the relevant stakeholders, this thesis, which focuses on the trajectory of a public policy proposal, seeks to understand how the ideas associated with the neoliberal turn are disseminated in the education sector, and how political decisions are negotiated in the context of a hybrid political regime of a pressured developing country.

SOMMAIRE

<i>Liste des sigles et acronymes</i>	8
<i>Liste des figures et tableaux</i>	10
<i>Introduction</i>	11
Chapitre I. Cadrage institutionnel : un contexte de crise favorable à un changement de paradigme	20
Section 1 : Des réformes éducatives ambitieuses aux résultats mitigés	20
1.1. La réforme de l'éducation : un projet pour la modernisation de l'école	20
1.2. Formation d'un discours de crise qui décrédibilise l'action publique éducative : constats de l'échec et constance de la crise	26
1.3. Une crise de l'efficacité : Au delà des perceptions, les indicateurs du sous-développement du système éducatif	31
<i>A. Des acquis fragiles</i>	31
<i>B. Crise des apprentissages</i>	36
1.4. Une crise de l'efficience : les problèmes du financement de l'éducation	40
<i>A. Dépense-t-on vraiment assez pour l'éducation ?</i>	40
<i>B. La diversification des sources de financement :</i>	46
Section 2. La crise de l'enseignement supérieur : les limites de la massification	49
2.1. Réforme de l'enseignement supérieur : des efforts vers la massification et la qualité	51
2.2. Crise de l'Université marocaine : le défi du nombre, du rendement et de la qualité	53
2.2.1. <i>Faiblesse du rendement et inégalités de traitement entre établissements à accès ouvert et établissements à accès sélectif ou régulé : les conséquences d'un choix politique</i>	54
2.2.3. <i>le chômage des jeunes diplômés : un problème structurel</i>	63
Conclusion de la section :	70
Chapitre II. La construction d'une solution controversée à la crise	72
Section 1. Reconstitution du policy-making process : suivi de carrière d'une proposition de politique publique	73
1.1. L'objet d'étude : de la controverse à la crise institutionnelle	75
1.2. Mais d'abord, qu'est-ce qu'une controverse ?	79
Section 2. Aux origines de l'émergence et de la publicisation de la proposition de « contribution des ménages au financement de l'éducation » :	81
2.1. Le rôle des institutions internationales et de la Banque Mondiale dans la circulation des normes et des idées :	82
2.2. Publicisation et appropriation des recommandations internationales par le pouvoir marocain afin de justifier des réformes néolibérales :	85
2.3. Le rôle des conseils consultatifs dans la légitimation et la formulation de la proposition du paiement comme solution au problème du financement de l'éducation ...	88
Section 3. Formulation de la solution et propagation de la proposition de politique publique : des récits en compétition	90
3.1. Travail définitionnel et construction d'un énoncé de politique publique	92
3.2. Luites définitionnelles et médiatiques	99
<i>a. Les médias alertent</i>	106
<i>b. Le Conseil supérieur de l'éducation réagit pour calmer l'opinion publique</i>	109
<i>c. Le ministère de l'intérieur intervient</i>	116
<i>d. ...mais cela n'empêche pas les mobilisations pour autant : protestations et résistances</i>	117

3.3. Prise de décision et clôture de la controverse : renoncement et non-décision	122
Chapitre III. Coalitions de cause et récits de cadrage en concurrence	127
Section 1. Cartographie des acteurs pertinents impliqués dans la controverse : Le modèle des coalitions de cause	130
1.1. Le choix de l'approche cognitive dans l'analyse d'une controverse politique : apports et intérêt	130
1.2. Définition de l'ACF et de ses composantes principales :	133
1.3. Identifier les acteurs composant les coalitions de cause :	138
<i>A. Les intermédiaires de politique publique : entre neutralité, ambiguïté et arbitrage..</i>	148
<i>B. Les entrepreneurs de cause : la construction du problème de la fin de la gratuité de l'éducation</i>	159
Section 2. Une hiérarchisation des croyances :	162
2.1. Présentation de la typologie des croyances établie par le modèle de l'ACF :	162
2.2. Comparaison avec d'autres modèles : Systèmes de croyances, paradigmes et référentiels	166
2.3. Critique du modèle et de la hiérarchisation des croyances qu'il propose :	171
Chapitre IV. L'éducation entre droit humain, capital humain, bien commun ou marchand	175
Section 1. Analyse des arguments et des prises de position des acteurs	177
1.1. Qui doit supporter les coûts de l'enseignement supérieur et pourquoi ?	178
<i>1.1.1. L'enseignement supérieur : un droit ou un facteur de production du capital humain ?</i>	178
<i>1.1.2. Une transformation du rôle et de la finalité de l'Université : vers une économisation progressive de l'Université</i>	183
1.2. Vers un nouveau paradigme de gouvernance néolibérale de l'Université ?	195
1.3. Effets escomptés sur l'accès et les inégalités	209
Section 2. Stratégies argumentatives, et de (dé)mobilisation :	215
2.1. Coalition 1 : Stratégies de confinement de la controverse et de mitigation du risque:	216
2.2. Coalition 2 : Stratégies de publicisation du problème et de mobilisation pour faire barrage au projet	227
Chapitre V. Système éducatif et régime politique : les déterminants de la non-décision dans un système politique hybride	232
Section 1. La gouvernance comme paradigme de transformation et de modernisation de l'Etat	233
1.1. Du tournant néolibéral au tournant néomanagérial : transformation des normes dans la formulation des solutions de politiques éducatives	234
1.2. Un déficit de gouvernance ou un manque de volonté politique ?	237
1.3. Gouvernance et volonté politique de réforme dans le contexte du régime hybride :	249
Section 2. Prise de décision et tentatives d'incrémentalisme : négociation, renoncement et non-décision	253
2.1. Incrémentalisme et continuité graduelle comme réponse à la rationalité limitée des acteurs	256
2.2. Les raisons des renoncements et de la non-décision : attentisme et faiblesse de volonté politique	267
2.3. Une dépolitisation par la technocratie : poids de l'administration dans la prise de décision en régime hybride	272
2.4. Les politiques du retranchement social en contexte autoritaire	278
CONCLUSION GENERALE	286
BIBLIOGRAPHIE	292
ANNEXES	310
<i>Tableau de catégorisation des idées :</i>	311
<i>Liste des entretiens</i>	313
Retranscription Entretien n°1	315
Retranscription 2	324

Retranscription 3	334
Retranscription 4	345
Retranscription 5	359
Retranscription 6	369
Retranscription 7	376
Retranscription 8	385
Retranscription 9	391
Retranscription 10	396
Retranscription 11	405
Retranscription 12	421
Retranscription 13	431
Retranscription 14	437

Liste des sigles et acronymes

ACF	Advocacy Coalition Framework
ANEAQ	Agence Nationale d’Evaluation et d’Assurance Qualité de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
AREF	Académie Régionale de l’Enseignement et de la Formation
BM	Banque Mondiale
CDT	Confédération Démocratique du Travail
CESE	Centre Economique Social et Environnemental
COPE	Centre d’Orientation et de Planification de l’Education
CNJA	Conseil National de la Jeunesse et de l’Avenir
COSEF	Commission Spéciale de l’Education et de la Formation
CSEFRS	Conseil Supérieur de l’Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique
CSMD	Commission Spéciale sur le Modèle de Développement
ENF	Education Non Formelle
FDT	Fédération Démocratique du Travail
FGD	Fédération de la Gauche Démocratique
FMI	Fonds Monétaire International
FNE	Fédération Nationale de l’Enseignement
HCP	Haut Commissariat au Plan
INDH	Initiative Nationale pour le Développement Humain
INE	Instance Nationale d’Evaluation
LMD	Système Licence-Master-Doctorat
NGP	Nouvelle Gestion Publique
NPM	New Public Management
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques

ODE	Organisation Démocratique de l'Enseignement
ODT	Organisation Démocratique du Travail
ONDH	Observatoire National du Développement Humain
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PAM	Parti Authenticité et Modernité
PAS	Plan d'Ajustement Structurel
PJD	Parti Justice et Développement
PPP	Partenariat Public-Privé
PPS	Parti du Progrès et du Socialisme
PSU	Parti Socialiste Unifié
PU	Programme d'Urgence / Plan d'Urgence
RNI	Rassemblement National des Indépendants
SNE-CDT	Syndicat National de l'Enseignement-Confédération Démocratique du Travail
SNEsup	Syndication National de l'Enseignement Supérieur
UECSE	Union des Etudiants pour le Changement du Système Éducatif
UIR	Université Internationale de Rabat
UNEM	Union Nationale des Etudiants du Maroc
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
USFP	Union Socialiste des Forces Populaires

Liste des figures et tableaux

Figure 1	Niveau scolaire des sortants du système scolaire en 2009	p. 32
Figure 2	Comparaison des taux d'achèvement réels par rapport à ceux visés par la Charte nationale de l'éducation-formation de 2000	p. 34
Figure 3	Budget de fonctionnement et d'investissement affecté au ministère de l'éducation nationale pendant la décennie de mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation	p. 41
Figure 4	Taux de chômage annuel selon le niveau de diplôme (HCP)	p. 64
Figure 5	Taux de chômage par diplôme : les diplômés du supérieur sont les plus touchés mais de manière inégale	p. 69
Tableau 1	Positionnement des acteurs interrogés dans la controverse	p. 142
Tableau 2	Tableau de catégorisation des idées	pp. 311-312

Introduction

Ces dernières années ont vu apparaître dans l'arène publique et politique un débat houleux et passionné sur la fin de la gratuité de l'éducation au Maroc. Cette controverse refait surface dans le débat public à l'occasion de l'élaboration d'un avis en novembre 2016 par le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CESFRS) autour de la loi-cadre n° 51.17 relative à la réforme du système éducatif marocain. Cette loi-cadre qui vise la mise en œuvre effective de la « Vision stratégique de la réforme de l'éducation 2015-2030 » élaborée par ce même Conseil consultatif, reçoit donc un avis favorable de ce dernier qui va re-déclencher le débat.

La controverse est suscitée en particulier par un article dans les deux textes de la Vision Stratégique et de la loi-cadre qui incitent à la « *diversification des sources de financement* » par la mise à contribution directe des ménages, notamment les plus aisés, à travers le paiement dans l'enseignement post-obligatoire, à savoir le secondaire et le supérieur. Pour justifier cette mesure, les décideurs invoquent tantôt le principe de solidarité sociale, tantôt les contraintes budgétaires et l'insuffisance des ressources de l'État. Toutefois, cette proposition ne passe pas inaperçue et les médias attirent rapidement l'attention sur un rapport préparé par le Conseil supérieur de l'éducation le présentant comme favorable à la « fin de la gratuité » de l'enseignement. L'ambiguïté autour de ce projet suscite des craintes qui transparaissent au niveau de la réaction du public et des médias, puis la mobilisation de nombreux acteurs sociaux et politiques dans un contexte de défiance vis-à-vis de la privatisation et de la marchandisation de l'éducation, faisant éclater la controverse et la résistance sociale à ce projet politique.

Pourtant ce débat autour de la gratuité de l'éducation n'est pas nouveau. Il date en réalité d'au moins deux décennies ce qui permet de donner une profondeur historique à cette analyse. En effet, on le retrouve dans les mêmes termes en 1996 relayé par l'Économiste; plus tard cette question est reprise dans un discours royal en 1999 annonçant la décennie de la réforme, puis elle refait débat dans le processus d'élaboration de la Charte Nationale en 2000 initié par le roi et confié à la COSEF (Commission Spéciale de l'Éducation Formation), et réapparaît enfin comme projet politique porté par un ministre de l'enseignement supérieur en 2012-2013 suscitant alors le débat avant d'être réinscrite finalement dans la Vision stratégique de l'Éducation 2015-2030, texte de référence de la

réforme éducative, puis dans le projet de loi-cadre de réforme de l'éducation qui est la traduction juridique de cette Vision. Cet historique bref semble indiquer une constance dans l'inscription à l'agenda politique de la « fin de la gratuité de l'éducation » par le paiement direct des ménages, qui apparaîtra également dans les textes de la réforme éducative sous une appellation plus large de « diversification des sources de financement » et dont l'apparition dans le jargon technocratique est bien antérieure au débat et qui résiste au passage des décennies et à la succession des gouvernements.

Cela nous interpelle et nous pousse à nous interroger à la fois sur la raison de la persistance de cette solution et de sa réapparition permanente dans le débat public notamment dans les deux dernières décennies : qu'est-ce que cela nous dit des buts poursuivis par les décideurs ainsi que des choix et des préférences qui vont façonner la décision politique en matière de politique éducative à l'aune des discours de crise et de réforme de l'éducation ?

La première question concerne donc l'émergence et la mise à l'agenda de la fin de la gratuité, c'est-à-dire comment l'idée fait son chemin, quels sont ses fondements scientifiques et idéologiques, dans quel référentiel elle s'inscrit, par qui est-elle portée et pourquoi ? Mais aussi, quelles stratégies définitionnelles, argumentatives et conflictuelles les acteurs déploient-ils pour appuyer cette idée ? Dans quel processus ou mécanisme d'interaction ? On tentera donc de répondre à ces questions en adoptant une approche cognitive et pragmatique d'analyse des politiques publiques, qui s'intéresse particulièrement aux idées et aux choix des acteurs politiques notamment les récits de cadrage et de formulation du problème ainsi que les stratégies d'argumentation et de plaidoyer qu'ils déploient dans la fabrique et la défense ou au contraire la contestation de cette proposition de politique publique. Cette approche d'analyse et de suivi de carrière d'une proposition de politique publique accorde de l'importance au sens qu'élaborent les acteurs dans la définition des opportunités et des contraintes, et permet de saisir à la fois les enjeux mais aussi les idées, les croyances et les représentations à l'œuvre dans ce mécanisme de fabrique.

La deuxième question s'attache à expliquer les distorsions ou les obstacles dans la mise en œuvre de cette mesure qui fait face à de fortes résistances politiques et sociales débouchant sur des renoncements politiques. L'une des hypothèses est que la fin de la gratuité et la diversification des moyens de financement s'inscrivent dans un référentiel d'idées ou un système de croyances partagées inspiré du New Public Management qui a été dans un premier temps introduit et diffusé par les institutions internationales dans le cadre du paradigme de la gouvernance. Ainsi certains acteurs impliqués dans le débat vont adhérer à ces représentations, relatives au lien entre fin de la

gratuité d'un côté et performance ou qualité de l'éducation de l'autre, se les approprier et les défendre à travers un discours plus ou moins homogène et repris par plusieurs acteurs au sein d'une même communauté de pensée. Ensuite, celle-ci va tenter d'influencer la décision politique dans le sens de ses croyances. Il s'agit donc d'identifier dans le discours de ces acteurs la place que prennent ces idées et ces représentations et l'effet ou la place qu'elles occupent dans l'action ou la prise de décision. Quelles stratégies définitionnelles et argumentatives les acteurs vont mobiliser pour justifier et légitimer ce changement de politique publique et la proposition d'une nouvelle solution de financement appartenant au référentiel auquel ils adhèrent à travers les différentes tentatives de réforme ?

L'analyse du processus de mise à l'agenda, de renoncement ou de mise en sommeil puis de recrudescence de ce débat a donc pour but de comprendre les mécanismes à l'œuvre et les idées qui influencent la fabrication de la politique publique éducative par la construction ou la légitimation d'une solution. Il s'agit donc de déconstruire cette solution : est-elle vraiment destinée à résoudre un problème public, à savoir ici la crise dont souffre le système d'éducation et plus particulièrement le système d'enseignement supérieur au Maroc, ou est-ce que la réforme de l'éducation constitue davantage une fenêtre d'opportunité pour certains acteurs enclins à défendre cette mesure en la présentant comme solution ? S'agit-il donc d'une véritable solution au problème ou plutôt de l'aboutissement d'un travail politique de construction, de plaidoyer et de propagation de cette idée face à un système qui a atteint ses limites ? La formulation de cette solution (*output*) a-t-elle pour but la réponse à une demande sociale (*input*) ou est-elle davantage le résultat d'un discours de crise (*outcome*) ?

Pour répondre à ces questions, il faudrait ouvrir la boîte noire de la décision politique. Ainsi, la réforme deviendrait davantage une fenêtre d'opportunité pour introduire un référentiel de marché qui est loin de faire le consensus, tandis que la controverse ne serait qu'une réponse à cette tentative, dans la compétition entre les acteurs pour influencer le processus décisionnel, tantôt se manifestant à travers des mobilisations de résistance, tantôt qualifiée de récupération politique par les acteurs associatifs et syndicaux opposés au projet au nom du public. On se retrouve alors dans un jeu d'interaction circulaire : du jeu d'acteurs politique derrière la fabrique, l'émergence et la mise à l'agenda de la fin de la gratuité comme proposition de politique publique, à la controverse politique par effet-retour pour reprendre la fameuse expression de Pierson « *Policy creates Politics* », et donc ici « *Politics creates Policy that creates politics* ». C'est cette interaction là que nous nous proposons d'analyser afin de comprendre les enjeux, les intérêts, les référentiels, les représentations

et les luttes idéelles à l'œuvre ici dans la fabrication d'une politique publique et son avortement, puisqu'il s'agit ici d'une non-décision.

Pour vérifier cette hypothèse nous procéderons donc à la fois à la reconstitution du processus de prise de décision, par le retour aux documents et rapports officiels concernant à la fois la gratuité mais aussi la réforme et la crise de l'éducation et de l'enseignement supérieur qui est au coeur de ce projet; puis par la reconstitution des éléments du débat et des positions des acteurs impliqués suite à l'identification des parties prenantes dans les institutions clés de l'élaboration de la politique éducative mais aussi en dehors de celle-ci; et enfin par l'analyse de leurs discours et argumentaires respectifs ainsi que celle des dynamiques d'interaction entre ces acteurs et ce qu'ils se représentent comme étant le public cible. On s'est ainsi intéressé à deux types d'acteurs que nous avons interrogé :

ceux qui ont directement participé au débat soit par la production de discours ou par la participation au processus de prise de décision concernant la question de la gratuité au sein des institutions publiques et des organes de décision et de mise en œuvre de la politique éducative telles que le ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (4), le Conseil supérieur de l'éducation (3) ou le Parlement (2), que ce soit les voix en faveur ou en défaveur de ce projet, à savoir les décideurs et les opposants, mais aussi des organisations politiques et de la société civile comme les partis (3), les syndicats (4), les mouvements étudiants (2), et enfin dans les facultés ou les établissements universitaires et notamment le regard des administrateurs et de la communauté éducative universitaire : doyens, présidents d'université, professeurs universitaires.. (5); parmi ces mêmes catégories d'acteurs, des observateurs affectés par la question mais qui n'ont pas forcément participé au débat ou au mécanisme de décision et d'interaction dans cette controverse.

Nous classerons par la suite ces différents acteurs en fonction de leur position et les regrouperont en fonction du type d'arguments et de représentations auxquels ils se réfèrent et du rôle qu'ils ont joué (appartenance ou non à des coalitions de cause, adhésion à des référentiels et des types de discours...).

Les positions de ces intervenants seront recueillies principalement à travers une série d'entretiens semi-directifs. Nous analyserons parallèlement les déclarations publiques de certains acteurs politiques (chef du gouvernement, ministre délégué chargé de l'enseignement supérieur, ministre de l'éducation nationale, cheffe de parti d'opposition, président du CESFRS et conseiller royal) soit à travers les médias (rencontres télévisées, conférences de presse, conférences, interviews à la presse) ou autres rencontres publiques. Notre démarche est donc purement qualitative car elle permet de mieux recueillir les positions, idées et représentations des acteurs individuels impliqués dans la

controverse ce qui exige des entretiens approfondis. Parallèlement à l'analyse de ces entretiens, l'analyse de documents et notamment de rapports d'évaluation, Charte, lois et documents officiels produits non seulement autour de la question du financement de l'éducation et de l'enseignement supérieur mais aussi plus largement de la réforme et de la crise éducative afin de recueillir les données factuelles et de les mettre dos à dos avec les discours et les déclarations des acteurs, et pour aider aussi à la reconstitution du processus décisionnel, par exemple en consultant les rapports des délibérations parlementaires autour de la loi-cadre n° 51.17.

On remarquera en outre que derrière la notion plutôt ambiguë et controversée de gratuité, ce débat s'est en réalité étendu pour couvrir des préoccupations plus larges relatives à la place de l'école et de l'université et au rôle de l'Etat dans la garantie de services publics et sociaux de qualité, à la répartition des responsabilités entre acteurs publics et privés, pour englober la vision politique de la direction ou du sens que devrait prendre aux yeux des acteurs impliqués dans le débat la réforme éducative dans un contexte de crise sociale et d'essoufflement du modèle de développement économique.

La question du sens et de l'intentionnalité (Heclo, 1972; Richard et Smith, 2002) donnée à la politique publique de réforme éducative et construite par les acteurs est donc ici primordiale : « *une politique publique est d'abord un regroupement qui fait sens et s'organise autour d'orientations* » (Zittoun, 2017). Par conséquent ce débat n'a pas été neutre. Entre défenseurs d'un Etat libéral où la gratuité de l'enseignement serait une absurdité, et ceux d'un Etat social se devant de garantir l'égalité des chances en préservant à la fois la qualité de l'école publique et la gratuité de l'éducation qui représente un acquis historique, les idéologies ont donc occupé une place centrale dans ce débat et dans la fabrique même d'une telle mesure de politique publique, la question du financement par la contribution des ménages a ainsi déchaîné les passions en cristallisant les confrontations idéologiques.

Cette controverse permet précisément de mettre en évidence à quel point la politique éducative peut devenir une arène de lutte politique où les discours, les idées et les intérêts divergents s'affrontent. Son analyse permet ainsi de saisir les modes de rationalité des acteurs mais aussi d'organisation et de mobilisation des ressources cognitives et discursives. Ainsi la gestion de la politique éducative va créer des ressources qui seront mobilisées par des acteurs organisés pour créer des argumentaires ou récits (*policy narratives*) qui vont s'approprier les textes, les lois, les discours, les rapports d'évaluation et les chiffres et les utiliser pour appuyer leur position dans la controverse. Ces coalitions de cause ou communautés de pensées vont alors se livrer à une lutte argumentée pour légitimer leur solution et la porter politiquement soit dans les institutions ou en

dehors de celles-ci. Ce sont donc à la fois les stratégies d'organisation et de plaidoyer qui nous intéressent, mais aussi le contenu scientifique ou idéologique de ces différentes propositions et comment elles prennent sens à travers ce contenu au sein des communautés épistémiques qui feront appel à des idées appartenant à un même cadre de références et tenteront de convaincre et d'imposer leurs représentations dans la définition et la mise en œuvre de la politique publique.

Au delà de la confrontation de ces modes de pensée, cette thèse s'attachera à identifier les idées communes admises qui reviennent dans le discours ainsi que les communautés de pensée auxquelles elles appartiennent, puis à les analyser de manière critique afin de comprendre à quel point les acteurs adhèrent à ces idées et à ces référentiels et comment non seulement ils les mobilisent mais aussi comment celles-ci participent à leur tour à influencer leur représentation du problème et de la solution à y apporter. Comment ils se saisissent ensuite des données et les interprètent ou leur donnent du sens afin de légitimer leur récit ou version des choses et la solution qu'ils proposent par rapport à des propositions concurrentes ou opposées afin de pousser à son adoption; à quel point ces idées, ces référentiels et ces paradigmes participent finalement à façonner l'action et quelles sont les limites auxquelles elles se heurtent à travers l'analyse des éléments mis en avant dans le débat, puis de ceux qui seront finalement retenus ou abandonnés.

Au delà de la description, de la reconstitution et de l'analyse de ce processus et des mécanismes en jeu, nous nous intéresserons également au contenu de ces propositions qui visent à répondre à un problème complexe puisqu'on se retrouve face à une crise structurelle et multidimensionnelle dont les enjeux sont à la fois politiques, sociaux, économiques, budgétaires... ce qui rend la prise de décision difficile et marquée par de fortes incertitudes quant aux fondements et aux effets, de telle manière à ce que les mêmes données pourront être utilisées de manière différente par un camp ou l'autre, ce qui rend la question hautement politique et le consensus impossible à atteindre. C'est dans ce sens là que certaines voix vont appeler à la technocratisation et à la dépolitisation de la question éducative dont les enjeux sont tellement sensibles et importants qu'il faudrait la maintenir au-delà de toute surenchère politique.

Ce projet est-il alors légitime et réalisable ? Quels en sont les enjeux et les contraintes ? La paix et la stabilité sociale est un élément central qui revient dans le débat. La crainte de la perturbation de cette stabilité serait-elle l'une des raisons du renoncement à ce projet ? Pour répondre à cette question nous nous intéresserons à l'interaction entre les décideurs et le public, que ce soit dans le manque de clarté qui entoure ce projet et les incertitudes quant à ses effets qui participent à raviver les résistances autour de la question du ciblage et de la mise en œuvre et l'inquiétude quant au risque de paupériser la classe moyenne et d'entraver l'accès aux études supérieures, ainsi que celui

des abus potentiels dans la mise en œuvre d'un tel projet; ou dans l'expression même de ces résistances politiques et la mobilisation forte de l'opposition dans la lutte contre ce projet et la négociation par la mise en avant du risque social important qu'il comporte. Cet effet-retour négatif aura une grande influence dans la non mise en œuvre de ce projet politiquement sensible et peu acceptable socialement, et nous tenterons d'en expliquer les raisons notamment par l'analyse des stratégies d'évitement du blâme et les tentatives de justification et de rattrapage dans la communication institutionnelle des décideurs.

L'une des thèses défendues est que les réformes de l'éducation au bilan très mitigé seront l'un des points de départ de la remise en cause de l'efficacité et de la légitimité de l'action publique éducative et de la capacité de l'État à mener à bien la réforme afin de fournir un service public éducatif de qualité. Cet échec va alors générer un effet négatif, à savoir la baisse de confiance dans les institutions, on entendra par exemple qu'il n'y a pas de volonté politique pour réformer l'éducation malgré les efforts investis et les moult plans et programmes successifs.

Cette baisse de confiance sera accentuée par un discours politique d'opposition dénonçant la privatisation rampante et présentant l'abandon de la gratuité comme l'une des étapes dans la privatisation et le désengagement de l'Etat du secteur éducatif et ce dans un contexte de crise des finances publiques. Tous ces éléments conjugués préparent le terrain à l'avènement d'un nouveau paradigme de transformation de l'État, le New Public Management, appuyé dans un premier temps par des arguments scientifiques issus du monde de la gestion, de la performance et de la bonne gouvernance puis s'apparentant davantage au passage vers un référentiel de marché. Cette solution de recouvrement des frais s'inscrit-elle effectivement dans ce référentiel et représente-t-elle un tournant et une rupture à travers un changement de paradigme, ou plutôt une continuité en lien avec la doctrine économique officielle de l'État marocain ?

Afin de répondre à cette question, nous examinerons dans un premier temps le contexte institutionnel de crise et de réforme dans lequel la proposition de la fin de la gratuité émerge et s'impose dans l'agenda politique comme l'une des solutions à la crise, à savoir l'accumulation d'échecs de politiques publiques (*policy failures*) conduisant à la dégradation de la qualité avec deux effets : d'un côté la remise en cause de la performance de l'État au profit du marché, avec l'introduction d'un nouveau paradigme de changement comme conséquence, et de l'autre côté plus de défiance envers celui-ci accusé de vouloir se décharger de l'Éducation, avec comme pour conséquence l'exacerbation des résistances envers ce projet.

Puis nous nous intéresserons dans un deuxième temps aux causes endogènes du changement, en accordant une attention particulière aux fondations micro de l'action (idées, intérêts,...) et par la

reconstitution des chaînons de l'action publique, en faisant appel à la fois à la littérature de la mobilisation des ressources, de la sociologie des controverses et celle des politiques publiques afin de déterminer les relations causales dans ce processus de prise de décision ou les gouvernants peuvent poursuivre plusieurs buts simultanément, à savoir à la fois la résolution d'un problème public, ici la crise de l'éducation, et le maintien au pouvoir par le maintien de la légitimité et l'évitement du blâme ou de la crise politique, se retrouvant parfois dans des zones grises où il est difficile de manœuvrer (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001).

Problématique : Qu'est-ce qui explique la persistance dans le temps des tentatives de remise en cause de la gratuité de l'éducation comme proposition de solution au problème public de la crise de financement et de qualité de l'enseignement supérieur au Maroc malgré les résistances et les échecs répétés de mise en œuvre d'une telle proposition qui aboutissent aux renoncements successifs et à la non-décision ?

Hypothèse 1 : La solution de la contribution des familles au financement est imposée par les institutions internationales. Elle préexiste au problème et les différentes réformes constituent des fenêtres d'opportunité pour la remettre à l'agenda politique.

Hypothèse 2 : Le changement de paradigme s'effectue à travers l'adoption par les décideurs et leur construction d'un référentiel commun qui traduit le tournant global néolibéral et néomanagérial à l'échelle de la politique éducative. Le New Public Management se diffuse et devient le référentiel dominant de l'élaboration et de gouvernance des réformes éducatives. L'adoption de ses théories par les acteurs est consolidée par la controverse. Conjuguée aux contraintes budgétaires constantes, elle crée une certitude au sein de l'administration de la nécessité de faire contribuer les familles, ce qui explique la récurrence de la solution et les tentatives incrémentales persistantes de son introduction.

Hypothèse 3 : La non-décision et les renoncements révèlent un leadership politique prisonnier du consensus et la difficulté du changement en régime hybride.

Annnonce du Plan : Afin de répondre à cette problématique et de tester ces hypothèses, nous allons dans un premier temps présenter le contexte institutionnel, les différentes réformes de l'éducation et la construction du problème de crise systémique de l'éducation et de l'enseignement supérieur (chapitre 1) que nous estimons être un contexte propice au changement de paradigme du fait du discours critique adressé par l'ensemble des intervenants à la gouvernance des réformes et la crise

de confiance qui en résulte. Puis, nous tenterons de reconstituer le processus d'émergence et de formulation de cet énoncé ou proposition de solution de politique publique, ainsi que de son portage par les acteurs de la controverse, et sa mise à l'agenda politique (Chapitre 2). On dressera ensuite une cartographie des acteurs composant les coalitions de cause qui s'affrontent dans cette controverse et la manière dont le modèle des coalitions de cause peut servir à catégoriser les idées et les croyances des acteurs (Chapitre 3); puis on s'intéressera plus directement aux arguments et aux stratégies d'argumentation qu'ils déploient dans le but de propager la solution ou de la contester (Chapitre 4). Enfin, on remettra cette controverse dans le contexte du système politique hybride pour comprendre la manière dont il détermine le renoncement et la non-décision (Chapitre 5).

Chapitre I. Cadrage institutionnel : un contexte de crise favorable à un changement de paradigme

Section 1 : Des réformes éducatives ambitieuses aux résultats mitigés

Réforme, renouveau, refondation, rupture, rénovation, transformation... les mots ne manquent pas dans le discours politique pour exprimer le changement dans l'action publique, et pour cause : la capacité d'agir sur la société et l'économie est au coeur du fondement de la légitimité politique, et c'est le changement qui atteste de cette capacité d'action (Hassenteufel, 2011). Cela peut toutefois avoir un effet pervers : le décalage entre le discours politique qui se focalise sur la décision et la mise à l'agenda du changement annoncé, privilégiant l'affichage politique de celui-ci au détriment de sa mise en œuvre effective. Cette section s'intéressera notamment aux distorsions entre l'élaboration des réformes (processus top-down) et leur mise en œuvre, entre objectifs espérés et résultats réellement atteints. On verra aussi comment l'importance de cette distance entre conception et mise en œuvre favorisera l'installation d'un discours de la crise éducative et la manière dont cette crise se manifestera. Puis dans une autre section comment ce discours de la crise de l'efficacité, de l'efficience, de la légitimité... et les constats de l'échec sur lesquels il s'appuie vont favoriser l'introduction d'un nouveau paradigme de gouvernance de la politique éducative.

1.1. La réforme de l'éducation : un projet pour la modernisation de l'école

Bien que le processus de réforme de l'éducation ait été entrepris dès l'indépendance, on s'intéressera essentiellement aux principales réformes des 20 dernières années, contemporaines à l'émergence du débat sur la fin de la gratuité. Ces réformes comprennent la Charte de l'Éducation et de la Formation de 2000, le Programme d'Urgence, la Vision Stratégique 2020-2030 et la loi-cadre n°51.17. Elles nous intéressent particulièrement puisque la proposition de politique publique qui fait l'objet de la controverse que nous allons étudier apparaît essentiellement de manière officielle dans les projets et les textes de ces réformes.

La décennie de la réforme : La période 2000-2009 est déclarée décennie nationale de l'éducation et de la formation à l'issue de laquelle l'objectif de la réforme éducative devrait être

atteint, ce fut aussi la décennie de la réforme dans plusieurs secteurs du service public et social (réforme de la justice, modernisation de l'administration...) avec l'avènement au pouvoir d'un nouveau roi réformateur. L'éducation devient alors la deuxième priorité nationale et l'un des chantiers prioritaires du nouveau règne. La réforme est ambitieuse et vise à faire du secteur éducatif un véritable levier du développement humain mais aussi économique du pays. L'éducation est considérée comme l'un des plus grands enjeux dans le contexte mondialisé de l'économie du savoir où la compétition entre les nations s'appuie en partie sur le développement scientifique et technologique mais aussi l'investissement dans le capital humain et immatériel.

a. La première réforme de la décennie donne naissance à la Charte Nationale de l'éducation-formation (CNEF) de 2000, élaborée par la Commission spéciale d'éducation-formation (COSEF) dont les membres sont désignés par le roi pour établir les objectifs et les leviers de la réforme et suivre sa mise en œuvre. La Charte marque une forte mobilisation des acteurs dans ce sens. Élaborée dans un cadre participatif et consultatif, elle est présentée comme le résultat d'un consensus et d'un pacte historique focalisant l'espoir de tous, mais aussi comme une rupture avec les tentatives précédentes et un tournant dans l'histoire de l'école depuis l'indépendance. Ainsi, la Charte annonçait de grandes ambitions de réforme du système sous tous ses aspects qualitatifs et quantitatifs. Elle avait pour principaux objectifs la généralisation de l'enseignement fondamental et l'amélioration de la qualité des apprentissages et du rendement de l'école et de l'université à l'horizon 2010.

Ces deux objectifs représentent les deux premières marches de l'escalier des ambitions dans la conduite du changement en éducation.

1. La généralisation permet de garantir une place à tous les enfants et de réaliser une égalité des chances par la démocratisation de l'accès à l'enseignement. Cela passe par l'accroissement et l'optimisation des intrants humains et matériels : construction d'écoles, de salles et d'équipements et couverture de l'ensemble du territoire en infrastructures; recrutement d'enseignants ; classes multi-niveaux / à double vacation ; appui social et lutte contre l'abandon scolaire ; généralisation de l'accès à tous les niveaux d'éducation; lutte contre l'analphabétisme, la réduction des disparités territoriales... Elle est l'un des principaux objectifs de la politique éducative depuis l'indépendance. Alors que l'accès au primaire a été largement généralisé au primaire (jusqu'à 97%) grâce aux réformes, il se poursuit pour les autres cycles.

Toutefois, la demande sociale pressante d'éducation et la contrainte budgétaire a poussé l'Etat à faire appel au privé et à le considérer comme partenaire pour mener cette généralisation à bien, au

point que la privatisation devient un objectif officiel de la politique éducative depuis la Charte de l'éducation de 2000 : « le secteur privé d'enseignement et de formation est considéré comme un partenaire principal, aux côtés de l'Etat, dans la promotion du secteur d'éducation-formation, l'élargissement de son étendue et l'amélioration continue de sa qualité » (CNEF, levier 18, p.74).

2. L'amélioration de la qualité des apprentissages nécessite de mettre l'accent sur les intrants intellectuels : sélection, formation et motivation des enseignants, réforme pédagogique et révision des programmes, lutte contre l'encombrement, amélioration des conditions d'enseignement, éducation inclusive... ; les processus d'apprentissage ; les procédures organisationnelles et modes de gouvernance ; et les modes d'évaluation. Cela nécessite d'abord de définir ce que l'on entend par qualité : est-ce seulement l'élévation du niveau d'achèvement et de réussite ? Ou bien la recherche de l'excellence dans un modèle sélectif ? Ou encore de savoir si ce qui est appris est pertinent, utile, et servira aux élèves pour résoudre les problèmes de leur environnement, et a une efficacité externe c'est-à-dire des bénéfices individuels et sociaux ?

La généralisation de l'accès bien que nécessaire n'est pas suffisante et n'équivaut pas forcément à une bonne qualité des apprentissages qu'on peut mesurer par l'évaluation du niveau des acquis scolaires chez l'enfant. Ainsi selon le niveau de développement du système éducatif et du contexte dans lequel on se trouve, on sera plutôt sur l'une ou l'autre de ces marches qui correspondent donc aux étapes de développement de celui-ci. Il paraît donc nécessaire de généraliser d'abord avant de pouvoir améliorer la qualité du système éducatif, à tel point que la poursuite simultanée de ces deux objectifs peut être contraignante voir contradictoire.

3. En dernière marche ou étape de cet escalier des attentes en terme de changement, on retrouve selon les réformes la promotion d'un projet de société qui s'appuie sur des valeurs et un modèle de justice, avec une vision plus ou moins claire de la société que l'on veut obtenir et de la mission de l'école dans la formation de ses membres. Cela nécessite une approche systémique de la réforme puisque l'on cherche à refonder le système, l'ensemble de celui-ci est donc mobilisé y compris l'environnement institutionnel et communautaire afin de produire ce changement radical et de former un nouveau type d'homme capable de porter un nouveau type de société.

Une fois ces enjeux identifiés, il devient plus simple d'y associer les leviers d'action adéquats pour atteindre les objectifs stratégiques et opérationnels de la réforme et réaliser le changement visé en agissant sur l'une des composantes du système. Ces leviers correspondent soit à des intrants humains et matériels, la conception et les ressources, les processus et procédures organisationnelles de gouvernance par lesquels les acteurs emploient ces ressources, ou les extrants, soit les produits ou résultats recherchés, et enfin l'environnement systémique, institutionnel ou communautaire.

Ainsi chacune des trois réformes va identifier un certain nombre d'axes, de fondements et de valeurs puis énumérer les leviers de leur mise en œuvre, parmi lesquels la gouvernance et le financement.

On verra que si les deux premières réformes de l'éducation de ce millénaire se sont davantage concentré sur les deux premiers objectifs sans pouvoir vraiment les atteindre, la Vision stratégique pour la réforme 2015-2030 tente d'introduire le projet de société dans le projet éducatif et de viser à la fois la généralisation, la qualité, l'équité et l'égalité des chances mais aussi un projet sociétal basé sur la promotion sociale et individuelle. Toutefois, certains chercheurs comme Hassan Aourid, politologue, estiment que ce concept ne fait pas suffisamment l'objet d'une réflexion approfondie, l'école à l'image de la société étant traversée par de nombreuses représentations de ce projet que portent des courants politiques divergents. Cette notion occulterait cette conflictualité entre les acteurs qui se traduit dans l'élaboration de la politique éducative. Rahma Bourquia, sociologue de l'éducation, met également en évidence la pression dont fait objet l'école soumise à des attentes divergentes de la part d'une multiplicité d'acteurs, confirmant l'idée que la notion de projet sociétal ne s'accompagne pas d'un effort de théorisation et de conceptualisation suffisant pour être traduit en projet éducatif cohérent.

b. L'un des axes transversaux à travers les 3 plans de réforme principaux depuis 2000 a été la réhabilitation et la modernisation de l'école. Cela est notamment visible à travers le slogan du Plan d'Urgence, deuxième réforme éducative de la décennie mise en œuvre entre 2008 et 2012, qui vise à « redonner un nouveau souffle » à la réforme et à accélérer la mise en œuvre de la Charte en répondant aux défis qui persistent. Cette modernisation se fait à travers divers axes définis : le renforcement et la réhabilitation des établissements et des infrastructures scolaires pour créer un environnement propice à l'apprentissage, le renouvellement des programmes et des curricula en recentrant les enseignements autour des apprenants, la rénovation des méthodes d'enseignement, de la formation des enseignants et l'amélioration des conditions d'enseignement, l'adaptation de l'école à son environnement... tout en gardant une continuité avec les objectifs de la Charte : consolidation de la généralisation, amélioration continue de la qualité, modernisation de la gouvernance, développement d'une gestion stratégique et performante des ressources humaines... Les slogans de l'école « attractive » et « compétitive » rejoignent cet objectif de modernisation de l'école et du projet qui en découle, celui de la formation d'un citoyen autonome faisant usage de la raison et de l'esprit critique pour appréhender le monde social. L'accent est mis sur des valeurs et les compétences de vie telles que l'esprit critique ou l'esprit d'initiative dans le but de former un

capital humain qualifié et adapté au monde du travail, capable de faire usage de ces qualités en entreprise comme en société.

En réalité, la modernisation est une constante des réformes de l'école depuis l'indépendance du Maroc en 1956. Si l'administration coloniale visait d'abord la formation d'une élite capable de porter son projet et d'administrer un pays dont la majorité de la population était analphabète, à l'indépendance les militants nationalistes ont créé des écoles pour contrecarrer ce projet et former des citoyens et cadres marocains capables de contribuer à la modernisation du pays. L'école marocaine de l'indépendance est donc née d'un projet politique, celui d'un Maroc libre et moderne. La réforme éducative faisait alors l'objet d'un véritable enthousiasme politique de la part des nationalistes et visait à lutter contre l'ignorance héritée du colonialisme par la démocratisation et la généralisation de l'enseignement. S'opposant à un enseignement sélectif, le gouvernement de l'époque a décidé d'ouvrir les portes de l'école au maximum d'enfants possible, provoquant une explosion scolaire en passant de 15 000 élèves par an en moyenne à la fin du protectorat à 200 000 élèves inscrits en 1957. Cette expansion va se poursuivre jusqu'à inclure l'ensemble du territoire et des enfants marocains en 2000.

L'école nationale moderne était alors fondée sur quatre grands principes adoptés par la Commission royale de réforme de l'enseignement en août 1957 et la Commission de l'éducation et de la culture en avril 1959. Ces principes sont : la marocanisation, la généralisation, l'unification et l'arabisation. On verra que ces principes continueront à être cités par certains acteurs de cette controverse, notamment les syndicalistes qui y feront référence pour défendre l'école publique gratuite et unifiée.

Toutefois, si la marocanisation a été réussie, cela a été moins le cas pour ce qui est de l'unification et de l'arabisation. La généralisation de l'éducation reste également limitée.

Alors que l'école post-indépendance était publique, de bonne qualité et a réussi à former une élite éduquée capable de remplacer les cadres français dans un premier temps, tout en représentant un moyen de mobilité sociale et un espace de mixité, notamment avant la massification. L'école va ensuite progressivement s'éloigner de la mixité sociale avec la massification et le développement du privé et des missions étrangères, et sa qualité se dégrader sous la pression des effectifs (encombrement, déperditions, écoles insalubres...) alors que la généralisation n'est même pas achevée. L'école rentre dans un cycle de crise et son image se ternit au profit d'une école privée concurrentielle et attractive en plein développement créant un système inégalitaire à deux vitesses, une école des pauvres et une école des riches, accentuant la reproduction des inégalités sociales et l'aggravation des inégalités scolaires.

c. La vision stratégique de la réforme de l'éducation 2015-2030 :

Après la publication du rapport analytique de la mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 par le CSEFRS qui en évalue les résultats et en identifie les principaux déficits, le Conseil Supérieur de l'Éducation est chargé d'élaborer une nouvelle réforme sur le long terme fondée sur l'équité, l'égalité des chances et la promotion sociale. Ainsi, si des progrès ont été enregistrés grâce aux réformes précédentes dans certains domaines tels que la généralisation de la scolarisation, la révision des curriculas, la restructuration de l'enseignement supérieur, l'introduction de la langue amazighe, l'élargissement de la formation professionnelle,... cette nouvelle réforme vient pallier aux nombreux dysfonctionnements qui subsistent dans le système éducatif au niveau de l'efficacité du système et de son rendement interne et externe, à savoir la déperdition scolaire, la faiblesse de la qualité des apprentissages, la mauvaise gouvernance des ressources et les mauvaises conditions d'enseignement entre autres.

Ses principaux objectifs sont : améliorer le rendement de l'école ; passer d'une logique de transmission par la mémorisation et la récitation à une pédagogie active et une logique de l'apprentissage et du sens critique, du projet personnel, de l'acquisition des langues, des valeurs et des technologies ; créer les conditions favorables à cet apprentissage ; former un bon citoyen ; répondre aux attentes du projet de société démocratique et de développement ; contribuer à intégrer le Maroc dans l'économie du savoir et à en faire un pays émergent ; passer d'une société de consommation à une société de production du savoir par le développement de la recherche, de la culture et de l'innovation.

Pour cela, la Vision prévoit des leviers d'action et des recommandations sur les 15 ans à venir dans le but de réaliser un saut qualitatif pour l'école. Parmi ces recommandations, la loi-cadre de la réforme et la contribution des familles au financement du système éducatifs au niveau du secondaire et du supérieur. Alors que la Charte n'avait pas de valeur juridique contraignante, la promulgation de la loi-cadre de la réforme engage les gouvernements successifs et ne pas remettre en cause les principes fondamentaux de la réforme éducative dont le but d'assurer sa continuité sur le long terme malgré les changements politiques et idéologiques, ce qui constituerait un apprentissage par rapport aux réformes précédentes. Un autre apprentissage est que la Vision a été élaborée après de larges consultations nationales avec une diversité d'acteurs de la communauté éducative, des experts, des partis, des syndicats, de la société civile... sur les mêmes pas que la Charte et contrairement au PU.

La nouvelle réforme reprend plusieurs objectifs de la Charte tels que la généralisation, l'élargissement du préscolaire ou la réduction des disparités qu'elle reformule sous de nouvelles appellations comme l'équité ou la discrimination positive, en ajoutant de nouveaux leviers et recommandations comme l'éducation inclusive ou le soutien scolaire aux enfants fragilisés pour

réduire les écarts en terme de reproduction des inégalités, notamment avec une élite sociale qui protège ses enfants en les plaçant dans le privé ou en finançant un soutien scolaire particulier, et atténuer le poids de l'héritage social en redistribuant plus équitablement le capital culturel.

La Vision, qui se fonde sur des principes de justice comme l'équité et l'égalité des chances, ou encore la promotion sociale et individuelle, dans une société où les inégalités sociales sont en augmentation, reprend donc non seulement les objectifs de généralisation et de qualité de l'éducation déjà adoptés lors des réformes précédentes, mais va au-delà en cherchant à réduire les disparités et à réparer un ascenseur social en panne dans un secteur éducatif fragmenté et de plus en plus inégalitaire. Les objectifs de qualité, en mettant l'accent sur la rénovation des métiers de l'enseignement et l'innovation pédagogique, et celui d'ancrage du système dans son environnement économique... déjà présents dans la Charte et le programme d'Urgence sont également repris dans la Vision stratégique de la réforme.

Toutefois, si cette dernière identifie un certain nombre de leviers d'action elle parle peu des moyens qui seront consacrés à la réforme, ci ce n'est la diversification des sources de financement en incluant d'autres acteurs tels que les collectivités territoriales ou le secteur privé sans véritablement préciser leur contribution. Il en est de même pour la loi-cadre n°51.17 de la réforme éducative adoptée en Août 2019 qui est une traduction plus ou moins fidèle de la Vision stratégique 2015-2030. Celle-ci rappelle les trois fondements de la réforme tels que précisés par la Vision, ainsi que ses objectifs et les principaux leviers pour les atteindre, tout en y ajoutant des échéances précises. Ce programme d'action ambitieux ne précise ni la hiérarchisation des priorités, ni les moyens qui seront mobilisés pour les atteindre.

1.2. Formation d'un discours de crise qui décrédibilise l'action publique éducative : constats de l'échec et constance de la crise

Un constat d'échec qui fait consensus auprès des acteurs... tant en externe qu'en interne

Malgré quelques acquis, les réformes successives de l'éducation n'ont pas réalisé leurs principaux objectifs et n'ont pas su se renouveler à tel point que la notion de réforme est devenue désuète. Rahma Bourqia qui cite Hannah Arendt sur la crise de la culture et de l'éducation : « la crise de l'éducation relève de sa difficulté à être un moyen pour renouveler le monde ». Si les différentes réformes devaient être conçues pour répondre à ce problème du renouvellement et de la modernisation, on verra que celles-ci ont déjà du mal à répondre aux défis qui se posent sur le court terme et atteignent rapidement leurs limites.

Il s'agit d'abord d'une crise de l'efficacité et de la performance du système éducatif qui est pointée du doigt. La conscience de cette crise vient dans un premier temps de l'extérieur, notamment avec l'internationalisation des standards de la qualité de l'éducation et la généralisation des enquêtes internationales d'évaluation des acquis scolaires (TIMSS, PIRLS, PISA...), les classements des universités tels que le classement de Shangaï, et les rapports d'évaluation internationaux portant sur l'ensemble du système éducatif conduits par la banque mondiale et les agences de l'ONU qui mettent en évidence les dysfonctionnements et les insuffisances. Ce sont en particulier ces rapports des institutions internationales qui ont contribué à légitimation d'un nouveau type d'intervention publique et à l'installation d'un nouveau référentiel de gestion publique ainsi qu'à la légitimation de solutions et de recommandations appartenant à ce référentiel, telle que la contribution des ménages au paiement comme réponse à la crise du financement public de l'éducation. Ce sont ces processus de mise en forme, de légitimation et d'institutionnalisation que l'on s'attachera à étudier dans les chapitres suivants

Cette comparaison internationale entre les performances des systèmes éducatifs à travers le monde provoque un sursaut de conscience quant à la place qu'occupe chaque système national en remettant en cause son niveau de performance et ses résultats. On parle alors du « choc PISA » au début des années 2000 dans certains pays européens suite à la publication des résultats de cette enquête internationale évaluant le niveau des acquis scolaires et qui révèle un décalage entre performances souhaités et niveau réel. L'internationalisation de l'évaluation introduit une véritable compétition entre les nations au niveau du développement de leur système éducatif, et place l'école marocaine à la fin du classement renforçant l'image négative de celle-ci dans la conscience collective.

Les évaluations internationales deviennent alors des instruments efficaces de la gouvernance éducative en influençant le changement en politique éducative : incontournables dans les débats sur l'éducation, les politiques et les organismes internationaux s'en saisissent pour orienter le financement, prôner une meilleure gouvernance ou une réforme de la gouvernance du secteur, voire justifier l'extension de l'initiative privée face aux défaillances du public et à l'inefficience de la gestion publique.

Dans un deuxième temps, ce constat de la crise retentit en interne avec la reconnaissance des dysfonctionnements auxquels fait face le système que ce soit de la part des acteurs politiques ou des experts, dans un premier temps pour justifier les réformes puis pour constater leur échec. Bien que

cette rhétorique de la crise et de la réforme ne soit pas nouvelle, puisque la réforme de l'école est entreprise dès l'indépendance. Il s'agit d'une rhétorique visant également à légitimer l'action publique par le changement et le renouveau.

Les rapports d'évaluation interne émis par les commissions chargées de l'élaboration et du suivi de la réforme en 2005, puis par le Conseil supérieur de l'éducation en 2008 et 2014, puis par la Cour des comptes en 2017 mettent parfaitement en évidence, de manière progressive, le cumul de l'échec des réformes et leur incapacité à redresser le système éducatif et à répondre à ses déficits notamment sur le plan de la gouvernance.

Le Conseil supérieur de l'éducation, qui est une instance consultative de bonne gouvernance chargée d'émettre son avis sur les politiques éducatives et de les évaluer (art.168 de la Constitution marocaine de 2011), joue un rôle important dans l'évaluation des réformes et le diagnostic des manifestations de la crise puisque c'est là où se construisent ses données, notamment les chiffres et les indicateurs mettant en évidence les déficits, que ce soit les nombres de la déperdition scolaire et de l'abandon universitaire, les taux de rendement ou les faibles scores au niveau des acquis des élèves et des enseignants, ou encore l'estimation des inégalités scolaires à travers l'Atlas territorial de l'éducation ainsi que le suivi de l'évolution des réformes et de l'Etat du système en général à travers les différents rapports d'évaluation sur lesquels nous nous appuyeront.

Toutefois, on assiste à un revirement en 2014 avec la promulgation d'une nouvelle loi portant organisation du CSEFRS qui renforce son poids, et donc le poids de l'expertise et de la haute administration publique, dans la fabrique de la politique éducative, puisqu'au delà de sa fonction d'évaluation, de suivi et de prospection le Conseil devient un centre de décision et force de proposition et d'élaboration des orientations stratégiques de la réforme, c'est ainsi qu'il élabore la nouvelle « Vision Stratégique de la réforme 2015-2030 ».

Par ailleurs, on assiste à une transformation des discours politiques, auparavant optimistes et fédérateurs dans le but d'enclencher une mobilisation nationale autour de la réforme, qui deviennent beaucoup plus nuancés et assez critiques vis-à-vis des résultats décevants des réformes, notamment les discours royaux tels que celui marquant le 60ème anniversaire de la Révolution du Roi et du Peuple le 20 août 2013 dont le ton dur contraste avec les discours optimistes de lancement de la réforme au début du règne une décennie auparavant. Dans ce discours, le roi Mohamed VI souligne que malgré quelques réalisations, de nombreux défis persistent. Il pointe ainsi du doigt les retards accumulés et reconnaît les déficits, notamment au niveau de la gouvernance en critiquant la non implication des acteurs concernés dans la mise en œuvre du programme d'urgence, ou

l'inadéquation de la formation universitaire aux besoins du marché du travail, parlant de « filières dépassées » et « d'usines à chômeurs ».

Ces expressions très critiques et inhabituelles dans le langage des discours royaux, viennent renforcer les perceptions négatives autour de la gestion du secteur et de sa performance et le constat d'échec des réformes menées par le haut sans implication préalable des acteurs de terrain, contribuant au discours de crise. Il invite enfin à « marquer une halte pour un examen de conscience objectif permettant d'évaluer les réalisations et d'identifier les faiblesses ». Or, il est à noter que ce discours intervient juste avant la nomination des nouveaux membres du CSEFRS auxquels sera confiée une évaluation des 13 ans de la mise en œuvre de la Charte nationale de l'éducation qui aboutira à la rédaction du « Rapport analytique de la mise en œuvre de la Charte » en 2014 et suite à cela à l'élaboration d'une nouvelle réforme, la Vision stratégique 2015-2030. On entre alors dans une rhétorique cyclique de justification des réformes : réforme-évaluation-nouvelle réforme.

Pour Rahma Bourquia, présidente de l'INE au CSEFRS, l'école serait à l'image de notre société, sous pression. Dans son dernier livre « Penser l'école, penser la société », celle-ci dresse un bilan sombre de l'école marocaine : une école en perte de repères, de crédibilité et dont la raison même d'exister est remise en cause dans le sens où elle ne remplit pas son rôle, et ne garantit ni ascension sociale ni emploi. (Mais est-ce vraiment le rôle de l'école de garantir un emploi ?)

Elle la qualifie de « *structure en crise (qui) cristallise toutes les incapacités d'évolution vers le progrès* »¹. Elle est sous pression d'autant plus qu'elle fait l'objet de grandes attentes sociétales en termes de développement humain. « *L'école marocaine est interpellée à la fois par le développement rapide des connaissances autour de l'éducation et l'évolution des méthodes d'apprentissage, ainsi que par la pression d'une société en mouvement vers le développement et la démocratisation; une demande sociétale d'une école de qualité, de justice sociale, d'égalité des chances et de performance perceptible dans les acquis des élèves* ». L'aptitude de l'école à générer une éducation de qualité préparant les individus à affronter leur avenir est alors mise à l'épreuve par une demande sociale pressante (Bourquia, 2016).

Si les réformes consécutives de l'éducation prétendent tour à tour répondre à ces attentes, le décalage important entre les grandes ambitions de la réforme du système éducatif et ses résultats qui ne sont pas au rendez-vous, génère déception et frustration à cause des promesses non tenues et une crise de légitimité et de confiance quant à la capacité de l'Etat à résoudre la crise, et donc à l'efficacité et à l'efficience de l'action publique et au bon emploi des ressources voir à l'existence

¹ BOURQUIA, R. (2017). *Penser l'école, penser la société. Réflexions sociologiques sur l'éducation au Maroc*. Editions la Croisée des Chemins.

même d'une véritable volonté politique de réformer l'école. Dans un contexte politique et social sous pression, cette crise de confiance se transforme en montée de la défiance envers le politique : faible taux de participation politique, baisse de la confiance dans les institutions et dans les organisations politiques intermédiaires et multiplication des protestations des diplômés chômeurs, des enseignants contractuels qui réclament la révision de leur statut, en passant par les mouvements sociaux dont les demandes d'égalité et de justice sociale incluent le droit à une éducation de qualité, l'accès aux soins et l'insertion dans le développement, et dont le mécontentement se nourrit de la crise que connaissent ces secteurs vitaux.

L'éducation fait donc naturellement l'objet de questionnements après toutes les tentatives de réformes échouées qui n'ont pas réussi à atteindre l'idéal d'une éducation d'égalité des chances et de qualité : « *le produit de l'éducation est dévalorisé et critiqué* » (Bourqia, 2016), alors que des perceptions négatives se forment autour de l'école dont la qualité se dégrade et de l'Université parfois qualifiée par des termes très péjoratifs d'« *usine à chômeurs* », à tel point que les jeunes bacheliers choisissent la fac à défaut de mieux, du fait de la non obtention d'une note suffisante ou de la non admission dans les établissements sélectifs où le nombre de places est limité.

En résulte un discrédit de l'école publique aux yeux des couches les plus défavorisées de la population qui s'aggrave et contraint les classes moyennes à fuir vers le privé. Alors que celui-ci est également choisi à défaut de mieux et du fait du déficit de qualité dans l'école publique, certains acteurs de la controverse autour de la fin de la gratuité parleront d'un choix délibéré des familles de payer pour justifier la nécessité d'introduire le paiement au delà de l'école dans l'enseignement supérieur tandis que le privé reste tout de même minoritaire.

Par ailleurs, on remarque que ces perceptions et la crise de confiance qui en découle engendrent une multiplication des conflits sociaux autour de l'école où on retrouvera souvent la dénonciation d'une absence ou d'un manque de volonté de réformer l'école voire l'accusation de vouloir la détruire au profit du privé.

Finalement, tous ces éléments participent à créer un discours qui entame la crédibilité et la capacité de l'Etat à mettre en œuvre la réforme de manière efficace et efficiente. L'accent est mis sur le décalage entre l'importance des budgets alloués à la réforme et l'insuffisance des résultats : « le Maroc ne peut plus se permettre de consacrer des budgets plus que considérables au secteur de l'éducation et de la formation, sans que cet investissement ne soit moteur d'une réelle amélioration de la qualité de l'enseignement ».

Ce qui est donc mis en avant comme étant problématique n'est pas uniquement la contrainte budgétaire mais l'efficacité de la dépense qui serait mal utilisée. Ce constat va beaucoup orienter le

débat autour du financement et la lecture du problème puisqu'une bonne partie des acteurs interrogés affirme qu'il ne s'agit pas tant d'un problème de moyens que de gouvernance et de rationalisation des ressources, contestant ainsi la logique de l'argumentaire officiel de l'Etat qui ne met en avant que ses contraintes budgétaires et la dépense conséquente qu'il consacre déjà à l'éducation sans s'attarder sur son efficience, et ce dans le but de justifier la participation privée au financement.

Cette controverse met en scène une véritable crise de confiance entre les acteurs et de légitimité quant aux capacités de gestion de la réforme par l'Etat, mettant au coeur de l'échec le problème de la gouvernance éducative et de la redevabilité, mais aussi celui d'une hypothétique absence de volonté politique pour le changement qui expliquerait la persistance de la crise. Nous tenterons d'interroger ces concepts souvent utilisés de manière vague par les acteurs qui prennent part à cette controverse, qu'ils mobilisent comme grille de lecture pour expliquer les obstacles et résistances au changement en politique publique éducative.

1.3. Une crise de l'efficacité : Au delà des perceptions, les indicateurs du sous-développement du système éducatif

Ces constats qui participent à forger le discours de la crise éducative sont légitimés par la force de la preuve. Que ce soit les enquêtes internationales, les classements et les rapports d'évaluation systémique qui établissent un diagnostic précis de la situation, tels que celui de l'UNESCO en 2010, ou les rapports d'évaluation des réformes produits par les institutions nationales, tous ces outils mettent en avant la réalité chiffrée de l'échec de la réforme éducative. Chacun de ces rapports justifie une nouvelle réforme. Le rapport d'évaluation de la Charte par le Conseil supérieur de l'éducation en 2008 à la veille du Plan d'Urgence met en évidence une multitude de problèmes au niveau de la mise en œuvre de la réforme : déperdition, déficit de la qualité, conditions d'enseignement difficiles, faible implication des acteurs et absence de consensus sur certains points tels que les langues ou le financement reléguant la résolution de problèmes structurels à des lendemains incertains (tandis que la réforme avait été présentée comme un tournant historique du fait de son caractère consensuel), des ressources financières mal gérées et une gouvernance problématique, une marchandisation croissante de l'éducation...

A. Des acquis fragiles

Pour les décideurs, cet échec serait à relativiser puisque des avancées auraient tout de même été atteintes malgré le bilan très mitigé des réformes. Ainsi, le premier objectif de la réforme est la généralisation de la scolarisation et l'égalité des places : « *chaque enfant marocain ayant atteint*

l'âge de six ans, trouvera un siège en première année à l'école primaire la plus proche de la résidence de sa famille » (discours du roi Mohammed VI, 12 sept 2000). Si cet objectif est relativement atteint pour l'accès à l'école primaire, avec un passage de 53,7% de taux de scolarisation pour les enfants de 6 ans en 1999 à 95% en 2013 à la fin de la mise en œuvre de la Charte, des disparités sociales, territoriales et de genre persistent : malgré un progrès notable de la scolarisation des filles rurales au primaire qui passe de 62,1% en 2000, alors qu'il est de 87,4% dans le milieu urbain, à 96% en 2013 vs. 98% dans l'urbain, la déperdition entre les cycles reste très importante portant ce taux à 20% seulement des filles rurales qui arrivent au lycée. L'abandon scolaire représente ainsi 7 à 8% de l'effectif des élèves, taux nettement plus élevé que dans des pays de la région qui consacrent moins de ressources à leur système éducatif, ce qui pose la problématique de l'efficacité de l'allocation de la ressource publique. Près de 3 millions d'enfants auraient quitté le système scolaire marocain pendant les années de mise en œuvre de la Charte soit plus de 300 000 élèves en moyenne par an ! Et un fort taux d'analphabétisme : un tiers des marocains est analphabète, et jusqu'à 60% de femmes rurales le sont.

D'autant plus que la faiblesse des acquis scolaires chez les sortants sans diplôme du système éducatif, qui représentent 62% de l'ensemble des sortants âgés de 15 à 34 ans en 2009 (cf. graphique 1), signifie un risque accru de retour à l'analphabétisme des décrocheurs, d'où la persistance de celui-ci malgré les différents programmes curatifs déployés pour y remédier.

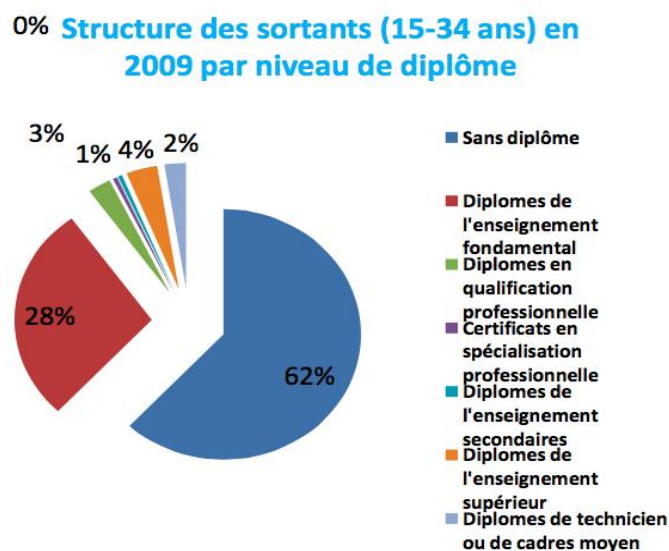


Figure 1 - niveau scolaire des sortants du système scolaire en 2009 ²

² Azzedine Akasbi, « Réforme et résultats de la politique d'enseignement supérieur au Maroc », Université d'été sur l'analyse des politiques publiques, RSSI, Essaouira, juillet 2018.

En plus de la perte sociale et économique qu'il constitue, l'abandon scolaire représente un gaspillage financier énorme pour le système éducatif estimé à 2,3 milliards de dirhams pour l'année 2003-2004 tous cycles confondus (Chedati, 2009). Cela représente également un manque à gagner d'après une étude menée en 2006 par le secrétariat d'Etat chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle en partenariat avec l'Unicef sur « *La non scolarisation au Maroc, une analyse en termes de coût d'opportunité* », selon laquelle chaque année d'étude supplémentaire passée dans le primaire «est susceptible de procurer 12,7% d'augmentation de salaire (contre 10,4% dans le secondaire) »³. En termes purement économiques, investir dans la rétention scolaire, la lutte contre l'abandon et l'analphabétisme serait donc rentable et opportun pour stimuler le développement économique et améliorer le niveau de vie et de revenu par habitant.

Toujours pour ce qui est de la généralisation, les objectifs ambitieux annoncés par la Charte nationale d'éducation-formation en 2000 sont donc loin d'être atteints. Pour ce qui est des taux d'achèvement, celle-ci annonce que les parmi la cohorte des élèves inscrits en première année du primaire en 1999-2000, soit l'année de lancement de la Charte, arriveront pour 90% d'entre eux en fin du primaire en 2005, pour 80% d'entre eux en fin du collège en 2008, pour 60% en fin du secondaire en 2011 alors que 40% obtiendront le bac en 2011. Pourtant, les résultats sont en décalage total avec ces objectifs tiennent peu compte de la réalité en termes de redoublement et d'abandon. Si on prend la cohorte 2002-2013 : 34% ont terminé le primaire (2007), 19% ont terminé le collège (2010), 7% le secondaire (2013) et à peine 4% ont obtenu le baccalauréat, soit trois, quatre et dix fois moins que les objectifs visés par la Charte !

³ MDIDECH, J. 370 000 élèves marocains ont abandonné l'année dernière. La Vie Eco, repris par Yabiladi.com. URL: <https://www.yabiladi.com/article-societe-1822.html>

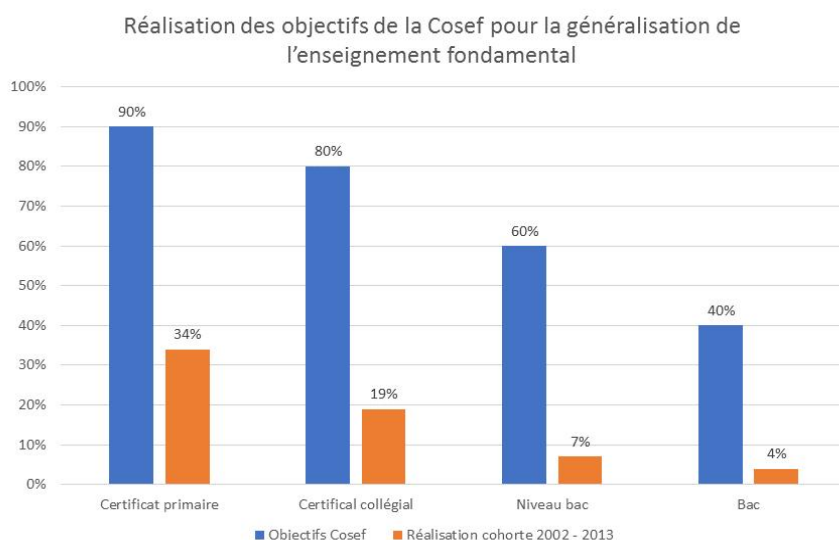


Figure 2 - Comparaison des taux d'achèvement réels par rapport à ceux visés par la Charte nationale de l'éducation-formation de 2000

Des efforts importants ont été déployés pour lutter contre l'abandon scolaire avec le renforcement et l'élargissement de l'appui social aux familles dont les enfants sont scolarisés à travers le programme de transfert monétaire conditionnel « Tayssir » dont les résultats ont été positifs sur la réduction de la déperdition mais négatifs pour ce qui est du redoublement, mais aussi d'autres mesures d'appui à la scolarisation telles que la construction d'internats, l'élargissement du transport scolaire... Ces efforts sont très louables, toutefois, les résultats des enquêtes menées sur ces programmes donnent des taux de performance allant jusqu'à 63% de réduction de l'abandon (ONDH, 2018) qui semble contraster avec la réalité des chiffres de l'abandon très élevés et constants rapportés par l'« Atlas territorial de l'abandon scolaire » publié par le CSEFRS en 2019 et qui porte sur la période 2014-2018. D'après celui-ci, pas moins de 508.303 élèves ont abandonné les cycles de l'enseignement scolaire public en 2015 sans avoir de certification, soit 8,8% de l'effectif total, et plus de 400.000 élèves chaque année de 2016 à 2018 !

L'une des raisons possibles est que le programme d'appui monétaire à la scolarisation n'adresse que l'aspect économique, à savoir la pauvreté des ménages, qui n'est que l'une des causes de l'abandon scolaire, mais néglige les autres aspects relatifs par exemple aux difficultés d'apprentissage, ou à l'éloignement. En effet, l'échec scolaire des enfants et le redoublement sont cités comme la première cause de descolarisation par 33,8% des ménages devant le faible revenu et

la pauvreté (11,7%)⁴. Or Tayssir n'agit pas sur la première cause et n'a pas d'impact assez significatif sur l'amélioration des apprentissages ou de la performance des élèves, mais a même un impact négatif sur le redoublement (Lamrabet, 2019). Les autres causes citées sont l'éloignement des écoles dans le rural et le manque de transport ou l'insuffisance de l'appui social, entre autres. Par ailleurs, la communication du ministère sur la question de la lutte contre le décrochage scolaire met davantage en avant les indicateurs de résultats, c'est-à-dire le nombre de bénéficiaires et le budget consacré, plutôt que les indicateurs de performance. On en retient que des acquis ont été réalisés sur le plan de l'élargissement de l'appui social à la scolarisation, de l'investissement dans les infrastructures scolaires... mais le bilan reste mitigé et insuffisant au vu des résultats qualitatifs.

Parmi les réalisations, on peut également citer un léger progrès de la durée moyenne de scolarisation qui est passée de 4 ans à 5 ans et demi mais qui reste très faible et inférieure à la moyenne régionale et aux trois quart des pays du monde, le Maroc se situant à la 136ème place sur 175 pays⁵. Ainsi, 1 marocain sur 4 n'a pas dépassé le primaire, un tiers sont analphabètes, 56% des plus de 25 ans n'ont aucun diplôme et seulement 8% sont diplômés du supérieur. Le niveau de développement du système éducatif reste donc très faible et nécessite un effort d'investissement plus important. Ces déficits sont exacerbés selon le niveau socio-économique des ménages, dans le monde rural (69,2% sont sans diplôme, contre 30% pour les ménages les plus aisés, et seulement 4,8% ont le bac contre 31,6%), et chez les femmes. Le niveau de reproduction des inégalités scolaires et le poids du déterminisme social est également élevé, le niveau de diplomation au sein d'un ménage étant fortement influencé par le niveau d'instruction du chef du ménage.

La stratégie de l'Etat a été d'associer le secteur privé comme partenaire de la généralisation, et les ONG pour lutter contre le décrochage mettre en œuvre les programmes de lutte contre l'analphabétisme et d'éducation non formelle, mais cela ne semble pas suffisant. En effet, la Charte avait fixé un objectif de 20% pour la privatisation à l'horizon 2010, mais cet objectif n'a pas été atteint du fait de la configuration sociale et de la faiblesse de la demande, la majorité des marocains n'ayant pas les moyens de se diriger vers le privé : seulement 7% des effectifs étaient scolarisés dans le privé en 2008. Pour ce qui est des associations, malgré le travail soutenu qu'elles fournissent dans la lutte contre l'analphabétisme par exemple, elles ne disposent souvent pas de moyens suffisants pour le réduire de manière assez significative bien que l'éradication de l'analphabétisme

⁴ Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, « *Les ménages et l'éducation : perceptions, attentes et aspirations* », Saad-Ellah Berhili, Nawal Zaaj, Abdelaziz Ait Hammou, Mohamed El Msayer. Rabat 2019.

⁵ INE-CSEFRS, « *Atlas territorial des disparités en éducation* », 2017

est l'une des priorités de la réforme, et ce en contradiction avec le faible budget consacré par l'Etat et son faible investissement dans ce secteur.

Pour ce qui est de la qualité de l'éducation, d'après l'indice du capital humain les scores aux tests harmonisés auraient augmenté entre 2010 et 2020 indiquant une légère progression du niveau des apprentissages d'après la Banque mondiale. Toutefois celle-ci reconnaît que malgré les avancées encourageantes, le système éducatif continue à faire face à de nombreux défis sur le plan de la qualité, de l'équité et de la gestion globale du secteur⁶. Cette problématique serait régionale : toujours d'après cet indice, un enfant né dans la région MENA n'atteindra à l'âge adulte que 57% des capacités productives qu'il aurait pu accumuler s'il avait bénéficié d'une éducation complète et s'il était en meilleure santé. Ce qui représente un potentiel gâché. Investir dans le capital humain en améliorant le niveau d'éducation et en intégrant la population sur le marché du travail permettrait selon la Banque Mondiale de doubler le PIB par habitant sur le long terme dans un scénario d'éducation complète et de pleine santé.

B. Crise des apprentissages

Les évaluations nationales et internationales du niveau des acquis scolaires montrent au contraire une dégradation de la qualité de l'enseignement indiquée par une baisse du niveau des acquis scolaires, notamment sur la première décennie de la réforme. En effet, il apparaît que la priorité donnée à la généralisation s'est traduite par la relégation du 2ème objectif de la réforme, celui de la qualité. Non seulement la généralisation n'est pas tout à fait achevée avec la persistance de la déperdition et de l'analphabétisme, mais en plus la massification mal anticipée du système scolaire déteint négativement sur la qualité de l'éducation qui se dégrade.

En effet, l'un des rapports d'évaluation de la Charte en Juin 2005, qui est un bilan d'étape à mi-parcours, pointe déjà du doigt le « *défi du nombre* » comme contrainte dans la réalisation des objectifs notamment celui de l'amélioration de la qualité des apprentissages : « *compte tenu de son rythme et de l'absence de rationalisation des moyens humains et matériels, l'expansion quantitative des effectifs s'est faite la plupart du temps au détriment de la qualité* », peut-on lire dans le rapport qui soulève comme limite la « *faiblesse de l'investissement dans la qualité de l'enseignement et des apprentissages* » que ce soit la formation continue des enseignants ou les supports pédagogiques et

⁶ BANQUE MONDIALE. « *Maroc : Pour un système éducatif performant au sortir de la COVID-19* ». Site de la Banque Mondiale [en ligne], octobre 2020. URL: <https://www.banquemondiale.org/fr/news/feature/2020/10/27/a-case-for-building-a-stronger-education-system-in-the-post-covid-19-era>

outils didactiques, ainsi que la faiblesse de l'orientation et de l'adaptation du secteur à son environnement socio-économique.

Les évaluations nationales des acquis scolaires comme le PNEA (programme nationale d'évaluation des acquis) confirment l'échec de cet objectif de la qualité des apprentissages et du système éducatif en fournissant des indicateurs de la faiblesse de cette qualité relatifs au niveau des acquis des élèves marocains en langues et en sciences : en 2008, 90% des élèves n'obtenaient pas la moyenne en sciences naturelles.... en 4ème année du primaire, plus de 60% ne maîtrisaient pas les acquis de base tels que la lecture et le calcul. Si les inégalités entre l'urbain et le rural semblent moins prononcées, avec une différence de 10 points entre les scores, la comparaison entre niveaux scolaires montrent que la performance scolaire baisse entre primaire et collège.

Le PNEA de 2016 est le deuxième réalisé après celui de 2008, et montre des carences importantes pour ce qui est des acquis linguistiques et mathématiques. En Lettres et Sciences Humaines, on observe une faiblesse généralisée des scores des élèves. Les élèves de tronc commun n'ont pas acquis les compétences linguistiques minimales attendues en arabe et en français. En français, seulement 23% des objectifs sont atteints au niveau national dans le public, alors que la majorité des élèves toutes filières confondues obtiennent un score inférieur à 33%, ce qui constitue un handicap majeur à la poursuite des études supérieures et à l'insertion dans le marché du travail largement francophone pour le secteur privé. En effet, si l'enseignement fondamental a été complètement arabisé, l'enseignement supérieur demeure en grande partie en français ce qui constitue une fracture linguistique handicapante pour les jeunes bacheliers dont le niveau de plus en plus faible en français ne leur permet pas de suivre à l'université les poussant à abandonner ou à redoubler leur première année de fac.

En outre, la qualité se dégrade au fil des années comme le démontre la comparaison des enquêtes internationales TIMSS et PIRLS entre 2003 et 2011 avec des scores moyens moins élevés perdant jusqu'à 40 points en lecture (passant de 350 à 310) et en sciences (passant de 304 à 264), et 12 à 16 points en mathématiques (passant de 347 à 335 en 4ème année primaire, et de 387 à 371 en 2ème année du collège), et ce malgré la réforme qui n'atteint donc pas son deuxième objectif lié à l'amélioration de la qualité et du niveau des acquis. Les performances des élèves marocains, avec des scores moyens autour de 300 dans ces enquêtes internationales, restent nettement inférieures à la moyenne internationale qui se situe autour de 500.

La dernière enquête TIMSS 2019, réalisée par l'association internationale d'évaluation du rendement scolaire, et qui vise à évaluer le niveau des acquis en maths et sciences classe le Maroc parmi les 5 derniers pays au monde : « En 2019, 66 % des enfants marocains âgés de 10 ans

n'étaient pas capables de lire et comprendre un texte simple, soit un pourcentage inférieur de 2,5 points à la moyenne régionale du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord et de 10,7 points à la moyenne des pays à revenu intermédiaire ».

Ce déficit du niveau d'apprentissages est dû à plusieurs facteurs à la fois :

Le niveau des enseignants : L'étude IPSE a été réalisée en 2017 par l'ONDH⁷ dans 299 écoles publiques et privées sur tout le territoire national pour évaluer le niveau des enseignants du primaire en mathématiques et en langues arabe et française à travers un test présenté comme une correction d'épreuve d'un élève. Les enseignants sont considérés posséder les connaissances minimales s'ils obtiennent au moins un score de 80%. Ce seuil est un standard utilisé dans les enquêtes SDI (indicateurs de prestation de service) de la Banque Mondiale comme niveau minimum de connaissances requis pour l'efficacité de l'enseignement. Bien que le contenu des tests soit adapté au curriculum marocain, le standard est donc international : l'indicateur de connaissance minimale correspond au pourcentage des enseignants obtenant plus de 80% au test de langue et de mathématiques. La majorité des enseignants obtiennent ce seuil en mathématiques mais pas en langues ni en pédagogie : 0% atteignent ce seuil en français, 4,2% en arabe et 67,6% en mathématiques. Cela montre que le point faible du système éducatif se situe au niveau des langues et de la pédagogie et que la formation des enseignants ne suffit pas à y pallier.

Cette faiblesse qui se répercute naturellement sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages est liée à un problème au niveau de la sélection, de la formation et de la motivation des enseignants. Par exemple, la durée de la formation a été réduite à un an au lieu de 4 ans auparavant, alors que le standard international est de 5 ans normalement, ce qui fait que les enseignants profitaient d'une formation beaucoup plus solide en sciences de l'éducation avant par rapport à aujourd'hui. La généralisation de l'éducation s'est faite au détriment de la qualité des ressources humaines qui étaient peu qualifiées, puis on a eu recours à la contractualisation pour résoudre le problème du déficit en enseignants, or celle-ci semble précariser le statut de l'enseignant et créer le dissensus chez des enseignants qui se sentent discriminés (pas le même accès aux concours que les titulaires ni les mêmes droits), ce qui crée un conflit social et influence leur performance (longues et nombreuses grèves pour protester contre ce nouveau statut = déperdition du temps scolaire et effet négatif sur les acquis des élèves) ainsi que leur adhésion aux réformes. Pour recruter les meilleurs il faudrait que l'accès aux métiers de l'enseignement soit plus sélectif et

⁷ Observatoire Nationale de Développement Humain (2017). *Enquête sur les Indicateurs de Prestation de Services en Éducation (IPSE) au Maroc*, Royaume du Maroc.

plus attractif, or 90% du budget est déjà consacré aux salaires étant donné l'effectif, donc il faudrait plus de ressources ce qui nous ramène au problème du financement.

Les conditions d'enseignement : encombrement, manque d'infrastructures (écoles délabrées parfois sans eau ou sans sanitaires)

Malgré une augmentation significative de l'effectif des élèves avec la généralisation, qui est passé de 5.666.429 en 2009 à 6.039.641 en 2017, et du nombre des établissements scolaires qui a augmenté de 9.397 à 10.756 pendant la même période, les réalisations demeurent en-deçà des objectifs fixés (seulement 25% des établissements prévus par le PU ont été réalisés à temps...) ce qui fait que la réforme enregistre des retards dans la réalisation. L'objectif également de couvrir l'ensemble des communes rurales par des collèges dotés d'internats établi par la CNEF et repris par le PU n'a toujours pas été atteint en 2017 avec un taux de couverture de seulement 66%. Des établissements scolaires dégradés continuent à être exploités : 6437 établissements soit 60% de l'ensemble des établissements ne sont pas raccordés à un réseau d'assainissement, 30% n'ont pas l'eau potable, et 6% sont sans électricité.

Avec la généralisation, et le rythme lent de l'extension de l'offre scolaire, l'encombrement s'est aggravé pour les cycles d'enseignement fondamental enregistrant des taux de 21,2% au primaire, 42 % au collège et 22,3% au lycée en 2016/2017 contre 7,3%, 16,5% et 26,1% en 2018.

Après plus de 20 années de réformes éducatives, nous n'avons pas pu régler les deux principaux problèmes de l'éducation qui constituent ses objectifs stratégiques : les déperditions scolaires massives et précoces et les acquis scolaires faibles. Malgré l'amélioration des indicateurs quantitatifs, les mesures entreprises n'ont pas eu l'impact souhaité sur l'amélioration des conditions de scolarité et la rétention des élèves. A cela, il faut ajouter le caractère problématique du contenu de l'enseignement, de ses approches méthodologiques et de la place du raisonnement et de la critique dans l'apprentissage. Finalement, les réformes n'ont pas tenu leurs promesses et l'écart important entre les grandes attentes liées à la réforme et la réalité vécue de la dégradation de l'école et des perceptions négatives qui l'entourent a engendré une frustration par rapport à l'incapacité de l'Etat à satisfaire ses engagements. En résulte une crise de confiance et de légitimité et un désenchantement quant aux annonces de nouvelles réformes. D'autre part, le cumul des échecs et son acceptation par l'élite dirigeante et à sa tête le roi constitue un moment favorable à un changement de paradigme.

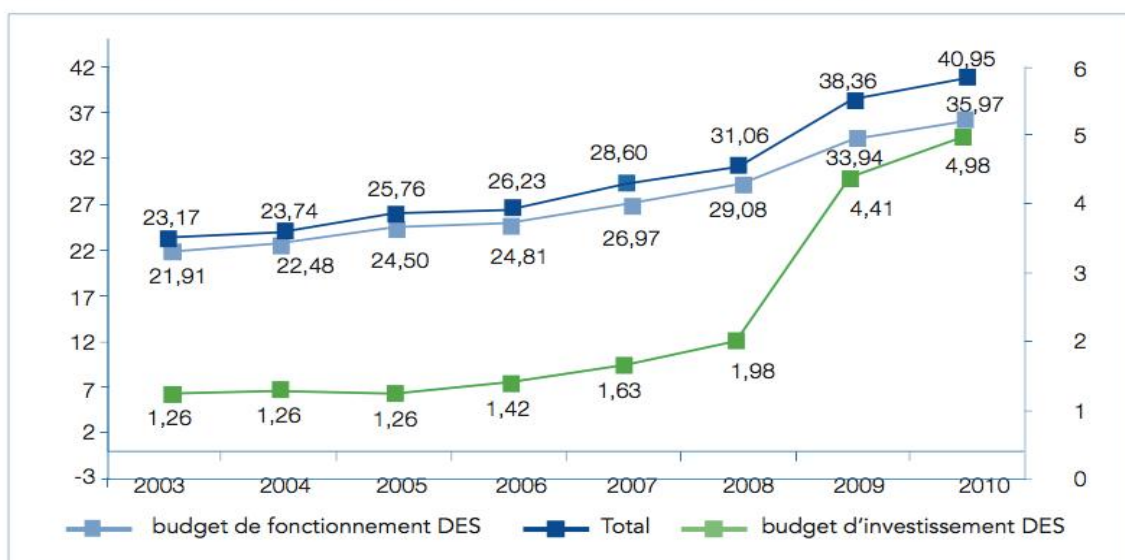
1.4. Une crise de l'efficience : les problèmes du financement de l'éducation

Bien que la mobilisation des ressources nécessaires conditionne la réussite de la réforme éducative, on a tendance lorsqu'on évoque le financement de l'éducation au Maroc à réduire le problème soit à un manque de moyens soit à un problème de contraintes budgétaires et de mauvaise gestion des moyens existants. En réalité, lorsqu'on s'intéresse de plus près au problème, on se rend compte qu'il est légèrement plus complexe que cela. En effet, le constat principal que l'on retrouve dans la littérature est que le Maroc consacre une part importante de son budget à l'éducation, autour de 25%, sans que les résultats des réformes éducatives ne soient à la hauteur de l'investissement, ce qui consiste en une simplification du problème. Cette simplification vise tantôt à pointer du doigt la mauvaise gouvernance des ressources et l'inefficience de la gestion publique, tantôt à justifier une réduction des dépenses consacrées à l'éducation et un désengagement de l'Etat qui ne peut plus faire face seul à une dépense aussi importante.

A. Dépense-t-on vraiment assez pour l'éducation ?

Or, en observant l'évolution du budget de l'éducation on se rend compte que l'investissement ne suit pas immédiatement le lancement de la décennie de la réforme malgré l'enthousiasme et la mobilisation qu'elle suscite. En effet, même s'il semble avoir doublé en une décennie, le budget alloué à l'éducation augmente peu pendant les cinq premières années de mise en œuvre de la Charte (cf. graphique ci-dessous), alors que le budget d'investissement connaît une baisse de 2002 à 2005 et reste inférieur à 10% du budget total alloué à l'éducation jusqu'en 2009 (début du Plan d'Urgence), ce qui laisse penser que la réforme a été mal planifiée sans que les ressources nécessaires à l'atteinte de ses objectifs ne soient déployées dès le départ.

Graphique 5 : Evolution du budget du DES de 2003 à 2010 (en milliards de Dirhams)



Source : DAGBP/MEN

Figure 3 : Budget de fonctionnement et d'investissement affecté au ministère de l'éducation nationale pendant la décennie de mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation-formation

Ce n'est qu'après deux rapports d'évaluation en 2005 et 2008 soulignant l'insuffisance des moyens et le retard dans la réalisation de la Charte que le pouvoir réagit en annonçant un Plan d'Urgence pour sauver la réforme. Ce plan consiste à injecter 43 milliards de dirhams sur 5 ans pour répondre au problème du sous-financement afin d'accélérer la massification de l'école et pour faire face à ses effets sur la qualité de l'enseignement (encombrement, classes multi-niveaux, manque d'enseignants et d'infrastructures...). Ce n'est donc qu'en 2008 que l'on investit massivement dans le secteur pour rattraper le tir et limiter les dégâts d'une massification mal accompagnée, mais cette fois-ci c'est la précipitation de l'élaboration de ce plan d'Urgence qui sera décriée par l'ensemble des acteurs, y compris le Roi qui pointe du doigt sa mise en œuvre sans prise en compte des principaux acteurs concernés, malgré le déploiement des moyens nécessaires cette fois-ci⁸. En réalité, il ne s'agit pas seulement d'un problème de mise en œuvre puisque l'élaboration même de ces réformes se fait par le haut entraînant une faible implication des acteurs (CSE, 2008) et donc de faibles résultats.

Ainsi, l'élaboration du Plan d'Urgence par exemple est confiée à un cabinet d'études qui a tenté d'importer une pédagogie d'intégration inadaptée au contexte local, et sa mise en œuvre en urgence à des technocrates. Cette élaboration par le haut tient peu compte des besoins et réalités de terrain et tente d'imposer une pédagogie importée en déphasage avec le contexte national. C'est ce problème

⁸ Discours de SM le Roi à la Nation à l'occasion du 60ème anniversaire de la Révolution du Roi et du Peuple, le 20 août 2013. URL : <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/DiscoursSM130820.aspx>

de gouvernance verticale, descendante et hyper-centralisée, au-delà des seules contraintes budgétaires, qui est mis en exergue par le rapport de la Cour des comptes en 2017 portant sur l'évaluation du programme d'Urgence. En effet, l'indice de l'effort absolu comparant le budget alloué à l'éducation au PIB atteint son maximum pendant la période de mise en œuvre du PU avec une instruction donnée au ministère des finances « d'ouvrir le robinet » et des prêts contractés pour financer ce programme.

Toutefois, sur l'enveloppe de 43 milliards de DH réservée à ce plan, 35 milliards de DH sont engagés et les paiements effectifs ne sont que de 25 milliards de DH uniquement, soit un taux de paiement de 58% largement inférieur au taux d'exécution des budgets sectoriels durant la même période. Pour ce qui est de la mise en œuvre, c'est l'insuffisance des capacités de gestion qui est mise en cause : plusieurs projets sont entamés puis abandonnés, manque de vision par rapport aux besoins, absence d'un bilan de toutes les opérations... La mauvaise gouvernance et le manque de transparence dans la gestion du PU ont porté un coup certain à la crédibilité de l'action publique éducative sur le plan de l'efficacité après la parution du rapport de la Cour des comptes, aggravé la crise de confiance, et renforcé la position des opposants à la logique des moyens au profit de celle des résultats et de la bonne gouvernance.

En mettant l'accent sur l'importance de la dépense éducative et en la caractérisant négativement, on occulte le fait qu'une réforme aussi ambitieuse visant à la fois la massification de l'enseignement et sa qualité nécessite un investissement conséquent. Ce n'est qu'avec l'introduction du concept de « capital humain et immatériel » une décennie plus tard dans les discours qui reprennent les orientations des institutions internationales, notamment de la Banque Mondiale qui en fait l'une des ressources clés du développement humain incitant le Maroc à investir dans le capital humain pour devenir un pays émergent à l'horizon 2040, que ce concept d'investissement dans le capital humain devient central bien que des discours antérieurs soulignent la richesse que constitue la jeunesse pour le pays : les jeunes représentent l'un des champs lexicaux les plus cités dans les discours du roi en 20 ans, à la hauteur de 37%, d'après une analyse textuelle réalisée par l'association Tizi sur 187 discours du chef de l'Etat⁹.

En effet, l'investissement dans le capital humain serait plus rentable sur le long terme : « *les études ont montré que le retour sur investissement d'un dollar dans l'éducation est bien supérieur à celui d'un dollar investi dans l'industrie, dans l'immobilier ou encore dans la finance* », le capital humain devient alors une ressource stratégique pour le développement qui justifie l'investissement

⁹ JAA, Y. De 1999 à 2019, Tizi analyse les 187 discours prononcés par le Roi. Médias24, juillet 2019. URL : <https://medias24.com/2019/07/31/de-1999-a-2019-tizi-analyse-les-187-discours-prononces-par-le-roi/>

en éducation : « *un capital humain insuffisamment qualifié mènera peu à peu, et de façon inéluctable, toute une nation à son propre déclin. Une année de scolarisation supplémentaire constitue une augmentation de 10% des revenus d'une personne et correspond à 1 point du PIB annuel gagné si l'action est généralisée. Voilà pourquoi l'éducation est tout simplement le meilleur investissement qu'une nation pourrait réaliser* »¹⁰ (Saïd Amzazi, Ministre de l'Éducation).

Or, comme l'indiquent les indicateurs que nous avons déjà exposé dans une partie précédente (1.3.), le manque de développement du système éducatif en termes de faiblesse du nombre moyen d'années de scolarisation et d'espérance de vie scolaire par rapport à des pays comparables, de prévalence de l'analphabétisme (1/3 de la population marocaine) et de l'abandon scolaire, des faibles taux d'achèvement (1/4 n'a pas dépassé le primaire et 1/3 n'a pas dépassé le collège alors que seuls 8% de plus de 25 ans sont diplômés du supérieur), et de la faiblesses des acquis scolaires signifie que le pays souffre d'un déficit de développement du capital humain dont il n'y a pas eu d'accumulation et qui est l'un des maillons faibles de la croissance économique.

Par ailleurs, si la généralisation de l'enseignement implique un effort d'investissement important pour maintenir la qualité de l'éducation, il faudrait s'intéresser davantage à l'évolution du coût unitaire par élève. Ainsi, d'après une étude réalisée par le Conseil supérieur de l'enseignement (CSE) sur « financement et coût de l'éducation au Maroc » en 2009, parmi tous les cycles du système éducatif seul le secondaire collégial a connu une augmentation du coût unitaire par élève en dirhams constants pendant les 6 premières années de mise en œuvre de la Charte, et c'est donc le seul cycle à avoir bénéficié d'un effort budgétaire suffisant.

Pour ce qui est de la répartition des ressources, on reste autour de 90% réservé au fonctionnement, notamment les salaires qui occupent près de 89% de la part du budget dans les cycles d'enseignement fondamental (moins au supérieur), ce qui laisse peu d'argent pour investir dans la réforme pédagogique ou dans l'achat de matériel didactique dont le coût unitaire devait passer d'un taux très faible de 6% au primaire en 2005 à 33% en 2013, mais non seulement on est loin d'atteindre cet objectif visant à « améliorer les dépenses hors salaires dévolues aux intrants pédagogiques », l'acquisition même de ce matériel connaît des abus à tel point que certaines

¹⁰ IBRIZ, S. *Les Marocains assurent 30% du coût de l'éducation, le double de la moyenne OCD*. Médias 24, décembre 2020. URL: <https://www.medias24.com/les-menages-assurent-30-du-cout-de-l-education-au-maroc-le-double-de-la-moyenne-ocde-14883.html>

académies acquièrent un matériel complètement inadapté dans le seul but de passer un marché ou de ne pas perdre les crédits affectés¹¹.

La corruption, la mal gouvernance structurelle et la dilapidation de l'argent public, rapportées par des témoignages ainsi que par les enquêtes de la Cour des comptes, en particulier celle évaluant la mise en œuvre du Plan d'Urgence du fait de l'importance des montants en jeu, et qui a permis de révéler de nombreux dysfonctionnements, font que la gouvernance des ressources est particulièrement mise en cause. Parmi ces dysfonctionnements, la gestion chaotique du plan d'urgence a mis en évidence à la fois les insuffisances des capacités de gestion pour mener à bien l'ensemble des projets et études prévues, un manque de compétences pour gérer autant de projets simultanément, une non prise en compte des besoins de terrain, mais aussi un manque de synchronisation entre les acteurs : *« L'absence d'une véritable synchronisation des opérations avec les AREFs et le ministère de l'Économie et des finances qui s'est traduite par des écarts significatifs entre les montants des subventions du budget général de l'État inscrits dans la comptabilité centrale du MEN et ceux contenus dans les budgets définitifs des AREFs. L'existence de ces écarts remet en cause la qualité de suivi des subventions accordées aux AREFs à la fois par le MEN et par le MEF »*¹².

Ces pratiques qui représentent un gaspillage énorme dans l'effort de financement, vont aggraver la crise de confiance dont fait l'objet la réforme éducative mais aussi renforcer la résistance dont fera l'objet la diversification des sources de financement pour accroître les ressources par le paiement, l'inefficacité de la dépense éducative et sa mauvaise gestion étant l'argument principal de cette résistance. Cet argument sera souvent repris par l'expression : *« Ce n'est pas un problème de moyens mais de gouvernance »*, qui est au centre de la controverse et qu'on entendra beaucoup à travers les entretiens et dans les argumentaires des acteurs dénonçant la mauvaise gouvernance des ressources existantes. L'échec du Plan d'urgence et sa mauvaise gouvernance, mais aussi la difficulté de l'évaluer¹³ qui soulève le problème de la transparence et de la reddition des comptes,

¹¹ D'après le témoignage d'un acteur de terrain, à l'époque inspecteur de l'Education Nationale, mais aussi le rapport de la Cour des comptes portant sur l'évaluation du Plan d'Urgence qui relève les nombreuses irrégularités dans le contrôle de la conformité des matériels acquis. Dans le même sens, une plainte a été déposée par le réseau marocain de défense des deniers publics auprès du parquet de Rabat à propos d'un marché de 500 millions de dirhams pour acquérir du matériel didactique neuf mais qui s'est avéré d'occasion et inadapté.

¹² Education/plan d'urgence : Des milliards dilapidés pour rien. LesEcos.ma, décembre 2018. URL : <https://leseco.ma/archives/education-plan-d-urgence-des-milliards-dilapides-pour-rien.html>

¹³ Difficulté de dresser un bilan du Plan d'urgence : *« Le MEN n'a pas mis en place un système permettant de distinguer les moyens financiers alloués à ce programme. En fait, l'enveloppe budgétaire allouée au PU a été fusionnée avec le budget annuel du département de l'Éducation nationale. Cette situation n'a pas permis de dresser le bilan financier du PU et d'évaluer les réalisations par rapport aux moyens mobilisés »* (rapport

vont donc renforcer le récit selon lequel la crise de financement n'est pas due à la rareté des moyens mais à l'inefficacité de l'action publique éducative. Par ailleurs, pour ce qui est de la redevabilité et de la reddition des comptes, les organes d'évaluation tels que la Cour des comptes évitent de se prononcer sur la question de la responsabilité politique de cet échec qu'elle estime du ressort d'autres institutions telles que le parlement ou le roi.

L'inefficience de la dépense quant à elle se matérialise par la persistance de problèmes non résolus par la réforme, à savoir le niveau élevé d'abandon scolaire et la faiblesse de la qualité des apprentissages. Ces problématiques posent la question de l'autonomie des établissements, de la gouvernance trop centralisée des ressources ainsi que de la redevabilité ou reddition des comptes. En effet, la gestion des ressources étant centralisée et très hiérarchisée, l'argent se perd en chemin et n'arrive pas dans les établissements. Le suivi de la dépense et le traçage financier s'avèrent donc nécessaires. L'autonomie quant à elle permettrait à l'établissement d'avoir un projet plus clair sur lequel il pourrait être redevable, à condition d'être accompagnée par un leadership local fort et des ressources humaines bien formées au management, ce qui n'est pas toujours le cas, les chefs d'établissement étant de simples enseignants en fin de carrière qui n'ont pas reçu de formation spécifique en gestion ou leadership ce qui rend la gestion des établissements très variable et dépendante des aptitudes personnelles de chacun.

La question du financement ne se résume donc pas seulement à savoir combien l'éducation coûte-t-elle à l'Etat mais plutôt si cette dépense est assez efficiente et quelle en est la répartition intra-sectorielle optimale. Ainsi, malgré le budget conséquent consacré au ministère de l'éducation, la marge consacrée à la réforme et à l'amélioration de la qualité de l'éducation reste fine. Si certains accusent le ministère d'être budgétivore, le ministre de l'éducation S. Amzazi assure que le ministère dispose d'une très faible marge de manœuvre pour mener à bien ses réformes et améliorer la qualité du système éducatif étant donné que la majorité du budget est consacré au fonctionnement. L'argent alloué par l'Etat au système éducatif n'en assure donc que le fonctionnement de base (89%), ce qui ne laisse qu'une faible part pour investir dans l'élargissement de l'accès à l'éducation, l'appui social à la scolarisation et la réforme pédagogique.

d'évaluation du PU par la Cour des comptes, 2018). La fusion du budget du PU a fini par noyer le dispositif de contrôle faisant basculer l'évaluation du programme de la sphère parlementaire à la sphère judiciaire.

B. La diversification des sources de financement :

Pour optimiser les ressources financières, le CSEFRS préconise des mesures visant d'une part la mobilisation de ressources supplémentaires, notamment par la contribution des ménages par le paiement, l'accroissement des ressources propres, la création d'un fonds de solidarité pour l'éducation; et d'autre part la rationalisation des dépenses et l'optimisation des ressources humaines et financières, le renforcement de la bonne gouvernance et de la transparence de la dépense publique, de son suivi et de son contrôle.

A la suite des mesures de politique économique préconisée par le FMI consistant prioritairement à réduire les dépenses publiques à caractère social, il semble que la tendance du système est vers l'application du principe de recouvrement des coûts par les usagers. Ce principe n'est cependant pas partagé de tous et fait l'objet d'une controverse sur laquelle nous reviendront plus en détail lors des chapitres suivants. Et pour cause, plusieurs acteurs politiques et sociaux s'y opposent, y voyant l'exacerbation des inégalités des chances et une fragilisation du financement de l'éducation craignant que derrière une telle mesure se cache un désengagement de l'Etat, ils défendent donc le maintien de la gratuité. Cependant, en l'absence de données sur le profil socio-économique des étudiants et sur ce que les études coûtent déjà aux ménages en fonction de leur catégorie sociale, qui sont les catégories sociales qui ont besoin de financement, et celles qui profitent davantage du budget alloué à l'éducation afin d'estimer l'égalité de la répartition des ressources... ce mode de financement reste voué à l'échec.

Ceci dit, peut-on réellement parler de « gratuité » ? certes l'Etat supporte une part importante du financement du secteur éducatif par rapport aux autres acteurs, à travers les impôts et les appuis budgétaires extérieurs (coopération et aide au développement, prêts...) notamment pour les dépenses d'investissement, mais d'un côté on a une croissance rapide de l'enseignement privé, et du rôle des ONG dans le préscolaire, l'alphabétisation et l'éducation non formelle qui restent le parent pauvre des dépenses étatiques allouées à l'éducation, avec seulement 0,1% du budget de l'éducation alloué à l'ENF et l'alphabétisation pourtant « prioritaire ».

De l'autre côté, la thèse selon laquelle l'Etat est le principal financeur de l'éducation omet sciemment de prendre en compte dans ses calculs les coûts supportés par les familles qui sont des dépenses éducatives privées (fournitures, transports, soutien scolaire...) dont une partie pour pallier au déficit de qualité de l'école par le soutien scolaire payant. Les marocains assurent au total 30%

du coût de l'éducation¹⁴, soit le double de la moyenne des pays de l'OCDE qui est autour de 16%. Nous défendons l'idée selon laquelle cette omission a pour but de justifier le paiement des ménages et le recouvrement du coût, au sein du paradigme néolibéral de la nouvelle gestion publique. En effet, on retrouvera souvent cette mise en exergue de la contrainte budgétaire de l'Etat dans les discours des acteurs défendant la fin de la gratuité de l'enseignement.

Pourtant, contrairement à l'idée générale selon laquelle l'Etat marocain dépense trop pour l'éducation, on est bien en dessous de la moyenne OCDE qui est de 83,5% allant jusqu'à 96% en Finlande dont le système éducatif est aujourd'hui exemplaire, alors qu'elle n'est que de 68% au Maroc qui est pourtant un pays en développement et a donc tout intérêt à investir dans son capital humain s'il veut atteindre l'émergence.

Etant donné le coût conséquent que cet investissement entraîne à la fois pour l'Etat et les ménages, il s'agirait alors de trouver des solutions de financement alternatives pour soulager ces deux acteurs principaux du financement de l'éducation, au lieu de se contenter d'augmenter la charge des ménages par un paiement supplémentaire qui pourrait constituer une barrière à l'entrée pour certaines catégories sociales. Le recouvrement des frais devient dès lors un choix politique.

Si les sources classiques de financement de l'éducation sont dépassées à cause des contraintes budgétaires auxquelles font face l'Etat, en attendant de réformer la fiscalité pour accroître les recettes fiscales, et les ménages du fait de leur revenu limité et de leur contribution déjà assez importante, les institutions internationales prônent la diversification des sources de financement. Bien que ces préconisations, reprises par les décideurs à travers les principales réformes de la Charte de 2000 à la Vision stratégique de 2015, incluent les ménages également, il existe d'autres sources possibles de financement. Alors que le partenariat public privé ou la privatisation et le paiement des ménages sont citées par le ministère, nous nous intéresserons d'abord aux autres solutions existantes avant de s'y attarder.

Parmi les solutions alternatives, on citera principalement le rôle des autres acteurs notamment les collectivités territoriales et leur contribution possible à l'effort de financement, ainsi que la création d'un fonds dédié à l'éducation qui sont toutes deux des solutions citées par la réforme mais qui restent encore peu mises en pratique :

¹⁴ IBRIZ, S. *Les Marocains assurent 30% du coût de l'éducation, le double de la moyenne OCD*. Médias 24, décembre 2020. URL: <https://www.medias24.com/les-menages-assurent-30-du-cout-de-l-education-au-maroc-le-double-de-la-moyenne-ocde-14883.html>

Tout d'abord, les collectivités territoriales : Celles-ci devaient prendre en charge une part des employés contractuels dans les établissements (gardiens, femmes de ménage, personnels de cantine...) et contribuer à la construction des établissements (Charte) mais n'ont pas tenu leurs engagements. Pourtant, les différents textes de la réforme, la loi-cadre et même le roi soulignent l'importance du rôle des collectivités territoriales : « *Nous soulignons le rôle fondamental qui revient aux collectivités territoriales, tous niveaux confondus, pour concourir à relever ce défi. En effet, à la faveur des prérogatives dont elles sont désormais investies dans le cadre de la Régionalisation avancée, ces collectivités doivent donner la priorité à la mise en place, l'équipement et l'entretien des établissements scolaires, notamment dans les zones rurales et les régions reculées. Le but ultime étant bien de rapprocher l'école des enfants sur l'ensemble du pays.* » (message de SM le roi aux participants de la journée nationale sur l'enseignement préscolaire, 18 juillet 2018)

Les études ont montré que les meilleurs modèles d'écoles à travers le monde sont ceux des écoles dont la gestion et le fonctionnement sont totalement dévolus à la commune, du fait de sa proximité et de sa totale immersion dans le contexte environnemental de l'école, qui lui permet de contribuer directement et efficacement à la réussite de son projet, que ce soit en matière de transport scolaire, de vie scolaire, de cantine, ou d'activités parascolaires. A travers ce système décentralisé, les pays de l'OCDE, où la contribution des collectivités territoriales atteint 66% en moyenne, assurent une moyenne de 15 ans de scolarisation de bonne qualité. Les pays asiatiques sont également donnés en exemple, le budget de l'enseignement secondaire et primaire y étant pris en charge majoritairement par les communes à hauteur de 90%¹⁵. Tandis que dans les pays en cours de développement tels que le Maroc, où la démographie galopante accroît lourdement les besoins et la faiblesse de la base fiscale, le financement de l'éducation se trouve impacté. Pourtant la contribution des collectivités territoriales y reste marginale.

Ce n'est qu'à partir de 2017 avec la mise en place d'un programme gouvernemental intégré qui vise l'équipement de 24 000 douars répartis sur l'ensemble du territoire national en services de base nommé le « Programme de Réduction des Disparités Territoriales et Sociales (PRDTS) », qu'un fonds de 5 milliards de dirhams sera accordé aux collectivités pour des constructions et réhabilitations d'établissements scolaires principalement dans le monde rural. Certaines régions, comme celles de Fès-Meknès et Béni Mellal-Khénifra, se seraient également engagés à financer l'éducation à hauteur d'un tiers des besoins de leurs établissements (construction, réhabilitation,

¹⁵ IBRIZ, S. *Les Marocains assurent 30% du coût de l'éducation, le double de la moyenne OCD*. Médias 24, décembre 2020. URL: <https://www.medias24.com/les-menages-assurent-30-du-cout-de-l-education-au-maroc-le-double-de-la-moyenne-ocde-14883.html>

équipements) sur 3 ans en l'incluant dans leur programme de développement régional¹⁶, allégeant ainsi la charge de l'Etat. On assiste donc à une implication plus large des collectivités territoriales dans le financement de l'éducation, encore faut-il assurer sa pérennisation.

Un fonds réservé à l'éducation :

La loi cadre 51-17 sur l'éducation a prévu la création d'un fonds spécial pour la promotion du système d'éducation, de la formation et de l'amélioration de sa qualité. Pour alimenter ce fonds, plusieurs pistes sont citées : la contribution de la diaspora préconisée par la Banque mondiale, testé dans d'autres pays, notamment par un prélèvement sur la contribution libératoire pour régulariser les avoirs des marocains détenus à l'étranger est un moyen de financement innovant envisagé par le ministère, le Maroc comptant près 5 millions de MRE. En 2014, l'amnistie des changes avait rapporté 2,3 milliards de dirhams à l'Etat et a été reconduite en 2020. Une autre piste de financement inspirée également d'autres pays africains est l'utilisation des taxes sur les ressources naturelles, en les redirigeant vers les secteurs prioritaires tels que l'éducation. D'autres taxes visant à recueillir de petits montants à très grande échelle sur les transactions financières par exemple, ou des micro-donations sont également présentés comme modèles possibles de financement. Ces solutions innovantes peuvent donc représenter des sources supplémentaires de financement public, mais bien qu'elles restent envisagées pour alimenter le fonds elles n'ont toujours pas été mises en pratique au Maroc, ni clairement citées dans la loi-cadre ou les textes de la réforme, contrairement à la contribution directe des ménages par le paiement.

Section 2. La crise de l'enseignement supérieur : les limites de la massification

L'université marocaine moderne est jeune et récente. Bien que le Maroc abrite l'une des premières universités au monde encore en activité d'après l'UNESCO, à savoir l'Université Al Quaraouiyine de Fès fondée en 877 qui conférait un enseignement principalement religieux jusqu'au XII^{ème} siècle, la première université marocaine moderne date du lendemain de l'indépendance en 1957 avec la création de l'Université Mohamed V à Rabat en réponse à une demande pressante en cadres marocains dans l'administration publique et le secteur éducatif pour

¹⁶ IBRIZ, S. *Les Marocains assurent 30% du coût de l'éducation, le double de la moyenne OCD*. Médias 24, décembre 2020. URL: <https://www.medias24.com/les-menages-assurent-30-du-cout-de-l-education-au-maroc-le-double-de-la-moyenne-ocde-14883.html>

réaliser la marocanisation. L'enseignement supérieur s'est graduellement étendu après l'indépendance et notamment à partir des années 1980.

La politique de la généralisation et de l'accès ouvert associée à une croissance démographique importante a rapidement exposé le système d'enseignement supérieur à des contraintes pour répondre à une demande croissante, dans un contexte marqué par la crise et l'austérité. En effet, la période de crise économique pousse le Maroc à déclarer sa faillite en 1983 et à adopter un Plan d'ajustement structurel (PAS) imposé par ses bailleurs de fonds, à savoir les institutions monétaires internationales, à l'instar de plusieurs pays du tiers monde ou en développement, comme condition pour sortir de la crise, réduire le déficit et obtenir de nouvelles aides. Ce plan impose des réformes au secteur public (rationalisation des ressources, réduction de la masse salariale, privatisation et diversification des sources de financement) et la réduction des dépenses sociales importantes dans les pays en développement, ce qui entraînera des répercussions sur le secteur éducatif : coupes budgétaires, stagnation et baisse relative des dépenses, baisse des salaires réels des enseignants, de l'aide aux étudiants et des possibilités d'emploi...

Le système éducatif et universitaire censé faire face à la massification subit donc en plus les effets néfastes du PAS (Banque Mondiale, 1984-1985) et des mesures de stabilisation (FMI, 1983) sans véritable ajustement c'est à dire une restructuration interne du système, une ré-allocation rationnelle des ressources ou une répartition équitable du service de l'éducation entre les différentes classes sociales (Tlemçani, 1997). Alors qu'il souffrait déjà d'une faiblesse du taux d'encadrement et de la capacité d'accueil et du rendement, à cela se sont ajoutées une dégradation de la qualité de l'enseignement, une hausse dans le chômage des diplômés et des inégalités d'accès et de réussite. Pour ce qui est de la répartition des ressources, alors que la part du salaire dans le coût unitaire est restée approximativement constante dans les niveaux d'enseignement primaire et secondaire (autour de 89,4 % du coût unitaire total en 1990 et 89,5 % en 2003 dans le primaire) en raison de la stabilité de la part des salaires dans le budget total dans ces trois niveaux d'enseignement, c'est moins le cas dans l'enseignement supérieur. Celui-ci a connu une hausse des salaires réels, d'une baisse du taux d'encadrement et d'une forte réduction des dépenses sociales, bourses et subventions aux cités universitaires comme effet du PAS et de la politique d'austérité qui en a résulté. Par conséquent, la part du coût unitaire salarial dans le coût unitaire total du supérieur est alors passée de 42,9 % en 1990 à 64,7 % en 2003 (Chedati, 2008).

Le document de synthèse du Rapport général sur 50 ans de développement humain estime que le système éducatif a globalement répondu aux attentes de la nation jusqu'à la fin des années 1970, sa

dégradation coïncide donc justement avec le début de la crise économique conjuguée à la pression démographique et à la massification, puisque le nombre d'étudiants a connu une progression de 13% par an de 1973 à 1993 puis s'est considérablement ralenti jusqu'au début des années 2000 (1,6% par an) posant la question de l'accès à l'université. En effet, comme nous l'avons vu dans la section précédente, les taux d'achèvement restent faibles et des effectifs limités arrivent jusqu'au supérieur avec un taux d'inscription de 22% en 2013, qui est relativement faible comparé aux autres pays de la région : 38% en Jordanie, 37% en Tunisie et 32% en Algérie. Cela peut s'expliquer par l'âge relativement jeune de l'enseignement supérieur moderne au Maroc où l'une des premières universités date de 1957, tandis que dans d'autres pays voisins tels que l'Algérie ou l'Egypte les premières universités ont été instituées par les colons en 1908 et 1909. Avec 16 étudiants inscrits au supérieur pour 1 000 habitants et 2,4 chercheurs plein temps pour 1 000 habitants actifs (2011), l'effort reste insuffisant en comparaison avec certains pays tels que la Tunisie qui compte 34 étudiants et 5,2 chercheurs pour 1000 habitants ou le Portugal qui en compte 37 étudiants et 9,3 chercheurs pour 1000 (Akesbi, 2018).

2.1. Réforme de l'enseignement supérieur : des efforts vers la massification et la qualité

Pour ce qui est des deux dernières décennies, les réformes de l'éducation que nous avons citées précédemment, telles que la Charte nationale d'éducation-formation, le PU ou la Vision stratégique de la réforme, concernaient également l'enseignement supérieur dont elles vont définir les missions : la formation de compétences, la préparation des jeunes à l'insertion dans la vie active, la recherche scientifique et technologique, le développement et la diffusion de la connaissance, la contribution au progrès scientifique et au développement socio-économique, le renforcement de l'identité nationale et islamique, la promotion du patrimoine culturel et des valeurs universelles; ainsi que les orientations : la privatisation et l'internationalisation. Ces missions sont ensuite reprises par la loi 01-00 également promulguée en 2000 et qui régit le fonctionnement de l'enseignement supérieur. Sous cette loi, le système est soumis à une réforme globale de l'ensemble de ses dimensions pédagogique, administrative, de sa gouvernance, puisque la loi 01.00 établit l'autonomie pédagogique administrative et financière des universités, ainsi que le système d'assurance qualité.

On peut donc dire que la mobilisation importante suscitée par la Charte Nationale d'éducation-formation de 2000 a profité à l'université : dans son bilan à mi-parcours de la réalisation des objectifs de celle-ci en 2005, la COSEF a relevé des réalisations et transformation significatives

telles que la mise en place du cadre institutionnel et juridique, l'adoption du système LMD, la décentralisation de la gouvernance et le renforcement de l'autonomie des universités. La Charte a identifié 5 espaces de rénovation : l'organisation pédagogique; l'amélioration de la qualité; la motivation des ressources humaines; l'amélioration de la gouvernance et l'évaluation continue du système; le cinquième espace regroupe à la fois l'encouragement du privé et sa régulation, ainsi que le financement et l'optimisation des ressources. Relier le financement du système à sa privatisation indique une volonté claire de désengagement au profit du privé. D'ailleurs c'est dans cette Charte qu'il est fait mention de manière officielle du projet de contribution des familles au financement de manière progressive dans le supérieur puis le secondaire post-obligatoire (art.175) qui sera également reprise plus tard en 2012 par le ministre de l'enseignement supérieur ré-ouvrant le débat public sur la question, puis par le texte de la réforme actuelle dans la Vision stratégique de la réforme de l'éducation 2015-2030. Ces réformes portent donc une orientation constante en faveur du recouvrement des coûts. L'instauration de frais est toutefois équilibrée par l'octroi de bourses aux étudiants méritants démunis, ce qui permettra de présenter le projet par la suite comme un mécanisme de solidarité sociale.

Sur le plan de la réforme pédagogique, le Maroc a fait le choix de s'aligner sur le système universitaire européen dans le cadre du processus de Bologne entamé en 1999, en raison des liens historiques, politiques et linguistiques qui l'unissent avec certains pays de l'espace européen d'enseignement supérieur. Ce processus visait à faire de l'Europe un espace compétitif dans l'économie mondiale de la connaissance, et ce en harmonisant les systèmes d'études supérieurs européens : division en 3 cycles, reconnaissance réciproque des qualifications, assurance qualité et mobilité des étudiants et enseignants-chercheurs. En conséquence, pour se rapprocher de l'Europe, le Maroc va lui aussi adopter le système LMD en 2003, puis mettre en place un système d'assurance qualité basé sur l'auto-évaluation des universités et la création de l'ANEAQ.

L'adoption du dispositif LMD vise à rendre l'architecture pédagogique du système d'enseignement supérieur plus lisible et à s'aligner sur les normes internationales et européennes homogénéisées par le processus de Bologne, notamment pour permettre la mobilité et la reconnaissance mutuelle des diplômes. Les réformes de l'enseignement supérieur montrent à quel point celui-ci est soumis à l'import de modèles étrangers et à l'internationalisation des normes et des référentiels qui en font le résultat d'un processus de négociation entre acteurs locaux et experts internationaux (Kohstall, 2012). Imposés par le haut, ils ne servent pas forcément une amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur.

Pour ce qui est du Plan d'Urgence, celui-ci étant organisé sous forme de projets, des contrats ont été signés entre l'Etat et les universités avec des indicateurs de résultats concrétisant l'approche qualité établie par la loi 01-00. Les réalisations ont concerné : l'expansion et le développement de l'infrastructure universitaire pour garantir une meilleure capacité d'accueil avec la création de 9 nouvelles universités et une progression du taux d'inscription ; la mise en place de formations plus professionnalisantes et plus adaptées aux besoins du marché ; la mise en place d'un système pour le suivi de l'insertion des lauréats ; la légère réduction de l'abandon universitaire ; l'amélioration de l'appui social pour élargir l'accès à l'enseignement supérieur, avec une augmentation de 30% du nombre de bourses octroyées, la création de nouvelles résidences universitaires... et la mise en place de l'assurance maladie pour les étudiants, mais celle-ci reste limitée et ne couvre que 11% de l'effectif des étudiants en 2018. On peut ajouter à cela l'ouverture à l'international à travers les partenariats et la création d'antennes d'écoles étrangères ainsi que la mise en place de mobilités et d'échanges pour les étudiants et les chercheurs.

Malgré toutes ces réalisations, ces réformes pourtant très centrées sur l'ancrage de l'université dans son environnement économique et l'adéquation entre formation et emploi pour améliorer l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur, n'ont pas réussi à atteindre leurs objectifs en termes de qualité et de rendement ou à résoudre les problèmes structurels dont souffre le système universitaire, à savoir le chômage important chez ses diplômés, ou encore les faibles taux d'encadrement et l'abandon massif, et ce face à une demande sociale de plus en plus pressante au vu du rythme de progression de la massification qui a eu des effets différents en fonction des filières sur la qualité, les conditions d'enseignement ou le rendement et l'employabilité des diplômé(e)s, devenus des questions centrales qui se posent avec acuité.

2.2. Crise de l'Université marocaine : le défi du nombre, du rendement et de la qualité

Le nombre d'étudiants a connu une croissance rapide ces deux dernières décennies : il est passé de 295 600 étudiants en 2000 à près de 1 million d'étudiants aujourd'hui, soit plus du triple en vingt ans. Cette explosion du nombre d'étudiants est due à la croissance démographique : le nombre d'habitants a progressé de 10 millions en 10 ans, tandis que les jeunes représentent 28 % de la population, ainsi qu'à la généralisation de l'accès à l'éducation. Cette massification qui a pour but de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur, dont seulement 8% de la population des plus de 25 ans est diplômée, n'est pas sans contraintes.

En effet, la massification et la politique de l'accès ouvert créent une pression sur l'université qui va poser plusieurs défis sur le plan de la qualité et des conditions d'enseignement ainsi que sur le rendement externe et interne de l'université, notamment du fait de l'insuffisance de l'investissement, du déficit en terme de professeurs et d'infrastructure. Ainsi, malgré l'extension du réseau universitaire, les universités marocaines ont dû accueillir 820 488 étudiants en 2017 alors qu'elles ne disposaient que de 512 630 places. Cela pose un problème car la capacité d'accueil et le nombre de professeurs est limité, ce qui dégrade les conditions de travail à cause de l'encombrement mais surtout du manque d'encadrement, tandis que les professeurs sont débordés et que leur charge de travail ne fait que croître en l'absence d'un recrutement suffisant pour remplacer les départs à la retraite.

2.2.1. Faiblesse du rendement et inégalités de traitement entre établissements à accès ouvert et établissements à accès sélectif ou régulé : les conséquences d'un choix politique

Toutefois, la massification affecte différemment les établissements d'enseignement supérieur et cette situation est inégalitaire entre les facultés à accès ouvert, où elle est plus exacerbée, et celles à accès régulé. En effet, le système universitaire marocain se divise entre d'une part les établissements à accès ouvert pour les filières tels que le droit, l'économie, les sciences sociales (FSJES), les lettres et les sciences humaines (FLSH), et les facultés de sciences (FS), ces établissements étant accessibles à l'ensemble des bacheliers quelque soit leurs résultats ; et d'autres part ceux plus sélectifs et plus spécialisés, à savoir les facultés de médecine, d'architecture, les écoles de commerce, d'ingénieurs et les sciences de l'éducation.

Paradoxalement, l'enseignement à accès ouvert constitue la majorité du paysage universitaire marocain, à hauteur de 87% des effectifs étudiants en 2019¹⁷, mais c'est celui où les conditions matérielles, d'encadrement, et le rendement sont les moins favorables. On observe ainsi une prédominance des études juridiques, économiques, humaines, sociales et littéraires (74,5%) tandis que les sciences ne représentent que 20% de l'effectif total des étudiants, dont 7,5% pour les

¹⁷ Direction des stratégies et des systèmes d'information, Département de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique au Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2020). « L'enseignement supérieur en chiffres 2019-2020 », publié en ligne sur le site du ministère le 17 Septembre 2020. URL : https://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/STATISTIQUES/5656/Brochure%20des%20statistiques%202019-2020%20VF_16092020.pdf

sciences de l'ingénieur. Si l'absence de sélection dans les établissements à accès ouvert a pour objectif la massification et la démocratisation de l'accès, elle pose le défi du nombre à gérer, de la faiblesse du niveau des élèves, du manque de places et d'enseignants, en plus de la non adéquation de formations qui ne sont pas assez professionnalisantes par rapport à la demande du marché de travail.

A. Faiblesse et inégalité des conditions d'enseignement : taux d'encadrement et capacité d'accueil

En effet, étant donné l'effectif important d'étudiants dans les facultés à accès ouvert, qui connaît une croissance de plus de 20% en moyenne par an d'un côté, et le manque d'enseignants de l'autre côté, le taux d'encadrement y est très faible : 8579 enseignants pour encadrer 800 492 étudiants, ce qui signifie 1 enseignant pour 100 étudiants en moyenne, mais ce chiffre arrive jusqu'à 1 enseignant pour 175 étudiants dans certaines facultés à accès ouvert. Tandis que pour l'accès régulé, le taux d'encadrement est meilleur avec 5707 enseignants pour encadrer 121 452 étudiants, soit 1 enseignant pour 21 étudiants seulement ce qui améliore considérablement les conditions et la qualité de l'enseignement. Cette inégalité en termes de répartition des ressources humaines montre qu'il s'agit non seulement d'un problème de déficit en terme de recrutement des enseignants mais aussi d'allocation de ses ressources humaines de manière équilibrée et équitable qui peut alors être attribuée à la gouvernance et à la planification mais aussi au choix politique et aux orientations.

Parmi ces orientations, on retrouve les contraintes financières et budgétaires imposées par les institutions internationales qui se traduisent en réformes néolibérales. C'est le cas de l'orientation visant la réduction de la masse salariale notamment dans le secteur éducatif où celle-ci est considérée représenter une dépense trop lourde pour les finances publiques étant donné que c'est le secteur où les fonctionnaires sont les plus nombreux, que l'Etat va mettre en place à travers de l'opération « départ volontaire de la fonction publique » initiée par le Ministère de la Modernisation des Secteurs Publics en 2004/2005. Cette opération va affaiblir l'école et l'université publiques en facilitant le départ anticipé à la retraite de plusieurs compétences dont l'Université avait besoin sans que ces départs soient remplacés, en offrant des incitations financières pour l'encourager, ce qui participera à fragiliser l'encadrement universitaire et ce un an à peine après le lancement du système LMD.

Il s'agit pourtant d'un choix politique assumé et d'un plan qui vise clairement à satisfaire les recommandations des bailleurs internationaux, au détriment de la qualité du service public, ces recommandation que le gouvernement reprend parfaitement en les enveloppant sous couvert de

réforme et de modernisation de l'Etat pour leur donner de la légitimité. Cette opération s'inscrit ainsi dans un « *plan gouvernemental relatif à la **modernisation** de l'administration publique visant la mise en application d'une nouvelle politique de **rationalisation** des ressources humaines, la maîtrise de la **masse salariale** et l'augmentation du **rendement** des secteurs publics* ». Elle est justifiée par le fait que « *tous les départements ministériels connaissent des poches de sureffectif en général* », tandis que le secteur souffre déjà d'une faiblesse de l'encadrement depuis les années 80 et doit faire face à la généralisation et à la massification croissante de l'enseignement.

En conséquence, et contrairement ce qui est annoncé, elle aura un effet contraire sur le rendement du système éducatif en le privant de compétences sérieuses, en affaiblissant le taux d'encadrement et en dégradant ainsi les conditions d'enseignement ce qui se répercutera sur la qualité et la performance de l'enseignement supérieur à accès ouvert où l'encadrement joue un rôle crucial dans la mise en place de la réforme LMD. Effectivement, celle-ci réduisant la durée du Bachelor de 4 à 3 ans, elle nécessite un renforcement de l'encadrement et une amélioration des conditions d'enseignement pour que les étudiants puissent effectivement terminer en 3 ans, or c'est rarement le cas. Il y a certes la question des départs à la retraite des enseignants dont la moyenne s'accroît de 125 par an entre 2004 et 2014 à 460 par an entre 2015 et 2020, mais aussi celle des besoins en encadrement pédagogique et ceux-ci sont estimés en milliers : en SJES, ce besoin est estimé à 4000 en 2010 jusqu'à 12 000 en 2016 (Lamrini, 2007). Or le nombre de thésards formés chaque année est loin de pouvoir combler ce besoin.

Par ailleurs, un autre indicateur du rendement interne et des conditions d'enseignement est la capacité d'accueil dans les universités qui reste également insuffisante. Elle n'est que de 518 895 places dans l'ensemble du système d'enseignement supérieur en 2019, soit près de deux fois moins que le nombre d'étudiants. Encore une fois, cette répartition n'est pas équitable entre l'accès sélectif qui dispose de 30% de cette capacité, et l'accès ouvert qui en dispose de 70%, car non proportionnelle au nombre d'étudiants (13% et 87%). Il en résulte un encombrement dans les facultés à accès ouvert, notamment les FSJES où le taux d'utilisation de la capacité d'accueil est de 373%, soit plus de 3 étudiants pour chaque place disponible, et un écart énorme entre le taux d'utilisation en accès ouvert qui est de 227% toutes facultés confondues, et en accès régulé où il n'est même pas de 100% mais de 73% le nombre d'étudiants étant inférieur au nombre de places disponibles. On en conclut à une mauvaise répartition de la capacité d'accueil entre accès libre et accès régulé ce qui influence les conditions d'enseignement encore une fois inégales en fonction du type d'établissement. En résulte d'importantes déperditions, un certain laxisme quant à l'exigence d'assiduité et un absentéisme régulier des étudiants qui corrobore le caractère ouvert du système et participe à dévaloriser sa qualité dans le champ social et académique. Les mauvaises conditions et

la faiblesse de l'encadrement renforcent le sentiment d'autonomie des étudiants rendant l'assiduité optionnelle et renforçant ainsi les risques de décrochage.

B. Conséquences sur le taux de réussite et d'abandon :

La massification rapide avait initialement pour but de garantir l'égalité des chances, mais mal préparée, et accompagnée de l'existence de ce système inégalitaire à plusieurs vitesses, elle débouche alors sur une démocratisation illusoire et une faible performance de l'université, sur le plan du rendement interne et externe. La cohérence et l'efficacité se perdent sous les effets de la massification, d'un taux d'encadrement insignifiant et du peu de moyens techniques et scientifiques disponibles. Le taux de diplomation insuffisant traduit un faible taux de rendement.

A ces faibles conditions d'enseignement et d'encadrement s'ajoutent : le manque d'orientation; le caractère hétéroclite et fragmenté de l'enseignement supérieur et le manque de passerelles entre filières et l'absence d'un système de validation des acquis entre les composantes d'une même université, alors même que l'esprit de la réforme LMD allait dans le sens du transfert des acquis d'un établissement à l'autre, d'une université à l'autre, voire d'un pays à l'autre lorsqu'ils ont tous deux adopté le système LMD, afin de favoriser la mobilité et l'adaptation aux conditions et aux contraintes de l'étudiant ainsi qu'aux opportunités en termes de formation et de carrière académique, ce qui n'a pas été complètement mis en œuvre en pratique ; et enfin la fracture linguistique entre un enseignement fondamental en arabe et un enseignement supérieur majoritairement en français fruit d'une politique d'arabisation inachevée. Tous ces facteurs conjugués contribuent à produire un faible taux de réussite et un fort taux d'abandon des étudiants. La mise en place de passerelles pourrait à la fois permettre aux étudiants issus de la formation professionnelle de poursuivre une formation universitaire en faisant valider leurs acquis, mais aussi réduire significativement les déperditions et servir de voie d'orientation palliative à des étudiants en difficulté n'ayant pas pu terminer leur licence par exemple.

Effectivement, le dernier rapport de l'Instance nationale d'évaluation au sein du Conseil supérieur de l'éducation en 2018 portant sur l'évaluation de l'enseignement supérieur et du système LMD montre une très faible performance de l'université dont seule une minorité finit par obtenir son diplôme tandis que plus de la moitié abandonne avant la fin du cursus. Pour évaluer l'efficacité des établissements à accès ouvert, l'INE a analysé les données de dix promotions de 2006 à 2016 inscrites en licence fondamentale dans les établissements à accès ouverts de trois universités avec leur 18 établissements universitaires, ce qui correspond à 27 % du total des étudiants marocains nouveaux inscrits au niveau national.

D'abord, on remarque une aggravation du redoublement et du retard universitaire en première année de licence : celui-ci d'abord compris entre 20 et 35% s'accroît à partir de 2013 pour atteindre jusqu'à 47% en 2016. Avec le cumul, on passe de 32% d'étudiants ayant eu au moins une année de retard en 3ème année de licence à 61,6% des étudiants en 2016 soit le double à peu près, ce qui indique une détérioration de la qualité liée à une massification rapide dans l'accès ouvert durant cette période, l'effectif des nouveaux inscrits en licences fondamentale ayant triplé, passant de 58 234 à 175 137 nouveaux étudiants, dans les 3 universités concernées par l'étude.

Pour ce qui est du rendement, il est apprécié sur la base du suivi de six cohortes de 2007 à 2012 et de leur taux d'achèvement, de diplomation et d'abandon qui sont des indicateurs de rendement interne de la formation. Sur la promotion inscrite en 2007, **seulement un tiers ont obtenu leur diplôme, alors que 65,7% ont abandonné leur cursus**. Le taux de diplomation a baissé de 33% et 34%, pour les cohortes de 2007 et 2010, soit d'un tiers, à 27,6 % soit **à peine un quart de la cohorte de 2012 qui obtient la licence, tandis que le taux de décrochage s'est stabilisé à 53,7%**. Le décrochage après seulement une année d'inscription s'aggrave passant de 17,4% à 25,3% entre 2007 et 2012, soit un quart des étudiants qui abandonnent après une année de formation seulement. Le taux de diplomation en 3 ans est très faible et ne dépasse pas les 16%, et il est également en baisse puisqu'il atteint seulement 11% et 8,8% pour les cohortes de 2011 et 2012. La directrice de l'INE impute ces mauvais résultats au niveau du rendement interne à l'augmentation importante du nombre d'étudiants et à la baisse des ressources allouées aux universités depuis 2010/2011.

Or, même les établissements à accès régulé rencontrent le même problème, et le taux d'abandon reste assez élevé autour de 43% en 2018. Ce n'est donc pas uniquement à cause de la massification mais bien de la qualité générale de la formation, du problème de langue, etc... Ces résultats remettent donc en cause à la fois l'efficacité du système et la qualité de la formation, mais aussi son efficience au vu de l'importance des déperditions engendrées et de leur coût, puisque plus de la moitié des étudiants abandonnent sans obtenir leur diplôme ce qui représente une perte et un gaspillage financier non négligeable. En termes de coût, l'étude de cas de l'INE montre une **inefficience** lourde des formations en licence fondamentale. Elle estime en effet ce **gaspillage de 68% du coût de fonctionnement total** cumulé pour la cohorte de 2012 en licence fondamentale dans les 3 universités étudiées, soit 1,1 MM de déperditions sur 1,6 MM de dirhams, entre le coût engendré par les déperditions (601 Millions de dirhams), qui est supérieur aux coûts de fonctionnements annuels cumulé des diplômés (515 M soit à peine 32% du coût total), plus le coût de fonctionnement annuel additionnel des étudiants encore inscrits 5 ans après leur première année de licence (510 M).

Tous ces indicateurs signent l'échec du système LMD et l'avènement d'une nouvelle réforme de l'enseignement supérieur... Mais la faiblesse du rendement et l'inefficacité de l'université est-elle vraiment due au système LMD ? pas seulement, car le taux d'abandon est tout aussi élevé avant l'adoption de celui-ci : 60% dans les années 90 avec seulement 10% des étudiants qui terminent leur licence en 4 ans dans l'ancien système (Lamrini, 2007). Le système LMD avait même été salué pour ses résultats au début de la mise en œuvre de la réforme avec une amélioration du rendement de la première promotion du système LMD, dont 33% des étudiants ont obtenu leur licence, contre 26% de taux de diplomation pour l'ancien système (Plan d'Urgence, MEN, 2008, p.39).

Pourtant, aujourd'hui il est présenté comme étant le problème ce qui justifierait une nouvelle réforme universitaire et un retour au Bachelor. Alors certes, le système actuel présente plusieurs problèmes de qualité, d'efficacité, d'efficience dont nous avons déjà exposé les causes mais le retour au Bachelor est-il vraiment la bonne solution ? Une année supplémentaire pourra certes renforcer l'orientation, la remise à niveau linguistique, le développement de compétences transversales ou « *soft skills* » au centre de cette nouvelle réforme et qui ont pour but de permettre d'adapter la formation à l'emploi et de permettre aux diplômés de mieux s'insérer sur le marché du travail.

Par ailleurs, si le système LMD avait pour objectif une progression académique qui se fait au rythme individuel de chaque étudiant à travers le système de modules rattrapables afin d'atténuer le poids psychologique du redoublement : « *La notion d'échec concernait une année entière dans l'ancien système. Elle a été abolie en faveur de la «non validation» d'un ou de plusieurs modules avec la poursuite de l'étudiant de son cursus académique. La compensation entre modules, entre semestres et entre années offre la possibilité à l'étudiant de s'émanciper, contrairement à la «rigidité» qui caractérisait l'ancien système* » (INE-CSEFRS, 2018, p.38). Cette flexibilité qui avait pour but de réduire le décrochage a aussi eu un effet sur le retard universitaire. Ainsi, on a vu que peu d'étudiants arrivaient à obtenir leur licence en 3 ans (9% pour la cohorte de 2012), ce qui fait que l'un des arguments de la nouvelle réforme et du passage au Bachelor de 4 ans au lieu de 3 ans de Licence est de s'adapter au rythme réel des étudiants dont la majorité termine sa formation de manière effective en plus de 3 ans.

Toutefois, cela ne résout pas pour autant le problème d'efficacité interne dont souffre le système, puisqu'une année supplémentaire et une nouvelle réforme des enseignements nécessitera forcément de mobiliser plus de ressources, humaines et financières, tandis que celles dont dispose le système actuellement sont déjà insuffisantes et mal réparties... Qu'est-ce qui motive alors cette réforme ? Est-ce un tropisme vers le système anglo-saxon après qu'on ait essayé de s'aligner sur l'Europe mais en vain ? Doit-on continuer à importer des modèles qui ne sont pas forcément adaptés aux

besoins de la réalité locale ? Ici encore, la politique publique semble déterminée par la volonté de s'insérer dans une économie mondialisée du savoir, on parle d'ailleurs déjà de la nécessité de passer du français à l'anglais qui est la langue de la recherche, du savoir et de la mondialisation.

Enfin, le système actuel fait face au défi du nombre et des ressources limitées pour assurer une qualité minimale. Pour en donner un exemple, alors que l'architecture pédagogique du système LMD tel qu'adopté en 2003 devait s'inscrire en ligne avec le principe d'apprentissage tout au long de la vie en permettant aux personnes ayant quitté les études ou celles qui travaillent de pouvoir se réinscrire pour suivre des études supérieures, la forte pression/demande sur l'enseignement supérieur et les ressources limitées ne permettent pas aux universités de satisfaire l'ensemble de la demande en terme de formation continue, et bien qu'elles aient développé un certain nombre de formations continues qui leur permettent de générer des ressources propres, la validation d'expérience n'a pas été mise en place. Le problème se pose également pour les anciens diplômés qui ne sont pas acceptés pour la formation initiale en raison de l'important nombre à gérer et de l'insuffisance des ressources, de l'encadrement et des places, contraignant des anciens bacheliers ayant abandonné les études universitaires et souhaitant les reprendre à refaire leur bac en repassant un bac libre, ce qui représente à mon sens une perte de temps et de ressources, alors qu'un mécanisme plus souple pourrait faciliter leur réintégration dans le circuit universitaire pour réduire le coût de l'abandon et ne pas décourager ceux qui souhaitent reprendre ou poursuivre leurs études.

C. Un système à deux vitesses qui privilégie la sélection :

A l'origine de l'échec du système universitaire, on peut dégager une autre orientation politique contradictoire, puisqu'on annonce la massification, la démocratisation, l'égalité des chances, mais en réalité on a un double système ou on accorde plus d'importance à la composante sélective : ainsi, les établissements à accès régulé sont non seulement bien dotés en ressources humaines mais également mieux dotés financièrement avec une dépense par étudiant 6,5 fois plus grande dans le système sélectif à accès régulé, où le coût unitaire moyen est de 64 893 DH, que dans le système à accès ouvert où celui-ci est de 10 212 DH en moyenne en 2001. Cet écart s'est réduit dans le temps avec la baisse du coût unitaire dans le système sélectif à 31 280 DH alors qu'il est resté plus ou moins constant dans les établissements à accès ouvert autour de 10 067 DH en 2011. Pourtant, malgré tous les efforts financiers et l'attention portée vers le développement et l'extension des établissements à accès régulé ceux-ci n'accueillent que 13% des effectifs soit une minorité des étudiants.

Cette dualité, justifiée par la volonté de préserver quelques institutions d'excellence, s'est institutionnalisée dans une hiérarchisation qui se manifeste dans une allocation déséquilibrée des

ressources, son impact différencié sur la qualité de l'offre de formation, et les perceptions qui se développent chez le public : le système régulé est valorisé, celui à accès ouvert dévalorisé quand bien même il reçoit la majorité des étudiants. *« Les deux systèmes (régulé et ouvert), ne constituent nullement deux canaux homologues déterminant les flux d'étudiants vers et dans le supérieur. Ils obéissent en effet à une stricte logique de hiérarchisation. Le système régulé reçoit les meilleurs étudiants sur la base de leurs notes du baccalauréat et du passage obligé par un concours. Cette sélection permet d'extraire les meilleurs et de conduire la majorité du flux restant vers le système ouvert. Cette sélection horizontale se traduit par une dichotomie entre «les meilleurs» et «les moins bons». La note du baccalauréat détermine aussi le cheminement de l'étudiant dans ses études universitaires. »* (INE-CSEFRS, 2018).

Les enseignants du supérieur eux-mêmes lorsqu'ils ont été interrogés quand à leurs perceptions et préférences du système d'études pour leurs enfants avaient opté à 49% pour le système à accès régulé, 28% pour des études à l'étranger et 5% pour le privé, alors que seuls 6% ont choisi le système à accès ouvert. *« Taxées d'inadéquates au marché de l'emploi par les entreprises, encombrées par la massification de la population étudiante et stigmatisées par une image négative au sein de la société, les formations du système à accès ouvert cristallisent le problème de la non-qualité. Une stratégie d'ajustement est nécessaire pour rehausser son image et valoriser son offre de formation »,* conclue le rapport de l'INE sur l'évaluation du système d'enseignement supérieur à accès ouvert. Ce dualisme est d'autant plus flagrant que le système LMD n'a pas été généralisé et a uniquement été mis en place dans l'accès ouvert tandis que les facultés à accès régulé ont conservé leurs diplômes spécifiques (médecin, ingénieur, technicien...) qui leur procurent leurs identités professionnelles respectives.

A l'origine de cette dichotomie existe une politique publique qui considère également les établissements sélectifs comme plus efficaces et plus aptes à former les cadres supérieurs dont l'économie a besoin, et va donc allouer plus de moyens à leur développement délaissant la fac à accès ouvert qui forme pourtant la masse des étudiants : *« La fin de la décennie 1990 a constitué un tournant dans l'extension et le renforcement du système d'enseignement universitaire. Guidée par des impératifs économiques et sociaux, la politique publique dans ce domaine était plus orientée vers les établissements à accès régulé. Les établissements à accès régulé : EST, FST, ENSA et ENCG, sont créées durant la décennie 1990 dans l'objectif de dynamiser le secteur économique et répondre à ses besoins professionnels. L'objectif principal était de monter des filières devant répondre aux besoins du marché. »* (CSEFRS, 2017). Cela signifie que l'on considère que les universités et formations existantes, avec la montée du chômage des diplômés, n'étaient pas assez professionnalisantes et inadaptées aux besoins du marché mais qu'au lieu de leur allouer plus de

moyens pour les rendre plus performantes on va les laisser en l'état et diriger les moyens plutôt vers la création d'autres établissements plus performants car moins encombrés et mieux adaptés mais aussi plus sélectifs, ce qui ne fera que perpétuer le problème structurel du chômage puisque la majorité des étudiants est issue de l'accès ouvert et non de l'accès régulé.

Cette orientation constitue alors une solution de substitution qui, au lieu d'adapter l'université aux besoins, d'améliorer son rendement et sa qualité, y juxtapose des écoles plus sélectives plus performantes sans pour autant résoudre le problème de savoir ce qu'on fait des diplômés des premières. Cette politique se fait donc au détriment des facultés à accès ouvert qui restent « *dénigrées (ou délaissées) car censées être pourvoyeuses de chômeurs* » d'après le même rapport du CSEFRS¹⁸. Ce constat s'appuie certes sur des chiffres mais apparaît aussi dans le discours politique : nous avons évoqué dans la première section de ce chapitre (1.2) le discours royal de 2013 qui met en avant l'accès régulé et la formation professionnelle en pointant du doigt les filières dépassées de l'université qui seraient devenues des « *usines à chômeurs* ». Cette faible performance de l'Université participe donc à renforcer sa stigmatisation vis-à-vis d'une composante sélective où les conditions ne sont pas seulement meilleures mais aussi les résultats en termes d'insertion sur le marché.

Cette politique orientée essentiellement vers l'accès régulé se heurte paradoxalement une importante massification du côté l'accès ouvert à partir des années 2000 étant donné le nombre croissant de bacheliers lié à la généralisation de la scolarisation, tandis que la composante sélective reste minoritaire. En 2000-2001, les établissements à accès ouvert, au nombre de 41 (dont 8 nouvelles créations) font face à une massification avec 92% du total des étudiants de l'université. Les établissements à accès régulé, au nombre de 32 (dont 24 nouvelles créations), n'accueillent que 8% des étudiants à l'époque. Les ressources sont pourtant mal réparties avec une concentration de l'investissement et des ressources sur l'accès régulé : « *La politique de renforcement des établissements à accès régulé a reçu l'essentiel des investissements et des postes budgétaires en enseignants-chercheurs, afin d'assurer un meilleur taux d'encadrement. Les établissements à accès ouvert continuaient de fonctionner à l'ombre de cette politique.* ».

On en conclut qu'il s'agit donc plus d'un choix politique et d'un problème de mauvaise répartition et d'affectation inégale des ressources que de l'insuffisance de celles-ci d'autant plus

¹⁸ Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, Évaluation des facultés polydisciplinaires Quelle politique, quel impact et quelle perspective ? Benrriane Mohamed, Hamid Bouabid, Rabat 2017. URL : <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2018/02/Re--sume---du-rapport.pdf>

qu'aucun ajustement n'a été fait pour rattraper le tir. En effet, « *cette politique se tourne encore une fois durant la moitié des années 2000 vers ces établissements à accès régulé dans le cadre de l'initiative gouvernementale des 10.000 ingénieurs, de l'offshoring et 3300 médecins. Ces initiatives mobilisatrices en termes politique, d'investissement et de partenariats, masquait une situation intenable dans les établissements à accès ouvert* ». Cette répartition contraste encore une fois avec les besoins puisque les établissements à accès régulé, malgré tous les efforts financiers et de postes budgétaires, n'accueillaient que 13% des effectifs vers la fin de la décennie 2000 et c'est encore le cas aujourd'hui. Pourtant, le nombre d'établissements à accès ouvert est passé de 41 à 55 tandis que celui des établissements à accès régulé a doublé passant de 32 à 63 entre 2000 et 2014, soit les années de mise en œuvre de la Charte.

Tant que ce dualisme existe, les universités à accès ouverts risquent de continuer à être choisies par défaut par des étudiants au niveau faible et moyen qui n'ont pas pu accéder au concours d'entrée d'un établissement sélectif au vu des seuils de note imposés, ou ne l'ont pas réussi, celui-ci étant plus attractif au niveau de l'*outcome* en termes d'insertion professionnelle. Tant que la fac ne se professionnalise pas, elle continuera à recevoir une masse déjà fragile, et à produire du chômage. C'est une tendance qui s'observe dans plusieurs pays qui sont coincés dans un dualisme ambigu entre volonté de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur et maintien d'un système sélectif. C'est notamment le cas en France où la logique de développement de l'enseignement supérieur depuis soixante ans a fait de l'université, à l'exception des facultés de médecine, le lieu de relégation du public qui n'a pas trouvé de place ailleurs : classes préparatoires, IUT, BTS et nombreuses écoles privées qui prospèrent sur le déclin de l'université.

2.2.3. le chômage des jeunes diplômés : un problème structurel

A. Un chômage plus élevé chez les diplômés de l'enseignement supérieur à accès ouvert :

Si l'université a pour mission de contribuer à la production du savoir et à sa diffusion, il est également attendu d'elle de plus en plus, notamment de la part des familles et du secteur productif, de former les étudiants et de les préparer à la vie active en les équipant en compétences qui les rendent qualifiés et « employables », c'est-à-dire capables de s'insérer sur le marché du travail. Toutefois, la capacité de l'université à jouer ce rôle de préparation à l'insertion est remise en cause. Alors que les lauréats du supérieur arrivaient à s'insérer dans le marché du travail jusqu'aux années 1980, ils sont depuis victimes d'un chômage structurel illustré par une corrélation inverse entre

niveau d’instruction et taux de chômage. En effet, le rendement externe de l’université reste faible et caractérisé par un fort taux de chômage chez les diplômés qui est l’une des catégories où celui-ci est le plus élevé, avec 25,8 % de chômeurs parmi les diplômés en 2022 (HCP). Alors que le chômage chez les diplômés était en baisse depuis 2000 où il atteignait jusqu’à 30 % de diplômés chômeurs, il enregistre une hausse depuis 2013-2014 (figure ci-dessous, HCP). Le fait que le taux de chômage soit plus élevé parmi les diplômés par rapport aux non diplômés bat en brèche la théorie du capital humain qui présente les études plus longues ou de niveau supérieur comme un investissement rentable.

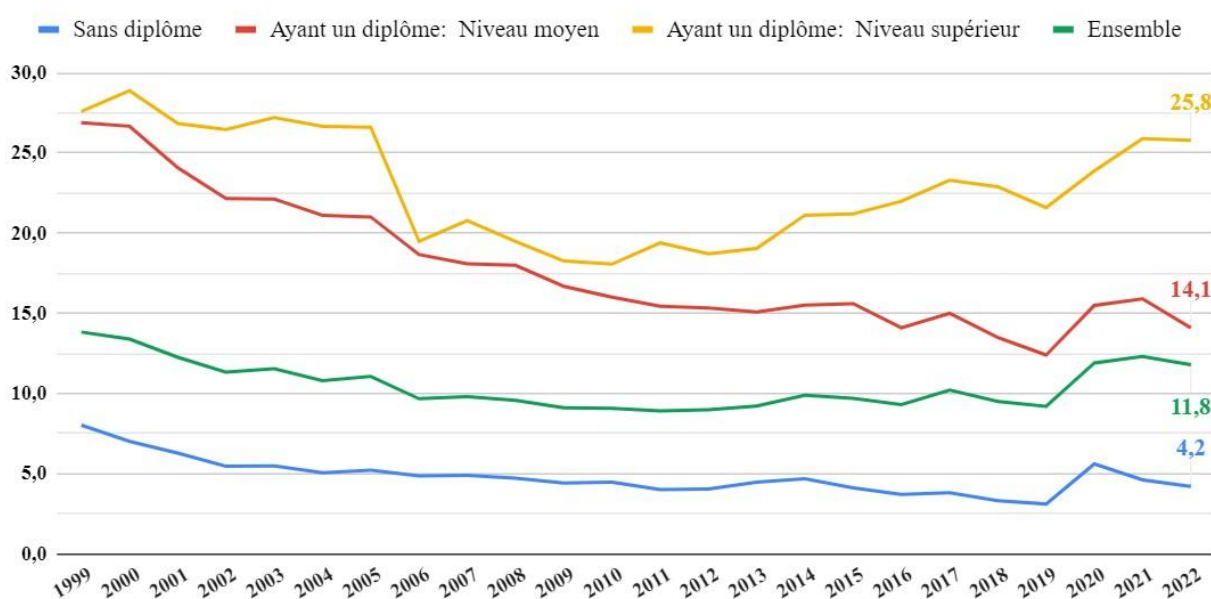


Figure 4 : Taux de chômage annuel selon le niveau de diplôme, HCP¹⁹

L’enseignement supérieur qui suscite beaucoup d’attentes de la part des jeunes devient alors source d’incertitude et d’inquiétude quant au futur et à la possibilité d’une ascension sociale. Certains économistes considèrent toutefois que ce constat est à relativiser dans le sens où le taux de chômage ne serait pas l’indicateur pertinent pour les diplômés du supérieur qui ont un taux d’activité plus élevés mais ont tendance à attendre plus longtemps de trouver le meilleur travail en termes de conditions, de rémunération, et d’adéquation avec leurs qualifications.

Encore une fois, ce rendement est inégal et affecte différemment les lauréats selon qu’ils soient issus de filières sélectives ou ouvertes. En effet, **le taux de chômage est de 30,6% en 2003 pour l’accès ouvert contre seulement 6% pour les diplômés des filières sélectives** qui ont donc moins

¹⁹ Statistiques nationales sur le chômage, site du Haut Commissariat au Plan (HCP), consulté en 2023. URL : https://www.hcp.ma/Taux-de-chomage-annuel-national-selon-le-diplome_a3010.html

de mal à s'insérer sur le marché du travail. Cela ne reflète pas seulement l'inégalité de la qualité de la formation qui est avérée, mais aussi l'état de l'offre et de la demande, la concurrence étant moindre et les profils plus spécialisés donc plus demandés alors que les formations à accès ouvert restent généralistes et peu professionnalisantes.

La reproduction sociale des inégalités fait en sorte que les étudiants issus de milieux défavorisés sont présents en plus grand nombre dans les filières à accès ouvert lorsqu'ils arrivent à accéder à l'enseignement supérieur, et sont donc plus touchés par la dégradation de la qualité de l'enseignement et plus susceptibles de se retrouver au chômage au vu de ces chiffres et de la faiblesse de leur capital social. L'université et l'école sont pourtant censées servir de mécanismes pour réduire ces inégalités et le poids de l'héritage social en jouant le rôle d'ascenseur social.

B. Quelques conséquences économiques, sociales, et politiques :

Sur un plan purement économique, le manque à gagner que représente le chômage des jeunes dans la région MENA est de 2,5 % du PIB total pour une hausse annuelle d'un point dans le taux de chômage, d'après l'Organisation Arabe du Travail (ALO). Un autre rapport de l'IFC (International Finance Corporation)²⁰ estime que la perte économique due au chômage des jeunes dans le monde arabe dépasse les 50 milliards de dollars par an. Sur le plan politique et social, non seulement il s'agit d'une perte pour les contribuables qui forment ces jeunes en vain, mais d'un problème public et social majeur qui ne fait que renforcer davantage la défiance envers l'Etat. Le mouvement des diplômés chômeurs en est le meilleur exemple.

Le chômage des diplômés pose alors un double problème, en particulier dans un système hybride où les gouvernants sont très attachés à la stabilité et au maintien du pouvoir : celui de la menace révolutionnaire que font planer des jeunes instruits mais qui ont du mal à trouver leur place dans un marché du travail peu dynamique et bouché, où les ressources sont limitées favorisant les mieux dotés en capital social, et où l'université formait traditionnellement des cadres destinés à la fonction publique ; et de l'autre côté, un gaspillage socio-économique énorme, le manque d'opportunités par rapport à l'étranger poussant les plus qualifiés à émigrer et à alimenter la fuite des cerveaux, et privant l'économie nationale de ressources humaines précieuses.

Pour ces diverses raisons, la question du chômage des diplômés et de l'inadéquation de la formation à l'emploi devient dès lors au centre des préoccupations et de l'agenda politique. En effet, elle occupe une place centrale à la fois dans le discours politique : «Le secteur de l'éducation est en

²⁰ International Finance Corporation. "Education for Employment: Realizing Arab Youth Potential", Rapport de l'IFC basé sur les résultats d'une étude réalisée par McKinsey & Co. Imed Drine, « Youth Unemployment in the Arab World », UNU-Wider, Juin 2012.

butte à de multiples difficultés et problèmes, dus en particulier à l'adoption de programmes et de cursus qui ne sont pas en adéquation avec les exigences du marché du travail » (discours royal, 20 août 2013), mais aussi à travers les réformes politiques dont a fait objet l'université.

En effet, on a vu que la politique publique a essayé de mettre l'accent sur le développement de l'accès régulé, vu comme plus professionnalisant et formateur de cadres nécessaires à l'émergence économique, mais aussi de résoudre le problème du manque d'efficacité et de l'inadéquation de l'accès ouvert en multipliant notamment les licences professionnelles qui sont même plus nombreuses que les licences fondamentales. Ainsi, près de 380 licences professionnelles ont été accréditées. Mais encore une fois on se retrouve avec des effectifs d'étudiants beaucoup moins importants que dans les filières classiques : seulement 6,2% des étudiants de licence et de master se dirigent vers les filières professionnelles en 2016 (INE, 2018, p.36). Si pour l'accès régulé (13% des effectifs), il s'agit d'un problème de sélection, les licences professionnelles sont pourtant ouvertes mais attirent moins de monde. S'agit-il alors d'un problème d'orientation ?

C. Les facteurs d'explication :

Le Maroc présente un taux élevé de jeunes de 15 à 24 ans qui sont sans emploi, hors système scolaire et sans formation (NEET). Selon l'enquête Panel des ménages de l'ONDH, sur 6 millions de jeunes de 15 à 24 ans, 1,7 million appartenaient à cette catégorie en 2019, soit 28,5%. Juste derrière les NEET, le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur est l'un des plus élevés. Cependant, cette approche « adéquationniste » qui considère le chômage seulement comme résultat du faible rendement externe de l'université met en avant un seul déterminant causal, à savoir l'« inadéquation de la formation aux besoins du marché » du problème « chômage des diplômés » et occulte l'autre, qui est le manque de dynamisme du marché et son incapacité à créer assez d'emplois pour absorber l'ensemble des diplômés.

Pourtant l'université seule ne peut être tenue pour responsable de ce problème. Ainsi, le paradoxe des diplômés sans emploi dans un marché déficitaire en cadres qualifiés s'explique premièrement par **a. l'inadéquation entre la formation et l'emploi**. C'est la raison pour laquelle le développement des soft skills est au cœur de la réforme du Bachelor, mais avant cela le Programme d'Urgence a aussi fait de la professionnalisation et de l'adaptation des formations au marché du travail un objectif, l'ancrage de l'université dans son environnement économique étant déjà un objectif de la Charte de 2000. Il propose ainsi plusieurs mesures pour « *développer une offre d'enseignement supérieur adaptée au marché de l'emploi* » (pp.41-42), former les jeunes en termes de compétences spécifiques et d'aptitudes personnelles transversales pour renforcer leur employabilité. Parmi ces mesures : la professionnalisation des filières à accès ouvert par

l'introduction en dernière année de licence de modules professionnalisants de préparation à l'insertion, d'aide à la recherche d'emploi, d'incitation à l'entrepreneuriat ainsi qu'un stage obligatoire, une étude de cas sur les PME pour inciter à l'entrepreneuriat, la sensibilisation des étudiants aux débouchés par la présentation des métiers et des secteurs, les partenariats avec les fédérations professionnelles pour développer des licences professionnelles orientées vers les secteurs en pénurie.

Il reconnaît également que d'importants efforts ont été déployés pour développer les filières professionnelles et techniques dans toutes les universités, même si la réorientation de l'offre reste insuffisante avec une majorité des bacheliers (plus de 75%) qui s'orientent vers les filières générales à accès ouvert notamment LSH et SJES, alors que les formations techniques qu'on espérait plus professionnalisantes et plus demandées sur le marché du travail n'ont pas connu le succès espéré avec des effectifs qui demeurent faibles (ex. 40% du taux de remplissage dans les EST), sachant que la Charte avait pour objectif que deux tiers des étudiants de l'enseignement supérieur soient inscrits dans ces filières. Celles-ci devaient être développées en partenariat avec l'observatoire de l'emploi, actuellement Observatoire du Marché du Travail (OMT) dans le but d'assurer leur adéquation avec les besoins du marché en termes de qualifications.

Le PU admet donc qu'il y a bel et bien un problème d'orientation et qu'il faut recourir à une orientation plus active pour informer les bacheliers sur l'existence des filières professionnelles et sur leurs débouchés et restreindre l'accès aux filières générales de manière incitative. Or, étant donné les effectifs faibles reçus par ces filières, soit 5% des étudiants de licence à l'université seulement qui sont en licence professionnelle et technique (INE, 2018, p.46), le problème de l'orientation persiste, celui-ci étant également liée aux perceptions des familles qui ne voient pas toujours d'un bon oeil la formation professionnelle. De l'autre côté, la volonté de développer ces filières professionnalisantes atteste également qu'il existe une croyance parmi les décideurs que les formations techniques et professionnelles délivrent des compétences plus faciles à valoriser sur le marché du travail.

On mise alors sur la formation professionnelle en l'opposant à l'Université à accès ouvert moins performante : *« A cet égard, Je tiens une nouvelle fois à souligner l'importance de la formation professionnelle pour la qualification des jeunes, notamment en milieu rural et dans les zones périurbaines. Grâce à une insertion professionnelle réussie, ces jeunes deviendront productifs et contribueront au développement du pays. En effet, l'obtention du baccalauréat et l'accès à l'université ne constituent pas un aboutissement en soi. Ce sont des étapes dans le parcours académique. Ce qui importe vraiment, c'est d'acquérir une formation qui ouvre des perspectives d'insertion professionnelle et de stabilité sociale. Je ne me laisserai donc jamais de mettre en avant*

le rôle de la formation professionnelle, du travail manuel dans l'insertion des jeunes. » (discours du trône, août 2019), et sur l'accès régulé car ils seraient plus efficaces et plus adaptés aux besoins du marché (discours royal, 20 août 2013).

Mais si c'est vrai pour l'accès régulé dont l'efficacité est plus élevée grâce à l'importance des moyens alloués et le taux de chômage moindre par conséquent, c'est moins le cas pour la formation professionnelle qui affiche des taux de chômage tout aussi importants et similaires à l'accès ouvert, ce qui fait que cette opposition entre les deux ne tient pas. En effet, d'après une étude publiée par le HCP en 2018 sur l'insertion des lauréats de la formation professionnelle, près d'un quart des ces lauréats sont au chômage²¹, soit un taux similaire à celui des diplômés de l'université. Ahmed Lahlimi, directeur du HCP, conclut en présentant les résultats de cette étude que « *le rendement externe de la formation professionnelle, en termes de chômage de ses promotions comme en termes d'adéquation de leur formation à l'emploi, est très largement moins favorable à celui des promotions de leurs homologues issus de l'enseignement général* »²². Ainsi, les lauréats de la formation professionnelle enregistrent un taux de chômage de 24,5% vs. 16% pour les lauréats de l'enseignement général, et même pour ceux d'entre eux qui trouvent un emploi il est plus souvent sous-qualifié (33% vs. 11%).

Ce constat est également confirmé pour l'enseignement supérieur, à travers une enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur menée par l'INE en 2012 sur 1625 lauréats de la promotion de 2008-2009 dans 3 universités (Rabat-Agdal, Casablanca et Settat) : les lauréats des écoles supérieures de technologie (EST), c'est à dire de la formation professionnelle post-bac censée former des techniciens prêts à entrer sur le marché du travail, ont un taux d'activité qui atteint à peine les 50% et ce 34 mois après leur sortie de l'école. Réorienter vers la formation professionnelle pour résorber le chômage est-il alors la bonne solution ?

Ce taux est de 100% pour les établissements à accès régulé type ENCG, 95% pour les écoles d'ingénierie, 90% pour les écoles de médecine. Puis il descend à 80% pour les facultés de sciences et techniques et 71% pour les licences fondamentales qui enregistrent les taux les plus bas avec les DUT délivrés par les EST. Cependant les licences professionnelles ont un rendement légèrement meilleur que les licences fondamentales (77% de taux d'activité) soit proches des FST.

²¹ GHARBAOUI, H. *Un quart des lauréats de la formation professionnelle sont au chômage*. TelQuel, janvier 2018. URL : https://telquel.ma/2018/01/11/hcp-pres-du-quart-des-laureats-de-la-formation-professionnelle-sont-au-chomage_1576076/

²² *idem*

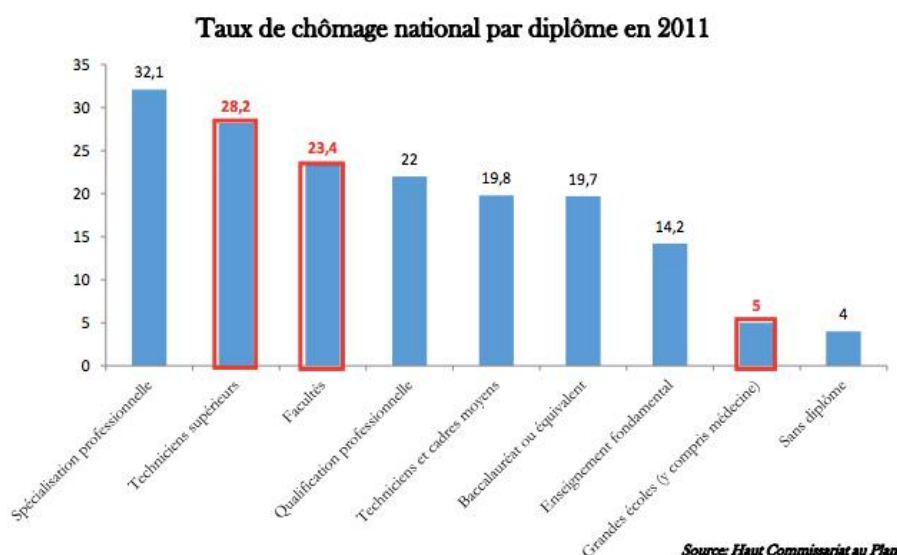


Figure 5. Taux de chômage par diplôme : les diplômés du supérieur sont les plus touchés mais de manière inégale

Peut-on néanmoins tenir l'inadéquation ou le manque de qualité de la formation pour seule responsable du fort taux de chômage chez les diplômés ?

En réalité le problème est plu structurel et il s'avère que c'est le marché de l'emploi qui est hostile aux diplômés, ce qui explique que malgré les efforts de réforme pour améliorer la qualité de l'université et son rendement et adapter la formation aux besoins du marché, ces efforts restent insuffisants si l'on ne prend pas en compte la dimension systémique du problème. Ainsi, le deuxième facteur d'explication du chômage structurel des jeunes diplômés réside aussi dans **b. le manque de dynamisme du marché** et l'incapacité de l'économie à offrir les chances d'insertion professionnelle en nombre suffisant à l'ensemble des diplômés, avec un modèle de croissance économique qui crée plus de capital que d'emploi.

D'ailleurs le chômage des diplômés est un problème structurel qui apparaît à partir des années 1980 parallèlement à la crise économique et à la massification de l'université, donc plus de demande et pas moins d'offre. Mais même après le rétablissement de l'économie qui a repris un rythme de croissance plus élevé à partir des années 2000, on se retrouve avec un nombre insuffisant de postes créés chaque année par rapport au nombre de diplômés et des salaires très modestes. En effet, 250 000 nouveaux diplômés chaque année pour 50 ou 60 000 nouveaux emplois créés tous secteurs confondus et sachant que les diplômés du supérieur ne sont pas les seuls à chercher de l'emploi, ce qui limite grandement les possibilités.

Confrontés à cette situation de rareté de l'emploi, 22% des diplômés sont contraints de retourner aux études et de se retirer du marché de l'emploi. Le taux de retour aux études atteint 49% pour les

diplômés de l'EST, 32,5% pour les facs de science et 29,5% pour les FST, et 26% pour la licence fondamentale de manière générale, alors qu'il est très faible pour les diplômés des établissements à accès régulé (moins de 8%). Étant donné le manque croissant d'opportunités puisque le rythme de la création d'emplois décroît contrairement à la croissance du nombre de lauréats, ceux-ci sont également poussés à accepter des salaires de plus en plus bas. Ainsi, les salaires des lauréats de l'université durant les 34 mois suivant l'obtention de leur diplôme sont modestes, le salaire moyen étant de 6400 DH, avec une majorité qui s'insèrent dans le secteur privé (62%) et un tiers dans le secteur public.

Pour réduire le chômage chez les diplômés du supérieur, il faut donc non seulement adapter la formation à l'emploi pour améliorer l'employabilité des lauréats mais aussi mettre en place des politiques économiques pour encourager la création d'emploi, l'aide à l'insertion des jeunes diplômés avec des mécanismes d'incitation, etc.

Conclusion de la section :

En conclusion, on peut dire que la performance de l'université est multidimensionnelle : elle dépend aussi bien de la qualité des ressources humaines, que de celle de la gouvernance, de l'efficacité du financement, mais aussi des moyens et des choix quant à leur allocation pour améliorer les conditions d'enseignement et l'efficacité systémique. Pour ce qui est des ressources humaines, nous avons évoqué par exemple leur déficit et l'insuffisance des nouveaux recrutements par rapport aux départs à la retraite, qui est un problème de moyens, mais il y a aussi la question de la qualité de ces ressources, leur motivation, leur professionnalisation, mais aussi leur implication effective dans les réformes, face à la réalité du manque de formation continue, de l'absence d'évaluation, de l'absentéisme...

Il s'agit dès lors « *d'investir dans la qualité et de subordonner tout objectif quantitatif au critère de la qualité et de l'utilité* » (art.167 de la Charte Nationale de l'éducation, 2000). En effet, ces deux variables sont interdépendantes et s'enchevêtrent puisque la qualité et la performance de ces ressources est également influencée par leur rareté : des enseignants-chercheurs débordés car peu nombreux, ou obligés de prendre en charge en plus les tâches administratives, ne peuvent pas être performants au niveau de la recherche et ainsi de suite.

La création de l'ANEAQ répond partiellement au problème de l'évaluation et du contrôle de la qualité des formations en incitant les universités à s'auto-évaluer étant donné la résistance farouche

des enseignants à une évaluation externe. Si cela peut s'expliquer par la question de la liberté académique et intellectuelle, et l'autonomie pédagogique dont dispose l'université, cette autonomie est limitée et ne peut échapper à la redevabilité et à l'évaluation, remettant encore une fois la question de la gouvernance au centre des problèmes de performance et d'efficacité auxquels fait face l'université. Cependant, l'importance des ressources que continue à requérir l'expansion du système et l'amélioration de sa qualité, pour que l'excellence ne soit plus l'apanage de quelques établissements, pose également la question du financement de l'université. D'autant plus que la politique publique d'enseignement supérieur continue à faire face à plusieurs objectifs, défis et ambitions parfois contradictoires : comment faire un enseignement de masse, au vu de la tendance de croissance du nombre d'inscrits chaque année, mais qui soit aussi abordable et de bonne qualité, tout en assurant l'égalité des chances et en continuant à soutenir les étudiants méritants issues de milieux défavorisés par un système de bourses ? Peut-on prôner et assurer l'égalité des chances dans un système dual où on continue à encourager la sélection en réalité ?

Enfin, dire que « *l'évolution des effectifs, les impératifs de rationalisation des coûts et les exigences de qualité rendront à terme la gratuité de l'enseignement supérieur insoutenable* » (Lamrini, p.24), est-ce un constat neutre, une réalité scientifique ou un raccourci ? D'autres alternatives de financement sont évoquées dans cette controverse pour répondre à la nécessité d'investir dans le capital humain, que ce soit une caisse nationale ou un fonds de solidarité pour le soutien du système éducatif et de l'école public, une réforme fiscale plus juste et plus équitable, une contribution accrue des collectivités territoriales, etc. alternatives qui seront notamment proposées et analysées par la coalition d'opposition dans cette controverse, d'autant plus que pour les acteurs la question de l'efficacité de l'utilisation des ressources se pose également avec acuité.

Chapitre II. La construction d'une solution controversée à la crise

Dans le Chapitre précédent, nous avons vu que l'Etat cherchait à la fois à généraliser l'éducation et faisait face à une massification de l'enseignement supérieur à partir des années 80, mais était aussi simultanément et paradoxalement confronté à une crise économique qui l'a poussé à prendre un tournant néo-libéral et à adopter les recommandations des institutions financières internationales l'incitant à rationaliser ses dépenses ou à les réduire dans les secteurs sociaux pour sortir de la crise, ce qui affectera in fine la performance du système éducatif et universitaire et engendrera une autre crise cette fois éducative.

Cette double contrainte poussera alors l'Etat à envisager la privatisation comme solution pour se décharger d'une partie des dépenses visant à répondre à la demande sociale en terme d'éducation, mais aussi à vouloir adopter une autre orientation néolibérale, celle de la diversification des sources de financement et du recouvrement des coûts par le paiement direct des ménages, quand bien même ceux-ci supportent déjà une partie des dépenses éducatives. Si cette idée n'est pas directement mise en pratique, on remarque qu'elle est tout de même inscrite à l'agenda politique de chacune des réformes de l'éducation depuis la Charte de 2000 et réapparaît fréquemment dans le débat public.

Ce chapitre s'intéressera à la reconstitution du processus par lequel se fait à la fois l'émergence de cette idée ou proposition de solution de politique publique, puis son appropriation et son portage par les acteurs de la controverse, sa formulation, sa propagation et sa mise à l'agenda politique, et donc le suivi de sa carrière politique de manière concrète dans le débat public. On s'attachera également à démontrer qu'il existe un cadre cognitif préalable qui favorise sa propagation et son acceptation par une partie des acteurs impliqués dans cette controverse à travers la circulation de normes et d'idées appartenant à un référentiel précis.

Avant de rentrer dans le vif des arguments constituant cette controverse, il nous a paru essentiel de reconstituer les séquences et les mécanismes par lesquelles cette proposition de solution s'est formée, d'où le choix de l'analyse séquentielle qui permet de revenir sur l'histoire et le parcours de la proposition dans un premier temps pour reconstituer le processus d'action publique et en dénouer les fils. Ce choix est justifié par le découpage temporel que permet cette approche conjointement à la persistance dans le temps et la réapparition récurrente de la proposition de fin de la gratuité de l'éducation par le paiement des ménages et de recouvrement des coûts. On s'intéressera ensuite aux micro-fondations de cette action, et notamment aux idées et aux croyances des acteurs qui

défendent ou contestent la fin de la gratuité d'abord parce qu'ils adhèrent ou non à un set de représentations soit d'ordre général concernant la gouvernance et le financement de l'action publique éducative (core beliefs), ou plus spécifiques au sous-système d'action étudié (policy core beliefs).

Section 1. Reconstitution du policy-making process : suivi de carrière d'une proposition de politique publique

Après avoir exposé dans le premier chapitre la construction de la crise de l'éducation comme problème public, notamment au niveau de la qualité, de l'efficacité et de l'efficience du système éducatif, dont le financement est l'une des dimensions mais aussi une des causes attribuées par les acteurs du débat à l'explication de la crise, nous nous intéresserons ici à l'émergence d'une proposition de solution, sa propagation et le conflit dont elle fait l'objet. Ainsi, nous estimons que cette proposition de politique publique est portée et défendue par des acteurs qui l'inscrivent à l'agenda dans les différentes réformes élaborées pour résoudre la crise éducative. Le débat ou la controverse représentent un moment de délibération et de préparation de la décision, qui est aussi un moment d'évaluation et de diagnostic de l'état du système, de la crise et de ses causes.

La crise devient alors une opportunité pour le changement en politiques publiques (*crisis-driven change*) par la réforme, et pour présenter la « fin de la gratuité » comme une partie de la solution en l'inscrivant dans le volet réservé au financement dans les trois grandes réformes éducatives depuis 2000. Elle est présentée comme une diversification des sources de financement pour dépasser la contrainte budgétaire de l'Etat et augmenter les ressources financières dont le système a besoin pour se développer, et donc comme un moyen et un instrument financier nécessaire à la résolution de la crise éducative. Cela signifie que la « fin de la gratuité » de l'éducation est construite comme solution à la crise de l'éducation et de l'université, la controverse étant l'un des lieux de cette construction. Cela signifie toutefois un travail de problématisation précis qui fait du manque de moyens humains et financiers la cause principale de la crise et du déficit en qualité de l'enseignement supérieur, afin de pouvoir présenter l'augmentation des ressources par le paiement comme la bonne solution à cette lecture précise du problème.

Notre **hypothèse** est que cette solution est antérieure au problème de la crise éducative et s'inscrit dans un référentiel précis, le New Public Management, un cadre cognitif et normatif préexistant dont les idées et les normes sont d'abord introduites par les recommandations des rapports d'évaluation des institutions internationales, puis se diffusent et sont adoptées par des

acteurs locaux, politiques et administratifs, qui s'appuient sur ce référentiel pour défendre et justifier le paiement des ménages. C'est ce qui constituera le « cadre général d'action » (Mény & Thoenig), qui est l'un des éléments permettant l'identification d'une politique publique plus ou moins cohérente en la distinguant de simples mesures isolées.

La sociologie des sciences et les travaux sur les controverses socio-techniques dont l'hypothèse centrale est interactionniste ont montré que l'identité des acteurs et leurs positions se définissent et se consolident au cours de la controverse, tandis qu'une situation problématique traitée par une controverse en sort mieux articulée dans ses composantes (Riep, 1986). C'est ce qu'ils appellent la « stabilisation des enjeux et des réseaux d'acteurs ». Il s'agit dès lors d'observer l'activité de ces acteurs, la manière dont ils définissent leur positions, les mécanismes de sélection et d'utilisation des arguments (ou stratégies argumentatives), et ceux par lesquels se fixent l'identité et le rôle de chacun (Callon, 1981). Si les arguments et les intérêts s'assemblent et s'affrontent en situation bien plus qu'ils ne préexistent aux échanges, ce qui nous intéressera c'est la manière dont les discours s'organisent autour de référentiels avec un vocabulaire précis et récurrent d'un acteur à l'autre. C'est par cette circulation des idées que se forme un réseau ou une coalition : « *Lorsqu'elle est bien développée, une controverse permet ainsi de stabiliser un enjeu et un réseau d'acteurs* » (Lascoumes, 2014).

Cette controverse engage des luttes discursives et définitionnelles de la communauté de politique publique (ou sous-système pour reprendre le terme du modèle de l'ACF) scindée en deux coalitions de cause, qui mobilisent deux récits du problème, ses causes, et les solutions qu'il nécessite, ou tentent de justifier celle-ci du moins, et qui essaient chacun de leur côté en mobilisant différentes ressources argumentatives pour tenter d'influencer le processus de fabrique de la réforme éducative.

Par ailleurs, cette controverse est de nature circulaire et émerge à plusieurs reprises depuis les années 90 ce qui montre une persistance de l'orientation qui insiste à introduire le paiement et le recouvrement des coûts. Il est donc important de déterminer à la fois l'origine de cette proposition et comment elle a été réappropriée, propagée et défendue par les acteurs qui ont réussi à l'inscrire dans les textes de la réforme et jusqu'au projet de loi-cadre. Et pour quelle raison, malgré cette persistance et ces tentatives récurrentes de la mettre en œuvre elle a aussi fait à chaque fois l'objet de renoncements restant ainsi à l'état de non-décision ? Qu'est-ce qui détermine donc la prise de décision en politique éducative au Maroc ?

C'est cette zone grise de la non-décision qui nous intéresse et que nous nous proposons de décortiquer. Nous partons donc sur la base de la définition de Thomas Dye selon lequel une politique publique c'est tout « ce que les gouvernements décident de faire ou de ne pas faire » (Dye, 1972). Le choix ici de retenir ou non une décision ou un programme nous renseigne en effet sur un certain nombre de choses : les préférences des gouvernants, mais aussi les rapports de force, les idées des décideurs et leurs intérêts, les raisons de la sélection et du renoncement à une proposition, c'est-à-dire du non-choix.

Cette zone est donc particulièrement intéressante pour comprendre à la fois les enjeux et les déterminants de la décision, mais surtout le travail et l'activité de fabrique de la proposition de politique publique par les acteurs dans laquelle réside la dimension politique de l'action publique (Zittoun, 2013), notamment car il s'agit d'une activité discursive qui consiste à peser dans le rapport de force sur la formulation et la sélection du choix public. Or, c'est dans cette activité que se manifestent les prises de position idéologiques des acteurs, qu'ils soient décideurs ou membres de la communauté épistémique concernée, qu'il tente d'appuyer ces positions par la preuve ou d'autres stratégies de mobilisation de ressources symboliques. La controverse est donc à la fois le terrain d'expression de ces positions et de ces stratégies, mais aussi de stabilisation et de construction des enjeux et des réseaux d'acteur.

Avant d'en venir aux arguments et au contenu de la controverse ou aux stratégies des acteurs y prenant part, cette partie se donne pour objectif de reconstruire la timeline et les séquences de la prise de décision concernant la fin de la gratuité de l'éducation en suivant la carrière de cette proposition de politique publique.

1.1. L'objet d'étude : de la controverse à la crise institutionnelle

Avant de reconstituer les séquences de la politique publique, qui concernent l'émergence et la formulation de la proposition de politique publique, quand bien même celle-ci n'est pas mise en œuvre et se trouve seulement à l'état de « projet en débat » ou de « proposition de politique publique éducative », il me paraît essentiel de délimiter ici l'objet d'étude qui est mis en débat.

La controverse que l'on veut analyser porte de manière générale sur le financement de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Ainsi, avec les langues, le financement de l'éducation est l'un des points sur lequel les acteurs en charge de l'élaboration de la réforme éducative n'arrivent pas à trouver un consensus. Cette controverse est d'abord due à une divergence

d'opinions qui se transforme en conflit. Alors qu'une partie des acteurs considèrent que les ressources étatiques sont limitées au vu de la conjoncture économique et financière et de la « *crise cardiaque* » que traverse l'Etat qui a fait faillite dans les années 80 et a été contraint par le Plan d'Ajustement Structurel imposé par le FMI et la Banque Mondiale en 1983 à l'austérité et aux coupes budgétaires pour redresser ses finances publiques, et donc à la privatisation de plusieurs secteurs dont celui de l'éducation, mais aussi au vu des besoins croissants en terme de généralisation de l'éducation d'autre part, il paraît inévitable de rechercher d'autres sources de financement de l'éducation, y compris chez les ménages. Le second point de vue considère que l'éducation est un service public qui doit être entièrement pris en charge par l'Etat, d'autant plus que les ménages contribuent déjà à travers l'impôt mais aussi en supportant directement une partie des coûts liés à l'éducation à laquelle ils réservent une partie non négligeable de leurs dépenses.

Alors que les premiers présentent le problème du financement comme un problème technique de rareté des ressources publiques, les seconds considèrent qu'il s'agit d'une tentative de redéfinition néolibérale des missions de l'Etat qui cherche à se décharger de plus en plus des services d'éducation et de santé en encourageant et en facilitant l'intervention du secteur privé, ce qui creuse les inégalités alors même que l'école était un lieu de mixité et un moyen d'ascension sociale avant les années 2000.

Avant de détailler les arguments et la composition des deux coalitions de cause, ainsi que les ressources et stratégies qu'ils mobilisent et déploient dans le but d'influencer la formulation de la politique éducative, nous allons définir cette controverse et retracer les étapes et les conditions de son émergence, de la construction et de la diffusion de fin de la gratuité de l'enseignement comme proposition de solution au problème de financement de l'éducation puis à celui de la crise de l'éducation au Maroc.

De manière plus précise, cette controverse qui date de plus de 20 ans est re-déclenchée à partir de 2016 par un projet de loi-cadre de l'éducation n°51.17 relative à la réforme du système d'éducation de formation et de recherche scientifique. Cette loi reprend en réalité les orientations de la réforme « Vision stratégique 2015-2016 pour la réforme de l'éducation » et cherche à les concrétiser et à leur donner une valeur juridique engageante (ou contraignante) conformément aux orientations du discours du Trône de 2015 qui parle d' « *élaborer une réforme dans un cadre contractuel national contraignant, par le biais de l'adoption d'une loi-cadre qui définit une vision à long terme et met un terme au cercle vicieux de la réforme de la réforme dans fin* ».

Cette loi, dont l'élaboration est confiée à une commission intergouvernementale puis validée par le Conseil supérieur de l'éducation, vise donc la mise en œuvre effective et durable les recommandations de la réforme, parmi lesquelles le recouvrement des frais par une contribution progressive des ménages aux frais dans l'enseignement « post-obligatoire », c'est à dire par le paiement direct d'une partie des frais. Elle concerne donc précisément le paiement des ménages au lycée et à l'université, ce qui sera médiatisé comme une « fin de la gratuité » de l'enseignement secondaire et supérieur public.

Or, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, **l'éducation n'est pas gratuite** puisque les ménages supportent déjà près de 30% de la dépense éducative, tandis que le reste est pratiquement couvert par les impôts qui représentent la majorité des recettes de l'Etat. La proposition concerne plutôt la mise à contribution directe des ménages par le paiement de frais supplémentaires à l'institution, ou ce qu'on appelle dans le jargon technique le « recouvrement des frais » qui peut être total ou partiel, et ce sans tenir compte des coûts annexes qu'ils supportent déjà en plus des impôts dont un quart à peu près est destiné à l'éducation.

Bien qu'elle ne fasse que reprendre les recommandations de la Vision de 2015 mais aussi de la Charte de 2000 qui ont déjà proposé exactement la même mesure, la tentative de concrétisation va éveiller des craintes exprimées par les syndicalistes, les partis, les mouvements étudiants opposés à la mesure qui porte atteinte pour eux à un acquis historique, dans un contexte où l'Etat cherche à se décharger de la gestion et du financement de secteurs vitaux qu'il ouvre aux investisseurs privés alors même qu'il devrait renforcer l'école public seule capable d'assurer l'égalité des chances et de jouer le rôle d'ascenseur social de manière plus égalitaire et méritocratique. Ils s'interrogent par ailleurs sur la capacité des ménages de classe moyenne ou vulnérables, qui investissent déjà dans l'éducation de leurs enfants, à supporter un coût supplémentaire, et s'inquiète que cela ne représente une barrière de plus à leur accès à l'éducation et notamment à l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, cette proposition de contribution des ménages qui vise à appliquer la recommandation (ou l'injonction) des institutions internationales faites au pays à diversifier les sources de financement de l'éducation, et qui est contestée car considéré comme une mesure néolibérale, est d'autant plus contestée qu'elle revêt un caractère très flou et incertain. Peu de détails sont fournis, notamment les données sur lesquels s'appuie la décision et ses critères qui sont autant d'inconnues suscitant l'escalade de l'inquiétude : « Qui va payer ? Combien ? Qui sont les ménages aisés ? Scolarisent-ils vraiment leurs enfants dans le public ? » sont autant de questions qui se posent et peinent à trouver une réponse.

Cette panique générale est accentuée lorsque la publicisation de la proposition se fait à travers une « fuite » dans les médias d'un rapport du Conseil supérieur visant à mettre fin à la gratuité de l'éducation, sur le ton de la dénonciation d'un plan secret visant la destruction de l'école publique, ce qui met à mal toute explication ou communication officielle à posteriori. Même lorsque le Conseil supérieur et le gouvernement rétro-pédalent pour calmer l'opinion publique, leur argumentaire ne s'appuie pas sur des preuves ou des données solides, si ce n'est l'insuffisance des moyens de l'Etat pour faire face au besoin en éducation et l'importance des moyens déjà investis dans le secteur. L'étude concernant le ciblage et la capacité des ménages à contribuer ne sera faite qu'ultérieurement, alors qu'aucune étude n'est prévue pour peser le pour et le contre, par exemple pour voir si le montant généré vaut le risque ou le coût et l'impact sur une aggravation éventuelle des inégalités. Donc aucune d'impact ou même de faisabilité. Seul un sondage d'opinion sera réalisé peu avant la prise de décision en juin 2019 par le CSEFRS, et qui montrera un large rejet de la contribution des ménages.

Même la position officielle reste timide et difficile à déterminer, puisque cherchant à tempérer les réactions violentes suscitées par cette annonce : un coup les décideurs démentent formellement la suppression de la gratuité, un coup ils la relativisent en expliquant qu'elle ne concernera que l'enseignement post-obligatoire et les familles aisées, concédant une gratuité partielle. Cette hésitation et ces incertitudes participent à renforcer la position du camp adverse attachée à la gratuité partout et pour tous dans l'enseignement public à tous ses niveaux.

Certains chercheurs se lancent dans des simulations à plusieurs scénarios, mais en l'absence totale d'informations cela relève presque de la spéculation. Lorsqu'on interroge le ministère de l'enseignement supérieur, la dernière étude en date sur l'origine sociale des étudiants à l'université date de 2007, soit avant le Plan d'Urgence. Cette étude réalisée avec l'assistance de la Banque Mondiale et d'experts consultants de l'Université de Buffalo à New York, qui n'est pas publique puisqu'il s'agit en réalité d'un rapport de consultante pour la Banque Mondiale aurait conclu à l'existence de la possibilité d'appliquer le recouvrement des coûts dans les facultés à accès régulé comme les facultés de médecine ou les écoles sélectives d'architecture, où les étudiants seraient issus de milieu plus favorisés.

En réalité ces incertitudes constituent le propre même de la controverse...

1.2. Mais d'abord, qu'est-ce qu'une controverse ?

Dans la littérature on en retrouve plusieurs définitions. Parmi celles-ci, les controverses désignent des « *débats qui engagent des connaissances scientifiques ou techniques non stabilisées, avec des incertitudes sur les acteurs concernés et légitimes... affaires où les incertitudes usuelles du social, de la politique, de la morale se trouvent compliquées par l'instabilité des connaissances scientifiques ou techniques et par l'absence de faits considérés comme indiscutables* ».

La controverse est aussi définie comme un « *différend entre deux partis et mis en scène devant un public, tiers placé en position de juge* » (Lemieux, 2007), mais aussi comme un conflit dialogue caractérisé par sa nature triadique impliquant deux groupes en conflit et un tiers à la fois public et juge. Il s'agit donc d'une séquence de discussion et d'affrontement entre des points de vue divergents sur un sujet qui n'a pas pour but la recherche d'un consensus mais plutôt la persuasion du public-juge par l'argumentation et le discours. En cela la controverse, qui est un débat caractérisé par une diversité d'intérêts, de valeurs et de croyances qui se confrontent, est différente de la délibération qui est plus orientée vers la décision collective qu'elle vise à rendre mutuellement acceptable et donc déterminée par des facteurs exogènes à l'inverse de la controverse dont la signification et la fonction seraient autonomes et non déterminées par le processus décisionnel seul. Cette différence réside dans la relation triadique reliant les deux parties de la controverse et le public-juge et dans l'interaction avec l'auditoire plus que dans l'anticipation d'une décision.

L'enjeu de la controverse est non de décider mais de convaincre un public, ce qui passe par l'argumentation mais aussi par la prise de parole médiatique pour justifier et légitimer son point de vue publiquement. Mais tous les arguments et les preuves ne se valent pas en public (asymétrie de fait). Les positions peuvent être inégalitaires, l'une dominer l'autre. Le rôle du chercheur est de restituer l'impact des contraintes argumentatives sans régresser vers un parti pris ou sombrer dans le relativisme, le perspectivisme ou le réductionnisme... Il ne s'agit pas de trier le vrai du faux ou le légitime de l'illégitime mais de constituer un inventaire de tous les états du monde possibles. Parmi les principes qui s'appliquent aux controverses : « *suivre tous les acteurs de manière symétrique, cartographier leurs relations, s'en tenir strictement à leurs façons de faire sens du monde* ».

Par ailleurs, les controverses agissent sur la réalité sociale dans le sens où elles participent à produire « *des vérités socialement acceptées et advenir un monde nouveau puis à peser sur lui pour le transformer* » (Latour, 1989). Ce qui nous intéresse précisément c'est les mécanismes par

lesquels les idées mises en débat peuvent participer à transformer la réalité sociale en agissant sur le changement en politique publique dans le cas des réformes éducatives.

Nous distinguerons ici la controverse scientifique, qui a pour but de résoudre un point conflictuel d'une théorie scientifique et de prendre une décision en s'appuyant sur la construction d'un savoir commun fondé sur des arguments, des preuves ou des croyances, celle-ci ayant lieu généralement entre un public de pairs, d'experts et de scientifiques, de la controverse lorsqu'elle passe dans le domaine social c'est à dire lorsqu'elle sort des institutions académiques vers des arènes publiques tels que les institutions, les médias, ou le parlement. La différence est que les experts ont tendance à partager un même référentiel scientifique même lorsqu'ils appartiennent à différents courants à l'intérieur de celui-ci, tandis que le déconfinement où la désectorialisation de la controverse se heurte à la multiplication d'acteurs et de référentiels. Le public de pairs est remplacé par un public profane moins spécialisé et dont les préoccupations sont autres. Selon son déplacement dans les différentes sphères (scientifiques, politiques ou médiatiques) et arènes discursives, la controverse acquiert de nouvelles mises en scène en fonction du public-juge, perdant certains arguments ou en développant d'autres.

Le plus souvent les controverses débordent le cercle des pairs et enrôlent avec elles des forces sociales et des individus situés au-delà du périmètre institutionnel où elles ont pris naissance (périmètre lui-même bien difficile à délimiter généralement). Plus le public sollicité est composé de profanes et non seulement de spécialistes (public de pairs) et s'élargit au plus grand nombre (grand public), moins on parle de controverse, qui prend son essor dans un milieu relativement fermé, et plus de crise institutionnelle, Lemieux renvoie d'ailleurs à la sociologie des crises politiques de Dobry et notamment à la notion de « *mobilisation multisectorielle* » : il y a crise dès lors que le conflit n'est plus confiné dans un secteur donné (ex. Université) mais en mobilise d'autres (ex. médias, justice...).

Alors que la controverse sur la fin de la gratuité était d'abord apparue et discutée dans des milieux fermés (Rapports confidentiels de la Banque Mondiale au gouvernement, COSEF, Conseil supérieur, MEN), son processus d'autonomisation commence dès lors qu'elle tombe dans le domaine public et suscite un débat public. Dans ce chapitre, on verra que cela a lieu à plusieurs reprises sur plusieurs séquences de l'histoire récente de la réforme éducative, et ce dès la fin des années 1990, que ce soit par la médiatisation de rapports de la Banque Mondiale en 1995 préconisant la diversification des sources de financement ou à travers le discours du roi au Parlement en 1999 qui expose les résultats de la COSEF déclinant cette recommandation en

mesures opérationnelles. Aussi risqué que cela puisse paraître, ce sont donc d'abord les pouvoirs publics qui vont être à l'origine de la publicisation de cette proposition de politique publique, participant ainsi à sortir la controverse du cadre expert et institutionnel. En 2016, on verra que ce sont les médias qui jouent davantage ce rôle là.

Au-delà de la sphère scientifique où la controverse prend forme avant de passer dans les sphères politiques et médiatiques, *« les controverses révèlent les modes d'organisation du débat public ainsi que les modes de rationalité des acteurs qui y prennent part en nous donnant à voir la manière dont leurs arguments s'ancrent dans des systèmes de valeur et des régimes de véridiction »* (Badouard et Mabi, 2015). L'analyse des controverses permet dès lors de comprendre comment s'affrontent les modes de rationalité des acteurs : comment un dispositif fait circuler la parole entre des acteurs en désaccord, comment se construit et s'évalue l'autorité d'un argument, quels rôles jouent les médiateurs dans l'apaisement ou l'exacerbation d'un conflit, comment se construisent les grilles d'interprétation collectives d'un problème public...

« L'entrée par les controverses a une vertu heuristique : la controverse est un chantier ouvert qui oblige les acteurs à expliciter leurs positions, à faire connaître leurs preuves, à modifier leurs épreuves... Cela facilite donc le travail des enquêteurs en rendant visible et compréhensible ce que les différentes boîtes noires encastrent ordinairement. » (Méadel, 2015).

Section 2. Aux origines de l'émergence et de la publicisation de la proposition de « contribution des ménages au financement de l'éducation » :

Pour ce qui est du traçage de l'apparition de cette proposition dans les documents officiels et la littérature au Maroc, cette proposition est loin d'être récente et se construit sur plusieurs décennies. D'abord introduite par les institutions monétaires internationales qui préconisent à travers le Plan d'Ajustement Structurel en 1983 des réformes néolibérales, une restructuration du secteur public et des secteurs sociaux sujets à des coupes budgétaires, favorisant l'installation d'un cadre et d'orientations dans ce sens, à savoir la diversification des sources de financement, l'optimisation et la rationalisation des ressources publiques, la réduction de la masse salariale,... que l'on retrouve par la suite également dans les rapports d'évaluation de la Banque Mondiale, saisis comme des

références par les autorités publiques. Ces concepts, notamment celui de la rationalisation des dépenses, qui renvoie donc à la pertinence et à l'efficacité de la dépense, avec la participation ou la bonne gouvernance, ont été tellement intégrés dans le discours politique et technique générique relatif aux politiques publiques que leur usage est devenu quasi systématique dans n'importe quelle réforme. Or, ces concepts sont au cœur du paradigme de la gouvernance.

2.1. Le rôle des institutions internationales et de la Banque Mondiale dans la circulation des normes et des idées :

Pour ce qui est du débat sur la gratuité, celui-ci existe au moins depuis la moitié des années 90 et accompagne depuis les grandes réformes éducatives. Par ailleurs, il apparaît parallèlement aux premières évaluations menées au Maroc par la Banque mondiale qui portent sur les secteurs de l'éducation, de la santé, de la justice, ou de l'administration. Ces évaluations globales et sectorielles soulèvent des faiblesses structurelles et des dysfonctionnements qui aboutissent sur des recommandations dont la rationalisation des dépenses et la diversification des moyens de financement entre autre comme réponse à ces dysfonctionnements, d'autant plus que celle-ci constate le sous-développement du secteur privé par rapport au secteur public et préconise la libéralisation, la réduction de la masse salariale des fonctionnaires et la privatisation.

Ces rapports permettent d'introduire ces nouvelles normes et de participer à leur diffusion et à leur circulation, et parmi ces normes la fin de la gratuité des services publics ou le recouvrement des coûts (*cost-sharing*) par le paiement direct des usagers en ligne avec les recommandations de la Banque Mondiale dans ses rapports sur la réforme de l'éducation en 1986 puis en 1995. Le rapport de 1986 intitulé « *Education sector reform in Morocco* » préconisait de réduire la charge budgétaire de l'Éducation, de décharger l'État de certaines responsabilités au profit du secteur privé, de considérer l'Éducation comme un service payant et non comme un bien social (Laïdi, 1989, p.64).

Cette logique relevant de la nouvelle gestion publique représente un changement de paradigme qui revient à transférer la responsabilité du financement de l'Etat vers les individus considère l'éducation et l'université non plus comme bien commun mais comme un bien marchand qui ne saurait se soustraire aux contraintes économiques et financières et qu'il s'agit de considérer en fonction de ses effets économiques directs pour l'individu et la société. Elle se traduit par une série de réformes néolibérales comme la réduction du nombre de bourses dans l'enseignement supérieur à partir de 1993 et le gel du montant de celles-ci pendant plusieurs décennies, ou encore dans la

Charte de 2000 où il est question de rentabiliser l'éducation en la rendant plus performante mais aussi de rationaliser les ressources disponibles, de chercher de nouveaux moyens de financement notamment par le moyen de la contribution directe des ménages au financement à travers le paiement de frais d'inscription dans l'enseignement post-obligatoire (art.174 et 175). Elle s'appuie sur l'insuffisance des ressources financières publiques existantes pour atteindre les objectifs de la réforme, et enfin d'encourager le secteur privé pour décharger l'État.

En Octobre 1995, un autre rapport pays de la Banque Mondiale reprend clairement ces orientations dans ses préconisations, notamment celles relatives à la rationalisation des ressources et à la diversification des sources de financement. Il est intéressant d'étudier le lien entre ces deux recommandations ou propositions :

La première porte sur l'efficience et la pertinence de la dépense mais aussi sur le choix des priorités. Or d'après ce cadre référentiel, ce choix devrait être basé sur des calculs purement économiques, d'où l'avènement par la suite du concept de « capital humain » selon lequel on investit dans l'éducation pour des raisons purement économiques dans le cadre de ce qu'on va appeler l'économie mondialisée du savoir et de la connaissance. Mais cela peut représenter un anachronisme puisque cette idée de la nécessité d'investir dans le capital humain et immatériel n'apparaît que plus récemment dans le discours politique marocain lors de la dernière décennie avec un tournant en 2014 marqué par le discours royal sur le capital immatériel, tandis que dans les années 90 on considère encore l'éducation comme un secteur non productif qui consomme plus de dépenses qu'il ne produit de recettes et donc qui reste secondaire d'après cette doxa libérale de la rationalisation des dépenses, et ce malgré la mobilisation suscitée par la Charte en 2000 mais qui reste sectorielle et les efforts d'investissement qui suivent avec le plan d'urgence 8 ans plus tard.

La seconde est beaucoup plus directe puisque la diversification des sources de financement concerne principalement les acteurs non étatiques, soit publics tels que les collectivités territoriales ou privés dont les ménages principalement comme sources de financement et de paiement alternatives. Si elle a pour but de générer des ressources supplémentaires avec pour argument principal les contraintes budgétaires de l'Etat,

Or, la même année le roi Hassan II prononce un discours sur la situation économique et financière délicate dans laquelle se trouve le Maroc... En 1995 le discours du roi au Parlement revient sur les difficultés économiques et financières auxquelles fait face le pays. Le Maroc serait au bord de la « crise cardiaque », ce diagnostic est construit sur la base du rapport général de la Banque

Mondiale (Mars 1995) concernant la situation économique du pays jugée vulnérable par sa dépendance à l'agriculture et aux aléas économiques. Le rapport critique la politique budgétaire des dépenses publiques dont les excès contrastent avec les insuffisances de l'investissement privé, et préconise des réformes dans le cadre d'une stratégie économique et financière à moyen terme similaires aux recettes imposées par le Plan d'Ajustement Structurel une décennie auparavant dans le but de conserver les résultats de celui-ci, alors même que ceux-ci seront critiqués et jugés comme négatifs.

Pour rappel, le PAS avait été imposé en 1981 après que le Maroc ait déclaré sa faillite, notamment due à un endettement extérieur trop important, à une conjoncture mondiale défavorable (choc pétrolier, hausse du prix du pétrole vs. baisse du prix du phosphate...), et à des déficits importants au niveau du budget et de la balance des paiements qui atteignent des niveaux records de 12% et 12,3% en 1982. A tout cela s'ajoute une sécheresse sévère en 1981 pour une économie qui dépend de l'agriculture en premier lieu... Tous ces facteurs poussent le Maroc en cessation de paiement à déclarer faillite et à accepter un plan sévère d'austérité imposé en 1983 par le FMI et la BM qui consiste en des mesures de stabilisation et d'ajustement structurel de l'économie afin de redresser ces déséquilibres. Ce plan consiste principalement en un désengagement de l'État et un renforcement du privé, une politique budgétaire restrictive et une ouverture sur l'extérieur, sans pour autant réussir à atteindre les résultats attendus en matière de croissance économique. Au même temps, le taux de chômage chez les jeunes commence à atteindre des niveaux inquiétants (près de 20 % d'après le HCP). Les objectifs du PAS n'ont pas été atteints, le Maroc n'a pas amélioré sa compétitivité, tandis que les indicateurs sociaux sont au plus bas et une crise sociale est au bord de l'éclatement comme en témoigne le discours royal.

Le roi sent qu'il faut agir et invite ses sujets à lire les rapports qu'il a commandé afin de connaître l'appréciation de la Banque Mondiale sur des questions qui n'ont pas été traitées en détail dans le rapport général de mars telles que la réforme de l'enseignement et de l'administration, secteurs considérés comme les plus budgétivores du fait de l'importance accordée aux salaires des fonctionnaires dans les dépenses publiques et le budget général de l'État. Alors que ces rapports commandés par le roi lui étaient confidentiellement destinés et accompagnés d'une note de conjoncture générale sur l'économie marocaine, le souverain décide de les rendre publics dans son discours du 13 octobre puis de les médiatiser à travers la presse nationale qui fait une large place à la version finale du rapport général. La multiplication des rapports de la Banque Mondiale sur le Maroc ainsi que le soutien publicitaire qui lui est offert par le pouvoir seraient une mise à plat des

problèmes devant une opinion publique prise à témoin des difficultés économiques persistantes et sommée d'accepter les réformes douloureuses préconisées (Santucci, 1997)²³.

Cette stratégie de légitimation qui s'appuie sur les rapports des experts des institutions internationales comme argument d'autorité pour justifier imposer une politique d'austérité ou des réformes néolibérales impopulaires peut néanmoins être interrogée au vu des résultats limités des réformes préconisées auparavant par les mêmes experts et adoptées pendant le PAS. Toutefois, elle peut aussi être à double tranchant à travers la critique sévère qu'elle adresse aux dysfonctionnements de la gestion économique du pays et au déficit social accumulé en une décennie

2.2. Publicisation et appropriation des recommandations internationales par le pouvoir marocain afin de justifier des réformes néolibérales :

Le roi Hassan II se saisit donc de ces rapports au départ censés être confidentiels en invitant le peuple à les consulter pour prendre conscience de la situation critique dont laquelle se trouve le Maroc consacrée par la fameuse expression « *Le Maroc est au bord de la crise cardiaque* » prononcée lors d'un discours royal en 1995 pour dépeindre l'essoufflement économique et social que connaît alors le Maroc. Cette publication ainsi que la médiatisation de rapports originellement confidentiels, adressés par les institutions internationales au gouvernement pour tirer la sonnette d'alarme et orienter ses politiques, est une manière de prendre à témoin l'opinion publique quant aux difficultés traversées par l'Etat et se saisir de l'évaluation comme instrument de légitimation de la politique d'austérité et des choix et réformes néolibérales qui seront adoptés par la suite.

Les rapports des experts et organismes internationaux comme la Banque Mondiale ou l'OCDE, avec ses enquêtes d'évaluation standardisées (PISA), sont ainsi souvent utilisés comme argument d'autorité, et prix comme référence et indicateurs de la bonne ou mauvaise performance des secteurs gouvernementaux et des réformes. Loin d'être remis en cause, ils deviennent des références qui vont façonner l'élaboration des politiques publiques qui importent souvent des normes internationales et des solutions étrangères à des problèmes locaux, dans le cadre d'une internationalisation forcée du système éducatif et d'enseignement supérieur. Cette

²³ Jean-Claude Santucci, « L'effet "Banque mondiale" et la conjoncture économique du Maroc », Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique; Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman (IREMAM) (éds.), Paris, Editions du CNRS, 1997, pp.701-714.

internationalisation est simplement dû au fait que nombre de ces institutions internationales représentent également des bailleurs de fonds de l'aide au développement conditionnée par l'application de ces réformes et l'alignement sur les normes internationales.

Toutefois, ce rôle joué par les institutions internationales dans la circulation des normes, validées par le chef de l'Etat et reprises par l'administration et les politiques dans l'élaboration des réformes sectorielles préconisées, va aussi constituer un argument fondateur du récit des acteurs politiques et syndicaux opposés à ces réformes qui les voient comme « imposées » par les institutions internationales du fait de la position de vulnérabilité économique d'un Maroc dépendant des prêts et des dons de ces institutions pour son financement.

La publication de ce rapport repris par le pouvoir central va à la fois déclencher un débat public au sein de la société civile marocaine mais aussi préparer l'introduction de la contribution des ménages dans la réforme de 2000 quelques années plus tard :

D'un côté, la société civile réagit à ce rapport en enclenchant un débat sur la question de la contribution des ménages au financement de l'éducation, même si ce débat semble être réduit à une certaine élite intellectuelle avec l'organisation par exemple d'un table ronde sur la thématique de la gratuité et du financement des systèmes d'éducation à la Fondation Abderrahim Bouabid (FAB) le 8-9 mars 1996. Cette question épineuse, voire taboue jusque-là, puisqu'elle était l'une des causes des émeutes de 1984 à Casablanca, est ici abordée de manière plus décontractée : on y pèse le pour et le contre. Pour certains intervenants opposés à la fin de la gratuité, celle-ci constituerait un obstacle à la généralisation de l'éducation, objectif principal à l'époque, mais elle risquerait aussi de creuser les disparités sociales. Quant au directeur de la statistique, de la prospective au ministère de l'éducation nationale, il cite clairement comme référence le rapport de la Banque Mondiale qui contient une « *vision à long terme de développement du système éducatif basée sur une gestion plus rationnelle dans l'utilisation des ressources et une diversification des sources de financement et c'est dans ce contexte que le débat a lieu* ».

De l'autre côté, l'article 175 de la Charte Nationale d'éducation-formation de 2000 fait déjà référence à l'instauration progressive de frais d'inscription dans l'enseignement supérieur puis ultérieurement dans le secondaire. La seule différence est que ces frais semblent applicables à tout le monde, et pas seulement aux familles aisées, à l'exception des « *étudiants méritants démunis* » auxquels des bourses sont octroyés. Ces frais d'inscriptions devaient s'appliquer trois ans après la mise en œuvre de la Charte (art.175), soit en 2003, ce qui n'a pas été le cas. Nous reviendrons sur

les raisons de ce renoncement plus tard, ainsi que sur celles de la persistance de cette proposition malgré son rejet répété et les « résistances » auxquelles elle se heurte.

Le passage de cette recommandation des rapports des institutions internationales au texte officiel de la réforme nationale de l'éducation se fait en application des orientations royales, telles qu'annoncées dans le premier grand discours de politique générale du roi Mohammed VI au Parlement le 8 Octobre 1999 : « *La première question concerne l'enseignement, (...) nous constatons en fait qu'il souffre d'une crise chronique, laquelle avait amené notre vénéré père, que Dieu bénisse Son âme, à designer une commission royale spéciale au sein de laquelle sont représentées toutes les formations et potentialités afin d'élaborer un projet de charte nationale pour l'éducation et la formation. (...)* »

Partant de notre souci de permettre à toutes les couches d'accéder à l'enseignement et à l'éducation, nous avons tenu à ce qu'il demeure gratuit au niveau de l'enseignement fondamental. La contribution des couches à revenus élevés n'interviendra au niveau de l'enseignement secondaire que cinq ans après que la réussite de cette expérience aura été avérée, avec exonération totale des familles à revenus limités. S'agissant de l'enseignement supérieur, les frais d'inscription ne seront exigibles qu'après trois ans d'application du projet, avec l'octroi de bourses aux étudiants méritants démunis. »²⁴

On voit ici que la contribution des ménages aisés, ou « *couches à revenus élevés* » qu'on oppose aux « *couches à revenus limités* » ne concerne que le secondaire, tandis que dans le supérieur des frais d'inscription seront appliqués à tous à l'exception des « *étudiants méritants démunis* » qui seront boursiers. Encore une fois la formulation reste assez vague, qui est aisé ? Qu'entend-on par « *revenus limités* ».... ? Où place-t-on la barre pour les démunis ? En tout cas, il y a une volonté de faire contribuer les ménages mais celle-ci n'aboutit pas même après 3 ans et 5 ans de la mise en œuvre de la Charte. On peut également se demander pourquoi ces délais et pourquoi pas immédiatement ? Est-ce pour mieux préparer l'opinion publique à accepter cette contribution ? En tout cas à l'époque, le discours du nouveau roi ne semble pas provoquer grand bruit, mais il donne clairement la couleur des réformes du nouveau règne.

Le souverain appelle également à une rationalisation des ressources : « *Le fait est que l'enseignement au Maroc, comparé aux pays d'un revenu voisin, souffre moins, selon les études de la Banque mondiale, d'un manque de moyens que de leur mauvaise utilisation.* ». Finalement les

²⁴ Premier discours de politique générale du roi Mohammed VI au Parlement, discours d'ouverture de la session parlementaire d'automne, le 8 Octobre 1999. URL : <https://www.chambredesrepresentants.ma/fr/discours-royaux/discours-de-sm-le-roi-mohammed-vi-lors-de-louverture-de-la-session-dautomne-de-la-0>

données fournies par la Banque Mondiale et ses recommandations sont reprises. On croit donc à l'époque qu'il s'agit davantage d'un problème d'utilisation des ressources et d'efficience du système que de leur rareté. Dans ce cas, s'il s'agit davantage d'un problème de gouvernance que de financement, pour quelles raisons cherche-t-on à faire contribuer les ménages au lieu de résoudre le problème de gouvernance ? Si la Banque Mondiale pointe du doigt la mauvaise gouvernance en Afrique et participe à introduire le paradigme de la bonne gouvernance, elle incite en même temps les pays qui connaissent des difficultés économiques et budgétaires à diversifier leurs sources de financement, y compris en faisant directement payer les usagers.

2.3. Le rôle des conseils consultatifs dans la légitimation et la formulation de la proposition du paiement comme solution au problème du financement de l'éducation :

C'est à partir de là que ces nouvelles normes ou orientations vont apparaître plus clairement dans des rapports sectoriels relatifs à la réforme du secteur éducatif. On en retrouve ainsi des traces en 1996 et 1997 avant l'inscription officielle de l'orientation du recouvrement des coûts par la contribution des ménages dans la Charte nationale de 2000, la réforme de la décennie. En effet, le CNJA, conseil national de la jeunesse et de l'avenir qui est un conseil consultatif créé en 1990 par le roi Hassan II et chargé d'adapter le secteur éducatif et la formation aux besoins du marché, mène une enquête nationale en 1996 sur l'éducation-formation qui évoque déjà la question de l'éducation en termes de moyens et dans le préambule de laquelle on peut lire :

« La question de l'éducation-formation se trouve au centre des préoccupations politiques, économiques, sociales et culturelles. Dans cet esprit, le Maroc a toujours inscrit la généralisation de la scolarisation comme l'un des principaux objectifs à atteindre dans le cadre de ses programmes de développement économique et social. Mais aujourd'hui, malgré tous les efforts consentis, l'objectif de la généralisation est toujours à l'ordre du jour. Perçue comme l'un des principaux droits et acquis fondamentaux des citoyens, elle se pose davantage en termes de moyens mobilisables et de rationalisation de leur usage qu'en termes de pertinence de l'action elle-même.

Par contre, les autres niveaux de formation (secondaire, formation professionnelle et supérieur) posent à la fois des problèmes d'option, de finalité, de pertinence et d'optimisation de l'emploi des moyens disponibles.

D'autant plus que, la rareté des ressources publiques mobilisables d'une part, et la pression des besoins sans cesse croissants d'autre part, imposent une évaluation objective de la politique

éducative au Maroc en vue de lui imprimer un souffle plus durable, une dynamique renouvelée, des objectifs plus pertinents, une meilleure équité et une plus grande efficacité.».

Ici, l'accès à l'éducation bien que cité comme un acquis et un droit, mais sa généralisation est un défi pour l'Etat en termes de moyens disponibles qui sont rares et dont l'usage doit être optimisé et rationalisé pour plus d'efficacité. Ce qui donne à voir la manière dont le discours politique et institutionnel qui prend en compte ces contraintes du fait du contexte de crise va commencer à s'imprégner des orientations introduites ou préconisées par les institutions internationales et qui inscrivent l'action publique dans un nouveau référentiel, celui de la nouvelle gestion publique.

Or cette enquête avait justement pour but d'estimer le niveau d'accès à l'éducation, les dépenses affectées à l'éducation, de dégager des indicateurs de rendement et de performance du système éducatif, et de connaître les attitudes et attentes des ménages ainsi que d'« **évaluer la prédisposition des ménages à contribuer au financement du service d'éducation-formation** » (CNJA, 1996, pp.9-10).

Cette enquête de grande ampleur qui a porté sur un échantillon large de 5000 ménages soit près de 28750 personnes au total, montre qu'une majorité des ménages (57% des répondants, 71% dans le rural) est opposée à la participation au financement des études secondaires, contre 25% au total qui sont prêts à participer, et 18% selon leurs moyens. Parmi la part favorable à la contribution, 40% conditionnent cette participation par un enseignement de meilleure qualité, et la réduction de l'encombrement et de l'effectif des classes. Quant à l'accès à l'université, il était pratiquement réservé à une élite du milieu urbain, avec seulement 2,7% des personnes âgées de 19 à 44 ans du milieu rural ayant accédé à l'université, contre 15,8% dans l'urbain. Les étudiants issus du milieu urbain représentaient ainsi 88,6% des effectifs qui accédaient au supérieur, soit l'écrasante majorité. On est donc loin de l'égalité des chances.

Cela indique que l'accès est non seulement inégal du fait du milieu de résidence, de l'éloignement et de la pauvreté qui ne permet pas d'investir dans le transport, le logement et les autres dépenses nécessaires pour rejoindre l'université, mais qu'il n'y avait pas non plus de dispositif social pour pallier à cette inégalité. Toujours selon la même enquête, 60% des étudiants déclarent être en difficulté matérielle, que ce soit pour l'achat des livres ou pour le transport et les dépenses basiques de subsistance et de nourriture. Seulement 46% des ménages enquêtés ont les moyens de couvrir la totalité de la dépense (uniquement 19% dans le rural) tandis que les autres doivent combiner entre plusieurs sources dont la bourse (les deux tiers avaient soit une bourse

entière soit une demi-bourse), les aides familiales et contributions d'origine externe pour couvrir la dépense.

Et bien qu'une majorité à l'époque soit satisfaite du déroulement des études supérieures, plusieurs problèmes sont mis en avant tels que la qualité de l'enseignement, le rendement externe et l'insertion difficile dans la vie active ou encore les amphis surchargés et le manque de moyens de transport. Or ces paramètres, notamment ceux liés à la qualité et aux conditions d'enseignement, semblent s'être nettement détériorés dans le temps. Encore une fois, la contribution des ménages par le paiement direct et le recouvrement des frais est écartée par plus de la moitié des répondants tandis que 27% se disent prêts à contribuer et 19% selon leurs moyens. Parmi ces 27%, la majorité soumet le paiement à des conditions relatives à la réforme de l'enseignement et à l'amélioration de sa qualité.

Etant donné que cette enquête a lieu quelques années seulement avant l'élaboration de la Charte et qu'elle montre qu'une partie des familles bien qu'elle soit minoritaire se disait prête à contribuer, on peut supposer que l'inscription dans la Charte du paiement des frais d'inscription par les ménages a été favorisée par les résultats de cette enquête, mais celle-ci ne constitue qu'un facteur d'explication possible permettant d'appuyer la décision sur une donnée empirique dans toute une chaîne de construction d'un paradigme favorable à la diffusion d'une telle solution, celui d'un Etat en crise et en besoin de réforme et de modernisation de ses secteurs sociaux par le désengagement, la libéralisation et le recours à l'acteur privé.

Cette enquête paraîtra en Juin 1997 et ses résultats seront présentés en Juillet 1997 lors d'une rencontre nationale sous le thème « La famille et le financement de l'éducation-formation », soit deux ans avant que le roi ne nomme la COSEF pour élaborer la Charte Nationale de l'éducation.

Section 3. Formulation de la solution et propagation de la proposition de politique publique : des récits en compétition

La grille séquentielle de Jones décompose la politique publique en un processus en 5 étapes à savoir:

- L'identification du problème et son intégration à l'agenda gouvernemental ou politique;
- L'élaboration de la politique publique ou la formulation de la solution;
- La mise en œuvre;
- L'évaluation ;

- La clôture et la résolution du problème.

Au niveau de la seconde étape, et c'est celle qui nous intéresse, on peut également distinguer deux volets : d'abord il s'agit de suivre la manière dont les acteurs construisent ou définissent les moyens, les méthodes et les solutions censées adresser le problème public qui se construit dans notre cas comme un problème de qualité, d'efficacité et de rendement du système éducatif et universitaire et d'insuffisance des résultats des différentes réformes consécutives. Il s'agit du processus de **formulation**. Le deuxième volet consiste à diffuser et à faire accepter la solution, à obtenir le consentement ou le consensus politique pour sa transformation en décision et son application. Il s'agit du processus de **propagation** et de **légitimation**.

Si cette grille permet de retracer de manière cohérentes les multiples facettes et étapes d'élaboration d'une politique, il faudrait faire attention à ne pas l'utiliser de manière systématique ou linéaire. Ainsi, plusieurs précautions doivent être prises si on veut éviter une approche trop simpliste. L'une d'entre elles concerne précisément l'ordre des étapes qui peut être inversé : « *une décision peut être prise avant que le problème qu'elle entend résoudre soit posé. Dans ce cas, la formulation du problème a posteriori vient simplement conforter un choix déjà fait. (...) Certaines étapes peuvent être omises* » (Muller, 1990, p.23)

Si on revient à notre cas, il apparaît effectivement que la solution et le problème se construisent en parallèle. Si on considère que notre problème c'est la crise de financement, celle-ci apparaît dès les années 80, et s'accroît dans les années 90 avec la généralisation de l'éducation et la massification de l'enseignement supérieur, et avec elle la solution de la diversification des sources de financement. Mais dans notre controverse, la fin de la gratuité n'est pas proposée seulement comme solution aux limites budgétaires de l'Etat mais aussi à la crise éducative et c'est là où les théories du New Public Management et du capital humain entrent en jeu pour justifier le paiement des ménages comme un levier de la performance et de la qualité, de l'engagement des étudiants.

Les deux camps présentent alors deux lectures différentes de l'origine et de la nature du problème public en fonction de la solution défendue : d'un côté les décideurs qui défendent cette proposition présentent le problème de qualité en le liant au manque de moyens, de l'autre côté cette lecture même du problème est réfutée et le problème de la crise éducative est mis en avant plus comme un moyen d'efficacité étant donné que les résultats ne sont pas à la hauteur des moyens investis, et donc comme un problème de gestion.

Si l'on peut identifier le problème principal comme étant celui de la crise de l'éducation, celui-ci se subdivise en plusieurs problèmes : un problème de qualité qui serait à la fois lié à un problème de manque de moyens, notamment en terme de ressources humaines et d'infrastructures pour le supérieur comme nous l'avons exposé lors du Chapitre 1, les parties opposées à la contribution des ménages contestent ce diagnostic en estimant que les moyens sont là, y compris les ressources humaines. Ils sont simplement mal gérés. Ainsi on parle de déficit des enseignants mais de l'autre côté dans certaines matières ceux-ci seraient excédentaires. Il suffit alors de mieux optimiser les ressources. Ils pointent du doigt la mauvaise gouvernance et le gaspillage des ressources, qui se matérialisent notamment à travers la question de l'abandon scolaire et universitaire, tandis que celui-ci est plus une conséquence des problèmes de qualité. D'un autre côté, la logique des moyens consiste à lutter contre le gaspillage par l'appui social et matériel à la scolarité sans attaquer les autres facteurs liés au redoublement et à l'échec scolaire par exemple.

Il apparaît alors qu'il existe un dissensus entre acteurs sur la nature même du problème et la manière dont il est présenté en fonction de la conclusion et de la solution à laquelle on veut arriver. C'est cela même qui crée la dissonance de ce débat et l'impossibilité de trouver un consensus étant donné que chacun des acteurs présente seulement un aspect du problème en fonction de son propre agenda. Les uns auront plus tendance à présenter le problème comme une crise d'efficacité du système éducatif, les autres plutôt comme une crise de financement et de finances publiques.

3.1. Travail définitionnel et construction d'un énoncé de politique publique

De la même manière que le chercheur s'intéresse plus à la manière dont les acteurs définissent et construisent le problème plus qu'il ne cherche lui-même à le définir (Kingdon, 1995), on s'intéressera plus à l'identification et la formulation d'une solution par les acteurs qui vient répondre précisément à ce travail définitionnel de problématisation et à la lecture qu'ils font de la crise éducative et de ses causes. Ce qui nous intéressera c'est donc la pratique par laquelle une communauté épistémique effectue le travail de relier des éléments éparses pour en faire une politique publique cohérente, c'est à dire ici de relier, de propager ou de contester à travers un récit, qui s'appuie sur des valeurs au sein d'un référentiel précis, la proposition de fin de la gratuité comme solution au problème de la crise éducative en justifiant cela soit par un manque de moyens ou par une mauvaise gouvernance des ressources (causes imputées au problème).

Et là, on peut mobiliser une deuxième définition plus constructiviste de la politique publique comme étant une mise en cohérence d'un certain nombre d'objectifs, d'orientations, de valeurs, avec des moyens d'actions, mesures, instruments, pour obtenir un certain nombre de résultats, où si l'on reprend les 5 éléments retenus par Mény et Thoenig pour l'identification de l'existence d'une politique publique selon lesquels : « Une politique publique = un ensemble de mesures concrètes + une autorité + un cadre général d'action + un public + des objectifs ».

Selon cette définition, la politique publique n'est pas une donnée mais un construit, et c'est là qu'intervient dans un premier temps le travail des acteurs en concurrence pour influencer la politique publique de manière à imposer leurs objectifs, valeurs et référentiels dans la formulation et la définition de la politique publique. Cette compétition est au centre de notre controverse qui n'est que le lieu où se construit, par l'affrontement des positions, la formulation et la définition des enjeux et des objectifs parfois contradictoires (qualité, efficience, efficacité, égalité des chances, performance), des causes et de la solution adéquate. Puis, dans un deuxième temps, le travail de reconstitution du chercheur qui contribue à identifier tous ces éléments ce qui fait également de la politique publique un construit de recherche et non une donnée (Muller, 1990).

Appréhender ce travail de définition permet de « *réhabiliter les compétences des acteurs en prenant au sérieux leur capacité à définir et à analyser une politique publique* » (Zittoun, 2013), c'est la raison pour laquelle il nous semble important de prendre au sérieux l'ensemble des lectures, analyses et arguments dans cette controverse en appliquant le « principe de symétrie » défendu par David Bloor, sociologue des sciences. Ce principe répond à la question posée par Cyril Lemieux sur la manière dont on peut éviter de prendre parti dans la controverse sans pour autant sombrer dans le relativisme. Celui-ci oppose l'asymétrie des faits, c'est à dire l'inégalité des positions et des rapports de force qu'on doit également prendre en compte dans l'analyse, à la symétrie de ces positions en droit, c'est à dire traiter de manière égalitaire la position des dominants et celle des dominés. Ce principe permettrait à la fois de respecter le principe de neutralité et de distanciation analytique sans pour autant s'interdire de traiter de la supériorité d'une position par rapport à l'autre.

Par ailleurs le travail définitionnel de problématisation et de formulation de la proposition de solution ou de politique publique serait hautement politique. Alors que certaines activités politiques comme le vote ou l'action partisane ne font pas débat quant à l'évidence de leur caractère politique, c'est loin d'être le cas pour les politiques publiques souvent perçues comme des solutions techniques à des problèmes sociaux publics. Et ce quand bien même leur élaboration met en jeu des acteurs politiques.

Or, les analyses en politique publique ont souvent contribué à déplacer ce caractère politique des acteurs vers les institutions en insistant sur le poids des contraintes institutionnelles qui s'imposent aux acteurs politiques et réduisent leur marge d'action et de décision et leur influence sur les politiques publiques. Elles les dépossèdent alors de leur capacité à faire de la politique et à produire ou influencer les politiques publiques, et réduisent leur capacité à la production de discours illusoires et sans effet. En effet, plusieurs auteurs qui soulignent l'incohérence des actions de l'Etat refusent d'accorder de l'importance au discours politique qui ne reflète pas la réalité et ne serait qu'une façade cachant des objectifs latents. Il n'aurait donc pas d'influence sur les politiques publiques. Or le discours participe à la construction de la réalité et des perceptions du problème et de la solution, et en fait donc partie. De même, les activités discursives constituent une grande partie de l'activité des acteurs politiques et de leur interaction, le langage et le discours occupent alors un rôle central et constitutif dans la construction de la réalité sociale.

Cette controverse nous montre à quel point l'enjeu linguistique, argumentatif et discursif est central dans l'activité de fabrique politique d'une solution et de légitimation de cette solution comme étant la bonne solution au problème, ce qui implique la construction d'un énoncé et d'une certaine lecture du problème. Loin d'être purement basé sur l'évidence ou la preuve scientifique, ces discours, énoncés ou récits de justification et de contestation s'appuient d'abord sur un positionnement. On le voit parfaitement dans le cas de la politique publique éducative qui est un terrain de lutte idéologique.

De nouvelles analyses vont dès lors mettre l'accent sur l'importance des pratiques discursives, sans opposer pratiques et discours, mais en s'intéressant au discours en action. On peut faire référence à Habermas et son « agir communicationnel », à Foucault dans ses écrits sur le rapport entre le discours et le pouvoir, ou encore à John Langshaw Austin qui introduit la notion d'acte de langage dans « Quand dire c'est faire » (1962) considérant le discours également comme acte performatif.

Ces analyses qui s'inspirent notamment du « tournant linguistique » en philosophie et sciences sociales, qui constitue un changement méthodologique et substantiel considérant que le travail conceptuel ne peut se faire sans une analyse préalable du langage, se recentrent sur l'acteur et ses pratiques discursives et montrent l'importance de l'argumentation et de la délibération dans l'élaboration des politiques publiques, mettant en avant « un tournant argumentatif » (Fisher & Forester, 1993), après le tournant idéationnel en analyse des politiques publiques. Avec les

approches cognitives, elles s'intéressent en particulier aux référentiels et aux récits mobilisés pour défendre une idée ou une proposition de solution, tout en se distinguant de l'analyse de discours qui a tendance à distinguer le discours des autres activités sociales pour extraire des éléments de connaissance. L'approche argumentative insiste sur la dimension critique du travail du chercheur qui doit mettre en évidence les enjeux de pouvoir et le cadre normatif qui se cachent derrière les arguments dans les politiques publiques.

Ces approches refusent autant les « *thèses qui n'accordent aucune importance au langage dans l'analyse des comportements pratiques que celles qui en font une activité autonome des autres activités sociales* » ou le distinguent de son usage (ex. communiquer, représenter, définir, établir des relations interpersonnelles... c'est à la fois une modalité d'interaction que d'expression d'une intentionnalité ayant des effets) et des conditions de son énonciation : « *un propos ne prend d'intérêt que comme activité pratique, c'est-à-dire comme l'expression de la rencontre contingente entre un locuteur, un auditeur et une situation sociale* » (Zittoun, 2013). Dans la controverse qui est un conflit dialogique de deux parties qui déploient des stratégies argumentatives devant un auditoire dans le but de le convaincre, le discours devient alors un moyen de mise en ordre du réel et de production d'une cohérence à travers la construction de connaissances, d'un récit ou énoncé de politique publique.

L'analyse que nous menons se recentre donc sur le rôle des acteurs, à la fois politiques mais aussi administratifs et institutionnels, dans la construction du sens, la formulation des idées et la proposition de solutions ainsi que leur circulation, par l'argumentation pour les défendre à travers un récit, ou la contre-argumentation et la mobilisation visant à les contester. Or la controverse constitue en elle-même un moment de délibération et de débat public qui donne accès aux représentations et où se déploient des différentes stratégies définitionnelles et de mobilisation des acteurs en compétition pour imposer leurs représentations et leur lecture du problème et de la bonne solution. Sans opposer ou séparer le discours des pratiques ou de l'action des acteurs, nous nous intéresserons donc plutôt aux stratégies argumentatives de ceux-ci et à la manière dont l'analyse de leur discours et arguments nous donnent accès à leurs représentations, idées et croyances concernant la crise éducative et ses causes, le rôle ou la mission que l'Etat devrait occuper, etc.

Pour en revenir à la dimension politique des politiques publiques, l'activité politique serait à la fois une activité de mise en ordre et de mise en désordre de la société à partir de deux définitions du politique qui paraissent opposées mais seraient complémentaires (Zittoun, 2013). D'une part, elle constitue une modalité de gouvernement, de régulation, de résolution des problèmes et conflits

sociaux, qui correspondrait donc à une activité de mise en ordre de la société ; d'autre part, le politique désigne les activités de mobilisation, de contestation, d'opposition, de conflit et de compétition partisane, ce qui correspondrait à une mise en désordre de la société : « *l'activité politique c'est d'abord l'activité de « compétitions des groupes – quel que soit leur principe de constitution – pour soutenir ou contester les décisions politiques et leurs auteurs* » (Grawitz et Leca, 1985).

Or, ces deux aspects de l'activité politique sont complémentaires dans le sens où il se nourrissent l'un de l'autre : « *l'activité de mise en ordre se nourrit toujours d'un désordre qu'elle ne peut faire disparaître, celle de mise en désordre s'appuie sur la contestation d'un ordre qui tente vainement de s'imposer* ». En parallèle, on observe dans la controverse cette mise en tension entre un ordre qui tente de s'imposer comme légitime et une activité contestataire et de résistance qui s'y oppose. Les deux camps se nourrissent des arguments et des positions du camp adverse pour fonder et défendre leurs propres positions par la contre-argumentation pour démontrer que leur position est supérieure.

Il en résulterait un énoncé ou proposition de politique publique, c'est-à-dire « l'ensemble des discours, idées, analyses, catégories qui se stabilise autour d'une politique publique et lui donne sens ». Ce concept permet de rendre compte du processus d'élaboration et de stabilisation des interprétations, ou des récits de politiques publiques en concurrence, eut s'appliquer à un vaste éventail de mesures, de politiques publiques ou de propositions de politiques publiques qu'il s'agit de défendre ou de contester. Si l'énoncé est un discours stabilisé, la controverse est le lieu de stabilisation et de déploiement de ce discours, par la confrontation des positions et des arguments. C'est donc à la construction même de cet énoncé que l'on s'intéressera.

« *le travail de définition d'une proposition d'action publique s'appuie sur un double processus de greffe de cette proposition, d'une part à un problème qu'elle permet de résoudre, et d'autre part à une politique publique qu'elle suggère de transformer. Le processus de mise en forme d'un tel énoncé s'appuie sur une redéfinition à la fois du problème pour le rendre « traitable », de la politique publique pour la rendre « réformable » et de la solution elle-même pour la rendre « greffable »* » : effectivement, la proposition de la fin de la gratuité est bien antérieure au problème « crise ou massification de l'enseignement supérieur » et même antérieure à la réforme de l'éducation de la Charte de 2000 sur laquelle elle vient se greffer, ce qui rappelle le modèle de la corbeille.

« Donner du sens à une proposition en la transformant en solution et en la greffant à un problème public » : préconisées par les institutions internationales dès la crise économique qui a entraîné la faillite du Maroc en 1983, à travers le PAS notamment, la diversification des sources de financement, la rationalisation des ressources, la privatisation, ou la réduction de la masse salariale qui appartiennent à un même énoncé, discours ou corpus d'idées néolibérales préexistant à la crise et à la réforme éducative. Or, c'est dans ce contexte et dans ce nouveau paradigme que va se former l'idée du recouvrement des frais par le paiement direct des ménages, et donc de la fin de la gratuité désormais considérée comme une « absurdité » par certains hommes politiques de droite. Cette orientation générale ne viendra s'appliquer que plus tard au secteur éducatif et se greffer au problème du manque de qualité et d'efficacité du système comme solution possible à l'insuffisance des moyens budgétaires de l'Etat pour faire face à la massification. Ce processus de greffe nécessite par ailleurs un travail d'argumentation de la part des décideurs pour expliquer en quoi la gratuité est une absurdité, et en quoi la fin de la gratuité est le bon modèle qui va résoudre le problème de qualité et de performance du système. Or cela passe par la démonstration consistant à faire de la gratuité un problème et du manque des ressources l'une des causes de l'échec des réformes, du sous-développement et du manque de qualité du système éducatif.

Alors que la contrainte budgétaire est réelle, elle n'est qu'un argument de légitimation de la solution plutôt qu'une cause du problème. Les ressources de l'Etat sont certes limitées et cela influence la qualité de l'éducation et de l'enseignement supérieur notamment au niveau de la faiblesse capacité d'accueil et du taux d'encadrement face à une demande croissante d'éducation, mais la solution de diversification des sources de financement et de paiement des ménages est là depuis plus longtemps et ceux même lorsque cette demande était limitée dans les années 1980 qui marquent le début de la massification seulement. Cette solution se construit de manière antérieure à la crise d'efficacité du système éducatif et répond davantage à un autre problème qui est celui de la crise économique que connaît le pays à l'époque du PAS. D'autre part, les moyens financiers importants mobilisés en 2008 pour le Plan d'Urgence montrent que la mobilisation des moyens à elle seule ne suffit pas à résoudre le problème de la qualité qui est structurel et multidimensionnel. Un autre problème apparaît alors, celui de l'efficacité, de l'emploi des moyens et de la pertinence même de la réforme et de la manière dont elle est élaborée et mise en œuvre, c'est-à-dire le problème de gouvernance.

Pour ce qui est de redéfinir le problème pour le rendre traitable, on voit qu'il y a un travail de cadrage et de définition (*framing*) de la proposition par les acteurs institutionnels et les décideurs pour orienter la lecture du problème de la crise éducative dans le sens du problème de financement

et justifier ainsi la nécessaire diversification des sources et contribution des familles, et un travail concurrent en face d'acteurs politiques et sociaux militants pour changer cette perspective et l'orienter plutôt vers le déficit au niveau des résultats liés à la gestion et au contenu des réformes proposées, et donc au niveau de l'efficacité et de la capacité de l'Etat à gérer (gouvernance) plutôt qu'au niveau des moyens et des ressources. Si la réponse à ces deux lectures est variable (améliorer la gouvernance vs. augmenter les moyens), elles permettent toutes les deux l'installation d'un nouveau référentiel, celui de la bonne gouvernance et de la nouvelle gestion publique.

La question centrale de cette controverse devient alors « est-ce un problème de gouvernance ou de moyens ? » et les arguments qui vont y être opposés pour proposer un énoncé afin de résoudre la crise constituent une sélection d'un certain angle de traitement par le prisme de l'efficacité, de la gouvernance, des résultats ou des moyens. Ce qu'on remarque c'est que chacun des deux camps adverses en fonction de ce qu'il défend va centrer son interprétation sur une cause exclusive du problème, or ces représentations ne reflètent qu'une partie de la réalité.

Suite à ce travail définitionnel, intervient un travail de propagation de la proposition ou de l'énoncé de politique publique. Il s'agit alors de repérer les principaux espaces d'interaction, qu'ils soient publics (parlement, médias, conférences..) ou plus discrets en coulisse (commissions fermées, espaces de négociation), où se déroule celui-ci qui consiste à argumenter, convaincre, persuader... de la pertinence de la solution proposée. La proposition se transforme et permet l'agrégation des acteurs dont ce travail d'argumentation et de propagation constitue une mise à l'épreuve identitaire. Les pratiques argumentatives et discursives à l'œuvre permettent dès lors de stabiliser l'énoncé et d'en faire le ciment de la coalition qui le porte.

Qui dit travail définitionnel dit également une lutte définitionnelle entre plusieurs parties prenantes qui mobilisent des stratégies dans la propagation ou la contestation de la proposition, et donc l'existence de rapports de force qui nécessitent la prise en compte de la dimension stratégique sans tomber dans la réductionnisme stratégique.

La réussite de la propagation serait liée à la capacité à véhiculer une représentation inégale des positions, à imposer une figure du « décideur ». Or, dans notre cas, cette figure est ébranlée par la multiplicité des centres de prise de décision (polycentrisme) liée à la nature hybride du régime : « qui décide ? ».

La construction de l'énoncé, de la solution, sa contestation et sa stabilisation par la controverse puis sa propagation par les coalitions de cause est donc une activité politique. Activité de mise en ordre qui cherche à apporter une solution au problème et renforce ainsi sa visibilité, mais rend aussi possible sa contestation. Elle interroge aussi la capacité de l'action publique à résoudre les problèmes publics, quand bien même un certain nombre d'entre eux restent insolubles : c'est le cas des inégalités sociales, du chômage, mais aussi de la crise éducative surtout lorsque celle-ci s'installe dans le temps et permet de justifier l'action publique par la réforme. Le travail politique consiste toutefois à fournir des solutions et à montrer que ce sont les bonnes solutions pour résoudre ces problèmes.

3.2. Luites définitionnelles et médiatiques

A travers une analyse du traitement médiatique de la controverse, je vais tenter d'en reconstituer le déroulement et les principaux événements, ainsi que les stratégies d'acteurs qui s'affrontent dans différentes arènes à l'intérieur des institutions, mais aussi dans les médias et dans la rue et vont user soit de différentes formulations soient pour certains de stratégies d'euphémisation afin de rendre leur proposition de solution plus acceptable (frais d'inscription # scolarité, ménages aisés, solidarité nationale...). Ces interventions et interactions sont classées de manière chronologique afin de mieux en apprécier l'évolution.

Si cette controverse était apparue en 1996 et en 2000 lors de l'élaboration de la Charte, puis réapparue encore en 2012 où la fin de la gratuité dans l'enseignement supérieur spécifiquement était défendue par un ministre de l'enseignement supérieur, nous nous intéresserons ici davantage à la période s'étendant de 2016 à 2019 où la controverse occupera l'agenda médiatique pendant une longue durée et fera l'objet d'une tentative plus sérieuse de mise en œuvre à travers une loi. Le fait que la controverse s'étende sur plusieurs mois favorise l'identification des réseaux d'acteurs et des coalitions qui se consolident autour de la controverse, mais aussi l'analyse du réseau dialogue qui s'étend sur plusieurs sites entre médias et institutions.

Mars 2016 : la controverse refait surface suite à l'information selon laquelle le CSEFRS a voté une recommandation visant à instaurer la fin de la gratuité de l'éducation. Celui-ci dément et affirme que cette information est fausse, en la qualifiant de rumeur²⁵. Mais qu'en est-il réellement ?

²⁵ B., R. *Au Maroc, l'école gratuite, ce n'est pas fini* ! Médias24, mars 2016. URL : <https://medias24.com/2016/03/27/au-maroc-lecole-gratuite-ce-nest-pas-fini/>

En réalité ce que le Conseil conteste c'est la formulation de « fin de la gratuité » de l'école puisqu'il affirme que l'école restera gratuite, mais en réalité cette gratuité ne concerne que l'enseignement obligatoire.

Lors de sa 9ème session qui a lieu le 24 et 25 mars 2016, le Conseil se penche sur le projet de loi-cadre n°51.17 relative à la réforme de l'éducation qui est en cours d'élaboration et qui aspire à être la traduction juridique de la Vision 2015-2030 élaborée par celui-ci. Des commissions au sein du Conseil ont été nommées pour travailler sur les différents volets de la réforme. Parmi celles-ci la commission permanente de gouvernance du système national de l'éducation et de la formation qui a particulièrement été sollicitée pour travailler sur la « *diversification des sources de financement* » et proposer des idées, des solutions et recommandations dans ce sens, afin d'alimenter le projet de loi-cadre dans son volet relatif au financement de la réforme.

Le rapport de cette commission qui a été présenté lors de cette 9ème session du Conseil et qui a ensuite fuité dans la presse a été l'un des éléments de re-déclenchement de cette controverse sur la fin de la gratuité. Or, le conseil affirme que ce rapport ne contient rien de nouveau et ne fait que reprendre les principes et recommandations de la Vision stratégique en les développant, et précise que la Commission n'a fait que présenter l'avancement de ses travaux sans que rien n'ait été adopté.

Toutes ces précisions semblent avoir pour but d'atténuer l'ampleur de la réaction provoquée par la médiatisation de la proposition pourtant contenue dans le texte de la Vision et dans le projet de loi-cadre, puis retirée de celui-ci : c'est ce retrait et ce renoncement qui nous intéresse puisqu'il constitue pour non une « non-décision ». Cette sortie médiatique du président du CSEFRS vise donc à calmer l'opinion publique et à éviter la confrontation et la controverse. Toutefois cet incident suscite un véritable emballement médiatique avec la publication de plusieurs articles de presse sur l'annulation de la gratuité désormais au centre de l'agenda médiatique et donc du débat public et politique sur l'éducation.

Pour s'en tenir aux faits, il s'avère que ces affirmations sont partiellement vraies :

D'une part, le caractère gratuit de l'enseignement obligatoire est réaffirmé d'un côté dans l'article 46 du projet de loi-cadre : « *l'Etat garantit la gratuité de l'enseignement obligatoire, et nul ne peut être privé de la possibilité de poursuivre ses études après l'enseignement obligatoire pour des raisons purement financières, s'il dispose des compétences et des acquis nécessaires pour le faire* », dans la continuité de la Vision Stratégique 2015-2020 pour la réforme de l'éducation. Si bien qu'en 2015 un article de presse commentant la publication de la Vision titre « **le conseil de l'éducation plaide pour la gratuité de l'enseignement** », estimant que la Vision « *défend la*

gratuité de l'enseignement dans la mesure où il considère que c'est un devoir que doit prendre en charge l'Etat. « Il est inconcevable de priver un citoyen d'enseignement pour des raisons matérielles », indique-t-elle »²⁶, proposition qui sera complètement inversée quelques mois plus tard... ;

d'autre part, la gratuité de l'enseignement dit « post-obligatoire », c'est-à-dire secondaire et supérieur à partir de l'âge de 16 ans, est remise en cause. S'il est vrai que le rapport de la commission concernant le financement, qui a l'origine du déclenchement de cette controverse, ne contient rien de nouveau puisqu'il ne fait que reprendre une partie des recommandations préalablement adoptées par le Conseil supérieur dans le texte de la Vision stratégique et reprises par la loi-cadre, la remise en cause de la gratuité y est démentie mais seulement pour l'enseignement obligatoire : *« les travaux de la commission ne vont pas dans le sens d'une suppression de la gratuité de l'école. Pour une raison simple: la vision stratégique du Conseil, adoptée en 2015 et opposable à toutes les parties, instaure la gratuité de l'enseignement obligatoire »*. C'est la raison pour laquelle le Conseil paraît défendre deux positions contradictoires : pas de suppression de la gratuité, mais instauration de frais pour les plus aisés.

Par ailleurs, les principes directeurs en matière de financement dans la Vision de 2015, repris par la Commission, prêtent à confusion : on considère *« la dépense éducative comme un **investissement public** visant la mise à niveau du capital humain et le développement du pays ; **L'Etat assure la majeure partie du financement de l'éducation, tout en veillant à en diversifier les sources ; garantir la gratuité de l'enseignement obligatoire en tant que devoir de l'Etat ; ne priver personne de la possibilité de poursuivre ses études après l'enseignement obligatoire pour des raisons purement financières, s'il dispose des compétences et des acquis nécessaires pour le faire ; respecter le devoir de solidarité nationale en matière de financement de l'école.** »* (p.59)

A travers ces principes on remarque déjà que même en affirmant la gratuité comme devoir de l'Etat et l'importance de l'investissement public dans l'éducation, on laisse la porte ouverte à la diversification avec des expressions larges comme celle de *« la majeure partie du financement »*. Par ailleurs, le paiement des ménages n'est pas exclu mais inclut un peu plus bas dans les principes organisateurs du financement qui reprennent les orientations de rationalisation et de diversification des sources de financement. Pour le principe de **diversification des sources de financement**, cette diversification concerne « la partie restante » du financement qui inclut un ensemble d'acteurs publics mais aussi privés : *« les collectivités territoriales, les établissements publics, le secteur*

²⁶ CHARRAD, W. *Le Conseil de l'Education plaide pour la gratuité de l'enseignement*. TelQuel, 11 mai 2015. URL : https://telquel.ma/2015/05/11/cse-gratuite-lenseignement-devoir-letat_1445923

privé, les ressources d'autofinancement (ou ressources propres) générées par les établissements d'éducation et de formation (...) », ainsi que le **paiement des ménages** dans l'enseignement secondaire et supérieur : « (...) *la mise en place de frais d'inscription dans l'enseignement supérieur, et plus tard, dans l'enseignement secondaire qualifiant, avec l'application du principe d'exemption automatique des familles nécessiteuses dans le cadre de la mise en œuvre de la solidarité sociale.* » (p.60).

Dans le respect de ces principes cités dans la Vision stratégique, la commission technique chargée de réfléchir sur la diversification du financement au sein du conseil formule des recommandations telles que : la création d'un fonds de ressources additionnelles alimenté par les collectivités locales et les impôts (TVA, IS...), le maintien de la gratuité de l'enseignement obligatoire, la participation ultérieure des ménages au delà du collège et au supérieur en tenant compte des capacités distributives. Or ces recommandations ne constituent pas de nouveauté par rapport à ce qui est cité dans la vision que se soit pour le fonds de soutien à la généralisation et à la qualification de l'éducation financé à la fois par le secteur public et privé, ou pour la contribution des ménages.

En conclusion, là où le Conseil dément la fin de la gratuité en affirmant que la Vision stratégique instaure la gratuité de l'école, cette gratuité reste en réalité partielle : seule la gratuité de l'enseignement obligatoire est réaffirmée tandis que le paiement direct des ménages est introduit par l'instauration de frais d'inscription dans le post-obligatoire.

Cela rappelle un peu la contradiction soulevée par certains commentateurs de la vie politique française concernant la décision du Conseil constitutionnel en octobre 2019 à propos de l'augmentation des frais d'inscription pour les étrangers extra-communautaires qui a été contestée par des associations étudiantes. Là encore, la Constitution française de 1946 spécifie clairement que « l'organisation de l'enseignement public gratuit est un devoir de l'Etat » (13^{ème} alinéa du préambule), à la différence qu'elle fait de la gratuité de l'enseignement public un principe constitutionnel à tous les niveaux, y compris dans l'enseignement supérieur. Pourtant, cette obligation de gratuité n'est pas vraiment respectée dans la réalité où des droits d'inscription sont tout de même prélevés. Le conseil constitutionnel réaffirme ce principe de gratuité de l'enseignement en réponse à une question prioritaire de constitutionnalité suscitée par cette hausse des droits d'inscription. Toutefois, certains observateurs relèvent une contradiction dans les termes de la décision puisque le conseil admet, plus en adéquation avec la réalité cette fois, que des droits modiques et modulables en fonction des ressources des étudiants pourront être prélevés sans violer la Constitution, ce qui

constitue une exception à la gratuité. Or gratuit et pas cher sont des termes contradictoires dans le langage courant.

De même que le CSEFRS assure que l'éducation reste gratuite mais pas pour tout le monde et pas à tous les niveaux. Il est donc tout à fait naturel que les observateurs et les acteurs politiques et sociaux s'interrogent sur le montant de ce paiement et la manière dont il sera appliqué avec les craintes que cette suppression partielle de la gratuité suscite. La formulation reste assez floue ce qui laisse place à la spéculation qui alimente d'autant plus la controverse, avec des scénarios où les étudiants ne paieraient que 100 ou 200 DH et d'autres où ils paieraient 10 fois plus.

La question du financement de l'éducation a été évoquée lors de 3 sessions du Conseil supérieur de l'éducation en 2016, à savoir la 9ème session en mars, la session extraordinaire en septembre suite à la saisine du conseil par le chef du gouvernement, et la 10ème session en novembre 2016. Entre-temps, elle fait couler beaucoup d'encre sur la scène médiatique qui relate les débats au sein du conseil supérieur. Un article datant de juillet 2016 précise que deux clans opposés se forment au sein de celui-ci et défendent ou contestent la suppression de la gratuité. Ce débat rappelle celui ayant déjà eu lieu en 1996 et au sein de la COSEF lors de l'élaboration de la Charte de 2000 avant de ressurgir plus de 10 ans après celle-ci, et d'être institutionnalisé à nouveau. Le président du Conseil supérieur de l'enseignement annonce que le débat autour de cette question va se poursuivre, tout en souhaitant qu'il s'approfondisse davantage. Le Conseil décide de suspendre le débat qui sera reconduit après les élections législatives prévues en Octobre 2016 pour ne pas en faire un sujet de surenchère politique, mais on verra que les partis et les syndicats s'en saisissent pour le porter dans la rue et à l'extérieur des institutions. La controverse dé-confinée de l'arène des experts se transforme alors en crise

Septembre 2016 : Le CSEFRS tient une session extraordinaire pour lancer l'élaboration d'un avis sur le projet de loi-cadre de réforme de l'éducation qui lui a été demandé par le chef du gouvernement en Juillet 2016, le but étant de s'assurer que les dispositions de celle-ci sont conformes aux principes de la Vision stratégique 2015-2030 élaborée par le Conseil. En effet, l'objectif de cette loi est de s'assurer de l'effectivité et de la continuité de la mise en œuvre de la Vision qui est une réforme du système éducatif sur le long terme et qui requiert un engagement des différents acteurs.

Ainsi, on estime que l'une des raisons de l'échec des réformes précédentes est le fait que la Charte de 2000 par exemple n'étant pas engageante et n'avait pas de valeur juridique, en imputant

cet échec aux changements récurrents engagés par les différents gouvernements. De même pour le Plan d'Urgence qui venait renforcer et accélérer la mise en œuvre de la Charte. Dans son discours sur l'éducation en août 2013, le roi tout en reconnaissant les efforts des gouvernements successifs pour la mise en œuvre de la Charte et du Plan d'Urgence : *« les gouvernements successifs se sont attachés à mettre en œuvre les préconisations de cette charte, surtout le gouvernement précédent qui a déployé les moyens et les potentialités nécessaires pour mener à bonne fin le Plan d'Urgence, dont il n'a d'ailleurs entamé la réalisation qu'au cours des trois dernières années de son mandat. »*, critique explicitement le gouvernement en place de ne pas avoir entrepris les efforts nécessaires pour assurer la continuité de la mise en œuvre du Plan en changeant des composantes essentielles : *« Malheureusement , les efforts nécessaires n'ont pas été entrepris pour consolider les acquis engrangés dans le cadre de la mise en œuvre de ce Plan. Pire encore, sans avoir impliqué ou consulté les acteurs concernés, on a remis en cause des composantes essentielles de ce plan, portant sur la rénovation des cursus pédagogiques, le programme du préscolaire et les lycées d'excellence »*.

Par la présente, il faut comprendre que le Roi gratifie et félicite les gouvernements qui respectent la mise en œuvre des politiques et réformes royales. En effet la Charte est élaborée par une commission d'experts nommée par le roi et présentée comme la réforme de la décennie. Elle est chapeautée par la monarchie. De même pour le Plan d'Urgence dont l'élaboration demandée par le Roi est externalisée à un cabinet d'études.

Il s'agit encore une fois d'une particularité du système hybride où la monarchie exécutive gouverne et décide tandis que le gouvernement se contente le plus souvent d'exécuter et de mettre en œuvre les orientations générales et les directives fixées par la monarchie. Celui-ci a une position subalterne et le roi qui est le chef de l'Etat préside le conseil du gouvernement ou se prennent les décisions les plus importantes, et ou se fait l'adoption des lois avant leur vote et la présentation des politiques sectorielles. Ce système a des atouts et des inconvénients, dans le sens où il permet d'assurer une certaine continuité dans les réformes contrairement aux démocraties occidentales qui connaissent une « inflation de réformes » du fait que chaque nouveau ministre tente de laisser sa marque en élaborant une nouvelle réforme à son nom et en abandonnant parfois des réformes à peine entamées.

Afin de mettre fin à ces bouleversements brusques de politique publique, on a donc recours à une loi-cadre qui détermine les principes directeurs de la réforme éducative tels qu'élaborés par le CSEFRS. Le président du Conseil la décrit comme *« l'expression suprême de la volonté nationale qui s'imposera à tous et sera opposable à tous »* pour souligner son caractère engageant. Son

objectif consiste à « *inscrire la réforme dans la durée et la mettre à l'abri des retournements intempestifs.* »²⁷

Novembre 2016 :

Le CSEFRS émet son avis sur le projet de loi-cadre relatif à la réforme du système d'éducation de formation et de recherche scientifique discuté en AG le 21-22 novembre lors de la 10^e session du CSEFRS²⁸ en présence des ministres de l'éducation et de l'ES qui ont présenté les différents projets et défis auxquels font face leurs départements. Cet avis a été réalisé suite à la saisine à caractère d'urgence du Conseil par le Chef du Gouvernement, le bureau du conseil ayant convoqué une AG en session extraordinaire le 6 septembre 2016 en vue d'instituer une commission ad hoc chargée de préparer l'avis dans un délai de 2 mois. Les commissions permanentes du conseil ont également été invitées à poursuivre le débat et donner leur avis durant cette période, ainsi que les autres commissions et départements concernés de donner leurs appréciations et propositions par écrit ou à travers les auditions organisées. L'objectif de cette consultation est de s'assurer que le projet de loi-cadre soit conforme à la Vision stratégique de la réforme. Lors de la tenue de l'A-G de novembre, le président du Conseil déclare ainsi que « la loi-cadre a, dans son ensemble, gardé l'esprit de la vision stratégique ».

L'une des recommandations du Conseil lors de cette session et donc cet avis concerne la précision des responsabilités par le projet de loi ainsi que des délais de réalisation. Alors que certains commentateurs estiment qu'une loi-cadre doit se contenter de contenir les grands principes de la réforme et ses leviers, d'autres sont en faveur de plus de précision, d'autant plus que dans les réformes précédentes les engagements en termes de temps n'ont pas été toujours respectés. Cette loi-cadre ressemble donc davantage à un plan d'action détaillé que les gouvernements seront tenus d'exécuter. Or, on remarque que plusieurs grands chantiers sont relancés simultanément et ont des délais courts à moyens (3 ou 4 ans pour généraliser le préscolaire sachant que c'était déjà un objectif en 2000, pour intégrer les enfants en situation de handicap et à besoins spécifiques, la révision totale du système d'examens, la réforme et restructuration de l'enseignement supérieur, la réforme du système d'orientation, la réhabilitation des établissements scolaire...), alors que la loi-cadre ne sera adoptée qu'en 2019 soit 4 ans après la réforme. Néanmoins, on remarque que sur le

²⁷ Conseil supérieur de l'Education, de la Formation, et de la Recherche Scientifique. *Mot du Président du CSEFRS à l'ouverture de la session extraordinaire du Conseil*, 6 Septembre 2016. URL : <https://www.csefrs.ma/mot-du-president-du-csefrs-a-louverture-de-la-session-extraordinaire-du-conseil/?lang=fr>

²⁸ Conseil supérieur de l'Education, de la Formation, et de la Recherche Scientifique. *Les conclusions de la 10^e session du Conseil supérieur de l'Education, de la Formation, et de la Recherche Scientifique*, 24 novembre 2016. URL : <https://www.csefrs.ma/les-conclusions-de-la-10-session-du-conseil-superieur-de-leducation-de-la-formation-et-de-la-recherche-scientifique/?lang=fr>

terrain la priorité est tout de même donnée à la généralisation du préscolaire et à l'éducation inclusive pour améliorer la qualité de l'enseignement, à l'appui social pour réduire le décrochage scolaire... et que le nombre de projets est largement inférieur à tout ce qu'on voulait réaliser d'un seul coup lors du Programme d'Urgence par exemple en 2008 qui planifiait des centaines de projets et d'études dépassant les capacités de gestion du système éducatif malgré l'abondance des ressources financières et un taux de réalisation très faible au final, ce qui pourrait représenter un apprentissage.

a. Les médias alertent...

A l'occasion de la parution de cet avis, les articles de presse se multiplient sur la fin de la gratuité de l'enseignement public²⁹ et la presse se focalise sur la question spécifique du financement de l'éducation et relance le débat sur la gratuité en titrant « *Education : vers la fin de l'école gratuite* »³⁰, et en alertant que le Conseil supérieur de l'éducation a approuvé une loi-cadre prévoyant le paiement de frais de scolarité pour les lycéens. Cette information pourtant démentie en mars est pour le moins déconcertante et peut prêter à confusion puisqu'elle est à l'opposé du discours médiatique qui a marqué la publication de la Vision stratégique en 2015 et qui affirmait que le Conseil instaurait la gratuité de l'école.

Alors le Conseil réaffirme la gratuité ou bien y met-il fin ? En réalité, comme nous l'avons expliqué auparavant, la gratuité est conservée pour l'enseignement obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et remise en cause au-delà pour le secondaire et le supérieur, sauf que l'information est floue et peu précise puisque des informations contradictoires sont diffusées. Entre les deux énoncés contradictoires « *le Conseil instaure la gratuité* » et « *le Conseil supprime ou annule la gratuité de l'enseignement public* », l'énoncé le plus proche de la réalité serait en fait celui de la « *limitation de la gratuité au primaire et au collège* »³¹, ce qui pose la question de l'obligation d'enseignement et du droit à l'éducation. Or c'est la suppression ou l'annulation de la gratuité qui sera retenue par les contestataires et les mouvements de défense de l'école et de l'université publique qui en feront une ressource de leurs mobilisations futures. On peut dès lors considérer que la manière dont l'information est transmise, véhiculée, reformulée pour influencer le cours de la prise de décision en

²⁹ LAMLILI, N. *Maroc : annuler la gratuité de l'enseignement public, une idée qui ne passe pas*. Jeune Afrique, novembre 2016. URL : <https://www.jeuneafrique.com/378440/societe/maroc-annuler-gratuite-de-l-enseignement-public-idee-ne-passe/>

³⁰ BENNAMATE, N. et ETAYEA, M. *Education : Vers la fin de l'école gratuite*. TelQuel, 25 novembre 2016. URL : https://telquel.ma/2016/11/25/gratuite-lecole-publique-bientot-lhistoire-ancienne_1525160

³¹ LAMLILI, N. *Maroc : annuler la gratuité de l'enseignement public, une idée qui ne passe pas*. Jeune Afrique, novembre 2016. URL : <https://www.jeuneafrique.com/378440/societe/maroc-annuler-gratuite-de-l-enseignement-public-idee-ne-passe/>

mobilisant le public de la controverse au-delà de l'espace institutionnel du débat expert est déterminante dans la compétition des récits.

Et qu'est-ce qui a changé entre mai 2015 et le vote de la Vision à l'unanimité, et la ré-émergence de la controverse en mars 2016 ? la création d'une commission qui s'est penchée de manière plus détaillée sur la question de la diversification des sources de financement, la perspective de la mise en œuvre effective de ses propositions par leur inclusion dans une loi, et leur publicisation dans la presse, présentée comme une fuite et donc comme une dénonciation d'un « plan secret » en préparation pour mettre fin à la gratuité de l'enseignement, sont certainement autant d'éléments qui ont contribué à re-déclencher cette controverse en créant un effet boule de neige et une mobilisation des différents acteurs qui ont réagi soit par des démissions pour les syndicalistes représentés au Conseil supérieur soit par la protestation dans la presse et dans la rue.

Par ailleurs, la Vision stratégique et le projet de loi-cadre parlent de « *l'instauration progressive du paiement de frais d'inscription dans l'enseignement supérieur puis dans le secondaire qualifiant* » (art.48) et non de frais de scolarité comme l'affirme faussement une partie de la presse. Toutefois le flou demeure autour du montant de ses frais, de la manière dont ils s'appliquent puisque les deux textes parlent également du ciblage des familles aisées et de l'exemption des familles nécessiteuses sur la base du principe de solidarité, d'équité et d'égalité des chances. Or, l'une des inquiétudes suscitées concerne ce ciblage et le manque d'informations sur son opérationnalité, la manière dont il va s'appliquer, qui considère-t-on comme appartenant à ces catégories et notamment la crainte que le curseur de ce ciblage ne soit mis trop bas comme c'est le cas pour les bourses sociales, ou que les frais ne soient trop importants, et qu'une partie de la classe moyenne inférieure vulnérable qui rencontre déjà plusieurs difficultés dans l'accès à l'enseignement supérieur ne rencontre une barrière supplémentaire la dissuadant de poursuivre ses études, et donc le risque au final de creuser les inégalités sociales.

Nous pensons que c'est justement ce flou et cette imprécision, entre autres, qui provoquent la confusion parfois alimentée et entretenue par les médias, et l'inquiétude, et participent à alarmer l'opinion publique peu informée, dans la mesure où il représente une fenêtre d'opportunité à la mobilisation les syndicats et partis formellement opposés à tout paiement, d'autant plus lorsque certains de ces partis ont une extension dans les mouvements et organisations estudiantines qui mobilisent et alertent les étudiants à leur tour. Cela n'empêche pas que ces inquiétudes puissent être légitimes et justifiées au vu des antécédents (ex. frais d'inscription élevés imposés aux doctorants

fonctionnaires, curseur bas pour l'obtention des bourses...), et auxquels nous reviendrons dans la partie réservée aux arguments mobilisés par les deux coalitions.

Les médias tiennent donc un discours alarmant, parfois inexact, et soulignent l'existence d'un dissensus et d'une controverse à l'intérieur des institutions même et notamment au conseil où deux groupes distincts s'opposent sur la question : d'une part les militants syndicaux siégeant au Conseil et qui estiment qu'il faut garantir une éducation publique de bonne qualité et gratuite pour tous, et de l'autre les autres membres de l'administration qui défendent la diversification des ressources des établissements publics et considèrent que celle-ci doit passer par le paiement des ménages à l'exemption des familles nécessiteuses, avant d'ajouter que d'autres sources de financement sont également mentionnées tels que les collectivités territoriales, les établissements publics, le secteur privé ou encore l'auto-financement. Le dissensus naît donc de la contestation d'une mesure hégémonique et d'une norme introduite pour les syndicats par le biais du diktat des institutions financières internationales d'abord à travers le PAS et puis par les aides et prêts conditionnés. A partir de là, on assiste à une escalade d'accusations entre les deux camps qui rejette toute possibilité de débat paisible.

Alors qu'ils se focalisent sur la question du financement, étant la plus controversée, la presse omet de préciser qu'avant de parler du paiement le texte de l'avis du Conseil supérieur sur le projet de loi aborde également la question de la gouvernance (renforcement du leadership et des compétences de gestion et de conduite du changement, de dynamisation de la mobilisation...) détaillée par la Vision stratégique mais qui aurait été omise dans le projet de loi-cadre d'après celui-ci. Ainsi, la Commission chargée de l'élaboration du projet de loi aurait omis la recommandation portant sur la délimitation des responsabilités et qui fait pourtant l'objet d'un levier détaillé en dispositions claires et précises relatives à la mobilisation des acteurs et à leurs obligations. D'autant plus que cette délimitation avait fait défaut lors des réformes précédentes comme cela a été soulevé par le rapport à mi-parcours de la mise en œuvre de la Charte en Juin 2005. Or, la question de gouvernance sera fortement saisie par les acteurs opposés à la fin de la gratuité qui estiment que la crise de l'éducation découle d'un problème de gestion plutôt que d'un problème de ressources. De même, le CSEFRS souligne également l'omission d'objectifs qualitatifs et quantitatifs en termes de financement et les moyens à mobiliser pour rendre possible la réalisation de la réforme à travers une programmation pluriannuelle³².

³² Avis du CSFERS relatif au projet de loi-cadre sur la réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, Avis N°2/2°16, Novembre 2016, p.7. URL : <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2016/06/Avis-loi-cadre-fr.pdf>

b. Le Conseil supérieur de l'éducation réagit pour calmer l'opinion publique

L'intensité des débats pousse le Conseil supérieur de l'éducation à produire le 29 novembre 2016 un nouveau **communiqué explicatif**³³ afin de tenter à nouveau de rassurer l'opinion publique sur la question de la gratuité. Il rappelle ainsi que le financement et la diversification de ses sources ne constitue qu'un volet des orientations stratégiques préconisées par la vision et que le gouvernement a été invité à traduire en loi, que ces recommandations s'inscrivent dans l'esprit de la Charte nationale de 2000... pour dire que rien ne change (dans ce cas, pourquoi cette proposition persiste malgré la forte résistance qu'elle rencontre ?). Ce communiqué reprend les principes directeurs en matière de financement tels que présents dans la Vision et repris par le rapport de la Commission chargée par le Conseil de se pencher sur la question de la diversification des sources de financement, que nous avons déjà cités plus haut. Ces mêmes éléments de langage étaient déjà présents dans la presse en mars 2016, ensuite repris dans l'avis du Conseil relatif au projet de loi-cadre (p.13) et enfin dans son communiqué explicatif.

Ainsi, le communiqué qui se veut rassurant rappelle que la Vision considère tout de même **la dépense éducative comme un investissement dédié à un service public fondamental visant la mise à niveau du capital humain, et le développement du pays, et donc un devoir de l'Etat**. Ce dernier assure la majeure partie du financement (et non sa totalité), mais tout en veillant à en diversifier les sources. Il considère donc qu'il n'y a aucune contradiction entre le fait d'attester que le financement de l'éducation est un investissement public nécessaire et un devoir de l'Etat, et le fait que sa prise en charge n'est pas forcément assuré que par l'Etat et la dépense publique, ce qui rappelle l'oxymore « *gratuit mais pas cher* » qu'on retrouve dans d'autres systèmes comme en France par exemple. Il y a donc tout de même une volonté d'ouvrir le financement à d'autres acteurs et d'en diversifier les sources pour décharger l'Etat en partie en considérant qu'il ne peut pas supporter la totalité de la dépense, mais d'autre part également une volonté de rassurer l'opinion publique.

L'Etat s'engage donc uniquement à assurer la gratuité de l'enseignement obligatoire du préscolaire au collège, qui relèverait de son devoir. Tandis qu'au-delà du collège, le Conseil se contente d'énoncer le principe selon lequel « *au-delà de l'enseignement obligatoire, nul ne doit être privé de la possibilité de poursuivre ses études pour des raisons purement financières s'il remplit les conditions de compétence requises* ». Mais comment vérifiera-t-on effectivement cela ? Est-ce qu'il y aura un recours possible dans telle situation et s'agit-il d'un droit opposable ? Rien n'est

³³ Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. *Communiqué explicatif du CSEFRS sur la question de la gratuité*, 29 novembre 2016. URL : <https://www.csefrs.ma/communiqué-du-conseil-supérieur-de-leducation-de-la-formation-et-de-la-recherche-scientifique-sur-les-conclusion-de-sa-10-session/?lang=fr>

précisé mais ce principe est repris par le projet de loi-cadre dans son article 46 avec la même formulation.

Après avoir rappelé les principes directeurs et orientation de la VS en matière de financement, le communiqué présente les préconisations du CSEFRS pour ce qui est de l'institution des frais d'inscription (et non de scolarité, précise le communiqué) comme l'une des sources de diversification du financement du système éducatif, et qui sont le fruit des délibérations de la 10ème AG consacrée à l'avis du Conseil sur le projet de loi-cadre, dont la question du financement. Le Conseil préconise ainsi l'exonération automatique pour les familles nécessiteuses. Mais entre les familles nécessiteuses et celles aisées dont parle la loi, il existe tout de même une classe moyenne dans laquelle personne ne parle et qui paie également des coûts annexes à la scolarisation de ses enfants notamment dans le supérieur.

Dans ce sens, le Conseil préconise à la fois la définition des critères et conditions d'application des frais, ainsi que l'élaboration d'une étude d'évaluation sur la capacité de contribution des familles afin de définir le périmètre d'exonération et le seuil ou montant des frais, sur la base de la solidarité et de la bonne répartition de l'effort. Effectivement peu de données étaient disponibles et c'était l'une des raisons de la confusion et de la crainte que le seuil des catégories ciblées ne soit mis trop bas, comme c'est déjà le cas pour les bourses sociales, et donc ne représente une barrière supplémentaire qui viendrait s'ajouter aux coûts que les familles vulnérables doivent déjà supporter pour assurer la poursuite de ses enfants en termes de transport, logement, nourriture... y compris le coût d'opportunité.

Comme c'était déjà le cas pour la Charte, l'adoption progressive des frais d'inscription doit se faire sur la base des résultats de cette étude selon un échéancier précis et en concomitance avec la mise en œuvre de la réforme et l'amélioration des conditions de scolarité, et donc de sa qualité, et de la mobilisation de ressources humaines. Une position similaire existait avec la Charte en 2000, lorsqu'on a essayé d'introduire également le paiement des ménages, puisque cette mesure devait être instaurée progressivement quelques années après la mise en œuvre de la réforme dans l'espoir que les résultats positifs de celle-ci puissent préparer l'acceptabilité du paiement et inciter les ménages à contribuer, or les résultats n'étaient pas aussi positifs qu'escompté. Mais ne s'agit-il pas d'une proposition paradoxale, puisqu'on justifie le paiement par la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement et la rareté des ressources disponibles à cet effet, on a donc besoin de diversifier et d'augmenter les ressources afin d'augmenter la qualité, mais de l'autre côté cette amélioration de

la qualité qui est donc une conséquence du paiement n'est pas immédiate, et on table dessus afin de convaincre les gens de contribuer... ce qui révèle d'un raisonnement circulaire.

Le projet de loi ajoute que l'Etat poursuit ses efforts de mobilisation des ressources, et de diversification des sources de financement en activant la solidarité nationale et sectorielle. Alors que d'après les orientations de la Vision et les principes directeurs concernant le financement, l'Etat s'engage à l'augmentation de l'enveloppe budgétaire consacrée à l'éducation pour continuer à financer la plus grande partie du budget général affecté à l'éducation, la rationalisation de la dépense publique pour équilibrer budgets de fonctionnement et d'investissement est également citée, ainsi que la création de comptes nationaux de l'éducation pour suivre la dépense et son efficience, or le traçage financier des dépenses on l'a vu constitue une part importante de la bonne gouvernance des ressources existantes. D'ailleurs, l'avis du Conseil déplore qu'aucun chapitre de la loi n'ait été consacré à la question de la gouvernance financière pourtant cruciale dans la réussite de la réforme et essentielle à la rationalisation des dépenses, alors même que la Vision a souligné l'importance du suivi et de la reddition des comptes à tous les niveaux de décision et de gestion administrative, pédagogique et financière. Or en l'absence d'articles concernant ces principes ou qui en confient la responsabilité à une partie précise, leur application demeure tributaire de la seule volonté des parties prenantes, ce qui pose problème.

Pour ce qui est de la diversification des sources de financement, la Vision prévoit la création d'un **fonds** pour le financement de l'enseignement et l'instauration d'une contribution à ce fonds visant la généralisation et la qualité de l'enseignement. Si celui-ci devait être alimenté à la fois par l'Etat et le privé, ainsi que par l'instauration d'un prélèvement sur les recettes fiscales courantes, le projet de loi-cadre mentionne ce fonds de soutien (art.47) sans donner plus de détails. Or il s'agit là déjà d'un mécanisme financier qui peut répondre à la question de la diversification des ressources et de leur augmentation.

De même, d'autres sources possibles de financement sont citées dans la Vision mais absentes du projet de loi, comme l'augmentation des ressources propres des établissements à travers la formation continue, la recherche scientifique, les partenariats avec le privé. Les autres acteurs comme les établissements publics et privés ou les collectivités territoriales sont à peine cités sans que leur rôle ou contribution ne soit détaillée, ce qui peut pousser à se demander pourquoi on a choisi de mettre l'accent uniquement sur les frais d'inscription et la contribution des familles aisées - ainsi on parle uniquement de la « *contribution des familles à l'effort de diversification de l'autofinancement de l'enseignement public* » (p.14) - alors que celles ne représentent pas

finalement une source assez importante de financement, encore moins dans l'enseignement public où elles sont peu nombreuses puisque les « familles aisées » auront tendance à privilégier le privé ou même les études à l'étranger pour leurs enfants dans le supérieur.

L'avis du Conseil sur le projet de loi rappelle que la Vision a formulé des pistes relatives à la mobilisation des ressources et au renforcement du financement et à l'amélioration du ciblage des catégories sociales subventionnées par l'appui social à la scolarisation, ainsi qu'à la mise en œuvre de la discrimination positive dans le rural. Toutefois, le Conseil supérieur déplore que le projet de loi n'ait pas suffisamment décliné ces pistes sous forme de règles qui seront intégrées dans les politiques publiques pour mettre en œuvre les orientations de la Vision, mais se serait contenté de reprendre simplement ces principes en reprenant la même formulation de la Vision, et donc sans véritable apport, les privant du caractère juridique contraignant approprié.

D'après le conseil, « *l'absence de dispositions juridiques contraignantes sur la question du financement contredit la profession de foi de l'Etat qui a annoncé son attachement à la Vision stratégique comme feuille de route de la réforme* »³⁴ et qui « *s'est engagé à la mettre en œuvre en mobilisant l'ensemble des ressources nécessaires à cet effet, conformément aux dispositions constitutionnelles relatives au droit à l'éducation* ». Quand le conseil parle de « *dispositions juridiques contraignantes* », on se rappelle par exemple l'engagement à augmenter de tel pourcentage le budget de l'éducation chaque année, notamment celui d'investissement... comme c'était le cas dans la Charte, et qu'on ne retrouve pas dans cette loi-cadre qui reste assez vague au final. Par ailleurs, la référence à la Constitution et au devoir de l'Etat à mobiliser les ressources nécessaires pour assurer le droit à l'éducation pourrait être considérée comme une garantie suffisamment contraignante du rôle de celui-ci à assurer le financement nécessaire à une éducation accessible à tous et de bonne qualité et à ne pas s'en décharger en faveur d'autres acteurs privés.

Toutefois, et toujours selon le même avis le privé est tout de même considéré comme partenaire du secteur public, et bien que le Conseil recommande de légiférer pour encadrer les contrats de partenariat public - privé sur la base d'un investissement dans un service public visant à en assurer la qualité, il considère également que l'investissement non public doit être facilité par des dispositions réglementaires et juridiques (pourtant c'est déjà le cas, puisque les écoles privées disposent même d'incitations fiscales; on est donc dans la continuité) et encouragé dans un cadre contractuel où le secteur privé répondrait à des caractéristiques claires et contraignantes, et donc

³⁴ Avis du CSFERS relatif au projet de loi-cadre sur la réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, Avis N°2/2°16, Novembre 2016, p.14.

contrôlé par l'Etat, ce qui est peu le cas aujourd'hui. Or, à aucun moment, le privé n'est considéré comme un concurrent du secteur public. Pourtant, lorsqu'on s'intéresse à la réalité il est souvent perçu comme un concurrent déloyal même.

Pour le CSEFRS, il est donc nécessaire de renforcer les dispositions relatives au financement par des critères plus précis quant à la mobilisation de ressources additives, notamment pour combler le déficit chronique en ressources humaines, ou encore sur la manière et les délais dont il compte alimenter le fonds de soutien dont parle la loi. Alors que le Conseil considère donc la loi comme un instrument pour la mise en œuvre de la réforme éducative telle que contenue dans la Vision mais en la déclinant en des mesures opérationnelles et en règles contraignantes, le législateur s'est contenté de traduire la Vision en texte de loi. Or, comme nous l'avons souligné précédemment, on peut estimer que la loi ne peut prendre la forme d'un plan d'action gouvernemental mais doit se contenter de fixer certaines règles et principes directeurs, ce qui laisse plus de liberté au pouvoir exécutif dans la mise en œuvre de ces principes en fonction des moyens disponibles et des contraintes réelles. Alors que d'un côté le Conseil veut s'assurer de la continuité de la réforme, de l'autre côté cette approche de planification en amont a montré ses limites une fois confrontée à la réalité du terrain et à ses contraintes qui ne sont pas anticipées.

Pour conclure, le projet de loi ressemble à une reproduction fidèle des principes directeurs et orientations de la Vision stratégique de la réforme élaborée par le Conseil, malgré l'avis circonstancié de celui-ci portant sur l'omission de certains aspects plus détaillés. Dans la partie réservée à la diversification des ressources, on parle de solidarité nationale et on cite deux fois les familles aisées comme contributeur potentiel au financement (art. 45 et 48). La gratuité ne concerne que l'enseignement obligatoire (art.46) puisqu'on introduit le paiement des ménages au-delà dans le supérieur d'abord puis dans le secondaire de manière progressive. Il n'est donc pas actuellement faux de dire que l'Etat a tenté de limiter la gratuité de l'éducation en mettant les ménages à contribution par le paiement dans l'enseignement public secondaire et supérieur, ce que certains responsables politiques nient dès qu'on évoque le sujet de la fin de la gratuité, tandis que d'autres l'assument et justifient cette mesure par l'absurdité du tout gratuit.

Décembre 2016 : on se situe dans la continuité, puisque la presse titre « *L'Etat se mobilise pour rassurer sur la gratuité de l'enseignement* » ou encore « *L'Etat lance une campagne massive pour*

déconstruire la polémique sur la fin de la gratuité à l'école publique »³⁵. Ainsi, d'après certains médias l'Etat cherche à rassurer l'opinion publique suite à la polémique sur la fin de la gratuité. Cette intention de l'Etat et de ses institutions qui agissent en concert dans ce sens, montrent que cette controverse comporte un risque de crise politique notamment suite aux réactions suscitées par sa publicisation et son déconfinement de l'arène décisionnelle et institutionnelle vers d'autres arènes, et notamment après l'avis du Conseil supérieur considéré comme un aval à la loi-cadre mettant fin de la gratuité de l'éducation : « Depuis que le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS) a donné son aval à la loi-cadre de Benkirane qui ouvre la voie à une fin partielle de la gratuité de l'école publique, les différents acteurs du milieu sont montés au créneau ». A partir de là on entre dans un jeu d'interactions entre acteurs et on voit se former un réseau dialogique ou se suivent les déclarations et les réponses à celles-ci.

Après le communiqué explicatif, le président du CSEFRS et conseiller royal, Omar Azziman, passe même à la télévision nationale dans une émission politique hebdomadaire diffusée le 4 décembre pour expliquer cette décision. Il confirme durant cette intervention que le Conseil a recommandé dans la Vision 2015-2030 la diversification des sources de financement par la contribution des ménages à partir du secondaire dans l'école publique, et justifie cette recommandation qui met fin à la gratuité de l'enseignement post-obligatoire : « *malgré l'effort financier de l'Etat, on ne pourra pas atteindre les objectifs. Diversifier les sources de financement est quelque chose de nécessaire et obligatoire pour réhabiliter et mettre à niveau l'école marocaine. Il n'y a pas d'autres choix possibles* ». Pourtant dans la Vision comme dans la loi-cadre d'autres pistes et choix sont exposés afin de diversifier les sources de financement, mis à part la contribution des ménages. Il s'agit donc bel et bien d'un choix.

Il insiste par ailleurs que les familles nécessiteuses n'auront rien à payer, et rappelle qu'il s'agit uniquement d'une recommandation, laissant la responsabilité de décision finale, et donc de clôture de la controverse, au gouvernement qui peut décider de trouver d'autres sources de financement. Or, ce qu'on constate à travers le projet de loi cadre c'est que le gouvernement s'est contenté de recopier les idées présentes dans la Vision sans en présenter de nouvelles, et ce dans le sens où la loi n'est considéré que comme un instrument pour assurer la continuité de la réforme et la mise en œuvre effective et durable la Vision telle qu'approuvée par le Roi.

³⁵ BENNAMATE, N. et OLIVIER, T. *L'Etat se mobilise pour rassurer sur la gratuité de l'enseignement*. TelQuel, 5 décembre 2016. URL : https://telquel.ma/2016/12/05/letat-se-mobilise-pour-rassurer-sur-la-gratuite-de-lenseignement_1526193

D'un autre côté, le lendemain de cette déclaration, le SG du CSEFRS dans une interview qu'il donne à l'agence de presse nationale (MAP) tout en insistant sur l'importance de diversifier les ressources, nie la fin de la gratuité : « *Le Conseil n'a jamais parlé d'annulation de la gratuité et n'a exprimé aucune position de nature à amener l'abrogation ou la remise en cause* ». Donc on a un Conseil qui affirme à la fois avoir recommandé la contribution des ménages au financement et donc le paiement dans l'enseignement post-obligatoire, mais qui nie en même temps la suppression (même partielle) de la gratuité. Si cette position peut paraître paradoxale, elle exprime surtout, par l'attachement à une formulation (*diversification des sources de financement*) et la négation de celle du camp adverse (fin / annulation / suppression , l'enjeu de la formulation et des luttes définitionnelles dans la communication autour d'une controverse. Et c'est à partir de cette gestion de crise et de lutte des formulations que l'on verra apparaître deux récits concurrents de justification des positions d'acteurs et de réseaux d'acteurs ou coalitions de cause.

En faisant mon enquête de terrain et en allant personnellement à la rencontre des acteurs afin de les interroger, et plus spécifiquement des membres du Conseil deux ans plus tard en 2018, je me suis heurtée à la même position de déni. Dans un premier temps, je n'ai pas pu rencontrer de membre siégeant au Conseil lorsque je m'y suis rendue pour la première fois en leur adressant une demande directe et en présentant mon sujet de thèse sans détours, mais on m'a simplement dirigée vers la chargée de communication qui m'a présenté un refus poli lorsque j'ai demandé à m'entretenir avec des membres du Conseil en m'expliquant qu'aucun d'entre eux n'accepterait de me parler. Avaient-ils reçu l'instruction de ne pas s'exprimer sur le sujet publiquement ? Ou était-ce simplement par manque de coopération et volonté de rétention de l'information auxquels se heurtent souvent les jeunes chercheurs face aux institutions ? Je ne le saurais jamais. Ce n'est qu'en revenant par la suite et par des moyens plus détournés, c'est-à-dire en mobilisant mon propre réseau, que j'ai pu décrocher quelques entretiens avec les membres et représentants du Conseil, dont j'aborderais le contenu ultérieurement.

Cette fonctionnaire avait néanmoins justifié ce refus par la position officielle pré-mentionnée du CSEFRS en m'expliquant que le Conseil n'avait jamais parlé de suppression ou de fin de la gratuité, et que je devais plutôt adresser mes questions au gouvernement. J'ai interprété cette position comme une tentative d'évitement du blâme puisque les acteurs se rejetaient la responsabilité : d'abord en précisant que la décision finale revenait au gouvernement, puisque le rôle du Conseil est purement consultatif ; ensuite en laissant au gouvernement la charge de répondre aux questions concernant cette controverse.

c. Le ministère de l'intérieur intervient...

En plus des communiqués explicatifs et des sorties médiatiques visant à clarifier la position du Conseil qui revient à nier la suppression de la gratuité ou sa remise en cause, il est intéressant de noter ici l'intervention du ministère de l'intérieur. En effet, celui-ci demande aux gouverneurs et walis de rencontrer les associations de parents d'élève le 2 décembre 2016, avec les responsables régionaux et provinciaux de l'éducation nationale, et ce dans le but toujours de les rassurer en leur promettant qu'on ne reviendra pas sur la gratuité de l'éducation (rapporté au magazine d'information *TelQuel* par l'ancien président de la fédération nationale des parents d'élèves), en expliquant que les frais d'inscriptions seront uniquement appliqués aux familles les plus aisées à partir du lycée conformément à la Vision stratégique de la réforme dont ils ont expliqué le contenu. Le wali a également insisté sur la nature de cette recommandation qui est à l'état de projet et d'idée proposée par le Conseil et qu'il n'y avait aucune obligation, que rien n'était fait³⁶... pour l'instant. On évite donc de mentionner que cette idée est reprise par un projet de loi-cadre censée être contraignante.

Or, l'éducation ne fait pas du tout partie des prérogatives ou compétences du gouverneur ou du wali qui sont les représentants de l'autorité centrale et du ministère de l'Intérieur en charge d'assurer l'ordre public et la sécurité. Toutefois, leurs prérogatives comprennent également l'animation, le suivi et le contrôle de l'activité des secteurs extérieurs de l'administration centrale relevant de leur compétence territoriale, dont les délégations ou directions provinciales du ministère de l'éducation et académies régionales d'éducation et de formation (AREF) dont le conseil comprend ces agents d'autorité. Peut-on à partir de là considérer que cette intervention confirme l'existence d'une crainte chez les pouvoirs publics quant au potentiel mobilisateur de cette controverse et une anticipation quant à la possibilité qu'elle se transforme en crise multisectorielle capable de nuire à « l'ordre public », et donc l'enjeu qu'elle représente pour le maintien de celui-ci. En tout cas cette rencontre porte ses fruits, puisque les représentants des associations de parents en sortent rassurés du moins, tout en profitant pour exprimer leur attachement à la gratuité de l'éducation : « *Pour nous les parents, la gratuité est une chose sacrée et on a été rassurés de voir que le wali nous soutenait afin que l'État continue à prendre l'école en main* » (M. Berazouk, président de la fédération des parents d'élèves de la section de Fès au magazine *TelQuel*).

³⁶ BENNAMATE, N. et OLIVIER, T. *L'Etat se mobilise pour rassurer sur la gratuité de l'enseignement*. TelQuel, 5 décembre 2016. URL : https://telquel.ma/2016/12/05/letat-se-mobilise-pour-rassurer-sur-la-gratuite-de-lenseignement_1526193

d. ...mais cela n'empêche pas les mobilisations pour autant : protestations et résistances

Alors que l'Etat tente de rassurer l'opinion publique, ce mois de décembre connaîtra tout de même des mobilisations protestataires organisées le 18 décembre 2016 par le syndicat national de l'enseignement affilié à la CDT, rejoint par des partis de gauche tels que le PSU, contre l'avant projet de loi-cadre n°51.17. C'est notamment à partir de là qu'on verra la production d'un contre-discours qui mobilise à son tour des ressources symboliques, discursives et cognitives ou idéelles s'inscrivant dans un récit. La presse titre par exemple que CDT et PSU manifestent contre la réforme d'enseignement (dans son ensemble), puis contre l'avant projet de loi relatif à cette réforme qualifiée par la secrétaire générale du Parti Socialiste Unifié, Nabila Mounib, comme un texte qui illustre « *les diktats de la mondialisation sauvage qui détruisent nos acquis* »³⁷ notamment pour la disposition visant à instaurer la contribution des ménages au financement, l'acquis ici étant la gratuité et le diktat étant les recommandations des institutions internationales dont celle de diversification des sources de financement et de recouvrement des frais par le paiement des usagers.

Cette manifestation mobilise des centaines de citoyens engagés et mécontents dans plusieurs villes marocaines et survient également en réaction à l'aval du Conseil et la parution de son avis concernant le projet de loi le 22 novembre de la même année. Pour Allal Bellarbi, SG du syndicat national de l'enseignement, la réforme de l'enseignement est secondaire et donc il n'est pas question de réforme et de financement de la réforme. Selon lui, l'Etat devrait plutôt s'attacher à rétablir la qualité de celui-ci et la confiance des citoyens en l'école publique, sachant que 100 000 fonctionnaires vont quitter l'enseignement entre 2014 et 2020. Alors qu'en 2017, le besoin était de 30 000 enseignants, la loi de finances 2017 ne prévoyait que 5000 embauches.

Pourtant, pour embaucher plus de fonctionnaires, on a besoin de mobiliser des ressources financières. Comment cela peut-il alors constituer un contre-argument à la nécessité de trouver de nouvelles sources de financement afin d'augmenter le budget de l'éducation (à moins qu'on ne considère qu'il ne doive être uniquement affecté par l'Etat) ? D'autant plus qu'en réalité et à titre exceptionnel près de 11 000 enseignants contractuels ont été directement recrutés auprès des AREF en 2016 pour une prise de poste en janvier 2017. Cette opération de recrutement massif à caractère exceptionnel a été présentée comme ayant pour but de combler le déficit en personnels enseignants

³⁷ MOUHSINE, R. *La CDT et le PSU manifestent contre la réforme de l'enseignement. TelQuel*, 19 décembre 2016. URL : https://telquel.ma/2016/12/19/gratuite-l-enseignement-les-protestataires-prevoient-nouvelles-manifestations_1527798

de l'année scolaire 2016-2017. Par ailleurs, le recrutement seul ne peut pas rétablir la qualité, encore faut-il que ces nouveaux enseignants bénéficient d'une formation adéquate avant leur prise de poste. Par ailleurs, la réforme vise à agir sur d'autres facteurs comme l'actualisation des contenus et le renouveau des méthodes d'enseignement.

Pour en revenir au répertoire d'action de ces organisations politiques, alors que l'Etat cherche à calmer l'opinion publique afin de passer la loi et la mesure sans se heurter à une contestation trop importante ou provoquer une crise politique, ces acteurs politiques et sociaux cherchent au contraire à alerter l'opinion publique : à côté des marches et manifestations dans la rue, ceux-ci prévoient d'opérer comme lors d'une campagne électorale par le biais du porte-à-porte « *en allant toquer chez les gens pour les prévenir de la dangerosité de la situation* »³⁸. Le SG du syndicat national de l'enseignement s'interroge « *comment un parent d'élève peut financer une contribution à un enfant qui lorsqu'il ira à l'école va se retrouver dans une classe de 70 élèves ?* ». On peut comprendre donc ici que la qualité doit venir avant comme condition de la contribution et non pas seulement comme conséquence.

Pour les défenseurs de la gratuité, le raisonnement est donc inversé car on ne peut exiger de contribution en l'absence de qualité (et donc de confiance). Donc avant de parler financement, on doit d'abord parler de qualité de l'enseignement car « *la cohésion sociale ne peut se faire sans un enseignement (public) de qualité ouvert à tous, au fils du riche comme au fils du pauvre* » (Allal Belarbi à *TelQuel*). Alors que pour le président du Conseil supérieur de l'éducation, lors de son intervention télévisée du 4 décembre, celui-ci considérait la diversification comme nécessaire et obligatoire, et comme un moyen pour rétablir la qualité, réhabiliter et mettre à niveau l'école marocaine. Tout en la considérant comme une obligation et une nécessité, il ajoutait tout de même que le gouvernement pouvait trouver d'autres idées pour financer le système éducatif pour lequel les dépenses représentent déjà 6% du PIB. Le Conseil a également recommandé qu'une étude soit menée pour identifier et cibler les ménages capables de contribuer.

Avant de se mobiliser dans la rue, les syndicats avaient déjà exprimé leur colère³⁹ suite à la parution de l'avis du CSEFRS qualifié comme favorable à la loi-cadre en novembre 2016, en démissionnant pour protester contre la disposition visant à mettre en place une contribution des familles pour financer les études de leurs enfants. Ceux-ci estiment que d'autres sources de

³⁸ *idem*

³⁹ ASMLAL, A. *La fin de la gratuité de l'enseignement met les syndicats en colère*. Le 360 Français, novembre 2016. URL : <https://fr.le360.ma/politique/la-fin-de-la-gratuite-de-lenseignement-met-les-syndicats-en-colere-97137/>

financement existent et peuvent éviter de faire payer les familles qui paient déjà des impôts et doivent supporter des coûts annexes (et qui supportent déjà en réalité 30% de la dépense éducative). Parmi les sources alternatives de financement, on peut envisager la participation financière des collectivités locales ou la création d'un fonds spécial de soutien à l'enseignement, sachant que cette proposition est déjà présente dans la Vision et le projet de loi.

Pourtant, d'après d'autres membres du Conseil, la Vision stratégique qui contenait les mêmes dispositions concernant la contribution des ménages aux frais avait pourtant été votée en 2015 à l'unanimité par tous les membres y compris les syndicalistes et SG des syndicats de l'enseignement qui y étaient représentés. Ce n'est donc qu'après l'éclatement de la controverse sur la question de la gratuité suite à la publicisation de ces dispositions et au vif débat public qu'elles ont engendré que les syndicats ont pris position publiquement et se sont mis à démissionner. Alors que d'après certains médias⁴⁰ les syndicats ont veillé à ce que la contribution des familles ne soit pas trop contraignante à leurs capacités financières, les syndicats de l'enseignement que j'ai pu interroger contestaient catégoriquement la remise en cause de la gratuité qu'ils considèrent comme un acquis social.

Décembre 2017 : le secrétariat général du gouvernement applique les recommandations du CSEFRS et boucle le projet de loi-cadre dans lequel il insiste sur la diversification des sources de financement, la contribution financière progressive des familles aisées à l'effort de financement par le paiement de frais, et l'activation effective du principe de solidarité nationale et sectorielle. En instaurant cette contribution, la loi ouvre la voie à la fin progressive de l'école publique sachant que ces frais devraient s'appliquer aux établissements de l'enseignement supérieur puis s'étendre aux établissements d'enseignement secondaire qualifiant.

Alors que la presse titre que le gouvernement marocain s'apprête à adopter une loi qui met fin à la gratuité de l'éducation, cette fois-ci ce n'est plus l'administration mais le gouvernement qui s'exprime pour rassurer l'opinion publique. La nouvelle stratégie de communication à propos de la loi-cadre consiste à mettre en avant la contribution des familles aisées, et non pas le paiement des ménages en général, à travers l'angle de la solidarité pour obtenir plus de légitimité et d'acceptabilité.

Pourquoi ce projet de loi a-t-il été mis en veille pendant une année ? subissait-il des modifications suite à l'avis du Conseil en novembre 2016 ou est-ce que ce silence faisait partie de la

⁴⁰ *idem*

stratégie visant à calmer les esprits et l'opinion publique suite aux manifestations suscitées par l'annonce de fin de la gratuité ? Difficile à dire, d'autant plus que l'année 2017 a été mouvementée sur le plan politique. En effet, lorsqu'on s'intéresse aux événements marquant la vie politique marocaine pendant cette période, la controverse éclate lorsque le Conseil décide de se pencher sur la loi-cadre et d'étudier la question de la diversification des sources de financement en mars 2016, soit quelques mois avant les élections législatives d'octobre 2016. Le gouvernement sortant qui participe à la préparation de la loi saisit le Conseil pour avis en Juillet et la controverse prend de l'ampleur avec la parution de cet avis en Novembre juste après les élections. Or cette période connaît également un blocage gouvernemental qui dure plus de 5 mois pendant lesquels le SG du parti de la justice et du développement (PJD) arrivé en tête aux élections et chef du gouvernement sortant, Abdelilah Benkirane, n'arrive pas à former une majorité gouvernementale, du fait notamment des conditions posées par le RNI et qui affaiblissent la position du PJD au sein du nouveau gouvernement. Suite à cela, le roi nomme Saad-Eddine El Othmani du même parti pour former un gouvernement de coalition. Celui-ci devient le nouveau chef du gouvernement en Mars 2017.

Pendant cette période, c'est donc la haute administration publique à travers le CSEFRS qui prend le relais pour s'exprimer publiquement et médiatiquement au sujet de cette controverse née en son sein, et afin de clarifier, de justifier et de rassurer à propos d'une décision censée relever d'un choix politique présenté comme recommandation technique dans premier temps, avec une tentative de confinement de la controverse à un débat technique entre pairs. Pour certains commentateurs comme Omar Cherkaoui, professeur de droit public, cet avis du Conseil arrive hors contexte à une période où le gouvernement ne fait qu'expédier les affaires courantes. Pour lui, le Conseil aurait dû attendre la nomination du nouveau gouvernement pour rendre son avis, bien qu'il ait été saisi par le gouvernement sortant, puisque le nouveau gouvernement pourrait bien renoncer à cette proposition, ce qui rendrait l'avis anachronique selon lui⁴¹. Pourtant, le Conseil supérieur de l'éducation a clairement précisé que c'était au gouvernement de décider et qu'il n'y avait donc pas d'obligation à l'adoption de cette mesure. Qu'il rende son avis en Novembre ou en Mars ça n'aurait pratiquement rien changé puisque le Conseil est indépendant.

Or, on verra que le nouveau gouvernement nommé, qui n'est pas très différent de l'ancien dans ses orientations puisqu'il s'agit toujours d'un gouvernement PJD allié à un parti de l'administration, agira dans la continuité et adoptera le projet de loi tel quel. Cette continuité que la loi-cadre et la Vision ont d'ailleurs pour but de garantir malgré les changements politiques et gouvernementaux

⁴¹ *idem*

éventuels. Toutefois, une fois le gouvernement nommé et la mission du Conseil terminée, la balle est à nouveau dans le camp politique qui doit trancher et assumer la responsabilité politique de la décision. Et c'est là qu'on voit que malgré la volonté politique de mettre en œuvre ces recommandations néolibérales, d'autres considérations entrent en jeu le poussant à faire marche arrière.

Janvier 2018 : En attendant, le gouvernement nouvellement élu adopte le projet de loi tel quel et reprend le même travail de communication et de justification visant à atténuer les réactions qui continuent à être suscitées par cette loi : « *El Othmani assure que seules les familles aisées devront payer des frais d'inscription dans les universités* », titre la presse. Désapprouvée par les syndicats notamment à cause de l'article portant sur la remise en cause de la gratuité à partir du lycée, la loi cadre 51.17 relative à la réforme de l'éducation est adoptée en Conseil du gouvernement. Une loi organique devra préciser les catégories sociales concernées ainsi que les notions de « *niveau de revenu* » et « *capacité de paiement* ».

Le chef du gouvernement dément à nouveau l'existence d'une volonté de mettre fin à la gratuité de l'enseignement supérieur public : « *Il n'est pas vrai que le texte que nous exposons aujourd'hui soit porté dans l'objectif de faire reculer l'enseignement gratuit. Notre objectif est d'appliquer le principe d'égalité des chances, sachant que sa concrétisation passera par un texte réglementaire qui sera étudié et soumis au débat.* »⁴². Mustapha El Khalfi, porte-parole du gouvernement, reprend le même discours pour rassurer également que seules les familles aisées seront concernées par la réforme et devront contribuer au financement par le paiement de frais d'inscription. Le but est donc de présenter la décision comme un mécanisme de solidarité sociale afin d'atténuer la mobilisation des syndicats et des partis de gauche plus préoccupés par le sort des classes moyennes et pauvres.

Si cette communication passe auprès du public, elle ne suffit pas à convaincre les syndicats et autres organisations politiques et mouvements protestataires opposés à la loi pour plusieurs raisons : manque de confiance ou défiance envers les pouvoirs publics au centre du travail de mobilisation politique et syndicale; la gratuité est un acquis historique à conserver car rien ne garantit que les frais ne seront pas élargis par la suite aux ménages moins aisés; ils voient la loi-cadre comme une étape dans un plan plus large de destruction de l'école publique; la dénonciation de la fin de la gratuité devient une ressource politique pour toutes les mobilisations. Pour eux ces clarifications restent donc insuffisantes puisque cette mesure a été introduite par le gouvernement qui cherchait déjà à privatiser les secteurs sociaux comme l'éducation et la santé, comme l'avait déclaré l'ancien

⁴² AHDANI, J. *El Othmani assure que seules les "familles aisées" devront payer des frais d'inscription dans l'Université*. TelQuel, 4 Janvier 2018. URL : https://telquel.ma/2018/01/04/conseil-gouvernement-fin-gratuite-lenseignement-public-lordre-du-jour_1575387

chef du gouvernement en disant « *L'Etat doit lever la main de l'éducation et de la santé et se contenter d'accompagner les opérateurs privés* » (Abdelilah Benkirane,), assumant de manière radicale la doctrine néolibérale dans un pays en développement et en besoin d'investir dans son capital humain. Dès lors, cette proposition qui s'inscrit pour eux dans la continuité de ce référentiel représente à leurs yeux la traduction de la volonté de l'Etat de se décharger des secteurs sociaux.

C'est dans ce sens que les syndicats réagissent : L'Organisation démocratique de l'enseignement (ODE) affiliée à l'ODT a accusé l'État de « *tendre vers le retrait progressif de l'enseignement public* » et de « *permettre au secteur privé de contrôler ce secteur vital* »⁴³. Quant à la fédération nationale de l'enseignement (FNE) publie un communiqué où elle estime que la loi-cadre « *prévoit la destruction de l'éducation publique, ouvrant la voie à l'exclusion sociale et à la discrimination parmi les Marocains, et empêche les familles dans le besoin de rejoindre les universités et les instituts supérieurs* »⁴⁴.

Ce discours alarmant est à l'extrême opposé de la manière dont la proposition de paiement comme solution au problème du financement est présentée par le gouvernement et le conseil supérieur de l'éducation. On est donc dans la confrontation brutale entre les deux coalitions de causes qui se mettent à partir de là à s'accuser mutuellement, à se démentir... le but de cette confrontation n'est donc pas de trouver un compromis mais de rallier le public à sa cause et à son récit.

3.3. Prise de décision et clôture de la controverse : renoncement et non-décision

Octobre 2018 : La loi-cadre est discutée au Parlement au sein de la commission de l'enseignement, de la culture et de la communication à la Chambre des représentants. Celle-ci tiendra près de 10 réunions pour présenter, discuter et amender le projet de loi.

Rapport de la commission (traduit depuis l'arabe) : p.84 - résumé de la discussion générale ;
p.141 - discussion détaillée concernant le chapitre 8 de la loi concernant le financement du système éducatif :

Cette discussion s'est essentiellement concentrée sur la question de la gratuité du fait de la place qu'elle a occupée dans l'agenda médiatique durant les deux années précédant cette discussion.

Cette question suscitent des réactions fortes chez les députés qui rejettent à leur tour qu'on envisage le paiement comme réponse à la question du financement de l'éducation.

⁴³ *idem*

⁴⁴ *idem*

Ils relèvent ainsi une contradiction entre les articles 46 & 48 du projet de loi, puisque le premier garantit la gratuité et le deuxième impose le paiement des ménages aisés (en réalité le premier concerne seulement l'enseignement obligatoire, vs. enseignement secondaire pour le deuxième). Ils posent des questions sur ce qu'on entend par familles aisées (critères de définition, ont-elles été recensées ?..) sachant que celles-ci se dirigent peu vers l'enseignement public (quelle attractivité ?). Rappelons que le gouvernement s'est contenté de dire qu'il y aura des études et d'autres textes de loi pour préciser les critères sans donner plus de détails.

Les députés soulèvent le fait que des frais d'inscription existent déjà et ce dès le primaire, quel est donc l'intérêt de les mentionner dans cette loi ? Par ailleurs, ils demandent des garanties concernant l'utilisation de ces frais. Ils considèrent également que les étudiants dans les universités sont majeurs et donc censés être indépendants, seront-ils privés d'études si leurs parents refusent le paiement de ces frais ?

Les députés proposent de trouver des sources alternatives de financement pour augmenter le budget du secteur tout en évitant le paiement. Parmi ces sources de financement, ils proposent de rediriger une partie des recettes fiscales existantes vers le budget de l'éducation (ex. impôt sur les sociétés, redevance télé / audiovisuelle...).

Des députés avaient proposé par ailleurs de rediriger 4% des budgets d'autres secteurs vers l'éducation ou de créer un impôt sur la fortune et sur la succession qui ciblerait réellement les familles aisées même quand elles ne se dirigent pas vers l'école publique, sauf que ces propositions ont été rejetées par la majorité lors du vote de la Loi de finances. Les députés ayant proposé ces amendements considèrent que la solidarité passe d'abord par l'impôt.

Les députés de la commission se désolent que la loi-cadre contienne une telle disposition visant à annuler la gratuité de l'éducation, au moment où plusieurs pays à travers le monde dépensent des budgets colossaux pour promouvoir le secteur éducatif. Ils considèrent inacceptable de discuter le paiement dans le secteur éducatif public. Ils affirment à leur tour que le problème du secteur éducatif n'est pas financier mais un problème de gouvernance. Ils considèrent que cette disposition est en contradiction avec la « Vision stratégique de l'éducation » qui stipule que le financement de l'éducation est un devoir de l'Etat. Pourtant le paiement des ménages est également contenu dans la Vision, et le Conseil explique cette contradiction par la limite de l'obligation et donc de la gratuité à l'âge de 16 ans. Or les députés considèrent que l'enseignement secondaire devrait également être obligatoire, et proposent la création de fonds régionaux de soutien à l'éducation.

Ils constatent ensuite qu'il s'agit de frais d'inscription et non de scolarité, or les frais d'inscription existent déjà et ne posent pas problème. Ce qui poserait problème c'est leur

introduction dans la loi comme nouvelle source de financement. Ils rappellent que les universités ont déjà l'autonomie financière et administrative pour exiger ces frais, il n'y a donc aucun intérêt ou besoin de les inclure dans cette loi-cadre. Toutefois, ce qu'il faudrait c'est la régulation de ces frais dans une loi organique pour déterminer leur montant et modalités d'application. Dans tous les cas, les frais sont peu importants et ne seraient pas une solution adéquate au financement.

Ils proposent d'associer les associations de parents d'élèves à la recherche de financements en les dotant de l'utilité publique.

Ils s'interrogent également sur la signification de l'expression « *nul ne doit être privé de la possibilité de poursuivre ses études pour des raisons purement financières s'il remplit les conditions de compétence requises* » (art.46) : qu'entend-on par ces conditions ? Se dirige-t-on vers la sélection pour réduire les effectifs ou cherche-t-on au contraire à massifier et à élargir l'accès à l'enseignement supérieur ? Ils estiment que l'Etat doit présenter la garantie financière nécessaire à ce que personne ne sera privé de son droit à l'éducation.

Enfin, comme les syndicats, les députés interprètent cette importance donnée à la diversification par une tentative de l'Etat de se décharger de sa mission de service public éducatif au profit d'autres acteurs dits partenaires, ce qui est contraire à la Vision stratégique qui a chargé l'Etat de la responsabilité et de l'effort de mobilisation des ressources nécessaires au financement de la réforme éducative.

S'ils affirment que le financement de l'éducation nécessite la participation de tous, ils estiment que les frais d'inscription restent peu significatifs et insuffisants à la résolution de ce problème et risquent de représenter un montant dérisoire par rapport au budget de l'éducation.

Ils préconisent d'investir dans la recherche scientifique qui peut générer des recettes importantes pour son auto-financement à travers les brevets d'invention, mais aussi représenter une source de financement de l'enseignement supérieur.

Les députés demandent le retrait définitif de l'article 48 portant sur la contribution des ménages de la loi-cadre, et s'adressent au gouvernement pour savoir s'il est prêt à le retirer. Ils se positionnent en faveur du maintien de la gratuité. Pour ce qui est des frais d'inscription, ils estiment qu'il faut mieux étudier la question, et considérer toutes les alternatives (rôle des collectivités territoriales et autres solutions de financement...).

Ils soulignent le caractère politique d'une telle décision et ses implications sur le rôle attendu de l'Etat : « *Nous sommes aujourd'hui confrontés à un choix entre deux modèles : celui d'un Etat-*

gardien qui fournit des services limités, et celui d'un Etat social (ou Etat-Providence) qui fournit des services publics et sociaux de qualité et garantit le bien-être de ses citoyens ».

Il s'agit donc d'abord d'un choix politique et idéologique entre deux conceptions du rôle de l'Etat et non pas seulement pragmatique entre plusieurs alternatives de solutions techniques comme cela est présenté par les décideurs, qui essaient de « dépolitiser » la question plus possible pour la contenir au niveau technique.

Dans sa réponse aux députés, le ministre de l'éducation nationale Saïd Amzazi, prend acte de l'unanimité des députés autour du principe de gratuité de l'éducation, et défend le projet de loi qui énonce ce principe d'après lui. Il insiste que seuls des frais d'inscription seront exigés...

Timeline récapitulative du circuit décisionnel :

- Charte de 2000 : 1ère introduction du principe de paiement des ménages dans un texte officiel concernant la réforme de l'éducation, mais sans mise en œuvre effective
- 2012 : Réapparition de la question du paiement dans les universités dans le débat public, tentative également avortée
- 2015 : Vision stratégique de l'éducation 2015-2030 publié par le CSEFRS réintroduit la même proposition
- Mars 2016 : les travaux du Conseil sur la diversification des ressources sont diffusés dans la presse
- Mars-Juillet 2016 : le gouvernement prépare le projet de loi-cadre 51.17 et saisit le CSEFRS pour avis
- Octobre 2016 : élections législatives et blocage gouvernemental
- Novembre 2016 : parution de l'avis du Conseil sur le projet de loi-cadre, les syndicats protestent
- Décembre 2016 : les représentants du CSEFRS s'expliquent publiquement pour rassurer l'opinion publique, le ministère de l'intérieur déploie walis et gouverneurs pour rassurer les parents à travers les associations de parents d'élèves
- Décembre 2016 : les syndicats organisent des manifestations et sont rejoints par quelques partis de gauche
- Mars 2017 : le nouveau gouvernement est formé
- Janvier 2018 : la loi-cadre est adoptée telle quelle en Conseil du gouvernement avec la même disposition de paiement des ménages, justifié par la solidarité nationale

- Octobre 2018 : la loi-cadre arrive enfin dans le circuit législatif pour discussion à la Chambre des représentants en commission, les députés rejettent la disposition visant à mettre fin à la gratuité de l'éducation

- Juin 2019 : Publication d'une étude par le CSEFRS

- Juillet-Août 2019 : vote en session plénière et promulgation (article 48 retiré)

Chapitre III. Coalitions de cause et récits de cadrage en concurrence

Après avoir reconstitué les séquences de l'émergence de la fin de la gratuité comme proposition de solution qui vient se greffer au problème de la crise éducative au Maroc, du financement mais aussi de la qualité de l'éducation, ainsi que les séquences de l'évolution de la controverse autour de la proposition de diversification des sources de financement par le paiement des ménages, nous nous intéresserons dans ce chapitre à l'analyse du discours des acteurs, de leur positionnement sur la question et surtout de leur stratégie de mobilisation et d'argumentation en vue d'influencer l'issue de cette controverse. Nous utiliserons pour cela comme principal modèle d'analyse celui des coalitions de cause ou *Advocacy Coalition Framework* (ACF).

Ce modèle est l'un des nombreux outils d'analyse appartenant à l'approche cognitive d'analyse des politiques publiques. Celle-ci s'est principalement développée en critique de la théorie du choix rationnel. Ainsi, les acteurs n'agissent pas seulement en fonction de leurs intérêts ou d'une rationalité utilitariste, c'est à dire « *en fonction des effets que leurs actions sont censées engendrer dans leur esprit. Bien des actions reposent en effet sur des croyances et il faut expliquer les croyances en question* », et c'est ce que Raymond Boudon appelle la rationalité cognitive. L'incrémentalisme et l'approche cognitive permettent tous deux de montrer les limites de la rationalité utilitariste et de dépasser les travaux qui représentent la décision comme un choix rationnel et comme un résultat de l'évaluation d'alternatives en fonction de leurs conséquences et au regard de préférences préalablement établies.

En effet, la théorie du choix rationnel postule un décideur rationnel clairement identifiable à la recherche d'une solution optimale, qui s'appuie sur un système de préférences stables et explicites et poursuit un but clairement défini, qui décide en parfaite connaissance de cause en ayant pu explorer toutes les alternatives possible et capable de maximiser son utilité. Ce modèle du décideur rationnel est pourtant remis en cause par Herbert Simon qui montre que la rationalité est en réalité limitée, que ce soit par les biais cognitifs ou le savoir limité et fragmenté de l'individu, ou encore la difficulté d'anticiper les effets de la décision, ainsi que par la dépendance aux chemins empruntés, ou encore par le fait de devoir composer avec d'autres acteurs ou finalités (comme le maintien au pouvoir ou encore celui de la stabilité comme c'est le cas ici, de l'ordre public, de la cohésion d'un groupe). Les décideurs ne sont donc pas souvent capables de maximiser leur utilité et de prendre la décision optimale mais celle qui garantit le plus de stabilité et le moins d'incertitudes.

On retiendra pour notre cas précisément :

- le facteur d'incertitude, très présent dans notre cas par manque de données suffisantes à la fois sur les inputs et les résultats, sur la faisabilité, le ciblage (qui est concerné), les paramètres (montant de la contribution) et l'incapacité d'anticiper les conséquences économiques et sociales d'une telle décision sur les ménages et si cela pourrait constituer une barrière à l'entrée et un fardeau supplémentaire pour les classes moyennes qui ne seront peut-être pas exemptées... et donc les conséquences sur les inégalités sociales, mais aussi l'utilité réelle et le rapport coût/bénéfice (est-ce que cela vaut vraiment le coût ?). En l'absence de toutes ces données, les acteurs se contentent d'émettre des hypothèses basées soit sur des croyances, soit sur le peu de données partielles ou anciennes dont ils disposent ;
- les alternatives sont complètement écartées sans être vraiment examinées : c'est le cas des réformes fiscales qui visent une solidarité par l'impôt ou des autres secteurs avec le secteur éducatif⁴⁵. On pourrait penser que c'est dû au fait que cela relève de choix politiques qui dépassent le sous-système politique dans lequel on se situe, pourtant ces alternatives seront ensuite défendues par la coalition d'opposition en montrant qu'il y a d'autres moyens d'augmenter les ressources sans mettre fin à la gratuité de l'enseignement. D'autres alternatives, notamment fiscales mais aussi allant dans le sens de la privatisation tels que le partenariat public-privé qui est loin d'être innovant, ne seront « proposées » par le ministère que postérieurement à la controverse : en décembre 2020, Saïd Amzazi, ministre de l'éducation nationale propose dans un colloque dédié au financement du système éducatif des « solutions innovantes », pour soulager à la fois les ménages qui assurent 30% du coût de l'éducation, et l'Etat confronté à des limites budgétaires⁴⁶ ;
- le facteur du risque social : il constitue une contrainte importante lors de la prise de décision, notamment lorsqu'elle semble contestée et allant à l'encontre des intérêts du public ou d'acquis sociaux tels que représentés et défendus par les organisations syndicales et politiques d'opposition, notamment dans une période de forte mobilisation sociale pour le secteur avec les manifestations régulières des enseignants contractuels, des étudiants en médecine, etc. Si on peut facilement estimer qu'une telle décision rencontrera des résistances et des mobilisations, il est difficile d'en

⁴⁵ YOUNSI, M. *Parlement: appel à l'instauration d'une taxe sur la fortune et l'héritage*. Le360.ma, mai 2017. URL : <https://fr.le360.ma/politique/parlement-appel-a-linstauration-dune-taxe-sur-la-fortune-et-lheritage-118835/>

⁴⁶ IBRIZ, S. *Les Marocains assurent 30% du coût de l'éducation, le double de la moyenne OCD*. Médias 24, décembre 2020. URL: <https://www.medias24.com/les-menages-assurent-30-du-cout-de-l-education-au-maroc-le-double-de-la-moyenne-ocde-14883.html>

estimer l'ampleur et l'impact non seulement sur le secteur mais aussi sur les intérêts des décideurs de préserver l'ordre, la stabilité et leur place ou pouvoir. L'aversion au risque institutionnel et personnel ainsi que la sensibilité du sujet vont pousser les acteurs politiques à adopter des stratégies d'évitement du blâme, allant du déni des accusations, à l'argumentation pour relativiser et préserver leur crédibilité ou tenter de rétablir la confiance du public.

Tous ces facteurs, ces contraintes, et l'incertitude autour des données du problème qu'ils engendrent pour les décideurs contribuent d'une part à la persistance de cette controverse et des questions autour de la faisabilité, de la pertinence, de l'utilité de la proposition, et peuvent d'autre part expliquer l'attitude frileuse par rapport à la prise d'une telle décision illustrée par les nombreux renoncements .

Dans notre cas d'étude, les préférences sont plutôt construites et évoluent au fur et à mesure de la controverse : si la préférence des décideurs au départ est d'opter pour la contribution des ménages comme voie de diversification des sources de financement comme suggéré par les institutions internationales, on voit que leur identité et leur position se forment et se consolident tout au long de cette controverse à fur et à mesure qu'ils déploient des arguments pour convaincre le public que leur croyance est juste et leur solution la plus légitime par un récit qui s'inscrit dans un corpus idéologique de valeurs.

L'interaction avec les autres acteurs modifie également ces positions et ces préférences quand les décideurs sont amenés à faire marche arrière, à négocier les termes de la décision du fait de la pression de la coalition d'opposition, ou en invoquant la solidarité sociale après coup, ou l'amélioration de la qualité de l'école publique et la défense du bien commun, arguments plus classiquement utilisés par la coalition d'opposition, pour donner plus de légitimité et faire face aux accusation de privatisation du bien commun. On peut alors parler de croyances collectives à la fois partagées et déployées par les différents acteurs prenant part à cette controverse, et à la fois diffusées à travers des mécanismes d'influence interpersonnelle et de récupération et réappropriation des arguments. Conformément au modèle de la rationalité limitée, bien que leur identité, leur position et leurs croyances politiques restent plus ou moins identiques tout au long de l'évolution de la controverse, les gouvernants vont à la fois opter pour la décision qui comporte le moins de risque et garantit le plus de stabilité et au même temps adapter leur argumentaire pour rendre cette décision plus acceptable.

Le modèle du décideur rationnel est également dépassé par les approches pluralistes de l'analyse de l'action publique qui montrent bien qu'il existe rarement un seul décideur rationnel aux buts clairement identifiables, mais plutôt un réseau d'acteurs divers et une gouvernance complexe de la politique publique. Les débats adressant les limites de la rationalité vont en particulier mettre l'accent sur les représentations cognitives des acteurs et les valeurs qui orientent leurs choix et comportements qui peuvent paraître irrationnels du point de vue économique : « *Dans le cadre de cette approche (cognitive), la décision est vue comme une **confrontation et une articulation de représentations et de valeurs portées par différents acteurs**, qui poursuivent des finalités multiples, non réductibles à la résolution du problème. Ainsi, la décision ne correspond pas à une intentionnalité cohérente d'un acteur qui vise la maximisation d'une utilité, mais à un ajustement aléatoire de logiques multiples partiellement contradictoires, qui dépendent des diverses représentations associées au problème, elles-mêmes liées aux systèmes de représentation des acteurs.* » (Hassenteufel, 2011).

Section 1. Cartographie des acteurs pertinents impliqués dans la controverse : Le modèle des coalitions de cause

1.1. Le choix de l'approche cognitive dans l'analyse d'une controverse politique : apports et intérêt

La controverse est définie par Cyril Lemieux comme un « *différend entre deux partis et mis en scène devant un public, tiers placé en position de juge* » (Lemieux, 2007). Elle nécessite donc l'existence de deux groupes en conflit et d'un public juge qui peut être soit une instance politique où la controverse prend fin par une décision, telle que le parlement, mais aussi l'opinion publique sollicitée comme appui par le biais des médias à travers la publicisation de la controverse. Au-delà de la sphère scientifique où la controverse prend forme avant de passer dans les sphères politiques et médiatiques, les controverses révèlent les modes d'organisation du débat public ainsi que les modes de rationalité des acteurs qui y prennent part en nous donnant à voir la manière dont leurs arguments s'ancrent dans des systèmes de valeur et des régimes de véridiction (Badouard et Mabi, 2015).

A partir de cette définition, nous pouvons conclure que l'analyse d'une controverse nécessite forcément de s'intéresser aux systèmes de valeurs, de croyances et d'idées des acteurs afin de comprendre leur position et la manière dont ils se placent dans le débat, mais aussi les interactions

entre acteurs et les luttes dialogiques qu'ils se livrent dans la formulation et la légitimation d'une solution qu'ils se représentent comme étant la plus pertinente au problème. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons choisi de mobiliser l'approche cognitive d'analyse des politiques publiques, et notamment l'ACF (*advocacy coalition framework*) qui permet à la fois la catégorisation des idées et des croyances engagées et la manière dont les acteurs vont se mobiliser pour influencer le processus décisionnel en fonction de celles-ci.

Une deuxième raison de ce choix est plutôt issue d'une observation de terrain. Celle-ci concerne la grande similarité observée dans le discours, le vocabulaire et les registres de justification de ces acteurs en fonction de leur positionnement, ce qui nous a d'abord fait pensé à la notion de référentiel utilisée par Jobert et Muller. Celle-ci fait référence à un « *système de représentations comprenant des valeurs fondamentales, des raisonnements et des diagnostics* ». Ils utilisent notamment la notion de référentiel global comme « *instrument de mise en cohérence, par les élites dirigeantes, d'une société sectorisée* ». Comme on le verra, le référentiel néolibéral ou référentiel de marché est particulièrement présent dans le discours d'une partie des acteurs interrogés.

Ce référentiel étant partagé par un groupe d'acteurs qui militent pour influencer le choix de la solution mais aussi la lecture et la définition du problème - « problème de gouvernance » vs. « problème de moyens » - afin de changer la politique publique dans leur sens par la construction d'un récit et la pratique de l'argumentation dans cette controverse. Cette action collective concurrente nous amène à aller au-delà des notions de communauté de pensée ou communautés épistémiques pour parler de coalitions de cause. En effet, ce qui permet de caractériser ces coalitions, au delà du partage du même discours et de l'action d'argumentation coordonnée et cohérente qui concourt vers le même objectif, c'est comme nous l'avons souligné le partage d'un référentiel et d'un système de croyances commun et la construction d'un cadre cognitif visant à façonner la réforme.

La dimension cognitive est donc prégnante dans l'étape de mise à l'agenda politique à laquelle on s'intéresse, que ce soit au niveau de la problématisation ou de la formulation et de la légitimation de la solution du paiement. Ainsi, cette controverse n'est autre qu'une lutte pour la définition du problème. Deux principaux récits (*policy frames*) vont alors s'affronter :

- Les défenseurs de la gratuité définissent le problème comme étant d'abord un problème de mauvaise gouvernance des moyens disponibles pour justifier l'absence de la nécessité ou de la priorité de chercher des moyens supplémentaires, ou encore en mettant en avant l'insignifiance et

l'inutilité des moyens supplémentaires apportés par le paiement des ménages tant que le problème de la gouvernance persiste. Ainsi lorsqu'ils disent « ce n'est pas un problème de moyens mais de gouvernance », c'est le problème de l'efficacité des réformes et de leurs résultats sur la qualité notamment que ces acteurs désignent. Or, cette définition peut paraître surprenante car elle comporte un aspect contradictoire à la fois très critique envers l'inefficacité de l'action publique, et à la fois très attaché à ce que l'Etat reste le principal financeur ou du moins que la diversification des moyens se fasse auprès d'acteurs non privés tels que les collectivités territoriales... Par ailleurs, on verra que les acteurs de cette coalition sont partagés sur la question de la qualité dans les universités marocaines, et sur la nécessité d'augmenter les ressources par d'autres moyens ;

- Pour les défenseurs du paiement, le problème est essentiellement un problème d'insuffisance de moyens pour améliorer la qualité de l'enseignement, mettant en avant les contraintes budgétaires de l'Etat pour justifier une contribution des ménages et la nécessité de diversifier les sources de financement, or on peut constater qu'il n'y a pas de lien direct ici entre la problème et la solution proposée dans la mesure où la diversification ou la recherche de ressources supplémentaires peut se faire par d'autres moyens (ex. réforme fiscale plus équitable, formation continue...). On verra par ailleurs que dans cette coalition les acteurs partagent un discours qui prend pour normes de références des idées appartenant au référentiel de marché ou du New Public Management.

Les « *policy frames* » ou récits de politiques publiques, désignent un « *ensemble d'interprétations fournissant une histoire causale cohérente de la façon dont le problème est survenu et comment il devrait être résolu* » (Gamson and Modigliani 1987, 1989; Entman 1993) donc un récit d'interprétation des causes du problème de la crise de qualité de l'éducation et d'échec des réformes tantôt expliqué comme un problème de gouvernance, de manque de volonté politique, de manque d'instruments légaux engageants, ou de manque de ressources financières. Or, en fonction du camp de la controverse dans lequel ils se trouvent et de la solution qu'ils cherchent à promouvoir, les acteurs vont mettre en avant un aspect ou l'autre du problème alors même qu'il s'agit d'un problème complexe et multidimensionnel qui s'explique par la combinaison de plusieurs facteurs plutôt qu'un seul.

Or, on voit bien que les deux principales représentations opposées du problème, portées par les deux principaux camps de la controverse, vont d'abord servir à justifier la pertinence de la solution ou à la contester à travers deux principaux récits concurrents. Je trouve donc pertinent d'employer la notion de récit pour désigner la manière dont les acteurs vont articuler leur croyances, valeurs,

arguments pour construire une version du problème visant à justifier la solution du paiement des ménages comme étant la bonne solution en fonction du diagnostic posé à la cause du problème de crise de la qualité de l'éducation.

En cela il ne s'agit pas seulement d'une lutte définitionnelle pour la formulation de la solution ou du problème, mais aussi d'une lutte pour diffuser, propager et convaincre le public-juge, cela peut être l'opinion publique mais aussi les députés, dans une sorte de plaidoyer de sa vision par la prise de parole médiatique et l'argumentation. Ce plaidoyer se fait en plusieurs étapes : il ne s'agit pas simplement de convaincre les politiques de voter pour plus ou moins d'Etat, mais de développer un cas, de marquer une proposition de politique publique ou une solution, de trouver des alliés, de persuader un politicien d'introduire ou de porter l'idée... Elles comprennent également l'analyse et le diagnostic du problème, le développement d'un réseau ou d'une coalition, et éventuellement le conflit (Smith Jr, 1986).

Ces récits peuvent être décomposés ou analysés sur la base de l'identification de **catégories d'idées et d'arguments** : ces récits se basent-ils sur des données empiriques, des preuves, ou plutôt sur la croyance en des valeurs, des théories, et des conceptions d'ordre plus idéologique... ?

L'apport de l'ACF est qu'il propose justement une hiérarchisation des croyances et des représentations des acteurs, ainsi que des hypothèses permettant d'expliquer le changement, ou l'inertie, sur de longues périodes. Ce modèle semble dès lors adapté à l'étude de l'apparition et de l'évolution de cette controverse dont la profondeur historique remonte aux années 80 comme nous l'avons exposé au chapitre précédent. En effet, cette controverse réapparaît de manière cyclique à chaque réforme de l'éducation sur plusieurs décennies.

1.2. Définition de l'ACF et de ses composantes principales :

Ce modèle accorde une attention accrue aux idées et aux croyances des acteurs, et au sens qui circule dans les réseaux d'action publique où les acteurs échangent des systèmes de signification (valeurs, représentations du monde, référentiel...). L'identité et la position des acteurs se forme et se consolide grâce à cet échange et à ces interactions, ainsi qu'à la mobilisation de ces systèmes de croyances, déployés à travers la pratique discursive et argumentative qui participe à consolider la position de l'acteur : plus il défend une vision du monde visant à légitimer la solution qu'il propose plus il y adhère. L'ACF permet de repérer les acteurs pertinents dans la définition de l'action

publique en fonction du groupe d'idées dans lequel ils se placent et du référentiel idéal et idéologique auquel ils s'identifient, mais aussi par leur mobilisation et la manière dont ils se positionnent dans un débat ou une controverse et par rapport à une coalition de cause.

L'ACF s'intéresse aux croyances des acteurs et à la manière dont celles-ci influencent les changements de politique publique sur une longue période de temps. Ce modèle est aussi particulièrement utilisé pour comprendre les problèmes « retors » qui impliquent des conflits d'objectifs, des controverses techniques et une multiplicité d'acteurs issus de différents niveaux de gouvernement. L'ACF postule que ce changement se produit d'abord au sein des spécialistes du secteur (ou communauté épistémique, ou sous-système de politique publique) qui cherchent à influencer régulièrement la décision à l'intérieur de celui-ci.

Le **sous-système de politique publique** est ainsi défini comme « *le groupe de personnes et/ou d'organisations interagissant de manière régulière, sur des périodes supérieures ou égales à une décennie, dans le but d'influencer la formulation ou la mise en œuvre de politique publique au sein d'un domaine / d'une aire donnés* » (Sabatier, 1998). Composé d'un large nombre d'acteurs divers issus d'agences et d'institutions législatives à tous les niveaux du gouvernement, de leaders de groupes d'intérêt, de chercheurs et de journalistes, ses membres forment une « *communauté relativement autonome fondée sur le partage d'un domaine d'expertise* », rappelant la « communauté de politique publique », qui agissent sur des questions spécifiques de politique publique et cherchent régulièrement à influencer les décisions politiques à l'intérieur d'un domaine particulier. Le sous-système de politique publique est enfin caractérisé par l'existence de segments administratifs compétents sur le domaine à tous les niveaux de gouvernement, et de groupes d'intérêt qui considèrent ce domaine comme un sujet politique fondamental (Bergeron, Surel, Valluy, 1998).

Or, non seulement l'éducation concerne tout le monde et on dit souvent que chacun a une opinion sur la question puisqu'elle fait partie du vécu et de l'expérience de la majorité de la population, mais en plus elle mobilise plusieurs groupes d'intérêt, catégories sectorielles, syndicats, mouvements étudiants et associations (de parents d'élèves, de défense de l'école publique...) qui se mobilisent :

- soit pour la défense d'intérêts catégoriels, par exemple ces dernières années ont connu des mobilisations successives de différents mouvements dans ce secteur, les plus marquants étant les mouvements des enseignants stagiaires et contractuels, des étudiants médecins, les licenciés

chômeurs, les syndicats de l'enseignements et les partis d'opposition, notamment dans la mobilisation contre la loi-cadre et autres réformes de l'éducatons ;

- soit pour la défense de causes plus générales comme la gratuité de l'éducation, remplissant largement les critères mentionnées précédemment dans la caractérisation d'un sous-système de politique publique.

Dans le secteur éducatif, il peut s'agir à la fois des principales institutions publiques du secteur et de leurs experts qui élaborent les réformes et produisent de l'information dans le but d'influencer la décision ou des avis pour appuyer une décision : c'est le cas des ministères de l'éducation et de l'enseignement supérieur, des commissions d'experts comme la COSEF ou encore du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique qui partagent une expertise dans le domaine et influencent la décision en politique éducative. Mais il peut s'agir aussi d'autres leaders politiques, syndicaux (notamment représentant les syndicats de l'enseignement), etc. représentés dans certaines de ces institutions comme c'est le cas pour la COSEF et le CSEFRS qui se veulent participatifs, ou en interaction constante avec ces institutions, ou mobilisés autour d'un sujet qui a trait à la réforme éducative.

En tout cas on peut facilement distinguer plusieurs familles d'acteurs : représentants du gouvernement et de l'administration centrale, législateurs et parlementaires, syndicats, partis politiques, personnel de la communauté éducative, chercheurs et membres de la sphère académique, mais aussi étudiants et société civile organisée telle que les associations de parents d'élève et de défense de l'école publique... Donc une diversité d'acteurs organisés en réseau et ayant tous pour but d'influencer la prise de décision dans le domaine éducatif, notre but ici étant de catégoriser leurs croyances et de voir à quel point elles vont dans leur action est coordonnée et va contribuer à la construction d'un cadre cognitif et normatif visant à définir le problème d'une certaine manière et à y proposer une série de recettes ou solutions qui vont justifier l'introduction d'un référentiel et de marché et de mécanismes de marché tels que le paiement des usagers.

Ensuite, ce sous-système ou communauté de politique publique se subdivise en plusieurs coalitions de causes, donc de groupes d'acteurs partageant les mêmes idées. La **coalition de cause** est définie comme un ensemble composé *“d'acteurs issus d'organisations gouvernementales ou privées variées, qui, dans le même temps, partagent un ensemble de croyances normatives et causales, et participent (...) à une activité coordonnée dans le temps. (...) la plupart des coalitions n'incluront pas seulement des leaders de groupes d'intérêts, mais aussi des fonctionnaires d'agences publiques, des législateurs aux différents niveaux de gouvernement, des experts, et peut-*

être même quelques journalistes”. Nous ajouterons à cela les hommes politiques et syndicalistes, qui peuvent être considérés soit comme faisant partie des « *organisations gouvernementales variées* » ou comme « *des leaders de groupes d'intérêts* », ainsi que les chercheurs qui s'expriment sur la question, prennent part au débat et se positionnent dans cette controverse, qui font partie du groupe des « *experts* ».

L'ACF part donc du principe que le processus de fabrique d'une politique publique se produit d'abord par l'action des acteurs sectoriels et spécialistes du domaine, ou sous-système de politique publique, mobilisés et rassemblés en réseau et en coalitions de cause dont les membres partagent un même système de croyances normatives et les mêmes perceptions du monde, et agissent de concert et de manière coordonnée pour les traduire en politique publique. Chaque coalition développe un ensemble de stratégies, incluant l'utilisation de ses ressources politiques (argent, informations, autorité légale, etc.) dans le but de contrôler la politique publique ou la prise de décision politique au sein du sous-système.

Des acteurs appartenant à la même communauté de pensée ou communauté épistémique - celle-ci est définie à la fois comme un « *réseau de professionnels ayant une expertise et une compétence reconnue dans un domaine particulier qui peuvent faire valoir un savoir pertinent sur les politiques publiques du domaine en question* » (Haas, 1992b, p.3) et un canal de circulation d'idées nouvelles entre société et gouvernement et d'un pays à l'autre (Bossy, Evrard, 2014) - partagent également une même construction de la réalité. La coalition de cause, qui s'apparente à la communauté épistémique, est quant à elle composée d'acteurs plus divers d'un secteur ou domaine de politique publique qui non seulement partagent un ensemble de valeurs et de représentations de la réalité, mais qui mobilisent également ce cadre de références et d'interprétations (intersubjectivité et intercompréhension) dans le sens de la défense, de la définition et la légitimation d'une solution de politique publique et d'une certaine lecture du problème, c'est à dire qu'ils agissent dans le même sens pour imposer et légitimer leur vision de la réalité.

La controverse permet de consolider plusieurs réseaux d'acteurs qui se cristallisent autour d'une position idéologique formant une communauté de pensée ralliée à une cause commune, autrement dit une coalition de cause. Celle-ci est composée d'une diversité d'acteurs « *qui partagent un ensemble de croyances normatives et de perceptions du monde, (qui se mobilisent) et agissent de concert afin de traduire leurs croyances en politique publique* » (Sabatier, 2010). Ici, il s'agit d'un réseau d'acteurs qui va définir, défendre ou contester une proposition de politique publique. Ce réseau d'acteurs divers est d'abord relié par un ensemble de **croyances partagées**, mais aussi de

pratiques discursives et argumentatives qui se ressemblent, appartiennent à un même discours ou *système de croyances* et vont dans le même sens. Le partage de croyances spécifiques est donc ce qui détermine les frontières de la coalition, et non pas l'espace social et géographique, puisque chaque coalition est représentée à tous les niveaux de gouvernement du local à l'international.

Enfin, ce modèle pluraliste présume l'existence de plusieurs coalitions concurrentes au sein d'un même sous-système. La controverse nous permet d'identifier deux à trois groupes par rapport à leur positionnement quant à la question de la fin de la gratuité et du paiement des ménages : les pour, les contre et les neutres, les neutres n'étant pas en conflit et ne cherchant pas forcément à influencer la décision bien que participant au débat, peuvent être mis de côté. En plus du partage d'un même système de croyances, ce qui permet de catégoriser les individus et de la classer dans l'une ou l'autre des coalitions c'est aussi leur discours, leurs objectifs et leur action discursive et argumentative qui montre qu'ils cherchent activement à influencer la décision en imposant leur perception du problème, de ses causes et de la solution la plus appropriée à sa résolution.

L'ACF postule une rationalité limitée de l'acteur. Le sous-système de politique publique est constitué d'acteurs mobilisés qui ont un système de croyances précis et consistant, ce sont des acteurs rationnels qui cherchent à utiliser les informations et autres ressources dont ils disposent pour atteindre leurs objectifs et influencer la décision, mais leur rationalité est limitée car les objectifs sont complexes, et la capacité de l'individu à percevoir le monde et à traiter l'information est affectée par des contraintes et des biais cognitifs : « *les acteurs perçoivent le monde au travers d'un prisme formé par leurs croyances préexistantes* » (Sabatier, 1998), ou ce que l'auteur appelle des « filtres de perception ». La perspective cognitive et normative domine le modèle.

Ce modèle représente à la fois une alternative à l'approche séquentielle dominante dans l'analyse des politiques publiques, et se base sur une synthèse et un dépassement de l'opposition entre approches top-down et bottom-up. D'un côté, elle s'inspire des critiques adressées par la sociologie des organisations et de l'action publique à l'approche top-down qui se concentre sur la décision émanant d'une autorité centrale et faisant l'objet de distorsions et d'écarts entre résultats de la mise en œuvre et intentions initiales de l'autorité centrale, et qui prend peu en compte la diversité des acteurs et les réseaux d'action complexe auxquels se heurtent la décision, considérant leurs initiatives et les modifications qu'ils apportent comme des anomalies et des dysfonctionnements.

De l'autre côté, Sabatier critique aussi l'approche bottom-up à laquelle il reproche d'étudier les acteurs sans s'interroger sur les raisons de leur présence, c'est-à-dire les processus de sélection et

d'exclusion d'acteurs caractérisant la formation d'un système d'action, d'où la nécessité pour lui d'étudier l'évolution de la politique publique sur une période longue d'une décennie ou plus afin de comprendre les processus socio-historiques faisant que certaines solutions acceptables dans certains contextes soient rejetées ou ignorées et considérées comme impensables dans d'autres. Il estime également que cette approche est trop dépendante du discours des acteurs, de leurs perceptions et stratégies, mais ne s'intéresse pas assez aux facteurs qui les influencent. Pour isoler ces facteurs, il faut s'intéresser à la formation et à l'évolution des représentations sociales et des valeurs.

1.3. Identifier les acteurs composant les coalitions de cause :

L'ACF permet d'identifier les acteurs qui agissent de concours et les regrouper en fonction de leur positionnement, ainsi que d'observer leur action définitionnelle dans un réseau. Ainsi, on peut voir comment la solution de diversification des sources de financement par le moyen du paiement, d'abord propagée par les organisations internationales, est ensuite récupérée par les agents de l'administration et les experts au sein des institutions qui s'appuient sur les rapports de ces organisations et sur leurs recommandations, principalement parce que ces organisations produisent les chiffres, les comparaisons et l'information pertinente concernant l'évaluation des systèmes éducatifs et la gouvernance des réformes ou leur financement. Ces idées se diffusent donc d'abord dans le forum des experts (ingénieurs, économistes, chercheurs en éducation), qui occupent d'importantes positions dans l'administration du ministère, la haute fonction publique, le Conseil supérieur de l'éducation. Puis vient le portage public par des ministres technocrates qui par ailleurs partagent les idées véhiculées par ces organisations et les justifient par un certain cadre cognitif que l'on appellera référentiel néolibéral de marché, et des croyances basées sur des théories économiques allant dans ce sens.

Toutefois, l'un des problèmes méthodologiques que pose ce modèle est celui de l'identification précise des organisations et des individus appartenant à une coalition. Par exemple, peut-on considérer que les organisations internationales qui préconisent la diversification des sources de financement et le cost-sharing, soient aussi membres de la coalition de cause qui cherche à inscrire à l'agenda politique la contribution des ménages au financement ? La méthode sur laquelle se sont appuyés Sabatier et Zafonte, et qu'ils ont présenté en 1997 au congrès annuel de l'APSA, se repose sur le sondage en demandant aux personnes d'identifier dans une liste d'organisations des alliés et des ennemis, avant d'être interrogées sur leurs systèmes de croyances.

Pour ma part, je ne me suis pas appuyé sur des sondages, mais à travers les entretiens menés et l'analyse du discours des acteurs et leurs prises de position médiatiques ou au sein des institutions publiques, il a été possible d'identifier plusieurs blocs considérés comme alliés ou ennemis par les acteurs eux-mêmes. Pour les organisations internationales, elles ont été systématiquement pointées du doigt, par les acteurs mobilisés contre la loi-cadre et en faveur de la défense de la gratuité de l'éducation, comme étant à l'origine de l'imposition de ces nouvelles normes (ex. la diversification des sources de financement) visant la destruction de l'école publique en préparant un désengagement de l'Etat en faveur des acteurs privés. Dans cette même coalition on retrouve aussi le gouvernement dont les ministres « militent » pour l'acceptabilité du projet de loi, et les deux principales institutions à l'origine du projet, quand bien même le CSEFRS aurait un rôle consultatif et des membres de la coalition adverse, tels les syndicalistes ou les partis d'opposition y seraient représentés, la position de l'institution, de sa présidence et les textes qu'elle produit restent en faveur de la diversification des sources de financement et le paiement une de ses recommandations.

A travers la reconstitution du processus de décision dans le chapitre précédent, on a pu connaître la position de certains acteurs principaux ayant pris part à cette controverse sur la question de la gratuité :

- l'administration, à travers les hauts fonctionnaires du Conseil supérieur de l'éducation qui propose la contribution des ménages par le paiement de frais comme moyen de financement de la réforme et du système éducatif et universitaire, et dont nous remarquons que le discours est imprégné d'une conception néolibérale de la gouvernance et du financement des universités ;
- le gouvernement qui justifie et défend cette réforme et cherche à la mettre en œuvre en la traduisant en loi ;
- et de l'autre côté les syndicats, les députés et partis politiques de l'opposition et les mouvements étudiants qui la contestent et se mobilisent pour son retrait.

On remarque qu'une grande partie de ces acteurs appartiennent à l'élite administrative et politique et aux cercles de décision et peuvent être classés selon la catégorisation proposée par Muller⁴⁷ dans sa description du fonctionnement du « milieu décisionnel central » (Grémion, 1979). Il identifie ainsi quatre cercles de décision composés de groupes d'acteurs :

- un premier cercle politique par lequel transitent toutes les décisions importantes en fonction des pays, au Maroc cela correspondrait au Roi chef de l'Etat et au cabinet royal composé de ses conseillers, puis au chef du gouvernement ainsi que ses ministres ;

⁴⁷ Muller, P. (2013). *Les politiques publiques (10ème édition)*. Presses Universitaires de France, pp.37-38.

- le deuxième cercle administratif composé des principales institutions sectorielles et hauts fonctionnaires du domaine concerné, ici le ministère de l'éducation et le conseil supérieur de l'éducation ou CSEFRS. Bien que consultatif, ce dernier est chargé d'élaborer la réforme éducative connue sous le nom de « Vision Stratégique de la réforme de l'éducation 2015-2030 », puis de se pencher sur la question du financement et de la diversification de ses sources et d'élaborer des avis et des recommandations qui seront le moteur et le centre de cette controverse. Au même titre que la COSEF qui élabore la Charte Nationale de l'Éducation en 2000 et y inclut le paiement des ménages sans que cela puisse être concrétisé, cette haute administration et ses conseils ou commissions ne jouent plus simplement un rôle consultatif et deviennent alors de vrais centres de décision qui élaborent les réformes éducatives ensuite reprises et exécutées par le gouvernement, d'autant plus que ces instances sont présidées par des conseillers du Roi.

D'après Muller, ces administrations vont promouvoir leurs intérêts sectoriels en les ajustant aux exigences globales, notamment par la mise en place de services d'études et de prospective afin d'accroître leur capacité d'expertise : c'est le cas de la direction ministérielle de la stratégie, des statistiques et de la planification, ainsi que du conseil supérieur de l'éducation composé d'experts et produisant les chiffres et informations capables d'influencer la prise de décision dans le secteur. Or on voit que ces administrations et leurs technocrates sont particulièrement réceptives aux idées, vocabulaire et théories du New Public Management (efficacité, rendement, rentabilité, performance...), et que les technocrates qui les composent s'en approprient les idées et vont souvent s'aligner sur des standards internationaux et citer les rapports des organisations internationales qui continuent à véhiculer des idées néolibérales (ex. rationalisation des ressources, réduction de la masse salariale diversification des sources de financement et recouvrement des frais par le paiement, marchandisation du service public, partenariat public privé,...) après avoir imposé des plans d'austérité dans les années 1980, puis le paradigme de la bonne gouvernance à partir des années 2000 ;

- le troisième cercle de décision est celui des acteurs extérieurs à l'Etat : syndicalistes, groupes professionnels, associations, entreprises... il s'agit donc de tous les groupes d'intérêt ou organisations qui ont un ancrage social, politique ou militant et qui se mobilisent par le plaidoyer, le lobbying, ou d'autres modes d'action collective afin que leur idées et intérêts soient pris en compte dans l'élaboration de la décision politique au sein d'un secteur. En fonction des cas, ces acteurs ont des relations plus ou moins stables avec le cercle administratif : les syndicats sont ainsi représentés au sein du conseil supérieur de l'éducation et ont l'habitude de dialoguer avec le ministère, mais sont aussi capables de mobiliser dans la rue pour forcer la négociation... ici, les médias jouent aussi un rôle important ;

- le quatrième cercle représente l'ensemble des organes politiques, tels que le Parlement, ou juridictionnels qui peuvent intervenir dans la décision. Leur rôle peut être soit très limité soit décisif en fonction de la nature du système politique. Le rôle du Parlement a été décisif dans la clôture de cette controverse, puisqu'il a tranché par le vote de la loi et le retrait de l'article contenant la proposition de contribution des ménages au financement.

Les entretiens semi-directifs menés nous ont permis d'aller à la rencontre d'une grande partie de ces acteurs ayant pris part à la controverse (cf. tableau de présentation des enquêtes ci-dessous) et formant la communauté de politique publique du secteur éducatif, afin de connaître plus en profondeur les fondements de leurs positions. Nos interlocuteurs se situent aux différents niveaux de gouvernement de la politique éducative et appartiennent aux quatre cercles de la décision précédemment décrits par Muller. Certains d'entre eux occupent même plusieurs positions et portent plusieurs casquettes à la fois ce qui facilite la diffusion et la circulation des idées entre les différentes institutions, mais aussi le lobbying et la défense d'intérêts particuliers et d'une certaine vision du monde au sein des institutions : ex. Président d'Université privée, ou syndicaliste siégeant tous deux au CSEFRS, directeur et propriétaire d'une chaîne d'établissements supérieurs privés et membre de la COSEF, chef de gouvernement ou ministre propriétaire d'école privée... du fait de leur positionnement, la plupart de ces acteurs vont défendre la privatisation et la libéralisation du secteur, l'introduction du paiement des ménages dans le public, etc. Tous ces doubles positionnements confèrent à ces acteurs le pouvoir de *médiateurs* entre forums ou espaces de débats institutionnels et coalitions de cause ou réseaux alliés autour d'une vision commune.

Toutefois il est important de préciser que certains des acteurs interrogés ci-dessous, qui nous ont livré leur point de vue sur la question, n'ont pas directement ou publiquement participé au débat public bien que se positionnant d'un côté ou de l'autre du débat. Certains que nous avons déjà cités n'avaient pas de position tranchée sur le sujet, bien qu'affirmant que la contribution des ménages est une solution inévitable, ou bien qu'ils soient plus proches d'un camp ou l'autre du fait de leur affiliation institutionnelle. Nous avons donc décidé de considérer qu'ils étaient quasi-neutres ou comme ayant une position intermédiaire.

Positionnement	Titre	Institution
Les défenseurs du projet	Ancien ministre de l'enseignement supérieur	Gouvernement / PJD
	Président d'université privée	Membre du CSEFRS
	Directeur de la stratégie et de la planification	Ministère de l'enseignement supérieur
	Secrétaire Général	CSEFRS
	Chef du département études et recherche	CSEFRS
	Directeur d'un établissement supérieur public à accès régulé	ENS (public, accès régulé)
Les opposants	Syndicalistes	CDT, FDT, SNESUP
	Universitaire 1 / Expert en éducation, économiste, militant	COPE / FGD
	Universitaire 2 / Ancien ministre de l'éducation, politiste et homme politique de gauche	Université publique / USFP
	Députée à la Chambre des représentants	USFP / Commission de l'enseignement au Parlement
	Élu, militant de gauche	FGD
Position intermédiaire	Ancien conseiller du ministre de l'éducation, universitaire	Université privée
	Haut Fonctionnaire chercheuse en éducation	INE-CSEFRS
	Universitaire 3 / Chercheur en sciences de l'éducation	Faculté des sciences de l'éducation (publique)

Tableau 1. Positionnement des acteurs interrogés dans la controverse

La première observation qu'on peut établir à travers ce tableau, c'est que les coalitions de cause regroupent une diversité d'acteurs partageant des positions ou des argumentaires similaires, qu'ils soient membres du gouvernement, députés, chercheurs, ou acteurs de l'opposition et de la société civile. Il s'agit d'un réseau d'acteurs partageant la même vision de la réforme éducative et combinant à la fois des ressources politiques et techniques d'expertise.

Par ailleurs, la communauté éducative est divisée à propos de la question du paiement dans l'enseignement public post-obligatoire. Ainsi, nous allons trouver des chercheurs dans les deux coalitions, ce qui indique l'existence d'une controverse scientifique sur la viabilité et la pertinence de cette solution.

Jobert distingue différents forums dont lesquels émergent et se diffusent les nouvelles représentations, idées ou propositions de politique publique qui vont constituer un nouveau référentiel de politique publique. Dans ses travaux sur le « *tournant néolibéral* », il interroge les modalités selon lesquelles s'impose à partir des années 1980 une nouvelle vision de l'action publique ou référentiel centré sur le marché. Le changement de cadre cognitif passe d'après lui par différents forums ou instances de débat, également assimilés à des communautés de politique publique, réseau ou regroupement d'acteurs particuliers.

Parmi ceux-ci : le forum scientifique des économistes au sein duquel la domination du paradigme keynésien est d'abord mis à mal et les défaillances de l'action publique mises en évidence, ouvrant la voie à des théories néolibérales où les mécanismes de marché sont présentés comme plus performants ; puis le forum de la communication politique, autre scène publique de la construction de la réalité sociale où se modifie la rhétorique politique en fonction du contexte historique qui favorise l'émergence de nouveaux enjeux et revendications, le discours politique va alors se concentrer sur la mise en valeur des gagnants de la compétition économique, et la **stigmatisation des blocages sociaux** ; enfin le forum des communautés de politique publique qui fait référence au débat au sein des réseaux de politique publique : c'est le cas par exemple du débat au sein des institutions et notamment au Conseil supérieur de l'éducation qui est un lieu de rencontre et de débat de la communauté éducative y compris les chercheurs, les fonctionnaires et les syndicalistes, et qui par conséquent représente la notion de réseau institutionnalisé et d'interface d'échange entre les deux coalitions par excellence. C'est dans ce dernier forum que se fabriquent les **recettes** et les solutions de politique publique.

Ces différents forums sont caractérisés par des impératifs et des motivations différentes : l'excellence académique dans le paradigme dominant ou par l'innovation et la rupture pour les scientifiques ; la construction de coalitions pour l'accès ou la conservation du pouvoir pour les acteurs politiques ; les transactions entre le technique et le politique au sein du forum la communauté de politique publique.

On soulève également la difficulté de distinguer experts et professionnels dans ce sous-système du fait de l'imbrication entre les forums et des doubles casquettes, de la circulation des experts entre les universités et les institutions. Le Conseil supérieur de l'éducation, l'une des principales institutions concernées par le débat et qui représente le point focal du réseau, contient à la fois des experts et des membres de la communauté éducative, ainsi que des acteurs politiques et syndicaux.

A partir de nos observations sur le terrain et de ce tableau des entretiens menés, on peut constater que cette controverse a principalement lieu entre le gouvernement, les experts institutionnels représentés au conseil supérieur de l'éducation et qui détiennent une grande partie des ressources cognitives et informationnelles dans ce débat, la communauté éducative qui comprend des universitaires indépendants plus sceptiques au projet, les militants des partis d'opposition et la société civile organisée principalement représentée par les syndicats, mouvements étudiants et quelques associations de défense de l'école publique. Tandis que pour la plupart, les députés n'interviennent dans le débat que tardivement pour trancher, et alors que le parlement semble représenter l'arène de clôture de la controverse, les militants continuent à investir la remise en cause de la gratuité de l'éducation comme une ressource symbolique dans leurs manifestations et leurs prises de parole publiques.

Les deux principaux forums, espaces de débat ou sites dialogiques au centre de cette controverse semblent être : le conseil supérieur de l'éducation et la sphère publique et médiatique. Le matériel auquel on a accès pour analyser les échanges au sein de ces deux forums institutionnel et médiatique sont les entretiens et les articles de presse.

Le conseil supérieur est clairement à l'origine de cette controverse, puisqu'il émet la recommandation de l'introduction du paiement des ménages également défendue et portée par les politiques qui s'appuient sur l'expertise du conseil et l'administration pour la légitimation du projet de loi. On peut dire qu'ils arrivent à un quasi-consensus dans le forum scientifique et de communauté de politique publique : bien que représentés au sein du conseil supérieur qui se veut représentatif et inclusif de la société civile et des forces d'opposition, les syndicats et les partis politiques opposés à la réforme sont minoritaires et sans véritable poids au sein du Conseil, et n'arrivent pas à empêcher l'introduction du paiement dans l'enseignement qui est inscrit noir sur blanc dans le texte de la Vision stratégique 2015-2030, texte officiel de référence de la réforme du système éducatif, ainsi que dans le projet de loi cadre visant sa mise en œuvre de manière effective et engageante pour le gouvernement.

Les acteurs de la coalition d'opposition n'arrivent pas à imposer leur vision dans le conseil des experts dominé par des hauts fonctionnaires, et sont pris au piège d'une dépendance au chemin emprunté, étant donné que la proposition était déjà inscrite dans l'agenda politique et dans la réforme de 2000 à travers le texte de la Charte nationale de l'éducation (art.175). Elle est finalement réactivée par les mêmes experts, hauts fonctionnaires et conseillers dont certains étaient au sein de

la COSEF et du Conseil supérieur : on peut remarquer la continuité entre ces deux organes consultatifs tous deux composés de membres nommés par le Roi et présidés par des conseillers royaux, avec la mission d'aide à la décision et d'élaboration des rapports d'évaluation systémique et des réformes sectorielles. **Ces forums d'experts favorisent donc la continuité et la persistance de la proposition de la solution du paiement.**

Les acteurs de l'opposition recourent alors à une stratégie de mobilisation de l'opinion publique par la publicisation et le déconfinement de la controverse en manifestant et en médiatisant la controverse. Celle-ci élargie aux profanes, n'est plus seulement discutée par les experts et prend plus d'ampleur, le but étant de rallier le public pour renverser le rapport de pouvoir.

Lemieux définit la controverse scientifique comme un « *conflit triadique dans lequel le seul juge est le public des pairs* » établissant ainsi une distinction entre pairs experts et profanes, dans le sens où les pairs seraient des agents dans des espaces sociaux autonomes qui leur permettent de développer des compétences distinctives leur permettant de se reconnaître mutuellement comme pairs par opposition aux profanes, c'est à dire un savoir et une expertise des politiques éducatives. Il estime qu'une fois la controverse sort du cadre scientifique ou de la communauté de pairs, et plus le public sollicité s'élargit aux profanes, plus elle sera encline à se transformer en crise institutionnelle (Lemieux, 2007, 196). Cette définition plus centrée sur le statut des acteurs participant à la controverse permet de mieux décrire le déroulement des débats et les phases de confinement de la controverse, mais aussi les stratégies des acteurs pour déconfiner le débat et lui donner une ampleur publique, transformant la controverse en crise pour bloquer la décision.

A partir de sa publicisation en 2012 puis en 2016, la controverse autour de ce qui a été communément appelée et connu comme « *la fin de la gratuité de l'éducation* » prend en effet un nouveau tournant en sortant du cadre institutionnel et scientifique du débat entre experts, gouvernement et syndicats dans lequel elle était confinée depuis le début des années 2000, au sein de la COSEF, du Conseil supérieur et du ministère, pour faire l'objet de réactions du public et d'un débat public où les prises de position se font successivement et distinctement, et non plus simultanément, dans différents sites discursifs : médias, blogs, manifestations, parlement,... Dans ces arènes, les acteurs ne sont plus co-présents pour débattre mais se répondent les uns les autres : on n'est plus dans le débat ou la délibération pour convaincre l'autre partie mais dans une mise en scène qui se prête encore mieux à la controverse ou on s'adresse davantage au public-juge.

On remarque ici que le passage du forum des experts institutionnels et de la communauté de politique publique vers le forum de la communication politique est aussi une transformation du « *paiement des ménages aisées* » présenté comme projet ou proposition de solution, par le CSEFRS à travers la Vision et le gouvernement à travers le projet de loi-cadre, pour le financement de l'éducation à un la construction d'un problème public qui est celui de la « *fin de la gratuité de l'éducation* » par les entrepreneurs de cause que sont les syndicats, associations, partis et mouvements d'opposition. Par cette action de médiatisation alarmiste, ceux-ci détiennent un avantage puisque le gouvernement se retrouve dans une position de défense et de justification.

Alors que dans le premier cas en 2012, ce débat est déclenché par un ministre qui porte personnellement la réforme, se retrouve au coeur de la controverse et est contraint de faire marche arrière malgré sa conviction profonde de l'absurdité de la gratuité pour tous et sa défense acharnée du projet comme une forme de ciblage catégoriel permettant la solidarité sociale ; dans le second cas en 2016, le projet est d'abord débattue de manière confidentielle, préparé par des experts à huit clos dont le but est d'en étudier et d'en discuter la faisabilité sans que cela prenne une ampleur politique, et de construire les preuves scientifiques justifiant le projet. Toutefois, un rapport de la commission chargée de se pencher sur la question du financement du Conseil supérieur fait l'objet d'une fuite dans les médias.

Deux scénarios sont envisageables : les médias ont obtenu le rapport et l'ont publié ; l'opposition qui a accès au document par ses représentants au Conseil est à l'origine de la fuite dans le but de consolider sa position en ralliant l'opinion publique. Dans tous les cas le projet de loi-cadre ainsi que l'avis du Conseil sur la loi sont rendus publics peu de temps après, mais à l'éclatement de la controverse, on présente la publicisation du projet comme une fuite ce qui lui donne encore plus d'ampleur puisque son caractère de plan confidentiel et dangereux est dénoncé. L'opposition a donc l'avantage, elle se mobilise rapidement pour définir les termes du débat sous le cadre de « la fin de la gratuité » ce qui nous ramène à un référentiel précis, celui des principes de 1957 et de la défense du bien commun et du service public contre les plans de privatisation.

Le choix du modèle de l'ACF (*Advocacy Coalition Framework*) a été motivé par l'observation faite des grandes similitudes dans le discours et le cadrage du problème par plusieurs acteurs impliqués dans cette controverse, qui indique qu'ils appartiennent à des communautés de pensée et forment des réseaux d'acteurs qui agissent dans un même sens pour consolider une position ou la contester, par le moyen d'un récit argumenté basé sur un référentiel partagé, et ce dans le but de convaincre un public et d'influencer le cours de la décision et de la réforme éducative.

Pour schématiser :

**Schéma général de la construction du cadre cognitif dominant
et de la circulation des idées et des normes du NPM en éducation**

Institutions internationales : BM, OCDE, ONU...

vont introduire ces concepts :

Capital humain, Gouvernance et NPM,
rationalisation des ressources, efficience, performance, qualité et satisfaction des usagers,
diversification des sources de financement, marchandisation et compétition : universités de rang
mondial, benchmarking, évaluation et classement internationaux, engagement, responsabilité et
fidélisation des étudiants-clients
=> cost-sharing et université-entreprise

Les technocrates (Ministère, CESFRS, Universités)

se réapproprient ce discours qui se traduit dans les réformes et marque les termes du débat (du
référentiel global au sectoriel)

= discours et schéma de pensée très similaire, références partagées entre agents de différentes
institutions qui circulent d'une institution à l'autre et font circuler ces idées

Coalition de cause 1 : les élites gestionnaires

= le NPM comme discours dominant dans la fabrique des politiques publiques éducatives +
émergence d'une solution justifiée par la théorie de contre-performance de la gratuité et par des
logiques marchandes

Place des experts dans cette controverse : 3 types d'experts divisés

conseillers (pour), chercheurs (neutres ou sceptiques) et militants (contre)

Absence de consensus et **résistances** qui tentent de protéger les acquis sociaux contestent ce
référentiel de marché par un cadre de références et de valeurs opposées ne permettant pas sa
stabilisation => controverse et non-décision

Ces résistances bloquent la mise en œuvre de ce changement de paradigme
(même si elles s'expriment dans le même langage de la gouvernance parfois)

Coalition de cause 2 : la coalition d'opposition (ou de résistance)

syndicats, partis d'opposition, mouvements étudiants,

-> opposition de valeurs sociales vs néolibérales, mais aussi défense d'intérêts corporatistes
confrontation idéologique vs. appel au pragmatisme et à la dépolitisation (technique vs. politique)

= Solution influencée par la doctrine néolibérale et la pression des institutions internationales qui cherchent à réduire la part de financement de l'Etat au profit des acteurs privés : fait consensus chez les technocrates et les managers mais bloque au niveau politique et social

Nous avons également observé que cette controverse concerne des réseaux d'acteurs qui vont s'étendre sur plusieurs sites dialogiques (institutions exécutives et consultatives, parlement, médias...) constituant un réseau dialogique.

Cette controverse est à la fois l'occasion de constituer et de consolider des réseaux d'acteurs mais aussi de construire un récit et de persuader l'opinion publique de la supériorité de sa position et d'un cadrage spécifique du problème dans le but de légitimer une solution.

A. Les intermédiaires de politique publique : entre neutralité, ambiguïté et arbitrage

Peu d'acteurs interrogés à propos de cette controverse se placent dans une position intermédiaire plus prudente et moins tranchée. Seulement deux d'entre eux expriment une position plus modérée : il s'agit de deux chercheurs experts en éducation, un politiste et une sociologue de l'éducation, ayant également occupé des postes de conseiller au sein du cabinet du ministre de l'éducation lors de l'élaboration de la réforme, et de direction au sein de l'INE, instance chargée de l'évaluation du système éducatif au CSEFRS.

Le premier est en faveur de la recherche de moyens supplémentaires mais ne se prononce pas sur la solution et la manière dont cette augmentation des ressources doit être réalisée, tout en estimant que le budget énorme consacré au secteur éducatif est peu efficient en comparaison avec les résultats obtenus, bien que ce budget dépasse de loin les recommandations internationales.

On pourrait en déduire qu'il se place plus du côté de ceux qui considèrent qu'il s'agit bien d'un problème de gouvernance des moyens disponibles et du choix des priorités, plutôt que

d'insuffisance de ceux-ci : « *C'est des choix, il faut comprendre qu'un politique il a un financement, il a un budget, il a des choix, c-à-d des leviers, il doit prendre des décisions, si tu mets de l'argent parce que c'est de l'argent que tu vas mettre où, ben même pour simplifier, si tu mets cet argent dans l'accès, ben voilà ce que tu auras comme gain, surtout si la qualité ne bouge pas et reste sur le même niveau, mais il te dit que si sans pour autant aller vers la massification, c-à-d que tu laisses les niveaux d'accès là où ils sont, si tu es à 80% tu laisses à 80% et tu travailles sur la qualité...* ». On peut observer que cette analyse présuppose une rationalité absolue du décideur qui va choisir de distribuer le budget rationnellement en fonction des préférences seules d'un acteur individuel et des gains escomptés de manière à maximiser l'utilité et l'efficacité de la dépense éducative.

Pour lui, investir dans la qualité et la gouvernance, pour améliorer la rétention et réduire l'abandon scolaire massif, est plus important que d'investir dans les infrastructures ou l'accès : « *donc voilà la qualité tu travailles déjà sur les enseignants, c'est une bonne sélection des enseignants, une bonne formation des enseignants d'abord, une formation initiale et une formation continue, la qualité c'est aussi la gouvernance de ton système, c'est aussi le rôle des managers, des directeurs, c'est effectivement **la gouvernance dans toutes les structures**, la qualité c'est également, effectivement, les contenu, les curricula, les programmes, c'est aussi l'adaptation des programmes au niveau de la technologie, tout ça c'est de la qualité, la massification veut dire, c'est du béton, on construit des classes, on embauche plus d'enseignants, et voilà, mais franchement le vrai problème c'est qu'on peut perdre beaucoup d'étudiants à cause d'une école de mauvaise qualité, c'est comme la présentation from schooling to learning, ben c'est le rapport du directeur à la banque mondiale il parle de ça, schooling c'est pas learning, aller à l'école c'est pas apprendre, et c'est ça notre problème, nous avons beaucoup qui vont à l'école mais ils n'apprennent pas pour autant, pour qu'ils apprennent il te faut tout ça ».*

Il faut donc passer d'une logique de moyens où la qualité est directement liée à la mobilisation de moyens supplémentaires, à une logique de résultats et de rationalisation des ressources pour un financement plus efficient quelqu'en soit la source, c'est à dire de faire les bons choix d'investissement et de priorités en fonction de la rentabilité de ces choix :

« *Il y a une étude de l'OCDE qui était faite en 2015 et qui donne les choix à un certain nombre de pays, c'était une étude sur « universal basic skills »⁴⁸ les compétences universelles de base, l'argument c'était : que gagneraient les pays, le benchmark sur 70 pays, qu'est-ce qu'ils gagneraient à long terme si ces pays optent pour la massification sans*

⁴⁸ OECD (2015), *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, OECD Publishing

changer le niveau ? s'ils, au lieu d'opter pour la massification, ben ils laissent les niveaux d'accès là où ils sont mais ils optent pour la qualité et troisième option qu'est-ce qu'ils gagnent s'ils massifient et s'ils travaillent sur la qualité, tu passes machi du simple au double, tu passes de, je me rappelle bien pour le Maroc, c'était un manque à gagner d'une fois... euh presque 2 fois notre produit intérieur brut ! donc ce qu'on gagnerait.... c'est-à-dire aujourd'hui si on est à un GDP de 100 milliard de dollars, ça va devenir 260 milliards. Et tiens-toi bien, si on travaille sur la qualité mais sans massification ben c'est x10, tu saisis un petit peu.. au lieu de 200 milliard ben on sera sur a trillion »⁴⁹.

Cette étude souligne le fait que l'investissement dans l'accès seul n'est pas suffisant pour permettre l'acquisition des compétences de base et le développement économique et humain, d'où l'intérêt d'investir également dans des leviers qui vont améliorer la qualité. Ainsi, si le budget consacré à l'éducation paraît important et coûteux pour l'Etat, ces dépenses si elles sont efficaces en valent le coût étant donné le bénéfice escompté. C'est ainsi que l'investissement dans l'éducation et en particulier dans la qualité est vu comme un investissement nécessaire mais aussi rentable puisque des gains économiques importants et en termes de développement et de croissance sont attendus.

Cette vision de la dépense éducative comme investissement rentable et de l'éducation comme levier incontournable du développement est clairement celle qui s'installe au Maroc lors de cette dernière décennie et on le voit notamment à travers le rapport du Nouveau Modèle de Développement commandé par le Roi à une commission d'experts et mettant au centre du développement le capital humain. Elle renvoie d'ailleurs à la théorie du capital humain développée par Gary Becker, prix Nobel d'économie, et qui relie l'efficacité de l'investissement dans l'éducation, la qualité et la performance du système éducatif avec une meilleure croissance économique. D'après le ministre de l'éducation, Saïd Amzazi, investir dans l'éducation

Or, l'insatisfaction vis à vis des résultats des réformes malgré l'investissement financier important dans l'éducation, 22% du budget de l'Etat, indique à priori que le problème se trouve bien au niveau de l'efficacité de la dépense (celle-ci augmente de façon constante depuis la réforme de 2000 et de manière spectaculaire depuis la mise en place du Plan d'Urgence), et donc sur le plan de la gouvernance des réformes et des choix comme le soutient la coalition d'opposition. Mais aussi sur le plan de l'efficacité et de la performance du système éducatif d'après notre enquête, qui compare même le système éducatif à une entreprise : « **Le budget consacré à l'enseignement est énorme, on parle de plus du quart, c'est plus du quart du budget de l'Etat, 25 à 27 parfois 28% du**

⁴⁹ Entretien avec A.F, chercheur universitaire, ancien conseiller du ministre de l'Education au Maroc, 2018

budget de l'Etat, et donc ça à mon avis c'est un chiffre dont il faut se rappeler pour les résultats qu'on connaît tous ! Alors imagine si c'est une entreprise qu'est-ce qu'on ferait ? ». Tout en reconnaissant que le secteur est prioritaire et mérite un investissement important, il déplore l'absence de résultats et la régression de la qualité. On voit que notre enquêté se réfère souvent dans son discours aux recommandations internationales et aux rapports des organisations internationales telles que l'OCDE, la Banque Mondiale ou l'UNESCO. Pour lui, la part consacrée au budget de l'éducation au Maroc est énorme et dépasse de loin ces recommandations.

Le ministre déclare pourtant que **sa marge de manœuvre et d'investissement reste limitée**⁵⁰ puisque la majorité du budget alloué à l'éducation, malgré son importance (22% du budget général de l'Etat en 2021), est consacrée au budget de fonctionnement et va principalement servir à payer les salaires des enseignants et du personnel qui représentent 89% de ce budget, ce qui est également souligné par notre enquêté. Ainsi malgré le budget conséquent du ministère, la marge consacrée à la réforme et à l'amélioration de la qualité serait minime. On peut dès lors remarquer que contrairement au discours précédent qui présupposait la rationalité du décideur et sa capacité à faire de meilleurs choix au niveau de l'efficacité économique, le discours officiel du ministre de l'éducation et des institutions lors de cette controverse met davantage l'accent sur les contraintes. Ce récit a pour but de justifier la nécessité d'augmentation et de maximisation des ressources pour faire face au problème du coût de fonctionnement et investir davantage dans la qualité. Étant donné ces contraintes, il serait donc légitime pour l'Etat de diversifier ses sources de financement pour augmenter le budget alloué à la réforme.

Notre enquêté soutient dans ce sens que la contribution des ménages dans le supérieur est une **solution inévitable** pour faire face à ces contraintes (« l'Etat ne peut pas faire plus » d'après lui), et rendue légitime par la Constitution, puisque celle-ci fixe l'âge de la scolarité obligatoire et gratuite à 16 ans. Il invoque la question de la solidarité entre les classes sociales qui permet de justifier un recouvrement des coûts dans les différents secteurs, sauf pour ceux qui n'en ont pas les moyens, allant jusqu'à comparer cette contribution à plusieurs programmes d'aide sociale ciblée, d'appui social à la scolarité (Tayssir, « 1 Million de cartables »...) et de lutte contre la pauvreté (INDH) puisqu'ils se baseraient aussi sur le principe de solidarité et de redistribution, bien qu'à mon avis cette comparaison est loin d'être une équivalence dans la mesure où dans le cas des exemples cités tous ces programmes d'aide aux plus démunis sont financés par l'impôt et ne constituent pas une remise en cause de ce qui est considéré comme un acquis social.

⁵⁰ IBRIZ, S. *Les Marocains assurent 30% du coût de l'éducation, le double de la moyenne OCD*. Médias 24, décembre 2020. URL: <https://www.medias24.com/les-menages-assurent-30-du-cout-de-l-education-au-maroc-le-double-de-la-moyenne-ocde-14883.html>

Il invoque en même temps de manière assez paradoxale le référentiel de marché, tout en admettant que le privé est vu comme partenaire et encouragé par l'Etat pour alléger son budget, mais que le marché est biaisé par la défaillance de l'école privée qui implique que les familles n'ont pas le libre choix et sont contraints d'aller dans le privé par manque de qualité dans le public, tandis que les écoles privées profitent de cette situation pour imposer des prix trop élevés. La contribution des ménages aisés à l'essor de l'école publique profiterait donc à tous in fine, tandis que le déficit de qualité a des conséquences et entraîne des coûts beaucoup plus graves pour la société. Sur la faisabilité, il estime toutefois que ça reste plus compliqué : « *faire payer qui ? comment ? quoi ? et tu as tous les dérapages possibles et imaginables* », et ce qui nous a poussé à considérer sa position plus intermédiaire et plus modérée.

Il considère néanmoins que l'opposition à cette mesure relève souvent du « *débat populiste* » et que parler de fin de la gratuité de l'enseignement serait exagéré en faisant référence à l'indignation généralisée et aux manchettes de journaux au lendemain de quelque mention du projet de paiement par un officiel du gouvernement. Pour lui, cette opposition rejette la proposition sans s'intéresser aux détails du projet. Pourtant on pourrait se demander si parler de faux débat ou de débat populiste ne constitue pas au même titre une technique de rejet du débat et de disqualification de la position de l'autre ?

D'après l'école des choix publics en économie politique la bureaucratie aurait tendance à essayer de maximiser son budget au détriment de l'efficacité (Tullock, 1965; Niskanen, 1967, 1971)⁵¹, du fait de la pression des agents et des comités exécutifs et législatifs pour un plus large budget, contrairement aux entreprises dont la survie dépend davantage de la maximisation du profit dictée par la concurrence. C'est cette volonté d'augmenter les ressources par le paiement, alors même qu'ils estiment que leur gouvernance est inefficace et les résultats insatisfaisants par rapport à la taille de l'investissement financier dans le secteur, qui est critiquée par les tenants de la gouvernance dans cette controverse.

Il est à noter toutefois que la théorie des choix publics a été instrumentalisée aux Etats-Unis dans un sens complètement contraire qui est celui de mettre en avant les défaillances de la gestion publique pour appeler au démantèlement des services publics et à la réduction de la taille de l'Etat au profit du marché, idées notamment véhiculés par des instituts de recherche tels que le

⁵¹ Breton, A., & Wintrobe, R. (1975). The Equilibrium Size of a Budget-maximizing Bureau: A Note on Niskanen's Theory of Bureaucracy. *Journal of Political Economy*, 83(1), 195–207.

Competitive Enterprise Institute (CEI) à Washington qui avait pour but de faire du plaidoyer et du lobbying en faveur du libre marché (Smith Jr, 1986)⁵². Paradoxalement, dans cette controverse ceux qui pointent du doigt les défaillances de la gouvernance de l'Etat pour défendre qu'il s'agit plus d'un problème de gouvernance des ressources existantes que de manque de celles-ci ne militent pas dans le sens d'une réduction du rôle de l'Etat défaillant mais bien au contraire dans le sens de l'amélioration de celle-ci, et ce sont les mêmes qui dénoncent retrait et désengagement de l'Etat et sont attachés au service public et à sa gratuité.

Ce qui s'est passé ici c'est que bien que l'administration ne soit pas dans une position de monopole dans la prise de décision par rapport à l'augmentation du budget, étant donné que la répartition de celui-ci est tout de même tranchée au niveau politique, il reste toutefois que cette répartition ne se fait pas conformément au principe de performance de chaque ministère qui ne peut être mesurée que sur le long terme de toute façon lorsqu'il s'agit du secteur éducatif mais elle est préalablement fixée par les textes de la réforme eux même élaborés par l'administration (COSEF, CSEFRS...) avec l'aval politique du roi et des partis au gouvernements tenus de se conformer et de mettre en œuvre des réformes qui leur préexistent. C'est ainsi que l'un des rares objectifs atteints lors de la première décennie de la réforme était l'augmentation constante et annuelle du budget alloué au ministère de près de 5% en moyenne par an pour faire face à la généralisation et à l'augmentation des besoins et de la demande.

La seconde enquêtée, présidente de l'Instance nationale d'évaluation au sein du CSEFRS, qui est l'instance responsable de la production des principales études, chiffres et rapports d'évaluation du système éducatif, estime pour sa part que des études doivent d'abord être réalisées sur le plan sociologique pour connaître le profil socio-économique des étudiants à l'université et leur capacité à contribuer au recouvrement des coûts : qui considère tant comme aisé ? Quelle est la part de chaque classe sociale à l'université ? D'autant plus que cette mesure semble provoquer une crainte et une résistance dans l'opinion publique. Sa position semble alors plus prudente : « *Ce n'est pas tranché* » nous dit-elle, prenant en considération le risque social et préconisant une prise de décision basée sur une meilleure information, notamment une étude des coûts et des gains engendrés rappelant en cela la position de membres de la coalition opposées : « *Si ça ne rapporte pas grand chose est-ce que ça vaut vraiment le coût ?* ».

⁵² Smith, F. L. (1986). The Public-Choice Approach to Dismantling Big Government. *Economic Affairs*, 7(2), 29–30.

Néanmoins, nous pouvons tout de même la situer au niveau de la coalition favorable ou du moins travaillant à la mise en œuvre du paiement par le ciblage de la catégorie aisée susceptible de participer, et ce du fait de son appartenance institutionnelle et de sa position au sein de l'appareil administratif et notamment du CSEFRS. En effet, elle représente parfaitement le rôle et la vision « techniciste » du Conseil supérieur de l'éducation qui a à la fois pour but de produire l'information et les données nécessaires à l'aide à la décision, l'administration tire ainsi son pouvoir de son expertise et son contrôle de l'information ; et à la fois d'orienter celle-ci par la production de recommandations de réformes comme c'est le cas ici pour la contribution des ménages aisés qui restent à être définis. C'est d'ailleurs autour de cette formulation vague et de ce manque d'informations que vont se manifester et se cristalliser les peurs et les craintes de la coalition d'opposition qui va également utiliser ce flou et cette incertitude à son avantage.

Bien que la communication du CSEFRS nous avait livré une réponse très diplomatique en nous demandant d'aller voir du côté du gouvernement, assurant que le Conseil supérieur n'avait jamais parlé de fin de la gratuité comme cela a été rapporté par les médias, dans une stratégie d'évitement du blâme. Pourtant, le texte de la Vision stratégique parle explicitement dans les recommandations du volet lié au financement de la mise en place progressive des frais d'inscription dans l'enseignement public post-obligatoire.

Le CSEFRS va également mettre en place une commission qui s'est penché sur la question de la diversification des sources de financement, et également donner son aval au gouvernement avec son avis sur la loi-cadre qui a justement pour but de vérifier que celle-ci reprend bien les recommandation de la Vision stratégique élaboré par le Conseil dont celle concernant l'instauration des frais. Pourtant on n'a pas pu avoir accès à plus d'informations concernant les membres de cette commission pour nous entretenir avec eux, ni aux délibérations « confidentielles ». Le secrétaire général du Conseil avec lequel on s'est entretenu par la suite a par ailleurs tenu à mettre l'accent sur le fait qu'il s'agit seulement de frais d'inscription et non pas de scolarité, comme il a été parfois dit, pour dissiper la confusion dont fait l'objet le projet controversé.

Toutefois, notre enquêtée a une position qu'on peut estimer comme plus nuancée. D'un côté, elle estime que la massification ne s'est pas accompagné par une mobilisation suffisante de ressources, et que la crise de l'éducation résulte d'une accumulation de déficits pendant des années, notamment du côté des intrants qui auraient pu amélioré la qualité de l'enseignement comme la formation des enseignants, mais aussi du fait du manque de renouveau de l'Université en premier lieu destinée à la formation de cadres pour l'administration marocaine et qui n'a pas su accompagner les grandes mutations économiques ou se réinventer avec la massification. Celle-ci connaît en effet plusieurs

retards et problèmes au niveau de la gestion, que ce soit le manque de cadres formés à la gestion, la lenteur des constructions, la lenteur de la procédure financière, une autonomie limitée, la centralisation des décisions... Elle estime donc que le problème ne se trouve pas seulement au niveau du déficit des ressources mais aussi au niveau de la planification stratégique et de la prospective, autrement dit de la gouvernance.

Quant à l'échec de plans visant à injecter plus de ressources financières dans le système éducatif comme le Plan d'Urgence, il serait d'après elle plutôt dû à un manque de continuité dans la prise de décision (ce qui rejoint le discours du chef de l'Etat), ce à quoi la nouvelle réforme tente de remédier à travers une loi-cadre. Ce point de vue considère que pour avoir de l'impact, les réformes éducatives doivent être menées sur le long terme, et être engageantes pour éviter les discontinuités et les ruptures dans les orientations politiques : « *il faut garder le cap* ».

Elle rejoint le premier enquêté sur le fait que le problème de l'abandon universitaire constitue un gaspillage énorme de ressources : la fac n'arrive pas à retenir les étudiants, et cette déperdition coûterait 3 milliards de DH annuellement, donc bien plus que ce que pourraient rapporter des frais d'inscription. Il serait alors plus prioritaire de réduire cet abandon massif des étudiants qui représente une véritable hémorragie puisqu'il s'agit de 40% des étudiants qui quittent l'université les deux premières années sans diplôme (Déclaration du ministre de l'éducation nationale, septembre 2019)⁵³.

Il s'agit donc d'une lecture du problème qui à la fois admet le déficit et l'insuffisance des ressources, mais en même temps met en lumière également le problème d'efficacité des ressources dont une meilleure gouvernance peut être une première solution avant d'examiner d'autres alternatives plus controversées comme le recouvrement des frais par le paiement. Cet abandon qui a surtout lieu en première année d'université peut être expliqué par un ensemble de facteurs : manque d'orientation, seuils élevés d'accès à certaines filières et choix de la fac par défaut et non par motivation, fracture linguistique, mais aussi déficit d'encadrement, de qualité de la formation, doute sur la valeur de la licence sur le marché de l'emploi... sont autant de raisons qui pourraient expliquer cet abandon sur lequel le CSEFRS dont elle fait partie a déjà tiré la sonnette d'alarme.

Tous ces éléments nécessitent donc pour elles plus d'études sur les étudiants, comment ils perçoivent la formation et les perspectives d'avenir dans un système économique qui n'offre pas

⁵³ La déperdition universitaire coûte 3 milliards de DH par an à l'Etat. Médias24, septembre 2019.
URL: <https://medias24.com/2019/09/20/la-deperdition-universitaire-coute-3-milliards-de-dh-par-an-a-letat/>

assez d'emplois pour les nouveaux diplômés des universités dont la formation serait trop classique, théorique ou inadéquate. Tout cela génère des perceptions et un discours négatif autour de l'université qualifiée d'« *usine à chômeurs* » dans certains discours politiques. Cette vision est remise en cause par un nombre d'acteurs qui considèrent que l'employabilité n'incombe pas seulement à l'université, et que le problème se situe également au niveau du système économique qui ne crée pas suffisamment d'emplois pour les nouveaux diplômés et crée les chômeurs. La productivité et la performance reposent sur l'entreprise qui doit former aussi et ne seraient pas du rôle de l'université à laquelle on a tendance à renvoyer la balle et à accabler. Pourtant, on estime de plus en plus que « *faciliter l'insertion professionnelle* » fait partie des nouvelles missions de l'Université et de l'Etat développeur.

D'un autre côté, il existe des inégalités à l'intérieur même du système universitaire entre le système ouvert et celui régulé plus sélectif et dans lequel on investit plus mais aussi dont le rendement interne et externe est meilleur, ainsi que les taux d'insertion, ce qui crée une hiérarchisation entre les deux. Si l'investissement constitue un levier pour améliorer la qualité des filières à accès ouvert, d'autres leviers sont également proposés : une meilleure sélection à l'entrée sur la base de la motivation et une réorientation pour le reste, la création de plus de passerelles entre différentes formations, amélioration de la qualité de la formation initiale et du niveau des apprentissages des élèves en amont de leur arrivée à l'université, mutualiser le système d'information mais aussi tout ce qui ne relève pas des métiers de l'université tel que la construction dans le but d'en décharger l'université... Toutes ces alternatives que l'on peut retrouver dans les recommandations des rapports de l'INE et du CSEFRS sur la réforme et la gouvernance du système universitaire.

Si cette position intermédiaire montre qu'il est possible d'être à la fois favorable au paiement avec une certaine prudence, tout en étant conscient qu'il existe un problème de gouvernance des ressources, et que ces deux lectures ou préférences ne sont donc pas forcément contradictoires ou l'apanage d'une coalition plutôt que d'une autre, elle reste toutefois rare dans les positions que nous avons croisé et qui ont tendance à être beaucoup plus polarisées vers un camp ou l'autre de la controverse.

On peut en déduire que l'opposition n'est pas uniquement déterminée par une lecture différenciée du problème, mais plutôt par un clivage d'ordre idéologique sur la place de l'Etat dans l'éducation. Et donc ces récits opposés seraient plus un moyen de convaincre de la pertinence de chaque solution en n'examinant qu'un angle précis du problème et en le mettant en avant comme « LE problème » central et prioritaire afin d'orienter son traitement vers la solution la plus adéquate. Ceci confirme

l'hypothèse selon laquelle la controverse porte davantage sur les croyances fondamentales concernant la conception du service public et du bien commun, ainsi que le rôle joué par l'Etat, que sur les recettes ou les instruments qui relèvent des croyances secondaires dans la typologie établie par l'ACF.

Ces deux enquêtés, tous deux à la fois haut fonctionnaire et ancien haut fonctionnaire de l'éducation, et en même temps chercheurs universitaires, et donc experts de l'éducation considèrent que le décideur doit s'appuyer sur les chiffres, les preuves, les rapports et les études afin de faire des choix. Ils sont tous deux à la fois en faveur d'une meilleure gouvernance des ressources (lutte contre l'abandon qui constitue un gaspillage des ressources investies), et de l'augmentation des ressources financières pour permettre à l'Etat de faire face aux contraintes budgétaires et d'investir dans l'amélioration de la qualité, mais tout en s'assurant de la faisabilité de la solution proposée. Or, certains militants vont se saisir de cette incertitude et du manque de données précises sur un certain nombre de paramètres, présentés comme « techniques » par la coalition en faveur du paiement, comme opportunité pour consolider leur position contestataire.

On peut finalement dire qu'ils pourraient correspondre plus ou moins à ce que Sabatier appelle les *policy brokers* ou intermédiaires de politique publique : ce sont des individus relativement neutres qui passent d'une coalition à l'autre, notamment des chercheurs ou des bureaucrates qui adhèrent à la tradition de compétence neutre, et qui ont pour « *préoccupation de limiter le conflit et de trouver des solutions raisonnables* » (Sabatier, 1993). Ces profils correspondent entre autres à ceux de nos deux enquêtés plus prudents dans leur prise de position. Ces deux chercheurs et bureaucrates sont favorables à une étude plus approfondie de la faisabilité sociale de cette solution et ne présentent pas un avis aussi tranché que la plupart des acteurs interrogés, ce qui peut leur donner une apparence de neutralité : « *Moi je suis pour l'augmentation du budget de l'éducation par une façon ou une autre, à travers une politique de solidarité, à travers une politique de solidarité me paraît la plus rationnelle. Maintenant, cette solidarité, est-ce qu'elle va s'exprimer à travers des taxes qui seront prélevées à la source et puis redistribuées, ou est-ce qu'il va s'opérer par justement un système où les plus riches paient et les moins riches ne paient pas... ça reste à...* » (Entretien 1), ou encore : « *rien n'est tranché, il faut faire plus d'études...* » (Entretien 2). Cette relative neutralité peut être attribuée à plusieurs facteurs comme la sensibilité et l'actualité du sujet, le poste occupé, ou la posture du chercheur, qui motivent la volonté de ne pas se prononcer ou de le faire avec prudence.

On voit toutefois une ambiguïté dans l'une des positions qui hésite à se prononcer mais finit par considérer la solution du recouvrement des frais par le paiement des ménages comme inévitable et comme une forme de solidarité toute aussi légitime. Ainsi, pour Sabatier, la position des intermédiaires peut être ambiguë dans la mesure où « *ils peuvent jouer un double jeu : favoriser prudemment une coalition et adopter une véritable position de neutralité* ». Il s'agit notamment de « *hauts fonctionnaires, qui disposent généralement d'une position institutionnelle leur conférant des ressources et une position stratégique de relais et/ou d'arbitres entre coalitions concurrentes* ».

C'est typiquement le rôle joué par l'Instance nationale d'évaluation (INE) au sein du Conseil supérieur de l'éducation, puisqu'elle est à l'origine des études et des rapports d'évaluation du système éducatif produits par des chercheurs experts en éducation devenus hauts fonctionnaires, et dispose en partie des données et des ressources cognitives et scientifiques permettant de trancher cette controverse et de jouer le rôle d'arbitres entre les deux coalitions représentées au Conseil. Elle assure ainsi la position de neutralité et joue le rôle d'intermédiaire dans le sens de « *limiter le conflit et de trouver des solutions raisonnables* ». En effet, après l'éclatement de la controverse et au moment de la discussion et du vote de la loi-cadre qui a représenté le point culminant du débat public sur le sujet, le vote étant à la fois le point de clôture de la controverse et d'arbitrage, l'INE réalise et rend public un sondage déterminant sur l'opinion des ménages en majorité attachés à la gratuité et opposés au paiement en juin 2019. La loi est adoptée en août 2019 et l'article relatif à la contribution des ménages est donc retiré.

Cela ne signifie pas pour autant que l'administration, les experts et les chercheurs soient neutres dans l'ensemble. Plusieurs d'entre eux se positionnent clairement pour ou contre, et participent à la production d'arguments basés sur le référentiel ou les croyances idéologiques auxquels ils adhèrent, et à la défense soit d'une certaine vision du monde et du rôle de l'Etat soit d'intérêts sectoriels. La controverse scientifique résulte de l'absence d'une communauté de croyances entre les experts dans les institutions et ceux présents dans l'opposition ou plus indépendants à l'Université dans un premier temps, puis une administration, des technocrates et hauts fonctionnaires qui adhèrent pleinement aux idées néolibérales et au nouveau management public.

Ce concept est différent de la notion de « médiateur » utilisée par Muller et Jobert : les médiateurs sont ceux qui diffusent le changement du référentiel global au niveau sectoriel, ce rôle est souvent celui des experts qui participent à la diffusion d'idées nouvelles qui vont constituer le tournant néolibéral après la crise économique des années 70 en Europe. D'après Hall et Jobert, ce nouveau paradigme économique connaît un succès à cause de l'échec des recettes classiques dominantes auparavant à résoudre les problèmes survenus après la crise. « *L'émergence d'experts d'un type*

nouveau joue un rôle crucial puisque ce sont ces acteurs qui soumettent aux hommes politiques les idées nouvelles sur lesquelles ils pourront s'appuyer. Le tournant néo-libéral observé dans les programmes d'action publique coïncide donc avec un renouvellement des experts consultés par les décideurs politiques. » (Lepont, 2016).

Dans le cas du Maroc, ce sont d'abord les experts des organismes internationaux qui vont jouer ce rôle de diffusion et de mise en œuvre des idées néolibérales à travers les réformes préconisées par le Plan d'Ajustement Structurel et les recommandations des différents rapports d'évaluation, de la Banque Mondiale notamment, à partir des années 1980. Mais si cette influence continue jusqu'à aujourd'hui c'est parce que dans les institutions nationales, on retrouve des relais qui se réfèrent à ces rapports, sont chargés de leur traduction sur le plan national, ou adhèrent simplement à l'idéologie marchande.

B. Les entrepreneurs de cause : la construction du problème de la fin de la gratuité de l'éducation

« Les menaces collectives n'existent pas à l'état naturel dans nos sociétés. Une large série de faits sociaux peuvent constituer une menace objective pour certains groupes, même larges sans pour autant être constitués comme tels » (Bonelli, 2017). L'auteur donne l'exemple de la mortalité routière qui bien qu'étant supérieure à la mort par homicides ne faisait pas pour autant l'objet de l'attention des gouvernements comme problème public devant faire l'objet d'une réponse. Il ajoute que « Les menaces ont besoin pour accéder à ce statut du travail d'entrepreneurs de causes – pour reprendre l'expression du sociologue Howard Becker (1985) – c'est-à-dire du travail politique et symbolique de certains agents sociaux pour les constituer comme problèmes collectifs. ».

On peut également citer Gusfield sur la construction symbolique de l'alcool au volant comme problème public, où il explique pourquoi et comment la conduite sous influence devient un problème d'importance publique en analysant la dimension morale (...) et cognitive (production de chiffres sur le sujet) qui permet l'inscription à l'agenda du problème et sa mise en visibilité. Il va alors s'intéresser aux actions de construction des accidents de la route comme un problème de société, et aux catégories de perception (ou filtres de perception dans le modèle de l'ACF), c'est-à-dire à ce qui est perçu comme étant la cause du problème. Il montre aussi le décalage entre le jeu décontextualisé du chercheur qui produit le savoir, et le jeu de celui qui se sert du savoir pour persuader à l'action.

Les entrepreneurs de cause vont donc mener une mobilisation pour la mise en visibilité du problème et sa construction en se focalisant sur la mise en lumière d'une cause précise, plutôt que qu'une analyse multifactorielle des différentes options, et ce pour deux raisons : d'abord les filtres de perception mentionnés et le biais de confirmation en fonction de leur positionnement dans la controverse, selon qu'ils croient et cherchent à démontrer la pertinence et l'utilité d'une solution plutôt que d'une autre ; puis dans le but de convaincre les gens de la nécessité d'une action spécifique. Si l'on arrive à convaincre le public que le problème de la crise de la qualité de l'éducation est davantage lié à un problème de gouvernance, alors il suffit d'avoir une gouvernance plus efficiente des moyens pour atteindre les objectifs sans avoir à solliciter la contribution des ménages qui contribuent déjà à hauteur de 30% aux dépenses éducatives, ce qui permet d'éliminer la solution du paiement. Alors que si on l'on présente le manque de ressources comme le principal facteur causal du problème de la qualité, cela permet de légitimer la recherche de moyens supplémentaires. Quand bien même il s'agirait d'une problématique multidimensionnelle à plusieurs variables et que la plupart de ces interprétations causales paraissent réductrices du problème.

C'est par le travail de ces entrepreneurs de cause ou de menaces que la fin de la gratuité, la marchandisation de l'Éducation et sa privatisation, la destruction de la qualité de l'école publique et le désengagement de l'Etat ont fait l'objet d'une construction rhétorique ayant pour but d'alerter le public et d'obtenir son soutien, que ce soit par la mobilisation dans la rue ou dans les médias, mais aussi à l'intérieur des institutions qui reprennent une rhétorique similaire, mais moins agressive, appartenant au même référentiel de défense du service public pour exprimer leur attachement à la gratuité comme acquis sociale et à une école publique de qualité qui garantit l'égalité des chances (Commission de l'enseignement dans la Chambre des représentants au Parlement).

On retrouve parmi ces entrepreneurs de cause notamment les partis d'opposition de gauche et leurs députés et militants, les syndicats de l'enseignement, les mouvements étudiants, et les organisations de la société civile, notamment celles se positionnant dans la défense de l'école publique ou des intérêts des étudiants. La publicisation de la controverse s'est premièrement fait à travers la médiatisation du débat qui avait lieu dans une institution fermée entre experts et spécialistes de l'éducation, suivie par un appel à manifester lancé par les syndicats (manifestation organisée par la Confédération Démocratique du Travail (CDT) le 18 décembre 2016) et les mouvements sociaux étudiants (UNEM), rejoints même par certains partis politiques de gauche (partis de la Fédération de la Gauche Démocratique) qui ont manifesté leur attachement à une école publique, démocratique

et populaire comme pilier primordial de développement économique et social et de lutte contre la reproduction des inégalités sociales, tout en pointant du doigt la marchandisation de l'école et sa privatisation au détriment d'un accès équitable de tous à une éducation de bonne qualité.

A côté des syndicats qui négocient, protestent, démissionnent du Conseil supérieur de l'Éducation et appellent à manifester pour protester contre le projet de loi, on voit aussi d'autres associations, coordinations d'étudiants et d'enseignants se mobiliser de manière plus générale contre la privatisation de l'enseignement supérieur : c'est le cas du mouvement des étudiants en médecine qui manifestent contre l'intégration dans la fonction publique des étudiants de médecine privée par le biais des mêmes concours d'internat et de spécialité qu'ils voient comme de la concurrence déloyale pour des places limitées⁵⁴. Ou bien le cas des nouveaux enseignants recrutés sous contrats qui se mobilisent contre la contractualisation en estimant qu'elle leur a été imposée contre leur gré. Si ces deux mouvements sociaux paraissent défendre les intérêts corporatistes de leur catégorie professionnelle, leurs revendications plus générales contre la marchandisation et la néolibéralisation de l'éducation s'inscrivent dans la même mouvance des mobilisations contre fin de la gratuité, qu'ils mobilisent dans leurs discours et dans leurs manifestations, participant ainsi à la construction symbolique du problème et à sa mise en visibilité.

Alors que les intérêts des étudiants sont directement mis en jeu par la participation directe au financement des études, ils sont davantage ici considérés dans une position de destinataires de la politique publique que d'acteurs. Mis à part les organisations qui parlent en leur nom, leur opinion est donc peu sollicitée lors de la prise de décision notamment parce qu'on considère que celle-ci va à l'encontre de leurs intérêts. D'un autre côté, ils ont peu accès aux ressources pour peser dans le débat, la majorité ne sont pas engagés politiquement ou organisés. Mais bien qu'ils soient dépolitisés et peu impliqués dans les syndicats étudiants qui n'ont plus qu'une influence minime, la seule chose qui intéresse directement les étudiants ce sont leurs conditions de vie qui seront directement impactés par ce projet. Il comporte donc un risque et un fort potentiel de mobilisation protestataire, voire d'émeute et de crise politique, et c'est ce que les décideurs ont tout intérêt à éviter.

Par ailleurs, on voit émerger tout un mouvement d'étudiants en médecine qui se mobilise contre la privatisation par exemple, et qui va mobiliser la menace "fin de la gratuité" comme ressource symbolique dans sa mobilisation.

⁵⁴ Entretien avec O. Ouammou, étudiant en 6ème année de médecine à la faculté de médecine et de pharmacie de Rabat à l'Université Mohamed V, juillet 2019

Section 2. Une hiérarchisation des croyances :

2.1. Présentation de la typologie des croyances établie par le modèle de l'ACF :

Le concept central de l'ACF est le **système de croyances** : celui-ci est formé de valeurs fondamentales, de représentations sociales, de perceptions de la réalité détenues par les acteurs membres des différentes coalitions de cause, y compris la définition de ce qui pose problème, un problème public étant construit et non donné, et enfin l'évaluation des instruments et des solutions (Bergeron, Surel, Valluy, 1998). Dans cette controverse par exemple, les acteurs ont des représentations opposées sur ce qui pose problème : certains affirment qu'il s'agit d'un problème de gouvernance et non de moyens ou de financement. Parmi ces représentations sociales de la réalité, il y a aussi par exemple l'idée selon laquelle l'enseignement supérieur est plus accessible aux riches, ce qui justifie alors le paiement des ménages comme un instrument pour assurer l'équité et la justice sociale.

Nous qualifions ces idées de croyances, positives (c'est à dire factuelles) ou normatives⁵⁵ (portant sur les valeurs morales et principes de justice : X est bien ou mal, juste ou injuste...), dans la mesure où elles s'appuient sur une certaine représentation de la réalité. Néanmoins il s'agit de croyances rationnelles dans le sens où elles s'appuient sur un raisonnement logique argumenté et compréhensible. Malgré leurs biais cognitifs, les acteurs ont de « bonnes raisons » d'y croire : *« Dans une perspective « compréhensive » au sens de Max Weber, la qualité des raisons doit être évaluée du point de vue des individus eux-mêmes, et non pas du point de vue de l'observateur ou du sociologue. Or il est indéniable que l'emploi des heuristiques est justifié du point de vue des individus... »* (Boudon et Fillieule, 2012). Ainsi les croyances normatives et les jugements de valeurs portés par les individus sur un phénomène telles que les inégalités économiques par exemple peuvent être expliqués par la justification fonctionnaliste de ces inégalités perçues comme légitimes.

Dès lors, il ne s'agit pas pour nous de déceler le vrai du faux dans cette controverse, mais plutôt par quel raisonnement les acteurs en viennent à croire et à adhérer à un système de croyances donné, et quels actions ils mènent afin d'y faire adhérer d'autres. Concernant notre échantillon, étant donné

⁵⁵ Pour reprendre les termes utilisés par Boudon et Fillieule dans le chapitre consacré à la rationalité cognitive dans leur ouvrage sur « Les méthodes en sociologie », Que sais-je ? Presses Universitaires de France, 2012. URL : <https://www.cairn.info/les-methodes-en-sociologie--9782130606338-page-92.htm>

qu'il s'agit dans la plupart des cas d'experts et d'universitaires chercheurs en éducation, l'utilisation des chiffres pour former son opinion est beaucoup plus fréquente : il est dès lors intéressant d'observer comment ces chiffres sont utilisés, parfois de manière très différente.

D'après Sabatier, pour chaque politique publique coexistent différents systèmes de croyance spécifiques à chaque coalition. Les modes de définition, d'institutionnalisation et d'évolution des politiques dépendent de la confrontation entre ces systèmes, l'un d'entre eux ayant tendance à être dominant. La politique publique est alors in fine le « *produit d'un système de croyances spécifique, issu de la confrontation permanente et des compromis successifs passés entre les systèmes de croyances propres à chaque coalition en présence dans un sous-système donné* ». On remarque ainsi souvent des enchevêtrements de paradigmes dans le discours : les coalitions finissent par adopter parfois un vocabulaire appartenant à la coalition opposée. Par exemple, la coalition néolibérale récupère certains concepts classiquement plus associés au système de croyances de la coalition opposée (solidarité, équité...), et vice versa avec le mot de « gouvernance » ou de « bonne gouvernance ».

En plus des deux catégories permettant de regrouper les acteurs en sous-système et en coalitions de cause, le modèle de l'ACF s'appuie sur une hiérarchisation des croyances partagées par les acteurs. Sabatier distingue trois strates de croyances selon qu'elles soient plus ou moins stables dans le temps et plus ou moins sensibles aux événements. Celles ci correspondent aux ensembles que Jobert distingue dans la description du référentiel, à savoir les **dimensions cognitive, normative et instrumentale** :

- a. Les croyances fondamentales, dites de noyau central (*deep core beliefs*) : valeurs fondamentales, croyances et axiomes normatifs qui forment la philosophie personnelle des acteurs ou relèvent de la croyance idéologique (ex. liberté vs. sécurité, croissance économique vs. justice sociale, ou progrès technique et économique vs. préservation de l'environnement), et de la conception de ce qui est juste.
- b. Les croyances du noyau superficiel (*policy core beliefs*) : stratégies de base, options programmatiques, positions politiquement orientées par la défense du noyau central. Elles fondent règles et choix généraux des bons modes d'intervention, de la bonne répartition des compétences entre autorités publiques... Ce sont les perceptions et représentations collectives spécifiques au sous-système de politique publique. Elles dressent les fondements d'une croyance collective profondément enracinée chez les acteurs du sous-système de politique publique (ex. l'école et l'université n'est pas un bien marchand, le livre n'est pas un produit comme les autres...), permettant de justifier par exemple l'intervention de l'Etat.

c. Les croyances ou aspects secondaires (*secondary aspects / beliefs*) : décisions instrumentales, informations nécessaires à la mise en œuvre des stratégies dans le sous-système concerné (ex. allocations budgétaires, règles administratives, informations pour évaluer l'efficacité des programmes, chiffres et indicateurs...). La loi-cadre 51.17 est un exemple d'instrument qui rappelle à la fois les principes et valeurs fondamentales de la réforme du système éducatif et induit des aménagements institutionnels et budgétaires nouveaux tels que l'idée du « *cost-sharing* » ou recouvrement des coûts par l'imposition de frais et du paiement des ménages.

A partir de là, l'ACF que nous avons décidé d'adopter, étant donné sa valeur heuristique et le fait qu'elle se prête bien à l'étude d'une controverse qui connaît la confrontation de plusieurs systèmes de croyances, établit un certain nombre d'hypothèses qui nous intéressent particulièrement :

Hypothèse n°1 : Dans une controverse majeure au sein d'un sous-système de politiques publiques, c'est à dire quand les noyaux des systèmes de croyances (*deep* et *policy core*, qu'on peut aussi nommer croyances fondamentales) sont concernés, **la ligne de démarcation entre alliés et ennemis demeure stable sur de longues périodes.**

Dans notre cas, les noyaux de croyances centrales sont effectivement concernés et la question du financement demeure l'une des deux principales controverses persistantes du secteur et de la réforme éducative, à côté de celle concernant les langues d'enseignement, avec des termes du débat pratiquement similaires depuis plus de vingt ans. Ensuite, les croyances normatives, et par cela nous entendons valeurs fondamentales, sont touchées puisque la controverse ne concerne pas seulement les recettes ou les instruments à déployer pour atteindre des objectifs qui feraient l'objet d'un accord, mais aussi les représentations et les valeurs d'ordre idéologique au fondement de deux visions du monde opposées : « *l'éducation doit rester publique et gratuite car il s'agit d'un bien commun et d'un service public qui relève de la responsabilité de l'Etat* » vs. « *si l'éducation devient sujette aux logiques de marché elle pourra être de meilleure qualité et plus performante* ».

Cette hypothèse permettrait d'expliquer en partie la récurrence de la controverse qui demeure non résolue sur de longues périodes avec les mêmes acteurs dans chacune des coalitions de cause et les mêmes arguments et systèmes de croyances sur plus de 20 ans dans un contexte plus ou moins stable. Ainsi, si « *la confiance est commune et le changement de croyances relativement aisé pour les croyances secondaire* » à l'intérieur d'une même coalition, cela est moins le cas entre les différentes coalitions : « *Compte tenu du « penchant diabolique », le changement de croyances d'une coalition à l'autre s'avère être extrêmement difficile. Ainsi, il existe une tendance forte pour que les coalitions soient plutôt stables sur des périodes de dix ans ou plus* » (Sabatier, 2014).

D'après Sabatier, il s'agit de la tendance qu'ont les acteurs à voir leurs opposants comme moins dignes de confiance, plus mal intentionnés et plus puissants qu'ils ne le sont probablement ce qui participe à cimenter les relations à l'intérieur de la coalition et à exacerber le conflit entre les différentes coalitions. L'ACF souligne la difficulté à changer de croyances normatives et la tendance des acteurs à percevoir le monde à travers une série de filtres de perception composés de croyances préexistantes difficiles à modifier, puisque les informations dissonantes sont écartées et les informations conformes réaffirmées (biais de confirmation). Ces filtres amènent les acteurs de deux coalitions opposés à percevoir la même information de manière très différente, ce qui conduit à de la méfiance mutuelle.

Cette méfiance se manifeste dans notre controverse essentiellement à travers les accusations adressées par chacune des deux coalitions au camp opposé : ainsi, la coalition d'opposition accuse l'Etat de vouloir mener un large plan de privatisation et de marchandisation de l'éducation dont le paiement ne serait qu'une étape intermédiaire, au détriment du public dont il cherche à se décharger ; tandis que la coalition néolibérale accuse les opposants de prendre en otage la réforme par l'idéologie ou encore en provoquant un débat qu'ils qualifient de populiste.

Les accusations plus personnelles (*ad hominem*) et de conflit d'intérêt pleuvent également des deux côtés : les dirigeants de l'opposition sont qualifiés d'hypocrites qui scolarisent leurs enfants dans l'enseignement privé ou les missions étrangères et qui n'auraient donc que peu faire de l'amélioration de la qualité du public ou seraient simplement opposés au projet qui visent les ménages aisés car ils en feraient partie ; tandis que certains sommets de l'Etat (ministre, chef du gouvernement) appelant à la libéralisation du secteur et la réduction de la mission de l'Etat à celle de régulation et de simple accompagnement des opérateurs privés sont accusés de conflit d'intérêt car notoirement connus pour la possession d'écoles privées.

Les autres hypothèses en lien direct avec les caractéristiques des systèmes de croyance, rappelées par Bergeron, Surel et Valluy (1998, p. 205), portent sur le consensus au sein d'une même coalition qui serait plus aisé sur les aspects secondaires que sur les croyances de noyau superficiel (Hypothèse 2), et l'abandon de la défense de certains arguments ou aspects secondaires par une coalition ou des acteurs avant de reconnaître leur faiblesse (Hypothèse 3). Alors que la première hypothèse porte sur la difficulté de changement de croyances fondamentales et les relations entre les deux coalitions, ces deux dernières portent davantage sur le consensus et les variations qui existent au sein d'une même coalition, et comment les acteurs se détachent des arguments les plus faibles qui peuvent porter atteinte à leur crédibilité surtout s'ils sont de nature secondaire.

2.2. Comparaison avec d'autres modèles : Systèmes de croyances, paradigmes et référentiels

Par ailleurs, cette approche centrée sur les idées et les variables normatives et cognitives rejoint les travaux d'autres auteurs en politique publique. On peut établir un parallèle entre les « systèmes de croyance » dans l'ACF et les notions de « paradigme » tel que défini par Kuhn puis par Hall, et de « référentiel » de politique publique élaborée par Muller et Jobert, que l'on peut comparer en fonction de leur niveau de détail dans la hiérarchisation des croyances.

Ainsi Peter Hall définit la notion de paradigme comme étant un « *cadre d'idées et de standards qui spécifie non seulement les **objectifs** de la politique et le type d'**instruments** pour les obtenir mais aussi la **nature même des problèmes qu'ils sont supposés affronter*** » (Hall, 1993). On peut aussi hiérarchiser ces notions en fonction de leur degré d'abstraction : le paradigme correspondrait à la première strate et rassemblerait les éléments les plus généraux desquels les acteurs déduisent les stipulations stratégiques (*policy beliefs ou croyances relatives à la politique publique* dans l'ACF), et instrumentales (*secondary aspects*).

Le référentiel de politique publique quant à lui est plus proche du système de croyances décrit par Sabatier, puisqu'il articule quatre niveaux de perceptions du monde - à savoir les **valeurs, normes, algorithmes et images** - et s'appuie sur les mêmes dimensions - normative, cognitive et instrumentale - utilisées dans la stratification des croyances au centre de l'ACF, bien qu'on puisse remarquer un chevauchement entre les catégories de croyances proposées par les deux modèles. Jobert et Muller ont proposé une interprétation des articulations complexes qui lient une représentation dominante portant sur l'ensemble de l'action gouvernementale (un référentiel global qui correspondrait aux croyances idéologiques et normatives de noyau central) avec des référentiels d'action publique sectoriels (un référentiel sectoriel qui correspondrait au *policy core beliefs*) eux-mêmes déclinables en « recettes » d'action publique (des instruments qui correspondraient aux croyances secondaires, ou algorithmes c'est à dire des hypothèses ou plans d'action : « si on fait X, on obtient Y ») :

« *L'orientation générale de la politique nationale est sous-tendue par une norme générale appelée référentiel global ; son contenu peut porter sur la modernisation, la justice sociale, ou encore sur des cadres interprétatifs économiques (Muller, 2000, pp. 196-197) keynésiens, puis néo-libéraux. Ces cadres sont porteurs de valeurs, mais ont aussi des conséquences importantes sur l'ensemble des programmes d'action publique nationaux. Le référentiel global articule ensuite une série de déclinaisons sectorielles dans des secteurs aussi divers que l'éducation, la santé, l'agriculture, etc.*

Le référentiel sectoriel comprend ainsi des valeurs et des normes qui correspondent au contenu politique des schémas d'action. Mais les référentiels sont également composés d'algorithmes qui proposent des hypothèses supposées vraies sur les mécanismes de l'intervention publique (« si on allège les charges sociales, alors on renforce la compétitivité des entreprises »), ou encore des images qui doivent permettre de donner un sens directement intelligible aux valeurs, normes et algorithmes (Muller, 1995, pp.158-159) » (Giraud, 2004).

D'un côté, cette description relate bien les articulations entre normes et valeurs globales et la manière dont celles-ci se déclinent en réformes sectorielles, comme c'est le cas pour la manière dont le référentiel néolibéral (global) sous-tendant l'orientation générale des politiques publiques se traduira dans la réforme éducative par la marchandisation de l'éducation (sectoriel) et l'introduction de normes et de mécanismes de marché découlant du référentiel néolibéral comme la diversification des sources de financement (norme) par le recouvrement des frais à travers le paiement des usagers-clients (instrument) dans le but d'améliorer leur engagement (algorithme, recette ou hypothèse) et par conséquent la performance (valeur) des universités, par exemple.

Un exemple d'algorithme ou d'hypothèse supposée vraie sur les modes d'intervention publique serait donc que *« les frais d'inscription permettront plus d'engagement de la part des étudiants et auront des effets positifs sur la performance ou la réduction du décrochage scolaire »*, hypothèse défendue par la coalition favorable à la contribution des familles au financement non seulement comme un instrument d'augmentation des ressources allouées au secteur mais aussi comme instrument de nouvelle gestion publique.

Toutefois, l'avantage que présente le modèle de l'ACF sur l'idée du référentiel c'est qu'il est un peu plus précis dans le sens où le référentiel global désigne de manière assez vague un ensemble de valeurs fondamentales constituant les croyances de base d'une société, tandis que l'ACF s'intéresse plus spécifiquement aux croyances partagées par les acteurs de la politique publique composant les coalitions de cause. Et c'est à l'intérieur de ce référentiel qui ne représente pas une vision globale cohérente que se trouvent des valeurs en conflit : *« le référentiel global n'est pas un consensus mais il balise le champ intellectuel au sein duquel vont s'organiser les conflits sociaux »*. Il désigne plus un cadre global d'action pour l'ensemble des acteurs, alors que dans le modèle de l'ACF les valeurs fondamentales diffèrent d'une coalition de cause à l'autre et ne s'insèrent pas nécessairement dans le même référentiel global comme le montre si bien cette controverse ou deux référentiels opposés entre en confrontation. On pourrait en conclure que l'approche par référentiel n'offre pas de la

même manière que l'ACF à voir les confrontations entre différents référentiels et systèmes de croyances au sein d'un secteur ou sous-système de politique publique.

L'approche par référentiels mettrait en évidence un corporatisme à la française « *axé sur la mobilisation par l'Etat et ses institutions de référentiels et de visions d'un secteur, à l'origine portés par un groupe social (syndicat, groupe professionnel, clan de hauts fonctionnaires...), et susceptibles de fournir un modèle d'action et de réforme* » (Giraud, 2004). Ces référentiels répondraient à la fois à une demande sociale issue du secteur d'intervention, tout en étant cohérents avec le référentiel global, modèle général de compréhension du monde. Le référentiel de marché est ici mobilisé à la fois par des hauts fonctionnaires, des professionnels issus de l'enseignement privé, mais aussi des ministres technocrates qui s'inscrivent simplement dans une idéologie néolibérale.

A l'origine de ce corporatisme, la structuration de l'administration française en « grands corps », catégorie de hauts fonctionnaires dont les fonctions revêtent un caractère interministériel et qui forment des réseaux d'inter-connaissance capables de constituer un facteur de mise en cohérence des politiques publiques, renforcé par l'homogénéité de la formation de ses membres qui passent par les grandes écoles pour le cas français. Si ces réseaux existent certainement dans le cas marocain de manière plus ou moins similaire, on ne s'intéressera pas à une élite administrative qui revêt un caractère interministériel mais qui aura, en général et à l'exception de certains cas particuliers, une spécificité d'appartenance spécialisée au secteur éducatif et de détention d'une expertise propre à celui-ci. On est donc plus dans la configuration de la communauté épistémique de politique publique composée de spécialistes à différents niveaux de gouvernement et constitués en réseau de croyances et en communauté de pensée. C'est par son expertise que cette élite est capable de peser dans l'élaboration de la réforme et d'influencer la mise à l'agenda politique.

Par ailleurs, ce qui est intéressant dans ce modèle, c'est le caractère contraignant accordé au référentiel global : « *les transformations globales prennent la forme d'une contrainte pour les acteurs concernés par une politique spécifique. Ces acteurs doivent d'une façon ou d'une autre en tenir compte parce qu'ils n'ont pas la possibilité d'agir sur le niveau global* » (Muller, 2013, p.68). Le sens du changement en deviendrait alors prédictible. On pourrait considérer alors que le désajustement ou les tensions entre le référentiel global néolibéral qui s'impose comme contrainte aux acteurs tenus de le traduire en réforme, et celui sectoriel porté par les syndicats, se manifestent à travers cette controverse qui n'est autre que l'expression d'une tentative de changement influencée par ce référentiel global qui se heurte à des « *résistances au changement* » (vocabulaire

employé par les acteurs administratifs désireux de passer à la mise en œuvre du référentiel global en question).

Toutefois, bien qu'ils soient obligés de tenir compte des standards internationaux, on pourrait relativiser leur caractère contraignant : ex. la recommandation de l'OCDE concernant la part allouée au budget de l'éducation n'a pas en soi un caractère contraignant mais va être utilisée comme argument d'autorité par l'un des acteurs de la Coalition 1 pour renforcer l'argument des contraintes budgétaires puisque d'après lui le Maroc dépasse largement cette recommandation, tandis qu'elle sera relativisée par un ancien ministre et universitaire socialiste selon lequel il est normal qu'un pays en développement consacre une part aussi importante de son budget à l'éducation. Il donne l'exemple d'autres pays y consacrant jusqu'à 30% de leur budget⁵⁶.

Par conséquent, on peut se demander si ces standards internationaux s'imposent-ils vraiment aux acteurs comme le défend la coalition d'opposition ? ou si ceux-ci se les approprient plutôt par nécessité de s'aligner sur ces standards et de rentrer dans les classements ? pour avoir une évaluation objective et externe de la qualité du système éducatif en comparaison avec d'autres pays, se retrouvant en lice dans la compétition internationale de l'économie du savoir. Par conséquent, ils se retrouvent par défaut à faire partie de ce modèle standardisé de la production des politiques éducatives. Qu'elle émane du rapport de force qui lie le Maroc à ses bailleurs de fonds, ou d'une volonté de se rapprocher de l'Europe en s'inscrivant par exemple dans le système LMD et dans le processus de Bologne (harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur en Europe et dans certains pays du voisinage convoitant le statut avancé), cette standardisation internationale est une réalité qui semble inévitable. De la même manière, la marchandisation de l'Université et la contribution financière des ménages serait une tendance mondiale...

On pourrait dire que ces réformes ont été imposées par les organismes internationaux avec le PAS, mais à quel point cela est-il vrai aujourd'hui comme le soutiennent les syndicats et autres mouvements de résistance ? Si le rôle est l'influence des organisations internationales sur la standardisation, l'internationalisation et l'uniformisation des normes et des référentiels des politiques éducatives est avérée, cette influence s'exerce à travers une intervention plus soft et plus indirecte aujourd'hui. Par leur action de production de normes et de classements, elles remettent en cause le monopole de l'Etat dans la production et le financement des politiques éducatives au profit d'une gouvernance partagée.

⁵⁶ Entretien avec A. Saaf, politologue, professeur universitaire et ancien ministre de l'Éducation au sein de l'USFP, septembre 2018.

Cette internationalisation des normes résulte en une convergence dans les textes législatifs de réforme de l'éducation inspirés par les tendances internationales ou les recommandations des organismes internationaux. C'est ce que constatent Jean Emile Charlier, sociologue à l'UCL, et Jean François Pierrard, sociologue à l'Université de Mons, quand ils s'intéressent dans les années 90 au discours des décideurs politiques et syndicalistes lors de la mise en œuvre des lois de décentralisation du système éducatif dans trois pays africains, Sénégal, Mali, Burkina Faso. Ils se rendent compte qu'il y a une grande similarité dans les lois adoptées dans la même période dans les trois pays, ce qui traduit cette convergence et la circulation des normes internationales, en contraste avec le discours des acteurs locaux qui auront plus tendance à affirmer que ces lois sont le fruit de la souveraineté nationale en matière de prise de décision. Ces normes sont d'autant plus acceptées et appropriées par les acteurs locaux dans la mesure où les organismes internationaux n'interviennent pas directement.

En effet, le mode d'intervention est indirect car ces organismes proposent des référentiels et des cadres d'action et fixent des orientations dans lesquels les décideurs finissent par s'inscrire. Ceux-ci s'inspirent de modèles qui proposent des leviers d'actions opérationnels présentés comme des instruments techniques et neutres. Bien que les objectifs fixés par les Etats, ils sont mis en œuvre à l'aide de ces instruments techniques, de critères d'évaluation et d'indicateurs objectivables élaborés à l'international, ce qui pousse vers la convergence des normes.

Donc au lieu d'intervenir directement, les organisations internationales fournissent aux décideurs les informations nécessaires sous forme de recommandations ou de bonnes pratiques, ou encore les projets exemplaires réalisés dans d'autre pays, et ces informations viennent influencer la définition des réformes éducatives par les décideurs locaux. Ce mode d'intervention indirecte permet aux organisations internationales d'orienter les politiques éducatives sans imposer les réformes puisque le choix est laissé aux instances nationales, tout en étant accompagnées et donc orientées pour la prise de décision. Donc c'est une intervention qui s'apparente plus à de l'aide à la décision en éclairant celle-ci par des informations promouvant la vision des organisations internationales

Enfin, l'approche des référentiels reste stato-centrée, tandis que l'ACF se place dans une critique des approches top-down et bottom-up. Une place prépondérante y est reconnue à l'Etat et à son intervention dans la régulation sociale (Bergeron, Surel et Valluy, 1998). Le constat que nous faisons c'est qu'au delà d'être porté par un seul groupe social, le référentiel néolibéral qui sert de fondement à la proposition de mettre fin à la gratuité de l'enseignement secondaire et supérieur, est en réalité porté par un réseau de politique publique (*policy network*) qu'il traverse et dont les

membres partagent des idées, un discours et un vocabulaire propre à ce référentiel. Ce « réseau thématique » (*issue network*), qui regroupe des acteurs autour d'un problème ou d'une revendication, ici la défense de la réforme éducative et de la loi-cadre relative à cette réforme, s'étend ici sur plusieurs institutions et se compose à la fois des décideurs politiques ainsi que de l'élite administrative représentant les deux premiers cercles de la décision.

Il se heurte à une autre coalition composée d'acteurs à la fois externes à l'Etat (syndicalistes, militants de l'opposition, chercheurs...) ou représentés dans ses organes politiques (députés, partis politiques), appartenant donc aux troisième et quatrième cercles de la décision, et qui forment un autre réseau dont le référentiel, les idées et l'idéologie circulent et s'étendent jusque dans les mouvements étudiants et la société civile organisée (ex. association de défense de l'école publique) ralliés par le biais des médias et qui se mobilisent pour contester cette proposition de politique publique et tenter d'empêcher son adoption.

La notion de réseau permet de reconstituer les logiques par lesquelles s'associent les acteurs, soit autour de la défense d'intérêts spécifiques, ou encore par l'adhésion à une certaine vision de l'action publique. Elle permet aussi de comprendre les mécanismes par lesquels les différents réseaux interagissent et s'articulent à travers des processus de conflit, de négociation ou de coalition. L'une des fonctions des réseaux de politique publique est d'être l'un des lieux de fabrique des diagnostics et solutions de politique publique, et donc de production du sens des politiques publiques⁵⁷.

2.3. Critique du modèle et de la hiérarchisation des croyances qu'il propose :

La première critique que l'on peut adresser à la catégorisation de croyances établie par l'ACF est positive dans le sens où elle propose un regroupement assez clair et facilement applicable des idées en fonction de leur nature et de leur degré d'enracinement chez les acteurs. Toutefois, c'est l'appellation de ces catégories qui gagnerait à être davantage simplifiée, leur qualification étant peu explicite à mon sens. Dans un souci de clarté, nous garderons donc les mêmes catégories en utilisant nos propres appellations en s'appuyant sur la comparaison et le rapprochement établis précédemment entre différents modèles. On peut ainsi clairement distinguer :

1. Les « valeurs fondamentales » ou « normes de référence » qui concernent une vision globale du monde et trouvent leur racine dans l'idéologie des acteurs, il s'agit de croyances générales et

⁵⁷ Muller, P. (2013). *Les politiques publiques (10ème édition)*. Presses Universitaires de France, p.45.

non spécifiques à la politique éducative et qui définissent le cadre globale d'action publique (ex. les principes de justice : équité, égalité, mérite... ou les normes : nationales vs. internationales, de marché...).

2. Les « représentations et stratégies sectorielles » qui concernent de manière plus spécifique les croyances relatives à la bonne réforme éducative et aux bons modes d'intervention publique dans le secteur et qui visent à répondre aux valeurs et aux principes généraux : ex. il faut diversifier les moyens de financement, libéraliser le secteur, réduire ou augmenter les dépenses, adapter la formation aux besoins du marché, etc... ;

3. Les « croyances secondaires » qui concernent des questions plus techniques comme les chiffres ou les informations qui vont appuyer ces représentations.

Les normes de référence

Les valeurs : néolibérales vs. socialistes/altermondialistes/étatistes, équité vs. égalité...

Les stratégies / instruments / recettes

A partir de là, on peut proposer un tableau de catégorisation des idées (cf. annexe)

Une autre critique ou remarque peut porter sur les hypothèses. Sabatier élabore des hypothèses sur l'abandon de certaines croyances par les coalitions mais ne dit rien sur le fait que les acteurs peuvent aussi renforcer leur argumentaire par de nouvelles propositions et parfois en récupérant et en adoptant des valeurs et des normes plus associées à la coalition adverse. C'est le cas dans l'argumentaire de la coalition néolibérale (ex. solidarité, défense du bien commun... mais par d'autres moyens).

Toutefois, cette controverse permet d'identifier clairement dans le sous-système de politique éducative deux coalitions de cause en conflit pour la maîtrise des principes et modes d'action publique légitimes. Face aux évolutions du secteur éducatif, à la crise prolongée dont il fait l'objet, et à la saisie des réformes pour la promotion de nouvelles solutions, deux coalitions qui interprètent différemment les problèmes en cours se forment autour de deux systèmes de croyance distincts. L'une composée de l'opposition politique et syndicale et des organisations de la société civile comme les associations d'usagers et les mouvements étudiants politisés, revendiquant la défense de l'école comme bien public non marchand, qui doit donc être tenu à distance des règles du marché, et dénonçant l'avancée croissante des logiques marchandes et le retrait progressif de l'Etat complice de la privatisation. L'autre, composée par les organismes internationaux, le gouvernement, les hauts

fonctionnaires du ministère et du conseil supérieur, et défendant une nouvelle vision/paradigme/référentiel selon lequel l'éducation ne peut échapper aux logiques de marché.

La réforme éducative est donc le résultat de la confrontation de ces deux coalitions qui s'affrontent pour la retranscription de leurs croyances et de leur préférences et l'inscription de logiques marchandes dans les modalités et principes d'action publique, « *notamment dans les normes juridiques (loi-cadre) ou l'imputation de ressources à une organisation* » (Bergeron, Surel et Valluy, 1998, p. 208). Si on s'en tient au modèle de l'ACF, on peut en déduire que la coalition néo-libérale est dominante dans le sens où elle domine les institutions et arrive à faire retranscrire ses croyances dans les réformes et les textes de loi comme elle a tenté de le faire au niveau de la Charte Nationale, de la Vision stratégique et de la loi-cadre.

Alors que pendant plusieurs décennies après l'indépendance, les politiques éducatives étaient plutôt construites par rapport aux quatre principes de 1957 toujours cités par les syndicats, et c'est le cas des politiques d'arabisation et de marocanisation de l'enseignement qui visaient d'abord la construction d'un école marocaine moderne, on voit qu'il y a clairement un shift de référentiel ou de paradigme qui s'opère à partir des années 2000 et qui est plus marqué lors de la dernière décennie. Bien que ces réformes ont pour objectifs le développement de l'école (par la généralisation, l'appui social et l'amélioration de la qualité de l'éducation), on assiste en réalité non seulement à une promotion assumée de la privatisation et une multiplication des écoles étrangères comme externalité de la baisse de qualité du public ce qui fait voler en éclat le principe d'unicité, mais aussi à une standardisation des réformes calquées sur les recommandations internationales et l'introduction d'un référentiel de marché et de nouveau management public, dont le point culminant est l'introduction de la contractualisation des enseignants à partir de 2016 en parallèle avec la volonté d'appliquer la diversification des sources de financement et l'éclatement de cette controverse, 2016 étant la première année de mise en œuvre de la nouvelle réforme de la Vision stratégique 2015-2030.

Toutefois, on peut dire que ce changement de paradigme ou de référentiel rencontre de fortes résistances notamment lors de la mise en œuvre mais aussi de la prise de décision, que ce soit à travers le retrait au Parlement de la proposition d'institutionnalisation du paiement des ménages de la loi-cadre de l'éducation, grâce à la mobilisation des syndicats qui ont réussi à médiatiser cette controverse de manière alarmante en mettant l'accent sur la fin de la gratuité qui représente de manière symbolique la perte d'un acquis social important ralliant une partie de l'opinion, ou que ce soit à travers les mobilisations de masse et les grèves menées par « *les enseignants auxquels on a*

imposé la contractualisation » comme ils se surnomment, et qui ont causé un véritable blocage du système éducatif, obligeant le ministère à négocier.

Le rapport de force étant donc plus ou moins équilibré, il est difficile de trancher en faveur de la domination de la coalition néolibérale dans la mesure où elle n'arrive pas tout à fait à mettre en œuvre ses décisions et se voit constamment contrainte de faire marche arrière, tandis que « *Une coalition dominante sera considérée comme telle si elle est en mesure d'imposer ses vues, de défendre ses préférences et de maîtriser partiellement au moins la mise en œuvre* » (Bergeron, Surel et Valluy, 1998, p. 208). Ce rapport de force explique ainsi la non-décision et la persistance du *statu quo* et de la récurrence de la controverse sur une longue période de temps comme une lutte continue pour la domination du secteur entre les deux coalitions, et bien que l'une arrive à prendre plus de place dans la définition des textes de référence de la réforme éducative, elle n'arrive pas à imposer et appliquer ses vues sans entraves en passant à l'étape suivante de législation et de mise en œuvre.

Chapitre IV. L'éducation entre droit humain, capital humain, bien commun ou marchand

Au delà du partage des mêmes croyances et de leur adhésion à une certaine perception de la réalité, les membres d'une coalition de cause se situent à la fois dans un schéma interprétatif de la réalité qui leur permet de donner un sens au problème qu'ils cherchent à résoudre (ex. référentiel néolibéral), mais ils participent aussi à la production de sens et d'un récit dont ils essaient de convaincre un public dans le but de propager une solution ou une proposition de politique publique et de la rendre plus acceptable. Ils recherchent alors une adhésion plus large de la part du public par le recours à la rhétorique en employant des arguments soit factuels s'appuyant sur des preuves, soit idéologiques reflétant une certaine représentation du monde et de la justice, mobilisant également parfois l'affect amplifié par les médias. Cette rhétorique ou récit consiste à mettre en place une « *histoire causale mettant en scène les contraintes et les enjeux qui doivent conduire à la décision* » (Muller, 2013, p.54). Dans la première section de ce chapitre, nous nous attacherons à reconstituer les principaux récits, arguments et histoires causales déployés par les deux coalitions de cause dans le but de convaincre l'opinion publique de la validité de leur lecture du problème et de rendre leur solution la plus acceptable dans cette controverse autour de la loi-cadre.

C'est donc par l'argumentation que les porteurs de cette réforme vont tenter de légitimer la nécessité de diversifier les sources de financement avec un récit centré sur les contraintes budgétaires auxquelles fait face l'État qui, malgré tous ses efforts d'investissement financier, peine à dégager suffisamment de budget pour investir dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Il s'agit d'un **récit institutionnel** liant principalement la cause du problème de la qualité à celui du manque de ressources financières, et proposant par conséquent comme solution à la crise de qualité une augmentation de celles-ci par le paiement pour répondre au problème tel qu'ils en établissent le diagnostic. On peut dire qu'il s'agit d'un argument facilement falsifiable, puisque plus ou moins factuel concernant l'importance et la disponibilité des ressources consacrées à l'éducation. Le gouvernement manque-t-il, ou l'Etat a-t-il réellement manqué de ressources pour réformer le système éducatif sur les deux dernières décennies ?

Ce diagnostic est toutefois controversé par la coalition adverse qui estime que suffisamment de ressources financières ont été mobilisées pour la réforme, le budget de l'éducation a triplé en une décennie devenant parmi les premiers postes de dépense de l'Etat et occupant 20 à 25% du Budget

général de l'Etat (21% en 2023), mais sans qu'on puisse en atteindre les résultats escomptés. Les ressources financières bien que disponibles dans le secteur éducatif ont été mal gérées. Pour preuve, ils s'appuient sur le rapport d'évaluation du Plan d'Urgence élaboré par la Cour des comptes⁵⁸. Ce programme a eu pour principal but de mobiliser des ressources financières considérables (45 milliards de DH) afin d'accélérer la mise en œuvre de la réforme de l'école et améliorer sa qualité, mais aurait été très mal géré. En effet, le rapport montre que moins de la moitié des projets planifiés, dont beaucoup de constructions et d'investissements dans la réhabilitation des écoles et l'infrastructure, ont été réalisés. Il fait état d'un déficit dans les capacités de gestion, le suivi de la mise en œuvre des projets, d'un problème de traçabilité des opérations et des actions réalisées, confirmant ainsi l'existence d'un problème de gouvernance des réformes, et de redevabilité.

Ils recadrent ainsi le problème en interprétant la cause de l'échec soit comme un résultat de la gouvernance non efficiente des ressources, soit comme la preuve d'un manque de volonté politique de résoudre la crise que connaît le système éducatif public. Qu'est-ce que les acteurs entendent alors par "gouvernance" et comment démontrent-ils le déficit de gouvernance pour recentrer le problème de la qualité de l'enseignement supérieur et redéfinir les responsabilités ?

Une controverse de politique publique impliquant un débat sur la nature du problème et son existence, elle met en scène de cette manière une confrontation entre plusieurs récits ou cadres de perception et d'interprétation des causes et de la nature du problème, portés par les deux coalitions d'acteurs en lutte autour de la définition et du cadrage du problème ainsi que pour la sélection d'une solution. Les acteurs adhèrent à un récit ou cadrage du problème, c'est à dire qu'ils interprètent le problème de la crise éducative selon une certaine vision du rôle de l'Etat et de la place de l'éducation dans la société, et agissent pour faire en sorte que leur cadrage devienne l'interprétation dominante dans le sous système de politique publique.

Ces récits concurrents représentent non seulement une histoire causale interprétative de la réalité mais comportent également une composante normative et prescriptive. Ils contiennent à la fois une définition du problème, une interprétation causale, et une proposition de solution : « *Different (groups of) stakeholders in the policy process maintain a different issue frame and there are 'struggles over the naming and framing of a policy situation [...] (as well as) symbolic contests over the social meaning of an issue domain, where meaning implies not only what is at issue but what is to be done' (Schön and Rein 1994, 29)* ». Ainsi, cette controverse représente une lutte pour

⁵⁸ Royaume du Maroc. La Cour des comptes. *Rapport relatif à l'évaluation du programme d'urgence - Ministère de l'éducation nationale*. Mai 2018.

le cadrage et la définition du sens et des causes du problème (crise éducative), et par conséquent pour la légitimation et la sélection de la “bonne solution” au diagnostic posé et défendu.

Dans la coalition d’opposition, la préoccupation principale des acteurs militants est alors de déconstruire le récit officiel de l’Etat, porté par le gouvernement et les principales institutions publiques impliquées dans la controverse, en recentrant le problème de la qualité sur l’inefficacité et l’inefficience de l’action publique à travers des exemples, tels celui du Plan d’Urgence remettant en cause les capacités de gestion, la transparence, la gouvernance top-down trop centralisée des réformes en décalage avec les besoins du terrain, ainsi que l’existence d’une véritable volonté politique d’améliorer l’école publique. A côté du problème de gouvernance, se pose donc celui de la rupture de confiance et de la mise en cause des intentions même des dirigeants à travers des réformes qui encouragent la privatisation et la marchandisation de l’école. Le principal enjeu alors mis en avant est celui de l’égalité des chances, dont la promotion est considérée comme un pilier du développement, et de l’impact éventuel d’une telle mesure sur le creusement des inégalités sociales, notamment dans un système éducatif déjà marqué par une fragmentation sociale et de fortes inégalités d’accès mais aussi de qualité et de traitement.

Parmi les questions qu’on peut poser, c’est comment se construisent ces récits de politique publique ? dans quels systèmes de croyances idéologiques et de valeurs trouvent-ils leurs ancrages ? et comment sont ils propagés par les acteurs qui cherchent à consolider leur position par l’adhésion du public, quand la controverse éclate et que les stratégies de confinement du problème à ses modalités techniques échouent ?

Section 1. Analyse des arguments et des prises de position des acteurs

Contrairement à la délibération, les acteurs d’une controverse ne cherchent pas à arriver à un accord mais plutôt à convaincre un public tiers de la validité de leur position. La controverse permet alors de confronter les idées des deux coalitions à travers un « *réseau dialogique* ». Dans cette controverse, les acteurs sont rarement en co-présence et présentent leurs arguments au public tiers en réponse à ceux de la coalition adverse dans les médias, la rue ou au parlement. Afin de mieux exposer cette confrontation, nous présenterons donc les idées et arguments des deux coalitions sous forme d’un dialogue où les uns répondent aux autres non dans le but de les convaincre mais de

convaincre un public tiers en contre-argumentant et en déconstruisant le discours de la coalition adverse.

Pour répondre aux questions posées précédemment, nous proposons dans cette section une reconstitution stylisée des principaux arguments exposés et échangés par les deux coalitions de cause, de manière publique dans les médias et à travers les rapports des délibérations dans les commissions parlementaires (1^{ère} source), mais aussi ceux recueillis auprès des acteurs, chercheurs, décideurs, et syndicalistes ayant participé au débat (2^{de} source). Le but de cet exercice est d'examiner le fondement et la nature de ces arguments, ainsi que de les catégoriser en s'appuyant sur le modèle proposé dans le chapitre précédent, et enfin analyser l'utilisation qui en est faite par les acteurs des principales coalitions de cause afin de consolider leurs positions et d' étoffer leurs récits. Son intérêt est que tous les acteurs de la coalition ne partagent pas exactement les mêmes arguments, nous tentons de reconstituer les arguments, de les regrouper pour reconstituer les récits de cadrage, et de les catégoriser en fonction de la position de chacun des acteurs afin de comparer : la similarité entre les arguments, les contradictions et les interactions entre les deux coalitions.

D'un côté, nous avons une coalition néolibérale technocratique (Coalition 1) constituée par les élites dirigeantes, les experts et les hauts fonctionnaires du Conseil supérieur de l'éducation, et de l'autre une coalition d'opposition ou de résistance (Coalition 2) faite essentiellement de syndicalistes et de militants de gauche. On peut constater que ces deux coalitions ne sont pas uniquement en désaccord sur le plan technique ou des instruments à mettre en œuvre pour augmenter les ressources du secteur éducatif, bien que ces questions représentent des points de désaccord importants, mais elles sont aussi clairement en désaccord sur le plan des valeurs ou croyances fondamentales. Elles ont des visions conflictuelles de la place et du rôle de l'éducation dans la société, et par conséquent du rôle que doivent y occuper à la fois l'Etat et les acteurs privés. Ces visions impliquent des valeurs et des référentiels opposés.

1.1. Qui doit supporter les coûts de l'enseignement supérieur et pourquoi ?

1.1.1. L'enseignement supérieur : un droit ou un facteur de production du capital humain ?

Les défenseurs de la gratuité considèrent l'éducation comme **un droit** qui devrait être accessible au même titre à tous, et la gratuité comme un acquis social et historique qui permet un accès égal à l'enseignement secondaire et supérieur. Ils militent pour un service public d'éducation gratuit, accessible et de qualité pour tous. **Argument 1 Coalition 2 :** l'Etat est le seul garant de l'égalité des chances dans l'éducation, seul le financement par l'impôt et la gratuité peuvent assurer cet accès égal.

Principes cités : droit à l'éducation, égalité des chances et d'accès à l'enseignement.

= **Croyance fondamentale et normative**

Normes de référence : historiques et sociales

Pour ce qui des techniques d'argumentation utilisées, cette coalition va mobiliser des normes de référence historiques afin de mettre en valeur la légitimité historique de ce droit comme acquis social. Historiquement, la gratuité avait pour but d'accompagner et de rendre possible l'obligation scolaire, puis d'encourager la généralisation de la scolarisation et de l'accès à l'éducation.

Bien que la Constitution ne fasse pas directement référence à la gratuité de l'enseignement, les acteurs militants et syndicalistes interrogés affirment que celle-ci fait partie des principes fondateurs de l'école marocaine moderne après l'indépendance du Maroc obtenue en 1956, ou ce qu'ils nomment « les principes de 1957 » adoptés par la Commission royale de réforme de l'enseignement en août 1957 et réitérés par la Commission de l'éducation et de la culture en avril 1959. Les principes de la politique nationale en matière d'éducation énoncés au lendemain de l'indépendance sont la généralisation, l'unification, la marocanisation et l'arabisation de l'école ; les syndicalistes interrogés soutiennent qu'elle fait partie des principes énoncés à l'indépendance, associée à l'unicité et nécessaire à la généralisation de l'éducation.

En effet, la gratuité de l'école et des services de soins a été instaurée comme principe dans plusieurs pays en développement dès l'obtention de leur indépendance, et ce en réaction à une école réservée aux élites sous la colonisation (12% de taux de scolarisation à la veille de l'indépendance au Maroc vs. un taux de scolarisation de près de 100% dans le primaire aujourd'hui⁵⁹) et aux *“systèmes coloniaux qui excluaient de fait la plupart des autochtones de toute prise en charge sanitaire”* (Cissé, Luchini, Moatti, 2004).

⁵⁹ “Maroc : L'éducation nationale dresse son bilan 2020-2021”, Finance News Hebdo, 14/02/2022. URL : <https://fnh.ma/article/laquotidienne/maroc-l-education-nationale-dresse-son-bilan-2020-2021>

Par ailleurs, après l'indépendance, l'université marocaine avait pour but de former les cadres de l'administration dans une perspective de marocanisation des différents secteurs : *“Ce qui caractérise l'université marocaine c'est d'abord la tâche immense qui lui incombe. C'est sur elle en effet que repose, en fin de compte, la charge de créer tous les cadres du Maroc indépendant et moderne”* (Mohammed El-Fassi⁶⁰, Le Monde Diplomatique, 1962).

Dans une perspective de développement du Maroc moderne, l'extension du réseau universitaire va être entreprise entre les années 1960 à 1980, en s'appuyant sur une politique volontariste du développement du réseau scolaire et universitaire fondée sur la création de nouveaux établissements universitaires, la décentralisation et la diversification des filières d'enseignement (Mellakh, 2000). Dans cette perspective, parmi les choix et objectifs adoptés en matière de politique éducative, on retrouve le droit de tous les citoyens à l'éducation, la gratuité de l'enseignement et la généralisation des bourses (Rafiq, 2010, p.318).

Toutefois, la massification et la généralisation de l'enseignement supérieur n'ont eu lieu qu'à partir des années 1980, période marquée par un flux croissant des étudiants, mais aussi par la crise économique et financière et l'imposition du Plan d'Ajustement Structurel qui aura pour conséquence une diminution des ressources de l'Etat, le forçant à la rationalisation de ses dépenses dans les secteurs sociaux, à l'austérité et et aux coupes budgétaires.

D'un côté, la massification et la hausse de la demande d'éducation va contraindre l'Etat, pris entre ces injonctions et la crise financière à laquelle il fait face, à rechercher de nouvelles ressources et à encourager la privatisation de l'enseignement. Ainsi d'après un ancien ministre de l'enseignement supérieur, Lahcen Daoudi, le plan d'introduire des frais d'inscription n'est pas nouveau et date de l'époque de Azzeddine Laraki, qui était ministre de l'éducation à l'époque (1977-1986). Mais celui-ci aurait reculé également sous la pression des mobilisations étudiantes en opposition à cette mesure : *“quand Azzeddine Laraki était ministre de l'enseignement, ils ont voulu créer des frais d'inscription... les grèves des étudiants ont fait qu'il a retiré ça, ils ont fait beaucoup de tentatives”*. Les différentes tentatives depuis les années 1980, mais aussi en 2000, 2012, 2015 et 2016 montrent qu'il y a une volonté constante de la part de l'Etat d'introduire les frais d'inscription de manière incrémentale (que certains associent à l'identité politique et à la doctrine néolibérale de l'Etat, et d'autres à ses contraintes financières qui le poussent vers la

⁶⁰ Ministre de l'éducation nationale dans le premier gouvernement marocain après l'indépendance, le gouvernement Bekkaï I et II (1955-1958).

recherche de nouvelles ressources), mais aussi paradoxalement une faiblesse de volonté puisque celui-ci finit toujours par fléchir et faire marche arrière face aux résistances.

De l'autre, les opposants se mettent à dénoncer ce changement de politique qu'ils expliquent par le pouvoir des institutions financières internationales les plans d'austérité et les réformes néolibérales (réduction des dépenses et de la masse salariale, diversification des sources de financement par le paiement des usagers, introduction de la contractualisation aujourd'hui encouragée par la Banque Mondiale...) qu'elles imposent à l'Etat et qui le poussent à se retirer et à se décharger partiellement des secteurs sociaux en facilitant leur privatisation à partir des années 1990 et 2000, et notamment ces deux dernières décennies qui ont connu une importante croissance du secteur scolaire privé dans les villes.

Toutefois, la crise n'a pas empêché la création de nouvelles universités durant cette période et un début de massification de l'enseignement supérieur parallèlement à la généralisation de l'accès à l'enseignement fondamental, dit obligatoire.

Référentiel historique et symbolique : On peut considérer que ces principes de 1957 constituent un cadre de référence qui a une valeur symbolique liée à la mémoire collective des militants et à la construction de l'école et du Maroc modernes après l'indépendance. En effet, à la fois le mouvement syndical ainsi que des personnalités politiques de gauche (c'est le cas de l'ensemble des syndicalistes interrogés ainsi que d'un ancien ministre de l'éducation, membre du parti socialiste de l'USFP) vont s'y référer. Ce cadre de référence confère une légitimité historique au principe de gratuité, sans qu'il soit explicitement inscrit dans un texte constitutionnel ou législatif, créant une solidarité basé sur la mémoire collective au sein de la coalition, et un alignement entre les acteurs militants qui citent systématiquement ces principes en les reliant à la gratuité, résultant en une cohérence et une homogénéité dans le discours ou le récit de défense de l'école publique sur la base de référence à un acquis social.

D'après Kertzer, l'usage politique du symbole est qu'il « *permet de créer des solidarités sans consensus; il canalise la perception populaire des événements; il favorise la formation d'organisations politiques; il fonde des légitimités* » (Kertzer, 1992). On retrouve ces principes fondateurs de manière quasi systématique dans le discours de tous les militants syndicaux interrogés à propos de cette controverse, ce qui en fait un repère et un cadre de référence consensuel qui fonde la légitimité du principe de gratuité à leurs yeux mais cimente aussi l'identité de groupe de la coalition de cause, puisqu'il constitue un nombre de valeurs de référence communes partagés entre

ses membres et leur permettant de s'identifier à un même référentiel. Ce cadre de référence agit alors comme un "consensus scolaire" partagé par la communauté épistémique éducative (Charton, 2015).

La coalition d'opposition s'appuie sur des considérations historiques et sociales, contrairement à la Coalition néolibérale (1) qui mobilise des normes plus internationales. Sur cette base, elle estime que seul l'Etat peut être le garant de l'éducation pour tous et assurer l'égalité des chances entre les citoyens à travers l'école publique et gratuite pour tous. L'Etat a l'obligation morale de prendre en charge ce secteur comme cela se fait dans beaucoup de pays démocratiques où la gratuité est un principe fondamental. Par conséquent, ils considèrent ce principe comme une ligne rouge à ne pas dépasser et un acquis social et historique qui n'accepte aucune remise en cause. Cela, d'autant plus que pour beaucoup de marocains, particulièrement ceux issus des milieux défavorisés, c'est le seul ascenseur social sur lequel ils peuvent compter pour améliorer leur situation. Et c'est donc principalement l'argument de l'accès de tous à une éducation publique de qualité et de l'égalité des chances qui fondent l'attachement de la Coalition d'opposition (2) au principe de gratuité.

On remarque que les traités internationaux qui garantissent le droit à l'éducation, notion pourtant mobilisée par les acteurs, sont peu cités dans le débat. Or, si on se réfère par exemple à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, celle-ci stipule, dans son article 26, que *"Toute personne a droit à l'éducation. **L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental.** (...) l'accès aux études supérieures doit être ouvert **en pleine égalité** à tous en fonction de leur mérite."* (ONU, 1948). Elle fait directement référence à la gratuité qui doit être au moins garantie pour l'enseignement fondamental, mais sans exclusion pour le supérieur dont l'accès doit être ouvert à tous, et ce de manière égale, le seul critère de distinction étant le mérite et non les capacités contributives.

Cette idée rejoint l'argument de la Coalition 2 selon lequel la gratuité permet de garantir une égalité des chances et de traitement entre les étudiants. De même, pour le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels adopté par l'ONU en 1966 (article 13 et 14) reconnaissant qu'en vue d'assurer le plein exercice du droit à l'éducation, *"l'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous"*, l'enseignement secondaire généralisé et l'enseignement supérieur *"accessible à tous en pleine égalité (...) par l'instauration progressive de la gratuité"*.

1.1.2. Une transformation du rôle et de la finalité de l'Université : vers une ékonomisation progressive de l'Université

Il y a une distinction qui s'opère pour les défenseurs du paiement entre enseignement obligatoire et postobligatoire. Certains de ses opposants considèrent cette appellation comme étant néolibérale puisqu'elle vise à mettre fin au droit à l'éducation, et donc à sa gratuité, après l'âge de 16 ans, âge auquel l'éducation deviendrait secondaire et non obligatoire. La remise en cause de la légitimité du principe de gratuité se base sur cette distinction et s'appuie sur le fait que le principe de gratuité n'est pas explicitement inscrit dans la Constitution marocaine du moins pour l'enseignement "post-obligatoire", même s'il demeure l'un des principes fondateurs de l'école marocaine moderne après l'indépendance. Malgré cette distinction, la justice réaffirme pourtant la gratuité de l'enseignement supérieur public, à travers la décision du tribunal administratif de Rabat d'annuler les frais d'inscription plutôt élevés que l'Université Mohammed V a tenté d'imposer aux doctorants fonctionnaires, et qui ont été considérés comme discriminatoires par le tribunal.

Si le Dahir n°1-63-071 du 13 novembre 1963 relatif à l'obligation de l'enseignement considérait que celle-ci s'étendait de l'âge de 7 ans à l'âge de 13 ans seulement, avec le développement du système éducatif et des moyens de l'Etat, celle-ci a été élargie de 6 à 16 ans. Aujourd'hui on parle de la nécessité de généraliser le préscolaire mais aussi de la moyenne d'années de scolarisation qui reste faible au Maroc (5 années et demi pour la population âgée de 15 ans et plus, contre 14 ans en moyenne dans les pays de l'OCDE), et par conséquent de la nécessité d'investir pour développer l'ensemble du système éducatif et en généraliser l'accès à tous les niveaux.

Argument 2 C2 : D'après le SG du SNE-CDT, Allal Bellarbi, dans la mesure où le développement économique et social est promu comme objectif national, la généralisation ne peut pas s'arrêter à l'enseignement obligatoire et doit se poursuivre dans le supérieur : *"C'est quoi le besoin du Maroc aujourd'hui ? c'est le développement. Le besoin du Maroc c'est le développement. Tout le monde le reconnaît, sa majesté le Roi le dit, les partis le disent, nous le disons, et les marocains aussi, c'est le développement. Pour parvenir au développement, que devons-nous faire ? Il faut généraliser l'éducation, et pour généraliser l'éducation au Maroc, il faut la gratuité car la majorité est pauvre. Donc le développement dépend de la généralisation de l'éducation, et la généralisation de l'éducation dans une société pauvre nécessite la gratuité."* (Entretien avec A.B, syndicaliste et SG du SNE-CDT, membre du CESE et du CSEFRS).

Il estime qu'on ne peut prétendre avoir atteint la généralisation de l'éducation, qu'à partir du moment où on est capables d'assurer une rétention des élèves jusqu'à l'Université ou du moins jusqu'au baccalauréat ce qui nécessite une égalité des chances à l'accès et une réforme qualitative de l'éducation. A partir de cet argument qui lie investissement dans l'éducation dans le but d'en généraliser l'accès de manière égale à tous mais aussi le niveau et la qualité d'un côté, et objectifs de développement de l'autre, les défenseurs de la gratuité en déduisent que l'Etat doit financer la massification dans le supérieur puisqu'elle va profiter à l'ensemble de la collectivité et accélérer le développement. Et ce d'autant plus qu'il a été démontré que l'investissement public dans le capital humain est bien plus rentable que celui dans les infrastructures ou l'extraction des matières premières etc. (OCDE, 2015).

Alors que l'Université post-indépendance avait pour but de former les cadres de l'administration marocaine afin de prendre la relève (marocanisation), avec la création de la première université moderne en 1957 à Rabat pour répondre aux besoins prioritaires en matières de formation des cadres pour l'administration publique et l'enseignement, elle assure aujourd'hui de nouvelles fonctions. On attend d'abord d'elle de former des citoyens, mais aussi de les préparer à l'insertion professionnelle en s'adaptant aux besoins du marché du travail, et d'être une locomotive pour le développement économique et social et la recherche scientifique en formant un capital humain qualifié. On le voit aujourd'hui dans les nouvelles orientations de politique économique que ce soit à travers le "Nouveau modèle de développement économique" adopté par le Maroc qui met le capital humain au centre du développement, ou encore dans le rapport de la Banque Mondiale "Le Maroc à l'horizon 2040: Investir dans le capital immatériel pour accélérer l'émergence économique" où elle recommande au Maroc d'investir dans son capital humain pour atteindre l'émergence.

Dans ce contexte, la **finalité économique de l'Université** est de plus en plus mise en avant. Bien qu'elle soit davantage associée au référentiel de la Coalition 1 et contestée par la Coalition 2 qui a tendance à dissocier formation et emploi, on voit que cet argument est récupéré et réapproprié par cette dernière : *"puisque l'Etat fait du développement l'un de ses objectifs et attribue à l'Université un rôle dans ce développement, alors il doit également lui en attribuer les moyens"* (Entretien avec A.B, syndicaliste SNE-CDT).

On a donc ici une utilisation différente de la théorie du capital humain, qui a pour but la définition et le transfert de la responsabilité entre l'Etat et l'individu quant au financement des études supérieures, par les deux coalitions de cause. Ainsi elles choisiront de mettre l'accent sur un aspect de la réalité plutôt que l'autre : d'un côté, l'importance de l'investissement dans le capital

humain pour atteindre un objectif national de développement et de croissance qui profite à tous ; de l'autre, les bénéfices individuels et la promotion sociale et économique que permettent les études supérieures seront davantage mis en avant pour promouvoir le paiement ou le partage des coûts.

Dans les deux cas, l'Université est soumise à une logique économique, mais à l'intérieur de deux paradigmes différents : développementaliste (capital humain comme facteur de croissance) vs. néolibéral (rationalité économique des individus : le capital humain comme facteur de promotion individuelle).

Pourtant, on pourrait dire que les deux aspects sont valides en s'appuyant sur la théorie du capital humain développée par Schultz et Becker en 1961. Cette théorie, qui trouve son origine dans la pensée d'Adam Smith (la production ne dépend pas seulement du terrain ou des équipements mais aussi des aptitudes des travailleurs), définit le capital humain comme "*l'ensemble des capacités productives qu'acquiert un individu par accumulation de connaissances, générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc.*" (Becker, 1964). En effet, d'après celle-ci, le rôle des individus dans la croissance économique est d'autant plus élevé que leurs compétences, talents et connaissances sont développés. On peut en déduire que plus leur niveau d'instruction est élevé, plus ils seront productifs et pourront stimuler la croissance économique du pays, tandis que l'absence de main d'œuvre qualifiée représenterait un obstacle pour la croissance.

Par conséquent, l'enseignement supérieur de qualité joue un rôle dans le développement national, économique et social, en étant associé avec une meilleure productivité, compétitivité économique, croissance, etc. au niveau macro-économique. Mais il profite aussi aux individus qui en bénéficient dans la mesure où il améliore leur insertion mais aussi leur niveau de rémunération constituant un moyen de promotion sociale. Si on s'en tient à la logique économique, le retour sur investissement de la formation est donc profitable à l'individu et à la collectivité.

Arguments de la coalition néolibérale (Coalition 1) :

La remise en cause de la gratuité s'appuie sur deux arguments principaux :

1/ Les contraintes budgétaires de l'Etat qui atteint ses limites et ne peut pas tout financer seul : "*l'Etat ne peut plus faire seul / en fait déjà assez*" (A.F & L.D, entretiens), d'où la nécessité de diversifier les sources de financement pour générer des ressources supplémentaires, le financement étant un levier essentiel, bien que insuffisant, de la réforme de l'éducation. La gratuité serait donc

insoutenable dans un pays en développement aux ressources limitées face à l'importance de la demande et du nombre d'étudiants en forte croissance : *“c'est difficile de maintenir un enseignement de qualité et en même temps d'absorber la masse, parce qu'il y a des équilibres budgétaires”*. Toutefois, cet argument génère une crainte puisqu'il est interprété comme une volonté de désengagement de l'Etat par la minimisation de son rôle et de son implication, conduisant à la marchandisation de l'éducation. Alors que certains membres de la Coalition 1 justifient la privatisation de l'enseignement par le fait que le budget alloué à l'éducation ne doit pas dépasser un certain ratio pour éviter le déséquilibre du budget de l'Etat, la Coalition 2 estime que dans un pays en développement l'investissement en capital humain est une priorité qui justifie l'allocation d'une part plus conséquente du budget de l'Etat au secteur éducatif.

On remarque que cette controverse était particulièrement virulente en 2016 dans un contexte qui a vu une réduction du budget de l'éducation nationale au titre de l'année 2016 et l'aggravation du déficit en ressources humaines, alors même que dans la Vision comme dans le projet de loi, le Conseil supérieur et le gouvernement rassurent et s'engagent à continuer dans l'effort d'augmentation du budget de l'éducation et de mobilisation des ressources nécessaires à cette augmentation.

En revenant sur les séquences où cette controverse a émergé dans le débat public, en 1996 ou encore en 2012, on peut dire que ce sont des périodes de crise économique et budgétaire où la croissance s'est ralenti et où l'Etat a appliqué une politique d'austérité le poussant à mener des réformes économiques de retranchement (ex. réforme de la caisse de compensation, libéralisation et suppression des subventions pour certaines matières premières), à privatiser et libéraliser plusieurs secteurs. Le manque de ressources se heurtait à la croissance des besoins et de la demande en éducation avec la généralisation de l'éducation et la croissance démographique qui a connu un pic au milieu des années 90. C'est à la fois cette contrainte d'un côté et les besoins croissants de l'autre qui vont pousser l'Etat à chercher des ressources ailleurs, et donc à diversifier les sources de financement de l'éducation, soit en libéralisant et en privatisant, soit en tentant d'introduire la contribution des familles.

Contre-argument : on peut diversifier les sources de financement sans faire contribuer les ménages au paiement. La Coalition 2 propose des alternatives à la contribution des ménages. Un rôle accru des collectivités territoriales, taxes sur la fortune et la succession (FGD)⁶¹, une réforme fiscale plus juste, et même une réallocation d'une part des budgets d'autres secteurs à l'éducation et

⁶¹ Entretien avec Omar El Hyani, élu local FGD à la ville de Rabat, arrondissement Agdal-Riad, juin 2019.

à la santé. Si ces alternatives restent pour certaines controversées et difficiles à atteindre, la Charte de 2000 propose un fonds ou une caisse nationale pour le soutien du système scolaire ou de l'école marocaine, dont les militants syndicalistes⁶² mais aussi les experts⁶³ rappellent l'existence et proposent des moyens pour l'alimenter, par exemple, en réservant un pourcentage de l'impôt sur le revenu pour cette caisse, un impôt sur le secteur privé qui profiterait de la formation des cadres issus de cette école, une contribution de la Fondation Mohammed VI pour les œuvres sociales, ou encore en recherchant des financements internationaux auprès des fondations qui financent déjà l'éducation au Maroc par des dons de plusieurs millions d'euros. Sachant que cette caisse nationale devait être créée lors de la réforme fiscale mais que ça n'a pas été le cas. Ainsi, d'après un ancien syndicaliste, le Roi Hassan II *“a dicté un petit paragraphe à Feu Meziane Belfkih qui dit dans la nouvelle réforme fiscale que va connaître le pays on va demander à la Commission qui va s'en occuper la création de cette caisse de solidarité avec le soutien financier de l'école marocaine”*⁶⁴. Or, il semblerait que cette option ait été complètement écartée et occultée par cette controverse au profit du paiement des ménages. Pour les partis de l'opposition tels que la Fédération de la Gauche Démocratique, le choix de l'Etat social requiert un financement par l'impôt et une fiscalité plus juste.

2/ Le principe de “recouvrement des coûts” ou *cost-sharing*, qui consiste à ce que l'utilisateur ou l'utilisateur paie une partie des coûts en considérant que ce sont surtout ceux qui bénéficient le plus d'un service - notamment d'un service qui n'intéresse que peu de monde - qui doivent en supporter le coût. Peut-on en dire autant pour un service public aussi fondamental que l'enseignement supérieur ? Pourtant la demande d'enseignement supérieur est si forte que le taux brut de scolarisation dans le supérieur est de 43,4% en 2021 d'après l'UNESCO, soit 2 fois plus que 10 ans auparavant⁶⁵.

Le mécanisme de paiement dans les services publics, présenté comme une tendance mondiale à partir des années 70 dans les services de santé, puis d'éducation, peut-il être apparenté à une forme de privatisation et de marchandisation progressive des services publics ? Ce qui est certain, c'est qu'il est le résultat de l'implémentation progressive des théories néo-managériales. Celles-ci sont d'ailleurs défendues par les membres de la Coalition 1 qui semblent adhérer à ce référentiel, et défendent privatisation et efficacité du marché.

Parmi les arguments de la coalition néolibérale afin de justifier le *cost-sharing* :

⁶² Entretien avec Abdelkader Azraih, ancien membre de la COSEF et syndicaliste à la CDT, novembre 2018.

⁶³ Entretien avec Azeddine Akesbi, économiste expert en éducation, ancien professeur au COPE, juillet 2018

⁶⁴ Entretien avec Abdelkader Azraih, ancien membre de la COSEF et syndicaliste à la CDT, novembre 2018.

⁶⁵ UNESCO, Institut de Statistique, Maroc. URL : <https://uis.unesco.org/fr/country/ma>

La théorie du capital humain en mettant l'accent davantage sur les bénéfices individuels : les compétences acquises par un individu lors de sa formation sont vues comme un capital qui peut faire l'objet d'un investissement pour augmenter ses capacités et avoir un avantage sur le marché. En effet, d'après cette théorie, ces compétences acquises par la formation font de l'individu une ressource rare et plus compétitive sur le marché. Elles augmentent par conséquent ses opportunités d'insertion professionnelle et ses chances de sélection sur le marché du travail ainsi que son niveau de rémunération. Les individus ont donc intérêt à maximiser leur rendement économique (revenu) et leur niveau de vie en investissant dans leur formation et en améliorant leur niveau d'éducation afin d'augmenter ce capital.

Réponse de la Coalition 2 : il existe une tension entre la massification d'une part, c'est à dire un enseignement supérieur de masse standard qui a plus pour vocation la démocratisation de l'accès à l'enseignement, mais présente dans la réalité des disparités de qualité et des inégalités de traitement entre établissements qui ne disposent pas des mêmes moyens et coûts par étudiant, et la sélection opérée sur le marché du travail d'autre part. Cette tension entre en contradiction avec la théorie du capital humain qui postule que *“avoir un certain niveau de formation fait de l'individu une ressource rare et compétitive sur le marché du travail”*, et fait ainsi peser le poids de l'insertion comme sélection de centaines de milliers de diplômés ayant plus ou moins les mêmes qualifications pour des places limitées sur le mérite individuel et l'investissement des individus dans leur formation.

La faible adéquation entre formation et emploi, et l'insertion faible des diplômés de la fac... remettent alors en cause la solidité de cet argument puisque le niveau de formation seul ne garantit pas l'emploi. L'un des fondements de cette théorie est la qualité de la formation : il ne suffit pas que les individus accumulent les connaissances, encore faut-il que celles-ci soient d'une certaine utilité/compétitivité pour être transformées en compétences pratiques et valorisées sur le marché du travail. On est ici dans une définition utilitariste de la qualité de l'enseignement, autrement dit ce que l'économie de l'éducation désigne par *“rendement externe”*.

Mais d'après les membres de cette coalition, le chômage ne peut pas être uniquement imputé à la qualité de la formation, mais aussi au manque de dynamisme du marché qui ne (*“élasticité emploi-croissance relativement faible dans les secteurs porteurs au Maroc”*, OCDE). La formation n'est pas le seul facteur ou moteur de croissance et on ne peut se reposer sur elle seule, mais une formation de meilleure qualité = plus de productivité = plus de richesse créée, mais pas forcément plus d'emplois, puisque la croissance économique au Maroc crée plus de richesse que d'emploi.

La qualité du capital humain ne profite pas seulement à l'Etat et aux individus mais aussi aux entreprises puisqu'elle leur permet d'accroître leur productivité et leur compétitivité : devraient-elles par la même logique contribuer au coût de la formation (y compris initiale) ?

Toutefois, il faut rappeler que la théorie du capital humain, malgré le succès qu'elle rencontre, reste tout de même critiquée. Ainsi elle serait mal corroborée (Blaug, 1976; Poulain, 2001) reposant essentiellement sur des hypothèses concernant le lien entre niveau d'éducation, et d'investissement dans l'éducation, et productivité, qui n'est pas directement établi ou démontré mettant en doute la productivité de l'éducation : *“L'enchaînement causal repose tout entier sur les hypothèses du noyau néoclassique : en situation concurrentielle, les salariés sont nécessairement payés à leur productivité marginale; les différences de salaire observées renvoient donc nécessairement à des différences de productivité (inobservables) qui, elles-mêmes, découlent (par hypothèse) de différences dans l'accumulation du capital humain. Face aux doutes émis sur la liaison – au niveau individuel – entre éducation et productivité, les défenseurs de la théorie du capital humain font, en général, un bond au niveau macroéconomique, en arguant de corrélations observées à l'échelle des nations entre niveau de développement et niveau d'éducation.”* (Poulain, 2001, p.92-93).

L'auteur explique qu'il n'y aurait empiriquement pas de moyen de mesurer la productivité du capital humain individuel sans faire référence aux salaires, par ses effets directs sur la production et non sur les revenus, ce qui réduit cette théorie à une explication circulaire et insuffisante : *“La seule explication du caractère productif du capital humain, de l'existence effective de différences de productivité entre des capitaux humains individualisés, ce sont les différences de salaires. Mincer écrit : « Les entrepreneurs paient des salaires plus élevés aux travailleurs mieux éduqués parce qu'ils observent que leur aptitude et leur productivité est plus élevée que celle des travailleurs moins éduqués. »* (Mincer [1993], p. 287.) Bref, la circularité est totale : certains salariés reçoivent des salaires plus élevés parce qu'ils sont plus productifs. La preuve qu'ils sont plus productifs, c'est qu'ils reçoivent des salaires plus élevés. (...) C'est pourquoi les études empiriques recourent à des proxys : le nombre d'années d'études pour l'éducation, l'ancienneté pour la compétence acquise sur le tas. Mais ces proxys mesurent ce que l'on peut appeler avec G. Becker des « investissements en capital humain » et non du capital humain accumulé. Si l'on écarte la preuve par les salaires, l'effcience de cette accumulation reste à démontrer.” (Poulain, 2001, p.94). En effet, le diplôme ou le nombre d'années d'études bien qu'il représente un investissement en capital humain ne garantit pas la qualité de celui-ci ou sa compétence.

Mis à part les critiques concernant les limites de la construction de cette théorie et de son caractère explicatif ou sa fragilité conceptuelle, les effets de son utilisation font également l'objet de critique. Le concept de capital humain est controversé car on ne peut considérer l'humain de la même manière qu'on considère un bien d'équipement ou un simple facteur de production. Il participerait ainsi à l'économisation de questions sociales telles que la santé ou l'éducation en les considérant comme un capital et en les soumettant des biens communs à des logiques purement économiques.

- Diplômanie : dans un enseignement de masse, le diplôme ne suffit plus à prouver la compétence, pourtant il reste important lors du recrutement, le niveau de formation n'est plus la seule variable significative mais aussi la qualité de la formation (et sa perception sur le marché du travail)

- Le diplôme augmente-t-il vraiment les chances d'insertion professionnelle ? le HCP montre un taux de chômage plus élevé chez les diplômés au Maroc, le diplôme ne garantit donc pas les chances d'insertion, et cela est lié à la fois à un déficit de professionnalisation des formations à accès ouvert ainsi qu'au manque de dynamisme du marché qui ne crée pas assez de perspectives d'emplois par rapport au nombre de diplômés

- Comment comparer le retour sur investissement pour chacun (individu, entreprise, Etat) ?

Référentiel :

Cette théorie, élaborée par un Gary Becker associé au même titre que Friedman au courant néo-libéral radical parmi les économistes promouvant l'auto-régulation du marché dans un Etat non interventionniste, s'inscrit pleinement dans une perspective d'économisation de l'université et de NPM. En effet, elle justifie par exemple le fait d'envisager la formation avec une logique purement économique de rendement, rentabilité, performance, compétitivité sur le marché... Les dernières tentatives de réformes de l'enseignement supérieur en attestent, elles ont pour but notamment l'adéquation de la formation aux besoins du marché et donc une subordination de l'Université à ces besoins. Il y est question de renforcer les liens entre les universités et les entreprises privées ou leur environnement économique. Elle s'étend au monde économique en reliant performance financière de l'entreprise et compétences/formation du personnel.

L'UNESCO et les organismes de coopération internationale au développement parlent dans ce cadre du "continuum Éducation-formation-travail". Selon ce concept, l'inadéquation formation/emploi et les discontinuités entre ces différents secteurs créeraient des inégalités et de l'exclusion, il faut donc combattre ces discontinuités en adaptant la formation à l'emploi. Ceterme

esr également entendu à la délégation de l'Union Européenne, avec le fameux processus de Bologne, qui avait notamment pour but la standardisation et l'homogénéisation des systèmes nationaux d'enseignement supérieur LMD.

La formation d'un vocabulaire technique spécifique gravitant autour d'un référentiel économique, des notions de capital humain, d'adéquation entre la formation universitaire et les besoins du marché, de recouvrement des coûts, de diversification des sources de financement... issu du jargon des organisations internationales, est une bonne illustration de l'internationalisation des normes en terme de gouvernance et de politique éducative. On passe d'une norme internationale qui devient un point de convergence d'un mouvement de réforme global porté par les organismes internationaux, à sa mise en œuvre progressive et systématique dans différents pays en développement, et notamment africains, comme solution standard à leurs problèmes de développement (éducatif, économique, humain) et ce quelque soit le contexte.

Cette norme internationale se transforme peu à peu en norme et objectif national pendant la dernière décennie grâce à son portage par le chef de l'Etat qui parle de "capital immatériel" dont le capital humain est considéré comme une composante principale (discours du trône de 2014)⁶⁶, et son appropriation par les institutions (CESE, CSEFRS, CSMD, etc.) et l'élite dirigeante et notamment administrative (hauts fonctionnaires, experts, etc.) dans sa production des réformes et politiques publiques de l'éducation : le capital immatériel est humain serait devenu le leitmotiv des politiques et des économistes depuis le discours du Trône de 2014.

On peut dire que cette notion de capital humain est devenue rapidement dominante aujourd'hui dans les dernières réformes éducatives mais aussi le nouveau modèle de développement économique, une démarche lancée par le roi après le constat de l'essoufflement du modèle économique actuel, s'appuyant encore une fois sur un forum d'experts, et qui se donne pour objectif de "libérer les énergies", alors qu'il n'était pas utilisé auparavant où on parlait davantage de développement durable et de développement humain.

⁶⁶ Ce fameux discours, où le Roi se demande "où est la richesse de la nation ?", puis demande à la Banque centrale (BAM) et au CESE de recalculer la richesse globale du Maroc en prenant en compte le capital immatériel, serait inspiré d'un rapport de la Banque Mondiale en 2005 "Where is the wealth of nations ?" : *"Cette appréciation a été confirmée par la Banque Mondiale qui a montré que la valeur globale du Maroc a connu, ces dernières années, une hausse sensible, surtout grâce au développement majeur de son capital immatériel. Or le capital immatériel s'affirme désormais comme un des paramètres les plus récents qui ont été retenus au niveau international pour mesurer la valeur globale des Etats et des entreprises"* (Discours du Trône, 30 Juillet 2014). Sources : <https://www.jeuneafrique.com/7669/economie/le-maroc-se-penche-sur-son-capital-immat-riel/>
<https://economie-entreprises.com/2019/08/01/capital-immateriel-ce-precieux-ingredient/>

On voit ainsi un vocabulaire technique et standard se constituer, et devenir référence en matière de production des politiques éducatives, en grande partie importé et fortement influencé par la gouvernance indirecte des organisations internationales qui opèrent dans le secteur éducatif et qui sont à l'origine de la diffusion et de la légitimation de nouvelles recettes d'action publique mais aussi de nouveaux objectifs, et surtout participé à l'installation d'un nouveau référentiel : *“L'OCDE et la Banque mondiale, à la charnière entre mondes scientifique et expert, ont par exemple contribué à produire et diffuser les notions et instruments issus des théories économiques néolibérales.”* (Crettiez, de Maillard, & Hassenteufel, 2018).

Les auteurs expliquent ici comment la Banque Mondiale et les institutions financières internationales ont produit des recommandations convergentes visant à encourager la libéralisation économique dans les pays en développement, à travers les PAS notamment, mais aussi l'introduction de logiques marchandes et du NPM dans l'administration et le social, y compris l'éducation : incitation à la rationalisation des ressources, réduction de la masse salariale, diversification des sources de financement, contractualisation... Parfois avec de bonnes intentions pour aider ces pays à améliorer leur gouvernance (diffusion des pratiques de bonne gouvernance, transparence, lutte contre la corruption et redevabilité), mais aussi pour s'assurer que ces pays soit solvables et réduisent leurs dépenses pour pouvoir rembourser les prêts qu'ils contractent auprès de ces institutions.

Pour ce qui est de l'OCDE, ils estiment que *“à partir d'échanges entre représentants d'administrations, experts internationaux, économistes reconnus, (l'OCDE) a diffusé des outils d'analyse, d'évaluation et de comparaison (en recourant au benchmarking) dans de nombreux domaines, de l'agriculture à l'administration publique en passant par l'enseignement et la recherche.”* (Crettiez, de Maillard, & Hassenteufel, 2018). C'est le cas des enquêtes et tests standardisés, des classements PISA, TIMSS & PIRLS mesurant la qualité de l'éducation qui imposent des standards internationaux en termes de qualité de l'éducation.

Mais au-delà de ces outils d'évaluation devenus moteurs uniformes puissants de la réforme et du débat sur le changement des systèmes éducatifs et des politiques éducatives, l'OCDE participe également par le Benchmarking à produire des recommandations et des recettes des meilleures réformes à adopter, avec pour conséquence une standardisation et une internationalisation de la fabrique des politiques éducatives. On peut citer les *“Perspectives des politiques de l'éducation 2015. Les réformes en marche.”* qui regroupe un catalogue de 400 réformes en affichant un but d'aide à la décision dans le choix des réformes de l'éducation selon une approche comparative, L'OCDE dit tenir compte de l'importance du contexte national, mais il y a une grande convergence

entre les réformes, avec comme objectif commun le capital humain : *“Du Global Education Reform Movement [GERM] à son appareil politique dans l’Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et à son Programme for International Student Assessment (PISA), nous voyons un objectif l’emporter sur tous les autres. De nos jours, le message uniforme est le capital humain über alles. La convergence de propos est forte, cohérente et vigoureuse”* (Labaree, 2017). L’internationalisation aboutit à la reproduction des mêmes recettes de politiques publiques recommandées par les experts des organismes internationaux.

D’après les analystes des politiques publiques, cette pratique est également importée du secteur privé et de la gouvernance des entreprises. Le terme Benchmark emprunté au marché et au monde de l’entreprise où il est utilisé originellement pour désigner la mesure de la performance d’une entreprise par rapport à ses concurrents, est d’ailleurs utilisé par les acteurs privés et publics pour parler de la phase d’étude et de comparaison préalable à la formulation d’une politique publique : *“...là où vraiment c’était un succès c’est-à-dire c’est l’Amérique Latine et la Corée se sont les bons exemples sur lesquels il faut **benchmarker**”*, nous dit un membre de la Coalition 1 en citant des exemples qui ont connu un important mouvement de privatisation de leur enseignement supérieur. Cette circulation des idées du marché du privé vers le public, montre une certaine porosité au niveau des concepts et des pratiques, mais aussi un référentiel néo-managérial qui devient de plus en plus important dans le débat et la production des politiques publiques.

Contre-argumentation de la Coalition 2 : Pour la coalition d’opposition, sur le terrain, les familles et les étudiants paient déjà des coûts liés à la formation, on ne peut donc pas parler de gratuité. Par ailleurs, le déficit de qualité et le problème de chômage des diplômés montre que la massification de l’enseignement supérieur ne garantit pas l’insertion des diplômés à la fin des études comme semble le suggérer la théorie du capital humain.

Par ailleurs, ils soutiennent que le paiement ne garantit pas la qualité et que la remise en cause de la gratuité s’inscrit dans une marchandisation de l’éducation liée à la volonté de désengagement et progressif de l’Etat, comme en témoigne le mouvement important de promotion de l’enseignement privé. La privatisation est tellement poussée que le privé est devenu un substitut au public plutôt qu’un complément ou un simple partenaire de l’Etat comme annoncé dans le discours officiel. Non seulement de plus en plus d’universités privées sont créées dans le cadre du PPP, pour garder la demande à l’intérieur du pays, ou encore pour créer la mixité sociale d’après certains partis politiques, mais en plus même le public devient payant.

Le projet d'introduire le paiement dans l'enseignement public traduit une double tendance de marchandisation et d'économisation de l'Université et d'internationalisation des normes en matière des politiques de l'enseignement supérieur. Certains acteurs (Coalition 1) estiment ainsi que la fin de la gratuité est une tendance universelle, ce qui la rendrait forcément légitime au Maroc : *“Tous les pays ont compris depuis longtemps que ceux qui accèdent aux études universitaires ne sont pas les plus démunis. Bien au contraire, ce sont ceux qui ont des conditions familiales correctes et qui vivent au dessus du seuil de pauvreté”*, les études supérieures étant longues et ayant un coût. C'est là où il faut définir ce qu'on entend par “aisé”. Au Maroc, dans les universités publiques, il y a surtout la classe moyenne (celle-ci est définie par le HCP, à partir d'un revenu de 6700 DH/mois), y compris sa partie la plus vulnérable, et peu de personnes réellement aisées.

Paradoxalement, la coalition d'opposition soutient à la fois une intervention forte de l'Etat dans le domaine social et éducatif, afin de généraliser l'accès à tous les niveaux d'enseignement et de garantir une meilleure qualité d'enseignement pour tous, mais est au même temps très critique par rapport à l'action de l'Etat et sa gouvernance inefficente des politiques éducatives et des moyens dont il dispose.

On peut conclure de tout ceci que la remise en cause de la gratuité et de l'accès égal à un enseignement supérieur gratuit se base en premier lieu sur un changement de paradigme :

- d'un paradigme de développement de l'Etat marocain indépendant, de ses institutions et son système éducatif qui se base sur les principes de 1957 toujours cités par les syndicalistes comme référence historique et argument en faveur de la défense de l'enseignement public et de l'égalité des chances ;
- à un paradigme économique marchand avec une vision centrée sur la finalité économique de l'université, qui entraîne la managérialisation de la gouvernance universitaire, et son rôle en tant que locomotive dans un modèle de développement économique lié à l'investissement dans le capital humain, et dépendant de la performance et du rendement de l'Université, mais tout en accentuant la responsabilité individuelle. Le tout porté par des élites mondialisées qui mobilisent des normes et des rapports internationaux afin de légitimer l'importation et la mise en œuvre du modèle et des théories en découlant.

Ce changement s'appuie sur le discours de crise de l'éducation, basé sur les différentes évaluations nationales et internationales du système éducatif et d'enseignement supérieur marocain, et produit par les institutions mais aussi les opposants (consensus sur l'état de crise et dissensus), justifié par l'insuffisance des ressources budgétaires, et légitimé par des théories néolibérales (recouvrement des coûts, contre-performance supposée de la gratuité), un discours managérial, des

normes et un référentiel internationaux, puis dans un deuxième temps des arguments tels que l'équité, la redistributions ou la solidarité sociale afin de le rendre plus acceptable socialement.

Que ce soit à travers le changement de sa finalité ou sa managérialisation, en la soumettant à des logiques économiques de rentabilité, d'efficacité, de compétitivité ou d'employabilité, on assiste ainsi à une économisation de l'Université par l'introduction d'un nouveau paradigme marchand (où les notions de concurrence et d'attractivité prennent également de plus en plus de place), et d'un référentiel managérial, avec comme nouvel objectif la formation du capital humain capable de répondre aux besoins du marché. A partir de cette finalité, l'objectif de l'adéquation de la formation à l'emploi se trouve au centre des nouveaux projets de réformes universitaires, tels que celui visant la mise en place d'un système de Bachelor et dont le but était d'améliorer le rendement et la qualité de l'enseignement supérieur

1.2. Vers un nouveau paradigme de gouvernance néolibérale de l'Université ?

Les porteurs de la décision d'introduction du paiement à l'Université partagent une vision commune de laquelle découle l'économisation ou la marchandisation de l'Université. Cette vision se base sur la croyance en la nécessité d'adapter l'Université aux contraintes d'émergence de l'économie globale du savoir (Côme, 2013) par l'introduction de mécanismes d'adaptation économiques visant à rendre l'Université plus attractive ou l'inscrire dans un marché en concurrence avec d'autres universités, comme incitation à l'amélioration de son rendement, de sa qualité d'enseignement, ou encore de la quantité de production scientifique. Pour y parvenir, cette « Université entreprenante », qui jouit d'une autonomie financière et administrative, est alors censée rechercher de nouvelles sources de financement afin de générer des ressources propres qui lui permettent d'améliorer le service qu'elle propose.

- Economisation : changement de paradigme de l'université comme lieu de connaissances et de savoir et de formation des élites et des intellectuels (combattu par le pouvoir politique durant les années de plomb) à un lieu de formation d'un capital humain capable de répondre au besoin du marché, compétitif, aux compétences solvables..., changement à la rencontre du marché, discours néo-managérial dominant avec ses représentations (vision marchande du service public) qui va déterminer le diagnostic et la solution :

“Si l’Université ou les écoles supérieures publiques peuvent récupérer l’argent de ceux qui ont les moyens mais ne paient pas, cela permettra certainement d’améliorer leurs prestations, infrastructures. Il ne s’agit pas de faire payer les études mais un droit d’inscription. Ce dernier variera en fonction du revenu de la personne et celles qui sont démunies seront évidemment exonérées. (...) ces recettes n’iront pas dans le budget de l’Etat mais directement dans les caisses des universités et écoles. Cela devrait permettre d’améliorer le service” (Abderrahmane Lahlou, opérateur privé dans le secteur éducatif)⁶⁷.

- Autonomie : capacité à générer ses propres recettes, notamment par le paiement, la formation continue. Le ministre de l’enseignement supérieur parle de “pseudo-autonomie” : *“Il faut qu’il y ait une autonomie réelle. Maintenant on a une pseudo autonomie, c’est l’État qui casque tout dans les universités marocaines. Il n’y a pas de recettes propres, pourtant elles pourraient avoir des recettes propres.”*⁶⁸. La centralisation au niveau de la création de postes budgétaires pour le recrutement du personnel enseignant limiterait l’autonomie des universités. Il s’agit en effet d’une procédure longue qui ne permet pas de répondre aux besoins immédiats des universités.

Les Universités publiques-privées sont données en exemple par les leaders politiques et les acteurs privés qui encouragent le partenariat public-privé et veulent généraliser ce modèle parce qu’il permet selon eux une meilleure performance (équipements, environnement...) et un meilleur rendement (insertion des diplômés), en donnant des exemples du privé institutionnel devenu majoritaire en Corée du Sud, ou en considérant le Chili où la privatisation est très avancée (mais les inégalités aussi) comme un modèle⁶⁹.

= doctrine néolibérale favorisant le secteur privé perçu comme plus performant, et le désengagement de l’Etat

Mais peut-on réellement généraliser le modèle du PPP ? Alors que l’un des arguments en faveur du PPP est qu’il permet la mixité sociale, le nombre de bourses accordées reste minime (30%) et et il ne s’agit plus de frais d’inscription mais bien de frais de scolarité, ce qui est en déphasage avec le niveau socio-économique de la population.

On assiste du moins à une économisation de l’Université à la fois de par sa finalité, puis sa capacité à lever ses propres ressources. L’Université devient une entreprise autonome capable de

⁶⁷ EL OUARDIGHI, S. *La fin de la gratuité de l’enseignement public : Deux avis d’experts*. Médias24, septembre 2018. URL: <https://medias24.com/2018/09/06/la-fin-de-la-gratuite-de-lenseignement-public-deux-avis-dexperts/>

⁶⁸ Entretien avec Lahcen Daoudi, ancien ministre PJD de l’enseignement supérieur, janvier 2019.

⁶⁹ Entretien avec N. Mouaddib, Président de l’UIR, Université du PPP, et membre du CSEFRS, juillet 2018.

lever des fonds et de trouver des ressources pour dépasser la contrainte budgétaire de l'Etat, avec une logique de gestion entrepreneuriale, et avec un produit qu'elle propose sur un marché. Toutefois, cette autonomie n'est pas accompagnée par un mécanisme de contrôle ou de redevabilité, ce qui pose encore une fois la question de la gouvernance des ressources.

A partir de là, une série d'hypothèses théoriques vont émerger afin de justifier la **remise en cause de la légitimité et de l'efficacité du principe de gratuité** :

Un ancien ministre de l'enseignement supérieur du gouvernement PJD, libéral sur le plan économique, et fervent défenseur du projet de paiement, va jusqu'à déclarer dans la presse que la gratuité est absurde, et qu' "*il faut en finir avec l'absurdité du tout gratuit à l'Université*"⁷⁰. Ces déclarations vont à l'encontre de la plupart des discours officiels au moment de la controverse qui nient l'existence au sein de l'État de la volonté de mettre fin à la gratuité, et l'attribuent à une exagération médiatique : "*il ne faut pas croire tout ce qui se dit dans la presse*".

Argument 2 C1 : Les ménages choisissent de payer en allant dans le privé, et doivent continuer de payer puisqu'ils en ont les moyens

D'après Lahcen Daoudi, ancien ministre de l'Enseignement supérieur, l'un des porteurs du projet de paiement dès 2012 et fervent défenseur de la fin de la gratuité dans les établissements d'enseignement supérieur, la gratuité serait une absurdité car les parents paient déjà pour les autres niveaux dans l'enseignement privé (en réalité la privatisation ne concerne que 15% des effectifs), pourquoi ne paieraient-ils donc pas pour le supérieur également ? Pour lui les gens aisés doivent payer directement pour remédier à l'injustice fiscale, car tout le monde ne déclare pas et ne paie pas ses impôts; la réforme fiscale serait alors moins efficace comme moyen de financement. Il défend également que les impôts seraient sans contrepartie directe.

J'ai eu l'occasion de rencontrer le ministre en question pour avoir plus de clarifications sur ce projet qu'il défend et sur ce qu'il entend par "*l'absurdité de la gratuité*". Son raisonnement se base sur l'existence d'une demande dans l'enseignement fondamental avec une partie de la population qui se dirige vers le privé et qui est donc en capacité de payer : "*absurde quand les gens au niveau du baccalauréat, il a le bac en payant, il traverse la route de l'autre côté il ne veut plus payer. Vous êtes dans une école privée, vous êtes à la mission, les gens payent des sommes astronomiques par rapport à ce qui est souhaitable dans l'université. Et puis tout d'un coup il ne faut pas payer ?*"

⁷⁰ L'Economiste, Edition N°3832, Le 23 Juillet 2012.

mais qui dit il ne faut pas payer ?”⁷¹. On comprend alors que ce qui est absurde pour le ministre ce n’est pas tant la gratuité en soit mais le fait que des familles issues de catégories socio-économiques considérées comme aisées, puisque capables de payer des écoles privées, ne veuillent pas payer davantage.

Pour ce qui est du ciblage, le ministre nous dit que celui-ci se fera sur la base de la scolarisation des enfants dans les écoles privées, indicateur des capacités contributives et de la situation socio-économique privilégiée dont ils sont issus. D’après lui, cela permettra aux riches de se prendre en charge afin de décharger l’Etat qui s’occupera davantage de ceux dans le besoin. *“Je n'aurai commencé que par les gens qui ont un bac privé. C'est simple, c'est facile ! Ils payaient avant, on va leur demander une petite cotisation. Et petit à petit, on l'évolue. On ne va pas du jour au lendemain imposer l'équité, mais il y a déjà, on peut déjà isoler une couche qui peut payer.”*⁷². Tout en assurant que les familles modestes et classes moyennes inférieures ne seront pas concernées.

Ce raisonnement pose toutefois plusieurs problématiques, puisqu’il part du postulat que tous les enfants scolarisés dans le privé sont forcément issus de milieux aisés. Parmi ces problématiques, la non prise en compte de la contrainte financière qui repose sur les familles modestes, parfois obligées de scolariser leurs enfants dans le privé, ainsi que la non prise en compte de la diversité des origines économiques et sociales dans les écoles privées, et de la diversité de l’offre puisqu’il existe aujourd’hui au Maroc des écoles privées pour toutes les bourses, y compris les plus modestes. Il est donc erroné de tirer des conclusions sur l’aisance matérielle ou l’origine sociale en se contentant du simple critère de scolarisation dans le privé. En effet, la privatisation a pris une telle ampleur dans les villes notamment que plusieurs familles modestes, issues de classes moyenne inférieure se battent pour inscrire leurs enfants dans le privé malgré l’importance de la dépense que ça peut représenter par rapport à leur situation et revenu très limité.

Contre-argument C2 : Choix ou contrainte ? L’attractivité du privé ne serait pas tant dû à la performance du marché mais à la crise de confiance et de qualité dans l’école publique

Cela veut-il dire pour autant que les ménages choisissent de payer car le privé est plus performant ? La migration vers le privé a plusieurs raisons : perçue comme étant un meilleur moyen d’ascension sociale, avec une importance donnée aux langues étrangères par exemple, mais aussi comme disposant d’un meilleur encadrement et environnement d’apprentissage, et enfin du fait de

⁷¹ Entretien avec Lahcen Daoudi, ancien ministre PJD de l’enseignement supérieur, janvier 2019.

⁷² *idem*

l'image négative concernant la dégradation de la qualité de l'enseignement public. La préférence des familles pour le privé émane souvent d'une perte de confiance en l'école publique qui ne joue plus son rôle d'ascenseur social et de préparation à l'insertion professionnelle.

Tandis que le privé bénéficie d'une image plus positive (meilleur taux d'encadrement, mixité et promotion sociale, sécurité...), bien que cela ne corresponde pas toujours à une meilleure qualité ou efficacité car le privé reste très peu régulé avec une grande disparité de qualité entre différentes écoles. Les familles sont contraintes d'aller dans le privé dans la mesure où le public semble poser plusieurs problèmes de sécurité, de manque de perspectives de promotion sociale, etc. à tel point que les écoles publiques ferment par centaines dans les villes. N'épargnant aucune classe sociale, ce phénomène de fuite vers le privé pousse beaucoup de familles modestes à consacrer une grande partie de leurs ressources de leur maigre budget à l'éducation de leurs enfants puisqu'ils la voient comme seule porte de sortie de la pauvreté.

Cette fuite qui touche les familles les plus modestes est dès lors une conséquence de la perception négative et du déficit de qualité associés au système public perçu comme inefficace, et donc une conséquence de la crise de confiance due à l'échec des réformes successives de l'éducation qui non seulement n'ont pas réussi à redresser la qualité de l'enseignement public, mais ont en plus promu en parallèle la privatisation au détriment du système public d'éducation créant un système à deux vitesses où les parents se sentent rassurés par le paiement. C'est ainsi que **la privatisation est perçue comme une cause du problème et non une solution** par la Coalition 1 pour laquelle il s'agit donc plus d'un choix contraint qui renforce et aggrave les inégalités que d'une véritable solution. La solution consisterait plutôt à élever le niveau de l'école publique ou à restaurer la confiance des familles dans l'éducation nationale.

La tendance s'inverse pendant le COVID avec une baisse de confiance sans précédent dans les écoles privées qui refusent de baisser les frais malgré l'enseignement à distance et entrent en litige avec les familles. On assiste alors au retour de 140 000 élèves du privé vers le public. Cet épisode montre encore une fois que le marché est mis à rude épreuve par les crises et que le service public reste nécessaire.

Pour l'enseignement supérieur, le public est perçu comme inefficace et en décalage avec les besoins du marché du travail du fait du fort taux de chômage chez les diplômés des facultés à accès ouvert notamment. Le public n'est donc plus perçu comme un ascenseur social efficace : *“Les parents n'ont d'autre choix que d'inscrire leurs enfants dans des écoles ou des universités payantes.*

N'épargnant aucune classe sociale, ce phénomène pousse beaucoup de familles très modestes à consacrer l'essentiel de leur maigre budget à l'éducation de leurs enfants"⁷³, parfois près de la moitié de leur salaire (exemple d'une dame de condition modeste qui consacre 1400 DH par mois à l'école privée de son fils alors que salaire mensuel n'est que de 3200 DH), par **manque de confiance envers le système d'enseignement public**, et non pas forcément par choix. Il serait donc réducteur de penser que les marocains que l'ensemble des enfants scolarisés dans le privé le sont par choix ou sont forcément issus de catégories sociales aisées, et d'en faire une base pour le ciblage.

Cette contrainte, qui est en réalité une conséquence de l'échec de la réforme éducative dans son volet qualitatif et de la crise de qualité que rencontre l'enseignement public, est souvent présentée comme un choix dans le discours politique en faveur de la privatisation ou de la contribution des ménages. La privatisation de l'éducation est critiquée et dénoncée par les opposants à cette réforme qui associent l'introduction du paiement à l'Université à une marchandisation progressive et à une privatisation rampante de l'éducation au détriment d'une école publique négligée.

On peut donc à partir de là établir une chaîne de causalité différente et plus nuancée de ce qui est présenté comme un "choix libre" des ménages dans le marché éducatif, notamment les plus modestes :

échec des réformes => dégradation de la qualité de l'école publique => rupture de confiance et fuite vers le privé des ménages, privé qui bénéficie de la promotion de l'Etat et de subventions fiscales. Alors même que ces subventions pourraient être redirigées vers le public. Ainsi plusieurs économistes proposent de taxer les écoles privées en cessant les exemptions dont elles profitent, au lieu de taxer les usagers doublement.

Par ailleurs, l'estimation donnée du montant des frais d'inscription souhaitable (1000 à 2000 dh) est beaucoup plus faible que ce qui est appliqué en réalité, si l'on prend comme exemple les frais payés par les fonctionnaires à l'Université Mohammed V qui génère déjà des ressources propres. En effet ces frais s'élevaient au départ à 10 000 Dh par an ce qui constitue plus du salaire mensuel d'un bac+5, voire deux fois le salaire mensuel moyen d'un fonctionnaire. La coordination nationale des fonctionnaires doctorants a d'ailleurs porté plainte devant le tribunal administratif qui avait fait annuler cette décision. Celui-ci a exonéré les doctorants fonctionnaires de payer ces frais élevés, en estimant dans son verdict le 10 mars 2017 qu'obliger cette catégorie à payer était une "mesure discriminatoire" et "n'encourage pas la recherche scientifique". Parmi les arguments présentés par

⁷³ EL OUARDIGHI, S. *La fin de la gratuité de l'enseignement public : Deux avis d'experts*. Médias24, septembre 2018. URL: <https://medias24.com/2018/09/06/la-fin-de-la-gratuite-de-lenseignement-public-deux-avis-dexperts/>

la défense, la décision de l'Université a été considérée comme constituant une forme d'exclusion injustifiée et des violations des droits constitutionnels, notamment celui d'accès égal à l'enseignement. La décision du tribunal administratif de Rabat réaffirme donc le principe de gratuité.

De son côté, l'Université a justifié ces frais par **son autonomie financière**⁷⁴, et les besoins de financement des activités académiques, argument jugé peu convaincant par le tribunal administratif de Rabat. D'autant plus que plusieurs étudiants inscrits au cycle doctoral se plaignent du manque voire de l'absence de formations proposées et se demandent où se trouve la contrepartie de ce paiement. Toutefois, la cour d'appel de Rabat a rejeté le recours des doctorants et la demande d'annulation des frais d'inscription à partir de décembre 2017. L'Université a alors continué à appliquer les frais, en les adaptant par tranches de manière proportionnelle aux différents grades et salaires afin d'ouvrir l'accès au doctorat à un plus grand nombre de fonctionnaires. Alors que les médias titraient en mars 2017 que la justice confirmait la gratuité de l'enseignement supérieur public pour les fonctionnaires⁷⁵ qui n'auront plus à payer de frais, l'Université en revanche se contente d'annoncer une baisse des frais d'inscription au doctorat pour les fonctionnaires salariés.

Si l'autonomie financière permet à l'Université de générer des ressources grâce à la formation continue par exemple, il s'agit ici d'un coup de force pour imposer des frais en formation initiale en commençant par le doctorat et par les fonctionnaires salariés puisqu'on estime que ceux-ci en possèdent automatiquement les moyens de payer des frais assez élevés. Le conseil de l'université défend de son côté dans un communiqué que sa décision de maintenir les frais "ne s'oppose aucunement à la gratuité de l'enseignement, mais ambitionne d'offrir un service aux fonctionnaires souhaitant poursuivre leurs études". Il ajoute que dans le cadre de son "engagement social", l'Université prend en considération la situation financière des fonctionnaires à revenu limité à travers la création d'une commission chargée d'examiner leur situation afin de réduire les frais.

On a bien ici un changement de paradigme : on ne parle plus de "droit" mais de "service offert par l'Université", en estimant qu'on est dans de la formation professionnelle continue, et de "responsabilité sociale", jargon emprunté au monde de l'entreprise qui indique une gestion managériale de l'Université-entreprise, sous le mode du NPM, par l'introduction de concepts issus du secteur privé, et le basculement dans un régime marchand de gouvernance éducative.

⁷⁴ BENTALEB, H. *Fonctionnaire ou pas, le principe de gratuité est le même*. Libération, mars 2017.

URL : https://www.libe.ma/Fonctionnaire-ou-pas-le-principe-de-gratuite-est-le-meme_a84284.html

⁷⁵ *Fonctionnaires : la justice confirme la gratuité de l'enseignement supérieur public*. Le DESK, mars 2017.

URL: <https://ledesk.ma/encontinu/fonctionnaires-la-justice-confirme-la-gratuite-de-lenseignement-superieur-public/>

Croyances cognitives / instrumentales (hypothèses/recettes) : un attrait des décideurs et des cadres de l'administration pour les théories du New Public Management

Pour ce qui est des fondements théoriques de la remise en cause de l'efficacité du principe de gratuité, les membres de la Coalition 1 s'appuient sur certaines théories et croyances concernant la contre-performance supposée de la gratuité. Les théories et vocabulaire du NPM sont mobilisés : compétition, attractivité, performance. Il s'agit de rendre l'enseignement supérieur plus attractif et compétitif, les étudiants plus engagés et plus regardants quant à la qualité tels des usagers-clients, en reliant directement redevabilité et paiement. Pour le ministre qui défend l'absurdité de la gratuité, l'impôt est sans contrepartie, tandis que le paiement rend l'usager-client plus exigeant (NPM) vis-à-vis de la qualité et permet d'accéder à un service de meilleure qualité : *“lorsqu'on paie on est exigeant, quand c'est gratuit on est obligés d'accepter ce qu'on a”* (L.D) ;

*“même si ce sont des frais qui peuvent en quantité apparaître assez symboliques, leur cumul va (...) faire quand même un budget qui va aider (...) à mettre l'étudiant au moins dans le respect du minimum requis par rapport au statut de l'étudiant, parce que l'étudiant si on veut réellement qu'il aboutisse dans son cursus en tant que lauréat en fin de cursus, il faut qu'il ait vécu dans un vrai campus. Aujourd'hui dans ces établissements à accès ouvert, il n'y a pas de véritable campus parce qu'un campus ce n'est pas un amphi ou une salle de TP, c'est un certain nombre de **besoins** et de **services** mis à la disposition de l'étudiant pour lui permettre de se sentir dans un environnement favorable pour développer aussi son **attractivité** par rapport au système d'éducation et de formation”*⁷⁶.

Le paiement serait aussi plus responsabilisant ce qui réduirait l'abandon, le redoublement et l'absentéisme des étudiants en renforçant leur engagement et leur assiduité, tandis que cet engagement baisserait pour un service gratuit dont on n'apprécie pas autant la valeur. *“On a expérimenté la gratuité, elle a des limites”* (Entretien avec Lahcen Daoudi, ancien ministre de l'enseignement supérieur). Ces **recettes ou croyances conditionnelles concernant les effets positifs attendus du paiement découlent de la croyance ou de la théorie postulant la contre performance de la gratuité**, théorie issue de la **nouvelle gestion publique**. Cela montre surtout un attrait des élites pour le marché, dont ils adoptent le vocabulaire dans leur conception de la gestion de l'Université, et pour le privé qu'ils considèrent plus performant et plus attractif, notamment depuis le développement des Universités du partenariat-public-privé.

⁷⁶ Entretien avec Pr. Hassan Jaziri, directeur de l'ENS de Rabat, septembre 2018.

Deux problèmes se posent ici : on omet les coûts liés à la poursuite d'études supérieures, même quand elles ne sont pas payantes. Tout ça reste théorique, aucune preuve que le paiement améliore la performance, l'assiduité, ou améliore les taux de réussite, ou limite l'abandon et le redoublement. Encore une fois, la relation de causalité n'est pas du tout démontrée entre paiement et performance. Il s'agit donc plus d'une justification que d'une explication, car on ne peut réduire le problème de la qualité, du rendement et de l'efficacité de l'enseignement, au seul désintérêt des étudiants. Cela reviendrait à individualiser l'échec et l'abandon qui est quand même un problème systémique (autour de 50% à l'université). Cette théorie de la contre-performance de la gratuité met la responsabilité de l'échec, de l'abandon ou du retard universitaire sur le dos de l'étudiant seul et de sa démotivation sans traiter les causes de cette démotivation, ou encore les conditions d'enseignement, etc. L'assiduité ne résout pas non plus le problème du chômage des diplômés.

Croyances / référentiel : la fidélisation des usagers-clients, améliorer la performance et l'attractivité du service par le paiement et la concurrence sont des idées issues du New Public Management comme ordre de légitimation du paiement et non seulement comme solution à la crise du financement mais aussi à la crise de la qualité, solution qui se base sur une logique de moyens plutôt que de résultats.

Coalition 2 : Cela a pour conséquence une marchandisation des services publics, car le paiement des impôts ne devrait pas être sans contrepartie mais donner accès à des droits, notamment le droit à une éducation et à un service public de qualité d'après les défenseurs de l'école publique.

La défense de la proposition de paiement est ainsi principalement basée sur des postulats et des recettes hypothétiques sans que ses porteurs et défenseurs les plus acharnés ne voient l'intérêt d'en étudier la faisabilité, les enjeux et les effets scientifiquement : *“c'est une question de principe...”*, *“toute ressource supplémentaire serait utile”*. Et pourtant c'est la position qui est présentée comme pragmatique, scientifique, basée sur les preuves. Cela montre bien que la sélection d'une solution ne repose pas forcément sur la comparaison détaillée des différentes options ou alternatives, la mesure précise de leur impact... mais simplement sur la conviction de son utilité et de sa pertinence, qui peut être basée sur des croyances plutôt que sur des données précises.

Ainsi, sans donner d'arguments ou de preuves de la contre-performance de la gratuité, les élites politiques et administratives qui adhèrent à la pensée néo-managériale semblent convaincues de la relation de causalité entre gratuité et déficit de qualité, sans pour autant arriver à la démontrer. Les membres des deux coalitions défendent leur interprétation causale et surtout des théories et des

principes appartenant au référentiel idéologique auquel ils adhèrent : *“Cette classe sociale émergente (dirigeants et administrateurs des grandes entreprises, hautes institutions politiques et organisations internationales), formées dans des institutions partageant les mêmes présupposés sociaux, a incorporé des catégories mentales et des dispositions dont elle n’a pas totalement la maîtrise. Un ensemble de lieux communs, qui doivent une part de leur force de conviction à leur omniprésence, façonnent des présupposés indiscutés qui circulent dans les colloques, les rapports, les commissions relayés par des instituts. Ils engendreraient une véritable « globalisation des problématiques américaines » auxquelles les chantres de la dérégulation, de la réduction de l’État social (...) sont particulièrement sensibles.”* (Hilgers, 2013).

Ces **présupposés** correspondent aux **filtres de perception** que l’on retrouve dans le modèle de l’ACF et qui expliquent la difficulté des membres d’une coalition à changer de croyances normatives, et la tendance qu’ils ont à percevoir le monde à travers toute une série de filtres composés de croyances préexistantes difficiles à modifier. Les filtres de perception tendent à écarter les informations dissonantes et à réaffirmer les informations conformes, rendant ainsi le changement de croyances entre les coalitions relativement difficile.

D’ailleurs, lorsqu’on leur demande s’ils disposent de données empiriques précises sur la proportion des familles aisées dans l’enseignement supérieur public, on s’aperçoit qu’il s’agit essentiellement de perceptions. En partant de la théorie de la reproduction sociale et d’observations, ils estiment qu’il y aurait une concentration d’héritiers, au sens bourdieusien, dans les facultés à accès régulé (médecine, architecture...) dont l’accès nécessite d’avoir les meilleures notes au baccalauréat ainsi qu’un certain capital culturel, économique, etc. Si une partie des étudiants de ces facultés provient effectivement d’origine sociale privilégiée, les décideurs ne disposent pas de données précises sur la part qu’ils constituent opérant ainsi un raccourci. D’autre part, si le ciblage se base sur le privé comme le suggère un ancien ministre, cet effectif ne constitue que 15% de l’ensemble des élèves scolarisés. Il est donc exagéré de dire que l’ensemble des marocains privilégient l’enseignement privé. Cette configuration sociale laisse penser que les gains que pourrait générer ce projet de paiement des plus aisés dans le public ne seront pas significatifs à moins que les frais mis en place ne soient plus élevés que ce qui est annoncé dans le discours politique.

C’est précisément là où certains experts de la Coalition 2 interviennent pour questionner l’impact et l’utilité réelle d’une telle solution, étant donné la part très réduite des étudiants aisés dans le public, et le peu de ressources que cette mesure va générer, comparé aux risques et aux effets indésirables, concluant qu’elle ne vaut peut être pas la peine d’abandonner le principe de gratuité ou

qu'il existe de meilleures solutions. Au final, ce qui est préférable est davantage déterminé par la vision du monde (défense de l'éducation comme droit et comme bien commun et refus de la marchandisation d'une part, croyance en sa contre-performance de l'autre), la facilité/obstacles perçus, et les effets désirables escomptés.

Plusieurs experts du système éducatif marocain affirment que la crise éducative et notamment le problème de la qualité de l'éducation et du mauvais niveau éducatif des élèves n'est pas fondamentalement budgétaire⁷⁷ (Saïd Hanchane, économiste spécialiste en éducation). Azeddine Akesbi et Youssef Saadani⁷⁸, deux autres économistes de l'éducation estiment également que la fin de la gratuité n'aura pas d'effets significatifs sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. Ce dernier estime même que le paiement pourrait avoir des effets néfastes sur la qualité et les inégalités sociales à l'école. D'après lui, le paiement des plus aisés dans le public risque de les faire fuir vers le privé et de causer la disparition de la mixité sociale dans le public, renforçant la ségrégation sociale à l'école ce qui aura pour conséquence à terme une dépréciation de la qualité d'enseignement public : *“quand il y a mixité sociale, il y a émulation, alors que l'homogénéité de classes défavorisées favorise l'échec. Malgré l'optimisme du gouvernement, les revenus dégagés seront modiques. Les enfants des classes aisées sont une minorité dans les établissements publics, car ils préfèrent étudier à l'étranger ou dans les universités et écoles marocaines privées”*⁷⁹. Ils estiment leur effectif entre 5 à 10% (Saadani), voire à 20% maximum (Akesbi), ce qui rend le gain de cette réforme dérisoire par rapport à son coût et ne permettrait pas de générer des ressources assez importantes susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur. On voit mal donc comment le paiement dans le public où les conditions d'enseignement sont moins attrayantes pourrait convaincre les plus aisés d'y rester. C'est donc plutôt sur sa qualité qu'il faut agir pour le rendre plus attractif.

Les deux coalitions s'appuient sur l'argument selon lequel les résultats obtenus par le secteur ne sont pas au niveau de l'effort consenti par l'Etat : *“le grand problème c'est que maintenant y a 25% du budget de l'Etat qui va à l'éducation nationale, aux universités et tout, mais il n'y a pas de*

⁷⁷ EL AZZAZ, Y. Saïd Hanchane : « Le problème du mauvais niveau éducatif n'est pas fondamentalement budgétaire ». Telquel, décembre 2020. URL: https://telquel.ma/2020/12/18/said-hanchane-le-probleme-du-mauvais-niveau-educatif-nest-pas-fondamentalement-budgetaire_1705368#:~:text=Saïd%20Hanchane%20%3A%20%E2%80%9CLE%20probl%C3%A8me%20du,u,fondamentalement%20budg%C3%A9taire%E2%80%9D%20%E2%80%93%20Telquel.ma

⁷⁸ EL OUARDIGHI, S. *La fin de la gratuité de l'enseignement public : Deux avis d'experts*. Médias24, septembre 2018. URL: <https://medias24.com/2018/09/06/la-fin-de-la-gratuite-de-lenseignement-public-deux-avis-dexperts/>

⁷⁹ *idem*

*rentabilité externe, ni de rentabilité interne, le taux d'échec est très élevé*⁸⁰. Ainsi, 26% du budget de l'Etat est alloué à l'enseignement public dans toutes ses catégories, ce qui représente, à leurs yeux, un fardeau énorme, nullement compensé par le rendement obtenu. Pour la Coalition 2, les réformes coûtent cher mais rapportent peu, elles sont donc mal gérées (principe de rationalisation et de bonne gouvernance). Le fait qu'on investisse beaucoup plus que d'autres pays pour des résultats moindres est aussi cité comme argument du manque d'efficacité, plutôt que de moyens. Par conséquent, le véritable problème qui se pose est celui de la gouvernance, de l'efficacité (c'est-à-dire la bonne utilisation des moyens pour atteindre les objectifs visés), de la redevabilité et des capacités de gestion, comme le démontrent les rapports d'évaluations.

Le gouvernement nuance : malgré l'importance des ressources investies, celles-ci suffisent à peine à couvrir les dépenses de fonctionnement, puisque 90% du budget de l'éducation est dirigé vers le budget de fonctionnement en majeure partie les salaires, ce qui laisserait seulement 10% à l'investissement dans l'amélioration de la qualité. Cela constitue-t-il un aveu de l'Etat sur son incapacité à réformer le système éducatif et à mener de pair la réalisation de ses deux principaux objectifs, à savoir la généralisation de l'enseignement, en garantissant une égalité des places et en augmentant la durée de scolarisation qui reste faible pour l'instant, et l'amélioration de la qualité ? Ces deux objectifs sont-ils contradictoires de par leur coût ?

La question du choix et de la priorité se pose, d'autant plus qu'on parle de "contraintes budgétaires" et non pas de sous-financement comme c'est le cas dans des controverses similaires dans d'autres pays (France, Royaume-Uni). La massification doit être accompagnée d'importantes ressources pour maintenir une bonne qualité, or on relève une dégradation de la qualité simultanément avec l'investissement dans la généralisation, les constructions d'infrastructures et d'établissements scolaires, alors que la formation, l'accompagnement et la motivation des ressources humaines est négligée par exemple. Mener les deux au même temps demande donc forcément un investissement plus conséquent. Or, d'après certains experts des réformes éducatives, telle que la présidente de l'Instance Nationale d'Évaluation, il y aurait "*un déficit énorme dans la planification stratégique... on n'a pas accompagné la massification par une mobilisation des ressources*" (Entretien avec R.B., haut fonctionnaire au sein de l'INE, le 14/12/2018).

⁸⁰ Entretien avec Pr. Mohammed Guedira, Enseignant-chercheur en gouvernance de l'éducation à la FSE de Rabat, 2018

En 2021⁸¹, la massification est atteinte dans le primaire (taux de scolarisation proche de 100%) et le secondaire collégial (94,7%), mais pas dans le secondaire qualifiant (71%) qui connaît un faible taux d'achèvement (47,8%) et le supérieur, donc là où on cherche à instaurer des frais. Il y a alors deux possibilités : le paiement va générer plus de ressources pour accompagner la massification du lycée et du supérieur tout en évitant une plus grande détérioration de leur qualité, ou bien il va constituer une barrière à l'entrée supplémentaire.

D'après certains praticiens des politiques éducatives, cela n'est pas tant dû à un problème de ressources mais plutôt d'étapes de la conduite du changement en éducation et du cycle normal de développement d'un système éducatif : Mamadou Ndoye, ancien ministre de l'éducation au Sénégal illustre ça par un escalier du changement dont les marches représenteraient les attentes, finalités, ambitions ou résultats attendus des réformes éducatives, qu'il classe en 3 types d'attentes (Ndoye, 2020)⁸². Ces marches seraient d'abord l'extension de la scolarisation et la généralisation de l'accès à l'éducation (changement additif-quantitatif) ; puis l'amélioration de la qualité de l'éducation, du niveau des apprentissages et des acquis scolaires en termes de résultats et de réussite (correctif-adaptatif) y compris le rendement et l'impact de l'éducation sur le développement personnel et collectif ; et enfin la promotion d'un nouveau type d'homme pour un nouveau projet de société ou modèle de développement (transformationnel-refondateur).

Dans un premier temps, il est donc nécessaire de généraliser l'accès pour tous à l'éducation même si la massification s'accompagne par une baisse de la qualité de l'éducation. C'est donc une étape nécessaire de la massification : *“c'est la massification de l'enseignement supérieur de manière générale à travers le monde, ce n'est pas qu'une problématique marocaine, donc la massification elle a deux conséquences : 1. C'est une conséquence d'abord sur la qualité de l'enseignement, lorsqu'il y a une massification ce n'est jamais... on fait une massification et une qualité de l'enseignement, on passe toujours par une période de non-qualité et après une fois qu'on a stabilisé donc on commence à chercher la qualité (...) massification et qualité c'est difficile à marier, en général on absorbe la masse ensuite on va se mettre à améliorer donc l'enseignement”*. Une fois la massification atteinte, alors on peut consacrer plus de ressources pour investir dans l'amélioration de la qualité.

⁸¹ Maroc : L'Éducation nationale dresse son bilan 2020-2021. Finances News Hebdo, février 2022. URL: <https://fnh.ma/article/laquotidienne/maroc-l-education-nationale-dresse-son-bilan-2020-2021>

⁸² Mamadou Ndoye, « Réformes éducatives : attentes et conduite du changement », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83 | 2020, 45-55.

“C’est une question de choix et de priorité”, affirment les acteurs interrogés à propos de cette controverse qui pointent du doigt un déficit de planification stratégique au niveau des réformes. En effet, la réalisation de chaque finalité requiert des choix stratégiques différents, en fonction des leviers d’action sur lesquels il faut agir (ex. investir dans les infrastructures et les intrants matériels, ou plutôt dans les intrants humains et la formation des enseignants, ou encore dans les intrants intellectuels et la réforme des curriculas ou des méthodes d’enseignement...). Ceci permet d’émettre une hypothèse concernant la raison pour laquelle les trois réformes globales du système éducatif des deux dernières décennies ont partiellement échoué ou ont eu de la peine à atteindre leurs objectifs, et selon laquelle celles-ci ont sûrement été trop ambitieuses en visant à chaque fois ces trois volets en même temps sans véritable priorisation. C’est ainsi qu’on retrouve les mêmes objectifs, dictés par des normes internationales, telles que la généralisation du préscolaire formel à la fois en 2000 dans la Charte et en 2015 dans la Vision stratégique et dans la loi-cadre visant sa mise en œuvre effective en 2019, alors qu’on est à des niveaux différents du développement du système éducatif, où l’accent est d’abord mis sur la généralisation du primaire et du collégial.

Il ne faut pas oublier de resituer tout ça dans un contexte plus global, celui des OMD en 2000 avec une mobilisation mondiale autour de l’éducation pour tous, et notamment une éducation primaire universelle, et des ODD en 2015, et aussi sur un plan continental puisque l’Afrique connaît dans les années 2000 son deuxième épisode de massification de la scolarisation après celui des indépendances (Charton, 2015).

Toutefois, le problème qui se pose dans le cas du Maroc c’est que la généralisation de l’accès et la massification de l’enseignement ne représente pas une démocratisation de celui-ci vu la disparité des conditions d’enseignement et la coexistence de plusieurs systèmes éducatifs très inégaux en termes de ressources et de qualité : *“Au Maroc, comme dans l’ensemble des pays en voie de développement (PVD), l’orientation de l’effort public vers une éducation de masse a été, certes, socialement utile, mais elle a été faite au dépend de la qualité de l’enseignement. La crise des systèmes éducatifs maghrébins est manifeste pour leur faible contribution à la croissance et au développement. Pourtant, dès 1983, certains travaux ont attiré l’attention sur le fait que (la rentabilité de) la qualité des études primaires est supérieure à celle associée à l’augmentation des effectifs dans les pays en voie de développement”* (Saïd Hanchane, économiste de l’éducation)⁸³. Il faut donc passer d’une approche quantitative à une approche plus qualitative en termes d’éducation.

⁸³ HALLAOUY, R. Saïd Hanchane : *"l'éducation de masse s'est faite au dépend de la qualité"*. Yabiladi. URL: <https://www.yabiladi.com/article-economie-1646.html>

C'est donc bien une question de choix et de priorités, et donc par conséquent de gouvernance et de planification stratégique. Or, bien que les différentes réformes semblent intégrer dans leur élaboration les notions de "projets prioritaires" et de "leviers d'action", en tentant d'agir sur les intrants à la fois humains, matériels et financiers, il n'y a pas de véritable priorisation dans la mise en œuvre. Le passage d'une logique de moyens vers une logique de résultats, la priorisation et la planification stratégique peut constituer une première réponse au problème des limites budgétaires, avant même la recherche de ressources supplémentaires.

1.3. Effets escomptés sur l'accès et les inégalités

Le projet de mise en place du paiement provoque la réaction des partis et syndicats qui expriment leurs craintes quant aux conséquences négatives que cela pourrait potentiellement avoir sur l'égalité des chances d'accès à l'éducation et à l'enseignement supérieur en ajoutant des barrières supplémentaires à l'entrée. Leur argument est que la gratuité permet d'assurer l'égalité des chances et facilite l'accès des plus défavorisés et des classes moyennes, en allégeant le fardeau puisque l'éducation engendre déjà des coûts.

Cette crainte est motivée par l'observation et l'analyse des programmes d'appui social ciblés qui visent les plus démunis mais omettent les vulnérables ou sous-estiment leur nombre. L'un des experts interrogé, enseignant-chercheur en gouvernance de l'éducation à la faculté des sciences de l'éducation de Rabat, exprime son accord sur le principe mais son scepticisme quant à l'application. D'après, il y aurait un risque qu'on mette le curseur beaucoup trop bas pour le ciblage : *"Ce qui me fait peur c'est que le gouvernement prend ça et dans les négociations, établit un seuil qui est très bas, donc ce se sera beaucoup plus une élimination que je dirai une régulation par les prix. (...) Ce qui nous fait peur c'est que le gouvernement va s'atteler sur cette question, l'accord de principe de paiement et il va placer la barre très basse ce qui va discriminer la société en terme d'enseignement supérieur par le paiement"*⁸⁴.

Or, il est difficile d'établir des scénarios et de confronter avec les données puisqu'on manque de données sur les origines sociales des étudiants. *"On attend le registre social unifié"*, nous dit l'ancien ministre d'enseignement supérieur. Selon lui, les ressources générées par le paiement des plus aisés seront redistribuées en faveur des plus défavorisés et une augmentation du montant des bourses ce qui permettra plus d'équité dans l'accès à l'enseignement supérieur.

⁸⁴ Entretien avec Pr. Mohammed Guedira, Enseignant-chercheur en gouvernance de l'éducation à la FSE de Rabat, décembre 2018

Dans une interview à la presse titrée “*Lahcen Daoudi somme les parents de mettre la main à la poche*”⁸⁵. En disant que les marocains doivent mettre la main à la poche, le ministre insinue qu’ils ne le font pas déjà assez, or ce n’est pas forcément le cas : non seulement ils paient des impôts mais aussi des frais directement liés aux dépenses éducatives puisque 30% des dépenses sont payées par les ménages (soit plus que la moyenne dans les pays de l’OCDE) : pour vérifier, on peut comparer la dépense par élève/étudiant faite par l’Etat et celle faite par les ménages (cycle fondamental et supérieur). L’enseignement n’est déjà pas gratuit en fin de compte, rajouter des frais supplémentaires ne risque-t-il pas de rendre l’ES encore moins accessible ? C’est ce que pensent certains syndicats et experts qui craignent que ces frais soient étendus aux classes moyennes et ne concerneront pas seulement les plus aisés, constituant davantage de barrières à l’entrée.

D’autant plus que l’acquisition du capital humain a un coût **direct** lié au financement, et un **coût indirect dit coût d’opportunité** puisque chaque année de formation équivaut à une année non travaillée et donc non rémunérée, en plus des dépenses des ménages ou des étudiants (logement, nourriture, transport, livres et matériel ou équipements). Certaines filières plus coûteuses demandent plus d’investissement pour l’acquisition du matériel nécessaire (médecine, architecture,...), et c’est ce qui pourrait expliquer le fort taux de reproduction sociale dans ces filières.

Paradoxalement, le manque de ressources des universités publiques, notamment celles à accès ouvert et leur sous-équipement (bibliothèques, équipement informatique, matériel technique, capacité d’accueil...) est également cité comme argument de la nécessité de faire contribuer les ménages au financement des universités, alors qu’ils investissent déjà pour acquérir le matériel nécessaire. Et pour cause, cette situation renforcerait les inégalités entre étudiants et profiterait aux plus privilégiés (entendre les étudiants ayant les moyens d’acheter leurs propres équipements), mais n’est-ce pas une manière de reporter le blâme ou la responsabilité du sous-équipement des universités sur les individus plutôt que sur l’Etat ?

Argument équité et solidarité sociale :

Au niveau des valeurs, l’équité (Coalition 1) remplace peu à peu l’égalité (Coalition 2). Alors que la Coalition d’opposition estime que seul l’Etat à travers les impôts peut garantir l’égalité des chances, l’argument de la coalition néolibérale part des contraintes budgétaires de l’Etat et d’un aveu quant à son incapacité à assurer un enseignement supérieur public de qualité pour tous par

⁸⁵ Bentaleb, H. (mars 2016). “Lahcen Daoudi somme les parents de mettre la main à la poche. Le ministre PJD en porte-à-faux avec un principe notoire des droits de l’Homme”, *Libération*, Maroc.

URL: https://www.libe.ma/Lahcen-Daoudi-somme-les-parents-de-mettre-la-main-a-la-poche_a73151.html

manque de moyens. Des membres de cette dernière estiment que l'impôt ne permet pas l'équité, celui-ci étant "sans contrepartie" directe (Entretien avec Lahcen Daoudi, ancien ministre PJD de l'enseignement supérieur, janvier 2019). Il considère plus équitable que ceux qui bénéficient directement d'un service, dont tout le monde ne bénéficie pas, paient directement pour établir l'équité. Le recouvrement ciblé des coûts permet alors de diriger les efforts de l'Etat vers les plus démunis dans le cadre de la rationalisation des ressources, un autre principe du NPM. D'après cette vision, on peut en déduire qu'il ne considère pas l'enseignement supérieur comme un droit universel pour tous qui doit être financé entièrement par l'impôt et pris en charge dans sa totalité pour l'Etat : *"Pourquoi l'Etat devrait-il payer pour ceux qui en ont les moyens ?"*, mais comme un service qui nécessite contrepartie.

Le paiement des ménages aisés serait alors justifié par la reproduction des inégalités sociales et la sélection tout au long du cursus ainsi que le capital nécessaire pour suivre des études supérieures, qui auraient pour conséquence que les enfants de cadre (les héritiers selon Bourdieu) ont plus de chance d'accéder au supérieur malgré la massification et la démocratisation de l'enseignement qui réduit cet écart... Il serait donc plus équitable de prélever l'argent directement chez l'utilisateur riche qui ne déclare pas toujours ses impôts comme le suggère un ancien ministre de l'enseignement supérieur. Tandis que le budget de l'éducation actuel essentiellement pris en charge par l'Etat et financé par l'impôt reposerait sur une structure fiscale moins juste où les classes moyennes sont les plus taxées. Ce mécanisme visant à garantir l'équité se fait toutefois aux dépens de l'égalité de traitement des usagers et change le rapport à l'école qui perd alors son statut de service public universel et gratuit pour tous.

Il pose également plusieurs questions quant à sa faisabilité réelle : ce raisonnement se base sur des suppositions et non sur des données factuelles concernant l'origine socio-économique des étudiants.

Expérience anecdotique d'un ministre qui constate lors d'une visite à la faculté de médecine que certains étudiants possèdent des voitures de luxe. Mais quelle proportion ces étudiants représentent-ils dans les facultés publiques dans une période où les universités privées de médecine se multiplient ? D'après l'ancien ministre, il s'agit plus d'une **question de principe**, mais dont l'application pose toutefois un problème : celui du ciblage, notamment pour les cas où les déclarations de ressources ne reflètent pas forcément la réalité. D'autre part, peut-on vraiment se contenter de dire que c'est une question de principe afin de défendre une réforme, sans présenter aucune donnée quant à sa faisabilité, ses effets potentiels, le rapport coût-bénéfice, sa pertinence, etc. ?

La Coalition 1 va toutefois utiliser l'argument des inégalités sociales et le principe d'équité afin de donner plus de légitimité à sa position.

1. Ce sont les pauvres qui paient le prix du manque de ressources et d'équipements à l'Université (livres, matériel informatique...) : ***“chacun paie en fonction des capacités contributives. C'est la règle d'or. Il n'y a pas de raison, parce que tous ceux qui en paient les frais ce sont des pauvres, quand il y a 4 personnes pour un seul ordinateur, et bien peut-être le riche il a son ordinateur à la maison, mais le pauvre il n'a pas sa machine. Donc vous allez à la bibliothèque, au lieu d'avoir beaucoup de livres on a un seul livre, il est partagé au détriment du pauvre. Donc c'est toujours le pauvre qui paye les pots cassés s'il n'y a pas suffisamment d'équipements (...) On lui donne une bourse qui ne lui permet pas d'acheter des équipements, juste qu'il lui permet de vivre, bein il n'a pas les moyens d'acquérir le nécessaire. Donc Il faut que le riche se prenne en charge pour laisser le budget de l'État (être) affecté aux couches défavorisées ou aux couches moyennes... les couches moyennes inférieures, pas les couches moyennes supérieures.”***, tandis que les plus aisés peuvent acquérir leur propre matériel, ce qui résulte en inégalités d'apprentissage.

Il serait donc plus juste de les faire contribuer afin de réduire ces inégalités par la redistribution, mais aussi dans le but de décharger l'Etat : *“Si vous allez à la fac de médecine, les voitures de certains étudiants sont plus chics que les voitures des enseignants. Il y a une école d'informatique où je trouve 4 étudiants pour un seul ordinateur, alors qu'ils pourraient avoir chacun sa machine. Je viens à l'école dentaire, je trouve il y a une association d'étudiants qui cotisent pour acheter les équipements pour les étudiants qui n'ont pas les moyens... ce n'est pas normal ça. Et puis qu'est-ce qu'on aurait demandé ? 1000 à 2000 dirhams par an, alors que les gens payaient 3000, 4000 à 5000 par mois dans les écoles privées. C'est un petit nombre mais ça gonflerait davantage les recettes de beaucoup d'écoles, les facs de médecine et ainsi de suite. Je dis c'est absurde que les gens riches ne payent pas.”* (Entretien avec Lahcen Daoudi, ancien ministre de l'enseignement supérieur) ;

2. Ceux qui paient les impôts ne profitent pas forcément du service d'enseignement supérieur (ex. celui qui est en montagne...), “les impôts sont sans contrepartie”, il faut donc compenser par le paiement direct de ceux qui profitent du service (“parafiscalité : il y a une contrepartie, il y a un service, c'est vous qui en profitez. Pourquoi la société va vous payer vos études ?” = on revient à la question de départ, il ne voit pas les bénéfices collectifs que le développement de l'enseignement supérieur aura sur le développement économique, humain et social, logique de l'investissement privé qui profite d'abord à l'individu... tandis que les impôts devraient être dirigés vers d'autres

priorités comme la lutte contre la pauvreté, les infrastructures, etc.). Ce raisonnement est basé sur le fait que tout le monde ne profite pas du service d'enseignement supérieur. Pourtant les plus pauvres, donc ceux qui risquent d'avoir le moins accès à l'Université, ne paient pas d'impôts, c'est surtout la classe moyenne qui est taxée ou c'est cette catégorie qu'on retrouve le plus dans les universités publiques au Maroc.

Par ailleurs, les opposants du paiement pointent du doigt les abus que connaissent déjà les programmes reposant sur le ciblage en fonction du niveau socio-économique des ménages et le risque que la classe moyenne soit aussi concernée par le paiement (double peine). Leur crainte traduit un manque de confiance dans l'administration pour appliquer un ciblage juste. D'après l'ancien ministre, seule la classe moyenne supérieure sera concernée et le montant sera raisonnable au départ puis augmentera progressivement, mais ceux qui ont les moyens doivent payer même si leur nombre n'est pas significatif dans le public. Pour lui, s'ils se dirigent vers le privé ou l'étranger, c'est seulement pour des raisons de capacité d'accueil (facs de médecine saturées). Mais qu'en est il des autres raisons ? (ex. dévaluation des diplômes de la fac et faible insertion des diplômés, problèmes d'encadrement, de redevabilité, etc.).

Quelles sont les données dont on dispose sur la reproduction des inégalités d'accès au supérieur au Maroc ? les arguments des coalitions paraissent davantage basées sur des représentations de la composition sociale de l'université publique marocaine, que sur une véritable maîtrise des preuves.

La définition de la réforme éducative dépend également de la perception de l'importance de l'investissement en éducation, du gain ou du coût que représente le déficit de qualité pour la collectivité (conséquences économiques et sociales : manque à gagner en termes de point de croissances, déperdition, chômage, inégalités, criminalité...) et de la place assignée au rôle de l'Etat et à la responsabilité de la collectivité vs. celle de l'individu qui est essentiellement liée aux valeurs et **principes de justice** qui vont orienter les choix politiques. Ceux-ci sont très différents selon qu'on se représente l'action éducative comme un moyen d'assurer l'égalité des chances, ou davantage comme un instrument visant la productivité et la croissance économique par le développement du capital humain, les objectifs et les instruments de la politique éducative varieront. Dans un cas, on visera davantage la massification et l'égalité d'accès, et donc sa gratuité, tandis que dans l'autre on visera l'augmentation des ressources et l'amélioration de la qualité et de la performance de la formation ainsi que son adéquation aux besoins du marché.

Suivant les objectifs visés (qualité, équité,...), la représentation du rôle de l'Etat évolue et avec elle le référentiel de la politique éducative, le référentiel étant une représentation du monde ainsi qu'un « *ensemble de prescriptions qui donnent du sens à un programme politique en définissant des critères de choix et des modes de désignation des objectifs* » (Muller, 2013, p.56).

point d'accord : tout le monde gagne à améliorer la qualité de l'éducation, priorité nationale, investissement nécessaire (consensus sur la nécessité de réforme de l'école et de l'Université publique)

points de désaccord :

l'éducation est un bien commun qui appartient à tous et doit rester gratuit pour assurer l'égalité des chances (financement par l'impôt)

vs.

c'est un bien marchand qui ne peut se soustraire aux logiques économiques de marché (financement par les usagers directs : ceux qui profitent des études supérieures doivent supporter une partie du coût, théorie du capital humain)

Tandis qu'une partie de la coalition néolibérale soutient que le problème est purement technique (modalités de ciblage) et cherche à le dépolitiser, le désaccord se situe bien au niveau des valeurs fondamentales (on est dans deux visions du monde complètement opposées) puisqu'on a une coalition qui défend l'égalité des chances et une coalition qui défend la liberté de choix dans un marché scolaire où les dés sont pipés (inégalité de ressources).

En conclusion, il y a vraiment une croyance (théorique), au sein de l'administration, que le paiement va résoudre l'ensemble des défis relatifs à la qualité auxquels fait face l'Université, et la rendre plus attractive, plus performante et même plus compétitive : « *si le but c'est de rivaliser avec ce qui se passe dans le monde, c'est pas les deniers de l'État qui vont vous permettre ça* »⁸⁶. Or, la plupart des observateurs ont raison de souligner que **cette implication entre paiement et performance ou efficience est loin d'être automatique**, et qu'il existe bel et bien un vrai problème de gouvernance au sein des universités qui doit être adressé. « *Il y a une autre logique qui me fait peur, c'est que les responsables gouvernants vont penser que le paiement va redresser la situation en termes de pédagogie, en termes de réussite, ... Il n'y a pas de logique à ce niveau-là* »⁸⁷.

⁸⁶ Entretien avec Lahcen Daoudi, ancien ministre PJD de l'enseignement supérieur, Janvier 2019

⁸⁷ Entretien avec Pr. Mohammed Guedira, Enseignant-chercheur en gouvernance de l'éducation à la FSE de Rabat, décembre 2018

Position intermédiaire plus nuancée : renforcer l'école publique passe par l'augmentation de ses moyens. Celle-ci passe à la fois par une meilleure gouvernance et par la recherche de financements supplémentaires (les deux ne sont pas exclusifs). D'ailleurs cette question qui consiste à opposer les deux est vite résolue lorsqu'on voit que sur les 72 Milliards de Dh réservés au budget de l'enseignement en 2021, 89% est réservée au fonctionnement et à la masse salariale. Le MEN dit ne disposer que de 11% pour mener la réforme et améliorer la qualité de l'éducation (même si cette amélioration passe aussi par le recrutement puisqu'un meilleur taux d'encadrement permet moins d'encombrement...). Cela inclut le chantier pédagogique : formation des enseignants, révision des méthodes et des manuels... mais aussi élargissement de l'offre scolaire, la réhabilitation des établissements, l'appui social et la lutte contre l'abandon scolaire. Le système éducatif doit donc à la fois faire face à la croissance de la demande tout en maintenant voir en améliorant la qualité de l'éducation, ce qui demande forcément un budget conséquent qui doit toutefois être géré de manière efficiente.

Section 2. Stratégies argumentatives, et de (dé)mobilisation :

Cette controverse se situe à une étape préalable à la prise de décision, qui est une étape de débat, mais aussi de formulation, de cadrage et de mise à l'agenda de la décision à travers le projet de loi. Elle représente un conflit entre deux camps opposés et donne lieu à des luttes médiatiques et définitionnelles, que ce soit au niveau de la formulation de la solution ou de la construction de récits de cadrage et d'interprétation causale concurrents traduisant la vision des deux coalitions de cause. Ces luttes s'appuient sur le déploiement de stratégies argumentatives visant l'adhésion du public juge. Parmi celles-ci, on retrouve principalement des stratégies de légitimation qui visent l'acceptabilité de la décision, des stratégies de décrédibilisation de l'adversaire, de médiatisation du problème, ainsi que des stratégies d'évitement du blâme et de la crise visant à calmer l'opinion publique, à éviter la sanction et l'instabilité que pourrait causer une prise d'ampleur de la controverse et des mobilisations. Autrement dit, des stratégies de confinement et de déconfinement de la controverse dans le sens où l'enjeu de négociation se trouve essentiellement dans la capacité.

D'après Bruno Jobert, il existe un décalage entre la controverse scientifique et les débats caractérisant les forums de la communication politique : *“La bataille des mots sur la scène politique obéit à d'autres règles que la controverse scientifique. Son enjeu n'est plus la pertinence d'un savoir mais la conquête du pouvoir politique. Il en résulte un mode spécifique de construction de la*

réalité sociale.” (Jobert, 1994). Il s’agit dès lors de comprendre comment la controverse se transforme lorsqu’elle devient publique. Alors qu’elle est beaucoup plus technique et centrée sur les modalités de ciblage, l’utilité et les effets indésirables dans le forum scientifique, son passage dans le forum de communication politique est plus marqué par les craintes et questionnements qu’elle suscite à propos de ses conséquences politiques et sociales, ses implications sur la redéfinition du rôle de l’État, de la capacité réelle des ménages à contribuer davantage, de la part de riches dans le public et de la pertinence de la décision, et enfin à propos de l’intention réelle de l’Etat.

À travers sa publicisation et sa sortie de la sphère technique ou scientifique, ou même institutionnelle, vers la sphère publique, la controverse acquiert de nouvelles “mises en scène” selon son déplacement dans les différentes sphères sociales (Lemieux, 2007). Ces nouvelles mises en scène se traduisent par la perte de certains arguments, le développement d’autres en fonction du public et de la tournure des événements. (Mauger-Parat & Peliz, 2013). Ce déplacement de la controverse se traduit également par un changement du registre argumentatif, qui peut être expliqué par l’escalade médiatique. La médiatisation de la controverse lui fait gagner un caractère plus polémique marqué par des joutes verbales, une diabolisation de l’autre et la volonté de discréditer rapidement son adversaire en recourant à une argumentation “périphérique” qui fait appel à l’affect dans le but de persuader (*pathos*), à travers “*des arguments ayant trait à la dimension conflictuelle de la communication politique (...) et qui se rapportent à sa nature polémique*”, et qui se distingue de la confrontation des idées basée sur une argumentation plus idéologique ou scientifique basée sur les preuves (*logos*). Pour sortir vainqueurs de la lutte politique, les controversistes vont à la fois chercher à faire prévaloir leurs idées, mais aussi avoir recours à “*des arguments qui ne soutiennent pas leur vision du monde mais se rapportent plutôt au cadre oppositionnel du politique*” (Gauthier 2011).

2.1. Coalition 1 : Stratégies de confinement de la controverse et de mitigation du risque:

Lorsque cette controverse éclate, le premier réflexe des représentants de l’Etat est de tenter de limiter le débat en le confinant à la sphère savante (autorité d’expertise) plutôt que publique ou politique, afin d’en maîtriser les termes, de limiter sa prise d’ampleur et sa potentielle transformation en crise, ainsi que l’implication de nouveaux acteurs externes au forum scientifique par la sortie du débat dans la sphère publique : « *À l’intérieur de la « famille » des conflits triadiques [i.e. composé des deux partis du conflit et du public], les controverses semblent se distinguer nettement par la composition très sélective du public qu’elles mobilisent [...]. Mais qu’en*

revanche, le public sollicité s'élargisse au « plus grand nombre » – autrement dit, aux profanes et aux non-spécialistes et la controverse [tendra] à se muer en ce que nous serons plutôt tentés de voir comme une « crise institutionnelle » » (Lemieux, 2007, 196).

En effet, la publicisation et la médiatisation du problème signifie que le nombre d'intervenants dans la controverse augmente, et que le cadrage du problème et la formulation de la solution commencent à échapper aux technocrates et au forum d'experts ayant élaboré la réforme, au profit de leur redéfinition par d'autres sphères politiques et militantes. Ainsi, il y a s'opère dès le départ une réduction du problème à son aspect technique. La seule question qui doit se poser concerne les modalités de ciblage des plus aisés alors que la question de l'imposition de frais d'inscriptions devient une évidence indiscutable et inévitable puisque la solution est déjà sélectionnée. Le confinement du débat aux modalités techniques a pour but de restreindre le public de la controverse à un public d'experts et de pairs.

Pour ce faire, la stratégie de confinement s'appuie essentiellement sur un appel au pragmatisme et à la dépolitisation de l'éducation au sein du CSEFRS. Ainsi, l'un de ses membres va jusqu'à appeler à l'exclusion des politiques du Conseil supérieur de l'éducation, qui pour lui doit se limiter au forum scientifique des experts. Or, cet appel qui provient d'un entrepreneur privé engagé dans le champ éducatif et la société civile et spécialiste en communication, est clairement en contradiction avec l'esprit de la loi N°105.12 définissant le rôle et la composition de l'instance consultative composé à la fois d'experts et de spécialistes, mais aussi de membres du gouvernement, des hauts fonctionnaires représentant d'autres institutions, des parlementaires et syndicalistes, différents membres de la communauté éducative, de la société civile... faisant en sorte que le Conseil soit le plus représentatif possible des différentes catégories concernées par les politiques éducatives, que ce soit ses décideurs, ses experts, ses agents ou ses ressortissants. En outre, le CSEFRS a pour mission de conseiller le gouvernement en donnant son avis sur une réforme politique et sur la loi-cadre qui sera tôt ou tard débattue publiquement et au parlement.

On peut alors se demander quel intérêt de vouloir restreindre un débat nécessairement politique à sa dimension technique ? ici deux réponses sont possibles : la volonté de s'accaparer la légitimité institutionnelle et l'autorité d'expertise, et celle de limiter le débat politique au maximum que ce soit pour éviter l'implication des profanes en estimant que seuls les pairs disposent de la compétence pour constituer le public juge, ou pour éviter la crise institutionnelle, les mobilisations et les blocages qui vont obliger l'Etat à reculer et à abandonner ce projet. Pour ce qui est de la première hypothèse, elle est confirmée par la justification qui accompagne cet appel. On y relève un

certain dédain pour tout ce qui est politique et idéologique, et une remise en cause de la compétence même des politiques ou des syndicalistes sur les sujets ayant trait aux politiques éducatives : “*Selon Nouredine Ayouch, le problème du Conseil est d'avoir été «inondé» de membres de partis politiques, de syndicalistes, de parlementaires qui ne disposent d'aucune compétence et qui ne sont mus que par les intérêts de leurs partis et leurs syndicats.*”⁸⁸

Ce n'est pas forcément vrai lorsqu'on regarde de plus près l'évolution de la composition des membres du CSEFRS en fonction de leur catégorie entre 2007 et 2014 (Loi N°105.12, Chapitre III). En effet, en comparant les textes relatifs à l'organisation de celui-ci à ces deux dates, on se rend compte que le nombre de parlementaires par exemple a été drastiquement réduit, passant de 18 (9 pour chaque chambre du parlement) à 4 membres du Parlement seulement. Toutefois, si le nombre de syndicalistes augmente légèrement (de 7 représentants des syndicats les plus représentatifs de l'enseignement, à 12 dans le texte, mais seulement 9 aujourd'hui d'après le site du Conseil), et le nombre d'experts et de spécialistes connaît une légère réduction (de 25 à 20) mais reste bien plus important que celui des politiques et syndicalistes réunis (16 au total). Il paraît donc exagéré de dire que le Conseil a été inondé de politiques et de parlementaires quand leur nombre a été en réalité significativement réduit.

A partir de cette perception, la solution serait d'après lui de “*renvoyer ses membres politiques et syndicalistes et ne retenir dans sa composition que les personnes qui disposent des compétences requises*”⁸⁹, ce qui révèle un mépris de leur compétence, une suspicion envers leur motivation, mais aussi une volonté d'exclusion des membres politiques et syndicalistes des institutions consultatives chargées de l'élaboration des réformes éducatives, en estimant que celle-ci doit être exclusivement réservée à des experts.

Cet appel a été également justifié par “*l'installation d'un climat de méfiance et de suspicion au sein du Conseil qui entraverait son fonctionnement normal*”, comme le défend N. Ayouch dans un entretien accordé au journal *Akhbar Al Yaoum*. Il accuse certains membres de mener un double jeu en cautionnant ou en validant les décisions du Conseil, pour les contester de l'extérieur, parlant même de trahison pour le décrire : “*le président du Conseil reste les mains liées et ne peut plus rien entreprendre. Il leur fait confiance, mais voit cette confiance trahie à chaque fois*” (Entretien de N.

⁸⁸ ASMLAL, A. *Conseil supérieur de l'enseignement : Ayouch appelle à l'exclusion des politiques*. Le 360, Octobre 2023. URL: <https://fr.le360.ma/politique/conseil-superieur-de-lenseignement-ayouch-appelle-a-l'exclusion-des-politiciens-98751/>

⁸⁹ *idem*

Aouch, reporté par le 360, le 7 décembre 2016). Sa conclusion : “on ne peut pas faire confiance aux politiciens qui compromettent les réformes par intérêt”.

Cette suspicion est motivée par la croyance que les politiques, syndicalistes, parlementaires, non seulement ne disposeraient pas des compétences requises, mais en plus seraient mus par les intérêts de leurs partis et de leurs syndicats, ce qui justifierait leur exclusion du Conseil où leur présence et représentation pose problème et qui doit demeurer un forum d'experts. Il s'agit ici donc d'une stratégie de **rabaissement (remise en cause de la valeur, de la compétence et de l'intention) et de diabolisation de l'adversaire dans un but de le décrédibiliser, de le disqualifier et de l'exclure par le recours à des arguments ad hominem.**

A partir de là, la controverse prend un nouveau tournant et acquiert un caractère polémique plus marqué, engendrant une escalade de la part du camp adverse et renforçant la position de protestation de l'opposition politique qui descend dans la rue afin d'alerter l'opinion publique.

Il est à rappeler que certains d'entre eux, malgré le fait que la Vision stratégique contenait déjà le volet du paiement des frais d'inscription par les plus aisés, avaient démissionné en signe de protestation après la publicisation de la controverse. L'un d'entre eux nous livre que c'est au contraire son syndicat qui aurait insisté pour qu'il reste au sein du conseil, et ce malgré son désaccord sur sa position concernant le paiement. On peut certes se demander la raison pour laquelle les syndicalistes et les politiques ont attendu pour protester publiquement contre ce projet, et s'ils s'y sont opposé à l'intérieur de l'institution, ce qui peut être expliqué par des raisons stratégiques et non pas seulement d'intérêt s'ils sont en minorité au sein du Conseil.

Les opposants voient dans cet appel une tentative de les exclure du débat et de limiter en évacuant ses enjeux politiques et sociaux, et ainsi de limiter les mobilisations qui pourraient s'y opposer, et donc une tentative de faire passer la loi sans qu'elle soit longuement débattue ou portée à l'attention du public, ce qui est inévitable.

Quant à l'expression de “surenchère politique et médiatique”, on peut dire qu'il s'agit d'une réaction défensive qui reflète la volonté de limiter le débat en rejetant complètement la position de l'autre camp comme étant exagérée et politiquement motivée. Elle traduit également la crainte que la controverse ne prenne trop d'ampleur et ne soit plus contrôlable, se transformant en crise et mettant en péril la stabilité politique “*capital le plus important du Royaume*” pour reprendre les mots du chef du gouvernement M. Saadeddine El Othmani pour justifier le renoncement au projet.

D'autre part, elle est aussi utilisée pour protester contre la manière dont le rapport a fuité et le débat, au début destiné à rester au sein du Conseil, médiatisé, aurait rendu le sujet plus controversé en lui donnant un caractère polémique et donc en empêchant un débat plus serein entre experts. Les porteurs du projet (ministre, Conseil) se disent également surpris par la réaction et l'ampleur prise par la controverse, d'autant plus que cette question ne serait pas nouvelle. Cette position reflète un manque d'anticipation du risque social qui peut indiquer une déconnexion de la réalité caractéristique de l'élaboration top-down de la réforme. Le fait que le paiement des frais ait été mentionné dans la Vision stratégique élaborée par des experts et des politiques ne signifie pas pour autant son acceptation par le public.

Cette expression montre enfin que la controverse est mal vue, ainsi que la médiatisation qui dévie le débat, et la mobilisation qui rallie l'opposition au projet et lui donne plus d'ampleur et un risque potentiel de blocage. Cette réaction serait symptomatique d'une "pathologisation des conflits sociaux" : *"la controverse a tendance à revêtir une connotation négative dont le domaine social. Ceci serait dû à la tendance à pathologiser les conflits sociaux en leur reprochant la faiblesse de leur fondement (bases irrationnelles) ou le manque de pédagogie des décideurs politiques qui n'auraient pas réussi à se faire comprendre des citoyens"* (Neveu, 1996). A cela s'ajoute une tendance à vouloir limiter la dynamique politique et le débat dans les régimes autoritaristes. "Surenchère", "nihilisme", sont alors autant de termes pour disqualifier les critiques et la position adverse comme n'étant pas dignes d'être prise au sérieux.

Pourtant, le débat politique est inévitable et on ne peut en aucun cas restreindre le sujet à un simple problème technique en omettant sa dimension politique, sociale ou idéologique. La politique éducative est définie à travers les valeurs qui l'inspirent et qu'elle a pour but de concrétiser par l'action publique à travers les différentes réformes du système éducatif : "il s'agit d'« un programme d'action gouvernemental informé par des valeurs et des idéaux qui repose sur un ensemble de mesures, un pouvoir de coercition, des buts et des objectifs précis à atteindre, sur des moyens spécifiques qui sont débloqués » (Mény et Thoenig, 1989 ; van Zanten, 2014). L'action publique ne se limite pas aux intentions déployées par les décideurs, puisqu'elle implique l'intervention de divers acteurs et agents aux différents niveaux du système éducatif qui vont la traduire et l'adapter, et nécessite la production d'une représentation de la place assignée au secteur éducatif dans l'ensemble sociétal.

La politique publique est alors définie comme un « programme composé d'objectifs, de **valeurs** et de pratiques » (Lasswell et Kaplan, 1952). Dans *A Preview of Policy Science*, l'auteur y

considère une politique publique comme le regroupement à la fois de **valeurs**, d'enjeux, d'instruments et d'*outcome practices* (Lasswell, 1971, p. 57). Ici la proposition « fin de la gratuité » est à la fois un moyen technique et un instrument de financement de l'éducation, mais cette proposition implique aussi un certain nombre de valeurs que les acteurs mobilisent à l'intérieur d'un référentiel et d'une certaine vision du monde. Cette dimension idéologique est ce qui fait que la formulation et la sélection de la solution donne lieu à la controverse et à la confrontation des idées, des valeurs et des croyances.

Ces valeurs, telles que l'égalité des chances, sont étroitement liées aux représentations des acteurs et au projet de société visé par les réformes (société plus égalitaire, promotion sociale à travers l'école et l'Université, développement économique et nécessité d'investir dans le capital humain, etc.). Par conséquent, il paraît difficile de dissocier la politique de ses objectifs et des valeurs qui la motivent, et il paraît naturel qu'elle se transforme en un terrain de lutte idéologique qui déchaîne les passions politiques. C'est d'ailleurs ce qui en fait un terreau fertile de débats passionnés, de controverses et de conflits sociaux : d'abord la question de la gratuité, ensuite celle de la contractualisation, et enfin celle de la langue d'enseignement ont beaucoup mobilisé et défrayé la chronique durant ces dernières années.

Neutraliser le débat en essayant de le soustraire à toute idéologie est-il alors faisable ? Le pragmatisme auquel on appelle ne cache-t-il pas en réalité une autre idéologie ?

Pourtant, on voit un nombre d'acteurs et d'experts s'exprimer dans les médias au moment même où la loi-cadre est débattue au Parlement en faveur d'une position plus pragmatique, dans un contexte de controverse intense sur les langues d'enseignement marquée par des enjeux très identitaires, mais aussi d'importantes mobilisations des enseignants contre la contractualisation et des étudiants en médecine contre la privatisation. En Avril 2019, "*Telquel ouvre ses colonnes à des intellectuels et des experts qui appellent à libérer l'école des griffes de l'idéologie pour sauver l'avenir de notre éducation*", écrit un célèbre hebdomadaire francophone qui consacre tout un dossier à la dépolitisation de l'éducation. Rita Kadiri, spécialiste en éducation diplômée de Harvard et directrice de la fondation Zakoura pour l'éducation (fondée par Nouredine Ayouch), appelle à "*prôner une approche plus empirique et se détourner des motivations politiques et partisans*". Elle rappelle l'importance de prendre le temps d'évaluer l'impact des décisions sur les étudiants avant toute prise de décision, étant donné les effets à long terme des réformes éducatives sur l'avenir de

générations entières. La recherche en sciences de l'éducation doit être au centre de la prise de décision et les considérations pédagogiques primer⁹⁰.

Ce shift vers l'evidence based policy, qui s'accompagne par des appels à la dépolitisation de la politique éducative qui serait prisonnière des intérêts politiques et des considérations idéologiques, a donc pour but de donner plus de poids à la recherche et à l'expertise plus légitime à formuler des avis spécialisés sur les questions éducatives. La réforme serait ainsi prise en otage par la défense des intérêts particularistes et catégoriels, et le débat dévié par la surenchère politique. Si l'instrumentalisation de certaines questions politiques relatives à la réforme éducative à des fins électoralistes peut être pointée du doigt, on ne peut ignorer la dimension politique ou idéologique de la réforme éducative, et encore moins ses impacts sociaux. D'abord parce que celle-ci se construit autour d'un projet de société : *“La réforme de l'enseignement est d'abord une question liée à la place et au rôle que doit jouer l'école publique dans notre société. Qui dit réforme de l'enseignement dit égalité des chances en tant que principe constitutionnel. L'objectif est que, de manière effective, toutes les classes sociales aient droit à un enseignement de qualité...”* (Nabil Benabdallah, Secrétaire Général du PPS-Parti du progrès et du socialisme)⁹¹. Par conséquent, on peut dire que la réforme éducative est indissociable des principes de justice qui l'animent.

Driss Ksikes, directeur de recherche à Economia-HEM, qui s'exprime aussi sur la controverse suscitée par la question très identitaire de la langue d'enseignement, fait la distinction entre *“enjeux politiques”* et *“politiques, dans le sens de la construction d'un bien-être collectif”*⁹². Il donne comme exemple l'échec de la politique d'arabisation qui au lieu d'être mené graduellement sur la durée après l'indépendance, ce projet mené par l'ancien premier ministre Mohamed Benhima dans les années 1960 qui a prôné un bilinguisme stratégique s'est heurté à l'opposition des nationalistes identitaires, avant d'être menée plus tard sous le prisme d'une idéologie conservatrice par Azeddine Laraki ministre de l'éducation au début des années 1980, faisant implicitement le parallèle entre ses conseillers à l'époque et les islamistes du PJD aujourd'hui qui s'opposent à l'enseignement des matières scientifiques en français.

⁹⁰ DALIL.R et MOUSJID.B. Rita El Kadiri : « il faut prôner une approche empirique et se détourner des motivations politiques et partisans ». Telquel, avril 2019. URL: https://telquel.ma/2019/04/12/rita-el-kadiri-il-faut-proner-une-approche-eminement-empirique-et-se-detourner-du-mieux-que-lon-peut-des-motivations-politiques-emanant-de-telle-ou-telle-chapelle-partisane_1635074

⁹¹ DALIL.R et MOUSJID.B. Nabil Benabdallah : « je dénonce ceux qui n'ont qu'une idée en tête : les législatives de 2021 ». Telquel, avril 2019. URL: https://telquel.ma/2019/04/18/nabil-benabdallah-je-denonce-fortement-aussi-bien-les-approches-pronees-par-le-camp-conservateur-que-celles-qui-se-drapent-de-modernite-mais-qui-nont-quune-idee-en-tete-l_1635064

⁹² DALIL.R et MOUSJID.B. Driss Ksikes : *“Entre l'identitaire et le pragmatique, il y a une voie liberticide d'énergies”*. TelQuel, avril 2019. URL : https://telquel.ma/2019/04/12/driss-ksikes-entre-lidentitaire-et-le-pragmatique-il-y-a-une-troisieme-voie-liberatrice-denergies_1635071

Cette vision pragmatiste, semble ne pas prendre en compte cette dimension des valeurs, des croyances ou de l'idéologie, voir la mépriser avec un dédain pour tout ce qui est politique et idéologique, au profit du pragmatisme et de l'efficacité (NPM) peut-être interprétée de plusieurs manières : légitimer sa position en lui donnant un caractère plus scientifique et donc objectif, alors qu'en réalité elle a aussi des implications politiques, économiques et sociales et est porteuse d'une certaine vision du monde qui est à l'opposé de celle qu'on cherche à disqualifier ; une volonté de limiter le débat en le contenant au forum technique ou scientifique, en tenant peu compte des enjeux démocratiques et sociétaux, qui se traduit par le refus de la publicisation de la controverse et de sa sortie vers la sphère politique et sociale. Et donc un refus du débat d'idées, les seules idées légitimes étant les preuves scientifiques. Mais cette position là ne cache-t-elle pas une autre idéologie plus néolibérale ainsi que la technocratisation de la prise de décision politique, avec des réformes descendantes élaborées par les experts ? Cela ne va-t-il pas à l'encontre de la participation tant prônée dans les réformes qui s'appuient sur de larges consultations avec la communauté éducative et épistémique, mais aussi les familles, les syndicats, etc. puisque celle-ci est nécessaire à l'acceptation et à la réussite de la réforme ?

D'après les défenseurs et porteurs du projet, l'opposition ferait de la surenchère politique afin de défendre ses propres intérêts en se cachant derrière les plus pauvres qui ne seraient pas visés par le projet (question de la classe moyenne évacuée par cette polarisation, ce sont les plus riches contre les plus pauvres). Accusations et contre-accusations fusent dans les médias, visant la décrédibilisation de l'autre afin de renforcer et légitimer sa position. L'argument ad hominem relatif à la défense des intérêts individuels ou politiques rejoint celui de l'ancien ministre porteur de la réforme. Il s'agit non pas d'un argument logique qui va pointer du doigt une incohérence dans les propos par exemple, mais plutôt d'un argument circonstanciel qui met en évidence une incompatibilité d'ordre psychologique : *“il s'agit de s'attaquer à une idée en tentant de saper la crédibilité de celui qui la soutient”* (Gauthier, 2011).

Ainsi, pour défendre le paiement on va décrédibiliser ceux qui s'y opposent en attaquant leur position sociale, plutôt que leurs arguments, en insinuant qu'il ne serait pas dans leur intérêt que l'enseignement devienne payant, étant donné qu'ils seraient assez aisés pour être concernés par le paiement : *“Qui dit qu'il ne faut pas payer ? Ce sont ceux qui risquent d'être touchés qui s'amusent à mobiliser les gens à qui on n'aurait rien demandé. Donc il y a des gens qui se cachent derrière la grande masse pour ne pas apparaître. (...) Je dis c'est absurde que les riches ne paient pas. Ils se cachent derrière les pauvres pour faire échouer les tentatives.”* Il s'agit ici d'une tentative de

discréditer l'opposition au projet en l'accusant d'être préoccupée par la défense d'intérêts personnels ou catégoriels puisqu'elle ne fait pas elle-même partie des catégories sociales qu'elle prétend défendre. C'est un *ad hominem* où on suppose que l'intention de l'autre camp est la défense de ses propres intérêts plutôt que des valeurs ou de la vision qu'il prône du service public gratuit. D'après ce raisonnement la masse serait manipulée par des agents cachés qui prétendent la défendre alors qu'ils ne défendraient que leurs intérêts privés car ils risquent d'être concernés par le paiement.

A côté de l'argumentation idéologique, qui en fait le domaine d'affrontement des idées, la communication politique repose sur une argumentation périphérique faite d'accusations et d'attaques personnelles. On sort du cadre rationnel de l'argumentation par les preuves et on entre dans un cadre plus conflictuel et polémique où l'on cherche à manipuler le public en faisant appel à son affect, en ayant recours à l'*ad hominem*, à des arguments portant atteinte à la réputation du camp opposé, raisonnement qui peut être considéré comme fallacieux et déloyal, ce qui rend le débat encore plus houleux.

Lorsque cette tentative de confinement échoue, les actions entreprises ont pour but de rassurer le public pour éviter l'étalement de la crise. Cette controverse est aussi le moment pour faire de la communication politique afin de faire adhérer le public au paiement en le rassurant sur le caractère et les modalités de celui-ci et afin de le convaincre de sa pertinence et de son utilité en estompant les craintes qui seraient amplifiées par l'opposition. La coalition 1 entreprend à son tour des sorties médiatiques pour rassurer par le recours à la reformulation et aux euphémismes pour rendre la réforme plus acceptable : il s'agit de frais d'inscription et non de frais de scolarité, ceux ci seront seulement prélevés auprès des plus aisés pour assurer l'équité et améliorer la qualité de l'enseignement, l'expression "fin de la gratuité" est contestée comme étant un "titre de buzz" et rejetée au profit de la "diversification des sources de financement et de la contribution des plus aisés". Nul ne doit être empêché de poursuivre ses études à cause du manque de moyens : *"Personne ne peut être privé de son droit à l'enseignement"*, rassure le porte-parole du gouvernement Mustapha El Khalfi⁹³.

Parmi les stratégies de communication qui visent à calmer la controverse en rassurant le public, on retrouve aussi le déni pur et simple : *"le CSEFRS vient d'affirmer de manière catégorique qu'il*

⁹³ *Le Maroc ne renonce pas à la gratuité de l'enseignement*. Finances News Hebdo, septembre 2018. URL: <https://fnh.ma/article/actualite-economique/le-maroc-ne-renonce-pas-a-la-gratuite-de-l-enseignement>

n'a jamais été question d'annuler la gratuité. Le Conseil n'a exprimé aucune position de nature à en amener l'abrogation ou la remise en cause, comme vient de l'affirmer l'un de ses dirigeants. Au contraire, le Conseil recommande de considérer la dépense éducative comme un investissement public, visant la mise à niveau du capital humain, le développement du pays et l'adéquation de l'école avec les choix stratégiques de la Nation. Au demeurant, l'Etat assure la majeure partie du financement de l'éducation, tout en veillant à en diversifier les sources.”⁹⁴,

“ces frais d'inscription ne représentent en aucun cas, une contrepartie financière couvrant le coût des études et ne signifient, en aucune manière, l'abandon de la gratuité de l'éducation et de la formation.”, niant complètement la fin de la gratuité dans un communiqué explicatif (CSEFRS, 2016).

Le Conseil se distancie ainsi des sorties médiatiques du ministre de l'enseignement supérieur qui sont beaucoup plus directes et vont dans le sens de la justification assumée de la fin de la gratuité considérée comme une absurdité : *“En 2012 déjà, Lahcen Daoudi, ministre de l'enseignement supérieur avait réclamé que les « riches doivent payer pour les pauvres », en d'autres termes, qu'il fallait « taxer » les étudiants issus des classes aisées. En 2016, le dossier de l'enseignement public est remis sur le tapis et c'est le même Daoudi qui persiste et signe en estimant qu'il faut en finir avec l'absurdité du tout gratuit à l'université. « Celui qui veut voir ses enfants étudier n'a qu'à mettre la main à la poche », a lancé Daoudi fin mars. Cette sortie médiatique avait coïncidé avec la tenue de la neuvième session du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS), présidé par Omar Azziman. Cette session a été houleuse en raison du débat sur le financement du système éducatif. Les interventions ont été largement couvertes par les médias.”*

De son côté, le Conseil est beaucoup plus prudent, et on voit s'opérer un rétropédalage qui vise la désescalade médiatique et l'évitement du blâme : *“Ce n'est pas tranché”*, nous dit Rahma Bourqia, la directrice de l'INE au sein du Conseil, qui explique que des études doivent être menées concernant l'origine sociale des étudiants. *“Le conseil n'a rien décidé à propos de la gratuité”*, nous dit également la chargée de com CSEFRS avançant que c'était encore en débat. Pourtant, les frais ont été inscrits dans la Vision et le projet de loi-cadre, ce qui laisse penser que la proposition de solution précède la preuve, dont on ne ressent le besoin qu'une fois la controverse déclenchée. Le Conseil explique alors qu'il s'agit d'une proposition, rappelant son rôle consultatif qui est celui de formuler des avis et des recommandations, et non d'une décision dont le pouvoir revient au

⁹⁴ ASMLAL, A. *Conseil supérieur de l'enseignement : Ayouch appelle à l'exclusion des politiciens*. Le 360, Octobre 2023. URL: <https://fr.le360.ma/politique/conseil-superieur-de-lenseignement-ayouch-appelle-a-l'exclusion-des-politiciens-98751/>

parlement et au gouvernement : *“C’est au gouvernement de trancher”*, lui jetant ainsi la balle. On se heurte même parfois à un refus de s’exprimer : *“ils ne voudront pas vous parler, c’est un sujet sensible”*, chargée de communication du CSEFRS.

Ces techniques adoptées entre autres par le Conseil supérieur permettent d’éviter le blâme : *“il faut voir du côté du gouvernement”*, nous dit la chargée de communication qui refuse de nous mettre en contact avec les membres des commissions concernées sous prétexte que les délibérations ne sont pas ouvertes au public ou que les membres du Conseil ne voudront pas parler du projet (ce qui est faux puisque j’arrive tout de même à décrocher des entretiens à travers mon propre réseau). Certains médias partisans de l’opposition tel quel Libération (USFP) vont même en profiter pour titrer en Mars 2016 que le ministre ou le gouvernement est en porte à faux avec les recommandations du Conseil supérieur alors que les recommandations du Conseil vont dans le même sens de la diversification des sources de financement avec l’inscription du paiement des ménages dans la Vision stratégique élaborée par le Conseil, et plus tard en Novembre 2016 son approbation du projet de loi-cadre contenant la mesure du paiement par l’émission d’un avis favorable.

En réalité, ce sont les stratégies de communication qui diffèrent entre les deux et non les idées ou les arguments. Alors que le ministre parle de l’absurdité de la gratuité et justifie sa remise en cause, la première réaction du Conseil à l’éclosion de la Controverse est le déni et la reformulation, ainsi qu’une forme de prudence pour contenir la controverse. Ainsi, d’après le département de la communication du Conseil, commentant la fuite dans la presse du rapport d’étude sur le financement de l’éducation qui a déclenché l’éclosion de la controverse par sa médiatisation : *“Cette question a été débattue par les membres lors de la 9ème session. Il s’agit d’un débat d’idées concernant une étude en cours d’élaboration supervisée par la Commission de la gouvernance relevant du Conseil et qui concerne le financement du système éducatif et la réforme. Cette étude a été discutée pour la première fois et aucune recommandation n’a été faite à ce sujet. Le débat est encore en cours et il n’est pas encore tranché puisqu’il reste beaucoup de détails à affiner et c’est ce qui a été décidé lors de la réunion de la Commission générale”* (Libération, 2016). On a ainsi beaucoup entendu que ce n’était pas tranché, que c’était encore en débat ou en étude, ce qui réaffirme le rôle d’expertise du Conseil et distingue le temps de la prise de décision politique de celui de la réflexion et de la recherche.

2.2. Coalition 2 : Stratégies de publicisation du problème et de mobilisation pour faire barrage au projet

A contrario, les opposants vont tenter de médiatiser et de publiciser le problème pour lui donner plus d'ampleur et augmenter le risque ou le coût de la décision en alertant l'opinion publique et en appelant à la mobilisation. Dans la controverse, « *il s'agit toujours de créer les conditions permettant de prendre à témoin, voire de constituer en ressource le public d'un débat. (...) la présupposition de son existence ouvre l'espace de la manifestation de la vérité* » (Fabiani, 2007).

Quand la controverse devient publique, les deux adversaires se livrent alors à une lutte acharnée pour faire valoir leurs arguments auprès du public et lui montrer des preuves. Les médias constituent alors un moyen de communication politique privilégié afin de chercher des appuis parmi les “profanes” pour obtenir leur adhésion à son camp et gagner en légitimité. D'après mon observation, l'opinion publique (du moins celle informée) est en général largement opposée au projet de paiement tel que présenté dans les médias. C'est ce que montre une étude réalisée par l'INE en juin 2019 dont les résultats indiquaient que plus de 65% des marocains étaient en faveur de la gratuité de l'école publique et s'opposaient à la contribution des familles aux frais de scolarisation de leurs enfants⁹⁵, 31,3% déclarant manquer de moyens nécessaires pour participer au financement, et 19% s'endettant déjà pour pouvoir prendre en charge la rentrée scolaire de leurs enfants. Sur la question de la qualité de l'éducation, les avis sont partagés et seuls 52% des ménages interrogés considèrent que l'école dispense un enseignement de qualité.

Des interviews (micro-trottoirs) réalisées par des médias avec les citoyens montrent toutefois des opinions un peu plus nuancées en faveur de la contribution des plus aisés. Ici, on remarque une asymétrie de l'information selon les différentes manières dont le projet a été formulé, présenté et reçu, soit comme une “annulation de la gratuité” et donc d'un droit ou acquis social, ou plutôt comme le paiement des plus riches et donc comme un mécanisme de redistribution, engendrant des réactions plus favorables. D'où les efforts de communication du gouvernement et du CSEFRS afin de redéfinir et de reformuler pour clarifier et rassurer.

Parmi les stratégies d'opposition et de mobilisation :

⁹⁵ Plus de 60% des ménages marocains pour la gratuité de l'école publique. Hespress Français - Actualités du Maroc, juin 2016. URL : <https://fr.hespress.com/77807-plus-de-60-des-menages-marocains-pour-la-gratuite-de-lecole-publique.html>

- La médiatisation et les prises de position médiatiques
- Les manifestations contre la fin de la gratuité et autres formes de mobilisation, agoras citoyennes pour alerter l'opinion publique
- la démission des syndicalistes (exist) du Conseil supérieur en signe de protestation mais aussi pour attirer l'attention des médias et de l'opinion publique par le recours à la mobilisation

La position classique des syndicats porte sur des revendications traditionnelles de défense des acquis sociaux et de l'école publique. Ces organisations parlent au nom du peuple, des étudiants, des catégories vulnérables en faveur de la défense du bien commun, ce qui leur vaut d'être accusés par les porteurs du projet de se cacher derrière les pauvres. Ils sont dans une position de protestation, de résistance, de critique et de reproche, et non dans une posture de dialogue, la controverse ayant plus pour but de convaincre le public et d'alerter l'opinion contre les plans du gouvernement, sous la pression des organismes internationaux, de privatisation et de marchandisation de l'éducation. Toutefois, certains d'entre eux proposent des alternatives au paiement des usagers.

A côté des partis et des syndicats, on retrouve des organisations de la société civile (associations de défense de l'école publique, associations de parents d'élèves...) et des mouvements d'étudiants qui se mobilisent et participent activement au débat (ex. UNEM, UECSE...). Nous avons eu l'occasion de réaliser l'observation d'une agora organisée par un mouvement étudiant tenant de sensibiliser le public et de l'alerter sur le sujet sur l'une des places de la capitale. Cette action collective visait la sensibilisation aux droits, la vulgarisation du projet et de ses conséquences potentielles vues comme dangereuses, et l'extension du débat à un grand public peu informé dans des sphères profanes (la place publique). Celle-ci part du principe que la question éducative concerne tout le monde de par son expérience avec l'école (expertise d'usage) y compris des passants qui peuvent sembler peu au courant de la chose politique. Ces jeunes étudiants sont pour la plupart engagés dans des associations, ayant l'habitude des mobilisations et des actions collectives dans un climat "post-20 février" favorable au débat et à la mobilisation, considèrent le projet comme s'inscrivant dans un élan de privatisation et de marchandisation de l'éducation.

Pour ce qui est des accusations portées par la Coalition 2, il s'agit de reproches faits à l'Etat qui aurait délibérément négligé l'école publique dont la qualité s'est dégradée. Des mots forts sont employés tels que la destruction de la qualité de l'école publique au profit du privé. On lui reproche aussi la mauvaise gouvernance, le manque de planification, le laisser aller, et le cumul des déficits par manque de volonté, la faible formation des enseignants embauchés massivement mais trop tard,

le décalage entre le discours qui montre une volonté de réforme et la réalité de l'action qui ne suit pas, en déduisant une absence de volonté politique car le discours réformiste ne donne pas suite à des réalisations concrètes⁹⁶, ou bien celles-ci sont jugées insuffisantes.

Les opposants ne manquent pas de faire un rappel régulier et une mise en lumière des indicateurs et des chiffres alarmants de la crise de qualité de l'éducation et de l'échec des différents aspects de la réforme éducative (encombrement, abandon scolaire, déficit au niveau des infrastructures, des conditions d'enseignement, de la planification et de la gestion des ressources humaines et financières...) pour démontrer le déficit de gouvernance. Bien que leur discours s'appuie sur les preuves, on remarque que les chiffres qu'ils présentent des déficits de qualité sont parfois plus élevés que les chiffres officiels produits par le Ministère ou le CSEFRS : par exemple, le taux d'abandon en licence se situait autour de 53% en 2018 selon un suivi de cohorte réalisé par le Conseil supérieur de l'éducation⁹⁷, alors qu'un syndicaliste interrogé affirme qu'il est plutôt de l'ordre de 64%, il s'agit en réalité d'un ancien chiffre pour la cohorte des étudiants inscrits en 2008-2009 (CSEFRS, 2018, p.22). Pour ce qui est de la rhétorique, ils ont recours à l'exagération et l'amplification du problème, et à un ton accusateur et alarmiste.

Ils illustrent leurs arguments par des exemples concrets pour démontrer que malgré la clarté de la vision, l'action ne suit pas toujours le discours comme le démontrent les résultats et les indicateurs :

“En 2004, nous avons organisé un séminaire sur l'enseignement à l'époque, avec la participation du directeur de la planification qui nous a fait part au nom du ministère de l'éducation, en 2004, du déficit en nombre d'enseignants dont nous avons besoin en 2010, 2012, 2014, 2015... la vision est claire ! Et du nombre d'écoles élémentaires, de collèges et de lycées dont nous avons besoin, et du nombre de classes nécessaires par rapport à la croissance démographique du Maroc. Depuis, ils n'ont fait aucun effort pour remédier aux difficultés présentes à l'époque, ils ont laissé les choses en l'état... les gens ont 40-50 élèves par classe⁹⁸”.

A partir de là, ils en déduisent qu'il y a un problème de leadership et de volonté politique : *“il faut d'abord un leadership fort, et il faut une forte intervention de l'État, c'est la responsabilité*

⁹⁶ Entretien avec A. Belarbi, Secrétaire Général du SNE-CDT, décembre 2018

⁹⁷ Instance Nationale d'évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2018). Sous la direction de Rahma Bourqia, *L'enseignement supérieur au Maroc, Efficacité, efficience et défis du système universitaire à accès ouvert*. Hamid Bouabid, Laila Lebied, Yassine Karim, Nawal Zaaj, Houda El Asmi, Tarik Hari, Abdelaziz Aït Hammou, p.22. URL : <https://www.csefrs.ma/publications/lenseignement-superieur-au-maroc/?lang=fr>

⁹⁸ Entretien avec A. Belarbi, Secrétaire Général du SNE-CDT, décembre 2018

totale de l'État”, établissant un diagnostic de la cause du problème qui se situe pour eux plus au niveau du manque de redevabilité que de l’insuffisance des ressources. Même lorsqu’elles sont considérables, celles-ci ne sont pas utilisées de manière efficiente et efficace de manière à atteindre les objectifs annoncés. Par conséquent, il ne suffit pas d’avoir des intrants pour avoir des résultats, la performance ne peut donc pas être uniquement liée à la quantité de ressources mobilisées.

De son côté, bien qu’elle soutienne la fin de la gratuité et son absurdité, la Coalition 1 réfute les accusations concernant les intentions de privatisation progressive de l’éducation : il s’agit de frais d’inscription et non de scolarité. Paradoxalement, on peut relever à travers les entretiens menés que plusieurs acteurs de cette coalition soutiennent largement la privatisation de l’éducation.

Certains militants, qui contestent la décision de mise en place progressive du paiement des ménages dans l’enseignement, vont se saisir du manque de données suffisantes, concernant un certain nombre d’éléments fondateurs de cette décision, comme opportunité pour montrer que la décision n’a pas suffisamment été réfléchie. Tout d’abord la définition des couches aisées et défavorisées et là où on met le curseur en estimant que celui-ci est souvent mis trop bas par exemple pour les bourses, ainsi que leur proportion respective à l’université... Cet argument fait par exemple partie des croyances de type instrumental et cognitif et ne fait donc pas partie du noyau central de la controverse composé plutôt de croyances fondamentales, de valeurs, normes ou principes relatifs à une vision du monde et de ce que devrait être principalement le rôle de l’Etat.

Ils adressent des accusations à l’État de masquer la réalité et de tenir un discours erroné et inexact : *“les chiffres quantitatifs qu’ils nous communiquent annuellement sont inexacts, ça n’a aucun rapport avec la généralisation de l’éducation. Moi je l’appelle le discours erroné, ou le discours démagogique, ou le discours irréaliste. Ce n’est pas vrai.”* (Entretien avec A.B, syndicaliste), concernant les chiffres des résultats atteints dans le volet de la généralisation de l’accès à l’éducation, qui ne tiennent pas compte de la rétention et du décrochage, ni des taux d’achèvement, et qui ne sont donc pas encore à la hauteur des objectifs visés : *“Si on parle de la généralisation de l’éducation, si vous entrez à l’âge de 5 ans à l’école vous devez y rester jusqu’à l’âge de 20 ans, c’est ça la généralisation de l’éducation... ou au moins jusqu’à l’obtention du baccalauréat, d’accord ? Quand on parle de la généralisation de l’éducation alors que 350 000 élèves abandonnent l’école chaque année, il n’y a pas de généralisation de l’éducation”* (idem).

En conclusion, on peut dire que la controverse se transforme rapidement en une série d’accusations et de contre-accusations dans la presse : manque de volonté, mauvaises intentions,

incapacité et manque de redevabilité des uns **vs.** nécessité d'un changement de mentalités des autres, obstacles à la réforme, manque de communication et mécompréhension, surenchère politicienne et prise en otage des réformes pour défense d'intérêts politiques ou catégoriels. Elles sont d'autant plus fortes qu'elles émanent de l'existence préalable d'un problème de confiance entre différents acteurs de la politique éducative et de la croyance en un manque de volonté politique de réforme.

La controverse persiste du fait de la difficulté de changer des croyances ancrées dans des valeurs fondamentales qui fondent l'identité de groupe, et des convictions indéboulonnables d'une vision d'un monde et d'un régime de vérité que l'on défend. Les positions s'affirment comme supérieures à ceux du camp adverse (c'est aux autres de changer de mentalité, diabolisation de la position adverse, etc), et deviennent des vérités aux yeux de ceux qui les portent à fur et à mesure qu'ils argumentent pour les défendre, ce qui rend le changement de position impossible car lié à l'identité politique, syndicale, et aux prises de position publique, sauf pour ceux dont la position est prudente, intermédiaire et nuancé (généralement les universitaires, chercheurs et experts). Il en résulte une forte tendance à s'accrocher à des croyances et à des convictions préexistantes, lorsque la position sur des questions controversées cimente l'identité de groupe et place les acteurs en opposition à des ennemis perçus, changer de position peut s'avérer très coûteux.

Chapitre V. Système éducatif et régime politique : les déterminants de la non-décision dans un système politique hybride

Après avoir analysé les arguments et les stratégies argumentatives des coalitions impliquées dans cette controverse, ce qui nous a permis de constater les forts enjeux idéologiques mais aussi le “penchant diabolique” qui rend encore plus coûteux le changement de position, notamment après le déconfinement de la controverse, sa publicisation et son passage dans la sphère médiatique, et donc les raisons de sa persistance, ce chapitre aura pour but de répondre à la deuxième partie de la problématique : pourquoi et comment une proposition de solution de politique est-elle abandonnée malgré les différentes tentatives de mise à l’agenda et de sélection ? Pour répondre à cette question, nous tenterons de déterminer les facteurs qui peuvent conduire à la non-décision comme choix des décideurs plutôt que simple conséquence en s’appuyant sur la définition donnée à la politique publique par Thomas Dye : “*Public policy is whatever a government chooses to do or even not to do*” (Dye, 1972: 2).

A cette fin, il nous paraît important de mettre en perspective les enjeux de la non-sélection de cette solution avec le contexte du système politique marocain. Cette mise en perspective est pertinente dans le sens où il s’agit d’une monarchie exécutive et d’un **régime politique hybride à exécutif dual**, ce qui permet d’explorer les spécificités de ce type de régime dans l’attitude face à des réformes impopulaires assimilés à un retrait de droits et d’acquis sociaux (*welfare retranschement*), et la dualité des enjeux puisque seule une partie des gouvernants est élue.

Ce paramètre s’impose dans la mesure où, avec la question de la gouvernance, celle de la volonté politique ou de sa faiblesse occupe une place prééminente dans le débat sur la réforme éducative au Maroc. La réforme découle d’une intention centrale de l’Etat de transformer le système éducatif (volonté politique). Mais si le leadership politique est essentiel à la conduite et au gouvernement des réformes et à la coordination de l’action publique (gouvernance), celle-ci nécessite également une mobilisation forte de tous les acteurs de la société autour de la métamorphose de l’école et de la construction de l’espace public de l’éducation.

Pour Waterbury, les problèmes liés à la gouvernance des systèmes d’enseignement supérieur, ne sont pas spécifiques à la région. Par exemple, le problème de financement de l’enseignement supérieur est aussi réel aux Etats-Unis et au Royaume Uni qu’au Maroc ou en Egypte, ou encore le

renforcement des inégalités sociales par l'Université, les taux d'abandon, etc. qui semblent être des problèmes universels qu'on retrouve dans les universités de différents pays à travers le monde. Mais ces problèmes auraient une origine éminemment politique dans les pays de la région MENA où le système d'enseignement supérieur souffre d'un état de crise systémique et structurelle⁹⁹. Dans ce sens, il estime que deux niveaux de gouvernement participent de cette crise et requièrent des changements : un niveau politique de la réforme ou de la stratégie nationale d'enseignement supérieur ; et un niveau institutionnel comprenant les structures de gouvernance des Universités.

Il nous semble alors important d'examiner ces deux niveaux dans ce chapitre, en s'intéressant dans un premier temps à la manière dont les notions de gouvernance ou de volonté politique sont définies par les acteurs et perçues comme principales causes de l'échec, et comment elles sont mobilisées dans cette controverse de manière alternative aux différentes tentatives d'introduction du référentiel néolibéral, tout en les remettant en perspective avec le contexte du système politique marocain et de ses enjeux. Il s'agit ensuite dans un deuxième temps de s'intéresser à résoudre la question de départ concernant les raisons pouvant expliquer la non-sélection de la solution de paiement à l'issue de cette controverse malgré son portage politique et institutionnel et sa mise à l'agenda politique de manière répétée.

Section 1. La gouvernance comme paradigme de transformation et de modernisation de l'Etat

En analyse des politiques publiques, la gouvernance se substitue au gouvernement pour faire référence à une approche pluraliste de l'action publique : on parle de gouvernance multi-acteurs et multi-niveaux avec l'interpénétration de différents niveaux de gouvernement (Le Galès, 2019). Elle désigne une forme moins hiérarchisée des rapports entre acteurs publics et privés, et une redéfinition des frontières entre public et privé, un enchevêtrement : le projet de paiement est souvent défendu par des acteurs privés de l'intérieur même des institutions publiques que ce soit à la COSEF en 1999 ou au sein du CSEFRS en 2016. Dans son livre sur la sociologie politique de l'action publique, Patrick Hassenteufel conclut que la gouvernance "*renvoie à deux dimensions fondamentales : d'une part des rapports horizontaux entre acteurs étatiques et acteurs non étatiques (et non plus verticaux comme dans le cadre du gouvernement, notion opposée à celle de*

⁹⁹ WATERBURY, J. (2020). *Missions Impossible : Higher Education and Policymaking in the Arab World*. American University in Cairo Press.

gouvernance) ; d'autre part l'importance donnée à la négociation entre acteurs multiples (mode de coordination rendant possible l'action publique)''¹⁰⁰.

Sur notre terrain, on voit que la majorité des acteurs s'approprient la notion de gouvernance et s'accordent sur le fait que c'est le problème majeur et le facteur explicatif du déficit de qualité, bien plus que le facteur budgétaire : comment les acteurs la définissent-ils ? Comment elle devient le paradigme dominant de gestion des réformes éducatives et un cadre d'interprétation des causes de leur échec ?

1.1. Du tournant néolibéral au tournant néomanagérial : transformation des normes dans la formulation des solutions de politiques éducatives

Au niveau de la gouvernance, le recadrage du problème et de son interprétation causale se fait par le passage d'une logique de moyens à une logique de résultats, recentrant le problème sur la faible performance de l'action publique et non plus sur le financement ou l'indisponibilité des moyens. La notion d'efficacité, en relation avec celle de gouvernance et de reddition des comptes, qui appartient au référentiel néo managérial est centrale dans le récit mobilisé par le camp adverse de l'opposition politique et syndicale, on voit donc que le paradigme de la gouvernance et le référentiel de la nouvelle gestion publique devient dominant et encadre le discours des deux coalitions, notamment avec une forte présence de l'économie de l'éducation dans le débat.

Ce changement de paradigme ou de référentiel résulte d'une part du décalage entre le référentiel global néomanagérial de bonne gouvernance, d'efficacité et d'efficace qui se heurte un référentiel sectoriel qualifié par les acteurs eux mêmes de "vision classique" de l'école marocaine post-indépendante centrée sur l'aspect quantitatif de massification et de gratuité comme moyen pour généraliser l'accès : la nouvelle gestion publique vient alors moderniser l'école en la rendant plus attractive et plus performante, en la soumettant à des logiques marchandes qui permettent d'atteindre cette efficacité (paiement, concurrence à l'intérieur d'un marché scolaire, adéquation formation-emploi...). D'autre part, à ce décalage s'ajoute l'accumulation des échecs de politique publique aboutissant à une crise de confiance qui s'installe autour des capacités de gestion limitées

¹⁰⁰ Hassenteufel, P. (2011). Conclusion: La construction collective de l'action publique dans le cadre de l'État régulateur. Dans : , P. Hassenteufel, *Sociologie politique : l'action publique* (pp. 289-320). Paris: Armand Colin.

de l'Etat, conjuguée à la crise de qualité de l'école publique, ce qui accélère ce changement de paradigme.

L'analyse de cette controverse à l'aide de l'approche cognitive et de l'ACF, dans le but de comparer et de catégoriser les idées, croyances et représentations dominantes des acteurs sur le lien entre paiement et qualité ou performance de l'éducation (croyances de politiques publiques), et plus largement la redéfinition des relations entre Etat, éducation et marché (croyances fondamentales), permet d'expliquer la circulation et la traduction sectorielle du référentiel néolibéral global et des idées du nouveau management public. Ces idées deviennent, comme nous l'avons démontré dans les chapitres précédents, la norme dominante dans la mise à l'agenda et la sélection des solutions lors de l'élaboration des réformes éducatives.

Si ces recettes standards, qui s'appuient sur un ensemble de théories économiques, sont d'abord imposées par les bailleurs de fonds via les plans d'ajustement structurels dans les années 80-90, les différents entretiens menés avec les décideurs et les cadres de l'administration centrale nous ont montré que ces idées, théories et recettes étaient ensuite adoptées et réappropriées par les élites dirigeantes (ministres, technocrates, cadres de l'administration et conseillers, présidents et doyens d'universités) dans les différentes institutions qui portent et défendent ces projets de réforme. Ainsi, l'imposition violente de plans d'austérité laisse place à une gouvernance indirecte des institutions internationales qui produisent à la fois un discours normatif et prescriptif subordonnant l'éducation aux logiques économiques de marché : *“Un ministère comme celui de l'éducation travaille avec des partenaires et des bailleurs de fonds, il travaille avec la Banque Mondiale, l'Union Européenne, l'Unicef, donc les ambassades, la JICA (agence de coopération internationale), tous les organes, donc les organisations internationales d'un côté, les bailleurs de fonds de l'autre côté”* (entretien avec A.F. professeur universitaire et ancien conseiller du ministre de l'éducation, 5 Juillet 2018).

Les engagements pris dans le cadre des OMD et des ODD, qui fondent un nouvel ordre éducatif mondial en enclenchant une série de réformes des systèmes éducatifs, sont porteurs d'un *changement de rationalité* qui renforce la domination gestionnaire et résulte en une standardisation des politiques éducatives : *“les processus de rationalisation de l'aide au développement sont projetés sur l'éducation grâce à des instruments de pilotage, structurés par des normes et des procédures standardisées et quantifiables empruntant leurs références et leurs modèles au Nouveau management public. Partout, les politiques éducatives sont énoncées dans le langage commun des matrices d'indicateurs chiffrés et des algorithmes fondant leur standardisation et leur itération et mobilisant des compétences et des techniques qui relèvent du champ de l'expertise.”* (Charton,

2017). Ce néo-managérialisme renforce le pouvoir des cadres et des experts qui définissent les objectifs et les instruments des politiques éducatives sur la base des matrices internationales.

Les bailleurs de fonds continuent d'exercer, à travers leurs recommandations, bonnes pratiques, outils d'aide à la décision, mais aussi évaluations et classements, qu'on peut considérer comme des outils de gouvernance indirecte, une pression et une influence sur l'Etat pour la réduction des dépenses, de la masse salariale, l'externalisation des services, sous des termes plus consensuels de rationalisation des moyens, de diversification des ressources, d'efficacité, de performance et de bonne gouvernance, largement repris par l'ensemble des acteurs. Le néolibéralisme assumé (austérité budgétaire, rôle de l'Etat réduit à la régulation des opérateurs privés, libéralisation et privatisation des services de base), laisse alors place au néo-managérialisme plus doux qui se présente comme une modernisation de l'Etat sur une base scientifique avec les finalités de l'amélioration de sa performance, de la satisfaction des usagers, et à travers la contractualisation, le paiement, l'introduction de la concurrence dans le service public et du partenariat public-privé comme outils de cette performance. Une *“néolibéralisation à bas bruit”* de l'éducation ?

Pour preuve de cette influence, aujourd'hui le Maroc suit dans ses orientations de politiques publiques les différentes recommandations de la Banque Mondiale, dont il dépend des financements, notamment en mettant au cœur de son Nouveau Modèle de Développement la notion de capital humain comme levier principal de développement tel que recommandé par celle-ci dans son mémorandum économique sur l'émergence¹⁰¹. Ce mémorandum recommande également le développement du préscolaire et l'élargissement de la couverture médicale, et ces orientations se transforment dès lors en priorité et se traduisent rapidement en objectifs de politiques publiques. En effet, le Maroc a récemment lancé deux grands chantiers sociaux : la généralisation du préscolaire et de la protection sociale. Les priorités sont donc lourdement influencées par les stratégies des bailleurs internationaux qui mettent en place des financements dans ce sens. Ces financements ont une contrepartie et s'accompagnent de recommandations néolibérales à savoir l'introduction du recouvrement des coûts par le paiement, sous la bannière de la diversification des sources de financement et du ciblage plus efficient, ainsi que de la contractualisation pour le recrutement des enseignants dans le secteur public.

Néanmoins, bien que dominant chez les décideurs, les technocrates et les hauts fonctionnaires qui mettent en œuvre ces recommandations et les traduisent au niveau sectoriel, finissant par les adopter

¹⁰¹ La Banque mondiale. *Mémorandum économique : le Maroc à l'horizon 2040 - Investir dans le capital immatériel pour accélérer l'émergence économique*, 18 octobre 2017. URL : <https://www.banquemonddiale.org/fr/country/morocco/publication/morocco-economic-memorandum-2017>

et les défendre, on voit que si le référentiel néolibéral est loin d'être partagé par tous les experts du forum scientifique, ceux-ci citent tous la gouvernance comme étant l'un des principaux facteurs explicatifs de la faible performance du système éducatif. Tandis que les acteurs militants et syndicalistes, ou parlementaires attachés à un référentiel et une vision plus "classique" et plus sociale du rôle de l'Etat, auront tendance à privilégier le manque de volonté politique comme explication de l'échec.

Présents dans les débats au sein des institutions et qui pèsent sur la prise de décision, ces acteurs disposent d'une marge de manœuvre et de négociation pour bloquer ce genre de projets qui touchent les principes fondateurs de l'école marocaine et remettent en cause les acquis sociaux, tout en ayant recours à la médiatisation pour alerter, mobiliser, prendre à témoin l'opinion publique pour gagner son soutien. Ils vont alors opposer à ce discours normatif et prescriptif un discours plus critique axé sur les déficits de la planification et de la mise en œuvre, mais remettent également en cause l'existence d'une volonté et d'une intention réelle de réformer l'école publique.

1.2. Un déficit de gouvernance ou un manque de volonté politique ?

Dans la littérature, *"la gouvernance refait surface dans les années 1970 face au diagnostic d'une incapacité des gouvernements à répondre aux problèmes qui leur sont soumis et à s'ajuster à de nouvelles échelles et formes d'organisation sociale, économique et politique. (...) La notion de gouvernance peut être définie comme un processus d'agrégation, de coordination et de direction d'acteurs, de groupes sociaux et d'organisations, en vue d'atteindre des objectifs définis et discutés collectivement."* (Le Galès, 2019)¹⁰². Elle constitue donc à la fois une critique vis-à-vis de la forme classique de gouvernement et de son incapacité à répondre aux problèmes publics, et une réponse à celle-ci par la redéfinition du mode de gouvernement et des rapports entre acteurs et l'action publique comme étant un processus moins descendant et plus horizontal. On retrouve cette même critique adressée à la notion de "réforme" qui désigne une intention centrale descendante de changement par le haut, ce qui rendrait difficile son appropriation par les acteurs, expliquant ainsi le gap dans la mise en œuvre.

La gouvernance désigne alors un nouveau paradigme de modernisation de l'Etat. Ce nouveau paradigme substitue aux techniques classiques de « gouvernement » des méthodes nouvelles de « gouvernance ». Ce changement de paradigme est un indicateur de l'ébranlement du modèle étatique classique au profit d'un modèle plus performant. La gouvernance apparaît ainsi comme un thème

¹⁰² Le Galès, P. (2019). Gouvernance. Dans : Laurie Boussaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques: 5e édition entièrement revue et corrigée* (pp. 297-305). Paris: Presses de Sciences Po.

consensuel dont le bien-fondé ne saurait être mis en doute. C'est ainsi que parler de « gouvernance » plutôt que de « gouvernement » ou de « politique » est devenu un moyen d'activer les connotations positives associées au vocable puisque l'action engagée est symboliquement placée sous le signe de la **modernité** et de l'**efficacité** (Chevallier, 2003).

Dans nos entretiens avec les acteurs, on retrouve cette dichotomie entre une vision dite “classique” du rôle de l'Etat dans le secteur éducatif, et une vision qui se réclame comme plus moderne et plus performante. Ces deux visions sont celles portées par les deux coalitions identifiées. Ce que cette dichotomie et ce changement de paradigme cachent, c'est qu'en réalité, la vision moderne correspond à une introduction progressive des mécanismes de marché estimés plus performants que la gestion étatique classique, voire à un retrait progressif de l'Etat qui échoue à réformer l'école au profit du privé auquel on associe une plus grande attractivité, sans forcément en interroger la cause. La bonne gouvernance est d'ailleurs une composante de la nouvelle gestion publique qui s'appuie sur les principes d'efficacité et de performance et importe les méthodes de gestion des entreprises privées dans le secteur public et l'administration, dont la gestion bureaucratique pose des problèmes d'efficacité. Elle repose sur cinq critères : la redevabilité (accountability); la transparence; la non-discrimination; la participation; et l'efficacité.

La gouvernance s'impose alors comme un moteur de changement et de réforme de l'Etat en alimentant la croyance de la nécessité de promouvoir de nouvelles méthodes de décision et d'action à tous les niveaux, en réponse à la complexification des problèmes et la multiplicité des pouvoirs et des acteurs qui implique la recherche de nouvelles formes d'organisation et de coopération plus souples entre les acteurs concernés. Elle constitue un volet important dans les grandes réformes du système éducatif au Maroc à partir de 2000, telles que la Charte Nationale de l'Education Formation composée de 5 volets dont l'un est consacré à la gouvernance (Espace V). Elle est ensuite remplacée par d'autres termes dans les réformes suivantes : “gestion” et “planification” (Programme d'Urgence 2009-2012, Espace 3), ou encore “leadership”, “conduite du changement” et “capacités managériales” (Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030, Chapitre IV, Levier 23).

Elle est également introduite sous la forme de “bonne gouvernance” par les institutions financières internationales comme la Banque mondiale qui la relie aux notions de bonne administration des ressources, d'Etat de droit, de transparence et de reddition des comptes ou redevabilité, et la prône comme norme internationale dans la réforme des institutions des pays en développement : *“La gestion saine du développement exige l'instauration de normes et d'institutions assurant un cadre prévisible et transparent pour la conduite des affaires publiques et*

obligeant les tenants du pouvoir à rendre des comptes” (Banque Mondiale. *Governance and Development*, 1992) comme réponse au diagnostic critique sur la gestion publique en Afrique qualifiée de “*crise dans la gouvernance*”. Le terme de “gouvernance” est utilisé pour la première fois par la Banque mondiale en 1989, soit la même année du consensus de Washington. Discours de crise et remise en cause des dysfonctionnements du secteur public fondent encore une fois la légitimité de ce changement de paradigme.

Présentée comme un paradigme scientifique, elle comporte en réalité une dimension politique car sous-tendue par un ensemble de représentations idéologiques, que l’on retrouve en arrière-plan du discours politique actuel sur la gouvernance : l’image d’un monde apaisé et pacifié par la résorption des conflits et des antagonismes, la dépolitisation des problèmes et l’effacement du pouvoir, les choix collectifs n’étant plus une affaire politique mais plutôt technique (Bouvier, 1986), la banalisation de l’Etat qui devient un acteur parmi d’autres... les approches idéologiques de l’école sont remises en cause par des approches plus pragmatiques favorisées par les résultats de la recherche, le développement des neurosciences, les comparaisons internationales, la préoccupation de l’efficience dans un contexte économique difficile : on parle d’evidence-based education / policy / management, fondés sur l’observation et l’analyse de résultats, l’étude de faits et de preuves plus objectives. Elle est donc porteuse d’une neutralisation de la dimension politique des problèmes publics, comme l’illustrent les appels à la dépolitisation et au pragmatisme. Pourtant, la bonne gouvernance qui fait appel à la transparence et à la reddition des comptes est directement liée à la nature politique du système de gouvernement.

La notion de gouvernance implique une redéfinition du rôle de l’Etat, qui devient un acteur parmi d’autres, contrairement à la notion de gouvernement qui repose sur une conception du pouvoir asymétrique, inégalitaire et unilatéral imposé par la contrainte et l’exercice de la violence légitime, et marqué par une domination du rôle de l’Etat dans la conduite des politiques publiques. La souveraineté étatique s’éroderait au profit de la gouvernance qui recouvre deux inflexions majeures : l’intervention d’acteurs externes et internes divers dans les processus décisionnels constitue une contrainte pour l’Etat qui n’est plus le seul maître à bord et qui est alors contraint de tenir compte des autres acteurs amenés à participer de manière formelle ou informelle dans la prise de décision ; les solutions consensuelles reposant sur l’accord entre les différents acteurs sont préférées à celles de type autoritaire, les choix sont le résultat de négociations et de compromis prenant en compte les points de vue des différentes parties prenantes, et où l’Etat renonce à faire prévaloir ses vues et accepte de discuter avec ses partenaires sur un pied d’égalité à l’élaboration collective des décisions.

Cette vision pluraliste et interactive ou participative est mise en lumière par la sociologie de l'action publique qui prend en compte la complexité croissante des problèmes et des processus de décision qui ne peuvent être maîtrisés par un acteur individuel et l'existence de pouvoirs multiples, nécessitent régulation et coordination ou gouvernance. Elle implique une interdépendance entre les acteurs qui parviennent à des décisions mutuellement satisfaisantes ou contraignantes par la coopération et la négociation (Schmitter), et une multiplicité des centres de décision. L'Etat est donc obligé de composer avec d'autres acteurs (partis, syndicats, mouvements étudiants, acteurs privés...) et de trouver un terrain d'entente par la négociation.

En se basant sur ces définitions, on peut en déduire un déficit de gouvernance dans les régimes autoritaires fermés ou les réformes se font par le haut. Le régime hybride est plus ambivalent dans la mesure où il tente d'incorporer l'aspect participatif pour plus de légitimité et d'efficacité pour assurer l'adhésion des différents acteurs à la réforme, et un diagnostic qui tienne compte de la réalité des besoins sur le terrain. Mais l'Etat continue de jouer un rôle prépondérant dans la prise de décision et un modèle de décision qui reste centralisé et top-down, et qui est l'une des raisons de l'échec de certaines réformes. C'est notamment le cas avec le programme d'Urgence imposée par le haut et pilotée par une conseillère royale qui d'après certains témoignages a déclaré aux acteurs de terrain que le train de la réforme était en marche et qu'ils avaient intérêt à le prendre, et ce malgré un grand désaccord concernant l'approche d'élaboration et les méthodes pédagogiques importées et non adaptées au contexte marocain. Par ailleurs, il existe différents niveaux de participation (information, consultation, concertation, co-construction et co-décision). Les réformes éducatives s'arrêtent pour l'instant à un niveau de consultation des acteurs de la communauté épistémique lors de la phase d'élaboration. Les réformes restent essentiellement pensées par des forums d'experts désignés au sein des institutions concernées.

Cela n'empêche pas de retrouver des caractéristiques de celle-ci au niveau de la reconfiguration des rapports entre acteurs. La gouvernance est marquée par la pluralité des acteurs et des centres de décision. La ligne de distinction entre privé et public s'efface à fur et mesure que l'Etat sous-traite la gestion de plusieurs de ses services au privé, voire parfois même l'élaboration de ses politiques publiques (c'est le cas avec le programme d'Urgence dont l'élaboration est sous-traitée à un cabinet de conseil par exemple), et que les organisations privées (y compris la société civile organisée, les groupes de pression et d'intérêt ou les organismes internationaux) s'immiscent dans la prise de décision. Or, comme on a pu le voir, les organisations internationales influencent largement les

normes et les référentiels d'élaboration des politiques éducatives, et les syndicats jouent un rôle de résistance, d'opposition et de négociation.

La promotion des techniques de gouvernance peut être considérée ou bien comme le signe d'un déclin irréversible de la forme étatique elle-même, ou bien comme l'indice d'un ajustement des modes d'action étatiques à un contexte social nouveau. La remise en cause de la performance de l'Etat et de sa capacité à gérer les différentes réformes de l'éducation de manière efficace par exemple, et les appels à sa modernisation pour plus d'efficacité vont dans ce sens de la nécessité de réinvention de l'Etat et sont étroitement liés à la promotion d'une nouvelle gouvernance.

Retrait, dépassement ou redéploiement de l'Etat ? La gouvernance implique-t-elle un déclin de la souveraineté face aux pressions des institutions internationales et du marché et une obsolescence de la forme étatique puisque l'Etat ne dispose plus de cette puissance suprême et d'une autorité sans partage et doit composer avec d'autres acteurs et se plier à un cadre de coopération qui le dépasse ? La gouvernance se déplacerait par-dessus les Etats, laissant entrevoir un monde dans lequel les États, régulés plutôt que régulateurs, sont pris dans les mailles d'un jeu dont la maîtrise leur échappe, un ordre transnational en surplomb des Etats. La transformation des modes de régulation induite par la mondialisation et l'entrée en jeu de nouveaux acteurs qui concurrencent les Etats dans la prise de décision, se traduit par une internationalisation et une standardisation des politiques publiques. Nous avons notamment vu la gouvernance indirecte des organisations internationales et la manière dont elles participent à la production d'un nouvel ordre éducatif mondial et à la circulation des normes et du référentiel néolibéral et néomanagérial.

Les différentes acceptions de la “Gouvernance” chez les acteurs de cette controverse :

Dans le contexte de cette controverse, on s'aperçoit que la gouvernance est une notion polysémique employée de manière très extensive par les acteurs pour désigner différents aspects de la mise en œuvre et de la gestion des réformes et du système éducatif, que ce soit des aspects organisationnels ou politiques. Il s'agit à la fois de normes, de principes et de critères, que d'actions et de procédures nécessaires à l'atteinte efficace et efficiente des résultats visés.

- Redevabilité et reddition des comptes : cette notion de redevabilité (*accountability*) s'inscrit à la fois dans un référentiel de new public management (suivi-évaluation, indicateurs de performance, assurance qualité...) visant à améliorer la performance et le fonctionnement des universités (cette idée commence à faire son chemin avec la création d'une Agence Nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur au Maroc) ; ainsi

que dans le vocabulaire politique. D'une part adopté par les acteurs d'opposition critiques par rapport à la gestion des ressources et des réformes, au manque de définition des responsabilités, ce qui a été reproché par le CSEFRS au gouvernement dans son avis sur la loi-cadre, de reddition des comptes (ex. Plan d'urgence); et d'autre part comme principe constitutionnel de corrélation entre la responsabilité et reddition des comptes présent dans les discours du Roi et qui fait débat quant à son opérationnalisation et sa traduction du discours vers la pratique de l'action publique.

Au niveau politique, le problème de reddition des comptes est étroitement lié à la nature du système politique hybride dont la dualité résulte en une dilution des responsabilités, avec des organes consultatifs et des commissions royales qui deviennent centre de décision et d'élaboration des politiques publiques, et un gouvernement chargé d'exécuter ces orientations royales, et qui est à la fois responsable devant le parlement, les électeurs mais aussi devant le Roi : « *Nous voulons être à la hauteur des attentes du roi Mohammed VI* », affirme Abdellatif El Miraoui, ministre actuel de l'enseignement supérieur. Le roi a en effet le pouvoir d'exécuter la reddition des comptes en limogeant des ministres comme c'est le cas en 2017, suite au mouvement social du Hirak et à la crise politique dans le nord du pays. En se basant sur l'article 1 de la Constitution et son alinéa 2 relatif à la corrélation entre la responsabilité et la reddition des comptes, et "*prenant en considération le degré de manquements à la responsabilité, Sa Majesté le Roi, que Dieu l'assiste, a décidé un ensemble de sanctions et de mesures contre* (communiqué du cabinet royal, 24/10/2017). Hibou & Tozy parlent ainsi de l'institutionnalisation de la colère royale, qui était désormais entrée dans les façons de penser et le normal du politique.

Au niveau institutionnel, le problème de gouvernance est d'une part relié à un déficit de planification stratégique, d'après différents acteurs interrogés, que ce soit au niveau des institutions d'évaluation, des syndicats ou des chercheurs. Ce constat semble faire consensus entre plusieurs des acteurs interrogés qui pointent du doigt le déficit de planification, d'accompagnement des réformes, la mauvaise gestion des ressources humaines... Ce problème de planification stratégique est défini par les acteurs de plusieurs manières : la non disponibilité de l'information et la manque de transparence; le manque de volonté ou de capacité d'agir à temps pour résoudre des problèmes avant qu'ils ne deviennent trop complexes : accumulation de déficits pendant des années par manque d'action malgré la disponibilité de l'information (ex. déficit d'encadrement et de formation des enseignants); le décalage entre le discours, la vision et les réalisations (cf. citation p.13).

- Allocation rationnelle des ressources : la gouvernance c'est aussi le fait de définir des priorités, d'effectuer des choix stratégiques pour rationaliser les dépenses et afin qu'elles

soient efficaces, par exemple entre investir dans la généralisation de l'accès ou dans l'amélioration de la qualité, or les acteurs remarquent un manque de priorisation dans les réformes à tel point qu'on retrouve les mêmes objectifs entre la Charte de 2000 et la Vision Stratégique de 2015. Du point de vue du rendement, ce problème de planification créerait un manque à gagner sur le plan économique si la dépense n'est pas dirigée vers le bon intrant permettant l'amélioration de la qualité du capital humain. Les acteurs soulèvent la nécessité de passer d'une approche quantitative à une approche qualitative et transformationnelle.

- Organisation et procédures, vision : *“L'absence d'une vision et d'une ingénierie globale du Système d'Education et de Formation, alors qu'étaient entreprises sa décentralisation/déconcentration, a limité sa cohérence.”* (INE-CSEFRS, le Rapport analytique de la mise en œuvre de la Réforme, 2014).

- Capacités de gestion insuffisantes, gaspillage et manque d'efficacité dans l'utilisation des ressources : ressources financières considérables mobilisées pour le programme d'Urgence n'ont pas été utilisées de manière efficace, manque de suivi/contrôle/traçabilité, déperditions et abandons : la déperdition universitaire qui est autour de 50% en licence coûterait 3 milliards de DH par an¹⁰³.

La notion de bonne gouvernance semble faire l'unanimité chez l'ensemble des acteurs (thème consensuel) mais peut être mobilisée différemment par les deux coalitions soit pour justifier les réformes néolibérales, l'austérité et le désengagement de l'Etat qui cherche à alléger ses charges, soit pour critiquer l'efficacité et l'efficacité de l'action publique. Neutre en apparence, elle est en réalité chargée d'une dimension normative et prescriptive, et appartient au paradigme néo-managérial de modernisation de l'Etat par le moyen de la nouvelle gestion publique. Elle a été utilisée comme moteur de changement pour étayer une dynamique de réformes. Ainsi, la critique récurrente de la gouvernance de la politique éducative a servi d'appui et d'argument aux différentes réformes politiques de l'école, mais au-delà, la critique des fondements de la gestion étatique classique au profit d'une gestion plus moderne et plus performante inspirée des principes du marché.

- Leadership politique : une notion vague et ambiguë (Sawicki, 2003). Dans notre cas de figure, le leadership est prisonnier du consensus. L'aversion au risque est importante, vu la taille de l'enjeu politique, qu'il cherche à tout prix à éviter de provoquer la crise et recule avant la confrontation qui peut être déstabilisante pour l'ensemble du système politique et non pas seulement pour le gouvernement, ce qui se traduit dans la production des politiques éducatives par l'incrémentalisme et le morcellement de décisions en demi-mesures : *“les*

¹⁰³ La déperdition universitaire coûte 3 milliards de DH par an à l'Etat. *Médias24*, septembre 2019.
URL: <https://medias24.com/2019/09/20/la-deperdition-universitaire-coute-3-milliards-de-dh-par-an-a-letat/>

analyses concrètes et localisées de la fabrique de l'école par ses acteurs (...) invitent à penser l'école en terme de compromis plutôt que de modèle" dans la mesure où les politiques éducatives font l'objet de négociations, de réinventions et de bricolages constants et complexes (Charton, 2015).

- Volonté politique : intention crédible démontrée des acteurs politiques, leadership politique et engagement à poursuivre les réformes jusqu'à ce que les résultats soient atteints, condition préalable à des réformes durables.

- Manque ou absence de volonté : inaction, décalage entre discours, vision et actions qui ne suivent pas au bon moment, mauvais choix politiques, absence d'incitation pour réformer l'école publique

- Sur le plan institutionnel : une lourde bureaucratie qui entrave la prise d'initiative et l'innovation ou le développement de la recherche scientifique dans les universités (peur de dépenser # manque de moyens), administration très centralisée qui favorise l'inaction et limite la performance des établissements scolaires qui disposent de peu d'autonomie d'action : *"Les chaînes de décision entre l'administration centrale et les niveaux décentralisés continuent à fonctionner comme par le passé. Beaucoup de décisions restent l'apanage d'instances centrales pour lesquelles le transfert des compétences et des prérogatives aux académies régionales par exemple demeure tributaire de mesures d'accompagnement"* (INE-CSEFRS, le Rapport analytique de la mise en œuvre de la Réforme, 2014).

- De même, l'autonomie des universités est limitée et la gestion de leurs finances reste centralisée au niveau de ministère, ce qui est contraignant : *"sur le plan financier, il y a une dépendance presque totale des universités des subventions du ministère avec un rôle limité du conseil de l'université dans la préparation du budget, puisque ces subventions sont destinées, à des objectifs fixés préalablement, sans que le conseil de l'université ne puisse en changer l'affectation."*¹⁰⁴, de même que pour la gestion des ressources humaines qui n'a pas été transférée du ministère vers les Universités comme le stipule la loi n°01.00 portant organisation de l'enseignement supérieur.

- Le manque de transparence, de suivi et d'évaluation des projets d'Université, et donc de redevabilité, est également soulevée : *"il y a des commissions de choix de ces Présidents*

¹⁰⁴ Enseignement supérieur : La Cour des comptes pointe du doigt la gouvernance des universités. LaQuotidienne.ma, Mars 2022. URL : <https://laquotidienne.ma/article/info-quotidienne/enseignement-superieur-la-cour-des-comptes-pointe-du-doigt-la-gouvernance-des-universites>

d'Université, on ne sait pas quels sont leurs projets, comment ils sont évalués, est-ce que le projet qu'ils ont présenté est défendable, est-ce qu'il a été réalisé de 50% 60%...”¹⁰⁵.

Le problème de gouvernance est-il alors dû à un gap dans la mise en œuvre ou à l'absence de volonté politique de redresser la qualité de l'école publique pour promouvoir le privé ?

La première étape est la désignation du responsable de l'échec : volonté et leadership politique reviennent souvent à la fois comme facteurs explicatifs par les acteurs d'opposition et les agents de la communauté éducative qui voient la réforme comme un processus descendant, et pointent du doigt sa mauvaise gestion, mais ils imputent aussi l'échec à un manque de volonté : ce n'est pas simplement une question de limites ou de contraintes mais de non intérêt. La réforme désigne en effet une volonté et une intention centrale de changement, son échec est-il un indicateur du manque de volonté ?

La volonté désigne l'intention et l'intérêt, or en politique publique on remarque souvent des distorsions dans la mise en œuvre avec des résultats qui ne correspondent pas toujours aux objectifs annoncés (*implementation gap*). Ces distorsions sont dues à plusieurs facteurs : les limites cognitives de la rationalité de l'action publique qui entravent la capacité d'anticiper les contraintes et les impacts, y compris les effets indésirables de l'action ; l'existence d'une multiplicité d'acteurs et d'intérêts divergents et donc “des volontés”, et la poursuite simultanée de plusieurs objectifs latents et manifestes à la fois.

L'ACF représente une logique explicative alternative qui part des critiques adressées à l'approche top-down et inspirées par la sociologie des organisations. Dans une étude de Pressman et Wildavsky en 1973, appliquant l'approche top-down, approche d'analyse qui s'intéresse à une décision émanant du centre pour étudier ses effets sur les interactions entre autorités chargées de sa mise en œuvre et l'environnement social, il s'avère qu'il existe en réalité un écart important entre intentions initiales des décideurs d'un côté, et la mise en œuvre et les résultats de l'action publique de l'autre. C'est ce qui est précisément reproché aux réformes éducatives successives qui peinent à atteindre leurs objectifs. Ce gap entre objectifs et résultats finaux et ces distorsions seraient dues au fait que les décisions sont souvent contournées et modifiées en cours de route, à la divergence des intérêts et des objectifs des différents acteurs lors de mise en œuvre, etc. La sociologie des organisations, qui inspirera par la suite la sociologie de l'action publique, prend davantage en compte la variété et la

¹⁰⁵ Entretien avec Abdelkader Azraih, ancien syndicaliste, parlementaire et représentant de la CDT à la COSEF, novembre 2018

pluralité des acteurs impliqués dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques publiques, et qui prennent des initiatives contradictoires en fonction de leurs objectifs propres, ce qui conduit à la déformation de l'input initial et à la reformulation permanente des politiques publiques.

Quels sont alors les indicateurs de la volonté politique ? Les actions et réalisations mises en œuvre pour atteindre les résultats escomptés, les ressources allouées, peuvent être des indicateurs de l'existence d'une volonté politique de concrétisation d'une réforme. Or, cette controverse est marquée par la critique du manque d'actions, ou de l'insuffisance des réalisations par rapport aux objectifs fixés par les trois principales grandes réformes du système éducatif lors des deux dernières décennies, critique qui s'appuie sur les bilans et rapports d'évaluation de ces politiques publiques. La volonté politique est aussi mise en cause par la mise en évidence de choix politiques destructeurs de la qualité de l'éducation, tels que le recrutement des enseignants sans formation suffisante, ou par la lenteur des réformes : *“les actions ne suivent pas toujours le discours”*¹⁰⁶, et on remarque une temporalité particulièrement lente de mise en œuvre des politiques publiques (changement incrémental, cf. 2.1), avec un leadership prisonnier du consensus et prise d'initiative très limitée qui crée l'inertie.

Au niveau des ressources allouées à la réforme, la plupart des observateurs et des rapports d'évaluation s'accordent que c'est peut-être le volet dont les objectifs en termes de mobilisation des ressources financières du moins ont été le plus achevés. Ainsi, la réforme prévoyait une augmentation annuelle de 5% du budget de l'éducation, qui a été mise en œuvre, un quart du budget de l'Etat est alloué à l'éducation, 45 milliards de dirhams au Plan d'Urgence. Cela confirme que le problème ne réside pas tellement au niveau de la mobilisation des ressources mais bien dans leur gouvernance, utilisation, planification, efficience et redevabilité, notamment dans le contexte d'un régime autoritaire politiquement non responsable, qui essaie de limiter la mobilisation et la dynamique politique, pas seulement par la répression mais aussi par le confinement de la controverse pour éviter la confrontation, ou en appelant à l'exclusion du politique des institutions et la technocratisation de l'élaboration des politiques publiques.

De manière plus concrète, au niveau des réformes étudiées, lorsqu'on s'intéresse à leur design, la plupart des acteurs qui y ont directement participé mettent en avant le processus participatif d'élaboration de la Charte Nationale et de la Vision Stratégique à travers des consultations élargies pour permettre aux acteurs de terrain d'exprimer leurs besoins et attentes, et de s'appropriier la

¹⁰⁶ Entretien avec A. Belarbi, syndicaliste et secrétaire général du SNE-CDT, décembre 2018.

réforme plus facilement, mais estiment qu'il n'y aurait pas eu de communication suffisante pour montrer l'adéquation entre le texte de la Vision stratégique et les propositions des publics consultés¹⁰⁷.

Pour ce qui est de la Charte Nationale de l'Éducation en 2000, elle a également été élaborée de manière participative et a apporté des avancées importantes mais qui n'ont pas été complètement réalisées ou mises en œuvre. Le bilan mi-parcours de la mise en œuvre de la Charte renvoie le retard d'exécution au manque de contractualisation entre les acteurs dont la mobilisation autour de la réforme était l'un des principaux leviers visés (gouvernance) et au manque de définition des responsabilités (redevabilité).

D'autres observateurs remarquent que malgré l'existence d'une vision, les actions n'ont pas toujours suivi le discours au bon moment : *“En 2004, nous avons organisé un séminaire sur l'enseignement, à l'époque, M. Habib El Malki était ministre de l'éducation, avec la participation du directeur de la planification, M. X, qui nous a fait part au nom du ministère de l'éducation, en 2004, du déficit en nombre d'enseignants dont nous avons besoin en 2010, 2012, 2014, 2015... la vision est claire ! Et du nombre d'écoles élémentaires, de collèges et de lycées dont nous avons besoin, et du nombre de classes nécessaires par rapport à la croissance démographique du Maroc. Depuis, ils n'ont fait aucun effort pour remédier aux difficultés présentes à l'époque, ils ont laissé les choses en l'état... les gens ont 40-50 élèves par classe, ramène celui-ci, enlève celui-là... jusqu'à ce qu'on se soit retrouvé avec cette catastrophe. Maintenant, qu'est-ce qu'ils font ? c'est plus grave ! Maintenant ils embauchent 20 000 enseignants par an (contractuels) sans formation, mais c'est la casse totale !”*¹⁰⁸.

Le manque d'actions, de priorisation et de planification, et de mobilisation des ressources a dès lors causé un retard important dans l'exécution de la Charte qui devait être rattrapé par une plus grande mobilisation des ressources à travers le programme d'Urgence censé accélérer la mise en œuvre et *“donner un nouveau souffle à la réforme”*. Toutefois, le Plan d'Urgence dont le design a été externalisé et confié à un cabinet de conseil a été à la fois mal élaboré, sa première version ne reflétant pas assez les besoins du terrain a dû être reprise par le Ministère de l'Éducation Nationale, puis très mal exécuté du fait du nombre de projets et de l'importance des ressources mobilisées qui dépassaient les capacités de gestion, que déficit de gouvernance et de procédures (manque de

¹⁰⁷ Entretiens avec A.F., chercheur universitaire et ancien conseiller du ministre de l'éducation, juillet 2018.

¹⁰⁸ Entretien avec Allal Belarbi, Syndicaliste et secrétaire général du syndicat national des enseignants (SNE-CDT), décembre 2018.

transparence, de traçabilité des opérations, de définition des responsabilités), et ce malgré l'existence d'une volonté au sommet de l'Etat d'accélérer la réforme et la mise en œuvre de la Charte et les ressources considérables. De manière générale, les acteurs et observateurs estiment qu'il y a un véritable problème au niveau de la gouvernance et de mise en œuvre des réformes, même lorsqu'elles ont été élaborées dans un esprit participatif.

En conclusion, on peut dire que la cause du retard des réformes réside davantage dans leur mise en œuvre, y compris la gouvernance, qu'on peut attribuer à des capacités de gestion limitées, un manque de planification ou de transparence, que dans l'absence d'une volonté politique de réforme. Toutefois ces limites, qui créent un décalage entre le discours et ses effets d'annonce d'un côté et les actions de l'autre, sont interprétées par les acteurs comme un manque de volonté dans l'exécution et le suivi des réformes.

Par ailleurs, des mesures politiques contribuent à la fragilisation du système éducatif, comme le recrutement d'enseignants sans formation, ou la précarisation des statuts de ceux-ci par la contractualisation, ou encore les promesses électorales non tenues quant à la revalorisation des salaires. Ces mesures produisent un effet retour négatif en renforçant la posture de contestation qui met directement en cause le manque de volonté politique de réforme : *“Alors, on ne peut pas intégrer une classe sans formation, et celui qui embauche des enseignants non formés veut détruire le Maroc”* (Entretien avec un syndicaliste de l'enseignement, 2018)¹⁰⁹. Ce présupposé de manque de volonté politique est dû à la crise de confiance entre acteurs qui est aggravée par le tournant néolibéral pris par les réformes éducatives, et la promotion par l'État de la privatisation de l'éducation, ce qui amène les acteurs de la coalition d'opposition à conclure qu'il y a une volonté de destruction et de démantèlement de l'école publique et de marchandisation de l'éducation qui renforce la reproduction des inégalités sociales, de la même manière que Bourdieu définit le néolibéralisme comme un *“programme de destruction des structures collectives capables de faire obstacle à la logique du marché pur”* (Bourdieu, 1998)¹¹⁰.

Ce qui nous renvoie au “penchant diabolique” exacerbé non seulement par le caractère polémique de la controverse, pathologisée et qualifiée de surenchère politique et médiatique, mais aussi par la crise de confiance qui caractérise le discours autour de la réforme de l'éducation publique au Maroc. Toutefois, on ne peut pas réduire cette interprétation à une lecture complotiste parce qu'il existe de

¹⁰⁹ *idem*

¹¹⁰ BOURDIEU, P. *L'ESSENCE DU NÉOLIBÉRALISME*. LE MONDE DIPLOMATIQUE, 1 MARS 1998. URL : [HTTPS://WWW.MONDE-DIPLOMATIQUE.FR/1998/03/BOURDIEU/3609#NB1](https://www.monde-diplomatique.fr/1998/03/BOURDIEU/3609#NB1)

vrais dysfonctionnements qui peuvent justifier cette croyance (gaspillage, mauvaise gestion des ressources même lorsqu'elles sont disponibles, manque d'efficience).

L'action publique est jugée sur la base des résultats, et des intentions : la néolibéralisation est associée à une volonté de retrait de l'Etat et de destruction de l'école publique, or on se rend compte que ce n'est pas forcément l'intention et que pour certains décideurs politiques, privatisation et redressement de la qualité du public ne sont pas contradictoires et peuvent aller de pair dans la mesure où le privé est vu comme un partenaire qui décharge l'État de ses contraintes en répondant au besoin d'une partie de la demande, et le paiement comme une manière de générer plus de ressources et d'améliorer la qualité, donc l'objectif est commun mais les croyances idéologiques et instrumentales diffèrent sur la bonne solution. Chaque camp étant convaincu que sa solution est la meilleure du point de vue idéologique, soit les autres n'ont rien compris et doivent changer de mentalité soit ils ont des intentions malveillantes (défense d'intérêts, destruction, nihilisme, surenchère...).

Pour ce qui est des intentions, il y a une véritable crise de confiance entretenue par la dégradation de l'école publique, la promotion du secteur privé et des écoles étrangères résultant en un système éducatif socialement fragmenté qui évolue à plusieurs vitesses. L'école publique est perçue comme "l'école des pauvres", elle est négligée par les gouvernants qui appartiennent aux classes dominantes et qui, ne scolarisant pas leurs enfants, manqueraient d'intérêt sincère à la réformer. La reproduction des inégalités sociales profiterait aux élites dont la plupart ne sont pas issus de l'école publique et sont formés à l'étranger : *"Si les élites marocaines fonctionnaient en vase clos, c'est-à-dire en situation nationale, elles seraient contraintes de réformer la formation. Mais du fait qu'elles échappent au lot commun, elles restent immobiles devant la dégradation délétère de leur système éducatif. Or leurs enfants bénéficient d'un système de qualité grâce à leur mobilité, tandis que les enfants des classes populaires et moyennes sont condamnés à un système disqualifié. Les universitaires marocains, dès qu'ils s'expriment en confiance, sont les premiers à déplorer l'incurie de ce système et de leurs étudiants."* (Vermeren, 2011).

1.3. Gouvernance et volonté politique de réforme dans le contexte du régime hybride :

Cette appréhension est due à la nature et à l'histoire du système politique marocain. Ainsi, les régimes autoritaires et monarchiques sont marqués par la volonté d'instrumentalisation de l'éducation à des fins politiques de soumission et d'obéissance des sujets à la monarchie. L'école

est le lieu du politique et de la construction du socle national par l'inculcation de valeurs à la fois religieuses et nationalistes de loyauté envers les constantes du Royaume ("*Dieu, la Patrie, le Roi*"). Les tendances autoritaristes du régime monarchique sont soupçonnées d'avoir impacté la qualité de l'éducation, au niveau des programmes et des méthodes d'enseignement basés sur l'apprentissage plutôt que sur la réflexion et le sens critique¹¹¹. L'éducation est même vue comme une menace, notamment à l'époque du règne de Hassan II durant les années de plomb où le régime utilise la répression pour mater les mouvements étudiants et faire face une opposition politique de gauche qui a une forte présence dans les universités.

En résulte un manque de confiance chronique entre les élites d'opposition et le régime autoritaire qui n'avait pas intérêt à ce que les gens soient éduqués et politiquement conscients ou engagés, notamment pour pouvoir perpétuer les pratiques autoritaires telles que ; le trucage historique des élections en noyant les zones urbaines éduquées en les associant à des zones rurales dans le découpage électoral fait par le ministère de l'intérieur très proche de la monarchie, et ce du fait de la dichotomie entre élites éduquées dans les villes qui votent traditionnellement à gauche, et les notables fidèles au *Makhzen* ou affiliés aux partis d'administration dans le rural avec une population très peu alphabétisée, et qui étaient favorisés par le découpage et avaient besoin de moins de voix pour être élus ; l'instrumentalisation politique de l'éducation par la généralisation des écoles coraniques par Hassan II malgré un rapport défavorable sur l'impact négatif de celles-ci sur le développement de l'esprit critique, pourtant mis en évidence dans un rapport qu'il a lui-même commandé¹¹² et qui montrait que les méthodes d'apprentissage pratiquées dans ces écoles traditionnelles étaient basées sur l'obéissance et l'écrasement de la personnalité individuelle des apprenants ; la répression des mouvements étudiants politisés dans les universités vues comme une menace et un lieu de politisation et de développement de l'opposition politique.

Aujourd'hui, malgré la persistance de l'approche sécuritaire, on peut dire que cette époque est révolue, bien que la coalition de cause garde une certaine méfiance vis-à-vis des élites dirigeantes et continue d'associer la cause de l'échec des réformes à un manque de volonté politique. On n'est pourtant plus dans la même optique, et le contexte politique, économique et social a bien évolué depuis. En effet, le régime se rend enfin compte des limites de la répression et de l'échec de l'ancien modèle de développement économique qui a négligé le facteur développement du capital humain et prend conscience de la nécessité d'investir dans la qualité de l'éducation pour être capable de s'insérer dans l'économie mondiale du savoir et devenir un pays émergent. La méfiance

¹¹¹ KSIKES, D. M. CHAFIK : *LES DÉGÂTS DE L'ÉLITE SONT ÉNORMES*. Economia HEM. URL: <https://www.economia.ma/content/m-chafik-les-d%C3%A9g%C3%A2ts-de-l%C3%A9lite-sont-enormes>

¹¹² *idem*

persiste mais ses raisons changent : d'un régime autoritaire qui n'avait pas intérêt à éduquer les masses, à un régime hybride qui marchandise et privatise l'éducation.

L'importance accordée à l'éducation à travers les différentes réformes depuis le début des années 2000, et les efforts importants déployés pour alphabétiser la population et généraliser l'éducation dès les années 90, témoignent d'un changement d'approche. On est désormais dans une monarchie réformatrice qui accorde plus d'importance au développement humain et social avec de nombreux programmes sectoriels lancés ayant pour but la lutte contre la pauvreté, comme l'initiative nationale pour le développement humain (INDH), ou la généralisation d'accès à l'éducation et aux soins. Le système connaît une ouverture politique et économique et une entrée dans la mondialisation qui nécessite une mise à niveau de l'économie et un investissement dans le capital humain tel que préconisé par les organismes internationaux en vue d'atteindre l'émergence économique.

On remarque également depuis la dernière décennie un discours très critique de la part du Chef de l'Etat envers les dysfonctionnement de la gouvernance et de la mise en œuvre des plans de réforme, que ce soit au niveau du retard pris au niveau de la mise en œuvre de la Charte ou la mauvaise gouvernance qui a marqué à la fois l'élaboration et le déploiement du Plan d'urgence. Cette possibilité d'auto-critique de l'Etat qu'offre la dualité de l'exécutif marocain où la monarchie se place parfois dans une posture d'opposition, peut aussi être interprétée comme un déplacement de la responsabilité de l'échec des réformes et la crise de qualité du système éducatif vers le gouvernement qui n'a pas su exécuter et mettre en œuvre les réformes et orientations royales et qui n'a pas pu en assurer la continuité sur le long terme.

Les ministres technocrates nouvellement nommés vont aussi mettre l'accent sur le déficit de qualité pour mettre en avant leur nouveau plan pour la réforme de l'école. Chakib Benmoussa déclare ainsi que les deux tiers des élèves du primaire n'ont pas acquis les compétences de base à la fin du primaire. L'État nourrit donc ce discours de crise en reconnaissant les limites de ses propres capacités à gouverner les réformes et à atteindre les objectifs définis pour redresser la qualité. Ce discours de crise qui admet l'échec permet de justifier la réforme et le désengagement de l'Etat en mettant l'accent sur les contraintes que ce soit les limites budgétaires qui justifient de décharger l'État en privatisant, ou sur les limites de capacités de gestion et de management. Il permet également de légitimer l'appel à une nouvelle gouvernance, avec un discours royal en 2019 centré sur les compétences : moins de place au politique et à l'idéologie, et plus au pragmatisme , et donc aux technocrates vus comme plus compétents.

Ce pragmatisme à l'apparence apolitique, "*fortement influencé par les enquêtes comparées sur les résultats scolaires et par les études sur les cerveaux et les apprentissages*" (Novoa, 2020), s'avère être un moyen de légitimation pour certaines décisions controversées. Le sujet serait trop important pour faire l'objet de controverse et de surenchère politique. Le débat sur les modalités techniques et leur comparaison pour arriver à une solution instrumentale est préférable au conflit idéologique et au débat sur les valeurs dans la prise de décision. Cette approche pragmatique peut toutefois devenir une manière de limiter la dynamique politique et de déposséder les oppositions politiques de leur pouvoir pour le confier à des technocrates ou des élites administratives supposées plus neutres alors même qu'elles portent et défendent un projet politique.

C'est dans ce sens que l'approche pragmatique qui affiche comme objectif la résolution technique du problème se traduit en appel à la dépolitisation du débat, et à l'exclusion des politiques du Conseil supérieur de l'éducation, ce qui renforce leur méfiance et leur suspicion et nourrit le sentiment et l'analyse concernant la volonté de mettre à l'écart le politique de manière plus générale dans l'élaboration des réformes qui sont pour certains des solutions techniques à des problèmes objectifs. Cette "technocratisation de la politique" se traduit par exemple par la nomination des ministres de l'éducation parmi les technocrates, ou en confiant les différentes réformes à des forums d'experts (COSEF, CSEFRS, CNMD,...), ou à des cabinets de conseil (ex. Plan d'urgence). Ce processus de dépolitisation serait inhérent à la gouvernance internationale des politiques éducatives qui passe par la standardisation des normes et la production d'un consensus scolaire (Charton, 2015, p.49) néolibéral et néomanagérial.

Cette vision met l'accent sur la compétence et l'expertise et s'inscrit dans un contexte politique plus large d'un régime hybride où la monarchie tente de garder la mainmise sur l'élaboration des politiques publiques. Elle s'accompagne par une critique sévère de l'action des partis politiques ("*tabkhiss siyassa*" ou avilissement de la vie politique) dans le but de conserver l'hégémonie du *Makhzen* et de la Monarchie qui transforment le gouvernement en appareil administratif subalterne chargé d'exécuter les décisions, subordonné au véritable centre de décision au sein de l'Etat (Sassi, 2022, p.65).

Tout ça sert à la fois le changement de paradigme vers un paradigme néolibéral où le rôle de l'Etat est réduit, le rôle de l'idéologie qui fait opposition à ces réformes est réduit, le rôle des politiques est réduit au profit d'une expertise et d'une administration plus puissante et non redevable au peuple mais seulement à la monarchie. Se pose alors avec acuité la question du leadership politique de la réforme initiée par le Roi, élaborée par le Conseil supérieur, mise en

œuvre, portée et défendue par le gouvernement. Or le régime hybride est caractérisé par une diffusion de la responsabilité entre institutions élues, nommées et directement redevables au Roi (redevabilité horizontale). Alors que l'élaboration de réformes se fait au niveau des commissions nommés (COSEF), et des instances consultatives comme le Conseil supérieur, dont une bonne partie des membres est nommée, sauf pour le Programme d'Urgence confié à un bureau de conseil, tandis que la mise en œuvre est confiée au gouvernement. Le défi d'acceptabilité politique et sociale des réformes, qui est une condition de la réussite et de la durabilité des réformes, participe à la remise en cause du concept de la réforme élaborée par des commissions experts et des technocrates qui tiennent peu compte de la réalité sociale.

L'évaluation de la Charte de l'Éducation formule une critique du manque de contractualisation entre acteurs et du manque de définition des responsabilités. Le discours du roi en 2013 sur l'éducation adresse quant à lui une critique aux politiques concernant le manque de continuité dans les réformes et les changements d'orientation au niveau du programme d'Urgence entre son élaboration et sa mise en œuvre. L'évaluation du programme d'urgence soulève un problème de suivi et de traçabilité des opérations et une insuffisance au niveau des capacités de gestion pour mettre en œuvre l'ensemble des projets décidés. Par continuité dans la réforme, est entendue la mise en œuvre sur le long terme de ce qui a été décidé par les forums experts. Le gouvernement est encore une fois réduit au rôle d'exécution.

Section 2. Prise de décision et tentatives d'incrémentalisme : négociation, renoncement et non-décision

La décision est synonyme d'action résultant d'un choix. Afin de comprendre le mécanisme qui conduit à l'élaboration de ce choix, il ne suffit pas de regarder la politique comme un processus de décision abstrait dont on peut saisir le sens de l'extérieur en identifiant seulement les déterminants structurels et les contraintes économiques, historiques ou les causes externes et contextuelles. Cela signifie que pour comprendre comment se prend la décision il ne suffit pas de proposer une théorie du « pourquoi » mais décrire surtout le « comment » en identifiant les acteurs et en s'intéressant à leur action, y compris leurs pratiques argumentatives et discursives, et à ses déterminants. In fine, cela revient à ouvrir la boîte noire de la prise de décision en identifiant les acteurs qui participent à la controverse et au *policy making*, c'est-à-dire ici à l'élaboration de la politique éducative.

Analyser les stratégies d'acteurs et comprendre les ressorts de leurs actions revient aussi à s'intéresser à leur rationalité : comment les acteurs définissent leur position et sélectionnent une solution, mais aussi comment ils la propagent et tentent d'influencer la politique publique dans le sens de cette solution désirable. Alors que la théorie du choix rationnel issue de la théorie économique considère que les acteurs agissent en fonction de leurs intérêts et d'un calcul coût/bénéfice, de manière utilitariste et pragmatique, plusieurs travaux comme ceux d'Herbert Simon ont ensuite démontré les limites de cette rationalité. Ces travaux s'intéressent davantage à la place prise par les idées, les valeurs, les contraintes institutionnelles qui s'imposent aux acteurs telle que la dépendance aux chemins parcourus, participant ainsi à la remise en cause de ce modèle de la décision rationnelle. D'autant plus qu'il est difficile d'affirmer que les préférences politiques des acteurs soient déterminées par leurs seuls intérêts, ou encore que ceux-ci agissent en fonction d'un intérêt clairement défini qui déboucherait sur une stratégie cohérente.

Avec l'entrée en jeu de la sociologie de l'action publique, l'analyse concrète des processus de prise de décision montre que celle-ci est plutôt la résultante de l'interaction d'une pluralité d'acteurs aux objectifs, intérêts et représentations divergentes. Cela engendre une complexification de l'identification des facteurs et déterminants de la décision qui sont aussi pluriels et fortement imbriqués, parfois non accessibles du fait de l'informalité d'une partie des interactions. Et c'est là le rôle du chercheur qui tente de reconstituer ces interactions pour accéder aux idées et aux intérêts de chacun des acteurs et aux coulisses de la décision afin d'en ouvrir la fameuse "boîte noire".

On voit ici l'intérêt de combiner plusieurs approches, notamment du fait de l'importance que vont prendre les idées, le référentiel et le cadre cognitif auxquels se rapportent les acteurs pour donner plus de légitimité à leur récit et aux arguments qu'ils déploient dans cette controverse pour mieux convaincre le public que leur lecture du problème est la bonne et leur solution la meilleure et la rendre ainsi plus acceptable et donc moins coûteuse.

Alors que d'un côté, le choix rationnel peut expliquer dans notre cas le renoncement et la non-décision par la préférence des décideurs de privilégier la stabilité, la théorie du choix rationnel à elle seule ne suffit pas à expliquer l'émergence, la diffusion ou la persistance de la proposition de contribution des ménages au financement qui semble plus liée à une internationalisation des normes (diversification des sources de financement et NPM) et à la néolibéralisation de la politique éducative (cost-sharing, économie de la connaissance, capital humain). En effet, alors qu'on voit mal une telle mesure passer du fait des résistances dont elle fait l'objet et du coût politique et social qu'elle risque d'engendrer, mais aussi du fait de la structure sociale et de la capacité limitée des

ménages à contribuer, on a du mal à comprendre la raison pour laquelle elle revient de manière aussi insistante dans le débat public. Alors même qu'on pense qu'elle a été abandonnée pour des raisons d'acceptabilité et de faisabilité, l'inscription à l'agenda de cette proposition « dormante » est telle qu'on la ressort à chaque réforme.

Plusieurs pistes d'explication peuvent être données à cette persistance. Les défenseurs de la gratuité ont tendance à expliquer cela par la doctrine libérale de l'Etat ou encore par le fait que cette solution soit imposée par les institutions internationales. Bien qu'elles contiennent une part de vérité, ces explications restent peu précises et insuffisantes. En effet, cette solution de paiement est certes d'abord introduite par les recommandations des institutions internationales relatives à la diversification des sources de financement et au recouvrement des frais à travers leurs rapport d'évaluation du secteur public et du fait de leur position de bailleurs de fonds, mais elle persiste aussi car ces idées sont récupérées et défendues par des acteurs locaux qui y croient et se mettent à justifier leur nécessité et leur inévitabilité. Ces relais participent à construire un cadre cognitif propice à la propagation de la solution comme instrument des différentes réformes.

C'est ce qui est notamment ressorti de mon enquête de terrain qui a consisté à interviewer directement les acteurs concernés par la controverse, qu'ils soient responsables dans les institutions impliquées dans l'élaboration de la politique éducative et de la loi-cadre, ou dans le vote de celle-ci, ou qu'ils soient plutôt du côté contestataire. Celle-ci a démontrée qu'il existait un discours commun au sein d'un réseau d'acteurs qui s'approprient les solutions et réformes standards apportées par les institutions internationales et les justifient en s'appuyant sur des arguments et un vocabulaire appartenant à un référentiel précis, celui de la nouvelle gestion publique.

A partir de là, l'idée de la fin de la gratuité et du paiement comme solution au problème du financement s'installe et devient de l'ordre de l'évidence et de la conviction pour une partie de la classe politique et administrative, qu'elle s'appuie sur l'idéologie et les valeurs ou sur des arguments d'ordre pragmatique. Or la classe politique et administrative se renouvelant peu, cette solution qui reste dans un tiroir réapparaît à chaque réforme. Les réformes deviennent des fenêtres d'opportunité pour proposer la même solution à nouveau. Les décideurs restent convaincus qu'il s'agit de la bonne solution et de la meilleure alternative dans un éventail de choix limité quand bien même elle ne passe pas. Il s'agit alors d'un exemple d'incrémentalisme, car on teste à chaque fois en espérant que les conditions soient plus favorables à la mise en œuvre progressive d'une solution impopulaire (changement à petits pas).

2.1. Incrémentalisme et continuité graduelle comme réponse à la rationalité limitée des acteurs

Incrémentalisme : *“beaucoup de tentatives”, “long terme, continuité”, “petit à petit”, “au début ils vont payer un petit montant après ça va évoluer”* (extraits d’entretien avec Lahcen Daoudi, ancien ministre de l’enseignement supérieur)

Un exemple concret de cet incrémentalisme est la mise en œuvre progressive des droits d’inscription dans le supérieur puis le secondaire énoncée dans la Charte de 2000, avec des échéances de 3 ans et 5 ans après la mise en œuvre de celle-ci (article 175), puis l’avortement forcé de ce projet après négociation avec les syndicats qui auraient menacé de bloquer les universités, de descendre dans la rue. C’est ce qui aurait contraint feu Hassan II à décider le report de celle-ci à la fin de la décennie de réforme. D’après un syndicaliste de la CDT, le financement a constitué un point de blocage de la part des syndicats lors des négociations à la COSEF pendant l’élaboration de la Charte Nationale de l’Education et de la Formation. Le conseiller royal qui présidait à l’époque les travaux de la Commission, feu Abdelaziz Meziane Belfkih, aurait alors proposé un arbitrage royal. Après avoir consulté les experts et les syndicats, il s’est entretenu avec le Roi pour lui présenter les deux avis concernant le projet controversé. Hassan II a alors décidé le report de l’application du paiement des ménages¹¹³.

Cette décision aurait été justifiée par la volonté d’attendre jusqu’à ce que les résultats de la réforme et son impact positif escompté puisse être ressentis par les bénéficiaires, qui seraient plus enclins ou motivés à contribuer : *“d’après ce qu’il m’a dit Si Meziane c’est que **Sa Majesté lui a dit que si les marocains voient l’école publique marche bien, surement qu’ils vont être très heureux de ces résultats, ils vont être ouverts à participer au financement de cette école qui marche bien, donc donnez-leur le temps de voir cette école nouvelle que nous défendons et ce moment-là si on leur demande de participer au financement de cette école, comme ils l’ont accepté toujours, comme ils ont accepté de participer à la mosquée de Casablanca et dans beaucoup de choses***¹¹⁴”. Les résultats concrets de la réforme représenteraient alors une incitation pour les familles et une meilleure qualité de l’éducation rendrait alors la demande de contribution plus légitime et acceptable. Cette vision révèle un biais d’optimisme quant à la réussite de la réforme qui fournirait

¹¹³ Entretien avec Abdelkader Azraih, ancien syndicaliste, parlementaire et représentant de la CDT à la COSEF, novembre 2018.

¹¹⁴ *idem*

alors les conditions favorables à la mise en œuvre du paiement, et un lien présupposé entre une meilleure qualité d'enseignement et l'acceptabilité de celui-ci.

Or, non seulement les résultats de la réforme ne sont pas au rendez-vous et à la hauteur de l'ambition quant à l'objectif de l'amélioration de la qualité, mais quelque soit cet impact les ménages ne seront jamais favorables au paiement qui représente un coût immédiat et supplémentaire pour eux. A ce niveau là, on retrouve deux perceptions différentes. Ainsi certains syndicalistes expriment qu'ils ne sont pas contre la contribution des plus aisés mais soutiennent que cette catégorie sociale ne se dirige pas vers les établissements secondaires et supérieurs publics : *“Les familles qui peuvent payer ne sont pas à l'école publique. Donc ceux qui sont à l'école publique sont déjà dans une situation précaire (...) donc même si on veut parler de la participation au financement, ils n'ont pas les capacités, ils n'ont pas les moyens, on va leur rajouter d'autres charges qu'ils ne peuvent pas assurer à la base. Tu sais que toute la classe moyenne aujourd'hui, la classe moyenne, les fonctionnaires, les employés, tous emmènent leurs enfants à l'école privée (...) Donc ce qu'il faut c'est revoir, revoir la stratégie de l'Etat dans l'école publique, au niveau des programmes, au niveau d'un ensemble de choses, au niveau de l'encadrement, au niveau d'un ensemble de choses”*¹¹⁵.

Par conséquent, la première étape ne peut donc pas être l'imposition d'une contribution aux plus aisés qui ne se trouvent pas dans le public, mais l'amélioration de la qualité de l'école publique pour qu'elle devienne plus attractive pour les catégories aisées dans un premier temps : *“Donc la réforme doit précéder la participation”*¹¹⁶. Cette perspective considère qu'en l'état actuel des choses, le paiement des plus aisés dans le public ne sera pas assez significatif pour impacter la qualité de l'enseignement, dans la mesure où ceux-ci se dirigent plutôt vers l'enseignement privé. Elle contraste et nuance la croyance néo-managériale selon laquelle le paiement détermine la qualité, la performance ou l'attractivité de l'école. C'est la qualité qui détermine l'attractivité et non le paiement. C'est l'une des raisons qui peut expliquer le report de la décision en 2000 et l'attente des résultats de la réforme, en espérant qu'ils soient favorables, pour pouvoir demander une contribution.

La deuxième raison, avec l'attente de qualité, est l'attente de l'information nécessaire pour évaluer la faisabilité du projet. On voit que ces deux perspectives sont basées sur des perceptions quant aux origines sociales des étudiants dans l'enseignement public, dont la faisabilité du paiement

¹¹⁵ Entretien avec Abdelhamid Fatihi, syndicaliste et secrétaire général de la Fédération Démocratique du Travail (FDT), novembre 2018

¹¹⁶ *idem*

et son intérêt sont tributaires, et non sur des données. En effet, la solution étant ancienne et préexistant au problème, les décideurs ne disposent pas encore de données suffisantes lors de sa proposition et de l'élaboration du projet de loi : *“pour le gouvernement le financement qui est discuté dans le projet de loi-cadre, à savoir la participation des familles dans les frais d'inscription, ils disent qu'elle ne sera mise en place que quand il y aura le registre social unifié, il lui reste... il ne peut-être, il ne sera définitif que d'ici 2 ans, date à laquelle il pourra être bouclé, le registre social unifié. C'est ça qui sera la base, ce registre social unifié, c'est ce qui va nous définir les personnes qui ne peuvent pas participer dans le financement, à ce moment-là les familles aisées seront plus claires”*¹¹⁷.

Incertitude et manque d'informations, manque d'acceptabilité et de faisabilité, sont donc autant de raisons qui poussent à mettre à l'écart cette solution. La seule information sûre dont disposent les décideurs au moment de la discussion du projet de loi au Parlement, discussion qui a eu lieu de janvier à août 2019 date de vote de la loi, ce sont les résultats de l'enquête nationale sur les ménages réalisée par le CSEFRS et présentée par Rahma Bourqia, présidente de l'INE au sein du Conseil supérieur, 64,9% des ménages marocains sont pour la gratuité de l'école publique et contre la contribution des familles aux frais de scolarité de leurs enfants, ce qui montre donc une opinion publique largement défavorable au paiement et ce 19 ans après la Charte.

Il y a d'autre part le caractère progressif de la décision, à la fois sur le temps, les niveaux, les catégories concernées : *“on va leur demander une petite cotisation. Et petit à petit, on l'évolue. On ne va pas du jour au lendemain imposer l'équité, mais il y a déjà, on peut déjà isoler une couche qui peut payer”*¹¹⁸, ce qui génère la crainte que cet incrémentalisme n'ouvre la porte à l'instauration de frais de scolarité et une privatisation rampante du système éducatif : c'est dangereux, on ouvre la porte à une privatisation progressive et au désengagement de l'Etat qui cherche à alléger son budget¹¹⁹. Cette approche et cette intention sont confirmées par l'ancien ministre quand on lui demande s'il pense que les ressources générées par le paiement seront significatives au vu du faible nombre de personnes aisées qui se dirigent vers les écoles et universités publiques : *“ce n'est pas significatif le premier jour. Quand vous réformez vous réformez pour le moyen terme et le long terme. Ce n'est pas dans l'immédiat que vous allez avoir ça. C'est petit à petit que ça va se faire, c'est la logique du petit à petit, petit à petit l'oiseau fait son nid. Vous ne pouvez pas... même si*

¹¹⁷ *idem*

¹¹⁸ Entretien avec Lahcen Daoudi, ancien ministre PJD de l'enseignement supérieur, janvier 2019.

¹¹⁹ Entretien avec Abdelhamid Fatihi, Syndicaliste et Secrétaire général de la FDT, novembre 2018

vous avez les moyens vous ne pouvez pas améliorer du jour au lendemain. Donc c'est un processus qui arrivera à maturité dans 5 ou 6 ans."¹²⁰.

La proposition de solution persiste donc malgré l'absence de conditions favorables à sa traduction en décision et à sa mise en œuvre, car aussi impopulaire soit-elle, ses porteurs sont convaincus qu'il s'agit de la bonne solution. Ils continuent alors à l'inscrire dans les différentes réformes successives de l'éducation que ce soit en 1984 en 2000 ou en 2015. Cette idée est tellement ancrée que certains d'entre eux croient fermement que le problème se trouve en face de l'autre côté chez ceux qui résistent au changement et dont "les mentalités doivent changer" (Entretien avec le directeur de la planification et de la stratégie au département de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, septembre 2018).

Parmi les postulats de l'incrémentalisme, l'un des modèles de la rationalité limitée, on retrouve des propositions capables d'éclairer certains aspects de cette controverse sur le plan analytique. En effet, cette approche développée par Lindblom dans son article « *The science of muddling through* »¹²¹ (Lindblom, 1959) en opposition au modèle du choix rationnel qui se base sur un certain nombre de conditions et de postulats, tels que la clarté des objectifs, l'explicité de l'évaluation, un haut degré de compréhension du problème, ainsi que la quantification des valeurs en vue de leur analyse mathématique.

Or il s'avère que ces critères soient peu pertinents quand il s'agit de traiter un problème complexe : *"En temps ordinaire, et face aux problèmes complexes, un décideur public n'a pas les capacités de reconsidérer de façon systématique les objectifs globaux des politiques en question, les raisonnements et les valeurs qui les ont justifiées ou l'ensemble des alternatives et des conséquences qui pourraient être envisagées. Les décisions prises tendent en conséquence à être fortement orientées par les politiques, les valeurs et les comportements qui sont déjà en vigueur."*, ce qui rejoint le modèle de la corbeille et le fait qu'on va ressortir une solution qui est déjà mise à l'agenda depuis deux décennies sans pour autant examiner les alternatives, que ce soit la caisse nationale de soutien au système éducatif où les réformes fiscales proposées par les acteurs politiques de l'opposition et les syndicats.

A partir de ce constat, Lindblom propose de formaliser une autre méthode plus commune dans l'élaboration des politiques publiques, qu'il nomme méthode des comparaisons successives limitées,

¹²⁰ Entretien avec Lahcen Daoudi, ancien ministre PJD de l'enseignement supérieur, janvier 2019

¹²¹ Lindblom, C. E. (1959). The Science of "Muddling Through." *Public Administration Review*, 19(2), 79–88.

aujourd'hui plus connue sous le nom d'incrémentalisme, et que les décideurs publics auraient plus tendance à suivre bien qu'elle était peu étudiée dans la littérature. Il explique que le décideur a rarement l'occasion lorsqu'il élabore une politique publique de lister par ordre d'importance l'ensemble des valeurs relatives à la politique en question et d'étudier en profondeur l'ensemble des moyens, mesures ou outils de politiques publiques possibles pour atteindre un maximum de ces valeurs, puis de calculer la pertinence, l'utilité et l'efficacité de chacune des options, c'est-à-dire d'effectuer une large évaluation ex-ante comparant toutes les alternatives possibles. Ainsi l'analyse stratégique, qui est une forme d'incrémentalisme, se focalisera plus sur des stratégies simples et réalisables, comme le paiement direct des ménages, à défaut d'un synopsis complet de toutes les solutions de politique publique.

Le décideur aura plutôt tendance, selon lui, à sélectionner un seul objectif plus simple qu'il veut atteindre, ce qui revient à écarter d'autres valeurs sociales en contradiction avec cet objectif, ou qui pourraient le compromettre, le poussant à ne pas considérer l'effet ou l'impact que la politique sélectionnée aura sur ces autres valeurs (comme l'égalité des chances), et ce malgré le fait que ces valeurs ou intérêts soient représentés dans la société, mais elles seront ignorées du moment qu'elles ne s'alignent pas avec l'intérêt immédiat du décideur qui est par exemple celui de résoudre le problème du financement de l'éducation. Dans notre cas, les décideurs négligeront d'évaluer en amont l'impact possible qu'aura la politique de recouvrement des frais sur les inégalités d'accès dans l'enseignement supérieur puisque leur objectif en instaurant cette politique est purement budgétaire.

Parfois, la comparaison même des différentes conséquences ne sera pas possible, poussant les décideurs à se reposer davantage sur leur expérience précédente avec des petits pas ou des demi-mesures pour prédire l'effet possible de mesures similaires dans le futur. D'ailleurs, Lindblom décrit l'approche incrémentale comme une méthode de branche, c'est à dire partant de la situation actuelle pour construire dessus, pas à pas et à petite dose, contrairement au choix rationnel qui repart à chaque fois de zéro, ce qui n'est pas faisable pour les problèmes complexes comme la réforme de l'éducation qui traite une crise systémique et multi-dimensionnelle. On est alors dans la continuité, la dépendance au sentier, à l'instar des différentes réformes de l'éducation au Maroc qui se complètent et reprennent les mêmes principes, objectifs et mesures, d'où la persistance des mêmes solutions y compris celle du paiement des ménages pour financer le système éducatif et universitaire, d'où la réapparition fréquente de cette controverse à chaque fois qu'on tente d'inscrire cette solution dans une réforme.

Cet article cite ainsi toutes les raisons qui font qu'il est irréaliste de penser que les politiques publiques soient formulées selon un modèle de choix rationnel optimal. Contrairement à cela, il y a un ensemble de contraintes qui font que les décideurs publics ont plutôt tendance à se débrouiller au mieux. Parmi ces contraintes, on peut trouver à la fois le dissensus et la divergence dans les objectifs, les intérêts, mais aussi les visions, les perceptions, les idées et valeurs telles que nous les avons précédemment décrites, entre une multiplicité d'acteurs. Ce qui fait que la clarté des objectifs exigée dans le modèle rationnel n'est pas facilement atteignable, et cette divergence est bien représentée dans cette controverse. Une deuxième contrainte réside dans le manque de données disponibles et d'information qui constituent également une limite à la rationalité. En effet, le décideur dispose de capacités limitées pour analyser un enjeu complexe et évaluer la meilleure réponse ou solution de politique publique à ce problème.

Que ce soit par manque d'informations complètes, d'expertise ou de ressources suffisantes en temps et en argent pour analyser intégralement chaque choix politique de manière indépendante et successive afin de choisir le meilleur et le plus efficient, l'incrémentalisme suppose la simplification de cette évaluation. Celle-ci est ainsi soit restreinte aux alternatives familières au décideur, peu distinctes des solutions dont il dispose déjà ou des politiques déjà mises en œuvre puisque celui-ci se reposera sur son expérience pour minimiser les risques, soit limitée par l'ignorance des résultats et conséquences des autres alternatives possibles.

L'analyse précédant la prise de décision politique est donc relativement limitée. Dans notre cas, en interrogeant les décideurs sur les données sur lesquelles ils se sont appuyés pour décider que le paiement était la meilleure solution au problème du financement de l'éducation et de l'enseignement supérieur en particulier, notamment à la direction de la stratégie et de la planification du Ministère de l'enseignement supérieur, on se rend compte que ceux-ci disposent eux mêmes d'informations partielles et anciennes, parfois de données dépassées datant de plus d'une décennie : une étude datant de 2007 est mentionnée par le directeur de la planification au département de l'enseignement supérieur lorsqu'on l'interroge sur les données concernant les origines sociales des étudiants et la proportion de ceux issus de familles aisées dans le public. Les décideurs utilisent les informations disponibles pour justifier la décision et n'ont pas les moyens d'en étudier l'impact ou les effets, puisque le problème immédiat pour eux n'est pas celui de l'impact possible sur les inégalités mais bien de la diversification des sources de financement pour alléger le poids de la contrainte budgétaire. Il s'agit d'une "*question de principe*" après tout, pour reprendre l'expression de l'ancien ministre de l'enseignement supérieur, indépendamment des

conséquences indésirables et de la nécessité d'évaluer globalement la viabilité et la pertinence de cette solution.

Les décideurs espèrent ainsi pouvoir réduire ces incertitudes par la prise de petites décisions successives limitées dans leur portée et moins susceptibles de produire des conséquences aussi lourdes que les décisions majeures qui introduisent un changement majeur ou radical d'un seul coup. Le changement se fera donc graduellement par le cumul de petites décisions qui se succèdent : « *Accomplies sur la base d'expériences acquises à partir des décisions antérieures, l'ensemble de ces décisions incrémentales peut néanmoins finir par produire des transformations substantielles, et parfois avec plus de succès que ne pourraient en avoir des changements plus radicaux* » (Jönsson, 2014). On est donc dans une **continuité graduelle**. D'ailleurs, l'incrémentalisme s'inscrit dans les perspectives théoriques qui insistent sur la continuité dans l'évolution des politiques publiques et leur ancrage dans les décisions prises dans le passé, telles que la théorie de la *path dependence* ou *dépendance aux chemins parcourus* ou encore à travers la notion d'héritage¹²².

Nous estimons ainsi que les tentatives répétées d'introduire la contribution des ménages au financement se font de manière progressive et sous différentes formes, d'abord en la présentant comme moyen de diversification des sources de financement, puis comme moyen de redistribution pour réaliser l'équité dans l'accès par la solidarité sociale en la limitant aux familles aisées, puis comme instrument d'amélioration de la qualité de l'enseignement, avec des échéances et une mise en œuvre graduelle dans le supérieur et le secondaire. Ces tentatives insistantes à chacune des réformes successives qui redéclenchent la controverse, démontrent l'existence d'une volonté constante d'introduire de façon graduelle, continue et incrémentale un changement substantiel qui représente la remise en cause d'un acquis social et s'inscrit dans un véritable changement de paradigme quant au rôle même de l'Etat avec l'installation progressive de normes, d'un référentiel et d'un discours néo-managérial et néolibéral malgré les résistances et les blocages auquel il fait face.

Dans le modèle incrémental, ce changement graduel qui porte sur des décisions marginales, serait particulièrement à l'œuvre dans les processus budgétaires, comme le confirment les travaux de Wildavsky qui montrent qu'un budget étant rarement réexaminé dans sa globalité, les modifications qui y sont apportées sont souvent des changements marginaux sous forme d'augmentations ou diminutions marginales. Les moyens financiers engagés dans l'action publique ne varient que

¹²² Jönsson, A. (2014). Incrémentalisme. Dans : Laurie Boussaguet éd., Dictionnaire des politiques publiques: 4e édition précédée d'un nouvel avant-propos (pp. 317-325). Paris: Presses de Sciences Po.

marginale et c'est probablement la raison pour laquelle la solution des frais d'inscription, bien qu'elle puisse paraître comme marginale étant donné le montant modeste qu'elle risque de constituer comparé au budget de l'éducation, peut paraître comme une solution raisonnable pour les décideurs gestionnaires qui considèrent que n'importe quelle augmentation des recettes, aussi marginale puisse-t-elle paraître, est la bienvenue.

Du fait de cette rationalité limitée, l'incrémentalisme postule la difficulté de séparer l'identification et la sélection des objectifs, de l'analyse et du choix des solutions et des moyens, comme deux phases distinctes ou successives comme c'est le cas dans le modèle rationnel de prise de décision ou encore dans l'approche séquentielle. Certains objectifs et valeurs ne pouvant pas faire l'objet d'une appréciation neutre de leur supériorité et faisant l'objet de controverse et de divergence d'intérêt, le choix des moyens contribuerait à justifier la sélection des objectifs et des valeurs à atteindre.

Par exemple, la Charte de l'Éducation visait à la fois la généralisation et la massification de l'enseignement. Or ces deux objectifs peuvent être considérés comme conflictuels dans la mesure où il paraît difficile de les réaliser en même temps, d'autant plus que la massification a d'abord eu un impact négatif sur la qualité du fait de l'encombrement qu'elle a créé et du déficit chronique en termes de ressources humaines. C'est donc le choix des moyens et leur disponibilité qui va dans un premier temps déterminer le classement des objectifs opérationnels ou intermédiaires pour pouvoir atteindre, du moins partiellement, l'un de ces deux objectifs généraux. La priorité sera alors donnée à la généralisation puis à la recherche de moyens supplémentaires.

En l'absence de débat public large ou de sondage des préférences de l'électorat, le conflit demeure et pousse les décideurs à élaborer la politique publique sans forcément prendre le temps de clarifier les objectifs. La controverse qui crée le débat constitue dès lors une opportunité pour clarifier les valeurs et les préférences du public, permettant aux décideurs de mieux naviguer et d'ajuster la décision en fonction de l'arbitrage entre leurs objectifs et convictions d'une part, et ce qui est acceptable et attendu ou souhaité d'autre part. J'ajouterais à cela, que parfois des objectifs et des valeurs apparaissent aussi à posteriori pour justifier certaines solutions : alors que la solidarité sociale ne figurait pas vraiment au départ dans les objectifs initiaux, elle est introduite à posteriori seulement pour justifier le paiement des ménages, sachant que le véritable objectif recherché et affiché depuis le départ est plutôt la diversification des sources de financement pour répondre à la question de la contrainte budgétaire, mais celle-ci ne suffisant pas à convaincre le public une autre valeur est ajoutée.

Alors que la prise de décision est traditionnellement formalisée sur la base d'une relation entre moyens et fins, où les moyens sont évalués et choisis à la lumière des objectifs sélectionnés de manière indépendante et antérieure, cette relation n'est possible que lorsque les valeurs et les objectifs à atteindre font l'objet d'un accord. La sélection et le classement des valeurs par ordre de priorité étant compliqué lorsque celles-ci sont contradictoires, ceci contraint le décideur à choisir directement une politique combinant plusieurs objectifs et valeurs sans pouvoir les clarifier en premier lieu. Par conséquent, l'analyse en termes de moyens et de fins ou résultats attendus n'est pas toujours possible, dans la mesure où ils ne sont pas clairement distincts et sont choisis simultanément, et d'autant plus que lorsqu'ils font l'objet de conflits et de divergences entre acteurs.

Or, on remarque que dans cette controverse les deux camps opposés se livrent à cette analyse affirmant pour les uns qu'il s'agit davantage d'un problème de résultats que de moyens, quand bien même les deux sont étroitement liés. Malgré le manque d'évaluations concernant l'efficacité des moyens utilisés et leur véritable impact sur les résultats de la réforme, les acteurs vont déployer des arguments et des chiffres visant à prouver leur propre analyse du problème, jugé tantôt comme étant un problème de mauvaise gouvernance et de mauvaise utilisation des moyens déjà disponibles plutôt qu'un problème de rareté de ces moyens, tantôt comme insuffisance des ressources face aux besoins et notamment des budgets d'investissement limités. Ces analyses argumentées et construites durant la controverse visent à influencer à la fois le choix de la solution que des valeurs par des mécanismes de légitimation et de contre-argumentation, que ce soit pour convaincre un public de pairs au sein du forum scientifique, ou pour persuader un public de profanes à travers la médiatisation et la mobilisation.

Par ailleurs, l'identification claire des objectifs n'étant pas toujours possible, les décisions ne sont pas prises en fonction des objectifs ou des valeurs à atteindre, mais davantage en fonction des moyens et des alternatives disponibles. Or, l'éventail de choix est d'autant plus restreint dans les institutions publiques du fait des règles et des contraintes de ce qui est légalement et politiquement possible, faisable et acceptable. Au lieu de chercher la meilleure mesure pour atteindre un objectif, le décideur aura tendance à comparer les alternatives qui s'offrent à lui, y compris celle de maintenir le « statu quo » et qui débouchera sur la non-décision si les autres alternatives ne sont pas réalisables. C'est ainsi que certains décideurs ont d'abord considéré la contribution des ménages comme plus faisable qu'une réforme fiscale par exemple, même si elles serviraient toutes deux à l'augmentation des ressources nécessaires à la conduite de la réforme. Puis voyant que celle-ci

suscite trop de résistance et présente des risques et des coûts qui seraient en leur défaveur, y renoncent. Ils sont donc contraints de maintenir le *statu quo* dans l'espoir de conditions futures plus favorables.

Lindblom en conclut que le débat le plus efficace sur la pertinence d'une politique est sa comparaison avec les solutions alternatives qui auraient pu être choisies, et non pas un débat sur les valeurs qui ne fait que susciter "une controverse inutile". Cette position est discutable et nous avons montré précédemment que les politiques publiques ne pouvaient pas être considérées comme de simples solutions techniques et ne peuvent être dissociées des valeurs qui les inspire, même lorsqu'elles revendiquent une certaine neutralité pragmatique.

Pour Lindblom, les décideurs anticipant que leurs objectifs ne peuvent être atteints que partiellement, ils répètent indéfiniment le processus de comparaisons successives limitées des alternatives au fur et à mesure que les conditions et les aspirations changent et que la précision des prédictions s'améliore (Lindblom, 1959). L'arbitrage constant entre valeurs, objectifs et instruments, ainsi que la perspective d'un changement de conditions voir de mentalités (ou aspirations) qui deviendraient plus favorables, font partie des raisons qui poussent les décideurs à expérimenter, à tester et retester certaines solutions de politiques publiques, soit pour les réajuster à l'aune de nouvelles données dans un incrémentalisme par apprentissage ou par séquences répétées d'essai-erreur, soit dans l'espoir qu'elles seront mieux acceptées dans l'avenir ou produiront d'autres effets, puisque c'est l'acceptation et le consensus entre acteurs qui déterminent la validité d'une solution.

Le choix se fait donc sur la base de la comparaison des différences entre les alternatives disponibles, plutôt qu'en fonction des valeurs, des objectifs et résultats à atteindre, et la meilleure décision politique est celle qui arrive à susciter un consensus et un accord entre les acteurs ou les décideurs, sans qu'ils soient forcément d'accord sur les valeurs ou les objectifs à atteindre. « *Les décisions politiques adoptées correspondent le plus souvent à des compromis pouvant convenir à des acteurs défendant des valeurs ou des objectifs différents, sans pour autant s'opposer à leurs convictions idéologiques profondes. Pour ces raisons, elles ne portent que rarement sur les points fondamentaux d'une action publique, mais tendent au contraire à prendre un caractère marginal et non conflictuel.* » (Jönsson, 2014), ce qui n'est pas le cas de notre controverse qui porte justement sur des « *croyances de noyau central* » et des convictions idéologiques profondes sur le rôle et la responsabilité de l'Etat et des individus dans le financement de l'éducation. En l'absence de ce consensus et de la possibilité d'arriver à un compromis, la non-décision et le maintien du *statu quo* sont une alternative plus viable.

Pour répondre à notre question de départ concernant les raisons de l'insistance des décideurs à proposer systématiquement la fin de la gratuité à chaque grande réforme du système éducatif, et ce malgré l'impopularité de cette proposition et les résistances auxquelles elle fait face à chaque fois qui contraignent les décideurs à faire marche arrière, à la retirer ou à reporter cette solution pour plus tard, l'incrémentalisme permet d'expliquer la continuité dans l'action publique par la difficulté pour le décideur de maîtriser ou de contrôler son environnement. Du fait des contraintes qui pèsent sur le choix, les décisions prises constitueront alors souvent un compromis entre acteurs plutôt qu'un résultat optimal.

Ici, malgré les efforts des décideurs pour défendre leur proposition et la rendre acceptable, ces efforts ne suffisent pas à influencer la perception de la majorité et de la coalition d'en face, formé de partis politiques, de syndicats, de députés, toujours prête à se mobiliser et qui ne voit pas cette décision comme marginale ou encore nécessaire. La controverse persistante et les deux coalitions n'arrivant pas à un accord, la première se voit contrainte de négocier soit le report ou bien le retrait de la proposition étant donné le risque social important qu'elle comporte. La rationalité limitée des décideurs les pousse donc à prendre des décisions raisonnables plutôt que rationnelles, comme l'indiquait Herbert Simon qui a développé ce concept en 1957.

En outre, le changement de mentalités ou de conditions qui deviendraient plus favorables au passage d'une décision impopulaire ne se produit pas du jour au lendemain. Au contraire, cette controverse représente plutôt une polarisation entre deux camps idéologiques qui va cliver la sphère politique, sociale mais aussi éducative pendant de longues décennies. Ce clivage porte à la fois sur la priorisation et la sélection des valeurs (équité, égalité des chances, qualité...), autant que sur l'appréciation des bons instruments nécessaires à leur atteinte. En interrogeant les acteurs, on peut alors aisément distinguer deux coalitions de cause dont les membres respectifs défendent non seulement la même position mais partagent aussi sur des arguments, un discours et une vision similaire.

Finalement le statu quo est maintenu malgré la mise à l'agenda de la solution et la volonté de l'introduire dans les réformes. C'est ce qui permet de conclure à une faiblesse de la volonté politique, puisque la préférence pratique l'emporte. On veut faire les réformes mais sans prendre de risque et sans payer le coût politique, les décideurs ne sont pas prêts à assumer le coût de la réforme. Même si l'université est dysfonctionnante, le coût politique de ce dysfonctionnement reste minime par rapport au coût de la réforme. Les élites technocratiques ont besoin de l'aval des décideurs

politiques et du roi. Ceux-ci préfèrent reporter indéfiniment la réforme pour repousser le mécontentement, tout en continuant à tester à travers la remise à l'agenda de la solution qui redéclenche la controverse et permet de tâter le terrain en espérant un éventuel “changement de mentalités”.

2.2. Les raisons des renoncements et de la non-décision : attentisme et faiblesse de volonté politique

Mise à l'agenda institutionnel dès les années 90 suite au PAS et aux rapports de la Banque Mondiale préconisant des réformes économiques pour redresser les finances du Royaume, “la diversification des sources de financement par le paiement des ménages” est formulée comme solution à la crise des finances publiques ou alternative pour faire face à l'injonction des coupes budgétaires, puis adoptée par la monarchie et la COSEF qui l'ont inscrite dans la Charte Nationale de l'Education dès 1999 sans pouvoir la mettre en œuvre. Elle préexiste donc aux réformes qui vont succéder et qui vont constituer une opportunité à laquelle cette solution sera systématiquement remise à l'agenda suivant le modèle de la corbeille (Cohen, March et Olsen, 1972), qui est aussi un modèle de la rationalité limitée, où les solutions sont mises en attente d'une fenêtre d'opportunité et des conditions favorables à leur utilisation, ou que les problèmes correspondants émergent. D'anciennes solutions sont alors proposées pour traiter de nouveaux problèmes : ainsi si le problème que la diversification des sources de financement cherchait à résoudre dans les années 1980 est celui de la crise des finances publiques qui contraint l'Etat à réduire ses dépenses sociales, ce n'est plus le cas dans les années 2000 où elle est présentée plutôt comme une réponse au problème de la crise de qualité de l'éducation et comme levier de réforme.

Malgré les différentes tentatives répétées d'introduction de cette solution, et la conviction d'une partie des acteurs politiques au pouvoir et hauts fonctionnaires dans les institutions chargées de l'élaboration de la réforme éducative que le paiement des ménages est la bonne solution aux contraintes budgétaires de l'Etat, on voit pourtant une difficulté à adopter réellement cette mesure qui représente un changement de paradigme et constitue un véritable point de rupture dans le « *tournant néolibéral de l'Etat* ». En effet, cette solution au problème du financement de la réforme du système éducatif fait constamment l'objet de reports et d'un renoncement de la part des décideurs contraints d'abandonner ce projet à chaque reprise, que ce soit en 2000 ou encore en 2012, 2016 et 2019, face à la contestation dont elle fait l'objet. Ce recul peut être expliqué de deux manières : il y a certes le processus de négociation entre les acteurs et la mobilisation de la coalition

de cause opposante, mais il y a aussi la faiblesse de volonté des décideurs face au risque social que présente une telle mesure.

Pourquoi les décideurs renoncent-ils à adopter cette solution ? Ils ont la capacité de faire passer la loi, ils semblent convaincus que c'est la meilleure solution, mais ils n'agissent pas. C'est la définition du concept de "*faiblesse de la volonté*" développé par Jon Elster en 2006 défini comme "*lorsque l'action d'un individu va à l'encontre du jugement de ce qui devrait être fait*", et qu'il explique comme un changement temporaire de préférences principalement causé par des facteurs déclencheurs perceptifs ou cognitifs externes. Cette non-décision pose la question de l'attitude des gouvernants et du système politique par rapport aux réformes.

L'attitude frileuse du régime face aux réformes impopulaires traduirait donc une "acrasie", une faiblesse de la volonté politique qui revient à persister dans l'idée qu'une réforme est bonne sans avoir le courage de l'adopter. Les renoncements montrent que les gouvernants sont poussés à revoir leurs préférences et à privilégier la stabilité politique, le coût social et politique étant perçu comme supérieur au bénéfice économique ou budgétaire : "*à ce moment-là le rendement c'était dans les environs de 460 million de dirhams, et pour moi c'était parce que si jamais on lance le financement des cours par les parents, ça va exploser, et la stabilité du pays est plus chère que 460 million de dirhams*"¹²³.

Ce qui peut aussi expliquer cette faiblesse de volonté menant à la non-décision et au maintien du *statu quo*, c'est que le leadership politique en régime hybride est motivé par la recherche du consensus dans le sens où l'évitement des conflits et des contestations qui ont le potentiel de se transformer en crises participe au maintien de la stabilité du régime. C'est cette même attitude qui explique également l'incrémentalisme et le morcellement de la décision en demi-mesures, et l'attente de conditions plus favorables à sa mise en œuvre, résultant en une temporalité très longue du changement en politiques publiques dont les orientations sont fixées par le Roi et les instances "extra-démocratiques" qui jouent un rôle d'aide à la décision et d'élaboration des politiques publiques. La raison invoquée de la continuité des réformes qui visent le long terme, permet d'extraire la décision aux changements politiques, tandis que le gouvernement est réduit à un rôle d'exécution.

¹²³ Entretien avec Abdelkader Azraih, ancien syndicaliste, parlementaire et représentant de la CDT à la COSEF, novembre 2018

Dans l'analyse des politiques publiques, la non décision ou la non sélection d'une solution peut s'expliquer par les contraintes ou les risques anticipés qui limitent l'action des décideurs politiques. Lorsque le coût de la réforme est perçu comme plus élevé, la non-décision et le maintien du statu quo pour éviter de risquer la stabilité semblent alors préférables (dépendance au sentier). La dépendance au sentier est un phénomène dans lequel l'histoire compte ; ce qui s'est produit dans le passé persiste en raison de la résistance au changement. La résistance au changement peut être fondée sur les implications financières ou sur le fait que les décideurs politiques prennent des décisions prudentes ou mal informées : on voit que dans cette controverse, ni les décideurs ni les experts ne disposent d'informations exactes concernant la faisabilité ou l'impact du projet de paiement, et que l'ensemble du débat est fondé sur des valeurs, des raisonnements théoriques et la formulation d'hypothèses. Ce débat a par ailleurs une profondeur historique avec une émergence de la proposition il y a plus de 20 ans dans un contexte de crise (1996), et le débat a persisté dans les mêmes termes mais a aussi permis à l'opposition de construire et de consolider sa position, ce qui fait qu'il y a une forte résistance au changement qui se manifeste à chaque fois que le projet est proposé. L'incertitude et le manque d'informations font alors reconsidérer la pertinence de la proposition, et son rapport coût-bénéfice, ce qui explique l'attitude prudente dans la prise de décision

Cela se traduit par un report répété de la mise en œuvre après négociation avec les syndicats, qui est justifié par la volonté d'attendre les résultats de la réforme, d'attendre les bonnes conditions pour que les marocains consentent de contribuer, et d'attendre la bonne information pour pouvoir évaluer l'impact du projet. Une attitude attentiste confirmée par l'explication donnée par le ministre de l'enseignement supérieur sur le report de l'instauration des frais dans le supérieur, après que ses déclarations à la presse à ce sujet en 2012 aient déjà provoqué la controverse : *“le gouvernement allait le faire, seulement le chef du gouvernement (aurait/leur a) dit **on attend, il faut du temps**, on a beaucoup de réformes, surtout qu'il fallait réformer les caisses de retraite, on ne pouvait pas mener plusieurs réformes à la fois, il faut retarder. Sinon on l'aurait fait.”*

Le chef du gouvernement explique de la même manière que la raison pour laquelle le projet a été abandonné (article amendé du projet de loi-cadre), est le souci de préserver la stabilité politique du pays qui serait son plus capital le plus précieux. La faiblesse de la volonté ici s'explique donc non pas par des intérêts électoralistes mais surtout par la peur de déclencher une crise politique qui peut avoir des conséquences sur la stabilité du régime, ce qui révèle une aversion au risque et confirme l'attitude frileuse des régimes hybrides à mener des réformes trop impopulaires qui risqueraient de mettre en péril cette stabilité.

On peut alors dire que le renoncement est motivé par la crainte et l'anticipation d'une crise sociale suite à l'adoption de plusieurs réformes néolibérales impopulaires et sources de larges mobilisations et de résistance organisée, notamment dans un contexte inflammable post-printemps arabe marqué par l'expression plus libre du mécontentement populaire, la force et la multiplication des mobilisations, pour des motifs politiques dans un premier temps (corruption, autoritarisme, libertés...) mais aussi sociaux (demandes de dignité, d'égalité, de droits...). On peut faire un parallèle entre ce contexte et les émeutes de 1965, provoquées par des mouvements d'élèves qui refusaient l'instauration de frais ou la réforme de l'âge d'accès au lycée, pour comprendre que les droits relatifs à l'accès à l'éducation et aux services publics ne sont pas faciles à remettre en cause. D'autant plus que c'est un secteur où il y a une concentration d'intérêts corporatistes et une société civile bien organisée ainsi que de nombreuses organisations syndicales mobilisées et dont la principale activité est la défense des acquis sociaux. Plutôt que de prendre le risque d'instaurer une mesure impopulaire et coûteuse qui contient un risque de crise politique et de déssectorialisation de la crise, ou de mobilisation multisectorielle, comme cela a déjà été le cas avec les événements de 1965 et en 1984 qui ont connu un soulèvement de la population et de violentes émeutes réprimées dans le sang.

Les émeutes de janvier 1984 qui sont plus connues comme étant le fait d'un mouvement social de protestation contre la hausse des prix et la cherté de la vie, ont en réalité été déclenchées par une protestation des étudiante contre la tentative de remise en cause de la gratuité de l'éducation : *“Les manifestations estudiantines ont marqué le début de ces événements. Ainsi, le 17 janvier 1984, des élèves à Al Hoceima et Nador ont investi les rues pour protester contre la décision d'augmenter les droits d'inscription. Les protestations et le boycott des cours se poursuivront le lendemain. Le 19 janvier, les autorités marocaines cantonnées au rôle d'observateur, finissent par perdre patience. Les forces de l'ordre, tous corps sécuritaires confondus, interviennent pour mettre fin au mouvement de protestation. Mais la répression des manifestations estudiantines contribuera à leur expansion. D'autres groupes de travailleurs et de chômeurs viendront soutenir les élèves et les manifestations prennent une envergure nationale.”* Ce potentiel de déssectorialisation et la mémoire de ces événements expliquent la raison pour laquelle les décideurs sont prêts à négocier pour éviter ce genre de débordements qui peuvent tourner à la crise politique.

Ainsi, Saad-Eddine El Othmani, chef du gouvernement pendant le vote et l'adoption de la loi-cadre relative à la réforme du système éducatif, déclare clairement que la raison du renoncement et du retrait de l'article 48 concernant le paiement des ménages de la loi-cadre est la conscience et la

volonté du gouvernement de préserver la stabilité : « *le gouvernement a la volonté et a conscience de la nécessité de préserver la gratuité de l'éducation parce que le principal capital du pays est la stabilité et la sécurité* ». Ceci indique une faiblesse de la volonté politique et une aversion au risque puisque les gouvernants anticipent que la réforme peut s'avérer coûteuse et mettre en péril cette stabilité, or la survie du régime qui est l'enjeu politique primaire en dépend. Toutefois cette capacité d'anticipation est limitée et dépend des circonstances et des perceptions du contexte et des conditions, ce qui peut expliquer le report de cette solution jusqu'à nouvel ordre plus favorable plutôt que sa mise à l'écart.

Malgré ce risque, la persistance de cette proposition montre que la puissance du courant néolibéral de réforme au sein de l'Etat et la pression exercée soit par les bailleurs de fonds, soit par les contraintes budgétaires et l'incapacité à faire face à une demande croissante, sont telles que les décideurs sont tout de même amenés à prendre ce risque en continuant de proposer à nouveau et de manière répétée cette même solution et de tenter de convaincre le public ou le reste de acteurs pour la transformer en décision effective à travers les différentes réformes successives. Le recours des coalitions de causes à l'argumentation pour arriver à imposer un référentiel dominant et pour convaincre et rassurer l'opinion publique, montre une recherche de consensus.

Le recul devant les mobilisations et les négociations, mais aussi le retrait de la proposition lors de sa discussion au parlement, déconstruit l'image caricaturale d'un système politique autoritaire qui aurait systématiquement recours à la répression pour imposer les réformes impopulaires et notamment celles relatives au retrait des droits sociaux. On est bien dans un système politique hybride dont la spécificité est de combiner à la fois des éléments démocratiques tels que la recherche de légitimité populaire, et d'autres éléments plus autoritaires tels que la manière dans les orientations de ces réformes sont imposées par le haut bien que adoptées et portées plus tard par une partie de la classe politique chargée de les défendre.

Alors qu'en France et au Royaume-Uni, le système majoritaire et la position à la fois clivée et influente de l'espace politique constituent des conditions qui facilitent le changement radical dans l'orientation des politiques publiques et contribuent à renforcer l'influence des idées dans l'action publique, c'est loin d'être le cas au Maroc où les réformes sont placées sous le signe de la continuité. Le poids de l'État et de son administration, ainsi que la relative continuité des élites administratives constituent des facteurs d'inertie. Le discours politique se transforme, les références à l'action publique mobilisées aussi, mais de fait, les orientations générales de l'action publique évoluent selon un rythme qui n'est pas dépendant des alternances politiques.

2.3 Une dépolitisation par la technocratie : poids de l'administration dans la prise de décision en régime hybride

Dans ces réformes, on remarque que l'administration, les technocrates et les experts jouent un rôle proéminent. En effet, les textes phares de la réforme (Charte, Vision) sont élaborés par des commissions d'experts et des conseils non élus composés de technocrates. On voit donc que les institutions nommées deviennent aussi un centre de décision (ex. commission d'experts en charge) et d'élaboration de plans royaux que tout gouvernement, quelque soit sa couleur, sera tenu d'exécuter pour assurer la continuité de la réforme. Les textes de ces réformes telle que la Vision stratégique ne sont d'ailleurs pas seulement traitées comme de simples recommandations mais comme de véritables orientations stratégiques qui doivent être respectées et traduites en politique publique.

On est donc dans un modèle technocratique d'élaboration des réformes, qui sont initiées par le Roi et confiées à des commissions nommées plutôt que par le gouvernement. Le Roi exprime lui-même ses réserves sur la pertinence de ce modèle d'élaboration, mais en même temps l'estime efficace lorsqu'il est accompagné d'un suivi royal : *“En fait, J'émetts des réserves sur la pertinence de la création de commissions spéciales, car certains trouvent dans ce procédé le meilleur moyen d'enterrer des dossiers et de passer sous silence les problèmes qui s'y rattachent. Néanmoins, Nous avons pris l'initiative d'en créer certaines auxquelles Nous avons confié la mission d'examiner des questions d'intérêt national comme la Régionalisation et la Constitution, le Code de la famille, les affaires liées à l'Instance Equité et Réconciliation. Notre suivi personnel de leurs travaux a permis d'atteindre des résultats concluants et positifs.”* (Discours du Roi Mohammed VI à la Nation à l'occasion du 20ème anniversaire de l'accession du Souverain au Trône, MAP 29 juillet 2019)

Au-delà de l'élaboration, cette technocratisation de la politique éducative s'étend à la sélection des ministres et de leurs conseillers. A la tête du ministère de l'éducation et dans les cabinets de ministre, on privilégie des profils politiquement neutres, pas nécessairement spécialistes de l'éducation mais avec une expérience plus générale dans la gouvernance¹²⁴. Les ministres technocrates ne faisant pas de politique, ils ne s'opposent pas idéologiquement à la Vision du Conseil supérieur et se contentent de l'exécuter. Mais cela crée parfois des tensions au sein du gouvernement comme c'est le cas avec la réforme linguistique. C'est le cas du conflit qui oppose l'ancien Chef du gouvernement Abdelilah Benkirane, et son ministre de l'éducation technocrate

¹²⁴ Entretien avec un ancien conseiller du ministre de l'éducation, juillet 2018.

Rachid Belmokhtar à propos de l'enseignement des matières scientifiques en Français. *“Dans un réquisitoire extrêmement dur, le chef du gouvernement marocain a rappelé à l'ordre, mardi, son ministre de l'Éducation nationale, Rachid Belmokhtar, rejetant en bloc son projet de « franciser » l'enseignement des matières scientifiques dans les lycées.”*, titre le média régional Jeune Afrique¹²⁵.

En observant de plus près ce genre de controverses, elles nous révèlent comment la décision politique échappe à l'acteur politique dans ce genre de régimes hybrides. *“La technocratie ignore, en principe, les positions partisans et les rapports de force existants pour fonder ses conclusions sur l'état de l'art dans le domaine ou la discipline concernés. En tant que méthode de prise de décision dépolitisée, la technocratie doit se situer, de jure et de facto, quelque part dans la zone médiane du spectre entre la dépendance totale et l'indépendance totale vis-à-vis des institutions majoritaires par le biais desquelles la politique opère. Dans la technocratie en tant que régime, les rôles sont inversés, les technocrates étant les usurpateurs du pouvoir réel dans l'État et les politiciens les victimes”* (Tortola, 2020)¹²⁶, plutôt que victimes je dirais subalternes puisqu'ils subissent ici des décisions imposées par le haut. Si elle ne tient pas compte de l'idéologie, on peut toutefois se demander si la technocratie est neutre ou indépendante à partir du moment où elle joue un rôle dans l'aide à la décision et qu'elle est chargée de mettre en œuvre des réformes politiques qui se veulent pragmatiques mais qui est tout de même une orientation.

Se dirige-t-on alors vers une dépolitisation des politiques éducatives ? Du moins, il y a un appel à la dépolitisation de la part des technocrates qui demandent que la décision politique ne soit plus aux mains des hommes politiques qui ont des visées électoralistes mais plutôt au main des experts. Le mot « compétences » est également utilisé dans le discours politique et public pour donner plus de légitimité et d'autorité aux technocrates. On le retrouve à la fois dans les appels à exclure les politiques du Conseil supérieur de l'éducation où seuls les experts seraient légitimes à siéger, ou encore dans discours royal de la fête du trône 2019 concernant la mise en place d'un nouveau modèle de développement et le besoin en sang neuf et en compétences.

Pour certains commentateurs, cela impliquerait de manière implicite “l'incompétence” des responsables politiques en poste et en charge des affaires publiques. Cette posture donne en tout cas plus de poids à l'administration, hauts fonctionnaires nommés par le roi mais aussi aux technocrates,

¹²⁵ LAMLILI, N. *Maroc : quand Benkirane tance Belmokhtar, le ministre de l'Éducation nationale*. Jeune Afrique, décembre 2015. URL : <https://www.jeuneafrique.com/284075/politique/maroc-benkirane-tance-belmokhtar-ministre-de-leducation-nationale/>

¹²⁶ Tortola, P. D. (2020). *Technocracy and Depoliticization*. In E. Bertsou, & D. Caramani (Eds.), *The technocratic challenge to democracy* (pp. 61-74). (Routledge Research on Social and Political Elites). Routledge.

aux experts non militants et aux hommes d'affaires qui remplacent peu à peu les militants politiques et forment le nouveau gouvernement de Aziz Akhannouch depuis 2021. Elle est également analysée comme un dédain et un avilissement des politiques et de la vie politique, et comme mécanisme de contrôle et d'hégémonie de la monarchie qui a plus besoin d'agents d'exécution.

Pour ce qui est des relations entre le CSEFRS et le gouvernement, on remarque un évitement du blâme et une diffusion de la responsabilité entre les deux principales institutions où s'élabore la politique éducative, et qui font partie des trois centres de décision centraux les plus importants en matière de politique éducative. Alors que le Conseil se dit être une instance consultative dont les rôles est de formuler des recommandations que le gouvernement n'est pas forcément tenu d'exécuter, la Vision stratégique approuvée par le roi fait office de politique éducative. Élaborée par le Conseil, celui-ci devient donc dans les faits un centre de décision. En mettant en avant son rôle consultatif, cela lui permet de se détacher de la responsabilité politique qui revient au ministère de trancher et de prendre les décisions sur la base des recommandations formulées, notamment pour l'élaboration du projet de loi-cadre, pourtant soumis au Conseil pour avis et conformité au texte de la Vision élaborée par celui-ci. Le projet de loi-cadre n'est en réalité qu'une traduction fidèle de la Vision stratégique élaborée par le CSEFRS qui est également chargé de produire un avis sur la loi pour en vérifier la conformité avec la Vision stratégique.

Quant au gouvernement, dans le régime de monarchie exécutive, il est attendu de lui de mettre en œuvre les orientations stratégiques fixées par le roi, et de décliner les réformes de manière opérationnelle. Par conséquent, l'administration et les technocrates prennent plus de poids puisque la décision finale revient au roi. Quant au pouvoir de décision des partis, celui-ci reste minime et lié à leur couleur mais aussi à leur degré de courage. Or jusqu'ici aucun parti n'a réussi à s'opposer aux décisions royales.

Cette situation crée une confusion au niveau de la définition des responsabilités et une concurrence entre institutions politiques et instances de gouvernance. Si elles disent travailler ensemble en temps normal, elles se rejettent mutuellement la responsabilité en temps de crise. D'après un ancien conseiller du ministre de l'éducation au moment de l'élaboration de la Vision stratégique, c'est le Conseil supérieur qui devait trancher les questions stratégiques notamment celle du financement : *« par la suite nous avons des questions à soumettre au Conseil supérieur de l'éducation parce qu'il y a le conseil devait trancher sur des questions stratégiques et le Ministère tout seul ne pouvait pas faire tout ça, tu me diras quel type de questions, je te dirai par exemple la*

*question des langues, l'enseignement des langues qu'est-ce qu'on fait, justement la question des financements »*¹²⁷.

De la même manière, une porte-parole du CSEFRS insinue que la décision a été prise au niveau du gouvernement et non du conseil qui est une instance consultative et n'a pas le même pouvoir de l'exécutif dans la mise en œuvre : *« Ce n'est pas au Conseil mais au ministère de faire une étude (commandée par le Roi) pour mettre en œuvre cette contribution aux frais de scolarité des familles aisées... On n'a jamais parlé de la fin de la gratuité... c'est un faux problème... il faut voir le gouvernement, c'est lui qui a élaboré le projet de loi-cadre... »* (notes d'entretien, entretien non enregistré, 2018). On sent également une réticence dans l'accès à l'information : les PV des délibérations du Conseil sont confidentiels, il n'est donc pas possible de savoir quels sont les membres qui ont participé au débat sur la question du financement et de la diversification des sources de financement, le contact n'est pas facilité et on est gentiment expédié : *« Allez voir du côté du gouvernement... ils ne voudront pas vous parler, je ne sais pas si vous allez trouver quelqu'un qui acceptera de vous parler... Il ne faut pas croire tout ce qu'il y a dans les médias »*.

On comprend donc que la question est hautement sensible, et qu'elle fait clairement l'objet d'un évitement du blâme de la part des deux institutions qui se renvoient mutuellement la balle, bien que l'un de nos enquêtés, ancien conseiller du ministre de l'éducation nous explique que le Ministère et le Conseil supérieur travaille en étroite collaboration et que leur travail va dans le même sens, bien que le ministère ait priorisé certains aspects de la réforme, comme la qualité, l'accès ou la gouvernance loin d'une logique de moyens. Ainsi, d'après notre enquête, les projets prioritaires du ministère correspondraient bien à ce qui est préconisé par la Vision stratégique 2015-2030. Bien que le CSEFRS insiste sur l'aspect consultatif d'aide à la décision et affirme que le texte contient des recommandations, et que le gouvernement ne serait pas obligé de s'y tenir en théorie, dans la pratique le gouvernement va rarement à l'encontre des « orientations stratégiques » fixées par le roi, ses conseillers et son administration, et se contente le plus souvent de mettre en œuvre et d'exécuter. D'autant plus que le discours royal a mis l'accent sur l'importance de la "continuité" dans les réformes.

Bien que le Conseil n'ait constitutionnellement qu'un rôle consultatif, il est présenté comme incontournable et ayant la légitimité de trancher des questions stratégiques telles que celle du financement confiée à une commission thématique, et ce du fait de sa représentativité de la communauté épistémique et de son autorité d'expertise, mais aussi du fait du poids qu'il occupe

¹²⁷ Entretien avec un ancien conseiller du ministre de l'Education, juillet 2018.

dans la prise de décision et du pouvoir réel dont il dispose puisque la moitié de ses membres sont nommés par le roi et lui sont directement redevables : *«le statut du Conseil c'est un organe constitutionnel mais qui est consultatif, donc il donne son avis et il revêt une grande importance dans l'échiquier marocain; non seulement il est chapeauté par le conseil de Sa Majesté mais au sein de ce conseil on voit justement toute la diversité politique et syndicale et d'expertise, ainsi de suite? qui donne une grande légitimité, ça veut dire que quand tu as tous les partis politiques et tu as les syndicats et tu as les experts et tu as... et puis qui sont chapeautés par le conseil de Sa Majesté, donc c'est une institution incontournable »*¹²⁸ ; *« le conseil devait trancher sur des questions stratégiques, et le Ministère tout seul ne pouvait pas faire tout ça, tu me diras : “quel type de questions ?”, je te dirai par exemple la question des langues, l'enseignement des langues qu'est-ce qu'on fait, justement la question des financements, justement y a des choses stratégiques, qui parfois il faut remettre au Conseil et par la suite bien entendu décliner ces projets en axes stratégiques et déterminer le court, le moyen et le long terme »*¹²⁹.

On peut alors se demander si la question de la temporalité de la réforme qui doit se faire dans la continuité et qui est une vision stratégique sur le long terme avec laquelle les différents gouvernements successifs devront plus ou moins s'aligner, devient un alibi pour réduire la marge de manœuvre du politique dans la prise de décision.

Par ailleurs, les deux institutions travaillent en étroite collaboration. Mais aussi en concurrence éventuellement : en 2014 lors de la préparation de la Vision stratégique, le Conseil supérieur demande au Ministère de commencer un travail de diagnostic et d'analyse (à la fois documentaire et de terrain, à travers une série de consultations auprès des publics cibles de la réforme) qui aboutit sur l'identification ou la définition de projets prioritaires et structurants présentés par le Ministre de l'éducation au CSEFRS. Toutefois, suite à cette présentation, le Ministère aurait été “taxé d'aller trop vite, et d'avoir finalement tout fait”, voire d'empiéter sur le rôle et le travail du Conseil chargé de l'élaboration de la réforme : *“d'ailleurs je me rappelle, à l'époque on nous avait taxé d'aller trop vite, et de dire “bein finalement le Ministère de l'Éducation a tout fait ! C'est quoi notre rôle ?”, mais bon c'était la démarche qui a été demandée par le Conseil supérieur même”*¹³⁰.

¹²⁸ Entretien avec A.F, ancien conseiller du ministre de l'éducation lors de l'élaboration de la Vision stratégique de l'éducation 2015-2030, juillet 2018.

¹²⁹ *idem*

¹³⁰ Entretien avec A.F, ancien conseiller du ministre de l'éducation lors de l'élaboration de la Vision stratégique de l'éducation 2015-2030, juillet 2018.

Ainsi, et bien qu'il semblerait plus naturel que ce soit l'attribution du ministère d'élaborer les réformes et les politiques éducatives, celles-ci sont directement confiées par le Roi à des commissions d'experts (COSEF en 1999) ou un conseil constitutionnel non gouvernemental (CSEFRS en 2014) dépendant directement de la monarchie. Bien que le Ministère de l'éducation ait également activement participé à la préparation de la Vision stratégique, celle-ci est d'abord associée au Conseil supérieur. Cette inversion des rôles reflète bien le caractère dual de l'exécutif au sein du système politique marocain dans la mesure où les décisions stratégiques et les orientations de politique publique sont prises et définies par la monarchie exécutive, alors qu'on attend plus du gouvernement qu'il soit davantage dans l'exécution et la mise en œuvre opérationnelle. Elle démontre aussi une supériorité du rôle accordé à la technocratie en matière d'élaboration des politiques éducatives.

L'inversion des rôles entre le Ministère et le Conseil est justifiée par la volonté d'assurer la continuité et la durabilité de la réforme avec une vision à long terme dans le but d'éviter de retomber dans le cercle vicieux de la "réforme de la réforme"; mais au même temps, elle est nuancée par le caractère "consultatif" du Conseil qui ne produirait que des "recommandations" de politique publique. Par ailleurs, le projet de loi-cadre qui n'est qu'une traduction fidèle de ces recommandations, sous directives royales, avec en plus un effet juridique de "contrat national contraignant", est bien présenté comme un projet gouvernemental soumis à l'aval et à l'avis du Conseil.

Cette idée que la réforme éducative ne doit pas être soumise aux aléas des changements politiques, de gouvernement ou de ministre, fait aussi l'objet de débat. D'un côté, la continuité est utilisée pour donner plus de pouvoir à une instance censée être consultative, de l'autre elle est vue comme une condition de réussite des réformes et un moyen de mettre en œuvre la Vision stratégique relative à l'éducation dans la mesure où la réforme du système éducatif doit avoir lieu sur le long terme : *"la réussite de la réforme exige la continuité du changement dans la durée. Dans les régimes politiques modernes, la force des clivages, les alternances démocratiques et diverses résistances sociales et politiques s'opposent à cette continuité dans la durée. Il s'y déroule une succession de réformes parfois contradictoires, sans qu'aucune n'ait le temps de produire l'impact attendu. De ce point de vue, on a pu penser que les pays où a régné un pouvoir autoritaire, en Asie par exemple, ont bénéficié de conditions plus favorables de continuité pour le succès des réformes."* (Ndoye, 2020). Mais on peut aussi se demander quel changement peut-il y avoir dans la continuité et si celle-ci ne constitue pas un facteur d'inertie et de dépendance au sentier.

Du point de vue de l'institutionnalisme sociologique, il est intéressant de constater la porosité entre les deux institutions, la circulation des idées et des personnes, notamment des ministres pour la majorité technocrates entre les Conseils supérieurs, les commissions d'experts, et les ministères comme par exemple Chakib Benmoussa, actuel ministre de l'éducation, ancien ambassadeur, ministre de l'Intérieur, Trésorier général du Royaume, et membre de la Commission Spéciale du (Nouveau) Modèle de Développement (CSMD), et Abdellatif Miraoui, expert membre du CSEFRS et également membre de la CSMD, deux ingénieurs technocrates. Au final, on voit que les projets du Ministère et du Conseil qui travaillent en étroite collaboration sont complémentaires et s'inscrivent dans le même référentiel et la même vision, ce qui peut révéler une homogénéisation dans la fabrique des politiques éducatives comme aspect de la construction du consensus.

2.4. Les politiques du retranchement social en contexte autoritaire

Le système politique marocain est un régime hybride, où une partie des gouvernants est non élu, à l'exécutif dual : monarchie exécutive qui fixe les orientations stratégiques et gouvernement élu dont le pouvoir de décision est réduit et souvent cantonné à la proposition, à l'exécution et à la déclinaison des décisions en plans opérationnels. Alors qu'on pourrait croire à une "parlementarisation" de la Monarchie après la réforme constitutionnelle de 2011, puisque d'après la nouvelle Constitution, le roi choisit le Chef du gouvernement au sein du parti arrivé en tête des élections. Toutefois, c'est bien le Roi qui préside le Conseil des ministres (article 48) qui délibère sur les orientations stratégiques de la politique de l'Etat, les projets de loi organiques et de loi-cadre (article 49). Le Roi, qui est Chef de l'Etat, a aussi le pouvoir de dissoudre les deux Chambres du Parlement (article 51) et de limoger des ministres à son initiative ou sur proposition du Chef du gouvernement. A partir de là, le gouvernement est responsable devant le Roi et devant le Parlement. Par ailleurs, on est encore loin de la monarchie parlementaire où le Roi règne mais ne gouverne pas, et qui était l'une des revendications du mouvement social du 20 février 2011 pendant le "printemps arabe".

S'il apparaît que la mouvance populaire en 2011 a contraint le régime politique à faire des concessions à travers la réforme constitutionnelle, celle-ci réalisée sous le leadership du Roi Mohammed VI permet de présenter le Roi comme "garant du choix démocratique" et de répondre partiellement aux revendications de la rue et du mouvement du 20 février. Toutefois la transition vers la monarchie parlementaire n'a pas été achevée. Alors que cette réponse politique permet la survie du régime et le dépassement de la parenthèse du printemps arabe sans trop de dégâts, elle

reste jugée comme insatisfaisante. La monarchie parlementaire signifierait une vraie séparation des pouvoirs avec un Roi qui règne mais ne gouverne pas, ce qui est loin d'être le cas. La monarchie continue à concentrer des pouvoirs significatifs et à décider des principales orientations stratégiques des politiques publiques et des réformes, tandis que le pouvoir de décision du gouvernement reste limité à un pouvoir d'exécution, ce qui pose un problème au niveau de la responsabilité politique et de la reddition des comptes.

Les régimes hybrides sont des systèmes politiques qu'on retrouve dans certains pays en développement et qui combinent des éléments de différentes formes de gouvernements et des caractéristiques à la fois démocratiques (élections) et autoritaires (répression). Ils sont généralement le résultat d'une transition démocratique incomplète. C'est le cas au Maroc qui a entamé un processus de démocratisation à la fin des années 90 avec le gouvernement d'alternance en 1998. De nombreuses réformes politiques et sociales ont été menées, mais sans que cela ne donne lieu à une transition du pouvoir de la monarchie vers le gouvernement.

Les caractéristiques des systèmes politiques hybrides peuvent varier considérablement en fonction des spécificités de chaque pays, mais parmi les traits généraux qui sont couramment associés à ces systèmes :

1. Combinaison d'Éléments démocratiques et autoritaires : Les systèmes politiques hybrides comportent à la fois des caractéristiques démocratiques, telles que des élections et des institutions législatives, et des éléments autoritaires, comme la concentration du pouvoir entre les mains d'une élite politique restreinte.

2. Élections contrôlées : Dans ces systèmes, il peut y avoir des élections régulières, mais elles sont souvent manipulées ou contrôlées par le pouvoir en place pour garantir la victoire de candidats ou de partis favorables au régime.

3. Répression politique : Les gouvernements hybrides ont tendance à réprimer l'opposition politique, la société civile et les médias indépendants. Les dissidents peuvent être harcelés et emprisonnés, ou même éliminés.

4. Concentration du pouvoir : Le pouvoir est souvent fortement concentré entre les mains d'un petit groupe de dirigeants, d'une seule personne ou d'un parti politique dominant.

5. Manque de transparence : Les gouvernements hybrides ont tendance à manquer de transparence en ce qui concerne leurs activités, leurs dépenses et leurs prises de décision, ce qui rend difficile la reddition de comptes.

6. Contrôle des médias : Les médias sont souvent contrôlés ou censurés pour limiter la diffusion d'informations critiques envers le régime.

7. Manipulation de la loi : Les gouvernements hybrides peuvent utiliser le système judiciaire pour poursuivre et condamner les opposants politiques sous des prétextes légaux, ce qui mine l'indépendance du pouvoir judiciaire.

8. Corruption généralisée : La corruption peut être répandue à tous les niveaux de gouvernement, ce qui permet aux dirigeants de s'enrichir personnellement et de consolider leur pouvoir.

9. Fausse légitimité : Les gouvernements hybrides peuvent tenter de créer une illusion de légitimité en organisant des élections et en utilisant la propagande pour donner l'impression qu'ils sont démocratiques, même s'ils ne respectent pas véritablement les principes démocratiques.

10. Instabilité politique : En raison de la tension entre les éléments démocratiques et autoritaires, les systèmes politiques hybrides peuvent être sujets à l'instabilité politique et aux conflits internes.

Par conséquent, on remarque une diffusion de la responsabilité entre institutions élues et non élues, bien que les institutions élues se retrouvent souvent dans une position subalterne d'exécution, mais aussi une aversion au risque qui crée l'inertie, et un décalage entre le discours idéologique et capacité d'action, dûs à une marge de manœuvre très limitée des acteurs politiques qui rend difficile la prise d'initiative par manque de courage politique ou parce que le leadership reste aux mains du Roi. Ces tensions sont causées par la coexistence de deux types de redevabilité : à la fois une redevabilité verticale envers les électeurs, et une redevabilité horizontale envers la monarchie et ses conseils.

Pierson montre la difficulté du retranchement social et la stabilité de l'État-providence qui arrive à survivre malgré la crise et les pressions croissantes qui poussent vers l'État minimal et le désengagement de l'État social. Cependant, l'hypothèse selon laquelle il serait plus difficile de retirer des droits sociaux dans les démocraties pour des raisons électorales que dans les pays autoritaires où on peut utiliser la répression violente et systématique (Pierson, 1994) est discutable :

d'abord parce qu'on ne peut pas réprimer indéfiniment, et encore moins dans un régime hybride qui tire au moins une partie de sa légitimité des élections; dans les régimes autoritaires, on voit que la priorité est d'éviter la crise politique, qui peut être à la fois provoquée par un retrait de droits sociaux qui touche une large partie de la population, ou aggravée par une utilisation excessive de la violence, car l'enjeu est beaucoup plus important.

En effet, la crise comporte un risque important sur deux plans différents : sur le plan des intérêts individuels de carrière des ministres et des technocrates, on risque à la fois son poste ce qui crée une certaine inertie et une aversion au risque et à la prise d'initiative qui explique la réticence de plusieurs hauts fonctionnaires à s'exprimer pendant les controverses et révèle une forte hiérarchisation de l'administration et de l'Etat, mais on risque surtout sur le plan systémique la stabilité du régime vue comme "le capital le plus important du pays" (El Othmani), et non pas seulement la perte des élections comme c'est le cas dans les démocraties parfaites.

La différenciation établie par Pierson sur la difficulté du welfare retrenchment qui serait moindre dans les régimes autoritaristes est donc remise en cause. Au contraire, on remarque que le rôle du Welfare dans ces régimes est souvent d'acheter la stabilité, notamment par des programmes d'assistance directe aux plus pauvres et par la fidélisation des élites qui disposent d'un certain nombre d'avantages. Il existerait alors un contrat tacite selon lequel les citoyens accepteraient d'abandonner une partie de leurs droits et libertés en contrepartie d'un minimum de sécurité et d'accès aux services publics, remettre en cause cet accès revient donc à remettre en cause ce contrat social.

Concernant la répression, dans son livre "*Punishing the Poor*" (2009), Loïc Wacquant considère le traitement punitif de la pauvreté (tournant punitif des politiques pénales) comme "*une fonction nécessaire au maintien et au renforcement d'une société dont l'existence repose sur les inégalités qu'elle produit et qu'en même temps elle réprime*". Pour Mathieu Hilgers qui situe ce livre dans l'anthropologie du néolibéralisme, l'atrophie de l'Etat social s'accompagnerait par une hypertrophie de l'Etat pénal (Hilgers, 2013). Il cite également Harvey qui montre une croissance simultanée du système carcéral et de l'accumulation des richesses par les classes sociales supérieures dans "*A brief History of Neoliberalism*" (2005). La répression est alors à la fois un outil pour contenir ceux qui se rebellent contre le pouvoir, prévenir les émeutes et les insurrections, et maintenir une politique d'enrichissement des élites qui s'opère par la dépossession des plus pauvres.

L'Etat a certes recours à des pratiques répressives telles que répression des mouvements sociaux, des manifestations, des journalistes et des lanceurs d'alertes : *“la vengeance démocratique a remplacé la transition démocratique”*, titre l'un des derniers journaux arabophones indépendants Akhbar Al Yaoum peu avant sa fermeture en 2021 et l'emprisonnement de nombreux de ses journalistes (Bennani-Chraïbi, 2021, p.26)¹³¹. On assiste à une série de cavalcades judiciaires, de persécution et d'emprisonnement contre des militants et des journalistes comme Omar Radi, journaliste d'investigation et militant du 20 février qui enquêtait sur l'expropriation des terres, Maati Monjib, historien et opposant politique, Hajar Raïssouni, journaliste,... de lourdes peines sont infligées aux activistes du Hirak, mouvement social local dans la région d'Al Hoceïma, ainsi qu'une répression violente des manifestations du mouvement des enseignants contractuels. Ces pratiques de répression violente marquent une fermeture de la parenthèse du printemps arabe et une régression du régime hybride de la transition démocratique du début du règne de Mohammed VI vers un autoritarisme plus franc et plus assumé, définit par le journaliste marocain en exil Aboubakr Jamaï comme l'accaparement par une partie de la société des instruments ou des moyens étatiques et leur utilisation non pas pour servir la société mais pour assurer la conservation du pouvoir et la survie du régime.

Toutefois, le recours à cette répression est loin d'être systématique puisque le régime hybride continue à rechercher une légitimité démocratique et doit du moins maintenir une démocratie de façade. Il va alors préférer éviter la confrontation que de recourir à la répression, dans un premier temps par la négociation qui va le pousser soit à faire marche arrière soit à faire pression sur le camp adverse pour qu'il recule. En fonction du potentiel de mobilisation, de l'ampleur du mouvement et du blocage qu'il produit, de l'attachement à l'enjeu : ex. refus de faire marche arrière sur la question de la contractualisation, qui pousse les enseignants contractuels à mener de larges grèves et manifestations, qui résultent en un blocage du système éducatif et à un mécontentement des familles peu solidaires avec les enseignants du fait du retard scolaire engendré par les grèves, et finissent par être violemment réprimées.

Il va aussi mettre en avant le recours à la participation, alibi démocratique, dans l'élaboration des réformes qui sont le résultat de larges consultations même si la décision reste entre les mains des experts et des technocrates : *« malheureusement on n'a pas pu communiquer sur ça mais c'était énorme, plus de 100.000 personnes et moi-même j'ai pu contribuer à l'analyse de ce chantier géant mais malheureusement on n'avait pas fait assez pour montrer l'adéquation entre la vision*

¹³¹ BENNANI-CHRAÏBI, M. (2021). *Partis politiques et protestations au Maroc (1934-2020)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

*stratégique et ce que proposent les gens, y avait pas une grande différence, on était sur les mêmes priorités »*¹³². Il ne peut pas non plus recourir à une répression violente systématique pour retirer des droits sociaux car cela met en doute sa crédibilité et porte atteinte à l'image qu'il s'efforce de construire à travers le processus de "transition démocratique".

Le parlement joue également un rôle dans la discussion et le vote de la loi-cadre n°51.17 et l'opposition des parlementaires à la remise en cause de la gratuité peut avoir pesé, du moins partiellement, dans le retrait de l'article mentionnant le paiement des ménages comme source de financement de la réforme éducative. *"La distinction entre régimes autoritaires et régimes démocratiques ne s'établit pas sur une distinction institutionnelle aussi nette. Bien au contraire même, puisque le substrat organisationnel des uns et des autres est le régime représentatif, les pays arabes ne faisant pas exception."* (Ferrié, Dupret, Legrand, 2008).

Le pouvoir décisionnel du gouvernement est réduit par la technocratie, mais les partis au pouvoir y compris le PJD ne se sont jamais vraiment aventurés à affronter la monarchie, bien que des conflits aient eu lieu avec certains technocrates. En effet, les islamistes du PJD que l'on croyait inféodés au pouvoir, n'ont jamais été pour la monarchie parlementaire. Soucieux plutôt d'obtenir les faveurs de celle-ci, Abdelilah Benkirane, ancien Chef du gouvernement ne ratait aucune occasion pour réaffirmer son attachement à la monarchie dans sa forme actuelle et se disait être à son service et être « plus royaliste que le roi » dont l'une de ses nombreuses sorties polémiques. Toutefois ces déclarations interviennent en 2018 c'est-à-dire bien après l'évincement de Benkirane de la tête du gouvernement et de la tête de son propre parti au profit d'El Othmani, vu comme un personnage politique faible, plus docile et peu charismatique dont les principales sorties consistaient à justifier des décisions impopulaires et à en assumer la responsabilité même lorsqu'elles dépendaient d'autres parties. C'est d'ailleurs durant le mandat de ce dernier que seront passées les décisions complètement contraires à la ligne politique du PJD ce qui participe à le décrédibiliser et à montrer qu'il n'a aucun pouvoir de décision réel face à la monarchie.

Ainsi, mis à part quelques petits partis de gauche marginalisés qui n'ont pas beaucoup de poids et évoluent hors système pour la plupart, *"Les principaux partis politiques (souvent des partis d'administration, ou partis-cartels) n'ont plus l'influence ni l'endurance politique nécessaires pour remettre en question la suprématie structurelle de la monarchie dans le processus de prise de décision. Dans cette forme de "construction de consensus" qui est une partie essentielle des*

¹³² Entretien avec A.F, ancien conseiller du ministre de l'éducation lors de l'élaboration de la Vision stratégique de l'éducation 2015-2030, juillet 2018.

mécanismes monarchiques de contrôle de la nature de la participation politique des différentes élites politiques, les partis sont neutralisés et, dans le processus, ils internalisent leur neutralité.” (Maghraoui, 2011).

Tout ceci démontre que l'hégémonie de la monarchie et son contrôle sur la scène politique marocaine sont restés intacts même après 2011, le multipartisme et le parlementarisme n'étant que des moyens de cette hégémonie lui permettant de coopter *“des élites représentant différents intérêts et sensibilités au sein de la société”* (Desrues, 2018) et qui jouent un rôle d'intermédiation avec la population, ainsi que d'avoir une légitimité démocratique. Pour ce qui est du personnel politique capable de conduire les politiques publiques, on voit qu'il est remplacé par des technocrates qui dépendent directement de la monarchie. J'ajouterais donc que la technocratie est un moyen encore plus fort de cette hégémonie, depuis que l'espace politique est plus ouvert et que la monarchie n'a plus les moyens de sélectionner ou de contrôler l'ensemble de l'élite politique.

Conclusion

Alors que les acteurs de cette controverse expliquent le problème de l'échec des réformes éducatives par un déficit de gouvernance réel ou un manque de volonté politique attribué à la baisse de qualité de l'école publique malgré les réformes successives, et sa négligence au profit de la privatisation et de la marchandisation du système éducatif à l'aune de la néolibéralisation des réformes. Cette controverse incarne la crise de confiance envers les capacités et la volonté de l'Etat à réformer, et son analyse révèle un discours critique des deux côtés qui appelle à une nouvelle forme de gouvernance, plus pragmatique et dépolitisée. Il constitue donc une opportunité qui favorise le changement de paradigme vers une gouvernance mondiale des politiques éducatives qui s'inscrivent dans un référentiel néolibéral et néo-managérial marqué par la gouvernance indirecte des institutions internationales et la volonté d'introduire des mécanismes de marché dans l'éducation. Celle-ci qui n'est plus conçue ni comme un droit, ni comme un bien commun ou un service public, mais comme un marché scolaire.

L'installation de ce référentiel et l'importation de recettes standards explique la persistance de la proposition de solution de diversification de sources de financement par les ménages, mais sans tenir compte de la spécificité du contexte national, notamment au niveau de sa configuration sociale où les plus aisés, qui ne représentent que 10,1% des marocains d'après le HCP en 2014, constituent une minorité qui se dirige très peu vers le public, par rapport aux classes moyennes (58,7% de la

population) et modestes (31,2%), semant le doute sur l'intérêt et la faisabilité d'un tel projet, d'autant plus lorsqu'il est revendiqué comme un mécanisme de redistribution et de promotion sociale pour atteindre un accès plus équitable à l'enseignement secondaire et supérieur aux barrières d'entrée élevées et coûteuses. Le changement d'idées au sein des élites ne se traduit alors pas forcément par leur concrétisation et une prise de décision.

Incertitude quant à la faisabilité et l'acceptabilité de la mesure, aversion au risque et coût politique élevé, attentisme et importance de l'enjeu de stabilité sont autant de raisons qui expliquent le recul et la faiblesse de volonté de l'État. S'ajoute à tout ceci l'ambivalence du régime hybride qui adopte une attitude prudente et préfère réformer dans la continuité ce qui le rend dépendant au sentier. Ce régime technocratique accorde un poids supérieur à l'expertise et à l'administration dans la prise de décision et l'élaboration des réformes, qui dépasse celui des politiques, ce qui crée un problème de redevabilité et une diffusion de la responsabilité entre les différents centres de décision. Il s'agit là d'un exemple concret de la manière dont l'acteur politique ne se saisit pas du pouvoir de proposition et de décision qu'il a, étant donné qu'il n'est pas obligé de retenir l'ensemble des recommandations du Conseil et peut proposer des solutions alternatives et modifier la loi dans ce sens. Si le gouvernement dispose du pouvoir de décider ou de trancher, c'est-à-dire d'accepter ou de refuser les recommandations du Conseil dont le rôle est consultatif, la réforme approuvée par le roi et élaborée selon une démarche participative dispose d'une telle légitimité qu'elle est rarement remise en cause dans la pratique. Encore une fois, ce qui est demandé au gouvernement c'est d'exécuter et de décliner les orientations stratégiques en mesures opérationnelles.

Cet outrepassement du gouvernement impacte la temporalité des politiques publiques qui se font de manière incrémentale sur le long terme et dans la continuité, difficulté de changement malgré le changement de paradigme et l'introduction d'un nouveau référentiel, coût élevé et aversion au risque, prudence et incertitude quant à la faisabilité et l'acceptabilité de la solution renforcent la dépendance au sentier. Ce modèle de décision qui s'inscrit dans la continuité est la raison pour laquelle rien ne change, ou le changement se produit très lentement par incrémentalisme avec des tentatives répétées d'introduire des mesures qui s'inscrivent dans un référentiel dominant néolibéral, mais qui ne sont pas du tout populaires, démocratiques, souhaitées ou acceptables comme le démontre les sondages auprès des ménages qui restent dans leur majorité attachés à la gratuité de l'école.

CONCLUSION GENERALE

Alors que dans un premier temps cette controverse et la proposition de solution qu'elle concerne émergent d'abord sous l'influence et la pression des bailleurs de fonds internationaux et des institutions financières internationales dans un contexte de crise depuis plus de 20 ans, crise financière puis crise de la qualité de l'école et de sa gouvernance, et enfin crise de confiance quant aux capacités et à la volonté politique de réformer, il est légitime de se poser la question de la pertinence de cette proposition autour de laquelle doutes et incertitudes persistent quant à sa faisabilité, son acceptabilité et son réalisme. Pourtant, elle continue d'être proposée avec insistance par une partie de l'élite politique, administrative et technocrate gouvernante, convaincus de son utilité sans forcément en avoir les preuves.

Cette position constitue un exemple de circulation et d'appropriation des normes internationales par une communauté épistémique locale qui les traduit sur le plan sectoriel les transformant en solutions standards automatiquement incluses dans le nouveau référentiel des réformes. Cette appropriation par les acteurs locaux dont la diversification des sources de financement, le Partenariat Public-Privé, le cost-sharing et autres termes et notions du nouveau management public font partie intégrante du discours mais aussi des pratiques, représente un premier élément de réponse de la persistance de cette solution malgré les résistances auxquelles elle se heurte systématiquement.

Si les politiques publiques ne sont pas un outil neutre de résolution des problèmes sociaux, puisqu'elles sont inspirées par des valeurs, construites et portées par des acteurs politiques et sociaux qui ont leur propre agenda et vision politique, ce qui leur confère par conséquent une dimension politique et idéologique. C'est encore plus le cas des politiques éducatives qui ont toujours déchaîné les passions et ont représenté un espace de lutte idéologique de "construction d'un rapport au monde" en fonction de la place qu'elles accordent à l'école, et aux différents intervenants publics et privés, et enfin en fonction des principes de justice et du modèle de société recherché. Elles sont le résultat d'une négociation entre plusieurs référentiels au niveau global, local et sectoriel.

Ainsi l'introduction de nouveaux paradigmes ou référentiels importés se heurtent à des consensus et des modèles scolaires pré-établis, à des acquis historiques et à des conventions de valeurs traditionnelles, ce que les acteurs nommaient comme "vision classique" de la place de l'école et attentes quant au rôle de l'Etat dans la garantie de l'égalité des chances, et des services publics. Les notions du service public et du bien commun s'effritent à l'aune de la soumission des secteurs sociaux aux logiques économiques et de l'introduction de nouvelles méthodes de gestion inspirées du marché à la recherche de l'efficacité, de la performance et de la rentabilité, au profit d'autres notions plus économiques comme le capital humain.

La hiérarchisation des croyances que permet l'ACF montre que les valeurs fondamentales et sectorielles des acteurs sont fortement engagées par cette controverse, et pas seulement les croyances d'ordre cognitif ou instrumental relatives à l'aspect technique ou économique du problème. Ces valeurs sont consolidées au fur et à mesure du débat qui est très polarisé idéologiquement, et forment l'identité des acteurs, ce qui rend le changement de position difficile et coûteux, et c'est l'une des raisons de la persistance du dissensus.

En effet, ces luttes idéologiques se traduisent dans cette controverse par des luttes définitionnelles et argumentatives qui mobilisent les différents intervenants dans le but de convaincre un public d'abord de pairs et d'experts dans le forum scientifique et la sphère institutionnelle et administrative, puis de profanes (opinion publique et parlementaires) une fois que la controverse sort vers la sphère publique et médiatique, se transformant alors d'un débat technique vers un débat de valeurs. Il devient dès lors de plus en plus difficile de trouver un consensus : si cette proposition divise déjà experts et communauté épistémique et éducative, son déplacement dans la sphère publique rend sa résolution impossible sans l'intervention de l'arbitrage d'un tiers.

Il ne s'agit plus de débattre, de négocier ou de délibérer comme c'est le cas dans les forums d'experts, mais de convaincre et de persuader en faisant appel aux émotions. Aux filtres de perception des acteurs qui ont tendance à mettre l'accent sur un seul aspect ou facteur d'explication en fonction de l'angle à partir duquel ils analysent le problème, s'ajoute l'enjeu de "gagner la controverse" ce qui rend le débat houleux, marqué par les accusations et les attaques.

C'est ce qui pousse une partie des acteurs à appeler au pragmatisme et à la dépolitisation du débat pour éviter les blocages, et à une "*gouvernance froide de l'éducation par les nombres*" et les preuves plutôt qu'une "*gouvernance chaude qui mobilise plus volontiers les valeurs, les émotions et*

le sens commun des acteurs et peut donner lieu à du populisme éducatif”, bien que les deux ont souvent tendance à coexister (PONS, 2021).

Cette position a tendance à renforcer le poids de l’expertise, de l’administration et de la technocratie présentée comme plus compétente et plus neutre dans une monarchie exécutive qui cherche à s’accaparer le monopole du leadership politique par l’affaiblissement des partis politiques réduits au rôle d’exécution des orientations royales. Les appels au pragmatisme traduisent alors une volonté de dépasser les résistances et de limiter le débat politique en tentant de confiner les controverses au forum technique et scientifiques plus légitimes, or les experts locaux restent divisés quant à la pertinence des solutions importées qui ont été établies sur la base de théories et de diagnostic différents de la réalité sociale du Maroc.

Ce régime hybride est caractérisé par une dualité des enjeux, lorsqu’on s’intéresse aux raisons du renoncement et de la non-décision pour répondre à notre question de départ. D’un côté, les gouvernements évitent le cumul des décisions impopulaires qui risque de lui être coûteux électoralement, qu’ils ont tendance à mettre de côté, et ce jusqu’à l’arrivée d’un gouvernement ultra-libéral sur le plan économique (PJD) qui assume complètement la libéralisation, et constitue une occasion pour le régime de faire passer une série de réformes néolibérales : réforme des retraites, de la caisse de compensation, suppression des subventions sur les matières premières, contractualisation dans la fonction publique, privatisation des secteurs sociaux, etc.

De l’autre côté, la survie du régime est dépendante de sa stabilité, qu’il préfère conserver plutôt que de la mettre en péril pour un gain marginal, ce qui rend le retrait des droits sociaux particulièrement difficile d’autant plus si le contrat social repose sur un minimum d’Etat social en contrepartie d’une participation politique moindre ou de droits et libertés politiques limités. Or la gratuité est présentée comme un acquis social.

Cette crainte de déstabilisation par effet-retour, et l’anticipation du risque social dans un régime hybride pragmatique prend le dessus sur toute idéologie. Elle est renforcée par l’incertitude autour de la faisabilité du projet, la mémoire de la crise politique provoquée par des événements similaires dans le passé, et un dissensus au sein de la communauté épistémique et des experts sur lesquels s’appuie la prise de décision. Tous ces facteurs résultent en une attitude prudente d’aversion au risque et de dépendance au sentier pour conserver l’équilibre, l’ordre et la stabilité du régime.

Paradoxalement, la continuité des politiques publiques est étroitement liée à la nature du système politique, puisque leurs orientations changent peu, étant fixées par le Roi avec une marge d'action limitée pour les gouvernements, la temporalité longue des politiques publiques et la réforme dans la continuité en sont les symptômes. Attentisme et incrémentalisme marquent alors l'attitude face au changement et aux mesures politiquement coûteuses qui font l'objet de report jusqu'à ce que les conditions soient favorables (meilleure qualité, plus de légitimité et d'acceptabilité).

Bien que chaque coalition va mettre en avant un facteur d'explication de la crise de qualité de l'éducation en fonction de ses croyances et de la solution qu'elle prône, alors qu'il s'agit en réalité d'une crise systémique et multidimensionnelle et d'un problème complexe causé par une multiplicité de facteurs imbriqués. Les membres des coalitions guidés par un biais de confirmation tendront alors, pour justifier la sélection de leur solution, à privilégier une seule explication causale en fonction la solution qu'ils veulent promouvoir, préexistante dans le cas du paiement, et de leur représentation de la réalité : certains nient la crise de qualité, d'autres s'appuient sur des indicateurs pour montrer l'inefficacité de la dépense, alors qu'il s'agit en réalité d'une combinaison de plusieurs facteurs explicatifs.

La controverse a donc pour effet la polarisation des points de vue et le recours à un raisonnement dichotomique alors même que les deux explications données ne sont ni exclusives ni contradictoires. Néanmoins, l'analyse de cette controverse a permis de mettre en évidence un point commun entre la majorité des acteurs qui s'accordent sur l'existence d'un problème majeur de redevabilité et de gouvernance des réformes et des politiques éducatives.

Cette controverse a une profondeur historique et elle est exacerbée par une crise de confiance, ce qui fait qu'elle fait face à un mouvement de résistance historique et bien organisé, qui a des ressources, une idéologie forte, des membres au sein des institutions, et une stratégie de mobilisation et de médiatisation qui vont vite déconfiner la controverse et la porter à l'attention du public avec leur propre cadrage et formulation, ce qui a contribué à accroître la perception du potentiel de risque. Cette forte résistance au référentiel néolibéral a été l'un des facteurs qui a contraint les décideurs à reculer.

La coalition d'opposition n'a pas seulement réussi à convaincre le public-juge (opinion publique, parlementaires...), mais aussi le sommet de l'État et le gouvernement que ce projet de réforme présente un risque de déssectorialisation et d'instabilité dans un contexte inflammable où les réformes néolibérales impopulaires se succèdent sous la pression des organismes internationaux

(retraites, contractualisation...). Ce qui peut être perçu comme une faiblesse de la volonté politique n'est autre qu'un jeu d'équilibriste.

D'autre part, on est dans un système politique qui capitalise sur l'affaiblissement des partis politiques pour renforcer le leadership monarchique. Si on arrive à limiter la dynamique politique et le poids des partis, le revers de la médaille est une perte de confiance dans la classe politique du fait de son inaction, ce qui se traduit forcément par un coût systémique : baisse de participation aux élections, perte de légitimité démocratique. Le désintérêt des citoyens pour la vie politique est à double tranchant. D'un côté ils sont moins politisés mais de l'autre, cela peut accroître le risque de déssectorialisation et de confrontation directe par la rue étant donné le manque d'encadrement de l'action politique par des organisations intermédiaires reconnues par l'État, et donc de crise politique déstabilisante.

Ce cercle vicieux peut-il alors pousser l'État, en recherche de légitimité démocratique à faire des concessions, à laisser plus de place aux politiques et à la dynamique politique, et à recourir moins à la répression ? Du moins, la prudence dans la prise de décision s'agissant de la remise en cause des acquis sociaux est de mise pour éviter d'arriver à la confrontation et au recours à la répression violente qui n'est plus une solution efficace.

Pour ce qui est de la crise de l'éducation, on peut dire que les résultats mitigés des réformes, le cumul des échecs de politique publique ont engendré une crise de confiance, de gouvernance et de qualité, et non pas une de financement. La focale du débat doit par conséquent être recentrée sur la qualité et comment on peut l'atteindre. Comme l'ont exprimé plusieurs acteurs, bien que les ressources supplémentaires soient toujours utiles, la disponibilité des ressources ou des financements n'est pas du tout le problème aujourd'hui mais bel et bien leur utilisation de manière efficace et efficiente.

L'atteinte des objectifs des politiques éducatives doit prioritairement passer par la réforme de la gouvernance du système éducatif et des établissements, par la mise en place d'une autonomie plus effective et simultanément de mécanismes de redevabilité, une meilleure reddition des comptes, plus de transparence, de traçabilité et de suivi-évaluation. Une amélioration de la gouvernance aura pour conséquence une meilleure utilisation des ressources disponibles. Les alternatives à la contribution des ménages doivent également être sérieusement examinées.

S'il n'a pas été possible de réaliser à la fois les objectifs conflictuels de généralisation et d'amélioration de qualité de l'enseignement, c'est aussi à cause des effets long terme qu'ont eu le plan d'ajustement structurel et les mesures d'austérité imposées dans les années 1980 et qui ont poussé à la privatisation. Face aux critiques quant aux limites de son action, l'Etat continue de promouvoir les mêmes recettes de privatisation et de marchandisation du service public.

Aujourd'hui, la situation économique et financière du Maroc est meilleure et l'Etat dispose des moyens suffisants pour améliorer la qualité du service public d'éducation malgré les déficits accumulés. Il doit aussi revoir certaines orientations politiques : la promotion de la privatisation à outrance du système éducatif est-elle pertinente socialement et sert-elle l'égalité des chances ou ne fait-elle qu'aggraver les inégalités ?

Alors que cette crise a constitué une fenêtre d'opportunité à un changement de paradigme et de référentiel dont la diffusion a été à la fois influencée par l'internationalisation et la standardisation des politiques éducatives, à travers la gouvernance indirecte des institutions internationales, et accélérée par l'adoption des idées de la nouvelle gestion publique par les principaux acteurs de la communauté épistémique et des décideurs (experts, politiques, technocrates et hauts fonctionnaires, cadres dirigeants).

Ce cadre cognitif et normatif qui représente une traduction sectorielle du tournant néolibéral est devenu propice à la mise à l'agenda de solutions et de recettes standards recommandées par les organismes internationaux, portées et défendues par les décideurs locaux. Toutefois, il contraste avec le discours social et de réforme porté par la Monarchie, ce qui creuse davantage la crise de confiance. Il se heurte enfin à des résistances à la fois matérialisées par un récit de cadrage concurrent et préexistant qui prône une forte intervention de l'Etat développeur qu'il tente de remplacer, et des mobilisations portées par les acteurs sociaux organisés (syndicats de l'enseignement, mouvements étudiants...) qui ont une forte présence sur le terrain, et dans les négociations avec le gouvernement. Ils agissent notamment comme conservateurs de la mémoire collective des conventions et principes fondateurs de l'école publique marocaine, du droit et de l'égalité des chances d'accès à l'Éducation, et comme lanceurs d'alerte qui jouent un rôle dans la médiatisation et la publicisation de la controverse. La concentration d'intérêts catégoriels au sein du secteur éducatif et l'existence de ces mouvements organisés rend beaucoup plus difficile le retrait de certains droits sociaux perçus comme acquis historiques.

BIBLIOGRAPHIE

Monographies :

BECKER, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*.

BELGHITI ALAOUI, A. (2015). *Propos sur l'éducation et la culture au Maroc*. Centre d'études des temps modernes.

BENNANI-CHRAÏBI, M. (2021). *Partis politiques et protestations au Maroc (1934-2020)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

BOURQIA, R. (2017). *Penser l'école, penser la société. Réflexions sociologiques sur l'éducation au Maroc*. Editions la Croisée des Chemins.

CHAHIR, A. (2015). *Qui gouverne le Maroc ? Étude sociologique du leadership politique*. Editions l'Harmattan.

DOBRY, M. (2009). *Sociologie des crises politiques: La dynamique des mobilisations multisectorielles*. Paris: Presses de Sciences Po.

ELSTER, J. (2007). *Agir contre soi: La faiblesse de volonté*. Odile Jacob, Travaux du Collège de France.

GUSFIELD, J. (2009). *La culture des problèmes publics. L'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*. [traduction française et postface de Daniel Cefaï], Paris, Economica, coll. « Études sociologiques ».

HARAKAT, M. (2011). *Quelle Université pour le XXI^e siècle ? La gouvernance cognitive et démocratique, une chance pour le Maroc*. Al Maarif El Jadida, Rabat.

HASSENTEUFEL, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique*. Paris: Armand Colin.

HIBOU, B., & TOZY, M. (2020). *Tisser le temps politique au Maroc. Imaginaire de l'Etat à l'âge néolibéral*. Editions Karthala (Recherches Internationales).

JOBERT, B. (1994). *Le tournant néo-libéral en Europe : idées et recettes dans les pratiques gouvernementales*. France: Harmattan.

MULLER, P. (2013). *Les politiques publiques*. Paris : PUF.

PIERSON, P. (1994). *Dismantling the Welfare State?: Reagan, Thatcher and the Politics of Retrenchment* (Cambridge Studies in Comparative Politics). Cambridge: Cambridge University Press.

PONS, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris : PUF.

VAN HAECHT, A. (1998). *Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ?* ULB.

VAN ZANTEN, A. (2014). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.

WATERBURY, J. (2020). *Missions Impossible : Higher Education and Policymaking in the Arab World*. American University in Cairo Press.

ZITTOUN, P. (2013). *La fabrique politique des politiques publiques: Une approche pragmatique de l'action publique*. Paris: Presses de Sciences Po.

Chapitres de livre et d'ouvrages collectifs :

AGHBAL, A. (2009). *Dix ans de réformes et innovations en éducation et en formation au Maroc*. Dans: *Une décennie de réformes au Maroc (1999-2009)*. Sous la direction du Centre d'Etudes Internationales (pp.229-256). Edition Karthala.

BONELLI, L. (2017). Entrepreneurs de cause et construction sociale des menaces. In Caillaud, S., Bonnot, V., & Drozda-Senkowska, E. (Eds.), *Menaces sociales et environnementales : repenser la société des risques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

CHEVRIER, Y. (1999). 10. *Tenants of the house : privatisation de l'État et construction du politique*. Dans : Béatrice Hibou éd., *La privatisation des États* (pp. 321-393). Paris: Éditions Karthala.

GAUTHIER, G. (2011). L'argument *ad hominem* en communication politique. In d'Almeida, N. (Ed.), *L'argumentation*. CNRS Éditions.

GIRAUD, O. (2004) Les idées dans l'analyse de l'action publique en France et en Allemagne entre traditions étatiques et traditions intellectuelles. Dans B. Zimmermann (dir.), *Les sciences sociales à l'épreuve de l'action : le savant, le politique et l'Europe*, Editions de la MSH, pp.145-174.

JÖNSSON, A. (2014). Incrémentalisme. Dans : Laurie Boussaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques: 4e édition* (pp. 317-325). Paris: Presses de Sciences Po.

LASCOUMES, P. (2019). Controverse. Dans : Laurie Boussaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques: 5e édition* (pp. 170-177). Paris: Presses de Sciences Po.

MELLAKH, K. (2000). L'expansion scolaire et universitaire au Maroc. Aspects et enjeux. In Geisser, V. (Ed.), *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs : Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*. CNRS Éditions.

MULLER, P. (2019). Référentiel. Dans : Laurie Boussaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques: 5e édition* (pp. 533-540). Paris: Presses de Sciences Po.

PETERS, B. (2019). Nouveau management public. Dans : Laurie Boussaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques: 5e édition entièrement revue et corrigée* (pp. 411-416). Paris: Presses de Sciences Po.

ROUSSILLON, A., & FERRIÉ, J. 2018. Réforme et politique au Maroc de l'alternance : apolitisation consensuelle du politique. In Guirguis, L., & Bozarslan, H. (Eds.), *Réforme et politique dans le monde arabe*. Rabat, Paris : Centre Jacques-Berque.

SABATIER, P. (2010). Advocacy coalition framework (ACF). Dans : Laurie Boussaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques: 3e édition* (pp. 49-57). Paris: Presses de Sciences Po.

TORTOLA, P. D. (2020). Technocracy and Depoliticization. In E. Bertou, & D. Caramani (Eds.), *The technocratic challenge to democracy* (pp. 61-74). Routledge Research on Social and Political Elites. Routledge.

Articles scientifiques :

BADOUARD, R., & MABI, C. (2015). Controverses et débat public : nouvelles perspectives de recherche. *Hermès, La Revue*, 73(3), 225-231.

BERGERON, H., & SUREL, Y., & VALLUY, J. (1998). *L'Advocacy Coalition Framework*. Une contribution au renouvellement des études de politiques publiques. In: Politix, vol. 11, n°41. Les sciences du politique aux États-Unis. II. Domaines et actualités, sous la direction de Loïc Blondiaux. pp. 195-223.

BOISSINOT, A. (2018). Éducation et politique(s) : une relation en question(s). *Administration & Éducation*, N° 159, p. 5-11.

BOURQIA, R. (2016). Repenser et refonder l'école au Maroc : la Vision stratégique 2015-2030. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 71.

BRETON, A., & WINTROBE, R. (1975). The Equilibrium Size of a Budget-maximizing Bureau: A Note on Niskanen's Theory of Bureaucracy. *Journal of Political Economy*, 83(1), 195–207.

CALLENDER, C., & JACKSON, J. (2005). Does the Fear of Debt Deter Students from Higher Education? *Journal of Social Policy*, 34(04), 509.

CARPENTIER, V. (2006). Le financement de l'enseignement supérieur et la croissance économique en France et au Royaume-Uni, de 1921 à 2003. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 18, 9-33.

CHARTON, H. (2015). Gouvernement de l'école et communautés épistémiques au Sénégal: Trajectoires d'acteurs et circulation des normes et des modèles d'éducation en contexte international. *Revue Tiers Monde*, 223, 49-66

CHARTON, H. (2017). De l'art de bien gouverner l'école en Afrique : domination gestionnaire et élimination des résistances. *Éducation et sociétés*, 39, 101-117.

CHEVALLIER, J. (2003). La gouvernance, un nouveau paradigme étatique ?. *Revue française d'administration publique*, no 105-106(1), 203-217.

DESRUES, T. (2018). Le Maroc en 2017 : Gouverner la « Monarchie exécutive » ou les logiques de l'autoritarisme. *L'Année du Maghreb*, (19), 211–232.

DUMÉNIL, G. & LÉVY, D. (2012). Crise et horizons post-néolibéraux. *Actuel Marx*, 51, 102-117.

FABIANI, J. (2007). Disputes, polémiques et controverses dans les mondes intellectuels: Vers une sociologie historique des formes de débat agonistique. *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 25, 45-60.

FERRIÉ, J., DUPRET, B. & LEGRAND, V. (2008). Comprendre la délibération parlementaire: Une approche praxéologique de la politique en action. *Revue française de science politique*, 58, 795-815.

GRUENING, G. (2001). Origin and Theoretical Basis of New Public Management. *International Public Management Journal* 4, pp. 19-20.

HARI, T. (2019). Les modalités de recrutement des enseignants-chercheurs marocains, un processus vraiment efficace ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (80), pp.16–18.

HIBOU, B. (1996). Les enjeux de l'ouverture au Maroc. Dissidence économique et contrôle politique. *Les études du Centre d'études et de recherches internationales, Centre de recherches internationales de Sciences Po (CERI)*, pp.1-42.

HIBOU, B. (1998). Retrait ou redéploiement de l'Etat ?. In: *Critique internationale*, vol. 1. *La privatisation de l'État*. pp. 151-168

- KERTZER, D. I. (1992). Rituel et symbolisme politiques des sociétés occidentales. In: *L'Homme*, tome 32 n°121. *Anthropologie du proche*. pp. 79-89
- LEMIEUX, C. (2007). À quoi sert l'analyse des controverses ?. *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 1(1), 191-212.
- LINDBLOM, C. E. (1959). The Science of « Muddling Through ». *Public Administration Review*, Vol. 19, No. 2, pp. 79-88.
- LIVET, P. (2012). 1 – Action et cognition en sciences sociales. Dans : Jean-Michel Berthelot éd., *Épistémologie des sciences sociales* (pp. 267-316). Paris: Presses Universitaires de France.
- MAUGER-PARAT, M., & PELIZ, A.C. (2013). Controverse, polémique, expertise : trois notions pour aborder le débat sur le changement climatique en France. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Volume 13 Numéro 2.
- MÉADEL, C. (2015). Les controverses comme apprentissage. *Hermès, La Revue*, 73, 45-50.
- MEZIANE BELFKIH, A. (2000). La charte nationale d'éducation-formation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Numéro 27, 77-87.
- MOULIN, L. (2015). 8. Quels sont les effets de l'introduction de frais d'inscription dans les universités ? Une approche théorique et empirique. *Regards croisés sur l'économie*, 16, 145-161.
- NOVOA, A. (2020). La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui ?, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], N°83.
- OGIEN, A. (2007). La gouvernance, ou le mépris du politique. *Cités*, 32(4), 137-156.
- POULAIN, É. (2001). Le capital humain, d'une conception substantielle à un modèle représentationnel. *Revue économique*, 52, 91-116.
- PROULX, J.-P. (2004). L'éducation, un bien commun très particulier. *Éthique publique*, vol. 6, n°1.

RENNES, J. (2016). Les controverses politiques et leurs frontières. *Études de communication*, N°47, 21-48.

SANTUCCI, J.-C. (1997). L'effet "Banque mondiale" et la conjoncture économique du Maroc. *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Centre national de la recherche scientifique; Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman (IREMAM) (éds.), Paris, Editions du CNRS, pp.701-714.

SMITH, F. L. (1986). The Public-Choice Approach to Dismantling Big Government. *Economic Affairs*, 7(2), 29–30.

SOGUEL, N. & HUGUENIN, J. (2011). Chapitre 2. Évaluation de la disposition à payer des contribuables pour la gratuité de l'éducation. Dans : Yves Dutercq éd., *Où va l'éducation entre public et privé* (pp. 37-53). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

VERDIER, É. (2017). Conventions de qualité et régimes d'action publique : comment comprendre les mutations du système marocain d'éducation et de formation ?. *Éducation et sociétés*, 40(2), 73-88.

VERMEREN, P. (2011). La formation des élites marocaines, miroir de la mondialisation ?. *Le Télémaque*, 39, 53-66.

ZITTOUN, P. (2017). La fabrique pragmatique des politiques publiques. *Anthropologie & développement*, 45, pp.65-89.

(2004). La nouvelle gestion publique "en action". *Revue internationale de politique comparée*, 11, 177-185.

Communications dans des conférences scientifiques :

4ème Colloque de la revue internationale de l'éducation de Sèvres, CIEP, 12-14 Juin 2019.

Université d'été sur « l'analyse des politiques publiques : la réforme universitaire », RSSI, Essaouira, juillet 2018.

Azzedine Akesbi, « Réforme et résultats de la politique d'enseignement supérieur au Maroc », Université d'été sur l'analyse des politiques publiques, RSSI, Essaouira, juillet 2018.

RAFIQ, M. (2010). Voyage dans le système éducatif marocain depuis l'Université Qaraouiyyine jusqu'à l'air du numérique : historique et rôle dans la civilisation. URL: https://www.ac-sciences-lettres-montpellier.fr/academie_edition/fichiers_conf/RAFIQ-2010.pdf

Rapports et Statistiques officielles :

COSEF (2005). *Réforme du système d'éducation et de formation 1999-2004. Bilan d'étape et conditions d'une relance.*

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (2008). *Pour un nouveau souffle de la Réforme. Présentation du programme NAJAH 2009-2012 (Plan d'Urgence). Rapport de synthèse.*

URL : https://www-ium.univ-brest.fr/epure/figures/Programme_urgence_Maroc.pdf

CHEDATI, B. (2009). *Financement et coût en éducation au Maroc.* Sous la supervision de l'Instance Nationale d'évaluation auprès du Conseil supérieur de l'enseignement.

CNJA (1997). *Enquête nationale « Education-Formation », 1996. Résultats. Volume 1 - Présentation descriptive.*

Instance Nationale d'évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2014). *Rapport analytique : "La mise en œuvre de la réforme de la Charte Nationale d'Education et de Formation 2000-2013. Acquis, déficits et défis".*

URL : https://www.men.gov.ma/Fr/Documents/Rapfr-analytique-CSE_CNEF.pdf

Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2017). Sous la direction de Rahma Bourqia, *Évaluation des facultés polydisciplinaires Quelle politique, quel impact et quelle perspective ?* Benrriane Mohamed, Hamid Bouabid.

URL : <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2018/02/Re--sume---du-rapport.pdf>

Instance Nationale d'évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2018). Sous la direction de Rahma Bourqia, *L'enseignement supérieur*

au Maroc, *Efficacité, efficience et défis du système universitaire à accès ouvert*. Hamid Bouabid, Laila Lebied, Yassine Karim, Nawal Zaaj, Houda El Asmi, Tarik Hari, Abdelaziz Aït Hammou.

URL : <https://www.csefrs.ma/publications/lenseignement-superieur-au-maroc/?lang=fr>

Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2019). Sous la direction de Rahma Bourqia, *Atlas Territorial de l'abandon scolaire, Analyse des parcours de la cohorte 2014-2018 et cartographie communale*, Wail Benaabdelaali, Saad-Ellah Berhili, Mohamed Moukdir, Hind Radi, Ismail Menyani, El Houcine Bouchama, Noura Kelloul, Mohamed El Msayer.

URL: <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/12/ATLAS-TERRITORIAL-DE-LABANDON-SCOLAIRE-18-12-web.pdf>

Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2019). Sous la direction de Rahma Bourqia, *Les ménages et l'éducation : perceptions, attentes et aspirations*, Saad-Ellah Berhili, Nawal Zaaj, Abdelaziz Ait Hammou, Mohamed El Msayer.

URL: <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2021/02/Les-Me%CC%81nages-et-le%CC%81ducation-2.pdf>

OECD (2015), *UNIVERSAL BASIC SKILLS: WHAT COUNTRIES STAND TO GAIN*, OECD PUBLISHING.

OCDE (2015), *PERSPECTIVES DES POLITIQUES DE L'ÉDUCATION 2015 : LES RÉFORMES EN MARCHE*, ÉDITIONS OCDE, PARIS.

TAWIL, S., CERBELLE, S., ET ALAMA, A. (2010). *L'éducation au Maroc : Analyse du secteur*. UNESCO, Bureau multipays pour le Maghreb.

Observatoire Nationale de Développement Humain (2017). *Enquête sur les Indicateurs de Prestation de Services en Éducation (IPSE) au Maroc*, Royaume du Maroc. URL :

<https://www.ondh.ma/fr/publications/enquete-sur-les-indicateurs-de-prestation-de-services-en-education-i>

Royaume du Maroc. La Cour des comptes. *Rapport relatif à l'évaluation du programme d'urgence - Ministère de l'éducation nationale*. Mai 2018.

« *L'enseignement supérieur en chiffres 2019-2020* », Direction des stratégies et des systèmes d'information, Département de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique au Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, publié en ligne sur le site du ministère le 17 Septembre 2020. URL : https://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/STATISTIQUES/5656/Brochure%20des%20statistiques%202019-2020%20VF_16092020.pdf

La Banque mondiale. *Mémoire économique : le Maroc à l'horizon 2040 - Investir dans le capital immatériel pour accélérer l'émergence économique*, 18 octobre 2017. URL : <https://www.banquemondiale.org/fr/country/morocco/publication/morocco-economic-memorandum-2017>

Direction des stratégies et des systèmes d'information, Département de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique au Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2020). « *L'enseignement supérieur en chiffres 2019-2020* », publié en ligne sur le site du ministère le 17 Septembre 2020. URL : https://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/STATISTIQUES/5656/Brochure%20des%20statistiques%202019-2020%20VF_16092020.pdf

Statistiques nationales sur le chômage, site du Haut Commissariat au Plan (HCP), consulté en 2023. URL : https://www.hcp.ma/Taux-de-chomage-annuel-national-selon-le-diplome_a3010.html

International Finance Corporation. "Education for Employment: Realizing Arab Youth Potential", Rapport de l'IFC basé sur les résultats d'une étude réalisée par McKinsey & Co. Imed Drine, « Youth Unemployment in the Arab World », UNU-Wider, Juin 2012.

Textes de loi, communiqués, discours royaux et textes officiels :

Discours de SM le Roi Mohammed VI lors de l'ouverture de la session d'automne de la troisième année législative, le 8 octobre 1999. URL : <https://www.chambrederespresentants.ma/fr/discours-royaux/discours-de-sm-le-roi-mohammed-vi-lors-de-louverture-de-la-session-dautomne-de-la-0>

Discours de SM le Roi à la Nation à l'occasion du 60ème anniversaire de la Révolution du Roi et du Peuple, le 20 août 2013. URL : <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/DiscoursSM130820.aspx>

Royaume du Maroc. Commission Spéciale Education Formation. *Charte Nationale d'Education et de Formation*, Octobre 1999.

Royaume du Maroc. Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Vision stratégique de la Réforme 2015-2030*.

Royaume du Maroc. Secrétariat Général du Gouvernement. *Projet de loi-cadre n°51.17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique*, 2018. URL :

https://www.chambrede représentants.ma/sites/default/files/loi/projet_loi_51.17_0_0.pdf

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. *Avis du Conseil relatif au projet de loi-cadre sur la réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique*, Avis N°2/2°16, Novembre 2016. URL : <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2016/06/Avis-loi-cadre-fr.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. *Communiqué explicatif du CSEFRS sur la question de la gratuité*, 29 novembre 2016. URL :

<https://www.csefrs.ma/communiqué-du-conseil-supérieur-de-leducation-de-la-formation-et-de-la-recherche-scientifique-sur-les-conclusion-de-sa-10-session/?lang=fr>

Royaume du Maroc. Dahir n° 1-14-100 du 16 mai 2014 portant promulgation de la *Loi n°105-12 relative au Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique*,

Bulletin officiel, n°6284, 21 août 2014. URL : <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/12/Loi-105-12.pdf>

Royaume du Maroc. Dahir n° 1-05-152 du 11 moharrem 1427 (10 février 2006) portant réorganisation du Conseil Supérieur de l'Enseignement, tel qu'il a été abrogé et modifié par le

Dahir n° 1-07-191 du 19 kaada 1428 (30 novembre 2007). URL : https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/10/Dahir_n1-05-152_FR.pdf

Conseil supérieur de l'Education, de la Formation, et de la Recherche Scientifique. *Mot du Président du CSEFRS à l'ouverture de la session extraordinaire du Conseil*, 6 septembre 2016.

URL : <https://www.csefrs.ma/mot-du-president-du-csefrs-a-louverture-de-la-session-extraordinaire-du-conseil/?lang=fr>

Conseil supérieur de l'Education, de la Formation, et de la Recherche Scientifique. *Les conclusions de la 10^e session du Conseil supérieur de l'Education, de la Formation, et de la Recherche Scientifique*, 24 novembre 2016. URL : <https://www.csefrs.ma/les-conclusions-de-la-10-session-du-conseil-superieur-de-leducation-de-la-formation-et-de-la-recherche-scientifique/?lang=fr>

Traités et conventions internationales :

ONU. *La Déclaration universelle des droits de l'Homme*, art. 26, 1948.

ONU. *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, art. 13, 1966. URL : <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Articles de presse :

AHDANI, J. *El Othmani assure que seules les “familles aisées” devront payer des frais d'inscription dans l'Université*. TelQuel, 4 Janvier 2018. URL : https://telquel.ma/2018/01/04/conseil-gouvernement-fin-gratuite-lenseignement-public-lordre-du-jour_1575387

ASMLAL, A. *La fin de la gratuité de l'enseignement met les syndicats en colère*. Le 360 Français, novembre 2016. URL : <https://fr.le360.ma/politique/la-fin-de-la-gratuite-de-lenseignement-met-les-syndicats-en-colere-97137/>

ASMLAL, A. *Conseil supérieur de l'enseignement : Ayouch appelle à l'exclusion des politiciens*. Le 360, Octobre 2023. URL: <https://fr.le360.ma/politique/conseil-superieur-de-lenseignement-ayouch-appelle-a-l'exclusion-des-politiciens-98751/>

AZIZ, M.D. *Responsabilité et reddition des comptes : De la constitutionnalisation à la mise en œuvre - Part 1*. Hespress Français - Actualités du Maroc, 16 octobre 2020. URL : <https://fr.hespress.com/170062-responsabilite-et-reddition-des-comptes-de-la-constitutionnalisation-a-la-mise-en-oeuvre-part-1.html>

A.Z . *Gratuité de l'enseignement : Nouredine Ayouch épingle le gouvernement*. Le Site Info, avril 2016. URL: <https://www.lesiteinfo.com/maroc/4206-gratuite-de-lenseignement-nouredine-ayouche-donne-avis.html>

BANQUE MONDIALE. *Maroc : Pour un système éducatif performant au sortir de la COVID-19*. Site de la Banque Mondiale [en ligne], octobre 2020. URL: <https://www.banquemondiale.org/fr/news/feature/2020/10/27/a-case-for-building-a-stronger-education-system-in-the-post-covid-19-era>

BENABDELLAH, Y. *Omar Azziman, quel bilan à la tête du CSEFRS ?* Médias 24, novembre 2022. URL: <https://medias24.com/2022/11/15/omar-azziman-quel-bilan-a-la-tete-du-csefrs/>

BENNAMATE, N. et ETAYEA, M. *Education : Vers la fin de l'école gratuite*. TelQuel, 25 novembre 2016. URL : https://telquel.ma/2016/11/25/gratuite-lecole-publique-bientot-lhistoire-ancienne_1525160

BENNAMATE, N. et OLIVIER, T. *L'Etat se mobilise pour rassurer sur la gratuité de l'enseignement*. TelQuel, 5 décembre 2016. URL : https://telquel.ma/2016/12/05/letat-se-mobilise-pour-rassurer-sur-la-gratuite-de-lenseignement_1526193

BENTALEB, H. *Lahcen Daoudi somme les parents de mettre la main à la poche*. Libération (Maroc) [en ligne], mars 2016 . URL : https://www.libe.ma/Lahcen-Daoudi-somme-les-parents-de-mettre-la-main-a-la-poche_a73151.html

BENTALEB, H. *Fonctionnaire ou pas, le principe de gratuité est le même*. Libération, mars 2017. URL: https://www.libe.ma/Fonctionnaire-ou-pas-le-principe-de-gratuite-est-le-meme_a84284.html

BOUAIJAJ, N. *Étude : 77% des Marocains soutiennent la gratuité de l'enseignement et refusent de contribuer au financement des frais d'études*. Lakome - juin 2019. URL: <https://lakome2.com/societe/121369/?fbclid=IwAR0Ccp8Bbs--DyDq6wE5z4wKSVkHlp9QZzmSUEEhgO0EaVjlQLH4PtCmE8g>

BOURDIEU, P. *L'ESSENCE DU NÉOLIBÉRALISME*. LE MONDE DIPLOMATIQUE, 1 MARS 1998. URL : <https://www.monde-diplomatique.fr/1998/03/BOURDIEU/3609#NB1>

B., R. *Au Maroc, l'école gratuite, ce n'est pas fini !* Médias24, mars 2016. URL :

<https://medias24.com/2016/03/27/au-maroc-lecole-gratuite-ce-nest-pas-fini/>

CHARRAD, W. *Le Conseil de l'Education plaide pour la gratuité de l'enseignement*. TelQuel, 11

mai 2015. URL : https://telquel.ma/2015/05/11/cse-gratuite-lenseignement-devoir-letat_1445923

DAHMANI.Y. *Maroc : Les émeutes de 1984, quand Hassan II qualifiait les manifestants de «*

Awbach», Yabiladi, janvier 2019. URL: [https://www.yabiladi.com/articles/details/73556/maroc-](https://www.yabiladi.com/articles/details/73556/maroc-emeutes-1984-quand-hassan.html)

[emeutes-1984-quand-hassan.html](https://www.yabiladi.com/articles/details/73556/maroc-emeutes-1984-quand-hassan.html)

DALIL.R et MOUSJID.B. *Rita El Kadiri : « il faut prôner une approche empirique et se détourner des motivations politiques et partisanses »*. Telquel, avril 2019. URL:

https://telquel.ma/2019/04/12/rita-el-kadiri-il-faut-proner-une-approche-eminement-empirique-et-se-detourner-du-mieux-que-lon-peut-des-motivations-politiques-emanant-de-telle-ou-telle-chapelle-partisane_1635074

DALIL.R et MOUSJID.B. *Driss Ksikes : “Entre l'identitaire et le pragmatique, il y a une voie*

liberticide d'énergies”. TelQuel, avril 2019. URL : [https://telquel.ma/2019/04/12/driss-ksikes-](https://telquel.ma/2019/04/12/driss-ksikes-entre-lidentitaire-et-le-pragmatique-il-y-a-une-troisieme-voie-liberatrice-denergies_1635071)

[entre-lidentitaire-et-le-pragmatique-il-y-a-une-troisieme-voie-liberatrice-denergies_1635071](https://telquel.ma/2019/04/12/driss-ksikes-entre-lidentitaire-et-le-pragmatique-il-y-a-une-troisieme-voie-liberatrice-denergies_1635071)

DALIL.R et MOUSJID.B. *Nabil Benabdallah : « je dénonce ceux qui n'ont qu'une idée en tête :*

les législatives de 2021 ». Telquel, avril 2019. URL: [https://telquel.ma/2019/04/18/nabil-](https://telquel.ma/2019/04/18/nabil-benabdallah-je-denonce-fortement-aussi-bien-les-approches-pronees-par-le-camp-conservateur-que-celles-qui-se-drapent-de-modernite-mais-qui-nont-quune-idee-en-tete-l_1635064)

[benabdallah-je-denonce-fortement-aussi-bien-les-approches-pronees-par-le-camp-conservateur-que-celles-qui-se-drapent-de-modernite-mais-qui-nont-quune-idee-en-tete-l_1635064](https://telquel.ma/2019/04/18/nabil-benabdallah-je-denonce-fortement-aussi-bien-les-approches-pronees-par-le-camp-conservateur-que-celles-qui-se-drapent-de-modernite-mais-qui-nont-quune-idee-en-tete-l_1635064)

EL AZZAZ, Y. *Saïd Hanchane : « Le problème du mauvais niveau éducatif n'est pas*

fondamentalement budgétaire ». Telquel, décembre 2020. URL: [https://telquel.ma/2020/12/18/said-](https://telquel.ma/2020/12/18/said-hanchane-le-probleme-du-mauvais-niveau-educatif-nest-pas-fondamentalement-budgetaire_1705368#:~:text=Said%20Hanchane%20%3A%20%E2%80%9CLe%20probl%C3%A8me%20du,fondamentalement%20budg%C3%A9taire%E2%80%9D%20%E2%80%93%20Telquel.ma)

[hanchane-le-probleme-du-mauvais-niveau-educatif-nest-pas-fondamentalement-budgetaire_1705368#:~:text=Said%20Hanchane%20%3A%20%E2%80%9CLe%20probl%C3%A8me%20du,fondamentalement%20budg%C3%A9taire%E2%80%9D%20%E2%80%93%20Telquel.ma](https://telquel.ma/2020/12/18/said-hanchane-le-probleme-du-mauvais-niveau-educatif-nest-pas-fondamentalement-budgetaire_1705368#:~:text=Said%20Hanchane%20%3A%20%E2%80%9CLe%20probl%C3%A8me%20du,fondamentalement%20budg%C3%A9taire%E2%80%9D%20%E2%80%93%20Telquel.ma)

EL OUARDIGHI, S. *La fin de la gratuité de l'enseignement public : Deux avis d'experts*.

Médias24, septembre 2018. URL: [https://medias24.com/2018/09/06/la-fin-de-la-gratuite-de-](https://medias24.com/2018/09/06/la-fin-de-la-gratuite-de-lenseignement-public-deux-avis-dexperts/)

[lenseignement-public-deux-avis-dexperts/](https://medias24.com/2018/09/06/la-fin-de-la-gratuite-de-lenseignement-public-deux-avis-dexperts/)

- FIZAZI, M. *Inscriptions au doctorat. L'UM5R annonce une baisse des frais pour les fonctionnaires*. Les éco juin 2019. URL: <https://leseco.ma/maroc/inscriptions-au-doctorat-l-um5r-annonce-une-baisse-des-frais-pour-les-fonctionnaires-2.html>
- GHARBAOUI, H. *Un quart des lauréats de la formation professionnelle sont au chômage*. TelQuel, janvier 2018. URL : https://telquel.ma/2018/01/11/hcp-pres-du-quart-des-laureats-de-la-formation-professionnelle-sont-au-chomage_1576076/
- GILL, S. *La Nouvelle Constitution Libérale*. Alternatives Économiques - L'Économie Politique, no.2, avril 1999.
- HALLAOUY, R. *Saïd Hanchane : "l'éducation de masse s'est faite au dépend de la qualité"*. Yabiladi. URL: <https://www.yabiladi.com/article-economie-1646.html>
- IBRIZ, S. *Les Marocains assurent 30% du coût de l'éducation, le double de la moyenne OCD*. Médias 24, décembre 2020. URL: <https://www.medias24.com/les-menages-assurent-30-du-cout-de-l-education-au-maroc-le-double-de-la-moyenne-ocde-14883.html>
- JAA, Y. *De 1999 à 2019, Tizi analyse les 187 discours prononcés par le Roi*. Médias24, juillet 2019. URL : <https://medias24.com/2019/07/31/de-1999-a-2019-tizi-analyse-les-187-discours-prononces-par-le-roi/>
- KERDOUSS L. *Enseignement supérieur : Aziz Akhannouch tire la sonnette d'alarme et annonce son plan pour sortir de l'impasse*. Maroc Hebdo , juin 2023. URL: <https://www.maroc-hebdo.press.ma/enseignement-superieur-aziz-akhannouch-alarme-plan>
- KH. K. *Doctorat : baisse des frais dans les facultés affiliées à l'UM5*. Médias 24, juin 2019. URL: <https://medias24.com/2019/06/20/doctorat-baisse-des-frais-dans-les-facultes-affiliees-a-lum5/>
- KH. K. *Amzazi : 140.000 élèves ont quitté l'enseignement privé pour le public*. Médias24. Novembre 2020. URL : <https://www.medias24.com/amzazi-140-000-eleves-ont-quitte-l-enseignement-prive-pour-le-public-14189.html>

KSİKES, D. M. *CHAFIK : LES DÉGÂTS DE L'ÉLITE SONT ÉNORMES*. Economia HEM. URL: <https://www.economia.ma/content/m-chafik-les-d%C3%A9g%C3%A2ts-de-l%C3%A9lite-sont-enormes>

LAMLILI, N. *Maroc : quand Benkirane tance Belmokhtar, le ministre de l'Éducation nationale*. Jeune Afrique, décembre 2015. URL : <https://www.jeuneafrique.com/284075/politique/maroc-benkirane-tance-belmokhtar-ministre-de-leducation-nationale/>

LAMLILI, N. *Maroc : annuler la gratuité de l'enseignement public, une idée qui ne passe pas*. Jeune Afrique, novembre 2016. URL : <https://www.jeuneafrique.com/378440/societe/maroc-annuler-gratuite-de-lenseignement-public-idee-ne-passe/>

LYOUSSI, A. *Rabat : les fonctionnaires doctorants ne paieront plus 10.000 DH de frais*. Le 360, octobre 2023. URL: <https://fr.le360.ma/societe/rabat-les-fonctionnaires-doctorants-ne-paieront-plus-10000-dh-de-frais-110955/>

MDIDECH, J. *370 000 élèves marocains ont abandonné l'année dernière*. La Vie Éco, repris par Yabiladi.com. URL: <https://www.yabiladi.com/article-societe-1822.html>

MOUHSINE, R. *La CDT et le PSU manifestent contre la réforme de l'enseignement*. TelQuel, 19 décembre 2016. URL : https://telquel.ma/2016/12/19/gratuite-l-enseignement-les-protestataires-prevoient-nouvelles-manifestations_1527798

MRABI, M. A. *Enseignement : Toujours plus de budget et... d'échecs !* L'Économiste, Édition N°:4574, juillet 2015. URL : <http://www.leconomiste.com/article/974660-enseignement-toujours-plus-de-budget-et-d-echecs>

NGONO ATANGANA. V. *Au Maroc, des doctorants plaident pour la gratuité de la formation doctorale*, Agence Ecofin, novembre 2020. URL: <https://www.agenceecofin.com/formation/0211-81983-au-maroc-des-doctorants-plaident-pour-la-gratuite-de-la-formation-doctorale>

NUSSBAUM, M. *Enseignement. Une crise planétaire de l'éducation*. Courrier International, [en ligne], juin 2010. URL : <https://www.courrierinternational.com/article/2010/06/24/une-crise-planetaire-de-l-education>

OUARDIRHI, A. *Éducation : 500 millions de dollars au profit du Maroc par la Banque Mondiale*. Hespress Français - Actualités du Maroc, juillet 2019. URL: <https://fr.hespress.com/83801-education-500-millions-de-dollars-au-profit-du-maroc-par-la-banque-mondiale.html>

SENHAJI, F. *Fin de la gratuité de l'enseignement : un syndicat menace de recourir à la justice*. Le 360 Français, décembre 2016. URL : <https://fr.le360.ma/politique/fin-de-la-gratuite-de-lenseignement-un-syndicat-menace-de-recourir-a-la-justice-99063/>

SENHAJI, M. *Système Bachelor : Le Conseil supérieur de l'éducation met en cause la pertinence du projet*. Le Matin, décembre 2021. URL: <https://lematin.ma/express/2021/systeme-bachelor-conseil-superieur-leducation-met-cause-pertinence-projet/369866.html>

YOUNSI, M. *Parlement: appel à l'instauration d'une taxe sur la fortune et l'héritage*. Le360.ma, mai 2017. URL : <https://fr.le360.ma/politique/parlement-appel-a-linstauration-dune-taxe-sur-la-fortune-et-lheritage-118835/>

Le Conseil supérieur de l'éducation affirme qu'il n'a jamais parlé d'annulation de la gratuité de l'enseignement. Le Matin.ma, décembre 2016. URL : <https://lematin.ma/journal/2016/le-conseil-superieur-de-l-education-affirme-qu-il-n-a-jamais-parle-d-annulation-de-la-gratuite-de-l-enseignement/259388.html>

La déperdition universitaire coûte 3 milliards de DH par an à l'Etat. Médias24, septembre 2019. URL: <https://medias24.com/2019/09/20/la-deperdition-universitaire-coute-3-milliards-de-dh-par-an-a-letat/>

Le doctorat fait-il encore rêver ? Regards croisés entre la France et la Maroc. TelQuel, Février 2020. URL: https://telquel.ma/2020/02/27/le-doctorat-fait-il-encore-rever%E2%80%89regards-croises-entre-le-maroc-et-la-france_1670712

Plus de 60% des ménages marocains pour la gratuité de l'école publique. Hespress Français - Actualités du Maroc, Juin 2016. URL : <https://fr.hespress.com/77807-plus-de-60-des-menages-marocains-pour-la-gratuite-de-lecole-publique.html>

Education/plan d'urgence : Des milliards dilapidés pour rien. LesEcos.ma, décembre 2018. URL : <https://leseco.ma/archives/education-plan-d-urgence-des-milliards-dilapides-pour-rien.html>

Enseignement supérieur : La Cour des comptes pointe du doigt la gouvernance des universités.
LaQuotidienne.ma, Mars 2022. URL : <https://laquotidienne.ma/article/info-quotidienne/enseignement-superieur-la-cour-des-comptes-pointe-du-doigt-la-gouvernance-des-universites>

Au Maroc, un enfant ne peut atteindre que 50% de ses capacités productives une fois adulte.
L'opinion – Actu Maroc, Septembre 2020. URL: https://www.lopinion.ma/Au-Maroc-un-enfant-ne-peut-atteindre-que-50-de-ses-capacites-productives-une-fois-adulte_a6590.html

Maroc : L'Éducation nationale dresse son bilan 2020-2021. Finances News Hebdo, Février 2022.
URL: <https://fnh.ma/article/laquotidienne/maroc-l-education-nationale-dresse-son-bilan-2020-2021>

Fonctionnaires : la justice confirme la gratuité de l'enseignement supérieur public. Le DESK , mars 2017. URL: <https://ledesk.ma/encontinu/fonctionnaires-la-justice-confirme-la-gratuite-de-l-enseignement-superieur-public/>

Le Maroc ne renonce pas à la gratuité de l'enseignement. Finances News Hebdo, septembre 2018.
URL: <https://fnh.ma/article/actualite-economique/le-maroc-ne-renonce-pas-a-la-gratuite-de-l-enseignement>

ANNEXES

1. Tableau récapitulatif de catégorisation des idées

2. Liste des Entretiens

3. Retranscription des Entretiens

Tableaux de catégorisation des idées :

	Arguments / croyances	Principes / valeurs fondamentales invoquées	Normes de references	Recettes et algorithmes	Stratégies argumentatives
Coalition A	La contribution des ménages est inévitable et la gratuité insoutenable	Cost-sharing	normes internationales (BM, OCDE, UNESCO)	Diversification des sources de financement pour faire face aux contraintes budgétaires	Mise en évidence des contraintes de l'Etat, et de responsabilité des individus qui bénéficient de l'enseignement; logique de moyens
	Les catégories aisées paient dans le privé jusqu'au bac, et doivent payer dans le supérieur public aussi	Solidarité sociale, équité	Libéralisme et théorie du capital humain	ciblage du paiement par les plus aisés comme mécanisme de redistribution	Ad hominem & personnification du débat : Ceux qui sont contre le paiement défendent leurs propres intérêts
	Le paiement va augmenter les ressources de l'école publique et donc permettre d'en améliorer la qualité	Défense du bien commun et de la qualité de l'école publique, autonomie de l'Université	Intérêt général	La qualité est déterminée par les intrants financiers en premier lieu	déni des accusations de marchandisation de l'éducation et de fin de la gratuité
	Le privé est un partenaire qui permet d'alléger les charges de l'Etat	Partenariat Public-Privé	néolibéralisme	Promotion de la privatisation comme solution pour faire face au défi du nombre, désengagement de l'Etat	Benchmarking et promotion des Etats qui ont adopté ce modèle en exemple à atteindre en terme de qualité de l'ES
	Idée du marché scolaire : le marché scolaire est biaisé	libéralisation bénéfique à tous = concurrence	néolibéralisme et référentiel de marché	si on améliore la qualité de l'école publique, le privé devra s'aligner car les consommateurs auront plus de choix = moins d'inégalités	Changement de référentiel et introduction de logiques marchandes (l'éducation = un marché comme les autres)
	Il s'agit seulement de frais d'inscription et non de scolarité	Gratuité de l'éducation	Acquis sociaux	La dépense publique reste la principale source de financement	déni de la remise en cause de la gratuité, accusations de marchandisation / privatisation de l'éducation, et tentatives de rassurer le public
	La gratuité est contre-performante, voire absurde	modernisation du service public, performance	Nouveau management public, ultra-libéralisme	le paiement engendrera un meilleur engagement de l'utilisateur-client	individualisation de l'échec (retard et de abandon universitaire sont des indicateurs du manque d'engagement des étudiants)

	Arguments / croyances	Principes / valeurs fondamentales invoquées	Normes de references	Recettes et algorithmes	Stratégies argumentatives
Coalition B	Seul l'Etat peut assurer l'égalité des chances	Droit à l'éducation = un devoir de l'Etat	Socialisme et développementalisme	Bonne gouvernance, limiter la privatisation	Mise en évidence des inégalités engendrées par la privatisation
	L'école publique doit rester gratuite pour tous	Défense du bien commun et du service public universel	Principes fondateurs de l'école marocaine de 1957 : la gratuité est un acquis	La gratuité de l'accès permet sa généralisation	Non-négociabilité des acquis sociaux
	Le paiement ne risque pas de rapporter grand chose car les plus aisés ne sont pas dans le public	Faisabilité et pertinence	Manque de données	La solution proposée n'a pas d'effet significatif sur la qualité = recherche d'autres solutions	Simulation économique
	On doit d'abord améliorer la gouvernance	logique de résultats > moyens	Rapport d'évaluation du Plan d'Urgence par la Cour des comptes, indicateurs du déficit de gouvernance et de planification	augmenter les capacités de gestion, meilleure formation des RH, plus de transparence, de contrôle et de reddition des comptes	Changement de focale et reformulation de l'origine du problème, cadrage alternatif
	Il existe des alternatives au paiement des ménages	Solidarité par l'impôt	Socialisme	réformes fiscales pour augmenter les ressources sans alourdir les dépenses des ménages (30% des dépenses éducatives), fonds de solidarité, contribution des collectivités t.	Proposition d'autres solutions pour écarter le paiement
	Le privé est limité car les classes aisées constituent une minorité, tandis que la majorité n'a pas les moyens de payer	Défense des classes moyennes	Résistance au néolibéralisme	La privatisation et le désengagement de l'Etat aggravent les inégalités sociales et les barrières à l'entrée dans l'ens. supérieur	Raisonnement basé sur l'évidence (chiffres de la privatisation) et les perceptions (configuration sociale)
	Le paiement est une étape dans le plan de privatisation de l'éducation au Maroc qui se fait au détriment du public	risque de marchandisation de l'éducation	Résistance au néolibéralisme	La promotion du privé constitue une concurrence déloyale pour le public délaissé	Craintes, scepticisme, méfiance = exacerbation des émotions négatives chez le public
	Manque de volonté politique pour améliorer réellement la qualité de l'école publique	redevabilité et reddition des comptes, efficacité de l'action publique	Opposition politique	La réussite des réformes demande un leadership politique fort	Raccourci, déception des attentes, reproche et mise en cause de l'intérêt et des intentions

Liste des entretiens

Nom de l'interviewé	Institution / Fonction	Positionnement	date de l'entretien
A.F.	Prof universitaire, chercheur en éducation et ancien conseiller auprès du MEN	Neutre	5 Juillet 2018
Noureddine Mouaddib	Président de l'UIR et membre du CSEFRS	Pour le paiement des ménages	10 Juillet 2018
Azeddine Akesbi	Économiste, expert en l'éducation, professeur au COPE, militant FGD, membre de Transparency Maroc	Contre	Juillet 2018
Y. L.	Directeur de la planification et de la stratégie, au Secrétariat d'Etat chargé de l'enseignement supérieur	Pour le paiement des ménages	Septembre 2018
Hassan Jaziri	Directeur de l'ENS de Rabat	Pour	Septembre 2018
Abdellah Saaf	Politologue, professeur universitaire et ancien ministre de l'Éducation au sein de l'USFP (gauche)	Contre	Septembre 2018
Rahma Bourqia	Présidente de l'INE-CSEFRS, haute fonctionnaire, experte sociologue de l'éducation	Intermédiaire	14 décembre 2018
Mohammed Malal	Député USFP, Président de la Commission de l'Enseignement à la Chambre des Représentants, Parlement du Royaume du Maroc	Pour le paiement des ménages	Décembre 2018
Saadia Benshili	Députée USFP, membre de la Commission de l'enseignement au Parlement marocain	Contre	Novembre 2018
Abdelkader Azraih	Syndicaliste, ancien membre du BE de la CDT, du SNE-CDT, parlementaire et président du groupe de la CDT à la Chambre des conseillers, représentant de la CDT à la COSEF	Contre	Novembre 2018
Abdelhamid Fatihi	SG de la FDT, parlementaire et membre de la Commission de l'Enseignement au Parlement marocain	Contre	Novembre 2018
Mohamed Guedira	Enseignant chercheur en gouvernance de l'éducation, FSE de Rabat	Sceptique	Décembre 2018

Moncef Abdelhak	Directeur des études et de la recherche au CSEFRS	Pour	Décembre 2018
Mohamed Jalal Eddine Sebbani	Secrétaire Général de la Snésup et membre du CSEFRS	Contre	Décembre 2018
Allal Belarbi	SNE CDT	Contre	décembre 2018
Abdellatif El Moudeni	Secrétaire Général du CSEFRS	Pour	28 décembre 2018
Lahcen Daoudi	Ministre de la Gouvernance et des Affaires Générales, ancien ministre de l'enseignement supérieur, PJD (ultra-libéral)	Pour	Janvier 2019
Omar El Hyani	élu local de gauche à l'arrondissement Agdal Hay Riad, FGD	Contre	3 Juin 2019
Omar Ouammou	Etudiant en 6ème année de médecine à la faculté de médecine de Rabat, Université Mohammed V, à propos du mouvement des étudiants-médecins contre la privatisation	Contre	25 Juillet 2019

Retranscription Entretien n°1

Entretien avec A.F., enseignant-chercheur en relations internationales et en politiques éducatives et ancien conseiller du ministre de l'éducation au Maroc (5 Juillet 2018)

A.F : Alors par rapport à la première question donc le contexte disant de mon implication dans le processus de réforme, il faut dire que le dossier de l'éducation, les enjeux et les complexités de ce dossier m'étaient complètement étrangers dans le mesure où je suis moi-même un produit 100% de l'école publique et bien entendu dans la famille beaucoup d'enseignants, mon père était instituteur de langue arabe, donc j'ai des frères et des sœurs, de la famille, donc c'est le contexte de pas mal de personnes au Maroc... Mais j'ai été approché par le Ministre, l'ancien Ministre Si Belmokhtar, qui m'avait approché, j'étais à l'Université de Liverpool et j'avais décroché mon doctorat, j'avais commencé l'enseignement, je bossais en tant qu'enseignant, et voilà c'est là où il m'a contacté me disant voilà je suis en train de constituer mon cabinet est-ce que tu veux me...

W : excusez-moi votre discipline ?

A.F. : sciences politiques, j'avais un PHD en sciences politiques, les relations méditerranéennes, mais justement si Belmokhtar je lui avais posé la question à l'époque je lui ai dit vous avez besoin de pédagogues, de spécialistes, de... mais sa réponse était claire, il me dit "pour moi non je cherche des gens qui peuvent réfléchir à l'extérieur de la boîte, je veux des gens **politiquement neutres**", c'est normal, donc il voulait pas des gens... et il voulait des gens qui soient un peu détachés, bien entendu avec une **expérience de gestion dans la gouvernance de manière générale**, avec bien entendu un intérêt dans le domaine mais qui peuvent effectivement apporter un regard nouveau au dossier de l'éducation, donc si tu veux c'est comme ça que j'ai atterri au Ministère de l'éducation et bien j'ai atterri en tant que **Conseiller du Ministre** donc quand on est Conseiller dans le Cabinet du Ministre... je ne sais pas si tu as une idée des rouages un petit peu ? le fonctionnement des choses... parce que quand on travaille avec un Ministre eh bien on a un certain pouvoir, un certain poids et on travaille avec l'administration du Ministère, et l'administration du Ministère c'est le Secrétaire général, c'est les directeurs centraux et c'est tout le beau monde qui travaille avec. Bien évidemment nous on est l'équipe du Ministre, donc y a 5, 6, 4, ça dépend du Ministre parfois plus, des cabinets de 8 ou de 10 avec un chef de cabinet. Nous, dans notre cas, on n'avait pas de chef de cabinet, c'était une organisation un peu transversale et puis bon chacun s'est positionné sur des dossiers. Bon, par la force des choses, je me suis positionné sur tous les dossiers d'abord de recherche, parce qu'il fallait sortir par une vision stratégique, sur les dossiers de tout ce qui est nouvelle technologie, c'était un volet qui m'intéressait, tous les dossiers qui relevaient du pédagogique et du curricula et toutes les relations internationales, tout ce qui est partenariat, **bailleurs de fonds**, parce qu'un ministère comme celui de l'Education, travaille avec la Banque Mondiale, l'Union Européenne, l'Unicef, donc les ambassades, la JICA, tous les organes, donc les organisations internationales d'un côté, les bailleurs de fonds de l'autre côté, donc voilà qui travaillent avec le Ministère, voilà, c'est pour positionner un peu les choses. Donc j'ai contribué avec une équipe avec le Ministre à l'élaboration d'abord d'une démarche qui allait nous amener vers un **projet de vision**, ensuite une **déclinaison de la vision stratégique**, pourquoi je dis la démarche ? Parce qu'il fallait se mettre d'accord sur le comment, en si peu de temps bien entendu, parce que les gens attendent. Et la démarche consistait à faire une **première étape de diagnostic et d'analyse**. Dans cette étape de diagnostic et d'analyse, on devait aller à tous les documents sources, la constitution du pays, le discours de Sa Majesté, le programme gouvernemental, donc les orientations stratégiques, bien entendu, comment dirais-je ? le livre blanc, ainsi de suite, donc toutes les grandes orientations stratégiques, il fallait lire tous les rapports internes et externes et il fallait procéder à une **consultation élargie**, c'était les 3 composantes de cette phase de diagnostic et d'analyse. Donc la consultation élargie consistait à consulter tous les acteurs, les acteurs pédagogiques, les enseignants, les élèves, les syndicats, les autorités locales, et ça c'était un chantier énorme et justement on a pu consulter 101000 personnes, c'est dire l'ampleur de ce qu'il fallait faire... tu peux me poser la question de qui sont ces 100000, ben oui, c'est des enseignants, des directeurs d'écoles, c'est des élèves, c'est un forum en ligne, c'est des syndicats, c'est des partis politiques,

c'est des parents d'élèves, effectivement c'est une opération qui s'est organisée dans les écoles du Maroc en groupant des groupes et en répondant à des questions et évidemment c'étaient des questions un peu orientées, vous pouvez pas, mais on devait absolument avoir cette consultation élargie, mais après cette consultation on devait faire une restitution de ce qui a été fait pour enrichissement et amélioration. Après cette phase de diagnostic et d'analyse, on a procédé à une **phase de déclinaison**, comment est-ce qu'on va décliner tout ça, ce qui est aussi une phase assez complexe, donc il fallait d'abord faire une analyse soit de toutes les conclusions, donc on a fait un portefeuille de projets, il fallait analyser ce projet, quelles sont les suggestions, que suggère ce monde, quels sont les enseignements des rapports internationaux et nationaux, quelles sont les orientations stratégiques du gouvernement, de Sa Majesté, du pays, voilà du plan de réforme antérieur pour en ressortir avec un portefeuille de projet, pour pouvoir par la suite faire ressortir ce qu'on a appelé **les projets prioritaires et les projets structurants**, "rwina" (*la pagaille*) mais il y a une organisation qui est très méticuleuse.. y a une méthodologie derrière alors on ressort les projets structurants, pourquoi j'ai dit structurants ? c'est-à-dire qu'il faut identifier les projets sur lesquels on va construire et les prérequis et ensuite il faut **sortir avec les projets prioritaires, c'est quoi la priorité**, par la suite nous avons des questions à soumettre au Conseil supérieur de l'éducation parce que **le conseil devait trancher sur des questions stratégiques**, et **le Ministère tout seul ne pouvait pas faire tout ça**, tu me diras : "quel type de questions ?", je te dirai par exemple la question des langues, l'enseignement des langues qu'est-ce qu'on fait, justement **la question des financements**, justement y a des choses stratégiques, qui parfois il faut remettre au Conseil et par la suite bien entendu décliner ces projets en axes stratégiques et déterminer le court, le moyen et le long terme, donc ça reprend un petit peu tout le...

W: donc si j'ai bien compris, tout ça... l'analyse, donc, le diagnostic, les consultations, c'est le Ministère qui les a conduits ? Ce n'est pas le Conseil supérieur qui a conduit toute la... ?

A.F : Alors bien sûr le Conseil supérieur a fait son travail, eux aussi ils ont fait des consultations, moi je parle du travail qui a été... Oui, ils ont fait aussi les consultations. Mais franchement les consultations qui ont été faites du temps de Si Belmokhtar, malheureusement on n'a pas pu communiquer assez sur ça, mais c'était énorme, plus de 100.000 personnes ! et moi-même j'ai pu contribuer à l'analyse de ce chantier géant. Mais malheureusement on n'a pas fait assez pour montrer l'adéquation entre la vision stratégique et ce que proposent les gens, il n'y avait pas une grande différence, on était sur les mêmes priorités. Bon, tu me diras pourquoi tout cet exercice ? en partie c'est pour **l'appropriation**, c'est des acteurs c'est eux qui doivent porter la stratégie, et si tu ne commences pas par une consultation bien... bien il fallait justement leur dire voilà... c'est vrai qu'il y a eu un travail de restitution, on s'est réuni avec eux pour leur dire "*voilà ce que vous nous avez dit*", voilà comment... cette moulinex a travaillé, voilà ce qu'on... on est sorti avec quoi, pourquoi... mais il fallait communiquer davantage sur ça.

W : D'accord, donc on fait juste pour comprendre le rôle de chaque institution, comment vous avez travaillé exactement avec le... Bon à part les questions que vous avez soumis au Conseil, vous avez dit qu'il y a des consultations qui ont été menées par le Ministère, le Conseil a mené les consultations de son côté, donc...est ce qu'ils vont sortir avec des projets parallèles ou comment... comment les deux choses s'emboîtent... ?

A.F : Très bonne question, alors, très bonne question ! Tout ça, c'est notre système, et notre système bien entendu, nous avons deux Ministères, à l'époque il y avait le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle; d'un autre côté, il y avait le Ministère de l'enseignement supérieur, et donc deux Ministères à part... et ces deux Ministères devaient justement... donc eux c'est l'exécutif, l'exécutif, c'est eux qui prennent leurs décisions, eux qui prennent leurs responsabilités... Le Conseil bien entendu, le statut du Conseil comme tu le sais, c'est un organe constitutionnel, mais qui est consultatif, donc il donne son avis, mais **il revêt une grande importance dans l'échiquier éducatif marocain**, non seulement il est **chapeauté par le conseil de Sa Majesté**, mais au sein de ce conseil on voit justement toute la diversité politique et syndicale et d'expertise, ainsi de suite, qui donne une **grande légitimité**, ça veut dire que quand tu as tous les partis politiques et tu as les syndicats et tu as les experts et tu as... et puis qui sont chapeautés par le conseil de Sa Majesté, donc voilà, donc c'est une **institution incontournable**. Maintenant, comment est-ce que un Ministère qui est dans l'exécutif et un organe consultatif constitutionnel collaborent ? bon, c'est-à-dire que c'est quelque chose qu'effectivement j'ai découvert, bien chacun travaille de son côté, mais avec

une coopération, collaboration très étroite. C'est pour comprendre comment ça fonctionne, il faut dire que la première réunion du Conseil supérieur, sous le... sous Si Azziman, eh bien on a invité les Ministres à présenter leurs copies, ça c'est l'histoire... ça, tu peux aller sur le site du hada et tu verras que la première réunion du Conseil ou la deuxième peut être... bon en tout cas c'était la présentation des projets de vision de chaque Ministère. Bon, bien entendu, et là chaque Ministre est parti présenter sa copie. Donc quand Si Belmokhtar est parti présenter sa..., **nous on avait avancé sur le travail que je viens de te décrire. Donc Si Belmokhtar est parti pour leur dire "voilà ce qu'on a fait", had l'exercice hada (cet exercice là), et il a même partagé avec eux les projets prioritaires.** Et donc, d'ailleurs je me rappelle, à l'époque **on nous avait taxé d'aller trop vite, et de dire "bein finalement le Ministère de l'Éducation a tout fait ! C'est quoi notre rôle ?"**, mais bon, mais c'était la démarche qui a été demandée par le Conseil supérieur lui-même.

W : parce qu'en fait le Ministère ils ont des projets ou des stratégies sur, enfin des feuilles de route de leur travail sur... seulement sur le mandat du Ministre ?

A.F : Non non, du tout. **Le projet de la nouvelle école qui a été présenté c'est la vision 2015-2030**

W : oui justement, ma question c'était par rapport à ça parce que j'ai trouvé un document 2017-2022, c'est la feuille de route du Ministère ou la stratégie ministérielle et après il y a la vision stratégique qui est sur un plus long terme

A.F : C'est normal que tu vas la décliner sur des... mais justement, l'essentiel du discours de Sa Majesté, des deux discours de Sa Majesté de 2012 et 2013, le message était clair. Il a clairement dénoncé cette manière de faire. C'est que l'éducation, comme beaucoup d'autres chantiers, ont besoin d'une continuité et que cette **inadéquation entre le temps politique et le temps de la réforme** c'est comme ça qu'on appelle ça de manière...était...il fallait le corriger, **Sa Majesté a été très clair par rapport à ça, qu'il faut travailler dans la continuité**

W : ce que j'avais lu aussi est que le Conseil supérieur avait déjà fait un travail d'évaluation de la mise en œuvre de la charte par un rapport analytique 2000-2013 et c'est à partir de là qu'ils ont relevé des défaillances...

A.F : effectivement, ces deux processus étaient en parallèle. Il faut imaginer que Si Belmokhtar a commencé son mandat en fin 2013 et que la mise en place du conseil supérieur s'est faite à la mi-2014, ok ? Donc tu as déjà 8 ou 9 mois de décalage, Si Belmokhtar a pris ses fonctions presque 8 mois avant cette première réunion, je me rappelle c'était le mois de septembre 2014. Et donc, voilà... tout ce travail de diagnostic, d'analyse, de projets prioritaires, on venait à peine d'achever cette opération de projets prioritaires, et c'est là qu'on a demandé au Ministère de présenter sa copie. Bien entendu, à partir de septembre 2014, le Conseil supérieur a lancé justement ce travail d'évaluation de la charte, et il l'a publié... mais ça c'est en parallèle...

W : d'accord. Ils ne se sont pas appuyés sur votre travail pour... ?

A.F: Oui, certainement, en partie, certainement...

W : vu que vous aviez déjà fait les consultations...

A.F : certainement en partie, mais ils ont fait leurs consultations

W : parce que c'est l'instance nationale d'évaluation qui...

A.F : Exactement, ils ont fait leurs consultations, toujours en collaboration avec le Ministère ! parce qu'il y avait toujours les responsables, les directeurs centraux, qui tout le temps étaient convoqués en fait invités pour des réunions, pour des avis, pour mobiliser des écoles... donc, ils ont fait aussi leur travail.

W : Est-ce que vous voyez que c'est une bonne chose en fait qu'il y ait on va dire ce parallélisme entre deux institutions qui font... ?

A.F : Tant que les deux institutions travaillent ensemble. Ça aurait été un problème si chacun travaille de son côté. Mais moi je crois sincèrement que c'est même un point de force, c'est-à-dire que chacun fasse un

travail, qu'il y ait toujours des passerelles et de la communication qui passe, et c'était le cas. Il y avait toujours un travail de coordination... et d'ailleurs si tu prends la vision 2015-2030, et tu regardes, tu jettes un coup d'œil sur les projets prioritaires du Ministère... parce que le Ministère s'est arrêté au niveau des projets prioritaires, il n'allait pas attendre à ce que le Conseil supérieur livre sa copie de la vision 2015-2030 pour qu'il commence, c'est normal. Tu as un Ministère et il doit bien commencer à faire des choses prioritaires, qui vont de toute façon préparer cette vision. D'ailleurs toutes les actions, les mesures prioritaires on les retrouve dans la Vision stratégique

W: d'accord, donc ça va dans le même sens

A.F : ça va dans le même sens, ça va vraiment dans le même sens, bien sûr il y a... bien sûr c'est pas... c'est-à-dire quand tu, quand tu jettes un coup d'œil approfondi sur la vision 2015-2030, bon c'est vrai qu'au Ministère **on a beaucoup mis l'accent sur la question de la qualité**, la gouvernance comme étant les leviers stratégique alors que la vision pour une école d'équité de qualité et de promotion avec un chapitre pour chaque composante alors qu'au ministère on était beaucoup plus sur la question de la qualité que sur la question de l'accès, il fallait prioriser les choses avec Si Belmokhtar le travail était pratiquement sur la gouvernance et sur la question de la qualité et sur la question des valeurs, la qualité c'était sur la question de la formation de l'enseignant et initiale et continue, les quatre premières années du primaire, le seuil de passage, la gouvernance des académies, le profil des directeurs, toutes ces mesures quand tu les regardes, tu vois qu'on est sûr que, y a bien sûr des mesures sur les infrastructures mais c'est pas l'essentiel, oui bien sûr il faut une réforme des infrastructures mais c'est pas ce qui va tirer le système vers le haut, ce qui va tirer le système vers le haut c'est une école de qualité

W: ce qu'on reprochait à l'école c'est de manquer de qualité alors qu'on a assez bien généralisé l'accès. Après il y a toujours des problèmes d'accès dans le rural par exemple, d'abandon...

A.F : justement il faut pas, l'abandon est un autre sujet, d'ailleurs le sujet aujourd'hui nos écoles, notre système éducatif perd chaque année, est-ce que tu sais combien d'élèves sortent du système avant l'âge de 15 ans, c'est ça les chiffres dont vous devez vous souvenir, plus de 300.000, 350.000 parfois 400.000. Tu sais combien d'élèves entrent dans le système ?

W: euh non

A.F : 600 à 650.000

W: d'accord donc près de la moitié sortent

A.F : tu vois l'histoire finahiya l'histoire, d'ailleurs si tu élargis l'accès à l'école et qu'en milieu de parcours tu perds la moitié, c'est que tu as un grave problème et ce problème tu dois y répondre, une partie de la réponse se trouve dans le rapport de l'Observatoire du développement humain qui de 2014 si ma mémoire est bonne, presque 35% des élèves disent ne pas aimer l'école, d'autres, bon y a d'autres types de problèmes mais tu comprends que tant que l'enfant n'a pas l'opportunité d'avoir une éducation de qualité ça devient une question de temps avant qu'il ne quitte, même s'il reste dans ce système ben va voir il est sur quel niveau au baccalauréat ou à l'Université, et donc la question de la qualité, et ça c'est sans parler de toutes les études qui ont été faites qui démontrent de manière claire les pays qui investissent sur la qualité eh bien ils ont de meilleurs résultats sur le long terme, parce que le malheur de l'éducation c'est que ses résultats n'apparaissent pas du jour au lendemain, c'est des résultats qui apparaissent après 30, 40, 50 ans, 60 ans

W : bien sûr il faut quelques années pour que ces élèves arrivent...

A.F : déjà rien que pour changer le système khassek 15 a'am bech tbeddel system, si je commence bien, hedchi sans parler des pilotes, parce que tu n'élargis pas le premier jour ou la première année, parce que tu testes et puis tu élargis progressivement, parce qu'il faut former des enseignants, il faut former des directeurs, il y a tout un système, et donc comment tu élargis, c'est déjà 5 ans qui se sont écoulés, si tu élargis eh ben supposant qu'on trouve la formule magique aujourd'hui, ça va nécessiter au moins 5 ans pour que ce soit élargi et il faut attendre 15 ans pour voir sortir la première promotion de ce système et après ces 20 ans il faut attendre un renouvellement de génération pour voir comment c'est le résultat, on ne

commence à avoir les résultats qu'à partir de 30 ans, donc c'est pour ça, y a une étude de l'OCDE qui était faite en 2015 et qui donne les choix à un certain nombre de pays, c'était une étude sur « universal basic skills » les compétences universelles de base, l'argument c'était : que gagneraient les pays, le benchmark sur 70 pays, qu'est-ce qu'ils gagneraient à long terme si ces pays optent pour la massification sans changer le niveau, s'ils au lieu d'opter pour la massification, ben ils laissent les niveaux d'accès là où ils sont mais ils optent pour la qualité et troisième option qu'est-ce qu'ils gagnent s'ils massifient et s'ils travaillent sur la qualité, tu passes machi du simple au double, tu passes de, je me rappelle bien pour le Maroc, c'était un manque à gagner d'une fois, presque 2 fois notre produit intérieur brut, ce qu'on gagnerait, c-à-d aujourd'hui si on est à 100 milliard de dollars, ça va devenir 260 milliards et tiens-toi bien, si on travaille sur la qualité mais sans massification ben c'est x 10, tu saisis un petit peu, au lieu de 200 milliard on sera sur a trillion

W : parce que la massification ralentit... ?

A.F : non non non c'est des choix, il faut comprendre qu'un politique il a un financement, il a un budget, il a des choix, c-à-d des leviers, il doit prendre des décisions, si tu mets de l'argent parce que c'est de l'argent que tu vas mettre où, ben même pour simplifier, si tu mets cet argent dans l'accès, ben voilà ce que tu auras comme gain, surtout si la qualité ne bouge pas et reste sur le même niveau, mais il te dit que si sans pour autant aller vers la massification, c-à-d que tu laisses les niveaux d'accès là où ils sont, si tu es à 80% tu laisses à 80% et tu travailles sur la qualité, c-à-d sur la base d'un certain nombre de standards de benchmarks internationaux TIMSS, PIRLS, PISA, aujourd'hui on est à 380 pour TIMSS par exemple ou 320, eh ben ou 340 eh bien on reste sur les mêmes niveaux, la qualité suppose qu'on passe de 340 sur TIMS ou PIRLS à 420 qui est la moyenne mondiale, c-à-d travailler sur la qualité et la qualité comment travailler sur la qualité, comment tu travailles sur la qualité

W: donc non seulement l'amélioration du contenu, de la performance, de l'efficacité des enseignants, etc. mais aussi par exemple nous aussi le plus grand problème qu'on a c'est ce sont les classes qui sont surpeuplées, le ratio élèves/enseignants... si on arrête la massification et qu'on se concentre plutôt sur les ressources humaines...

A.F : les classes surpeuplées, ça c'est à mon avis presque un faux problème

W: ah bon ?

A.F : oui

W: comment on peut travailler avec 50 personnes, 50 élèves dans une classe...

A.F : oui oui oui mais quand on réfléchit de manière stratégique je ne vais pas m'intéresser à un problème qui représente 0,2% ou bien 0,5% oui ça existe et oui c'est un problème, mais est-ce que c'est le problème, c'est ça quand tu prends des choix stratégiques, tu vas vers le vrai problème, toutes les classes au Maroc sont à 40 ou 50 élèves

W: presque, j'ai vu juste un rapport d'ailleurs le conseil supérieur sur le ratio en fait, la moyenne c'est plus de 30 par...

A.F : oui mais tu as des classes de 15, de 20, de 25, là tu as effectivement l'effectif c'est dans les villes, les grandes zones, effectivement mais ça ne doit pas pour autant donner l'impression que c'est ça le problème général, parce qu'il n'est pas général, ce problème on le retrouve dans des zones, et en pourcentage faible

W: peut-être qu'il faut mettre l'accent seulement sur ces zones

A.F : oui on peut mettre l'accent sur ces zones, on peut régler

W: la réforme parle de discrimination positive

A.F : positive oui ça c'est un point très très important dans la réforme, donc voilà la qualité tu travailles déjà sur les enseignants, c'est une bonne sélection des enseignants, une bonne formation des enseignants d'abord, une formation initiale et une formation continue, la qualité c'est aussi la gouvernance de ton

système, c'est aussi le rôle des managers, des directeurs, c'est effectivement la gouvernance dans toutes les structures, la qualité c'est également, effectivement, les contenu, les currucula, les programmes, c'est aussi l'adaptation des programmes au niveau de la technologie, tout ça c'est de la qualité, la massification veut dire, c'est du béton, on construit des classes, on embauche plus d'enseignants, et voilà, mais franchement le vrai problème c'est qu'on peut perdre beaucoup d'étudiants à cause d'une école de mauvaise qualité, c'est comme la présentation from schooling to learning, ben c'est le rapport du directeur à la banque mondiale il parle de ça, schooling c'est pas learning, aller à l'école c'est pas apprendre, et c'est ça notre problème, nous avons beaucoup qui vont à l'école mais ils n'apprennent pas pour autant, pour qu'ils apprennent il te faut tout ça, je, tu regardes je sais pas en Inde, et tu trouves des classes de 60, mais dans les tests standardisés ils ont de meilleurs scores meilleurs que les nôtres, dans des classes de 30, tu vois ce que je veux dire, alach ? il faut se poser la question, est-ce que ce n'est pas de l'encombrement ? ça aussi c'est de l'encombrement, cela dit je ne dis pas que l'encombrement n'est pas un problème, loin de là bien sûr c'est un problème

W: j'aimerais passer au sujet qui m'intéresse l'enseignement supérieur, vous pensez qu'on trouve à peu près les mêmes problématiques, de l'accès, de la qualité, évidemment parce que ce sont des étudiants qui arrivent du système public, parce que je travaille sur le système d'enseignement public qui ont toutes ces lacunes d'apprentissage, qui arrivent avec un niveau pas toujours très bon, mais aussi le problème de l'accès ouvert, la politique d'accès ouvert dans les facs, qui fait qu'on a vraiment, pour le coup j'arrive à l'histoire du surpeuplement, on a des amphithéâtres bandés et avec donc voilà je pense je sais pas je demande votre avis

A.F : non c'est pas mon domaine d'expertise

W: d'accord parce que vous étiez à l'éducation nationale

A.F : j'étais à l'éducation nationale effectivement, l'enseignement supérieur c'est la continuité de ce qui se passe à l'éducation nationale d'ailleurs une raison de mettre tout ça sous le même ministère c'est dû à ça, parce que, ça veut dire c'est une continuité de la même problématique, effectivement l'enseignement supérieur hérite des lacunes de l'enseignement secondaire et primaire parce que c'est là où ça commence, c'est le préscolaire et le primaire et ça continue et c'est les mêmes problèmes, c'est le problème de la qualité, c'est le problème des valeurs, c'est le problème justement des enseignants encore une fois, c'est le problème effectivement du surpeuplement, de décrochage, c'est vrai qu'à l'université le problème est beaucoup plus cette, ce processus d'exode qui n'est pas contrôlé vers l'université parce qu'effectivement c'est pas des écoles à accès limité et donc l'accès est libre et ouvert et ce qui se passe en première année et même en S1 on dit des beaucoup c-à-d que déjà moi j'ai des gens qui travaillent je connais des gens qui travaillent dans les universités, c'est l'gherbal, c'est là où tu vois que la moitié de la première année qui décroche ou qui ne réussissent pas, donc moi je crois que c'est une continuité du même problème

W: donc juste pour passer rapidement au problème du financement euh donc que pensez-vous un peu de ou plutôt comment s'est passé euh le l'idée d'introduction des frais de scolarité dans le supérieur est ce que ça peut être une réponse à une partie de ces problèmes en tout cas en diversifiant qu'est-ce que vous pensez que c'est une réponse à la crise de l'enseignement supérieur en diversifiant les moyens de financement en ayant plus de ressources matérielles et financières ou au contraire est ce que ça peut creuser le fossé des inégalités parce qu'on sait pas trop qui va être visé, enfin ce que j'ai lu dans la vision stratégique et dans l'avis du Conseil sur la loi cadre, parce que c'était plus que pour les familles nécessiteuses seront exonérées mais du coup on dit pas si la classe moyenne sera visée par ces frais, on sait surtout pas de quels montants ça sera, est-ce que ça sera plus proche de...

A.F : moi à mon avis c'est une question extrêmement importante et mais il faut commencer par le commencement et le commencement c'est l'état des lieux la situation actuelle et la situation actuelle entre l'enseignement initial primaire, secondaire, et universitaire, les coûts, le budget de l'Etat, le budget consacré à l'enseignement est énorme, on parle de plus du quart, c'est plus du quart du budget de l'Etat, 25 à 27 parfois 28% du budget de l'Etat, ça à mon avis c'est un chiffre dont il faut se rappeler pour les résultats qu'on connaît tous, alors imagine si c'est une entreprise qu'est-ce qu'on ferait mais bon

W: mais bon c'est pas une entreprise

A.F : c'est pas une entreprise mais reste qu'il faut garder en tête ça, c'est comme si je donne le quart de mon pain à un secteur qui certes plus sensible et plus important, qui est la priorité nationale numéro 1 après l'intégrité territoriale, je lui donne le quart du pain mais je n'ai pas de résultats, au contraire les résultats vont en régression

W: parce que comme vous disiez tout à l'heure les coût peuvent être compensés par donc si on a des résultats on aurait moins de manque à gagner, ça va se traduire par des résultats de croissance économique, donc le capital humain est important dans le développement autant pour les résultats qu'on a maintenant est-ce que ça serait légitime de demander aux gens de payer en l'état actuel des choses ou est-ce que au contraire vous pensez qu'on consacre trop d'argent et on n'a pas de résultats c'est une raison d'augmenter les ressources pour avoir d'autres moyens

A.F : Attendez pour que je vous donne mes informations petit à petit, y a ça d'un autre côté y les recommandations internationales, toutes les recommandations, la banque mondiale, l'unesco, ils recommandent tous que les Etats fassent des efforts dans l'enseignement public, qu'ils y consacrent plus de 20% du budget de l'Etat 15 à 20% visiblement le Maroc dépasse de loin cette recommandation internationale parce qu'il y a des pays qui ne consacrent pas ces budgets à l'éducation, donc non seulement en consacre un grand budget, ce budget dépasse de loin les recommandations internationales et on a un problème et tu me diras justement ce que j'ajouterai est que la grande partie de ces budgets partent dans les salaires, y a entre 80 et 90% des budgets qui part dans les salaires, d'un autre côté c'est pas pour dire que les enseignants sont riches loin de là, faut comprendre l'Etat, nos enseignants, demandent et méritent plus mais en même temps c'est un secteur qui bouffe tant, c'est-à-dire comment tu vas faire

W: comme vous avez dit peut être arrêter la massification pour pouvoir se concentrer sur la qualité

A.F : c'est un choix, est-ce qu'on arrête la massification, ou on... voilà ce ne sont pas des choix faciles, c'est des choix extrêmement, d'un autre côté tu as la Constitution du pays, pourquoi je te dis la Constitution ? l'obligation de l'enseignement il est jusqu'à quel âge ?

W: jusqu'à 16 ans je pense

A.F : quand je dis 15 ans ou 16 ans je parle de quoi si tu le traduis en termes de niveau scolaire

W: je pense début du secondaire

A.F : oui même après le lycée après le qualifiant, avant le qualifiant pardon, une des réflexions était de dire puisque la Constitution me dit que l'enseignement est obligatoire et gratuit jusqu'à un certain âge, donc au-delà de cet âge est-ce que je peux demander la contribution ? le lycée et l'université, et là malheureusement quand on parle de ça on entre dans débat qui est très populiste, à chaque fois que l'on mentionne un ministre wlla un conseiller ou un responsable qui parle de cette question tu vas lire le lendemain les manchettes des journaux. Qu'est-ce que vous lisez dans ces manchettes ? "la remise en cause de la gratuité de l'enseignement", on ne dit pas le détail, on ne parle pas du détail, Et chez nous les gens ils lisent, ils font leurs recherches ? Non non non. Et puis tu peux avoir effectivement des débordements

W: oui il y a une crainte populaire des gens de devoir payer pour que leurs enfants aillent dans le supérieur, il y a un besoin de clarification de sur le sujet. Surtout que c'est quelque chose, je crois que c'est quelque chose qui a été prévue depuis les années 80...

A.F : maintenant maintenant y a la question de la solidarité et cette question de solidarité effectivement implique que le maroc a besoin d'une plus grande solidarité entre les classes sociales dans ces secteurs l'éducation, pourquoi pas la santé et même d'autres secteurs c-à-d ceux qui ont les moyens ils paient et ceux qui n'ont pas les moyens ils bénéficient de la gratuité, c'est une solution, je dirai même que là où on applique cette solidarité, on a beaucoup de programmes, par exemple nous avons le programme de l'INDH, les aides destinées aux familles, ou par exemple dans l'éducation nationale tayssir ou un million de cartables, tout cela sont des programmes d'appui social, comment tu cibles ces gens ? eh bien les critères qu'on a ce ne sont pas des critères adéquats ce sont des critères géographiques, c'est des zones, c'est pas des individus, on n'est pas encore dans des détails de, tu ne peux pas dire que cette zone

géographique bénéficie et cette zone non car tu y trouves les riches et les moins riches et dans aussi tu trouves les riches et les moins riches, donc c'est des critères à développer et à affiner

W: c'est un peu le travail du HCP plutôt...

A.F : oui parce que pour l'instant les critères se font de manière encore...

W: parce qu'il y a les zones prioritaires en France, après c'est pas le même système est ce que les déclarations de revenus sont fiables au Maroc avec tout l'informel, ce sont des questions à poser, c'est ça qui crée une crainte chez les gens sur la détermination, qui va être ciblé ? ou il risque d'y avoir des abus

A.F : c'est une question qui va être posée tant qu'on n'a pas un grand budget de l'Etat, soit on va l'augmenter un peu... que c'est ça le calcul

W: après on peut chercher l'argent ailleurs chez les collectivités...

A.F: C'est ça la problématique, faut peut être avancer, il faut à mon avis bien mettre en évidence le contexte global que prévoit la loi que prévoit la constitution, quel est l'état de l'éducation... mais y a pas de communication sur ça, la dernière fois j'étais en train de parler à un enseignant du primaire et on parlait de cette question de salaire et je lui ai dit qu'est-ce qu'il faut faire ? et il me dit il faut augmenter le budget de l'éducation, je lui ai dit à ton avis combien on consacre ? il m'a dit ça doit être entre 1 ou 2% du budget de l'Etat, hada un enseignant, je lui ai dit mais mon ami tu te trompes, c'est 45 milliards de dirhams par an et on s'approche de 50 milliard c'est pas 2%

W: peut être que c'est le budget de l'Etat qu'il faut augmenter

A.F : mais c'est quoi le budget de l'Etat, comment est le budget de l'Etat

W: c'est les impôts ça peut aussi...

A.F : On va tourner en rond sans fin et on se retrouvera exactement au même point

W: parce qu'il y a eu une proposition...

A.F : Soit une solidarité sociale par d'autres biais si on peut tirer ces ressources, soit effectivement on augmente le budget de l'Etat

W: y a une proposition dans le parlement je pense pour augmenter le budget de l'éducation à travers de nouveaux impôts, des taxes, des impôts sur la fortune en prenant sur d'autres budgets, ça été refusé

A.F : oui y a des mécanismes à mettre en place pour que l'éducation en bénéficie

W: mais par contre ça été refusé. Est-ce que quand vous dites c'est une question de choix, est-ce que d'autres secteurs ne veulent pas qu'on leur prenne, questions d'intérêts... je ne sais pas exactement...

A.F : oui il faut voir ça dans les faits, il est vrai que l'Etat ne peut pas faire plus que ce qu'il fait

W: il y a cette image qu'on consacre plus d'argent à l'éducation et qu'on peut pas augmenter le budget et qu'on doit voir ailleurs et diversifier les sources de financement

A.F : moi je crois que tu as du pain sur la planche, tu as choisi un sujet très intéressant

W: très épineux aussi donc mais c'est intéressant parce que je vais voir du côté de la contestation ce qu'ils pensent de cette solidarité si ça vise les plus aisés peut être qu'il y a moins de choses à contester

A.F : oui mais à mon avis c'est une solution, c'est une orientation que d'aller vers les plus aisés, il faut qu'ils contribuent

W: et ils sont pas tellement nombreux dans le public

A.F : mais laisse moi t'expliquer une chose moi je crois que c'est ça qu'on voit pas, tu connais les effets externes ou les économies externes

W: l'externalité ?

A.F : oui là c'est un sujet d'externalité, on en parle en économie de la corruption, si un pays souffre de corruption et je dis limite ça ne me concerne pas, ça ne me touche pas parce que ça ne me touche pas immédiatement, c'est là où j'ai tort parce que collectivement en tant que société on paie beaucoup plus pour, tu vois ce que je veux dire ? si y a une corruption qui vise une route ben c'est mes pneus, tes pneus et les amortisseurs de milliers de marocains qui vont payer, regarde le coût de la corruption, le coût de la corruption est énorme, l'éducation quand j'ai 350000 enfants moins de 15 ans qui quittent l'école chaque année qu'est ce qu'ils deviennent ces enfants

W: ils vont travailler pour certains

A.F : certainement kayn mnhom lli gha yqetoo alina triq c'est une réalité, si y a la délinquance si on a la consommation si on a une société qui ne fonctionne..à tous les niveaux regarde le prix qu'on est en train de payer

W: on dirait qu'il y a un consensus général pour dire que l'éducation est la priorité, on va tout faire pour la réformer etc. les moyens pour le faire c'est là où on arrive pas trop à se mettre d'accord peut être... ?

A.F : oui mais franchement on a y a aussi un manque de communication et y a aussi un manque de prise de conscience de l'ampleur parce que ces riches qui envoient leurs enfants dans des écoles privées qui aujourd'hui demandent de plus en plus de frais mais c'est un coût qui paient au privé bon c'est vrai qu'aujourd'hui le privé est un partenaire, l'Etat veut alléger son budget et encourager le privé, mais aujourd'hui le privé est en position très confortable, il peut demander les prix qu'il veut parce qu'il y a une telle médiocrité dans les écoles publiques qu'il peuvent demander les prix qu'ils veulent, whada c'est un prix que le riche paie de toute manière, si le riche a une école publique de bonne qualité, eh ben même son école publique elle ne demandera pas les prix qu'elle demande maintenant même s'il choisi de rester dans le privé, c'est ça le calcul que nous oublions de faire

W: excusez-moi je n'ai pas suivi

A.F : c-à-d qu'il y a un riche qui a 3 enfants qu'il scolarise à l'école américaine privée où il paie tant, aujourd'hui il y a des écoles qui demandent 15 millions de centimes par an par enfant, pourquoi ils demandent ce genre de prix ? parce qu'ils savent que **les familles n'ont pas de choix, elles sont presque otages de ces écoles, il ne peut pas envoyer ses enfants au public, mais si tu avais une école publique de qualité il y aurait moins de pression sur le privé**, et donc le privé parce que c'est un marché, il va s'aligner sur le marché, il n'aura plus de raison de pousser les prix vers le haut parce qu'il saura que bon que les familles vont basculer vers le public et il n'y a pas de dossiers de mauvaise qualité, c'est un marché et ce marché est biaisé en grande partie parce que la l'école publique est défaillante, même le riche quand il encourage l'école publique, ben il gagne à tous les coûts, il gagne parce que c'est la société où il vit, ça va être une société meilleure avec plus de sécurité avec plus de compétences, dans son entreprise il trouvera de bons profils, l'école où il amènera ses enfants, elle ne sera pas aussi chère et c'est ça les calculs que les marocains ne font pas, c-à-d cette solidarité avec l'école publique, on y gagne tous et on est en train d'y perdre maintenant, mais je ne crois pas qu'on est assez conscient de la situation actuelle du manque à gagner mais aussi des menaces futures, parce qu'il y a des menaces dans le futur, moi quand je regarde 350000 enfants dans la rue, c'est une vraie hantise, bon c'est pour ça en partie l'importance de la formation professionnelle est extrêmement extrêmement ça veut dire urgente parce qu'il faut récupérer ces enfants

Retranscription 2

Entretien Avec Nouredine Mouaddib, président de l'UIR et membre du CSEFRS, 10 juillet 2018

N.M : ...en Colombie et bien sûr un peu plus loin c'est la Corée du Sud donc sinon encore les pays un peu ben y a la Jordanie, y a pas mal de pays qui ont...mais là où vraiment c'était un succès c'est-à-dire c'est l'Amérique Latine et la Corée se sont les bons exemples sur lesquels il faut **benchmarker**. C'est que la Corée lorsqu'ils ont commencé, ils avaient eu un système pareil éducatif très, bon c'était majoritairement public et qui avaient à un moment donné décidé de créer un système parallèle dans le cadre de **partenariat public-privé** sans que le nommer comme ça à l'époque et aujourd'hui on doit être pratiquement à ce que 60% je crois en Corée aujourd'hui vous pouvez regarder dans le détail, je crois qu'on doit être majoritairement de l'enseignement supérieur privé mais qui est un **privé institutionnel**, c'est pas porté par des personnes physiques ou des familles, ce sont les institutions qui portent les universités, par exemple vous avez de gros industriels coréens qui financent des universités, c'est un peu ce qu'on a commencé à faire au Maroc comme avec l'OCP voilà comme la CDG... (ça c'est la diversification des ressources...) en fait il y a une problématique et si on parle de la base, c'est la massification de l'enseignement supérieur de manière générale à travers le monde, ce n'est pas qu'une problématique marocaine, donc la massification elle a deux conséquences : 1. **C'est une conséquence d'abord sur la qualité de l'enseignement, lorsqu'il y a une massification ce n'est jamais, on fait une massification et une qualité de l'enseignement, on passe toujours par une période de non-qualité et après une fois qu'on a stabilisé donc on commence à chercher la qualité**, ça c'est une problématique qui a été posée en France et dans la plus part des pays, c'est-à-dire massification et qualité c'est difficile à marier, en général on absorbe la masse ensuite on va se mettre à améliorer donc l'enseignement, ça c'est une première chose. La deuxième conséquence est une conséquence budgétaire donc soit les Etats et pour vous il faut absolument revenir aux années 60 pour voir les effectifs étudiants que ce soit au Maroc que ce soit dans le monde, vous pouvez benchmarker et vous verrez que le nombre d'étudiants par rapport à la population était très faible. Aujourd'hui non, on n'est plus dans cette configuration, la démographie elle est ce qu'elle est mais le nombre d'étudiants aussi a flambé, ce qui fait le budget de l'enseignement supérieur devient plus important alors y a des Etats qui sont riches qui peuvent supporter la gratuité de l'enseignement supérieur, y a d'autres pays où ils peuvent pas. Lorsqu'on est dans un pays comme la Norvège, la Finlande ou la Suède, 5 millions, 6 millions d'habitants avec un nombre d'étudiants raisonnable et des ressources importantes financières budgétaires de l'Etat, là on peut maintenir la gratuité. Mais lorsqu'on est dans des pays où il y a des centaines de millions d'habitants avec un nombre d'étudiants important et peu de ressources c'est difficile de maintenir un enseignement de qualité et en même temps d'absorber la masse, parce qu'il y a des équilibres budgétaires au niveau des Etats, donc l'enseignement ou l'éducation de général c'est un gros budget qui pèse chez la plupart des Etats mais néanmoins il doit pas dépasser un seuil pour ça je vous renvoie vers le FMI et la Banque Mondiale, quels sont les ratios dans un budget de l'Etat. Combien doit représenter le budget de l'éducation, l'armée, la défense, etc social ? Lorsqu'on dépasse ces ratios on devient en déséquilibre en termes de budget de l'Etat c'est pour ça qu'il y a des Etats qui ont dit : je n'ai pas les moyens de continuer à financer gratuitement l'enseignement supérieur donc j'introduis le privé, je vais promouvoir qu'il y a l'enseignement du privé qui se développe et comme dirait quelqu'un l'enseignement supérieur ou l'éducation de manière générale c'est devenu un investissement donc y a la personne qui bénéficie de la formation, il doit contribuer parce qu'il investit sur lui-même il doit financer une partie de sa..., le deuxième acteur qui doit contribuer au financement c'est l'Etat parce qu'elle forme une ressource qui va créer de la valeur ajoutée et qui va demain payer ses impôts, etc etc il y a le troisième acteur c'est le milieu professionnel, c'est l'entreprise qui doit aussi un peu contribuer parce qu'on lui forme des ressources qui demain vont créer des richesses à l'entreprise, etc donc aujourd'hui on dit que l'éducation c'est un investissement y a 3 acteurs et chacun des acteurs doit contribuer donc l'Etat doit subventionner en partie, les entreprises doivent soutenir l'enseignement supérieur et la personne doit contribuer à sa scolarité parce que c'est un investissement qu'il fait pour lui-même et pour son avenir donc alors après lorsqu'on a dit ça donc comment quelqu'un qui n'a pas les moyens peut financer ses études et c'est là où on revient au

débat sur la gratuité qui est à mon avis mal posé, en fait il faut dire que la gratuité est acquise, c'est pas la gratuité qu'il faut remettre en cause c'est il faut introduire le principe d'équité, c'est-à-dire qu'il faut attaquer l'angle de contribuer au financement de ses études par le principe d'équité et pas de le mettre en contre balancé par rapport à la gratuité, la gratuité c'est quelque chose d'acquis lorsqu'on n'a pas les moyens il faut qu'on ait un enseignement gratuit, alors bien sûr pas tout le monde, c'est là aussi faut que la gratuité soit associé, c'est une bourse etc à la qualité scolaire de l'étudiant sinon il faut l'orienter vers des métiers plus adaptés à chacun, quelqu'un qui n'a pas un niveau pour faire sciences politiques ou ingénierie etc, mais par contre c'est quelqu'un qui peut être très habile manuellement pour faire un métier, il faut valoriser tous les métiers pour pas simplement ceux qui sont bac+5 ou doctorat qu'il faut valoriser, mais y compris celui qui a bac+1, bac+2 il contribue aussi au fonctionnement, donc la notion à mon avis de gratuité elle est mal posée, la gratuité il faut dire qu'elle est toujours acquise pour les gens qui n'ont pas les moyens, pour ceux qui ont donc des ressources doivent contribuer à la hauteur de leurs moyens, l'équité ça veut dire que si je peux contribuer à 50% de la scolarité, je contribue, si je ne peux contribuer qu'à 30% eh ben je contribue à 30%, si je peux contribuer à 100% je contribue à 100% autrement dit si ma formation coûte à la collectivité 100.000 dh par an, eh ben si j'ai les 100000 et j'ai la capacité de payer 100000 je contribue parce que je paie entièrement ma formation, si j'ai pas la capacité, je peux payer que 30% eh ben je paie 30% c'est ça le principe d'équité, et par contre ceux qui n'ont pas les moyens ne paient pas, donc la gratuité elle est là mais par contre on introduit l'équité pour mettre tout le monde dans les mêmes conditions de réussite, autrement dit, si quelqu'un n'a pas les moyens et comme on fait au Maroc, on donne une bourse de 600 dh, et 600 dh ne servent absolument à rien, c'est-à-dire ne peuvent pas mettre un jeune dans des conditions de réussite autrement dit bien se loger, bien manger, bien s'habiller, etc donc il est préférable de faire payer une partie de la population qui a la capacité de payer et que cet argent-là puisse améliorer peut être le montant des bourses de ceux qui ont besoin des 600 dh, aujourd'hui on va faire un petit calcul rapide, il faut au moins 1500 dh pour un étudiant pour qu'il puisse vivre dignement en le mettant à la cité universitaire et en mangeant au restaurant universitaire, autrement dit entre la cité et le repas au restaurant universitaire qui sont subventionnés, donc il lui faut 800 dh donc après il lui faut 400 dh pour qu'il puisse éventuellement se déplacer, prendre le métro, le tram ou le bus ou boire un verre etc, de mettre les étudiants tous dans les mêmes conditions de réussite, y a le principe d'équité par rapport au financement par contre le principe d'égalité, il vient où ? le principe d'égalité c'est dans l'enseignement, dans l'évaluation, tout le monde suit la formation, tout le monde est évalué de la même manière, ça c'est l'égalité, lorsqu'on parle d'égalité, y a deux niveaux, l'égalité c'est comment j'évalue l'enseignement qui est donné donc tout le monde est, toutes les personnes sont égales, donc les étudiants sont égaux devant l'enseignement mais par contre dans l'accès à l'enseignement il faut introduire le principe d'équité sans remettre en cause la gratuité, c'est pour ça que je dis que le débat il est mal posé sur la place publique. Si vous regardez aujourd'hui, on est au Maroc, vous regardez on est à peu près à un million d'étudiant, on est passé de 300000 étudiants en 2010 et maintenant presque un million d'étudiants, c'est énorme, c'est une explosion démographique importante, donc si vous regardez le nombre d'étudiants qui viennent des lycées privés, qui entrent dans l'enseignement supérieur, y a une proportion non négligeable. Dans les lycées privés, ces étudiants payaient 25000, 30000, 40000 dh, donc disons qu'il y a à peu près 200000 étudiants qui viennent du privé et qui vont vers l'enseignement supérieur et on est le seul système au monde où on paie dans le secondaire et dans le supérieur on paie pas, en général c'est l'inverse, on paie pas dans le secondaire lorsqu'on arrive au supérieur il faut payer

W: après ce qu'il faut prendre en compte peut être c'est que beaucoup de gens vont dans le privé par défaut parce que le public...

N.M: oui mais parce que le public il a eu trop de masse, la massification sans avoir les moyens de...

W: peut-être que si on améliore la qualité...

N.M: c'est pour ça qu'il faut un petit peu alléger le public, par la promotion du privé et pour promouvoir le privé pas n'importe quel privé, il faut que ce soit un privé qui est évalué, qui est contractualisé avec l'Etat, qui doit répondre à un cahier de charge, donc aujourd'hui, devant la massification, on est en train de laisser un privé à mon avis qui se développe de manière un peu anarchique pas toujours dans la qualité, y a

quelques établissements de qualité dans le privé, mais pas tout le privé, donc je pense votre sujet c'est sur cette notion de gratuité, c'est ça ?

W: tout à fait

N.M: donc à mon avis si vous attaquez cette question-là en mettant dès le départ le postulat c'est que la gratuité c'est pas le problème mais c'est l'équité qu'il faut à mettre en place, la gratuité c'est quelque chose d'acquis et l'équité après il faut la développer, comment on développe l'équité et c'est là l'équité c'est encore une fois, en fonction des revenus des familles, etc introduire le principe qu'aujourd'hui l'éducation c'est un investissement qui implique les 3 acteurs, maintenant pour les étudiants qui ne sont pas éligibles à des bourses ou qui n'ont pas les moyens, qu'ils ont eu des problèmes de parcours, etc et ils ont besoin de financement, c'est là où l'Etat peut jouer un rôle, c'est-à-dire de donner la possibilité aux étudiants d'emprunter auprès des banques, mais pour que les étudiants puissent emprunter auprès des banques, ça veut dire que l'Etat doit se porter garant, parce qu'il y a des institutions qui n'ont pas les moyens de garantir un prêt étudiant, c'est l'Etat qui doit constituer ce qu'on appelle un fonds de garantie, aujourd'hui y en a un qui existe qui s'appelle le FOPEP et il ne couvre que 60% des montants des prêts avec un plafond de 50000 dh, donc par contre supposons que quelqu'un va vouloir étudier dans certaines universités privées dont le coût est de 100000 dh parfois, donc il faut que l'Etat puisse garantir à un étudiant qui rentre dans certaines formations la possibilité de contracter un prêt, donc les banques qu'il y a une garantie, si l'étudiant ne peut pas apporter la garantie, il faut que l'Etat puisse apporter cette garantie, mais il faut que ce soit des vrais prêts étudiants, c'est pas aujourd'hui ce qu'on a, aujourd'hui on a pratiquement des prêts de consommation, pas des vrais prêts étudiants, les prêts étudiants sont à taux bonifié de on est à 2% plus on commence à rembourser une fois qu'on a commencé à travailler, bien sûr il y a toujours un risque mais globalement le système s'équilibre donc c'est là où l'Etat doit jouer un rôle, ok on lui enlève une charge parce que c'est étudiant qui sort du public et va vers le privé, c'est une charge en moins pour l'Etat parce que lorsqu'il est dans le public il coûte à l'Etat, j'étais en train de faire un calcul pour une école publique dont le coût de la formation, le coût réel de formation de l'étudiant il est à 200000 dh par année, donc si j'enlève cet étudiant je le sors de cette école et je lui dis va dans le privé, donc j'économise à l'Etat 200000 dh par année, donc l'Etat peut tout à faire dire écoutez ces 200000 vous me soulagent mais je vous donne 50000, 60000 dh pour vous aider dans votre scolarité, donc c'est tout un modèle économique qu'il faut repenser et après y a la partie pédagogique, je dirai si je veux l'égalité au niveau de l'enseignement, il faut qu'on ait un enseignement d'excellence et que tous les étudiants soient égaux donc au niveau de la qualité de l'enseignement, certains endroits au Maroc c'est pas la même qualité d'enseignement que je sais pas, si tu prends quelqu'un qui va faire la fac de droit de Rabat c'est pas la même chose que quelqu'un qui va faire la fac de droit sans citer d'autres universités lointaines qui n'ont même pas les profs de droit. Vous imaginez un employeur dans une entreprise qui veut recruter un juriste, il a deux candidats de l'université Mohammed V de Rabat qui est connue et réputée et une centaine qui viennent d'autres facs de droit, etc il est clair que on dirait y a pas photo l'entreprise va prendre pratiquement la qualité de la formation qui est bonne, parce qu'on a de bons profs

W: c'est un critère de discrimination

N.M: oui donc c'est là aussi, l'égalité au niveau de la qualité de l'enseignement doit être posée, ah si le modèle de l'UIR est basé sur ce principe-là d'équité, c'est-à-dire que même si la médecine gratuite est totale de leur formation et il y a des étudiants qui paient 100% et il y a qui paient 80% de leurs frais de scolarité, etc, c'est-à-dire qu'on a implémenté ce principe au sein de l'université internationale de Rabat

W: ce qui m'a un peu choquée du public c'est que 75% d'étudiants ont des bourses, est-ce qu'il y a réellement des gens aisés dans le public qui peuvent contribuer ? Parce que les gens aisés ils ont plus tendance à se diriger vers le privé, vers l'étranger pour la qualité

N.M: mais non mais vous avez certaines formations dans le public qui attirent une population disons bancable, aisée, etc les métiers de santé, médecine, pharmacie, médecine dentaire, etc généralement vous trouverez des enfants de médecins, de dentistes, etc vous avez tout ce qui est l'architecture, vous avez les écoles de droit, y a pas mal de métiers qui donnent à un métier libéral donc vous allez trouver tous les parents qui sont dans les métiers-là qui poussent leurs enfants, donc bon si on dit qu'il y a 75% des

étudiants boursiers, ça m'étonnerait qu'ils soient 75% parce qu'on a 2 millions de dirhams de bourses qu'on distribue chaque année, ça veut dire qu'on a 750000 étudiants qui bénéficient de 600 dh par mois

W: je pense que le montant attribué aux bourses a augmenté aussi

N.M: oui il a augmenté maintenant à 2000 dh

W: à 3000 je pense, c'était 1,8...

N.M: c'était 1 virgule quelque chose, c'est possible qu'il est monté à 3000, je peux vérifier, vous pouvez vérifier ça sans problème, donc non y a pas, ça ça fait 4 milliard et demi et on n'est pas à 700, en même temps même si on est à, on est plutôt dans les 500000 étudiants

W: je vais vérifier

N.M: oui oui il faut vérifier ça mais on est plutôt dans les 400000 étudiants je crois à peu près qui bénéficient de 600 dirhams par mois sur 10 mois

W: donc le modèle que vous m'avez un peu décrit c'est le modèle anglo-saxon de vous voyez ça de quelle manière un...est-ce qu'on va imposer des frais...?

N.M: non c'est il y a un peu des deux en fait parce que le modèle anglo-saxon, vous venez vous payez, etc, y a quelques bourses d'accord ? Pour les meilleurs parce qu'ils attirent les excellents parce qu'ils leur donnent des bourses mais sinon vous payez, on vous dit pas que vous devez payer 30% ou 40%, etc, ce principe d'équité dans les pays anglo-saxons n'existe pas, c'est-à-dire soit vous payez soit je vous donne une bourse

W: donc c'est plus en fonction du mérite que des moyens, de la situation sociale)

N.M: oui là c'est un modèle un peu entre les deux, c'est à la fois un modèle disons social et un modèle je dirai anglo-saxon, on est entre les deux

W: quand on parle de prêt étudiant c'est-à-dire qu'on n'a plus les moyens de financer sa formation, on est obligé de faire appelle à...

N.M: oui bien sûr ce qui, par exemple si vous prenez...

W: est-ce qu'on est toujours dans l'équité ?

N.M: bien sûr on est toujours parce que quelqu'un qui pour des raisons, si vous n'êtes pas éligible à une bourse, après on peut se poser la question des formations à accès ouvert et on a des formations à accès régulé, vous voulez rentrer à une formation à accès régulé et vous n'avez pas les moyens de la financer complètement, on va citer l'UIR quelqu'un qui veut faire l'aéronautique, il n'est pas éligible à une bourse parce qu'il n'a pas l'excellence académique, il faut qu'on lui donne la possibilité d'emprunter, aujourd'hui on va commencer à former des pilotes pour la Royale Air Maroc, c'est-à-dire tout le monde rentre, tout le monde paie, y a même pas de bourse parce qu'un jeune qui rentre dans cette formation-là à 20 ans, à 23 ans il sort pilote, il a 50000 dh par mois, il est net, il a la capacité de rembourser sa formation, c'est plus en fonction, par exemple un étudiant en aéronautique, il nous coûte en formation 120000 à 130000 dirhams par année, il paie que 72000 dirhams, le reste, nous donc on subventionne de manière directe, parce qu'il ne nous paie pas totalement le coût de sa formation

W: il faudra adapter selon vous en fonction du coût de la formation

N.M: après le coût de la formation change en fonction de, le cout de la formation en ingénierie n'est pas celui en management n'est pas, parce que l'investissement est important, je ne sais pas si vous avez vu les couts des investissements qu'on fait en équipement, il est trop important, donc si vous regardez le système anglo-saxon, les universités les mieux classées sont les universités américaines, j'ai dit Harvard, tout le monde veut mettre son enfant à Harvard, c'est une université privée, Stanford est une université privée, les meilleurs universités au monde aujourd'hui sont des universités privées, privées c'est-à-dire on paie, y a des universités publiques aux Etats Unies qui sont très bonnes aussi UCLA par exemple ou si vous prenez

Georgia Tech, ce sont des universités publiques mais les gens paient, donc si on revient maintenant au public marocain, la gratuité n'est pas remise en cause par contre 1 je vais introduire un principe d'équité, les étudiants qui viennent des lycées privés, on doit avoir à peu près 200000 étudiants qui viennent du privé qui paient 30000 à 40000 dirhams par an, ils viennent dans le supérieur, si je leur dis bon vous payez que 30000 par an, ce que vous payez dans le lycée vous continuez à le payer dans l'enseignement supérieur, s'ils paient dans tout leur cursus secondaire c'est qu'ils ont la capacité de payer les 30000, alors vous imaginez 30000 dirhams fois 200000 étudiants ça fait 6 milliard de dirham, je prends ces 6 milliard et je double le montant de la bourse, les 400000 étudiants boursiers, au moins je les mets dans les conditions de réussite, parce qu'il y a les étudiants boursiers qui abandonnent parce que les 600 dh ne leur suffisent pas, donc déjà on gagne un peu parce que l'Etat va être gagnant, parce que la déperdition, les gens qui abandonnent c'est un cout pour l'Etat, ceux sur lesquels on a investi finalement ils se trouvent sans aucune formation, sans diplôme, donc ça c'est un cout aussi, c'est de l'impact économique pour l'Etat lorsqu'on a des gens qui ne vont pas jusqu'au bout il est important, donc si je dis rien que les universités publiques vont avoir une malle de 6 milliard de dirhams, d'un côté je double le montant des bourses pour que je garde les étudiants pour qu'ils n'abandonnent plus, je leur donne plus d'argent, d'un autre côté le reste je vais améliorer les conditions d'accueil des étudiants, les cités universitaires, les amphis, etc c'est pas quelque chose que l'Etat va mettre dans sa poche, c'est quelque chose qui revient aux étudiants, pour améliorer les conditions de vie des étudiants, dire le public est gratuit bien sûr mais j'introduis ce principe d'équité, j'imagine des gens qui vont faire la fac de médecine dont les parents sont médecins, ils peuvent même payer 100000 dirham par an

W: du coup on ne touche pas à la contribution de l'Etat, ça sera la même, on va juste augmenter...

N.M: bien sûr augmenter la capacité financière pour l'enseignement supérieur et d'aller la chercher ailleurs, y a des entreprises, là il faut que les entreprises aussi contribuent, et c'est là où y a besoin de revoir la fiscalité au Maroc, les entreprises qui donnent de l'argent aux universités que ce soit pour la recherche que soit pour la formation soient défiscalisées, aujourd'hui on ne défiscalise pas, donc on n'encourage pas les entreprises à donner, à aider les universités, tout à l'heure je parlais des trois acteurs, il faut que le troisième acteur qui est l'entreprises, d'abord les parents qui paient pour leurs enfants il faut qu'ils défiscalisent, y a pas de raison, je contribue à la formation de mon enfant il faut que l'Etat me défiscalise mes revenus, de ce que je paie, par exemple si je paie 30000 dh par an il faut qu'on me défiscalise le tiers, par exemple 30% ou 25% avec un plafond bien sûr, donc ça ce sont des mesures d'accompagnement parce que c'est un système, c'est pas uniquement je paie, je paie pas, c'est un tout, un business model qu'il faut voir dans son ensemble, je pensais qu'il y aurait une vision large pour voir l'impact, tout ça ce sont des bases communicantes, voir l'impact de tout ça et de regarder, l'Etat va voir ses calculs, si on on lui réduit le taux d'abandon à l'université, que les étudiants aillent jusqu'au bout qu'ils obtiennent leur diplôme, on va avoir une main d'œuvre qualifiée des ressources humaines qualifiées, l'Etat est gagnant et que ces personnes vont trouver un job, payer leurs impôts ils ne seront plus une charge pour l'Etat ou ils vont se retrouver dans la rue à manifester sans formation, donc c'est un ensemble

W: justement pour demander aux gens de payer il faut présenter des garanties comme quoi, en termes de qualité, en termes...

N.M: c'est pour ça que j'ai dit que c'est un tout, l'impact de tout ça si les gens vont commencer à payer ils vont devenir des clients, ils vont devenir exigeants, ils vont vouloir que les profs soient là, ils vont vouloir etc, bien sûr tout ça doit être accompagné par, revisiter l'enseignement supérieur, l'évaluation des enseignements, l'évaluation des enseignants, la qualité de la formation, l'employabilité des jeunes, mais quelque chose qui va se mettre en place progressivement, pas dès qu'on paie tout va changer, parce que les parents et les étudiants qui vont payer vont être exigeants, ils vont vouloir avoir des amphis soient propres, ils vont vouloir avoir des profs qui sont bons, et la malle financière dont je parlais tout à leur c'est une estimation, les 6 milliard de dirhams qui vont être injectés, on va dire que 3 milliard vont aller pour doubler le montant des bourses mais 3 milliard on va dire qu'ils vont partir dans des primes pour les profs, pour recruter des profs étrangers, parce que l'aberration aujourd'hui dans notre système de l'enseignement c'est que les universités publiques n'ont pas le droit de recruter des profs étrangers, ce qui est une aberration parce que dans les universités mondiales tu vas trouver des profs de nationalités

diverses, c'est-à-dire on va chercher les meilleurs, c'est comme je dirai une équipe de foot, je vais chercher des joueurs de partout dans je peux chercher des profs de partout, aujourd'hui on se prive = d'avoir des enseignants étrangers dans nos universités

W: et par rapport à la massification parce que vous avez dit qu'on peut pas avoir la massification et la qualité, est-ce qu'il faut arrêter la politique d'accès ouvert ? A votre avis ?

N.M: il faut la réguler, y a une question de fond qu'il faut se poser c'est que : est-ce qu'au Maroc on a besoin d'autant d'universités ? Est-ce qu'on peut revoir notre stratégie en disant ces universités de grand calibre qu'on appelle des universités de recherche qui va chercher la compétition à l'international, et les autres universités ce qu'on appelle les « collèges » un peu à l'américaine, avec bac+3 et certains font des masters où la plus part vont, c'est-à-dire qu'il y a des bac+3 puis les meilleurs sont drainés vers les 6 grandes universités et en essayant de donner à chaque université une vocation, par exemple il y a cette université où vous allez devenir excellent dans le domaine de la santé, et vous vous êtes agriculteurs, et vous c'est l'ingénierie, ça veut pas dire qu'ils font pas les autres formations mais je leur donne une vocation et des moyens par rapport à, en santé vous je vais vous donner les moyens pour que vous soyez performants dans le domaine de la santé, vous je vais vous donner les moyens pour que vous soyez performant dans le domaine de l'ingénierie, et vous allez me chercher la compétition internationale, ça veut dire c'est en termes de publication, de contrats de recherche et en termes d'accréditation à l'international, parce que aujourd'hui si on veut avoir un enseignement de qualité il faut se soumettre à des évaluation à l'international, ces évaluations ce sont les accréditations à l'international, dans le domaine du management c'est ACEEU, ASCA, dans le domaine de l'ingénierie c'est... et une fois que vous avez ces accréditations à l'international, vous avez commencé à attirer des étudiants étrangers, parce qu'un étudiant qui veut aller en mobilité ou qui veut faire ses études ailleurs, la première des choses il regarde les établissements, les universités qui sont accrédités à l'international, leur classement etc, on a une autre conséquence en termes de qualité, c'est l'économie du savoir, vous allez commencer par faire rentrer de l'argent par des étudiants étrangers qui vont venir, qui vont payer, etc comme le font maintenant la plupart, y a 300000 étudiants africains à l'international, qui étudient en dehors de l'Afrique, c'est pas moins de 4 milliard d'euros qui sont transférés de l'Afrique vers les pays occidentaux pour payer la scolarité de ces jeunes africains et globalement dans le monde on doit être à 4, 5 millions d'étudiants qui font de la mobilité, c'est-à-dire qui bougent dans des études en dehors de leur pays, ce qui est une male importante, et là on peut jouer un rôle, au Maroc on peut devenir un hub de l'économie du savoir, on peut capter une partie de cette population qui va étudier dans les pays occidentaux qu'ils viennent étudier au Maroc, et c'est une économie et ça serait une malle financière pour les universités marocaines qu'elles soient publiques ou privées

W: donc c'est l'intérêt d'être dans les classements internationaux...

N.M: l'intérêt de miser sur la qualité

W: donc vous visez la mondialisation internationalisée

N.M: ben bien sûr c'est qui va tirer vers le haut l'université marocaine

W: en fait ce qui m'intéressait aussi comme c'est une thèse de sciences politiques au final un peu de comprendre quel a été votre rôle je pense que vous êtes membre du Conseil supérieur de l'éducation, quel rôle avez-vous jouer un peu dans la réforme à quel moment on a évoqué la fin de la gratuité dans le débat vous avez dit que ça été un peu mal posé , vous pouvez revenir un peu sur ça, reconstituer le processus

N.M: je vais pas vous dire un peu le débat qui se passe au niveau du Conseil supérieur, je peux vous dire ce qui se passe dans les débats, je vous ai donné mon point de vue sur la question indépendamment des débats qui se passent au niveau de, moi je parle là en tant qu'enseignant chercheur et en tant que président d'université pas en tant que membre du Conseil supérieur de l'enseignement

W: donc ce que vous pensez personnellement de la controverse, de cette contestation qui a eu selon votre point de vue personnel

N.M: je reviens à c'est une question qui a été mal posée, on veut se lancer sur un sujet aussi sensible, il fallait d'abord de la communication, il fallait d'abord communiquer, l'approche n'était pas bonne d'abord, on va pas commencer lancer le débat sans ce que je vous ai dit tout à l'heure l'approche, personnellement ce que j'aurai vu, 1 c'est d'abord faire des rencontres citoyennes sur le sujet et expliquer, ce que j'ai dit tout à l'heure, expliquer que voilà, on remet pas en cause la gratuité, voilà ce que la massification pose comme problème, voilà ce que ça pose à l'Etat comme budget, etc, voilà le nombre de boursiers qu'on a actuellement, voilà le montant de la bourse 150, ce montant de la bourse ne suffit pas parce que y a une partie qui a abandonné finalement on a rien gagné, donc par contre si on veut qu'ils restent on veut leur garantir une bourse plus importante et pour augmenter cette bourse voilà où je vais aller chercher de l'argent, je vais introduire le principe d'équité, c'est l'approche, moi je trouve que l'approche pour communiquer, il aurait fallu faire des débats citoyens pour expliquer aux gens et les faire adhérer à la réforme, on peut pas arriver comme ça et dire voilà je vais introduire l'équité, encore une fois, il ne faut jamais parler de la gratuité, c'est un postulat, c'est quelque chose d'acquis, on essaie pas de remettre en, on essaie d'introduire quelque chose de supplémentaire qui est l'équité, donc la démarche n'était pas bonne...aujourd'hui bien sûr y a les aspects politiques, les partis politiques, les syndicats, etc , il fallait d'abord discuter avec, un débat citoyen pour que ça vienne de la base, pour que la population pour que le citoyen adhère lui expliquer, bien sûr si le citoyen, moi des sujets comme ça moi j'aurai pu faire un référendum sur des sujets comme ça, franchement mais en expliquant avant, bien expliquer, faire des débats et lancer, les suisses ils fonctionnent, ils gouvernent par des référendums, ou bien il faut essayer une décision politique courageuse et tenir bon, encore une fois l'équité c'est dans l'intérêt des couches défavorisées, ce qui est incroyable c'est qu'on explique pas bien aux gens, parce que les gens pensent que puisque je suis pauvre je ne vais pas avoir accès à l'enseignement, or c'est l'inverse, c'est de lui donner accès à l'enseignement supérieur dans les bonnes conditions

W: mais il me semble qu'il y a eu des consultations qui ont été organisées dans le cadre de la vision stratégique

N.M: non ça c'étaient les débats sur la réforme globale mais la question principale c'était pas sur la question de la gratuité

W: c'est pas là où s'est posé la question, parce qu'elle est inscrite comme dans la vision stratégique

N.M: non dans la charte vous savez que cette question-là a été posée depuis la charte, la loi 01-00, donc c'est pas une question nouvelle

W: c'est une recommandation de la banque mondiale en 95

N.M: pourquoi la banque mondiale, parce que la banque mondiale

W: pour rationaliser

N.M: c'est parce que le budget de l'Etat est déséquilibré, on consacre énormément d'argent à l'éducation avec un impact qui n'est pas bon, mais il faut vraiment expliquer à chaque fois, il faut revenir à des choses, le phénomène démographique, la massification, c'est vraiment l'origine de tout, si on était encore dans des effectifs des années 60 on n'aurait pas de problèmes et d'ailleurs il y avait de très bonnes universités marocaines, il y avait une bonne qualité de l'enseignement, y avait l'université Mohammed V, y avait l'Agdal, y avait Casa, etc mais la masse a fait que, et les moyens n'ont pas accompagné, aujourd'hui on est dans des taux d'encadrement on a 13000 enseignant chercheur pour 1 million d'étudiant c'est juste aberrant, on a 1 enseignant chercheur pour 70 étudiants, la norme c'est 1 pour 25

W: juste pour revenir au débat, vous avez dit que c'est dans l'intérêt des couches défavorisées mais y a aussi les classes moyennes qui ont un peu peur qu'on leur demande aussi de payer

N.M: les classes moyennes c'est pareil ils vont être éligibles au débat, c'est-à-dire à l'équité, lorsqu'on a rien on rentre même pas dans cette question d'équité, on a l'accès la gratuité, lorsqu'on commence à être bancables en quelque sorte, donc on rentre mais après tout dépend de notre capacité, par exemple nous à l'université ce qu'on fait, on prend les revenus du foyer, on enlève 40% du revenu et c'est 40% qu'on enlève c'est pour la famille pour qu'ils paient un loyer ou s'il a un emprunt pour son logement principal, etc

c'est pas par rapport à la voiture qu'ils ont acheté, 40% c'est pour que la famille puisse vivre normalement, les 60% des revenus on les divise par rapport au nombre de personnes vivant au foyer, c'est-à-dire les parents en vie et les enfants, s'il y a des grands parents, des frères, des cousins, on considère pas ça, c'est uniquement les parents s'il y a la mère et le père, supposant qu'il y a d'autres enfants, on prend le montant qui reste on divise par 4 et ça nous donne pour chaque personne ce qu'elle a comme revenu, elle peut mettre, par exemple supposant qu'il y a 200000 dh qui leur reste annuellement et ils sont 4 ça veut dire que chacun à 50000 dh par année, ça veut dire il est logé, il est nourri en quelque sorte, il lui reste 50000 dh eh ben on lui dit, ces 50000 dh c'est ce que vous allez contribuer pour votre scolarité, c'est ça le principe d'équité, c'est ce que vous pouvez payer, vous pouvez être bancable, parfois on leur dit vous pouvez mettre que 40000, donc on vous donne 32000 dh de bourse, le coût de la formation est 72000, 32000 c'est votre bourse, c'est ça le principe d'équité, d'accord ? si quelqu'un la famille il lui reste 1 million de dirham par année divisée par 4 ça veut dire que chacun à 250000 dh donc celui-là il paie 100%

W: est-ce que vous êtes pour la dépolitisation du débat de la question de l'éducation ?

N.M: moi je suis pour que l'éducation devienne un Ministère de souveraineté pour une période, pas définitivement, mais pendant une période, pourquoi ? Parce qu'il faut qu'on ait une vision collective, il faut que la société sache quel modèle ou quel type de citoyen on veut à l'horizon de 2030, etc parce que pour la formation d'un jeune c'est cela, c'est 7 ans, 10 ans mais si on rajoute le secondaire ça fait 17 ans, c'est-à-dire si on est entre 12 ans pour qu'il ait son bac, si on démarre une réforme par exemple le primaire il a 12 ans pour avoir le bac, pour avoir la licence il faut 3 ans donc 15 ans, donc on a ce qu'on appelle les, 12 ans, 15 ans, 17 ans et après c'est un PhD, etc former et donner des valeurs à un citoyen ça commence de la maternelle jusqu'au supérieur. Il faut qu'on se mette d'accord, quel type de citoyen on veut et on commence la réforme depuis le début, et c'est là le débat aussi qui est mal posé, c'est-à-dire on façonne notre modèle éducatif par rapport à quoi ? Est-ce qu'on veut devenir, je sais pas moi, on veut former des citoyens démocrates, laïques, etc et là je vais mettre une formation qui véhicule ces valeurs ? Est-ce que je veux former des gens qui sont communistes ? Je sais pas moi, en tout cas quel type de citoyen je veux avoir, je vous donne des exemples...

W: ça c'est au niveau des valeurs mais...

N.M: mais en même temps ça façonne le citoyen de demain, d'accord ? on veut par exemple des citoyens qui respectent l'environnement, c'est des choses qui, on le voit depuis l'école c'est pas qu'en termes d'enseignement, c'est en termes de toute la vie autour de ce jeune-là, à la fois à l'école mais aussi en dehors de l'école, s'il sort de l'école et voit que tout est propre et qu'on fait attention aux arbres et on fait attention à la propreté, etc etc qu'à l'école pareil, si vous prenez le modèle asiatique, le modèle asiatique, de ce que je vois y a deux valeurs, y a ce qu'on appelle y a l'excellence et la deuxième valeur c'est j'ai oublié l'intitulé exact, y a le mot respect mais ils le déclinent par le respect de soi-même déjà, par le respect de l'autre, par le respect de l'environnement, c'est-à-dire ils le déclinent, donc la discipline, je cherchais la discipline, la discipline est très importante chez les asiatiques, c'est pour ça que les gamins lorsqu'ils arrivent à l'école, ils saluent leur prof, leur drapeau, ils se mettent tous avant l'entrée dans la classe, la queue, il y a une discipline, c'est-à-dire, on la voit, on la décline dans les actes, déjà ils viennent tous avec la même tenue, y a pas de différence entre celui-là il est riche, celui-là a une marque, tout le monde vient il a la même tenue, donc ça c'est les asiatiques qui véhiculent à travers toute leur formation ces valeurs-là mais aussi ils sont dans la rue, c'est-à-dire dans la rue ou chez eux on va trouver les mêmes valeurs. Si vous prenez un peu le système anglo-saxon il dit moi il faut que je forme des entrepreneurs et l'épanouissement donc lorsque vous allez aux Etats Unis vous vous asseyez dans un café, un américain va vous adresser ha how are you ? Comme s'il vous connaissait depuis très longtemps, ils sont ouverts ils sont, et l'entrepreneuriat, il faut que j'apprenne à un jeune de savoir entreprendre pour qu'il puisse se nourrir lui-même, il faut pas qu'il s'attende pour que quelqu'un vienne le nourrir, c'est l'Etat providence, etc. si vous prenez un peu l'Europe c'est la connaissance et le savoir, il faut que je forme des gens qui ont un savoir débordant et une connaissance débordante et en quelque sorte l'Etat providence, c'est-à-dire l'Etat où on garantit l'emploi, où on garantit la santé où on garantit tout ça, d'accord ? le système anglo-saxon il te forme pour que tu sois, pour que tu te démerdes, tu te nourris, tu fais ton argent, donc ce sont des valeurs qui donnent en même temps un modèle de société

W: vous pensez qu'on n'a pas ça au Maroc ?

N.M: ben au Maroc on n'a pas encore défini ce qu'on veut, je parle personnellement, peut-être qu'il y en a mais je sais pas, en tout cas je pense qu'aujourd'hui on a besoin de dire quelles sont les valeurs bien sûr dans la vision 2030 on a parlé d'équité, on a parlé de etc, ça c'est par rapport à l'enseignement mais les valeurs du citoyen de demain on les a pas défini à ma connaissance

W: peut-être au niveau du Ministère du coup mais vous pensez que...

N.M: non c'est un projet de société, ce n'est pas un projet de, c'est un projet de société, c'est pour ça que lorsqu'on définit le projet de société, il faut donner le temps parce que le cycle et le temps de transformation dans l'enseignement, et le temps de transformer une et sortir des je dirai la première, la deuxième, la troisième cohorte, c'est-à-dire les générations de demain, c'est des cycles long, c'est pour ça qu'à un moment donné lorsqu'on définit un projet de société par rapport à notre enseignement, il faut pratiquement que ça devienne donc un Ministère de souveraineté pendant une période le temps qu'on forme cette génération-là et qu'on ait une nouvelle société et que pendant cette période-là, chaque responsable, chaque Ministre qui vient, il doit continuer à décliner cette stratégie pour ce projet de société dans le système éducatif

W: pour qu'il y ait une continuité

N.M: pour qu'il y ait une continuité parce que à chaque fois qu'on arrive on fait 180 degré donc bon, y a un bon exemple sur lequel il faut étudier c'est le Rwanda, parce qu'ils ont réussi à faire en si peu de temps, parce qu'ils ont transformé leur système éducatif en très peu de temps, ils sont passé d'un système français à un système anglophone, un Rwandais aujourd'hui vous vous promenez, il voit un truc par terre il l'enlève et le met dans la poubelle ce qui n'était pas le cas il y a une vingtaine d'années

W: vous pensez que le système francophone n'est pas très

N.M: non ce n'est pas une question de système francophone, nous il faut qu'on sache ce qu'on veut, les français savent ce qu'ils veulent, ils le déclinent, ils le font, nous faut qu'on sache ce qu'on veut, on est un pays musulman, on est un pays on veut être moderne, donc comment marier tout ça, il faut réfléchir à un projet de société et qu'on le décline, je vous invite à lire aussi le livre de Michel Serres, regardez ce qu'il a écrit c'est un académicien, sur l'éducation, sur la transformation de la société « la petite poucette », c'est un petit mais il pose vraiment les bonnes questions sur la société et l'éducation, il a écrit beaucoup sur le... y a un américain j'ai oublié son nom, qui a fait un très bon livre sur la réforme de l'enseignement et qui pose ces questions aussi de modèle économique

W: je sais pas si vous m'aviez dit un peu ce que vous pensez de la contestation de la question mis à part le fait...

N.M: la contestation elle est logique, parce que quelqu'un à qui on n'a pas expliqué eh ben voilà, sans lui expliquer bien sûr la première des choses

W: j'ai vu en fait un changement dans les réactions à partir du moment où on a commencé à expliquer que c'était juste les personnes aisées

N.M: toute réforme doit passer par le dialogue, aujourd'hui on est à une époque où on peut plus arriver et imposer quelque chose en plus on a un système de communication

W: sinon ça marche pas

N.M: ça marche pas bien sûr sauf si on est un pays dictatorial et on impose, aujourd'hui toutes les démocraties on n'impose pas y a le dialogue, et je pense que le débat polémique ou pas polémique, en tout cas le débat était mal posé, la réaction première épidermique des gens est tout à fait normale, on peut pas s'attendre à autre chose

W: j'allais justement vous poser la question, existe-t-il un consensus sur le modèle éducatif de l'Université et de sa place dans le développement ?

N.M: un consensus actuellement ? non non y a pas de consensus

W: avec la vision stratégique

N.M: la vision stratégique elle trace une voie y a la loi cadre qui va sortir qui a repris certaines orientations de la vision stratégique ça reste encore une vision, c'est une orientation, après il faut la décliner, la faisabilité, y a des choses qui sont faisables et d'autres qui sont pas faisables, donc c'est la loi cadre qui a intégré une bonne partie de la vision stratégique mais encore une fois la transformation d'un système éducatif, c'est un processus long et pour moi la grande question à laquelle on n'a pas répondu c'est quel type de citoyen je veux avoir à l'horizon de 2030 ? Quelles sont les valeurs que je veux véhiculer ? etc si je dois parler de la tolérance, si je dois parler de respect, si je dois parler de pleins de choses, la citoyenneté, tout ça ce sont des valeurs que je dois définir pour dire quel type de société je veux avoir à l'horizon de 2025, 2030, 2040

W: y a aussi ce dernier point qu'on a l'impression que c'est aussi un problème de gouvernance et pas seulement de moyens dans la mesure où on a des moyens qui sont mal alloués, ou alloués seulement au fonctionnement...

N.M: ce que j'ai dit tout à l'heure c'est que les moyens sont ce qu'ils sont on peut pas faire plus, après pour l'enseignement supérieur on doit chercher des moyens ailleurs, on doit chercher des contrats, du consulting auprès des entreprises, on doit attirer des financements et pour attirer des financements il faut être bon

W: mis à part le fait d'attirer des financements, c'est qu'est ce qu'on en fait par la suite

N.M: après vous voyez tout le débat sur l'autonomie des universités qui n'est pas encore bien déclinée, donc ça aussi c'est un point important, aujourd'hui tel qu'elles fonctionnent les universités c'est-à-dire leur système de gouvernance il est lourd, il leur donne pas beaucoup de souplesse et d'agilité, si on doit parler de gouvernance on doit dire que l'université doit avoir plus d'agilité dans son mode de gouvernance, comme je l'ai dit aujourd'hui si on a une certaine agilité, si on a un poste d'enseignant budgétaire et si on a un prof qui vient un super candidat qui passe dans le couloir et on a dit c'est le candidat de rêve, il peut partir à la fin de la semaine avec son contrat qu'il fasse 3 ou 4 entretiens il fait des exposés, on l'évalue et il peut partir avec son contrat, j'ai pas besoin de faire des appels à candidature, etc ça prend des mois un process très très long, donc c'est l'agilité au niveau de la gouvernance, je suis désolé je dois aller à une réunion à l'extérieur

W: je vous remercie déjà c'était très intéressant

N.M: c'est votre première année de thèse ?

W: deuxième

N.M: faut surtout vous documenter à l'international sur ces sujets là, ce qui peut vous apporter le plus c'est aussi le benchmark, que quelqu'un qui lit votre thèse qu'il sache que on n'est pas unique dans le monde, parce qu'il y a des choses qui se passent ailleurs, et qui se passent bien en plus y a des réussites, les gens ont besoin lorsqu'on transforme, on veut changer quelque chose, il faut leur dire voilà ça se fait ailleurs et ça réussit pour qu'ils se projettent

Retranscription 3

Entretien avec Azeddine Akesbi, économiste de l'éducation, juillet 2018

A.A : ...la vision stratégique 2030, et comme c'est des futurs planificateurs ils s'intéressaient à la question du financement de la stratégie, d'ailleurs ça serait peut être utile de voir leur mémoire et bon nous aurions un mal fou à trouver les gens pour en parler, et une des conclusions à laquelle ils sont parvenu, c'est que y a pas de visibilité et y a pas de financement c'est-à-dire la vision est là et son financement n'est pas là et il y a même pas suffisamment de clarification des scénarios et des scénarii pour pouvoir élaborer une vision, un financement de la stratégie, au point que les décideurs on leur a dit, enfin ils ont vu des gens à la direction de la stratégie du Ministère, il leur a dit si vous pouvez vous nous faire une estimation du financement on est prêts à vous payer, pour vous dire un peu l'anecdote de la question, alors quelles sont vos questions de recherche ?

W : déjà si vous pouvez commencer par vous présenter, votre parcours, votre statut, votre poste actuel...

A.A : alors je suis professeur de l'enseignement supérieur, donc je suis au COPE, au centre d'orientation, de planification de l'éducation depuis très longtemps, depuis 1983, donc je suis vers la fin de ma retraite, enfin pas tout à fait mais presque, et donc je suis enseignant de l'éducation et développement, j'ai aussi enseigné les questions de finances publiques et tout ce qui touche le marché de l'emploi et l'insertion des jeunes, voilà un peu, par ailleurs je suis un peu engagé dans la société civile depuis longtemps aussi avec Transparency Maroc et Transparency International, ça c'est pour la carte visite

W : d'après votre exposé à l'université d'été, vous avez dit que malgré toutes les réformes, l'université publique marocaine enregistre des rendements assez faibles...de pauvres résultats, peut-on dire qu'elle n'est pas assez efficaces et efficiente et donc elle coûte trop chère pour ce qu'elle produit

A.A : d'abord effectivement la question de l'**efficacité de la dépense éducative** est démontrée et très documentée actuellement par énormément de rapports, les plus récents ceux de 2018 officiels du Conseil supérieur et les déclarations du Ministre lui-même et le manque d'efficacité touche tous les niveaux du primaire jusqu'au supérieur et il se manifeste par plusieurs choses la première c'est l'**abandon scolaire très prématuré, important et massif**, ça se chiffre par an autour de 300000, 380000 enfants par année. Sur le plan du programme d'urgence, mon estimation c'est autour d'1 million et demi, ça c'est le niveau de l'abandon scolaire

W : le programme d'urgence ?

A.A : c'est le programme qui a essayé de donner un souffle on l'a appelé, le souffle de la réforme de la charte de l'éducation, la décennie 2000-2010 et il s'étalait de 2000 à 2013

W : vous avez dit votre estimation...

A.A : mon estimation des abandons scolaires autour de cette période-là, 1 million et demi, et mon estimation est basée sur les taux d'abandon qui sont donnés par les pouvoirs publics, par le Ministère tout simplement, qu'on applique à la masse des effectifs concernés soit au primaire, soit au collège, soit au lycée, donc ça c'est le premier niveau d'inefficacité, deuxième niveau d'inefficacité c'est les redoublements, ils sont encore plus importants en particulier au niveau du primaire et au niveau du collège, en particulier au niveau de ce qu'on appelle le palier, les années de passage, 6^{ème} année du primaire, 9^{ème} année du collège, etc. donc les abandons sont encore plus importants et quand on fait le lien entre... les abandons c'est une carte sèche, c'est-à-dire que vous mettez de l'argent et les gens dans beaucoup de cas n'arrivent pas à avoir les requis minimaux attendus d'un système de scolarisation, plus les pertes sociales, les pertes familiales, etc etc, les abandons c'est une mauvaise utilisation de la capacité d'accueil du système, c'est-à-dire que un enfant, un jeune ou même un étudiant qui devrait passer 6 années, il va passer 8 ou 9 années, on va utiliser le même banc par la même personne plusieurs fois, donc ça

W : ça aggrave la massification

A.A : exactement ça contribue à maintenir ça, et en tout cas c'est de la perte de ressources en termes de capacités, des ressources humaines, des ressources financières, etc alors ça c'est les deux niveaux importants et comme je vous avais dit ça se manifeste dans le primaire, dans le niveau collégial et dans le supérieur, pas uniquement... c'est général à tout le système et **les niveaux d'abandon et de redoublement sont extrêmement élevés**, c'est affolant, j'ai donné quelques chiffres sur la présentation sur la déperdition des jeunes qui partent à l'université, sans aucun diplôme ou qui obtiennent le diplôme avec un surplus d'années très important etc, ça c'est un peu le **côté quantitatif**, mais la dépense éducative et la dépense sur le système éducatif c'est pour acquérir des compétences, pour acquérir des **acquis scolaires**, des aptitudes, or quand on aborde ce registre, le **déficit** est encore plus grand ou énorme, c'est-à-dire que et ça aussi c'est quelque chose de très documenté par les enquêtes internationales PIRLS, TIMSS, et autres, et également par des enquêtes nationales, la plus récente c'est celle de 2016 faite par le conseil supérieur, qui montre que le niveau des acquis scolaires est très faible

W : le PNEA je pense

A.A : PNEA le programme national d'évaluation des acquis scolaires, l'évaluation des acquis scolaires, donc toutes ces enquêtes aboutissent à un constat c'est que le niveau des acquis scolaires est très faible à tous les niveaux et dans toutes les matières que ce soit l'arabe, le français, les mathématiques, les sciences, etc et donc globalement on n'arrive pas à atteindre un niveau disant d'achèvement je dirai respectable ou correcte, que ce soit quantitatif ou qualitatif, j'ai évoqué avec vous je pense un terme de cohorte, vous prenez une cohorte de 100 qui démarrent l'enseignement, y a 4% qui arrivent à finir le bac, peut être que maintenant ça doit être 5 ou 6 etc

W : 4% qui obtenaient le diplôme du supérieur

A.A : qui arrivent à obtenir le bac,

W : le bac c'est aussi plus 28%

A.A : ça c'est pas les cohortes, les cohortes c'est quand vous suivez, ça c'est on peut constater à un moment donné la situation etc, ceux qui ont suivi un enseignement supérieur ou pas, en termes de cohortes c'est-à-dire vous prenez 100 et vous suivez sur une longue période comment...on le fait par la technique des cohortes constituées c'est-à-dire les taux d'abandon etc observés dans le système et donc là aussi y a un problème important. Maintenant si vous voulez articuler ça à la gouvernance, on doit se poser la question pourquoi, malgré les tentatives de réforme depuis au moins, on peut aller plus loin mais 2000 c'est-à-dire la charte, malgré le programme d'urgence, malgré la vision stratégique actuellement, on n'arrive pas, donc il y a un problème, est-ce que c'est un problème de programme, est-ce que c'est un problème de moyens, est-ce que c'est le financement, est-ce que c'est un problème de responsabilités, qui est responsable de l'éducation ? Qui décide ? etc. Un des problèmes à mon avis le plus évident c'est qu'il y a un décalage énorme entre ce qui est annoncé, ce qui est inscrit dans la charte, la charte c'est une je dirai une auberge espagnole, et même plus que espagnole, une auberge qui a tout mis dedans, tout tout, vous trouvez tout, le programme d'urgence est également ambitieux, la vision l'est encore plus, le projet de la loi cadre de l'enseignement est encore très très ambitieux, mais entre les décideurs ou les différentes instances de décision et de conception, ce qui se passe sur le terrain y a un divorce inimaginable, considérable, quand vous avez l'occasion de visiter les écoles, écoles primaires etc, vous allez vous rendre compte très vite, les conditions de travail ne sont pas bonnes, loin de là, les enseignants souvent ne sont pas motivés, les enseignants souvent et avec la contractualisation ne sont pas formés et vous allez trouver de très sérieux problèmes d'encombrement, je pense l'ex ministre Hassad a été très surpris, c'est quelqu'un qui débarque d'un autre monde, d'un autre univers, et il a été voir les écoles, il a été choqué de trouver autour de 70 élèves dans une classe, effectivement c'est choquant, mais dans la réalité c'est pas surprenant, pourquoi ? Un directeur d'établissement à la rentrée scolaire, vous pouvez voir ça à la rentrée prochaine, malgré ce qui peut se dire dans le discours, donc un directeur il a besoin de disons 15 enseignants, on lui affecte 10, donc qu'est ce qui peut faire ? donc soit ne pas ouvrir 5 classes ou 8 classes, soit il faut qu'il se débrouille avec les moyens qu'il a, ça veut dire quoi ? Une classe, on a prévu d'ailleurs la déclaration du Ministre actuellement, il disent on va avoir des classes de maximum 35 etc etc mais le directeur sur place il a 10 alors qu'il devrait

avoir 15 enseignants, il a une pression des parents, ou de la direction provinciale etc, on lui dit ben il faut que tout le monde rentre dans la classe quelles que soient les conditions, alors il va faire ce qu'on appelle l'opération *Dam*, je ne sais pas si vous en avez entendu parler de *Dam*, *Dam* c'est regrouper tout simplement

W : donc on retrouve plusieurs niveaux sur une classe...

A.A : vous avez une classe théorique de 35, vous avez un seul enseignant, vous allez vous retrouver avec l'encombrement qui peut aller de 50 jusqu'à 70 élèves

W : est-ce qu'il est pas possible d'optimiser par exemple sur les horaires en déchargeant un peu l'emploi du temps ?

A.A : ça c'est des choix politiques mais au niveau des directeurs, soit il n'a pas d'enseignant il va pas donner les cours, ça arrive, y a des enfants qui ne vont pas avoir le cours de math ou autre pendant des mois etc parce qu'il y a pas de prof, mais théoriquement il doit respecter le programme et le volume horaires, donc on a ce problème de l'encombrement énorme, d'ailleurs c'est pas un problème marginal ou singulier, si vous allez visiter le site de la cour des comptes vous allez trouver un rapport qui a été fait par la cour des comptes sur la rentrée scolaire 2016-2017 il montrait qu'on avait un déficit d'enseignants de l'ordre de 16500 et qui avaient selon les niveau entre je crois 24% et 38% de taux d'encombrement, et donc la situation touche le système à un niveau important pas seulement telle ou telle agence etc, et paradoxalement dans ce même rapport de la cour des comptes ils allaient trouver qu'on a un excédent d'enseignants, ils l'ont estimé à 14500 enseignants en excédent, mais il faut relativiser les choses, l'excédent c'est par rapport à la charge légale de travail, c'est-à-dire que un enseignement doit faire 18 heures dans la réalité il ne fait que 10 heures, donc certains ne font que 10 heures et d'autres ne font presque rien et quand vous résonnez sur l'utilisation des enseignants selon la charge officielle vous arrivez à identifier un effectif important des enseignants qui ne font pas leur charge horaire, on peut estimer à un équivalent d'enseignant non employés, et ça c'est un des problèmes de la gouvernance, y a beaucoup d'autres. Les problèmes de la gouvernance se manifestent au niveau de la gestion des ressources humaines, mais ils se manifestent dans beaucoup d'autres domaines, les marchés, le système scolaire, nous avons un système qui est très centralisé, et qui ne permet pas beaucoup l'initiative, et de ce fait là il se peut à Rabat qu'il se trouve plus d'enseignants parce que y en a qui sont un peu pistonnés, ils sont affectés à des régions plus ou moins marginalisées ou rurales mais ils ont trouvé le moyen de rejoindre Rabat même s'il y a pas un besoin à Rabat alors qu'il y a un besoin à Chtouka Ait Baha ou ailleurs, vous voyez

W : c'est quoi le rapport à la centralisation ?

A.A : parce que je reviens à la question, **la gestion des ressources humaines elle est extrêmement centralisée, les décisions d'utilisation et d'affectation sont largement au niveau central, pas au niveau local et ça c'est un autre point de la perte d'efficacité**, y a des études qui ont montré qu'on a un taux d'absentéisme de l'ordre de 21% c'est des enquêtes de la banque mondiale etc donc c'est énorme parce que ça veut dire que l'équivalent du 1 cinquième du programme n'est pas enseigné avec tout ce que cela implique, et donc pourquoi y a un absentéisme aussi élevé ? y a des raisons y a des problèmes de motivation, quand vous allez dans des régions comme Marrakech mais pas que, vous trouvez qu'il y a beaucoup d'enseignants qui travaillent à 80 à 60 km de Marrakech mais qui habitent à Marrakech

W : l'absentéisme des enseignants ?

A.A : des enseignants pas des élèves, les élèves, c'est un autre problème, c'est autre chose, et donc l'absentéisme s'explique par différents facteurs parmi lesquels, il n'y a pas de gestion des ressources humaines à l'échelle de l'établissement, à l'échelle locale, pourquoi ? parce que le directeur au mieux s'il a envie de se disputer avec ses enseignants et leur syndicat va signaler à la direction provinciale qui elle-même va signaler à la direction centrale l'absence et peut être 3 mois plus tard ou quelque chose on va faire une observation à celui qui a été absent ou on va pas le faire, ce qui fait qu'il n'y a pas de structure ni de pointage ni de gestion à l'échelle de l'établissement qui responsabilise l'administration et le personnel enseignant et ça c'est un problème d'inefficacité mais aussi de gouvernance, pourquoi on ne gère pas à

l'échelle de l'établissement des ressources humaines parce que tout simplement on n'a pas décidé de décentraliser, on n'a pas décidé de donner des attributions à l'établissement

W : est-ce que c'est aussi le même problème rencontré à l'enseignement supérieur ? parce que les universités ont une certaine autonomie administrative

A.A : dans l'enseignement supérieur ça peut être même pire, pourquoi ? Dans l'enseignement primaire, collégial et lycéen y a des structures, y a la structure de la direction provinciale, y a l'académie, y a des responsables qui sont censés suivre un petit peu, et surtout y a l'inspection, y a des inspecteurs qui sont normalement censés visiter les écoles. **Dans les établissements supérieurs y a l'autonomie sans son mécanisme de contrôle**, l'enseignant n'est pas soumis à un superviseur ou un contrôle quel qu'il soit, j'ai jamais entendu parler d'un enseignant qui est licencié parce qu'il n'a pas fait son travail, etc et donc la gestion des ressources humaines et encore plus laxiste à ce niveau-là, ce n'est pas un problème au niveau du primaire et du collégial c'est un problème qui se pose aussi dans l'enseignement supérieur, les départements sont censés gérer les ressources humaines dans l'enseignement supérieur mais comment ça se fait etc, je pense que ça pose beaucoup de problèmes, y a beaucoup d'enseignants qui font un minimum de charge, y a beaucoup d'enseignants qui sont détachés, parlementaires, tout ce que tu veux, etc y a pas à mon sens un dispositif qui permet de gérer, contrôler, de suivre...

W : normalement ça devrait pas être un dispositif interne le conseil de l'université

A.A : oui mais ça marche pas à ma connaissance, ça ne fonctionne pas

W : pour revenir à cette question, d'après vous **s'agit-il plutôt d'un problème de gouvernance ou de moyens ?**

A.A : **y a les deux** et je vous donnerai un exemple qui illustre cela, vous savez que comme je l'ai dit le rapport de la cour des comptes et bien avant, on savait que sur la base des effectifs et des taux d'encadrement il y a un déficit important au niveau des ressources humaines formées, cela est valable pour les primaires comme il est valable pour le primaire comme c'est valable pour le supérieur, le supérieur j'en dirai un mot, il s'est développé beaucoup dans les années 70, jusqu'au milieu des années 80 avec une politique très active de formation des enseignants chercheurs, avec une généralisation des bourses à l'époque avec l'idée de préparer les enseignants chercheurs pour développer les universités, etc, avec le programme d'ajustement structurel qui a été adopté en 1984, on a arrêté cela et on a très peu fait par rapport à la formation des professeurs chercheurs, or la cohorte qui a été formée dans les années 70 et maintenant le Ministre le reconnaît est arrivée largement à la retraite...et donc il y a un vide et comme vous le savez former des enseignants chercheurs compétents ça se fait pas en cocotte-minute ça dépend un temps, c'est quelque chose qu'il faut anticiper en 15 ans, 20 ans, je vais vous donner un exemple, pour revenir aussi à la politique à la gouvernance, je continue d'abord cette idée, on a un déficit dans l'enseignement supérieur comme on a un déficit d'enseignant dans le primaire et le niveau collégial connu depuis longtemps connu parce que c'est la dynamique démographique qu'on peut savoir dans le taux d'encadrement, mais y a eu une politique publique de refus de former et de recruter en quantité suffisante les enseignants et d'ailleurs un certain moment

W : à partir de quand ?

A.A : déjà à la fin des années 90, et le début des années 2000 on a commencé, et même les centres, y a deux ans et demi y a eu un conflit important entre le gouvernement à l'époque c'était avec Benkirane et les diplômés sortants des CPR ou de ce qu'on appelle les centres régionaux des métiers de l'enseignement actuellement, et ils disaient le système éducatif a besoin de nous, il faut nous recruter, eux ils ont dit niet et ils ont favorisé la politique de la contractualisation et actuellement depuis l'année dernière ils ont recruté des effectifs très importants, même si c'est insuffisant, en personnel contractuel pour l'enseignement, or les contractuels, souvent et je n'exagère pas, n'ont pas de formation pour assurer le métier de l'enseignement, et donc là ça verse dans le problème de la qualité, etc, ça risque d'aggraver encore plus la question de la qualité et ça ne sécurise pas les enseignants, y a un problème très très important à ce niveau-là, y a je dirai la question des besoins des recrutements en ressources humaines une très mauvaise gestion qui pose un problème de gouvernance et qui pose aussi un problème de politique éducative et de

financement de la politique éducative, on est à cheval à ce niveau-là. Je voudrai revenir à un point qui est aussi important un peu dans la perspective historique de la question de la politique éducative en rapport avec la politique des finances publiques et de la gestion des ressources humaines en 2006, avant il y a eu plusieurs tentatives de politiques de départ à la retraite anticipée, en 2006 il y a eu par un Ministre qui est un peu ... maintenant Bensaid qui était à l'époque Ministre de la fonction publique, ils ont décidé de faire le départ anticipé à la retraite, ce qu'on a appelé l'opération DVD et à cette occasion-là, on a fait partir 52000 ou 53000 personnes, le chiffre reste à vérifier et les secteurs qui ont le plus connu le départ volontaire ce sont en particulier l'éducation parce que c'est un secteur qui représente près de la moitié du personnel de l'Etat et la santé, et le départ volontaire en général ceux qui sont partis, ils sont parti 10 années avant l'âge de la retraite et ils ont bénéficié de primes très très généreuses, son objectif était de réduire la masse salariale, or la masse salariale n'a pas baissée, tout le monde le reconnaît actuellement, alors les secteurs de l'Etat de manière générale et l'éducation et la santé ont souffert énormément de ce départ anticipé à la retraite, en rendant l'encadrement de l'enseignement beaucoup plus problématique et en rendant la relève encore plus problématique et ça vous voyez y a une certaine interaction entre la question de politique éducative, politique de financement, parce qu'il y a une préoccupation finances publiques, réduction de la masse salariale, etc et les incidences que ça a sur la qualité de l'enseignement, sur la gestion de l'enseignement. Sincèrement-moi si on me demandait pourquoi il fallait renvoyer Bensaid, c'est pas parce qu'il a dit telle ou telle chose, c'est pour ça, c'est une erreur stratégique de politique publique, moi je dis erreur mais maintenant peut être que c'était prémédité

W : j'ai l'impression qu'il y a des injonctions quand même des institutions...

A.A : oui y en qui disent la banque mondiale a demandé mais la banque mondiale c'est pas le gouvernement, le gouvernement a une responsabilité, s'il te dit jette toi dans la mer, est-ce que tu vas le faire ? non

W : je pense aussi que c'est la raison pour laquelle on dit qu'on dépense beaucoup d'argent sur ces secteurs, il faut diversifier les moyens de financement

A.A : on peut revenir à ça, à la question du financement mais il y a eu des décisions importantes avec l'annonce d'objectifs qui n'ont pas été atteints et donc il y avait une erreur sur l'objectif et avec des considérables sur l'éducation, sur l'encadrement et la qualité de l'enseignement et surtout sur d'autres domaines notamment, mais l'Etat, l'administration de manière générale a été affectée, et les caisses de retraites parce que, je vous donne un exemple, vous pouvez partir en 2006, il y a longtemps en ayant une prime de 1 million 20 et en ne travaillant pas 10 années et en ayant presque la retraite que j'aurai maintenant donc vous avez devant vous un parmi les fous qui n'ont pas profité de cette opération, sur le plan individuel mais sur le plan social, sur le plan de l'Etat, sur le plan des politiques publiques à mon sens c'était une décision catastrophique et on va payer encore pour longtemps ses effets donc ça c'est une petit peu

W : même au niveau des retraite je pense que ça a beaucoup affecté les cotisations...

A.A : oui autour de 52000, 53000 personnes n'ont pas cotisé pendant 10 années, c'est important et ils ont commencé à avoir leur retraite 10 ans plutôt, et donc voilà ça fait, ne parlant pas du fait que aussi la gestion des caisses de retraite pose beaucoup de problèmes à l'Etat, ça c'est d'autres niveaux...alors revenons à la question centrale je ne sais pas si vous avez d'autres questions

W : mes questions suivantes c'était selon vous quelle serait la solution pour améliorer ce rendement faible des universités ? Est-ce que c'est en mettant plus d'argent ? Est-ce que c'est en améliorant la gouvernance ? Vous avez un peu répondu...

A.A : à mon avis les solutions deviennent de plus en plus très difficiles, et global on peut parler de holistique, c'est-à-dire vous ne pouvez pas jouer sur une manette uniquement ou deux ou trois, c'est l'ensemble, ça touche au fonctionnement global, la structure, la gouvernance, les moyens, etc quand vous avez un enseignant dans un amphithéâtre où il y a 700, 800, même s'il est excellent, il peut pas travailler correctement, etc quand vous avez des élèves qui arrivent à la fac mais qui n'ont pas les requis peut être du CP dans certains

cas, je veux dire les niveaux des acquis scolaires sont endommagés depuis le primaire, ajouté à cela le problème des langues, ajouté à cela beaucoup d'autres choses...

W : oui bien sûr je parlais pas juste de...

A.A : parce que le résultat du rendement il est lié, il est systémique

W : il y a plusieurs aspects, juste au niveau de l'aspect d'améliorer les conditions de travail ou améliorer la capacité d'accueil ou l'encadrement forcément ça nécessite plusieurs moyens, est-ce qu'on doit chercher ça.... ?

A.A : à mon avis globalement la réforme de l'enseignement supérieur a été un ratage parce qu'on a introduit un système qui supposait un encadrement plus serré et je me rappelle l'avoir dit à des responsables à l'époque, la réforme LMD qu'ils ont introduit avec les contrôles continus etc supposait un taux d'encadrement comme il existe dans les écoles et les instituts de formation supérieure sélective, c'est-à-dire un taux d'encadrement 1 à 15 1 à 20 etc, or dans les facultés de droit et sciences économiques vous allez trouver 1 à 80 100 280, c'est pas possible, les gens perdent leur temps d'abord dans les examens, j'ai des amis à la faculté ils passent dans le cours 15 heures et passent autant dans les contrôles et les rattrapages, et comme je vous ai dit tout à l'heure, j'ai un amphi de 800 700 et je vais faire le contrôle de ceux-là et je fais ce contrôle évaluation en 10 jours, je dois corriger 1800 copies, comment je vais corriger, évaluer quoi que ce soit, globalement les conditions ne sont pas là de manière générale et en particulier dans l'enseignement universitaire à accès ouvert. Alors revenons à la question du financement, dans cette question il y a des choses à faire au niveau des conditions de travail, les moyens l'encadrement, etc

W : juste par rapport à l'accès ouvert l'accès régulé, vous avez dit dans votre présentation l'accès régulé bien sûr présentait de meilleurs rendements

A.A : oui parce qu'ils ont de meilleures conditions d'encadrement

W : est-ce que ça serait ça le problème la politique d'accès ouvert ?

A.A : y a les deux c'est-à-dire l'accès sélectif c'est-à-dire on va prendre les meilleurs et on va travailler avec eux

W : c'est élitiste

A.A : c'est élitiste c'est clair les grandes écoles au Maroc ils passent par les classes prépa, les concours, etc donc on va choisir dans un pool où il y a beaucoup de problème les meilleurs et donc avec les meilleurs on peut mieux travailler, c'est évident mais on a en plus des taux d'encadrement beaucoup meilleurs, vous prenez par exemple ceux qui accèdent à l'école Mohammedia des ingénieurs, ils vont avoir un taux d'encadrement de 1 à 7 1 à 8, c'est-à-dire un enseignant pour 8, ça n'a rien à voir avec 280, ils vont avoir plus de ressources de labos, de moyens, etc etc donc les conditions ne sont pas comparables et donc les résultats ne sont pas forcément les mêmes, il ont un meilleur rendement, ils sont formés dans de meilleures conditions et j'imagine avec de meilleurs résultats, pourquoi on n'a pas ça au niveau de l'enseignement à accès ouvert ? Parce que c'est un enseignement de masse sans les conditions de l'enseignement de masse et s'ajoute à cela tout ce que j'ai dit auparavant c'est-à-dire les arrivées de l'accès à l'enseignement supérieur ils ont beaucoup de problèmes au niveau des acquis scolaires pour pouvoir construire alors à mon sens et là pour revenir à la question du financement, le point de départ, c'était quoi, c'était la charte mais même avant la charte le problème du financement c'était le point si vous voulez focaliser sur lequel il y a pas un consensus au Maroc, moi j'avais participé à la commission nationale avant la charte qui se réunissait au parlement où y avait 340 personnes et où y a eu des rapports, on était d'accord, les commissions de ou cette grande commission était d'accord sur tout sauf sur deux points majeurs la gratuité de l'enseignement, y en a qui disent qu'ils peuvent garantir la gratuité à tous les niveaux et le pouvoir public surtout le roi à l'époque Hassan II il dit non et un désaccord sur quelle politique de langue à adopter etc, alors on est partis de là les rapports et les travaux de cette commission nationale en 1995 n'ont pas été validés et c'est pour ça qu'on est passé à la COSEF c'est la commission spéciale de l'enseignement qui était présidée par Meziane Belfkih et ensuite à l'adoption de la charte et dans la charte les derniers articles disent il faut introduire les frais de scolarité pour l'enseignement au niveau des lycées et au niveau du

supérieur, et ça devait se faire les années suivant l'adoption de la charte c'est-à-dire 2002-2003 ça n'a pas été fait pour des raisons à mon avis politique, il y a des résistances de la population à cela, y a pas un accord à cela, c'est perçu comme sélectif et c'est le cas et moi je dirai il y a aussi un problème de qu'est-ce que ça peut rapporter, les effectifs, parce que dans ce qu'on a dit dans les articles de la charte c'est que ça va être appliqué uniquement à ceux qui sont aisés, c'est-à-dire qui peuvent payer, or ceux qui peuvent payer souvent ils sont déjà partis, c'est-à-dire ils sont plus concernés par un système d'enseignement public dégradé, c'est-à-dire vous avez beaucoup de familles qui sont plus ou moins aisées qui ont déjà placés leur enfant dans l'enseignement privé parce que l'enseignement public n'a pas une offre d'éducation de qualité, donc si une partie importante de ceux qui sont relativement aisés même les plus modestes, vont vers le privé, qui va payer ? et quel niveau de paiement faut-il introduire ? Moi j'ai fait une petite estimation sur la base de la discussion qu'il y a actuellement concernant la loi cadre, en disant si on prend les lycéens qui sont autour de 900000, si on prend l'hypothèse que 30% pourraient éventuellement être taxés et si on applique 1000 dh voilà ce que ça donne, ça un chiffre de l'ordre de 169 million de dirhams, c'est de la bricole, c'est rien, j'ai un article là-dessus qui donne un peu plus de détails, ce type de financement ne peut pas résoudre le problème globalement de l'enseignement public que ce soit au niveau du lycée ou au niveau du supérieur, on a besoin de beaucoup plus de moyens, et surtout on a besoin d'une meilleure gestion, d'une meilleure rationalisation de l'utilisation des ressources déjà disponibles, y a énormément de gâchis c'est pour cela que maintenant y a deux points à mon avis stratégiques qu'il ne faut pas perdre de vue quand on réfléchit sur la question du financement, la première c'est que dans l'ensemble, vous savez la théorie du capital humain, on part de l'idée qu'investir dans l'éducation améliore la productivité, améliore les revenus et assure le développement économique à l'échelle macro etc, dans le cas du Maroc on se rend compte qu'il y a d'abord malgré tout ce qui a été fait dans le domaine de l'éducation, l'investissement dans l'éducation reste faible et modeste, la durée moyenne de l'éducation par marocain est de l'ordre de 5,6 année, c'est peu à comparer avec un pays même proche comme la Jordanie elle est de l'ordre de 10 années, donc le Maroc à l'échelle macro n'investit pas encore assez dans l'éducation

W : ou pas assez bien peut être

A.A : pas suffisamment, moi je parle à un niveau macro

W : parce que quand on nous dit que c'est 25% du budget général et que c'est plus que ce qu'investissent d'autres pays...

A.A : non il investit, ils mettent de l'argent dans l'éducation mais en termes de résultats le Maroc n'a pas suffisamment réussi l'investissement dans le capital humain et comparativement avec des pays comparables, maintenant ne parlant pas des pays comme la Norvège ou la Finlande ou autres qui ont des niveaux des durées de scolarité qui atteignent 14, 16 ans, etc sachant qu'on est dans un manque de capital humain et l'investissement dans le capital humain est déterminant, le Maroc n'a pas encore de pétrole et j'espère qu'il l'aura pas...

W : ça vous fait un manque à gagner incroyable

A.A : c'est pour dire que mais en plus de ce niveau faible dans l'investissement dans le capital humain, il faut prendre en considération d'autres éléments pour que les gens investissent dans l'éducation il faut qu'ils anticipent ou ils observent un rendement, or qu'est-ce que voient les ménages marocains globalement, on reviendra un petit peu sur les catégories, les ménages marocains ils voient qu'on peut assurer une formation, obtenir un diplôme mais ne pas trouver de l'emploi, donc le chômage chronique des jeunes qui est un chômage de longue durée, etc les primo-demandeurs d'emploi c'est-à-dire qui n'ont jamais travaillé représentent 50% des chômeurs etc, y a énormément de données qui montrent que globalement les messages que reçoivent les familles et les ménages qui vont investir sont des messages négatifs

W : les diplômes ne garantissent pas forcément

A.A : ne garantit pas, etc mais je vais vous donner autre chose, dans le milieu des années 80 quand il y a eu la réforme de la formation professionnelle on disait que si vous investissez, enfin l'orientation vers la formation professionnelle va garantir l'emploi et va garantir un métier etc, le département de la formation

professionnelle est le département qui a fait le plus en termes d'enquête d'insertion et de suivi, toutes les enquêtes, vous pourrez les trouver, on a des taux de chômage beaucoup plus élevés que toutes les autres catégories qui peuvent atteindre jusqu'à 40% 42% Deuxièmement les niveaux de salaire sont extrêmement faibles, et ces niveaux de salaires dont certains des niveaux qualifiés etc, peuvent parfois être moins que le smig c'est-à-dire il n'y a pas une corrélation entre l'investissement dans cette formation et la rémunération qui est supposée être améliorée, et donc ça aussi c'est des indicateurs négatifs

W : qu'est-ce que vous voulez dire par l'investissement parce que est-ce qu'ils paient des frais... ?

A.A : moi je suis père ou mère ou si vous voulez, je dis je vais aider mon enfant à avoir une formation dans la formation professionnelle de deux années, de technicien, ça va, il va être garanti de travailler et il va avoir un bon revenu...

W : la formation est gratuite ?

A.A : oui mais il faut l'accompagner par des dépenses, s'il commence à travailler tout de suite c'est une chose, s'il continue même s'il est gratuit et c'est pas toujours gratuit mais dans certains cas ils paient, mais laissons ça de côté, indépendamment de qui finance, quel est le résultat ? le résultat c'est qu'en général on a des taux de chômage très élevés y compris dans la formation professionnelle et des niveaux de revenu très faibles, et c'est documenté, là aussi c'est disponible comme information, c'est pas des fantasmes, et donc globalement ces catégories sociales pour lesquelles la contrainte revenu peut être juste ou limite etc sont pas très encouragés à développer l'investissement dans l'éducation, maintenant quand je dis cela, il faut pas oublier que malgré tout, je pense que les ménages qui peuvent financer l'éducation des enfants le font, pourquoi ? parce que les comptes de l'éducation, ils ont été refaits en 2004 et ils ont été refaits en 2013 2014, ceux de 2013 2014 ils montrent que 25% de la dépense éducative globale, quelque soit la source publique, collectivité locale, étrangère, etc les ménages, c'est-à-dire le privé représente 25% ce n'est pas rien ceux qui ont les moyens déjà ils galèrent alors comment moi je vais envisager de faire contribuer davantage les ménages à l'enseignement du lycée public qui est déjà dégradé et à une université défailante sur le plan de ce que va recevoir l'étudiant et défailante par rapport aux perspectives professionnelles : insertion, revenu, etc etc on a une situation complexe à partir de ces données là je dis le pays stratégiquement parlant n'a pas intérêt à miser sur le développement d'un capital humain déjà faible, sur les ménages et que malgré que l'Etat ou le pays en tant que tel c'est pour ça que j'ai dit malgré l'effort qui est fait sur le plan financement il faut envisager un impôt sur le revenu ou sur la fortune ou j'en sais rien qui permettrait d'alimenter davantage le financement par les biais publics parce que le privé il est déjà saturé pour ceux qui peuvent ils l'ont déjà deuxièmement l'environnement n'est pas très favorable à l'effort en matière de l'investissement dans le capital humain, et donc on ferait une erreur stratégique sans parler que le financement c'est aussi une politique de sélectivité sociale, il y a là aussi beaucoup de choses, les données du HCP existent, il manque ceux qui ont des parents analphabètes restent analphabètes plus ou moins, ce qui ont des parents du supérieur vont aller vers...etc Est-ce qu'on veut aller dans le sens de l'aggravation, de la détérioration des inégalités sociales ?

W : justement l'argument qui est présenté c'est que c'est les plus aisés qui profitent du système déjà qui vont contribuer

A.A : c'est des bobards pourquoi ? les plus aisés sont ailleurs d'accord ? Parmi les plus pauvres peut-être, on va trouver...

W : ceux qui sont dans l'enseignement régulé médecine, architecture,...

A.A : oui oui ceux qui sont à la fac sont globalement la couche supérieure des pauvres, la couche inférieure des catégories modestes, etc c'est la masse, et le Maroc globalement il est constitué par 15% qui sont parmi les plus riches et le reste

W : vous avez fait une estimation de 30% vous avez dit qu'ils peuvent payer...

A.A : non j'ai fait une hypothèse large si on veut aller chercher l'argent où ils sont mais en fait déjà 30%...

W : parce que j'ai entendu un argument selon lequel y a des gens qui sont dans les lycées privées et qui vont vers la fac, donc s'ils paient dans les lycées privées c'est qu'ils ont les moyens de payer même après donc pourquoi pas ?

A.A : j'avoue que même les catégories les plus modestes, on constate, c'est des observations, vous trouvez parfois des femmes de ménage, c'est-à-dire on est à moins du smig ou autour du smig au mieux et qui vont se battre pour faire réussir leurs enfants mais vous ne pouvez pas beaucoup compter sur ceux-là comme comportement général ou assez répandu la contrainte du financement devient de plus en plus sélective pourquoi ? Parce que l'éducation n'est plus celle des années 60, l'éducation est devenue de plus en plus coûteuse malgré le financement public au Maroc parce que pour pouvoir réussir au bac ou réussir pour les classes prépas, etc on est dans une compétition incroyable de soutien aux enfants, les cours de maths, les cours de physique, etc etc et les études globalement comme les études supérieures s'il n'est pas avec ses parents dans la même ville y a le logement, y a le transport, etc l'éducation et c'est une tendance mondiale, ce n'est pas une tendance marocaine, globalement le coût de l'éducation devient de plus en plus élevé par ces éléments là et aussi par l'introduction de matériel, d'équipements, c'est plus l'enseignement de l'ardoise ou l'enseignement des écoles coraniques, c'est un enseignement qui implique des moyens et du matériel etc etc, donc voilà un peu les éléments qui me semblent, c'est extrêmement hasardeux de vouloir miser sur un financement par les ménages vu les considérant...

W : vous pensez pas qu'il y a des études de faisabilité qui ont été faites

A.A : il y a eu une étude qui a été faite dans le conseil supérieur mais qui n'a pas été communiquée parce que le peu qui a été communiqué il a créé un scandale, mais ils essaient de voir des scénarios de ce qui peut être fait etc y en a qui réfléchissent en termes de sponsoring, des établissements...on peut faire cela parce que au niveau de la littérature internationale y a des choses qui existent mais il faut toujours les lier à un contexte donné et puis l'apport, je vais vous le dire j'ai réfléchi aussi sur la question j'ai travaillé sur le financement l'été dernier un peu, c'était dans le cadre d'une étude mais qui n'a pas été terminée parce que les gens n'étaient plus disposés à aller plus loin, quand vous voyez la revue de la littérature internationale d'abord les niveaux de financement varient beaucoup selon les niveaux, selon les pays etc, et les approches en termes de diversification des financements sont nombreuses, mais leur apport est à la marge, c'est-à-dire sur 100% vous allez trouver peut être selon les pays 5% et 15% pour les ménages 80% pour le public et le reste c'est tout les collectivités, le sponsoring, les entreprises, toute sorte de formules, il y en a énormément de formules qui existent mais globalement l'essentiel, la colonne vertébrale du financement c'est le public et les pays qui ont tenté de privatiser énormément ils ont déchanté notamment le cas du Chili, parce que

W : on me l'a présenté comme une réussite...

A.A : qui n'a pas marché y a du recul ça été considéré à un moment donné mais les résultats ne sont pas très satisfaisants du point de vue du développement du système éducatif, y a un indice intéressant à mon avis sur lequel il faut réfléchir, vous connaissez la charte, la charte s'était fixée un objectif de privatiser ou de faire en sorte que le secteur privé de l'enseignement atteigne 20% à l'horizon de 2010 en 10 années, on est en 2018

W : parce qu'on a 10%

A.A : non en 10 années il fallait atteindre 20% c'est ça l'objectif, on est en 2018, on est entre 9% 12% ça dépend du niveau, est-ce que c'est le primaire ou le secondaire, ou le supérieur, à votre avis pourquoi !, est-ce que c'est parce qu'il y a pas la volonté de développer le privé ?

W : je sais pas je pense qu'il y a pas assez de personnes qui sont prêtes à payer

A.A : les catégories sociales qui pouvaient envoyer leur enfant à HEM ou l'ESSEC ou je ne sais quoi, ils l'ont déjà fait mais ceux qui ne peuvent pas ils ne peuvent pas et encore dans l'enseignement privé...

W : ça se développe au niveau du supérieur y a de plus en plus d'universités...

A.A : oui mais regardez les effectifs on est à 42000 étudiants, c'est quoi 42000 étudiants c'est par rapport à 850000 étudiants, et encore les effectifs du supérieur au max sont encore assez modeste

W : c'est la classe moyenne qui représente...

A.A : c'est ce que je voulais vous dire c'est qu'il y a une contrainte socio-économique et de revenu qui fait que cette perspective de donner au privé tout ce qu'on veut n'est pas faisable, n'est pas réalisable, elle subit deux choses, ceux qui sont assez riches ou assez fortunés, ils vont envoyer leurs étudiants en France, ensuite au Canada, ensuite aux Etats Unis, ensuite je ne sais où

W : pour l'introduction des frais de scolarité on parle pas de frais aussi importants, on parle de 1000 dh de frais d'inscription, ça serait juste de quoi...

A.A : mais qu'est-ce que ça va rapporter ?

W : je sais pas moi on peut donner par exemple des bourses pour les plus démunis, ça pourrait être un mécanisme de solidarité

A.A : c'est pour ça que j'ai dit moi la solidarité ça passe par l'impôt sur la fortune d'accord ? Mais maintenant ce que j'essaie de vous faire comprendre c'est qu'on a déjà une difficulté sérieuse à être tenté d'investir sur le capital humain du fait des résultats, moi je suis père de famille si je gagne 3000 dh ou 4000 dh et je sais qu'autour de moi les gens qui ont fait une licence de x y z etc, n'ont rien obtenu, est ce que je vais être tenté d'enlever 1000 dh de mon 3000 dh ou 4000 dh

W : non si la personne elle gagne 3000 dh on va pas lui demander

A.A : alors combien ? A partir de 6000 dh ? A partir de quoi ?

W : ça va être progressivement...

A.A : vous allez voir, prenez les données par rapport la structure des revenus au Maroc, vous allez vous rendre compte très vite que ceux qui dépassent 6000 7000 ne représentent que très peu et c'est ceux-là qui vont envoyer leurs enfants ailleurs, mais ils sont

W : j'ai rencontré des étudiants, j'ai entendu le discours on paie déjà les frais d'inscription, pourquoi celui qui a les moyens paient la même chose

A.A : y a un travail qui a été fait par le CNJA, c'est le Conseil de la jeunesse et l'avenir qui a été créé en 1991 par Feu Hassan II et qui était présidé par El Malki, et déjà la question a été posée et ils ont fait une enquête dont ils ont produit les résultats de cette enquête, ça serait bien de revenir à ça parce que les termes du débat était déjà là en 1992 1993 et à l'époque parmi les arguments qui étaient posés, est-ce qu'on va pouvoir faire payer les ménages ? Qui va payer ? Est-ce que ça va rapporter suffisamment ? etc mais y a un autre un élément moi je me rappelle avoir écrit un truc à l'époque en disant même supposant que les gens vont être prêts à payer, ils vont payer quoi ? Quoi ? Quelle qualité de l'enseignement ? Les gens te disent la qualité de l'enseignement dans le public, que ce soit dans le collège ou dans le secondaire ou dans le supérieur est tellement dégradée qu'il faut l'améliorer pour que les gens puissent payer, c'est-à-dire celui qui a quelque chose à donner il va la donner à quelqu'un d'autre qui va améliorer la qualité de l'enseignement

W : après en fait parmi les arguments qui ont été avancés c'est qu'il y aurait plus la gratuité aussi qui produit des effets pervers, qu'il n'y a pas assez de performance, si les gens commencent à payer ils vont être plus exigeants au niveau de la qualité, après c'est des théories...

A.A : oui ce sont des arguments qui méritent d'être discutés en termes d'alternatives

W : donc ça va augmenter la compétition entre les universités pour attirer..

A.A : à mon avis la responsabilisation par rapport à l'argent et les ressources financières doit être introduite comme un principe général de la gouvernance, c'est-à-dire moi je peux peut-être envisager qu'il y a une généralisation de la bourse mais la bourse elle est liée aux résultats et un étudiant ne fait pas l'effort, il

peut perdre sa bourse, etc la même chose en ce qui concerne les établissements de l'enseignement supérieur on peut aller très loin en disant, on vous donne telle ou telle ressource financière ou humaine mais qui sont liés à des résultats, si vous n'avez pas de résultats on peut envisager cela, dans ce cas-là on peut poser la question du financement en rapport avec la gouvernance et en rapport avec les résultats et leurs mécanismes de contrôle

W : d'ailleurs l'une de mes questions c'était que les universités sont dotées d'un statut d'autonomie et ont un certain pouvoir au niveau pédagogique et administratif et financier, ne devrait-il pas y avoir une contrepartie à ce pouvoir par la redevabilité, la reddition des comptes, l'obligation de résultats ?

A.A : ou il faudrait à mon avis aller dans ce sens mais l'autonomie à mon avis c'est relatif parce que quand vous rentrez dans la question de l'autonomie à partir de la gestion des budgets, le budget c'est important, vous trouvez toute sorte de problèmes, je vais vous donner un exemple moi j'ai un projet avec des universités européennes, je fais venir le projet avec le budget, pour gérer le budget vous êtes dépossédé, c'est-à-dire y a tellement de réglementations, on a terminé avec une personne, il restait de l'argent qu'on n'a pas pu utiliser alors que le travail a été fait et les gens il fallait qu'ils soient payés, l'autonomie il faut aller dans le détail c'est pas évident, c'est relatif à mon sens, y a énormément de bureaucratie et le contrôle se passe par le biais des finances, sur le plan des finances on peut vous donner un budget mais le visa des finances peut bloquer tout, donc

W : quand vous dites les finances c'est le Ministère des finances

A.A : le Ministère des finances il a des contrôleurs financiers qui dépendent de lui à l'université, dans tous les établissements publics et c'est eux qui contrôlent les procédures d'utilisation des budgets etc

W : ça pose des obstacles ?

A.A : y a énormément de problèmes à ce niveau-là, moi je vous conseille si vous voulez affiner davantage, allez voir quelqu'un qui est dans l'université, moi je suis pas à l'université, pour dire qu'est-ce qu'il pense de l'autonomie et de ses limites au niveau de leur établissement, soit des enseignants impliqués dans des projets soit des gens de l'administration elle-même parce qu'eux-mêmes ils ont du mal à gérer, ils cherchent des ficelles pour utiliser l'argent mais parfois c'est très compliqué

W : on a reçu aussi l'argent pour la recherche de la région, et je pense que 50% est partie dans les frais de gestion

A.A : y a des prélèvements, je vais vous dire, moi j'ai fait un travail de recherche mais il était difficile que je récupère mes honoraires sous forme de chercheur, ils ont commencé à comptabiliser comme si j'étais un enseignant et me donnaient des vacations et je leur ai dit moi je veux pas ça, je veux être, moi je suis dans le projet et le projet est clair, voilà le travail que j'ai fait, etc mais bon pour vous dire c'est pas évident même l'autonomie c'est à mon avis relatif et l'autonomie doit être accompagnée aussi par des mécanismes de contrôle et d'évaluation des résultats tout simplement

W : merci beaucoup

Retranscription 4

Entretien avec Y.L., directeur de la stratégie au ministère de l'enseignement supérieur

Y.L. : Alors la direction des stratégies, donc en fait c'est une direction qui s'occupe d'abord des statistiques, tout ce qui est collecte d'information, traitement, etc. de statistiques depuis les universités parce que ce sont, si vous voulez, les données de base pour qu'on puisse travailler les stratégies, n'est-ce pas ? Et puis, on s'occupe au niveau de la stratégie de la planification, la programmation et la planification de tout ce qui est enseignement supérieur universitaire public, et j'entends par là tout ce qui est besoins futurs, perspectives de développement de l'enseignement supérieur, et à travers cela donc nous estimons ce qu'il faut pour que ce soit réussi. Autrement dit, c'est justement les besoins en financement, en termes d'investissement, en termes de fonctionnement, et en termes de ressources humaines. Donc l'investissement ça nous ramène directement sur, pour avoir une idée sur l'investissement nécessaire par exemple d'ici 5, 6 ans, où maintenant nous sommes dans une stratégie à l'horizon 2030, il va falloir savoir quels besoins aurons-nous en capacité d'accueil, le nombre par exemple de classes, de classes physiques ou de création d'établissements, et de là, puisqu'on va créer des établissements, quels sont les besoins en ressources humaines, ce qui nous amène aussi au fonctionnement. Les ressources humaines et le fonctionnement ça va de pair, le fonctionnement n'est pas seulement les ressources humaines, c'est autre chose. C'est tout ce qui permet un bon fonctionnement par exemple d'une filière, les filières elles ont un coût. Donc pour ce qui est de stratégie aujourd'hui, nous on... **bon en fait on n'élabore pas de stratégie, la stratégie a été fixée au niveau du Conseil supérieur de l'enseignement**, de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, n'est-ce pas ? Je ne sais pas si vous êtes au courant, y a tout un document officiel de la Vision stratégique. Mais ce que nous nous avons fait, c'est que **cette vision nous l'avons décliné en stratégie, et après en plan d'action**, mais nous n'allons pas prétendre dire avec précision ce qu'il va falloir jusqu'en 2030, nous travaillons par tranche de 5 ans, maintenant c'est l'horizon 2021. Après bon ça doit être souple en principe, on verra ce qui a marché donc on va pouvoir par la suite ce qui a à orienter, parce que c'est pas évident de dire par exemple que j'aurai besoin d'un établissement disant de, je ne sais pas, une école d'ingénieur en informatique en 2028, la technologie va tellement si vite que ce n'est pas possible de savoir quelle sorte de filière et comment enseigner cette filière, que ce soit au niveau pédagogique ou au niveau même si vous voulez le concept, peut-être qu'on aura l'enseignement à distance par la suite je sais pas, c'est pas évident, donc on va doucement, 4 ans, 5 ans. Donc grosso modo, voilà ce que fait la direction des stratégies : collecte d'information statistiques d'abord, puis élaboration des besoins et programmation pour déjà les années très très proches, par exemple, nous sommes maintenant à la rentrée universitaire 2018-2019, pour qu'elle se passe bien nous devons préparer un certain nombre de choses, en termes d'équipements, en termes de ressources humaines, pour qu'il y ait une rentrée. Nous voyons des gens venir bacheliers, pour le commun des mortels c'est facile, on dit que tout se passe... c'est simple. C'est pas aussi simple que ça, y a tout un travail derrière pour qu'une rentrée soit réussie. Donc voilà, grosso modo. Et puis peut-être à travers tes questions on pourrait peut-être développer ça.

W : Oui, bien sûr. Donc en fait c'est surtout de la prospective et de la planification par rapport aux besoins futurs, et... ?

Y.L. : ...exactement, c'est prospective et planification et élaboration de scénarios. Donc nous on fait des scénarios, mais c'est pas à notre niveau au niveau de la direction qu'on a la décision. Mais à travers les scénarios, les perspectives qui puissent se présenter tout en faisant, disons des hypothèses sur l'optimisation, sur les tendances, vous voyez ce que je veux dire ? Il y a pleins de scénarios qu'on est en train de faire, mais tout ça est présenté aux **décideurs à savoir le Ministre, le Conseil supérieur** etc, tous les intervenants, et c'est à partir de là qu'on se met d'accord sur un scénario donné, disant des scénarios qui sont possibles et que nous élaborons au niveau de notre direction et je précise bien on parle d'enseignement supérieur universitaire public

W : du coup comme on disait c'est de la planification aussi sur les besoins par exemple en termes de filières

Y.L : donc voilà on fait de la planification mais ça se fait pas comme ça, c'est pas dans l'absolu, bon elle est conditionnée déjà, y a les besoins du marché de l'emploi mais tout cela ce sont des orientations d'abord, comme j'ai dit la vision stratégique on fait des orientations au niveau de la vision stratégique par exemple on nous dit et c'est vrai à partir des études, à partir des besoins du marché du travail, à partir d'un certain nombre d'interview, des études qui sont faites par des experts, on sait que par exemple, je dis ça comme ça à haute voix, que d'ici 2021 nous aurons besoin pour le marché du travail de quelque chose comme 10000 ingénieurs disant en logistique par exemple, donc c'est à nous de voir comment cela pourrait être réalisé ? Qu'est-ce que ça va coûter ? Où est-ce qu'on va le mettre ? Dans quelles régions ? Quelles sont les régions concernées ou qui ne sont pas concernées ? Et à partir d'un certain nombre de scénarios nous sommes en train d'estimer les coûts, la faisabilité et l'opportunité de la chose. Même si l'expérience nous dit ça, d'un autre côté nous avons des gardes fou, on est en train de voir si c'est réalisable et si ça va être vraiment opportun, donc tout cela se fait à notre niveau et surtout c'est des coûts, vous travaillez sur le financement et la gouvernance c'est les coûts qui sont les plus importants dans cette histoire, parce qu'on ne peut pas les contrôler

W : et donc sur ces coûts ça va entrer cet exemple que vous m'avez donné dans le budget de l'investissement... ?

Y.L : non y a une partie qui va partir vers l'investissement quand il s'agit d'une création d'équipements lourds, ça c'est de l'investissement mais quand il s'agit de consommable on parle d'électricité ou d'eau disant de tout ce qui est vraiment à renouveler chaque année en plus des ressources humaines qui sont les postes budgétaires des permanents et des contractuels ou les vacataires, tout ça c'est des budgets de fonctionnement, l'investissement c'est la construction et la réhabilitation des établissements universitaires

W : en regardant un peu l'état de l'enseignement supérieur au Maroc, on se rend compte qu'il y a quelques problèmes concernant la capacité d'accueil au niveau des ressources humaines, du taux d'encadrement, est-ce que déjà on peut trouver des fonds pour financer pour résoudre ces problèmes ou bien plus l'optimisation...

Y.L : non moi j pense c'est une histoire de fonds, enfin y a les fonds qui doivent suivre, c'est-à-dire les budgets doivent suivre c'est sûr, mais nous sommes dans une problématique autre que les budgets, c'est pas les budgets, ils sont jamais suffisants les budgets, mais ce qu'il faut voir c'est diversifier et trouver d'autres formes d'enseignements par exemple qui puissent diminuer les besoins en budget, ça d'une part, d'autre part nous ne sommes pas dans un système qui est au point zéro et qui va à peine démarrer. **Nous sommes dans un système qui a cumulé un certain nombre de dysfonctionnements par le passé** vous voyez **en termes de gouvernance** justement, parce qu'au début c'était un système centralisé, tout se décidait au niveau de Rabat, mais y avait pas cette pléthore d'étudiants, les problèmes ne pouvaient pas se ressentir. Par exemple, je vais donner l'exemple des ressources humaines, les ressources humaines on effectue des recrutements, les enseignants-chercheurs en fait ce sont des fonctionnaires, donc ils sont là à vie, vous recrutez quelqu'un dont la spécialité par exemple est physique, je parle à haute voix, vous l'avez recruté dans les années 80, 90, il est toujours là. Tout d'un coup, le développement socio-économique du pays n'a plus besoin de physiciens, et ce Monsieur est toujours là, la difficulté c'est de le reconverter vers autre chose, est-ce que c'est possible ? Normalement c'est possible dans des pays qui, enfin dans d'autres pays, c'est possible, dans les pays développés, mais chez nous comme il est fonctionnaire, on peut pas le licencier, et vu la force des syndicats des enseignants-chercheurs, on ne peut pas le reconverter. Du coup qu'est-ce qui arrive ? **Si on voit globalement le nombre d'enseignants, on se dit que c'est suffisant, mais quand on rentre un petit peu dans les détails dans les filières, on voit qu'il y a beaucoup de disparités.** On voit que l'option mathématiques souffre d'encadrement alors que par exemple en chimie il y a un surplus d'enseignants, donc vous voyez le ...

W: je pense juste par exemple la cas des facs de sciences sociales et juridiques...

Y.L: Là, il y a un problème. Dans les facs des sciences sociales, c'est pas les facs des sciences sociales, ça s'appelle, le terme officiel c'est les facultés des sciences juridiques, économiques et sociales. Ce qui est

arrivé là aussi **c'est aussi un problème de gouvernance**. Nous avons ce **principe de droit à l'enseignement supérieur**, chaque bachelier a le droit à l'enseignement supérieur. C'est vrai nous avons deux types d'enseignement supérieur universitaire public, il y a ce qu'on appelle l'accès sélectif à savoir les écoles d'ingénieur, les écoles de commerce, les écoles de technologie, les facultés de sciences et techniques, ceux-là n'ont pas de problèmes puisque c'est sélectif depuis le début, il faut qu'il y ait le mérite, un certain nombre d'aptitudes et de compétences chez le bachelier pour qu'il puisse accéder à ce type d'établissements. Mais en ce qui concerne l'accès libre, c'est le libre choix de l'étudiant, ce qui fait, on entend dire quand je suis dans une faculté des sciences juridiques, économiques et sociales, j'ai une licence en économie, j'ai plus d'opportunités à trouver un travail que plutôt si je suis littéraire, et tout ce beau monde se met dans la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales, ce qui fait qu'il y a plus d'étudiants que d'enseignants pour les encadrer, ça d'une part. Nous avons un autre problème, vous savez qu'un enseignant-chercheur il doit être d'abord docteur, s'il n'est pas docteur il ne peut pas enseigner dans la faculté. La production de docteurs dans ce type de disciplines, à savoir par exemple le droit privé, l'économie, la gestion, comptabilité, c'est des choses qui sont dans la faculté des sciences juridiques, elle est très médiocre, on ne produit pas assez. **Donc ce n'est même pas une question de budget,**

W : Donc comment on peut inciter...

Y.L. : La fonction publique c'est quoi ? à partir de 5 ans, j'ai un bac+5 n'est-ce pas ? Je suis classé dans la fonction publique en tant qu'échelle 11. J'ai un bac+8 plus, donc docteur je suis classé dans la même échelle.

W : donc c'est pas gratifiant

Y.L. : Tu vois ? On ne motive pas les gens pour faire des études supérieures vraiment de qualité. Si on faisait la différenciation entre les salaires, par exemple un master ou un DES anciennement parlant, il a un salaire différencié qu'un docteur, peut-être que les gens vont être poussés à aller vers un doctorat. Il y a un autre problème de ce côté-là, je pense que vous pouvez l'imaginer, finalement qui est ce qui reste pour faire le doctorat d'après vous ?

W : Ceux qui ne vont pas sur le marché du travail ?

Y.L. : Qui ne trouvent rien à faire, et donc finalement c'est qui ? C'est les moins bons, vous voyez ? alors que ça doit être les meilleurs. Il est vrai qu'actuellement ou depuis un certain nombre d'années, depuis à peu près quatre ou cinq ans, on a essayé de motiver les gens pour qu'ils restent pour faire le doctorat, et qu'est-ce qu'on a fait ? on a fait une bourse, chaque doctorant a une bourse de 3000 dh, chaque doctorant. Je ne sais pas je n'ai pas le chiffre, mais c'est entre 3000 et 4000 dh, et donc il y a même des bourses d'excellence qui vont au-delà, mais déjà une fois que tu es étudiant docteur tu as 3000 dh. Pourquoi on fait ça ? On fait ça pour essayer de retenir les meilleurs pour qu'ils ne sortent pas vers le marché du travail, donc ça c'est une mesure

W : c'est ça, mais s'ils sortent au marché du travail ils seraient payés plus que 3000, donc ce n'est peut-être pas assez incitatif

Y.L. : Oui, mais non, en économie et surtout en économie de l'éducation il y a ce qu'on appelle, un concept qu'on appelle l'avantage coût-bénéfice, qu'est ce qui est mieux ? de sortir vers le marché du travail et toucher 8000 dh ou 7000 dh pendant 3 ans; 4 ans, en fait c'est une histoire de 3 ans 4 ans pour obtenir son doctorat, ou bien je touche que 3000 dh pendant 3 ans et après je suis recruté enseignant-chercheur et c'est le meilleur cadre de fonctionnaire qui existe au Maroc

W : mais après sur le recrutement des enseignants-chercheurs... est-ce qu'on recrute assez d'enseignants-chercheurs ?

Y.L. : c'est des concours, pourvu qu'on les trouve ! Non non je vous parle sincèrement, ce n'est même pas un problème de poste budgétaire. C'est vrai les postes budgétaires ne sont pas suffisants, mais quand on met les postes budgétaires sur le marché pour des concours de recrutement et on met les besoins qu'on a, je dis que j'ai besoin... une université a eu un x postes budgétaires et ce x postes budgétaires elle les met sur le marché avec avis d'appel à candidature, et elle dit que j'ai besoin d'un profil bien déterminé, c'est

que personne ne vient parce qu'il y en n'a pas sur le marché, et les postes budgétaires ils sont perdus. Mais que font les universités ? pour ne pas perdre ce poste budgétaire, ils recrutent d'autres profils qui peut être ils n'en ont pas besoin, mais ils se disent que au moins j'aurai ça, ça me servirait quelque part

W : donc le poste budgétaire, il n'est pas récupérable par la suite ? il se perd

Y.L. : le poste budgétaire, donc l'Etat, le Ministère des finances il nous donne une année, si on l'exploite pas il est repris. Voilà c'est un petit peu comme l'investissement, l'engagement, les paiements, etc

W : parce que j'ai vu sur cette question des docteurs on recrutait davantage du côté des fonctionnaires peut être et pas des étudiants

Y.L. : vous avez tout à fait raison. Alors t'as pas une idée pourquoi ?

W: je pense que c'est parce que c'est une conversion de poste plutôt qu'une création... ?

Y.L. : Non, il n'y a pas que la conversion. Je sais vous allez parler de ce problème de conversion des administrateurs docteurs qui peuvent postuler pour devenir, eux aussi ils ont un nombre des postes déterminés, mais ça y est c'est fini c'était la dernière année, on va plus refaire cette expérience, c'est pas parce qu'elle donne de mauvais enseignants chercheurs, non, c'est parce qu'elle vide les administrations des compétences nécessaires. Et même au niveau de la gestion des universités, au niveau de l'administration ici, on investit sur quelqu'un qui est administrateur, qu'est-ce qu'on entend dire par administrateur ? En fait c'est un grade, ça peut être un chimiste, ou un physicien ou quelqu'un du droit, ça peut être n'importe qui, on les a regroupé dans un cadre administratif qui s'appelle administrateur, ce qui arrive c'est qu'au niveau des administrations centrales, c'est arrivé dans mon administration y a beaucoup de monde qui est parti, c'est qu'on investit dans la formation continue pour qu'ils s'approprient le métier, on les envoie dans des missions, des stages, beaucoup de choses et le jour où ils sont prêts vraiment à être rentables au niveau de l'administration, ils partent pour devenir enseignants et rebelote chez nous, il y a la rareté des gens compétents au niveau de l'administration centrale, donc l'expérience a montré que finalement c'est vrai, on est en train d'améliorer l'encadrement pédagogique mais on oublie quelque chose d'important, c'est que l'université ne marche pas qu'avec l'encadrement pédagogique, il faut tout un système de management, de logistique à mettre en place pour que ça puisse marcher, l'enseignant il fait son travail d'enseignant mais il y a beaucoup de choses qui vont en parallèle et qui ne sont fait que par des administrateurs compétents et les administrateurs compétents maintenant ils se font de plus en plus rares donc ça c'est pour l'histoire de conversion, le Ministre qui est venu actuellement l'a dit et puis moi j'ai toujours pensé même à mon niveau que ce n'était pas une bonne solution, c'est vrai on a résolu un petit problème c'est que l'administrateur finalement il va changer de statut il va avoir un cadre meilleur et mériter son doctorat, mais à mon avis c'est pas la solution, la solution c'est de créer un cadre spécifique pour les administrateurs docteurs, dans ce cas-là personne ne chercherait à aller à l'enseignement supérieur en ce qui concerne les administrateurs qui s'en vont en tant que...

W : qu'est-ce que ça veut dire... ?

Y.L. : ça veut dire qu'il faut les différencier pécuniairement parlant par rapport aux autres, franchement je trouve que c'est aberrant, je fais un bac+8 je touche le même salaire qu'un bac+5, ça n'a pas de sens, donc ça c'est ce que je pense personnellement, maintenant vous avez posé une autre question...vous avez dit qu'il y a plus d'administrateurs qui font le doctorat que d'étudiants à plein temps, ça ça rejoint l'idée que...

W: pas plus d'administrateurs, plus d'administrateurs qui sont recrutés...

Y.L. : non généralement plus d'administrateurs, là je parle pas de recrutement, je parle seulement en termes de nombre de docteurs, si vous voyez des lauréats docteurs qui sortent, vous allez constater que 60% sont des fonctionnaires, je dirai même pas administrateurs, globalement ce sont des fonctionnaires, pourquoi ? le fonctionnaire il travaille déjà, il a son salaire, en parallèle il prépare son doctorat, l'étudiant comme je vous ai dit tout à l'heure, une fois qu'il sort, il a son master, s'il est brillant il trouve son travail, il n'est pas motivé pour aller vers un doctorat parce que ça ne rapporte rien en termes de salaire, parce qu'on est gérés par cela, parce qu'on est conditionnés par ça, on est des humains tout le monde cherche un salaire c'est tout

W : surtout qu'il y a pas de garantie de trouver un poste après...

Y.L. : y a pas de garantie nulle part que ce soit à 5 ans, ou à 8 ans, pas qu'au Maroc, dans le monde entier c'est comme ça

W : en plus d'investir encore dans 3 ans ou 4 ans d'études et ne pas être sûr d'être recruté parce qu'on recrute plus d'administrateurs

Y.L. : oui c'est vrai les gens qui trouvent l'opportunité, ils font ce que je t'ai dit tout à l'heure, le calcul coût-bénéfice, il se dit bon je vais décrocher ce travail d'abord après je penserai peut être à faire un doctorat, si j'ai le temps, sinon je suis bien loti pourquoi je vais me casser la tête pour ajouter 3 ans de plus, ça ce sont des choix mais nous avons un problème à ce terme, ceci dit ce qu'il faut penser au niveau de l'université actuellement, ça c'est un avis, c'est il faut diversifier les modes de recrutement, qu'est ce que j'entends dire par là, nécessairement on n'a pas besoin que tout le monde soit docteur pour enseigner à l'université, parce qu'il y a l'université et l'enseignement et la recherche, le docteur il fait de la recherche, mais on peut se dire qu'il y a une partie, pas tout le monde va faire de la recherche, si on prend par exemple ce qui se passe aux Etats Unies et dans certains pays anglo-saxons, pas toutes les universités font de la recherche, il y a aux Etats Unies par exemple 3 types d'universités, il y a ce qu'on appelle les community college, là y a pas de recherche du tout et c'est des universités communautaires qui font du bac+2, ça s'arrête là, les brillants d'entre eux vont alors dans un autre type d'université qui fait le bachelor et les plus brillants encore vont vers les universités fédérales qui eux font des doctorats et là je parle de Harvard, je parle de plein de...vous voyez ce que je veux dire...donc il y a toujours une sélection pour aller d'un niveau à un autre et moi je dis qu'on peut résoudre le problème de l'encadrement au niveau des universités en se limitant à recruter des gens du niveau, professeur agrégé du niveau de l'enseignement secondaire, pédagogiquement ils sont plus compétents et donc ils vont pas faire de la recherche mais ils vont donner un enseignement de qualité à des niveaux inférieurs, plus on va vers les niveaux supérieurs là on aura besoin de chercheurs, donc il faut une diversification des modes de recrutement et puis, comme vous avez dit maintenant que l'université est de plus en plus professionnalisant, il faut trouver un moyen d'attirer les gens qui sont dans le marché de travail, des professionnels du marché de travail, bon qui est par exemple juristes, avocats pour venir à l'université pour donner des cours, vous voyez ça, mais on peut pas compter rien que sur des enseignants permanents fonctionnaires, ça peut pas marcher et puis même le pays ne peut pas se permettre ce luxe, de payer ces gens tout au long de leur vie, je retourne là vers la contractualisation

W: c'est toujours un problème de moyens, parce qu'on se dit que l'enseignant, le chercheur il est là donc il peut faire les deux choses l'enseignement et la recherche mais d'un autre côté les docteurs ne sont pas forcément formés à la pédagogie donc on revient à...

Y.L. : je vais vous dire un truc vous voulez savoir la vérité pas tous les enseignants chercheurs font de la recherche

W : c'est sûr

Y.L. : ça c'est très problématique de toutes les façons, les pays développés qui sont allés loin dans l'enseignement supérieur, ce sont des pays qui se sont jamais basés sur des fonctionnaires. Quand je suis enseignant chercheur en principe je suis contractuel et en fonction de mon évaluation par les pairs, par les étudiants, par des instances, c'est là où je renouvelle le contrat, soit je suis bon, soit je suis pas bon, sinon je vais ailleurs, c'est pour ça qu'ils sont allés très loin ces gens-là et puis même le salaire chez les pays, comme ceux dont je parle, il est différencié, par exemple, je reviens aux Etats Unies, la différence des salaires entre les enseignants qui sont là, elle va jusqu'à 25 fois, il y a un enseignant qui est payé 2000 dollars le mois et y a un autre dans la même université qui est payé 40000, 2000 à 40000 le mois, donc cela dépend des compétences, justement de l'élitisme parce que chez eux pour recruter quelqu'un, ce quelqu'un amène un projet et dans ce projet il y a aussi le financement, il doit le financer lui-même, par exemple il veut faire de la recherche en je sais pas quel domaine, il a besoin d'un laboratoire, c'est pas l'université qui lui fournit le laboratoire, c'est à lui de chercher les financements nécessaires pour monter un laboratoire. Sa thématique de recherche il doit la présenter au privé, si les privés sont intéressés, ils trouvent que c'est rentable ce sont eux qui financent, ça devient des projets vraiment et donc très loin, mais on n'en est pas là, on est en train au Maroc, pas qu'au Maroc, un petit peu dans tout le tiers monde

surtout dans les pays nord africains etc Afrique, on est en train de gérer le social, eh bien tout en gérant le social, on peut pas s'en sortir

W : justement sur ce point si la contractualisation en tout cas peut rencontrer de la résistance sociale pour ce qui est du recrutement il peut contenir ce point-là c-à-d on est recrutés sur la recherche aussi, sur ce qu'on a produit déjà pendant son doctorat et puis par la suite...

Y.L. : on n'en est pas encore à la contractualisation au niveau de l'enseignement supérieur mais s'il y a de la contractualisation avec l'enseignant chercheur bien entendu quand on parle de contractualisation y a un projet vraiment détaillé dans le temps etc et des objectifs à atteindre. Parmi ces objectifs y aura certainement de la recherche, puisque tu es recruté dans ton contrat en tant qu'enseignant chercheur, pour différencier tu peux être recruté en tant qu'enseignant, c'est des termes de contrat qu'on doit définir d'abord, mais c'est une mentalité chez nous, je te donne un exemple, c'est une mentalité chez nous, c'est culturel, on crée chez nous, c'est que tout le monde veut être fonctionnaire, vous voyez c'est ça le problème

W : la question c'est...

Y.L. : et on n'ose pas, les sociétés qui se développent ce sont des sociétés qui osent et qui prennent des risques, je parle de la société, je ne parle même pas de l'individu, et même les individus même chez nous, je connais beaucoup de monde qui a stagné parce qu'il n'a jamais osé faire quoi que ce soit, il s'est dit, je mange, je bois, je suis à l'abri, y en a d'autres qui ont de l'ambition et qui osent partir d'un travail parce que ça ne va pas avec leur tempérament et c'est plus important, ça ça nous manque au Maroc, maintenant dis moi...

W : le problème de protection sociale, parce que si on a la protection sociale d'un côté, on va oser de l'autre...

Y.L. : euh non justement les sociétés développées n'ont pas de protection sociale

W : si je prends le Danemark c'est la flexisécurité, c'est...

Y.L. : nous ne sommes pas le Danemark, il faut être réaliste, on ne va pas se comparer à des pays dont on n'a pas même le 1 dixième des ressources naturelles et en termes de population ils ne sont même pas 5 ou 6 millions

W : c'est-à-dire pour pousser les gens...

Y.L. : oui oui mais ils ont les moyens pour pousser les gens, nous on est dans un pays qui compte quarante millions d'habitants et qui n'a pas du tout les moyens, donc on peut pas se permettre mais si on veut faire comme les autres, d'ailleurs il faut du temps, les pays dont vous parlez vous savez combien ils ont passé dans la misère, dans les luttes pour qu'ils arrivent à ce niveau-là ? c'est des centaines d'années, pas un ou deux ans, nous on veut le beurre et l'argent du beurre en même temps, je vous parle en tant que citoyen qui a sa réflexion, son idée sur la chose, quand on veut faire un changement, quand on veut aller de l'avant il faut commencer par soi, mais pas se cacher derrière les réseaux sociaux sur internet et dire ce que tu penses, alors que tu passes toute ta journée dans un café à ne rien faire, commence à faire un effort crée quelque chose rien que pour toi-même. Si chacun fait cela, vraiment beaucoup de choses changeront, qu'il le fasse pas pour la nation ou l'Etat qu'il le fasse rien pour lui-même. Il y a des choses qui peuvent changer. Ça c'est en dehors de ça. Bon voilà on a parlé des docteurs comme vous avez dit, on a parlé de beaucoup de choses, il reste quelque chose d'important au niveau de la gouvernance

W : vous avez dit que, parlé du système d'accès ouvert, est-ce que vous pensez que le droit à l'enseignement supérieur doit être régulé

Y.L. : non je ne dis pas qu'il doit être régulé, régulé d'une certaine manière mais tout à fait logique, je pense que l'enseignement supérieur n'est pas un caprice, soit t'as les moyens pour le faire, c'est-à-dire tu es capable d'assumer et de persévérer dans un système d'enseignement supérieur, ça veut dire tu as les compétences, les prérequis nécessaires, mais j'obtiens mon baccalauréat et je fais la face des sciences juridiques, économiques et sociales parce que tous mes copains sont là-bas, ça n'a pas de sens, le problème

de l'étudiant c'est qu'il n'a pas de projet, c'est qu'il est au baccalauréat et il sait pas encore ce qu'il veut faire, il n'est pas recruté dans l'accès sélectif, il revient vers l'accès libre, pour la simple raison qu'il n'a rien d'autre à faire, il est là caché en attendant qu'il trouve une meilleure situation quelque part, alors en principe, dans ma génération, les études académiques, l'université c'était déjà un prestige, faire la fac c'est mieux que l'école, parce qu'elle donne droit à la recherche, c'est des études académiques, c'est encore plus fort que de faire la formation professionnelle quelque part dans les écoles, parce que ce qu'on fait dans les écoles, et ça ne donne pas accès à l'université parce que vous n'avez pas fait un master parallèle, etc etc pour faire le doctorat, donc normalement c'est des études nobles, malheureusement les concepts vraiment, c'est un envers qu'on est en train de penser, on pense que la fac c'est un dépotoir, que seulement les fainéants qui font la fac, alors que les plus gros penseurs du monde entier sont issus de la fac, les philosophes, les scientifiques, c'est dans la fac qu'ils ont fait leurs études, c'est pas dans les écoles d'ingénieur ou les écoles de commerce, mais c'est que le monde a changé, on est dans un monde plus matériel qu'autre chose

W : donc ce qui faudrait réguler c'est...

Y.L. : c'est pas réguler, mais il faut orienter, c'est d'ailleurs je pense qu'on va aller dans ce sens, qu'est ce que ça veut dire orienter ? tout le monde a le droit à la faculté, à l'université, mais pas chacun fera ce qu'il a envie de faire, il sera inscrit à l'université mais en fonction de ce qu'il sait, de ce qu'il a comme prérequis, vous voyez ce que je veux dire ? quelqu'un qui obtient son bac avec 8 de moyenne en mathématique, il va pas s'inscrire en physique chimie, de toute façon il ne réussira jamais, c'est des déperditions en plus, donc il doit être orienté ailleurs dans l'université, c'est ça l'idée, on va aller dans ce sens qu'il doit y avoir une orientation active, ça veut dire une première année dans laquelle il est nul ni en physique, ni en chimie, ni en biologie, ni en maths, ni en histoire, ni en géo, c'est une année d'observation, dans laquelle on veut observer quelles sont les aptitudes de cet étudiant de manière à le mettre dans le cursus qui lui va mieux et qu'il puisse réussir, on n'aura jamais les 100% mais qui puisse réussir le mieux, c'est-à-dire lui donner le plus de chances de réussir, je pense ça ça se fait déjà dans beaucoup de pays, maintenant allez on va dans les fac des sciences juridiques, économiques et sociales et on va mettre encore des gens et ces gens n'ont pas disant les aptitudes et compétences nécessaires surtout au niveau des langues, y a un problème de langue énorme, quand tu fais de l'économie tu le fais en français et y a le bac qui est arabisé, comment vas-tu suivre des études d'économie et en français

W : ça ça ne concernerait pas le monde de l'enseignement francophone...

Y.L. : ça date de très très très longtemps bon c'est...

W : ça serait une année de remise à niveau et de...

Y.L. : exactement et de remise à niveau de langue aussi de langue d'enseignement...donc pour le financement parce que vous avez parlé au début de financement, le financement ce que vous devez savoir c'est que l'université publique ne fonctionne qu'avec le budget de l'Etat, y a pas de ressources propres, si y en a mais c'est de bribes, mais ça veut rien dire, on fait un petit peu de ressources propres au niveau de la formation continue et certainement au point qu'on est en train de faire au niveau de l'université des masters continus, des formations continues payantes, ce sont les seules ressources propres, sinon tout le budget vient de l'Etat, je peux vous dire que c'est à 99% et même plus, donc c'est l'Etat qui finance

W : maintenant ils vont prendre même les régions qui financent...

Y.L. : pas pour l'enseignement supérieur, les régions c'est pour le scolaire (parce que j'ai vu des cas où elle finançait la recherche) c'est très symbolique, et ce sont des projets qui ont rapport avec des entreprises, telles que l'OCP, de grosses boîtes, ils financent un petit peu des projets dans l'université où ils travaillent en partenariat dans un projet bien ciblé, on peut pas appeler ça des ressources propres, ça n'a rien à voir, y a l'idée justement de la loi cadre où y a tout un débat sur la gratuité et le paiement, si on arrive à faire passer ça au parlement, y aura des frais d'inscription mais pas pour tout le monde, pour les gens qui ont les moyens, les études qui sont les plus chers financés par l'Etat ne profitent pas aux pauvres

W : y a des études qui ont été faites sur ça ?

Y.L. : oui, tu n'as pas besoin d'avoir des études, toi-même tu as tes copines et le monde où t'es en train de vivre et tu vas me dire quelqu'un qui vient d'un patelin qui va accéder à la faculté de médecine parce qu'il n'arrive même pas au bac déjà, vous voyez la sélection se fait au début, donc finalement elle profite aux classes moyennes plus, qui ont des moyens en plus ils bénéficient des écoles d'ingénieur de prestige publiques, qui bénéficient des facultés de médecine, des facultés de médecine dentaire, etc publiques, et dont le coût de fonctionnement par étudiant est 4 fois plus élevé de la fac dans l'accès de masse, donc ce n'est pas juste quelque part, je parle de l'accès régulé, il est très cher, il profite pas aux pauvres, c'est rarement où il profite aux pauvres

W : est-ce que les ressources générées par les frais d'inscription iraient aux fac à accès régulé ?

Y.L. : non ça ne se passe pas au niveau des facs, l'université est une institution autonome, elle est constituée d'un certain nombre de facultés qui relèvent de l'université, les sources générées par les frais d'inscription vont entrer dans le budget de fonctionnement de l'université et c'est elle qui va répartir, en fait c'est quelqu'un qui va payer pour un autre, c'est ce qu'on appelle de la solidarité, t'es un étudiant dont les parents sont riches, y a pas de mal que tu contribues pour que l'enfant d'un pauvre aussi étudie ou obtienne une bourse

W : par exemple l'argent généré par les étudiants qui vont aller à la fac de médecine, ou médecine dentaire...

Y.L. : et même au niveau de l'accès de masse parce que eux aussi les gens qui ont les moyens vont payer

W : mais l'argent est-ce qu'il va profiter aux facs à accès de masse

Y.L. : à 100% c'est à l'université de répartir, une part dans les équipements, les équipements c'est pas la faculté de médecine nécessairement ça peut être la faculté des lettres ou la faculté des sciences, c'est le budget de l'université, pas de la faculté et l'université est engagée à s'occuper de tous ses établissements, donc c'est une question de management de la part de l'université, y a autre chose même le pauvre va payer, pour l'université, elle ne sait pas si celui-là est pauvre ou riche, c'est pas son affaire, elle va pas faire des enquêtes pour le savoir, mais une fois quand le pauvre amène ses justificatifs, il va prendre une bourse, c'est un petit peu le système de l'UIR, y a beaucoup de monde qui est boursier, les bourses viennent d'un fonds en partenariat avec la CDG, ce sont les frais de paiement que d'autres paient, mais le boursier là-bas ne perçoit rien, il paie ses études avec cette bourse, c'est le même principe, toi tu vas payer mais tu vas avoir la bourse d'un autre côté pour pouvoir payer, un autre pourrait même avoir un crédit, c'est ça, l'université va se comporter à l'exemple de l'UIR, y en a qui paient pour d'autres c'est ce qu'on appelle le principe de solidarité, en fait dans une étude qu'on a fait y a longtemps avec les américains, on a appelé ça le système d'aide sociale et non système de frais d'inscription, parce que les uns paient pour les autres et allègent un petit peu la facture pour l'Etat, car il ne peut pas supporter ça, les effectifs...

W : si on introduit à peu près le même système que l'UIR, est-ce que ça sera les mêmes frais que l'UIR ?

Y.L. : mais non, je vais te donner un exemple, l'UIR c'est 5000 étudiants maximum, c'est l'objectif à atteindre, là on est en train de parler de 800000 étudiants, cette année 860000 étudiants, en faisant le calcul, imaginez chacun en moyenne et quand je dis chacun, la moitié ne paie pas, mais en moyenne ont fait 1000 dh par étudiant par an, alors x 800000 étudiants par an combien ça nous donne par an, une fois et pas mensualité, eh ben fais le calcul et tu trouveras que ça fait 4 fois le budget de fonctionnement de notre université et c'est pourtant rien du tout

W : vous pouvez reprendre l'exemple parce que je n'ai pas suivi...

Y.L. : chaque étudiant quand il va intégrer cette année en octobre il paie 1000 dh, c'est tout frais d'inscription

W : toutes catégories sociales ?

Y.L. : non je vous dis en moyenne, c'est-à-dire tu prends toutes les sommes que t'as reçu, tu fais leur moyenne sur le total des étudiants et tu as le résultat de 1000 dh l'année, unité

W : y en a qui paieraient plus...

Y.L. : oui ça dépend du type d'enseignement, vous voyez, parce qu'au niveau du secondaire, au niveau du primaire, on est en train de payer des heures supplémentaires, on est dans le privé, y a des ménages qui paient jusqu'à 8000, 9000 dh par mois pour leurs enfants, quand il vient à l'université, il te dit, je ne paie aucun sous

W : j'ai une opinion là-dessus...

Y.L. : vas-y vas-y, j'aimerais l'opinion des jeunes qu'est-ce qu'ils pensent

W : c'est que le problème dans l'enseignement fondamental, c'est que beaucoup vont vers le privé par défaut et pas par choix, parce que parfois l'école publique, n'a pas en terme de qualité elle est loin de...

Y.L. : là je vous pose une autre question, qui enseigne dans les écoles privées, les enseignants viennent des écoles publiques, alors pourquoi l'école publique n'a pas de qualité

W : mais la qualité s'est dégradée avec la généralisation d'après les rapport...)

Y.L. : non je vais vous dire la vérité, je vais vous donner les résultats du baccalauréat, les meilleures notes obtenues sont par les gens de l'école publique, en plus les meilleurs candidats aux classes polytechniques, classes préparatoires, les classes des grandes écoles de France viennent tous de l'école publique, rares même pas 10% viennent des écoles privées, mon opinion c'est que les parents d'aujourd'hui ont baissé les bras et ne s'occupent plus de leurs enfants et ils croient qu'éduquer leurs enfants c'est de lui permettre, c'est de lui acheter tout, on n'achète pas l'intelligence malheureusement, on n'achète pas le bon comportement... ça c'est des choses qu'on peut inculquer à nos enfants mais on les achète pas dans l'école privée, autre chose, y a quelque chose de faux à l'école privée, j'ai ma famille, je connais, je connais des enfants à l'école privée, ce qui arrive c'est qu'on est en train d'acheter des notes, de se mentir, croire que nos enfants sont meilleurs par des notes gonflées, la preuve ils ont un bac à 18, quand ils passent le concours de médecine ou d'ingénierie, ils n'ont rien, ils se posent la question parce que j'ai vu des cas, ils sont venus ici, comment se fait-il que mon enfant a 18, il a été accepté pour passer le concours de médecine, il n'a réussi ni concours de médecine, ni médecine dentaire, ni ingénieur, ni rien du tout, y a un problème, c'est que pour accéder à ces écoles c'est du QCM, c'est de la culture générale en principe, vous avez des étudiants qui sont brillants parce que tu leur donne une matière, ils te la rendent en fin d'année, mais est-ce qu'ils ont compris quelque chose, non. Est-ce qu'ils font de la recherche ? Non. Et pourtant ils ont des moyennes que nous n'avions pas nous à notre génération, tu ouvres internet tu as tout, tu demandes à quelqu'un et je te jure il est à l'UIR et c'est ma nièce, je te parle de ma nièce là, qu'est-ce que ça veut dire que la BAD et elle fait business school, elle sait pas ce que c'est que la BAD et je te dis à l'IUR elle a de bonnes notes, parce qu'on est en train de leur faire comme un match de football, on les prépare à un match qui est l'examen de fin d'année, une fois le match terminé, rien n'est plus dans la tête, la marchandise qui a été donnée, elle a été remise, la note a été bonne et c'est fini, mais on leur inculque pas la curiosité intellectuelle et scientifique, celle de se poser des questions, je suis dans la rue et je vois quelque chose qui est écrit dans une pancarte, je me pose même pas la question de ce que ça veut dire c'est pas normal, je vois BMCE Bank, je ne sais même pas qu'est-ce que ça veut dire BMCE, je parle de cas concret, ils sont nombreux, y a aucune curiosité, j'ai des fonctionnaires qui travaillent à l'université Mohammed V, c'est vrai, pas de grands fonctionnaires et ils sont dans la promotion, je leur pose une seule question : comment s'appelle votre établissement : il me dit université Mohammed V, alors qu'il est à la faculté de droit, il ne sait même pas, enfin je parle avec cœur parce que ça me fait beaucoup de peine de juger l'école publique, mais excusez-moi je suis issu de l'école publique, ce qui se passe aujourd'hui, et je compatis avec les parents, c'est qu'il y a moins de sécurité

W : pardon ?

Y.L. : moins de sécurité, les gens ont peur pour leurs enfants, il y a ce stéréotype qui dit que l'école publique est mélangée et il y a des gens pas bien, pour eux ils mettent l'enfant dans le privé pour la simple raison pour le sécuriser par rapport à l'autre mais me dire que la qualité de l'enseignement est bonne je vous dis que non parce que j'ai mon frère qui passe tout le week end et il paie pour son enfant 4000 dh à

Casablanca par mois et tout le temps il lui donne des cours les samedis et dimanches, je trouve ça aberrant, tu paies pour ton enfant 4000 dh et c'est toi qui l'enseigne tout le temps et c'est pas bon, jamais l'enfant va compter sur lui-même, cette histoire de public et de privé, c'est une histoire de conception de l'éducation chez les parents aujourd'hui qui ont beaucoup changé

W : pour reprendre quelques rapports qui ont été analysés sur les acquis; les apprentissages, on est toujours très mal classés...

Y.L. : on est toujours très mal classés dans des choses et on est bien classés dans d'autres, tu parles du Timss, tu parles de beaucoup de choses, mais de toute façon ce qui sauve le Maroc dans le Timss c'est l'école publique, c'est l'école privée, vas y faire un Timss au niveau de l'école privée sans l'école publique et tu verras que les résultats seront catastrophiques, c'est un autre problème...

W : sur ce débat d'introduction des frais de scolarité, ça été traduit de la vision stratégique à la loi cadre, est-ce que le projet de loi cadre a été proposé par le Ministère j'imagine...

Y.L. : disons par le gouvernement pas le Ministère, le Ministère est dedans

W : c'était juste la traduction de la vision stratégique

Y.L. : y a eu beaucoup de débats de toute façon les mesures comment ça va être fait c'est pas pour aujourd'hui, maintenant il faut l'adopter d'abord ensuite on réfléchira sur comment parce que c'est pas évident, il peut voir le jour même sur 4 ans 6 ans, il faut toujours attendre parce que ça c'est une affaire très délicate et justement l'idée de ceci c'est pas léser les gens, il faut que ces frais d'inscription profitent aux gens et non léser les gens, je vous le dis si vous réfléchissez un petit peu c'est pas normal, quelqu'un, vous savez que notre Maroc comment il fonctionne, il y a beaucoup de personnes qui travaillent dans l'informel, n'est pas ? ils sont riches, tu trouves un commerçant, la villa, la 4*4 et tout mais en termes d'impôt il paie rien, il est dans l'informel, alors ces gens-là ils profitent un petit peu de moi et de l'autre, parce que le salarié, le fonctionnaire ou ceux qui travaillent dans les boîtes structurées, ils paient leurs impôts et ce sont les autres qui en profitent, ce n'est pas normal, ce sont les cas des études, les études c'est pareil, vous avez des enfants de riches qui sont inscrits dans la médecine, vous savez la médecine combien ça coûte, c'est pas évident, elle coûte à l'Etat en termes de fonctionnement 5 millions, 6 millions par an par individu et quand tu vois ceux qui étudient en médecine, ce sont des gens qui ont les moyens, je ne te dis pas tous, y en a qui n'ont pas les ressources, qui se battent, qui arrivent, mais ils sont rares, ils ne représentent même pas 30% mais les 70% ils ont déjà été favorisés par l'environnement où ils ont vécu depuis le jour de leur naissance

W : est-ce que ce sont des chiffres intuitifs ?

Y.L. : non je sais ce que coûte le budget de fonctionnement d'une faculté de médecine et je connais les autres budgets combien là et là et je sais combien ils sont inscrits, c'est une opération très simple, la faculté prend en termes de fonctionnement x budget et la en termes d'étudiants y étudiants ça fait un x sur un y c'est tout, et vous avez le fonctionnement par étudiant

W : c'est pas de ce chiffre que je parle vous avez dit 30 et 70% par rapport aux classes sociales, est-ce qu'on a des données par rapport à ça

Y.L. : y en avait des données avant maintenant y en n'a pas, la dernière étude qui a été faite c'était en 2007 avant le programme d'urgence, parce qu'on a fait une étude entre 2005 et 2007 et c'était une étude qui a été faite avec l'assistance de la banque mondiale et nous avions des spécialistes dans le domaine qui étaient venu de l'université de Buffalo au niveau de New York, on a travaillé ensemble, on a fait des échantillons à l'époque pour trouver cette vérité-là, c'est que l'accès régulé profite à des gens, je dis pas riche, mais classe moyenne plus, rarement où c'est des pauvres, je vais vous dire pourquoi, ce que vous devriez savoir, c'est que dans le rural et ça vous pouvez l'avoir depuis les publications nationales c'est que sur 100 inscrits dans le primaire, dans un milieu rural pauvre, combien parviennent chez nous, seuls 10 parviennent, donc les 90 ils sont comptabilisés parce que eux aussi ils ont droit à l'enseignement supérieur mais il n'y arrivent pas à la base

W : y a les déperditions scolaires...

Y.L. : mais les déperditions c'est quoi leur cause, c'est la misère, donc y a une ségrégation par la misère des gens en cours de chemin, et peut être ils étaient doués, y a une raison pour ça c'est pas parce qu'ils n'étudient pas bien, parce que là-bas ils travaillent aussi avec les parents, parce que les parents les obligent à quitter l'école pour aller faire le labeur, car la conception chez le rural c'est qu'il donne naissance aux enfants pour qu'ils l'aident et non pour qu'ils étudient, il y a le refus, et on leur fait la motivation etc, mais c'est une question de mentalité, mais c'est gens aussi ont le droit, ils n'y parviennent pas et pourtant, ils sont contribuables, il paient, parce que quand on te dit le budget de fonctionnement il vient de l'Etat, c'est quoi l'Etat ? C'est toi, c'est moi, c'est le contribuable, est-ce que vous trouvez que c'est normal que je suis contribuable et que mon enfant n'en profite pas ? Malheureusement les gens ne sont pas à ce niveau de réflexion quand ils parlent sur Facebook pour comprendre les choses comment elles se passent

W : es-ce qui vous pensez à faire de la communication sur ça... ?

Y.L. : c'est très important, ça c'est pas mon rôle mais en principe y a beaucoup de communication qui doit suivre pour faire la loi cette année, et rappelle-toi qu'un certain Loulidi t'a dit ceci. A partir du mois d'octobre il y avait une grande polémique dans les réseaux sociaux, dans les journaux, dans la presse, tu sais une bagarre, il va y avoir une bagarre du refus de la loi cadre, ça a déjà commencé

W : ça a commencé en 2016 je pense

Y.L. : et ça va continuer, parce que maintenant c'est passé dans le Conseil du Ministre mais une fois au Parlement ça va être inimaginable... le Ministre que Dieu l'aide lui et son équipe justement de communication et au niveau de tout le gouvernement, ils doivent travailler sur ça, ils doivent vraiment savoir **communiquer et faire comprendre au peuple pour le convaincre**. Ce n'est pas évident parce que le peuple ne voit que la partie apparente de l'iceberg, il ne comprend pas que c'est dans son intérêt par la suite. D'ailleurs, **eux qu'est-ce qu'ils te disent ? c'est que la gratuité va disparaître, c'est à dire l'enseignement va devenir payant. Et nous de quoi on parle ? moi je t'ai donné un exemple et peut que ça ne sera même pas ça, je vous dis 1000 dh par an, nous supposons même les pauvres, il ne va pas donner 1000 dh par an ?** et comment il achète le mouton à 3000 dh alors qu'il n'a rien à manger ? c'est plus important d'investir dans ton enfant que de manger un mouton... **il faut savoir faire un choix et sacrifier ce qui est sacrificable**, je ne sais pas, moi je vous dis simplement ça, ce n'est pas en tant que responsable que je vous parle comme ça

W : vous pensez que sur l'application, c'est le HCP qui va déterminer... ?

Y.L. : il y a beaucoup de monde qui doit intervenir, c'est le Ministère de l'intérieur surtout, et c'est le HCP, mais c'est surtout le Ministère de l'intérieur. Parce que c'est le Ministère de l'intérieur qui sait tout

W : D'accord, très bien. Donc, est-ce que... cette mesure a été inscrite dans la charte de 2000 déjà et elle n'a pas vu le jour...

Y.L. : non ça été toujours **un problème très sensible**, et chaque gouvernement qui vient il évite de parler de ça. Qu'est-ce que je viens de te dire ? On a fait une étude en 2005, si on a fait une étude en 2005 c'est parce que **le problème se posait depuis y a très longtemps**, c'est pas dans la Charte dans la loi 01-00 concernant l'enseignement supérieur, et dans la Charte on fait allusion à ça mais la charte elle concerne tout le système

W : c'est écrit ça doit être mis 3 ans après la réforme...

Y.L. : **oui progressivement**, etc. etc. **on n'a jamais osé le faire, c'est pour des histoires électorales**. Le gouvernement qui vient il a peur de mettre ça, la prochaine fois il va pas être réélu, on va le censurer

W : c'est exactement sur ça que je travaille, l'évitement du blâme, c'est les politiques publiques en fait

Y.L. : c'est les politiques publiques

W : est-ce que l'étude que vous avez réalisé en 2005 est accessible au public ?

Y.L. : non hahaha je pense que tu l'as deviné déjà

W : c'est très sensible, je pense qu'il y a un rapport du Conseil supérieur qui a fuité...

Y.L. : non le rapport du Conseil supérieur, il est publié, il n'y a pas de problème. Vous allez sur le site il y a le rapport

W : Oui, mais celui sur le financement justement il n'a pas été publié finalement

Y.L. : le financement enfin il a fait que le constat, le constat je viens de te dire noir sur blanc **c'est l'Etat qui finance**, y a pas d'autre personne qui finance, y a personne qui finance l'enseignement supérieur public que l'Etat, **maintenant nous encourageons un petit pas ces Universités (PPP) comme l'UIR, comme je ne sais pas l'Université de Casa**, qui sont reconnues par l'enseignement supérieur, parce que nous essayons de croire qu'elles vont nous aider un petit peu en termes d'effectif, **c'est-à-dire de réduire un peu la charge sur l'enseignement supérieur public**. Mais il paraît que ce n'est pas possible. Supposons qu'on ait 100 universités comme l'UIR, 100, avec une capacité d'accueil comme ce qu'a l'UIR de 5000 étudiants, qu'est-ce que ça veut dire ? **C'est pas grand-chose**

W : je pense que l'objectif c'était de 20% mais on est à 12%

Y.L. : on peut pas y arriver parce que y a toujours plus de bacheliers donc l'effectif augmente dans l'absolu doucement, mais en termes de proportion ça diminue parce qu'il y a plus de bacheliers que d'absorption par les universités privées ou l'enseignement privé en général, nous en sommes actuellement, qu'est-ce qu'ils prennent en termes de bacheliers, 40000, 45000, tu sais combien de bacheliers nous avons cette année par rapport à l'année dernière ? 260000 bacheliers, l'année dernière c'était 205000

W : une partie va se déverser dans l'enseignement supérieur...

Y.L. : on a fait nos estimations on va prendre de ces 260000 rien que l'enseignement supérieur universitaire public, je ne parle pas de la formation des cadres publics comme l'école hassania des ingénieurs et les établissements qui relèvent d'autres départements de tutelle, je ne parle pas de la formation post baccalauréat, rien que nous on estime qu'on va prendre cette année quelque chose comme 230000 nouveaux inscrits, seulement 30000 vont aller parce qu'il y a les anciens bacheliers aussi qui vont être de nouveau réinscrits, ce qui ont abandonné au niveau de l'université vont vers la formation professionnelle, c'est assez compliqué comme calcul

W : d'où l'effort de réorientation

Y.L. : donc comme j'ai dit tout à l'heure, une des solutions, parce qu'il y en a plusieurs, mais l'orientation résoudra beaucoup de choses et quand j'ai dit l'orientation, il doit y avoir une orientation précoce qui doit commencer au niveau collégial, c'est-à-dire au niveau du collège je décide l'élève x va aller à la formation professionnelle, l'élève y va aller à l'enseignement supérieur, déjà une orientation à ce niveau-là au niveau du lycée une deuxième orientation qui va orienter plus vers la formation professionnelle, l'enseignement supérieur ne peut pas être pour tout le monde, ce n'est pas normal je vais vous parler de quelque chose de très simple, je fais la guerre est-ce que tu crois que je vais réussir ma guerre si tous mes soldats sont des généraux ? qui va tenir les armes ? il faut penser que la société est ainsi faite, il y a des gens pour faire ceci, des gens pour faire cela, est-ce que tu imagines qu'on peut vivre sans électricien ? Est-ce que tu imagines qu'on peut vivre sans plombier ? eh ben je peux vivre sans médecin...vous voyez ce que je veux dire, il faut juste qu'on valorise les choses, que la mentalité que la société change son regard vis-à-vis de l'autre, ce qui arrive chez nous dans ces pays du tiers monde on est encore en train de regarder le plombier comme quelqu'un d'épsilon et moi je suis le alpha, cette classification sociétale c'est elle qui fait qu'on avance pas, tu demandes à n'importe quel parent quand il a un enfant, qu'est-ce que tu veux qu'il devienne ? personne ne va te dire j'ai besoin qu'il soit un peintre par exemple, qu'il soit artiste, c'est pas nécessaire pour la société ? qui va justement donner cette identité à la société si on n'a pas l'écrivain, si on n'a pas le romancier, si on n'a pas le peintre, si on n'a pas beaucoup de choses qui sont très importantes, tout le monde tu lui parles, ingénieur, médecin, médecin, ingénieur, mais ça va pas ? Et cet ingénieur il aura besoin des techniciens, où est-ce qu'il va les avoir ? Comment il va travailler ? C'est ça l'histoire de l'armée, on gagne pas parce qu'on a une armée de généraux, on gagne parce qu'on a le général, le colonel, l'adjudant

etc etc et tout le monde est aussi nécessaire que l'autre, c'est une chaîne, tu enlèves un seul maillon elle s'effrite

W : c'est pour ça que les écoles de médecine et d'ingénierie sont à accès régulé c'est parce que tout le monde...

Y.L. : oui accès régulé maintenant pourquoi les gens font des heures supplémentaires, j'imagine mal, je pense que personne ne naît stupide ou con, tout le monde naît avec le même degré d'intelligence seulement c'est l'environnement où il est qui développe une certaine intelligence à un domaine déterminé par rapport à d'autres, les parents d'aujourd'hui ne sont pas comme les parents d'avant, avant ils laissaient la liberté à leurs enfants, ils étaient ignorants ils laissaient tranquille leurs enfants, les parents d'aujourd'hui, c'est une classe moyenne, peut-être eux aussi ont fait des études, peut-être qu'il y a des frustrations ce que le père ne réalise pas, il veut le réaliser à travers son fils, quelque part c'est un égoïsme de ça part, parce qu'il ne veut pas réaliser son enfant, il veut se réaliser soi-même à et il utilise son enfant et du coup tu vois le père qui est professeur de math ou je ne sais pas, il insiste et il persiste que son enfant soit médecin alors que cet enfant pourrait aussi

W : il a d'autres rêves peut-être

Y.L. : oui il a d'autres rêves, il peut vivre des choses mieux que la médecine, il peut être une célébrité, pourquoi il le prive de ça et ils les bombardent d'heures supplémentaires et d'autres, moi je suis matheux, tu n'es pas bon en maths tu n'es pas bon en maths il faut qu'on arrête de se mentir, même si tu fais 1000 heures supplémentaires, ce qui est malheureux le problème de l'éducation au Maroc n'est pas celui du système même de toute une société et il faut pas, nous avons aussi cette tendance de jamais nous regarder dans le miroir et de reconnaître nos torts, on cherche toujours le bouc-émissaire, on dit que c'est l'autre, on s'attaque à ce qui est plus simple et qui n'est pas palpable, quand on dit système c'est quoi le système ? Quand je dis système éducatif, y a beaucoup de monde là-dedans, y a les parents y a la rue, y a tout dans un système éducatif

W : je pense que ça peut passer surtout par la communication, l'information, la sensibilisation

Y.L. : il faut beaucoup de communication mais encore il faut savoir avec qui et quoi communiquer, il faut avoir des gens qui sont réceptifs

W : parce qu'on parle de démocratie participative, mais on fait pas adhérer les gens aux décisions...

Y.L. : quand on dit participative ça demande beaucoup de préparation, on commence pas par ça, il faut y aller progressivement il faut déjà avec les gens au niveau de ça ce n'est pas facile

W : ...améliorer le dialogue c'est pour ça...

Y.L. : maintenant le problème y a pas de dialogue, y a une rupture entre les gens et y a surtout un esprit je vais aller plus loin de haine, les gens se détestent

W : par rapport aux institutions y a une crise de confiance

Y.L. : non on fait plus confiance aux institutions maintenant ça va encore au-delà des institutions, maintenant on ressent qu'il y a de la haine entre classes sociales et ça c'est grave, y a longtemps quand on était jeunes y avait pas cette haine, on l'avait jamais ressenti, on avait jamais haï quelqu'un parce qu'il avait réussi dans sa vie, aujourd'hui on est en train de faire ça, quelqu'un qui a réussi dans sa vie, on le traite de voleur automatiquement, comme s'il y a pas d'autres solutions pour réussir sa vie que le vol

W : c'est la théorie de la frustration relative

Y.L. : c'est ça

W : je vous remercie beaucoup

Y.L. : ça été agréable ça fait longtemps que j'ai pas parlé de ça, moi aussi ça m'a permis de parler un petit peu parce que quand je suis dans l'administration je suis bloqué, j'ai pas le droit de parler là je vous ai parlé

mais prenez ça avec modération beaucoup de choses que je vous ai dit ça peut être des idées que vous pourriez vous développer il se peut que j'aie tort dans ce que j'ai dit mais juste pour ouvrir un peu le débat et vous donner des idées vous pour votre travail

Retranscription 5

Entretien avec Hassan Jaziri, directeur de l'ENS de Rabat, septembre 2018

W : en fait c'était de détailler votre point de vue sur la question, j'essaie de voir un peu la communauté éducative et les décideurs...

H.J. : à quel sujet ? Sur le paiement des frais d'inscription

W: tout à fait et est-ce que c'est une solution judicieuse à la massification ? Est-ce que ça va améliorer... ?

H.J : Ce sont deux aspects très différents

W: est-ce que ça peut améliorer la qualité de l'enseignement ?

H.J: c'est ce qui est attendu...bon moi en toute sincérité j'aurai aimé que ce soit le président parce qu'il a une vision plus globale que moi

W: je compte rencontrer le doyen et le président de l'Université

H.J: le président Si Belhaj, vous connaissez le site de l'université, la présidence de l'université à Rabat c'est à l'Agdal ? Je pense que l'idéal c'est d'avoir leur propos parce que là où est le problème se pose ou risque de se poser c'est pas dans une grande école comme l'ENS ou comme l'école Mohammedia mais c'est beaucoup plus dans ce que j'ai appelé dans mon exposé les établissements à accès ouvert qui souffrent de la massification, c'est pas à cause de la massification c'est parce que c'est là où il y a le plus gros effectifs pour toutes les universités

W: c'est ça donc y a plus de besoins forcément en ressources financières et humaines

H.J: et donc apporter des recettes quand on multiplie par l'effectif même si ce sont des frais disant qui peuvent en quantité apparaître assez symboliques, leur cumul, parce qu'on va les mettre dans le même paquet ça va faire quand même un budget qui va aider à dissiper pas mal de problèmes et à mettre l'étudiant au moins dans le respect du minimum requis par rapport au statut de l'étudiant parce que l'étudiant si on veut réellement qu'il aboutisse dans son cursus en tant que lauréat en fin de cursus, il faut qu'il ait vécu dans un vrai campus. Aujourd'hui dans ces établissements à accès ouvert, il n'y a pas de véritable campus parce qu'un campus ce n'est pas un amphi ou une salle de TP, c'est un certain nombre de besoins et de services mis à la disposition de l'étudiant pour lui permettre de se sentir dans un environnement favorable pour développer aussi son attractivité par rapport au système d'éducation et de formation, c'est très important

W: par rapport à l'ENS, c'est une très grande école à accès régulé mais elle va être touchée aussi par cette réforme, c'est-à-dire que les frais vont...

H.J: elle risque

W: est-ce que vos étudiants paient déjà les frais d'inscription ?

H.J: non ils paient une assurance autour de 50 dirhams l'année, sinon tout est gratuit, les étudiants témoignent qu'ils se trouvent dans un cadre d'accueil qui leur est relativement agréable, il n'y a pas de surdensité, ils ont des services à leur disposition dans un état acceptable, comme la bibliothèque, comme la buvette, comme une salle de prière, comme des toilettes, comme des espaces de détente, comme des activités sportives et culturelles, y a beaucoup de choses, et puis y a aussi le cadre, l'infrastructure pédagogique même est dans un état, il y a un joli cadre à l'extérieur, et ça il y a 5, 6 ans c'était pas le cas

W: et vous êtes financés complètement par l'Etat...

H.J: oui l'argent du contribuable c'est notre part du budget alloué sous forme de subvention par le Ministère de tutelle donc par le gouvernement marocain

W: qu'est ce qui explique que vous avez réussi à mettre en place ce cadre et les universités ne sont pas arrivées

H.J: oui c'est les effectifs à gérer, on tourne autour de 1200, 1500 étudiants inscrits chaque année alors que dans les établissements à accès ouverts, sur une même superficie on peut trouver 5 à 6 fois cet effectif, et donc forcément y a beaucoup plus de pression sur cette infrastructure et l'accueil et ça crée des dégâts, alors que nous on arrive quand même à instaurer un certain nombre d'édifices et de services et vu que en quelque sorte les effectifs ne sont pas trop élevés par rapport à la capacité d'accueil, généralement on souffre pas de beaucoup de dégradation, lorsqu'on met en place quelque chose, on arrive avec aussi beaucoup de vigilance, on veille sur ce qu'on met en place et ça marche pour l'instant, les étudiants le reconnaissent eux même

W: vous pensez que le paiement des frais de scolarité des étudiants va les responsabiliser plus par rapport ?

H.J: dans les établissements à accès ouvert je pense que, parce que l'idée c'est pas tellement de faire payer l'étudiant c'est à mon sens deux aspects complémentaires très importants pour la qualité des profils de sortie de ces établissements, c'est les recettes générées vont être réinvesties pour améliorer le cadre de vie de ces établissements, ça c'est très important et rien d'autre parce que c'est pas de l'argent qui est recueilli pour en faire autre chose, non c'est réinvesti pour le bien de l'étudiant, si c'est comme ça, à la limite en respectant le pouvoir d'achat des familles, il y a quand même une grande disparité, beaucoup de différences entre les revenus des familles, ça serait peut-être une bonne chose si elle est bien posée et bien gérée surtout, et puis l'autre aspect qui est à mon sens très important c'est lorsqu'on paie dans la nature humaine, on veille sur sa qualité, on va essayer de demander plus de qualité de services, par ex les activités pédagogiques, l'état de l'infrastructure, la logistique, tout ça, ce sont des éléments qui vont avoir de l'effet sur l'étudiant et qui vont en conséquence développer plus d'attractivité chez l'étudiant, chez l'apprenant par rapport à l'état actuel dans lequel, qu'est-ce qu'on constate ? Beaucoup d'absentéisme, beaucoup de violences, beaucoup d'abandon, etc

W: justement vous ne pensez pas dans ce genre de cadre ce qui cause l'absentéisme le fait que les étudiants ne trouvent pas par exemple de place, c'est-à-dire que les recettes générées serviraient à améliorer la capacité d'accueil ou pas ?

H.J: bien-sûr en quantité et en qualité aussi, c'est pas normal aujourd'hui que dans un amphi de 200 ou 300 places il n'y ait pas de bon micro, il n'y ait pas de vidéo projecteur pour utiliser les multimédias et les technologies modernes etc et puis il y a un autre aspect au niveau des ressources humaines, si en parallèle on améliore pas le taux d'encadrement pédagogique on risque pas de remporter ce défi parce qu'aujourd'hui je pense avoir donné des chiffres dans mon exposé, il y a une grosse différence entre le taux d'encadrement pédagogique dans un établissement à accès régulier par rapport à un établissement à accès ouvert, chez nous ça ne dépasse pas 1 pour 20, par exemple là l'ENS 1 pour 14, c'est presque l'idéal

W: justement est-ce qu'il s'agit de postes budgétaires créés au niveau du Ministère ?

H.J: bien sûr ou d'une formule de contractualisation comme ça se fait ou ça commence à se faire aujourd'hui dans l'éducation nationale pourquoi pas dans l'enseignement supérieur

W: mais par contre les recettes qui seraient générées seraient pas reversées à l'enseignement

H.J: la contractualisation, on peut payer un contractuel, on peut pas les reverser parce que l'université publique marocaine jouit de l'autonomie, c'est-à-dire que l'Etat nous subventionne mais lorsqu'on génère des recettes, l'Etat ne peut pas nous les reprendre mais il faut qu'on veille à les réinvestir dans le bon sens et si on n'améliore pas en parallèle avec la capacité d'accueil, avec les équipements, avec notamment la logistique, etc si on n'améliore pas le taux d'encadrement pédagogique particulièrement, parce que dans l'administratif on peut se débrouiller avec peu de monde quand ils sont efficaces, ces gens le problème est pratiquement résolu, mais il y a dans l'encadrement pédagogique des normes universelles, on peut parler d'un idéal de 1 pour 20, alors quand on prend un établissement comme les FSJE partout au Maroc c'est

pareil à peu près ça dépasse 1 pour 60 des fois ça dépasse 1 pour 100, c'est pour ça que ces aspects contribuent à démotiver l'étudiant et la conséquence c'est l'abandon, c'est l'absentéisme, les mauvaises notes, parce qu'ils nous préparent pas à ces évaluations, etc

W: donc l'autonomie elle donnerait aussi à l'université la capacité pour investir pour construire de nouveaux...ça se fait au niveau de l'université pas au niveau central ?

H.J: Non on peut aviser le département de tutelle, mais sur la base de ce que nous offre l'Etat via le Ministère de tutelle on construit des amphis, des salles, des bureaux, aussi des bâtiments qui servent...

W: vous avez ce pouvoir en tout cas...

H.J: au respect des procédures en vigueur par rapport au Ministère de l'habitat, par rapport à l'agence urbaine, par rapport à tout ce monde

W: ça se fait au niveau de l'université...

H.J: oui

W: et pour la contractualisation...

H.J: ...le Ministère peut construire aussi pour les universités dans les universités, des fois il peut y avoir un programme national de construction d'amphi surtout dans les universités, les établissements où il y a un besoin urgent, donc le Ministère de tutelle débloque un budget spécial qui va servir ça, c'est du vécu déjà, pour construire des amphi de grande taille pour absorber les effectifs surélevés de nos étudiants, ça s'est fait et on a construit justement dans un programme qui date de 5, 6 ans des amphi de 500 places dans certaines universités

W: d'accord et pour la contractualisation vu que vous en avez parlé rapidement est-ce que c'est quelque chose qui est déjà mise en place

H.J: non pour les enseignants chercheurs non, il y a une seule formule qui est déjà appliquée, ses résultats ne sont pas reluisants, déjà apparents c'est ce qu'on appelle les CDD au profit des doctorants justement, ils sont inscrits au moins en deuxième année de doctorat, on leur offre l'opportunité de venir enseigner avec les aînés surtout dans les travaux pratiques à raison de 15 heures par semaine à peu près, ils perçoivent l'équivalent de 5000 dh net par mois durant 10 mois de l'année universitaire c'est-à-dire de septembre à juin

W: c'est des contrats de vacation ?

H.J: non des CDD, contrats à durée déterminée, tout un canevas à suivre et des étudiants qui répondent à ces critères peuvent bénéficier pratiquement dans toutes les universités comme celle de Rabat ça marche depuis 3 ans maintenant

W: par rapport à l'impact que cette mesure aurait, vous pensez pas que ça pourrait décourager les classes moyennes à inférieures peut être à aller à l'enseignement supérieur par rapport au paiement

H.J: si on réfléchit le projet dans le fond, on peut arriver à une solution qui n'altérerait pas les droits des jeunes parce que nous sommes aussi dans un Etat des droits et d'égalité des chances, on ne peut pas priver un jeune marocain de faire des études, moi dans mon concept et c'est très personnel, je peux concevoir même un paiement symbolique, l'équivalent du dirham symbolique pour que les jeunes, l'idée c'est pas tellement la quantité d'argent à mettre, c'est le concept, il faudrait que ce concept soit accepté et bien perçu par la population et par les représentants de la population au parlement, c'est là où il y a la grande question, dans la logique des choses on doit réfléchir à ce qu'on pourra faire avec l'argent perçu, pour améliorer la qualité des profils de formation voilà, et un jeune dont les parents sont au chômage ça peut exister, payer par exemple 50 dh pour chaque semestre ou par année, c'est pas ça qui va altérer ses revenus mais ça a un sens, ça veut dire qu'il a les mêmes droits que celui qui admettant va payer 10 fois plus ou 100 fois plus, à la limite c'est pas la quantité d'argent mais c'est le fait de sentir comme j'ai dit tout

à l'heure, je paie donc j'ai des droits donc je peux demander une évaluation du système, si je suis mécontent je réclame mes droits

W: mais les étudiants en ce moment ils réclament pas leurs droits parce que je vois quand même qu'il y a des mouvances

H.J: ils réclament justement mais je dirai qu'ils réclament lorsque le stricte minimum requis n'est pas offert alors que si nous nous plaçons dans ce concept on va travailler sur un niveau de qualité supérieur forcément mais bon ça c'est encore une fois quelque chose de personnel

W: oui il y a des théories sur les effets pervers de la gratuité, comme quoi c'est contre performant...

H.J: contre-performant je dirai même anarchique parce que une forme d'anarchie c'est le taux d'absentéisme et d'abandon dans les établissements à accès ouvert, on trouve par exemple que sur 1000 inscrits des fois plus du tiers n'assistent pas aux cours, ils ratent et même s'il réussit ce serait un niveau très faible

W: donc vous pensez que c'est plus lié à l'image négative de l'université...c'est là où on va quand on n'a pas autre chose

H.J: c'est un fourre-tout, je pense comme pratiquement tout marocain je dirai vous avez pris le soin d'écouter le discours de Sa Majesté Mohamed VI, vous aurez vu un petit peu le constat qu'il avait fait et qui est pertinent, celui que l'université forme des chômeurs et les établissements visés sont ceux-là les accès ouverts, pourquoi justement parce qu'il y a une qualité de programme pédagogique inadéquat et qui ne se réalisent pas dans des conditions acceptables. Il faut revoir aussi ça, c'est très important par exemple lorsque, si nous nous plaçons dans le paiement des frais de scolarité, on va aussi demander des profils de formation qui répondent à un vrai besoin du marché de l'emploi par rapport au secteur socio-économique

W: vous voulez dire ça serait sur dossier aussi ? J'ai pas bien compris les profils de formation

H.J: les profils de formation dans une grande école on les connaît, l'ENS est habilitée à former de futurs professeurs oui, l'école Mohammed VI est habilitée à former des ingénieurs oui, mais les facultés des sciences, est-ce qu'on a un type de profil standards, non on forme des licenciés sous forme de licence fondamentale c'est-à-dire le savoir, rien que le savoir, or aujourd'hui sur le marché de l'emploi, le savoir tout seul ne suffit plus, un certain moment c'était bon, à mon époque par exemple moi j'ai eu une licence d'études fondamentale, j'ai réussi à faire mon doctorat par la suite et j'ai décroché un poste dans l'enseignement supérieur et je m'en sors lhamodllah, mais aujourd'hui vu la masse, vu le changement de la société, nous vivons aujourd'hui au Maroc comme partout ailleurs, véritablement un état de mondialisation dévastatrice, donc si on s'adapte pas à cet environnement, on peut pas réussir la bataille, aujourd'hui on a de plus en plus besoin de techniciens, d'un bac+2, d'un bac+3, d'un bac+5, pas que forcément des ingénieurs, nous avons besoin sur les métiers très ciblés, notamment sur ce qu'on appelle aujourd'hui, les métiers mondiaux, l'automobile, l'aéronautique, comme les nouvelles formes d'agriculture, etc, et tout ça nécessite une formation de pointe qui associe le savoir, le savoir-faire plus aussi un peu de développement personnel, ce qu'on appelle communément aujourd'hui les soft skills, c'est important, y a les langues, y a les outils de communication, y a énormément d'atout dans le cursus même, un peu de tout, même introduire un peu de coaching pour ces jeunes étudiants pour les amener à réfléchir, à dresser des bilans, à concevoir des projets, à faire beaucoup de choses, c'est plus l'étudiant dyel tarbiya l'islamiya lli gha ydress tarbiya l'islamiya, c'est révolu, c'est dépassé, voilà un petit peu

W: vous pensez que l'introduction de cette mesure de paiement des frais de scolarité permettrait de mettre en place ces profils de formation ?

H.J: si elle ne contribue pas c'est pas la peine

W: c'est plus par rapport à l'allocation des ressources...

H.J: oui comme j'ai dit tout à l'heure, il faut les réinvestir

W: en fait ce qu'on reproche à cette mesure elle va toucher peut être 30% des personnes qui sont capables de payer dans l'université parce que c'est quand même pas là où les riches vont aller donc ça va peut-être pas rapporter grand-chose si vous parlez en plus de la contribution symbolique, ça pourrait rapporter quelque chose de vraiment insignifiant par rapport au budget...

H.J: y en qui ont des revenus très modestes mais les autres doivent payer quand même une somme pas colossale

W: j'ai entendu un peu le chiffre 1000 dh en moyenne...

H.J: rien d'officiel, en tout cas nous sommes très loin de pouvoir l'appliquer dans l'immédiat

W: même ça ça ne rapporte pas grand-chose ?

H.J: si vous prenez une Université qui fait 100.000 étudiants si chaque étudiant paie 1 dh ça fait 100.000 dh

W: d'accord vous pensez que c'est important par rapport au budget... ?

H.J: l'argent faut savoir l'investir, il n'y a pas d'argent inutile, toutes les sommes doivent servir, en dressant un tableau des priorités, si j'ai tant voilà la priorité des priorités, si j'ai le double voilà ce que je peux faire, si j'ai dix fois le chiffre voilà ce que je devrai faire, c'est ça un bon gestionnaire, c'est ça la gouvernance dont vous parliez tout à l'heure, c'est un calcul que vous devez faire et aussi un calendrier à dresser en termes de priorités, on peut tout gagner en une seule année, ça c'est un investissement de moyen et long terme, admettant l'action est cette année, l'année prochaine le problème est résolu, non c'est un travail de longue haleine mais qui peut apporter le changement, maintenant est ce qu'on a toutes les conditions réunies pour pouvoir appliquer cette démarche, parce que le projet des fois, sur le papier ça peut paraître très pertinent mais si dans sa mise en œuvre on rate l'action, tout se transforme en négatif

W: d'ailleurs c'est quelque chose qui a été inscrit dans la charte de l'éducation de 2000, ça a vu le jour, c'est apparu dans le débat public très récemment en 2012, 2013

H.J: c'est ça donc y a tout un débat, qui est légitime à mon sens qui nécessite l'intervention de beaucoup de spécialistes nationaux et internationaux pour analyser les bienfaits, les avantages d'une telle démarche et il faut pas qu'on reste surtout stéréotypés par rapport à cette notion ancestrale l'enseignement est gratuit ça évolue, nous sommes dans un monde qui évolue, si on évolue pas en même temps que les autres, qu'est ce qui nous arrive, on va se faire dépasser, c'est ce qui nous arrive l'éducation et la formation, de plus en plus nous sommes très très mal placés, dans un article récent que j'ai lu la semaine dernière, il y a aujourd'hui des universités d'Erythrée, des universités éthiopiennes qui sont mieux classées que les universités marocaines, tant mieux pour eux, mais on doit aussi s'inscrire dans cette perspective d'amélioration et pour améliorer aujourd'hui l'Etat n'arrive plus à répondre à ces vrais besoins, revenons à la massification, le problème de fond de l'université publique marocaine aujourd'hui, l'Etat n'arrive plus avoir le budget nécessaire pour résoudre la massification, parce que pour résoudre la massification il faut embaucher et ce sont des postes budgétaires très coûteux pour l'Etat, il faut construire, il faut équiper, il faut acheter la terre parfois si c'est pas la terre du domaine, par exemple pour le périmètre urbain de rabat, il n'y a plus de terrain constructible pour un établissement universitaire, il faut aller chercher ailleurs, à Tamesna, à Temara, à Sala el jadida, à Skhirat, etc et donc vous voyez si ce projet de paiement permettra de générer des fonds assez conséquents pour investir dans l'immobilier, le mobilier et les ressources humaines, eh ben ça permettra certainement d'apporter une solution pour les jeunes pas pour l'Etat pas pour, pour la société toute entière, la société marocaine, voilà un petit peu le contexte, c'est pour ça que moi je suis surtout contre, avancer les jugements trop anticipés, moi je pense que l'idéal, l'expérience a déjà été réalisée au Maroc, c'est de créer une commission nationale qui peut faire appel elle-même à des experts internationaux, c'est toujours bien de faire le benchmarking, pour voir les autres, et pourquoi ils ont réussi les autres et surtout des pays qui y a pas longtemps ils n'étaient pas vraiment développés, ils ont dépassé le Maroc qui un certain moment il était meilleur, pourquoi ils ont dépassé, parce qu'ils ont investi dans le secteur de l'éducation et la formation, faut qu'on aille voir un petit peu le comment du pourquoi et essayer d'apporter leurs idées et les adapter au contexte marocain, il faut pas que l'idée de payer continue à faire peur aux marocains de toute couche sociale, il faudrait simplement qu'on comprenne les aboutissements,

les objectifs, les finalités sont bonnes, allons-y, c'est sûr que c'est un coût supplémentaire pour les familles, mais ça fait rien pour le bien du pays, c'est pour le bien de ces jeunes, c'est mieux qu'un investissement économique, parce que investir dans les ressources humaines est beaucoup mieux que uniquement dans le secteur économique, pour l'instant on continue simplement à réfléchir sur la question mais ce que je trouve négatif c'est que certains la rejette tout simplement

W: je pense surtout qu'on est dans un état en situation où les marocains sentent de plus en plus le coût de la vie chère alors leur demander de payer davantage est toujours un problème

H.J: très bien moi je connais, j'en suis un d'ailleurs, des familles à revenu moyen, pas forcément bas, pas forcément haut et qui paient les études de leurs enfants depuis le préscolaire, même aujourd'hui le préscolaire et le primaire payant se développent beaucoup dans les quartiers populaires, même dans la campagne il y a des préscolaires payants et des primaires payants

W: les familles sont prêtes à payer

H.J: elles investissent, personne ne les a obligé, pourquoi on paie ? Parce qu'on est persuadé que le niveau est meilleur, que l'environnement aussi est meilleur, il n'y pas de violence, il n'y a pas de dérive, comme les drogues, comme beaucoup d'aspects de ce genre

W: oui justement vous ne pensez pas qu'ils y vont justement par obligation que par choix parce qu'il y a de la violence...

H.J: oui mais ils paient quand même... même ici si... qu'on y aille... pour tout le monde par obligation... à condition d'avoir le bon produit à l'arrivée et chacun en fonction de ses propres moyens jusqu'au dirham symbolique, ce que j'ai appelé le dirham symbolique, à condition d'être monté dans un contexte qui ne se focalise pas uniquement sur l'input mais plutôt sur l'output, maintenant on bloque sur l'input, non je ne paie pas parce que l'Etat doit nous garantir la scolarité gratuite, mais attends, je te garantis mais à l'output le profil est nul, et c'est ça ce qu'on vit depuis une trentaine d'années au Maroc, parce que la massification dans les établissements à accès ouvert ça a commencé depuis la fin des années 80, depuis la fin des années 80 le Maroc souffre d'un début de massification qui s'est dramatisé aujourd'hui et qui englobe aujourd'hui outre les facultés de droits et d'économie, les facultés des lettres et des sciences humaines

W: l'effectif a triplé dans les années 2000

H.J: ben oui ce qu'a fait l'Etat par manque de moyens mais pour quand même contenir les masses, il a créé des facultés polydisciplinaires, vous voyez ce que c'est : intégrer un scientifique et un économiste côte à côte, c'est quoi ça ? Comment voulez-vous qu'on puisse obtenir de bons profils dans des établissements pareils ? Donc il faut réfléchir, charger des experts du domaine d'analyser, de comparer et de nous donner des propositions, des scénarios qui sont compatibles à la situation socio-économique des marocains et du Maroc voilà ce qu'il faut demander, après on réfléchira éventuellement et s'il faut que ça passe par un vote, pourquoi pas, mais au moins que les choses soient claires, maintenant tout le monde a disant son verdict

W: surtout associer les gens à la décision pour qu'ils adhèrent

H.J: comment ils ont pris la décision, ils se sont basés sur quoi, restons scientifiques, il faut un argumentaire pour rejeter ou pour accepter et ça c'est pas donné à tout le monde, il faut des gens du domaine pour réfléchir, analyser pour nous dire voilà ce qui est bon pour le Maroc, voilà comment on peut l'obtenir, voilà comment on peut respecter le pouvoir d'achat dérisoire, on peut aller jusqu'à, par exemple ça aussi c'est faisable, en deçà d'un revenu minimal les étudiants de ces familles avec présentation de justificatifs ne paieront rien, mais au moins on s'inscrit dans l'idée du paiement, même si c'est 50% acceptons le parce que la situation économique du marocain elle est comme ça parce que le marocain il est victime d'inflation, il est victime de taxation, il est victime de beaucoup de problèmes mais si l'on s'inscrit dans cet état d'esprit ça veut dire qu'on va davantage cultiver la culture de la solidarité, ça veut dire, ceux qui on en paieront pour ceux qui n'en ont pas, et c'est très compatible avec notre éducation arabo-musulmane pour autant que j'en sache, le musulman doit aider, son concitoyen, voilà j'ai parlé, je vous ai parlé à cœur ouvert en vous relatant ce que je pense

W: en fait j'avais compris complètement autre chose quand j'ai vu votre exposé, j'avais compris le contraire je pensais que vous étiez plutôt contre cette mesure

H.J: non contre la mesure si elle est mal investie oui parce que ça va créer une autre forme d'injustice, moi personnellement je suis contre les injustices mais je suis persuadé que si on doit payer, certains peuvent payer pour les autres

W: c'est ça, la question c'est celle de la légitimité de cette mesure c-à-d en l'état actuel des choses est-ce qu'on peut demander aux gens de payer avant d'avoir amélioré la qualité

H.J: oui c'est vrai, c'est pour ça qu'il faut des experts pour réfléchir et comme je disais il faut pas s'attendre à un résultat immédiat, certainement que les premiers qui vont payer ils ne recueilleront pas les fruits mais c'est ça la nature aussi y en a qui vont se sacrifier pour les autres, mais bon moi je pense surtout, ce qui me préoccupe, de réfléchir un projet de développement du pays et si le système d'éducation et de formation ne redémarre pas sur une nouvelle perspective...

W: en parlant de la culture, de la mentalité qui doivent changer, c'est vraiment de voir l'éducation comme un investissement primordial au développement autant l'Etat que les acteurs sociaux doivent trouver...

H.J: c'est le meilleur investissement...

W: ça représente un grand manque à gagner, je pense qu'une croissance de 1% dans le chômage représente une part 2,5% du PIB c'est un grand manque à gagner que ce soit pour la collectivité ou...

H.J: on sait pertinemment que ça ne rapportera rien, c'est du gâchis finalement puisqu'on va former des chômeurs en masse

W: et du coup il y a deux acteurs qui s'opposent, ceux qui disent que c'est la responsabilité de l'Etat en premier de trouver les ressources et d'investir rationnellement...

H.J: ça c'est la théorie du cercle vicieux, c'est pour ça qu'on va demander à des gens de gros calibre de nous poser un projet on saura à ce moment-là qui va commencer, je pense que tout le monde va commencer

W: je pense qu'on doit mettre tout le monde à contribution

H.J: et ce qui nous amène à un nouvel état d'esprit, pas celui d'une réforme du système mais d'une révolution morale, c'est la révolution qu'il faut aujourd'hui parce que ça touche la mentalité, ça touche pas forcément les moyens, les moyens on peut les trouver on peut les rassembler, pourvu qu'on soit convaincu et pour convaincre il faut que la mentalité change pour asseoir l'égalité des chances et aboutir à des profils de formation adéquats et équivalents, il faut qu'il y ait des recettes de plus, que l'Etat n'arrive plus à gérer

W: vous ne pensez pas qu'il y a d'autres moyens pour augmenter le budget de l'éducation ?

H.J: donnez moi des exemples

W: la réforme fiscale...

H.J: vous voyez qu'aujourd'hui l'Etat dépense plus de 25% du budget national annuel pour le système d'éducation, c'est énorme, dont une grosse part pour la masse salariale

W: moi je parle d'augmenter le budget général de l'Etat...

H.J: ben oui c'est la même cagnotte finalement sauf qu'on va encore léser le citoyen parce qu'on va prélever chez tout le monde

W: pas forcément par les impôts mais par une réforme fiscale par exemple introduire un impôt sur la fortune...

H.J: non non au contraire mais ça ça touche tous les secteurs, parce que si on introduit un impôt sur la fortune, je pense que ça serait une bonne chose mais à condition là aussi que l'investissement généré par cet impôt soit touché directement et réponde au souci du citoyen, l'infrastructure routière, la santé...

W: c'est aussi un problème de gouvernance pas que de moyens exactement....est ce que vous pensez qu'on peut mieux optimiser les ressources existantes ?

H.J: certainement alors si c'est un problème de gestion, de définition des priorités et objectifs, les choses peuvent être revues, donc prioriser les aspects qui sont utiles

W: ça serait intéressant de voir au niveau des établissements des universités si elles sont dotées de ressources compétentes pour la gestion aussi

H.J: ça c'est un problème, commençons par moi-même, je ne suis qu'un humble enseignant chercheur, je n'ai reçu aucune formation dans le domaine de la gestion, de la gouvernance, de la comptabilité, etc, et pourtant en apprenant sur le terrain et en raisonnant de manière plurielle c'est à dire avec les partenaires, je peux comprendre et mieux gérer, c'est-à-dire avec l'approche participative, parce que dans l'entourage il y a des gens, s'ils montrent la volonté de participer, de contribuer d'aider, il faut les inclure dans la prise de décision, dans l'implication de terrain et ça donne de bons résultats, je pense que l'ENS constitue un exemple petit mais démonstratif comparé aux autres établissements, avec peu de moyens, de budget, on est parvenu à faire de belles choses, c'est pas un miracle, c'est qu'il fallait écouter, il fallait discuter, il fallait réfléchir avant d'investir, c'est important

W: je voulais demander par rapport à l'accès à l'ENS y a une sélection, ça se fait sur dossier...

H.J: sélection drastique, y a plusieurs filtres, premier filtre, c'est au niveau de, tout le monde au respect du principe d'égalité de chance tout le monde peut postuler par rapport à la spécialité à la nature du diplôme dont dispose le candidat mais après on fait un premier classement sur la base des notes et des moyens, on va prendre les meilleurs, puis le deuxième filtre c'est une épreuve écrite et le troisième c'est un entretien oral

W: c'est une sorte de concours au final

H.J: oui c'est un concours vraiment très puissant

W: est-ce que vous pensez qu'on doit introduire peut être plus de régulations dans l'accès ouvert ou est-ce que ça contribuerait à rendre le système plus élitiste

H.J: non je pense plus que le problème d'accès ouvert c'est d'abord un problème d'orientation, faut qu'on instaure un système d'aide à l'orientation, vous voyez les jeunes bacheliers, ce sont des jeunes marocains de 17, 18 ans, pourquoi ces jeunes obtiennent le baccalauréat avant 18 ans ou à 18 ans, pas à 20 ans

W: sauf les redoublons

H.J: moi je parle de la masse, ces jeunes titulaires du baccalauréat vont passer du système scolaire au système universitaire, 1; 2, côté socio-législatif, ils vont changer de statut, ils vont passer de statut de mineur à statut de majeur, 18 ans c'est l'âge de la majorité, c'est important, ça veut dire qu'à 18 ans on devient un individu complet et c'est soit à l'input soit aux premiers à l'accès à l'université mais c'est toujours l'input, c'est pour ça que dès la première année de l'université il faut accompagner ce transfert, le changement de cadre et le changement statut chez les jeunes et il faut combler les déficits en même temps parce que aujourd'hui tout le monde se plaint du niveau de nos jeunes bacheliers, sans nuire à personnes, y en a ils ne parlent pas une seule langue correctement

W: c'est un cumul de lacunes, ça serait bien une année de mise à niveau ou d'orientation

H.J: c'est comme ça, d'ailleurs dans mon exposé j'en ai parlé, je définis l'université comme le laboratoire de développement humain, et je définis le système scolaire comme une pépinière de développement qui nous offre des jeunes qui peuvent être dans un état de santé très bon ou un état de santé chétif, qu'est-ce qu'on doit faire, mais c'est toujours une plante pleine de vie, et si elle est en bonne santé tant mieux, aussi tôt je vais la placer dans son nouvel environnement sans acclimatation, mais pour ceux et qui sont les plus nombreux arrivent dans un état moyen ou faible, il faut les assister

W: s'ils sont les plus nombreux c'est qu'il faut agir à la source et gérer la cause

H.J: moi je parle de mon système de l'enseignement supérieur je ne peux pas guérir les maux des autres, si je réussis à guérir les miens c'est déjà pas mal, mais ça c'est une révision des curricula et des problèmes de massification, la massification avant de toucher l'enseignement supérieur, elle a envahi le secondaire et le primaire, est-ce qu'une classe de 60 élève peut gérer à un niveau convenable, donc ces gens qui manifestent des déficits linguistiques, de développement personnel, de technologies et d'outils de télécommunication, c'est pendant cette année qu'on va les résoudre sans donner à leur inscription une couleur de spécialité pour qu'on corrige les déficits et en même temps on va mettre des outils d'orientation qui vont accompagner le jeune et non imposer à avoir une nouvelle vision et à prendre une voix qui est proche de ses compétences personnelles, et là aussi on va garantir un niveau de réussite supérieur, d'ailleurs dans un courrier récent, le nouveau ministère de tutelle, de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur appelle cette année de transition, on peut l'appeler comme ça, parce que ce que je disais tout à l'heure le jeune bachelier va changer de cadre et de statut, c'est une transition, il faut qu'elle soit réussie, sinon il risque de rater sa carrière universitaire

W: vous pensez qu'on doit continuer sur la massification ?

H.J: c'est pas ce que j'ai dit, c'est-à-dire l'adopter ?

W: non c-à-d que tout le monde ait accès à l'enseignement supérieur

H.J: c'est un droit universel, l'accès l'enseignement supérieur, maintenant on vit une culture d'apprentissage tout au long de la vie, même quand on exerce on est obligé d'apprendre, sinon on se fait dépasser, donc c'est une injustice flagrante que de priver un citoyen de poursuivre ses études, mais il faut quand même le mettre dans un contexte et dans un cadre convenable pour pouvoir réussir

W: donc ce droit ne doit pas être fait au détriment de la qualité

H.J: il faudrait que sa mise en place se fasse dans de bonnes conditions parce que je vous ai relaté dans mon exposé l'exemple français qui n'est pas toujours à suivre mais dans cette perspective, ils ont résolu le problème

W: y a une nouvelle réforme

H.J: la massification a été vécu dans tous les autres pays, moi je peux réunir l'exemple de la France et du Québec, du Canada, c'est une autre école le Canada ils sont très bon dans le système éducatif, j'aurai pu si j'avais le temps avoir les données sur les pays scandinaves qui sont leaders dans le système d'enseignement et de formation, certainement qu'ils ont résolu la massification, au contraire il ont adopté et encouragé la bonne massification, pas la mauvaise massification comme chez nous

W: qu'est-ce que vous entendez par là ?

H.J: chez nous la massification c'est une surdensité, chez eux c'est l'obligation des jeunes, pas la prise de force, mais mettre un contexte et un cadre très favorable pour développer chez tous les citoyens l'accès au savoir jusqu'à un niveau vraiment supérieur, c'est ça la bonne massification

W: tout à fait mais en France le débat porte justement sur le fait que l'université ne produit plus et souffre de l'abandon, de l'absentéisme etc, ne produit pas une élite comme dans les grandes écoles, y a une grande compétition, j'ai l'impression qu'ils vont plus vers la sélection

H.J: oui ça été refusé, la tentative a été déjà

W: Là ils ont mis un nouveau système qui s'appelle parcours sup c'est sur dossier...

H.J: ils parlent d'orientation mais c'est une sélection en fait d'ailleurs il y a eu de mauvaises réactions des étudiants l'année dernière j'étais en France

W: jusqu'à maintenant y a des étudiants qui n'ont pas trouvé de place, ça donne pas une bonne impression

H.J: c'est un retour à la mauvaise massification qui est comme un champignon, on peut le combattre, chasser mais il peut repousser

W: excusez-moi je n'ai toujours pas compris ce que vous voulez dire par bonne ou mauvaise massification

H.J: alors bonne massification, c'est-à-dire l'Etat appelle les citoyens à accéder à l'université, à accéder au savoir, au savoir-faire, à constituer une culture élite en les plaçant dans un cadre favorable, avec un cours d'encadrement favorable, avec des moyens pédagogiques et de formation très bons. La mauvaise massification c'est d'ouvrir les portes à tout le monde sans pouvoir leur apporter la bonne formation

W: donc l'orientation serait une solution ?

H.J: l'orientation doit aider mais elle n'est pas à elle toute seule suffisante

W: à condition que ça ne se transforme pas en sélection

H.J: non je parle d'orientation c'est que tout un chacun doit poursuivre des études dans un domaine proche de ses compétences afin d'obtenir à la sortie un profil adéquat pas pour l'Etat mais pour le citoyen aussi mais quand on fait le cumul des bonnes compétences des citoyens c'est la société qui gagne aussi

W: c'est la collectivité profite en premier lieu...

H.J: c'est ça qui fait la différence c'est pour ça qu'aujourd'hui on n'a pas que, enfin disant que l'université publique marocaine ne forme pas que des chômeurs, ne forme pas que des mauvais profils, dans les grandes écoles on forme des bons profils, les lauréats ne chôment pas, on voit pas beaucoup d'ingénieurs de l'école Mohammedia qui sont au chômage, y en a qui sont embauchés au terme de leur stage de fin d'études, dans de très bonnes et de grandes entreprises, j'ai une nièce, je parle en connaissance de cause, elle était embauchée parce qu'elle a fini son stage de fin d'études l'année dernière le mois d'octobre elle avait son poste et ça c'est du vécu, c'est récent, et de l'autre côté, ça ça reste minime, les médecins globalement ils chôment pas, parce qu'ils détiennent des compétences et un savoir-faire pas qu'un savoir, les lauréats de l'ENS ne chôment pas parce qu'il y a un besoin énorme aujourd'hui dans le milieu scolaire surtout public et même privé, par contre des lauréats des grandes facultés ont des profils je dirai pas mauvais mais très hétérogènes, mais chez beaucoup de lauréats, il y a un peu de bon savoir mais il n'y a surtout pas de savoir-faire, ils font des travaux pratiques, ce sont des travaux pratiques en quelque sorte révolus, il faut travailler sur l'appliqué sur des choses directement qui touchent le secteur socioéconomique au lieu de faire un TP par exemple pour un physicien, un TP dit de mécanique, non il faut faire peut être un TP sur l'industrie auto ou sur l'industrie aéronautique, là on est déjà en train d'orienter, vous voyez la différence ?

W: l'actualisation du savoir

H.J: la mise à jour.

Retranscription 6

Entretien avec Abdellah Saaf, professeur chercheur à l'Université Mohammed V et ancien ministre de l'Education sous le gouvernement d'alternance (USFP, gauche), septembre 2018

A.S. : Je pense que le rôle principal c'est celui de l'Etat non seulement stratège mais régulateur et tant que nous n'avons pas atteint des objectifs aussi bien quantitatifs que qualitatifs, le rôle de l'Etat est déterminant. Deuxième élément, j'avais relevé que dans le budget de l'enseignement supérieur on intégrait une enveloppe qui était affectée à l'enseignement privé, pour appuyer l'enseignement privé. **L'Etat a constamment appuyé des universités privées**, comme Al Akhawayn comme maintenant l'université dite euro-méditerranéenne...

W : Alors même que les universités privées sont censées décharger l'Etat de...

A.S. : d'autant qu'il fallait estimer dans un premier temps les appuyer, puis après...

W : Je pense aussi que ça remonte au plan d'ajustement structurel dans les années 80 qui a marqué une baisse de dépenses sociales et aussi la réforme de l'éducation était plus centrée sur comment décharger l'Etat, encourager le privé, rationaliser les ressources...

A.S. : il y avait cette intention mais pour moi le rôle central en même temps c'est celui de l'Etat. Deuxième élément

W : y a eu le discours aussi de Hassan II en 95 sur la crise cardiaque...

A.S. : oui oui hadak louwel mais il y a eu 2004 au moment où la charte de la commission de la réforme de l'enseignement que présidait M. Belfqih a sorti un rapport qui dénonçait l'état peu reluisant de l'enseignement

W : d'accord...vous avez parlé de la charte nationale c'est en 2000

A.S. : 2000

W : 2004 c'est un rapport sur l'état de...

A.S. : c'est un rapport de la banque mondiale

W : parce que vous avez parlé de la commission de la réforme de l'enseignement

A.S. : ça c'est avant. Elle a été formée du vivant de Hassan I,II et elle a rendu son travail. Elle a terminé son travail en 1999, c'était au même moment du décès du Roi Hassan II, quelques semaines plus tôt ils avaient terminé, et donc **y a eu une idée comme ça d'appuyer l'enseignement privé avec l'espoir qu'un jour il pourra soulager soulager les efforts de l'Etat**. Mais sur cette question moi j'ai un point de vue qui est assez ferme que l'Etat en a pour longtemps, doit s'occuper du secteur pendant longtemps jusqu'à ce que les choses soient bien assises y compris le lancement de l'enseignement privé, ça c'est une première idée. La deuxième idée la question de la gratuité j'ai discuté avec un officiel il y a quelques jours, il m'a dit la non-gratuité, avant **la gratuité n'est pas un principe inscrit dans la constitution, je lui ai dit il est inscrit dans un corpus constitutionnel qui est le manifeste de l'indépendance**, qui est...donc c'est un peu comme le programme national de la résistance en France et l'horizon d'une justice sociale plus grande, etc. Troisième élément, le privé tel qu'il existe aujourd'hui fonctionne avec beaucoup de public, l'argent mais aussi les ressources humaines et profite aussi du pic des retraites de l'enseignement supérieur public, c-à-d que beaucoup de ceux qui sont sortis ces dernières années à la retraite sont récupérables pour quelque temps avant le vieillissement

W : pas que ceux qui sont à la retraite je pense même pendant leur fonction

A.S. : eh pendant leur fonction et maintenant les retraités, y a un appel des retraités incroyable

W : pour participer à la formation des enseignants

A.S. : ça je ne ferai pas la promotion du privé

W : d'accord

A.S. : moi je suis enseignant public

W : puisqu'ils profitent ils pourraient aussi contribuer c'est ça l'idée

A.S. : Y a aussi d'ailleurs mn les classes préparatoires au-delà du bac vous avez un appui sur les ressources humaines du public et apparemment ils travaillent bien dans le privé, les gens ont tendance à penser qu'ils travaillent mieux, ça c'est, il faut enquêter sur ces aspects-là, les perceptions des gens du professeur qui est opérationnel dans le public, comment il devient performant dans le privé, moi j'avais ma fille qui prenait des cours supplémentaires à la maison c'étaient des gens du public qui enseignaient aussi dans le privé, ils avaient leur emploi du temps complet

W : parce que l'un justement des arguments pour cesser la gratuité ça serait, la gratuité a des effets contre performants

A.S. : ça c'est un faux argument

W: c'est l'argument de la nouvelle gestion publique

A.S. : c'est l'UIR ça

W : voilà on devient client de la marchandisation de l'enseignement, on est plus exigeant par rapport à la qualité...

A.S. : c'est faux il y a de merveilleux professeurs dans le public, y a des gens qui aiment leur métier, qui le font bien, puis en ce postulat que j'ai moi, l'espace public doit être compétitif, c'est pas parce que c'est public que c'est pour les pauvres

W : mais justement pour qu'il devienne plus compétitif il faut plus de moyens...

A.S. : plus de moyens, l'Etat doit mettre les moyens

W : D'accord parce que aussi...

A.S. : c'est un engagement de l'Etat qui a été formulé au moment même de la formation de l'Etat marocain à l'indépendance. Faudrait discuter avec les gens de l'association... questionner les gens de cette association pour la promotion de l'école publique, faudrait discuter avec eux, vous avez aussi un autre, deux éléments corollaires, non-gratuité, langue étrangère, c'est comme si gratuité, enseignement public et langue étrangère, c'est dans l'école publique que ça se dégrade, que la question de la langue reçoit plusieurs réponses, y a des sections françaises dans l'école publique, dans les facultés publiques, ils veulent endiguer mais c'est incroyable. Nous on a travaillé avec 24 milliards 22, 24 milliards pour tout le secteur de l'éducation nationale y compris le primaire, etc. Après c'est monté à 36 au temps de Abbas El Fassi. Aujourd'hui ils sont à 61 milliards, donc c'est paradoxal

W: moi j'ai entendu 45

A.S. : pour le seul enseignement non non c'est 61 maintenant d'après ce qu'on m'a dit dans le budget prévu, 61, si on compte tous les éléments

W : parce que l'enseignement supérieur c'est juste 1 milliard 4 je crois

A.S. : c'est ça, l'enseignement supérieur ?...donc faut voir les budgets un par un sur les deux décennies maintenant, depuis au moins depuis 2002

W : en 2018 je crois que c'est pour l'enseignement d'après ce que j'ai vu pour l'enseignement supérieur c'est 1 milliard 4 et avec une hausse de 77 millions supplémentaires qui va être réparti sur 130 établissements donc c'est pas énorme

A.S. : l'ensemble de l'enveloppe de l'éducation nationale, l'enseignement supérieur, formation professionnelle, etc, recherche, y a toujours un département recherche, cette année on atteint 61, c'est les sources officielles

W : l'Etat avance l'argument aussi que ça devient de plus en plus, enfin les ressources sont insuffisantes pour réformer l'éducation c'est insoutenable pour l'Etat seul et donc il faut sortir les moyens ailleurs mais ailleurs c'est...

A.S. : c'est un faux débat moi je , euh y a pleins de ressources qui sont gaspillés ailleurs

W : c'est ça le problème de gouvernance, d'allocations des ressources...

A.S. : ailleurs dans d'autres secteurs on dépense beaucoup d'argent alors que là c'est vraiment un investissement nécessaire

W : stratégie, après c'est 24% du budget de l'Etat je pense

A.S. : j'ai vu dans les tableaux de la banque mondiale il y a des Etats qui arrivent à 30% 35% ils n'ont jamais regretté ça, ça c'est les gens, c'est la culture PAS programme d'ajustement structurel, équilibre, rationalisation que je suis loin de partager, d'ailleurs on a nous pendant le gouvernement d'alternance on a essayé de faire des réformes avec très peu d'argent, ceux qui sont venus après, ils ont eu pleins de ressources

W. : oui surtout pendant le plan d'urgence

A.S. : avant oui c'est ça avec Jettou, c'était en 2007 2008, beaucoup de crédits ont été accordés à l'enseignement supérieur, on constate qu'il n'est pas devenu plus performant, vous avez vu les tableaux de la banque mondiale ? le classement, l'université marocaine est classée parmi les universités émergentes, l'enseignement supérieur est considéré, il n'est pas retardataire, c'est pas le plus, parmi les plus mauvais, la deuxième catégorie concerne, ceux qui ne réussissent pas à émerger, troisième catégorie ceux qui émergent maintenant et la quatrième c'est les excellents, le Maroc est dans la troisième catégorie

W : ça m'étonne parce qu'au niveau du rendement le taux de chômage chez les diplômés

A.S. : ouais c'est le mais ça c'est le marché, c'est le marché qui n'est pas, nous n'avons pas une économie qui influe sur l'enseignement, l'idée de dire, tiens l'enseignement est mauvais donc on trouve pas d'emploi, non c'est le marché qui n'est pas performant qui n'est pas suffisamment fort pour secouer l'appareil éducatif, ça c'est un raisonnement unilatéral

W : parce qu'on parle aussi de l'inadéquation entre les formations et le marché...

A.S. : ouais mais quel marché ? Y a pas de marché, si y avait un marché ? D'abord il faut étudier le marché comment il est, si vraiment il est demandeur du poste...donc vous êtes en train de dire tout ce contre quoi je m'inscris, non non, j'ai jamais admis cette idée, pour qu'il y est une...c'est pas l'enseignement qui doit être plaqué, c'est une articulation dans laquelle il y a une relation dynamique dialectique entre le marché et l'éducation, le marché manifeste ses besoins et vous avez l'université qui tout de suite s'aligne, mais dans l'abstrait comme ça les universités forment, à qui la faute ? c'est aux acteurs économiques qui n'arrivent pas à imposer une vraie économie

W : donc c'est plus le modèle de développement...

A.S. : c'est le marché qui n'arrive pas à se structurer

W : après à part le rendement y a aussi les problèmes qu'on dénonce de la faiblesse du taux d'encadrement, de la capacité de, l'insuffisance de la capacité de...

A.S. : ça il faut voir les

W : ...on a 400.000 places pour 900.000 étudiants

A.S. : 400.000 places ? 400.000 profs ?

W : non je parle de la capacité d'accueil

A.S. : ça il faut voir les données exactes, moi je n'ai pas les dernières données mais il y a 800.000 pas 400.000, on est à 800 et quelque mille, avec la formation professionnelle on dépasse le 1 million, vous parlez des effectifs des étudiants, moi je parle de la capacité d'accueil, c'est abstrait, j'ai eu la visite du Ministre yéménite de l'éducation nationale, je lui dis nos classes sont surchargées, il me dit combien vous êtes ? je lui dis à l'époque on avait les classes surchargées 37, 40 élèves dans le, il m'a dit nous ça peut être 200 dans une classe, qu'est-ce que ça veut dire surchargées, ça veut dire chacun doit avoir une, vous savez moi j'ai étudié en France, parfois on s'asseyait sur les escaliers, on avait pas de place, ceux qui n'avaient pas pris de chaises, ils n'étaient pas devant une table s'asseyaient par terre, c'est pas aussi dramatique que ça, faut pas, on n'est pas, c'est vrai, on n'a pas de campus américain

W : pour les taux d'encadrement par rapport justement parce qu'il y a eu beaucoup de départs à la retraite

A.S. : j'ai pas suivi les derniers mais certainement l'Etat n'a pas suffisamment investi dans ces choses-là, elle dépense beaucoup d'argent dans l'appui donné aux universités privées, l'université publique est le parent pauvre de l'intervention de l'Etat

W : je crois que c'est juste la stratégie peut être qu'il faudrait changer et non pas...puisque à votre avis l'introduction des frais de scolarité ne peuvent pas aider...

A.S. : non, non non

W : et y avait une question aussi que c'est une mesure qui est inscrite dans la charte de 2000 mais elle n'a pas pu être mise en place...

A.S. : laquelle ?

W : celle de l'introduction des frais de scolarité, donc à votre avis...

A.S. : non je veux d'abord rectifier l'information, ils ont voulu l'inscrire, elle n'a pas été inscrite, ils ont voulu l'inscrire alors un des syndicats, la CDT a menacé de dénoncer la charte, le président de la commission, ça c'est un mensonge, le président de la commission qui est répondu par

W : je pense que je l'ai lu dans la charte, je sais pas

A.S. : la CDT a menacé de sortir, M. Belfqih est allé voir Hassan II et lui a dit voilà je menace de boycotter tout ça, après alors que nous venons de finir Hassan II a dit laissez la question

W : d'accord parce que ça été aussi dans un discours royal en 99 je pense

A.S. : mais il n'a pas, il l'a enlevé et donc la CDT a accepté le...

W : maintenant c'est dans la vision stratégique et la loi cadre aussi

A.S. : oui c'est dans...

W : C'est toujours la même résistance sociale

A.S. : mais le fait qu'elle soit dans des textes maintenant ne signifie pas que ça va passer

W : parce qu'il reste la discussion...

A.S. : En France chaque fois qu'il est question de...c'est l'explosion de l'université, chaque fois qu'il est question, dans plusieurs pays d'ailleurs européens, dès qu'il est question, alors on va pas avoir les explosions à la française

W : y a risque social, est ce que les syndicats sont capables de mobiliser

A.S. : maintenant c'est plus les syndicats, c'est le mouvement social non encadré, nous avons des syndicats c'est vrai organisé etc, des professeurs sont au syndicat, c'est la chair à canon des syndicats, mais le problème c'est qu'aujourd'hui, c'est allé dans plusieurs sens, y a un mouvement social spontané, sauvage qui, on a vu cette histoire des professeurs stagiaires, ça c'est un avant-goût des histoires qui peuvent, le syndicalisme de l'enseignement supérieur est resté organisé, y a eu un moment, y a eu plusieurs moments de scission des syndicalistes, faut voir M. Derwich, faut voir les anciens présidents, y a aussi, vous avez vu la décision du tribunal administratif ?

W : contre l'université ? j'ai lu autour de ça

A.S. : il faut trouver le texte et l'analyser, et faut voir les deux points de vue, le président de l'université de Rabat qui avait exigé des, le paiement de frais, a fait appel et a obtenu gain de cause

W : d'accord, parce que l'université a l'autonomie, elle peut faire ce qu'elle veut

A.S. : et quand vous interviewez quelqu'un attendez qu'il réponde pour savoir le faire parler de lui et utiliser ce qu'il dit dans vos développements, un chercheur n'a pas d'idée préconçue, il n'est ni pour ni contre la gratuité, il est neutre, il laisse parler les acteurs, il faudra prendre position dans la conclusion mais il faut faire attention pour que le raisonnement ne soit pas orienté dès le départ, c'est ça mon opinion enfin mon conseil méthodologique

W : merci, après j'ai des hypothèses que j'essaie de vérifier... du coup est ce qu'il y a eu des renoncements à cause de ce risque social de révolte parce qu'on avait en mémoire...

A.S. : renoncement de qui ? De l'Etat ?

W : de l'Etat par rapport à cette question

A.S. : renoncement, il n'a pas vraiment, il n'a pas, il y a des ouvertures de francs dispersés, ils n'ont pas fait une attaque en règle contre ce principe de la gratuité, c'est difficile dans la formation idéologique marocaine d'origine nationaliste et avec la configuration qu'elle a c'est très difficile d'attaquer de franc cette question-là, le font les niveaux, ceux qui viennent d'arriver dans la scène publique ils ont pas la même conscience que les anciens et donc ils le font un peu puis ils reviennent en arrière parce qu'ils voient que le terrain ne suit pas donc c'est pas simplement le renoncement mais la résistance du terrain qui est plus qu'un risque, un risque qui est possible, non c'est pas qu'il est possible, chaque fois qu'il touche à cette question, vous avez vu quand le principe a été, il n'est pas encore adopté, j'ai le texte ici, on peut discuter maintenant qu'est-ce que ça va donner au niveau du parlement

W : y a notamment des syndicalistes qui ont démissionné du conseil supérieur

A.S. : entre autre mais qu'est-ce que le Conseil ? Est-ce que c'est une institution centrale influente ? Vous avez vu ils demandent la démission de de, c'est-à-dire démissionner de cette institution est symboliquement important, mais il n'a pas l'air de jouer un rôle central de par sa composition il n'a pas l'air de jouer un rôle central dans la vie publique marocaine

W : donc le conseil supérieur ne joue pas à votre avis...

A.S. : il n'a pas réussi à avoir une place centrale dans cette problématique de l'éducation

W : d'accord parce que normalement c'est un conseil consultatif mais par rapport à la vision stratégique c'est quand même lui qui l'a élaboré donc mon impression qu'il trace un peu la politique...

A.S. : alors attendez il faut clarifier un peu, est-ce que c'est une instance consultative ? C'est bien, elle donne des avis, ou est-ce que c'est un centre de décision, il n'est plus consultatif il devient acteur, ce qui fait qu'il y a plusieurs décideurs dans ce champs y a plusieurs acteurs qui décident sur la question de l'enseignement, le Ministre de l'enseignement, l'agence d'évaluation, le Conseil consultatif, Conseil supérieur, sans compter la fondation sur les aspects sociaux, des œuvres sociales, sans parler, voilà il y a plusieurs, un des problèmes justement c'est est ce qu'ils décident ou ils donnent des avis ? Le fait d'élaborer une stratégie, est-ce que c'est une décision, ou c'est un cadre indicatif si jamais le Ministre,

qu'est-ce que consulter ? C'est je donne mon avis alors là ce que vous êtes en train de me dire ce n'est plus de la consultation, y a un problème

W : donc il y a une multiplicité des acteurs...

A.S. : une multiplicité des centres de décision, vous me laisserez votre email je vous enverrai un vieux texte que j'ai écrit, écrit en 2010, voilà je crois qu'est ce qui a à dire encore, vous avez vu d'autres personnes ?

W : oui j'ai vu deux personnes de l'enseignement du secrétariat d'Etat à l'enseignement supérieur, j'ai vu...

A.S. : il faut faire attention aussi au discours officiel, y a pas de distance, même quand ils nous donnent des chiffres on doit interroger ces chiffres, quand on analyse la politique publique dans la stratégie c'est à un niveau, les politiques publiques, comme on est des chercheurs on garde une distance critique, ça veut pas dire que je démens ce qui m'est dit, parce qu'il est là, mais je pose des question, hein ça c'est bizarre

W : en tout cas mon but c'est de voir les perceptions de chaque acteur et leur position que ce soit idéologique ou autre

A.S. : mais vous allez remarquer qu'il y a un, je vais vous donner un livre, je vais vous le laisser à la fac, il parle de crise d'enseignement mais en fait, de crise, on en parle depuis l'indépendance, moi Alain Roussillon qui est un politologue qui est décédé est un auteur français du CNRS, on a travaillé un peu sur les articles qui ont été élaboré sur la jeunesse et sur l'enseignement

W : le titre du livre c'est.. ?

A.S. : je vais vous le donner, il ne circule pas beaucoup mais je vais vous le donner, l'idée est la suivante, l'idée est que depuis toujours, depuis que l'Etat marocain indépendant existe on parle de crise de l'éducation et de la jeunesse et c'est les mêmes thèmes qui reviennent

W : donc c'est pas nouveau c'est

A.S. : même le discours de la crise paraît déplacé, une crise c'est quelque chose qui arrive, les choses allaient bien et, ou alors on peut prendre dans un sens plus large, on n'arrive pas à s'en sortir, on voudrait un enseignement performant qui permet de travailler etc, mais on n'arrive pas, ça c'est un autre sens de crise, mais dire que la crise c'est quelque chose de situé dans le temps ça n'a pas de sens parce que depuis 56 y avait des articles qui parlent de la crise et de l'enseignement et de la jeunesse

W : parce qu'on a l'impression que cette crise s'est quand même intensifiée depuis la massification peut être comme les dépenses sont devenues plus importantes aussi avec la baisse des dépenses paradoxalement

A.S. : oui mais l'objectif c'était la massification et la démocratisation de l'enseignement

W : mais cet objectif ne s'est peut-être pas accompagné par les moyens nécessaires

A.S. : il faut s'adapter à ses moyens, faut articuler les moyens et les objectifs, donc on peut se revoir, je pourrai vous donner ça mais pas la semaine prochaine, la semaine d'après

W : donc aussi sur la question de la relation entre le Conseil supérieur et le Ministère au niveau du Ministère vous avez plus l'air de dire justement que le Conseil supérieur est un centre de décision stratégique et que le Ministère déclinait...

A.S. : c'est eux qui sont responsables, ça c'est une technocratisation, c'est une déresponsabilisation, une dépolitisation, pour que ça marche dans n'importe quel secteur y compris dans les politiques publiques sociales, il faut introduire intensément la politique pour qu'il y ait de la compétition, qu'il y ait de la reddition des comptes, de l'interpellation du gouvernement, or y a comme un processus de déresponsabilisation

W : et aussi j'ai remarqué en fait qu'il y avait une petite stratégie d'évitement du blâme parce que chacun renvoyait le blâme à l'autre en disant on n'a jamais parlé de la fin de la gratuité, faut voir le niveau du ministère

A.S. : on a jamais parlé de la gratuité, on a jamais parlé de la, de darija, on a jamais parlé de ceci cela, parce qu'ils savent que la société est encore imperméable à cette idéologie-là, y en a un qui a fait vraiment, c'est le camarade Daoudi, quand il était Ministre de l'enseignement supérieur, là il est allé très loin, à la privatisation, cette tendance néolibérale très affirmée, ça tranche avec le socialisme... on peut se contenter je crois de cette première, je vais vous envoyer l'article et vous laisser à la fac le livre

W : parce que j'aimerais bien voir aussi un peu les mécanismes de prise de décision, je ne sais pas s'il y a la chronologie un peu des acteurs, la commission justement

A.S. : vous pouvez voir les membres de la commission, je peux vous donner des noms.

Retranscription 7

Entretien avec SAADIA BENSILI, députée USFP, membre de la Commission de l'enseignement au Parlement marocain

W: Donc si vous pouviez vous présenter s'il vous plaît ?

S.B: D'accord, je suis Saadia Benshili, actuellement députée au parlement. Auparavant j'ai été professeur de philosophie au lycée et ensuite j'ai été cadre chercheur au conseil supérieur de l'enseignement. J'ai travaillé à la Direction des études et de la recherche sur un éventail de questions qui concernent l'éducation et la formation dans tous les domaines, que ce soit l'aspect pédagogique ou l'aspect lié à l'enseignant et aux acteurs éducatifs, aux curricula et aux programmes. De manière générale, nous avons travaillé sur de nombreuses études, que ce soit dans l'enseignement scolaire qui consiste du primaire, collège et lycée, nous avons également travaillé sur des questions liées à l'enseignement supérieur, par exemple, l'enseignant-chercheur, le système de base de l'enseignement supérieur, les parcours de l'enseignement supérieur, les classes préparatoires, et ce fut donc une expérience importante. De plus, j'ai pratiqué l'enseignement dans la matière de la philosophie, et en même temps je représentais des femmes et des hommes dans le domaine de l'éducation, et donc j'avais une bonne connaissance de la réalité de l'éducation, de tous les problèmes liés à l'enseignement, les conditions de travail, la situation sociale, c'est-à-dire toutes les attentes et les aspirations des professeurs ainsi que l'envie de les motiver et les aider à développer leur carrière. À travers ma présence dans le milieu éducatif et ma pratique civile et éducative, j'ai pu faire face directement aux problèmes les plus importants que le système éducatif connaissait, et pour cette raison nous avons toujours considéré dans ce contexte que la question de l'éducation est une question de société et un constituant fondamental dans le développement des pays et notre devise a toujours été *qu'il n'y a pas démocratie sans éducation démocratique et sans démocratisation de l'éducation* dans le sens où nous considérons l'éducation comme un droit garanti à tous les citoyens et citoyennes. Nous avons donc toujours été un lien entre le système éducatif et le développement de l'édifice démocratique du pays; c'est-à-dire que nous avons toujours eu cette conscience avancée que l'éducation est une priorité nationale et une pierre angulaire du progrès des peuples car nous considérons que tous les peuples du monde qui ont réussi à avancer, l'ont fait grâce à l'éducation et se sont donc développés dans divers domaines économiques et sociaux. La technologie s'est appuyée sur le domaine de l'éducation et de la formation, et cela signifie tous les programmes, les méthodes d'enseignement, l'enseignant et l'élève car nous ne devrions pas oublier que ce dernier est au centre du processus éducatif. D'ailleurs, nous considérons toujours trois composantes importantes: l'enseignant, l'élève et les cursus et programmes; c'est-à-dire les contenus que nous enseignons aux élèves. Ainsi pour nous, la réforme de l'éducation a toujours été basée sur ces trois points, d'abord l'élève comme point central du processus d'enseignement, d'apprentissage et d'acquisition, ensuite le professeur, car il faut veiller aux conditions des enseignants et des professeurs, les motiver, et les aider à pratiquer leur noble mission éducative dans des conditions appropriées qui préservent leur statut et leur réputation. Nous considérons également faire attention aux principes et aux approches que nous étudions, car ces principes sont essentiels, et ce sont eux qui forment la personnalité, la conscience et la pensée de l'élève, et ce sont eux qui nous rassurent sur ces générations émergentes et préparent les générations futures qui pourront à leur tour contribuer à construire notre pays et à construire l'avenir de nos enfants. Certes, c'est quelque chose auquel nous avons toujours aspiré, mais la réalité de l'école publique a connu un ensemble de grands déséquilibres que nous avons vécu et avons même appris à tolérer avec le temps. Un ensemble d'études a été réalisé qui a montré des déséquilibres structurels liés à la réalité de l'enseignement, des équipements, des bâtiments, des curricula et des programmes qui doivent toujours être reconsidérés dans leur contenu et leurs méthodes car c'est un domaine qui connaît un développement important et rapide et nous devons suivre le rythme de cette évolution. Nous continuons à trop charger nos étudiants de connaissances, et ce n'est juste pas possible. Au contraire, nous devons apprendre à l'étudiant à penser, à analyser et à se construire une personnalité indépendante. Ce sont des choses que je considère comme faisant partie des problèmes majeurs dont

souffre le système. En ce qui concerne les zones rurales, il y a un manque criant d'équipements, de bâtiments et de services sociaux pourtant il existe beaucoup d'enfants issus des classes pauvres et vulnérables dans ces régions, et nous devons leur fournir de bonnes conditions de scolarisation parce qu'en ce moment il est clair qu'ils n'apprennent pas dans des conditions appropriées à la scolarisation, et cela se reflète dans les performances de l'école marocaine, car il était clair depuis longtemps qu'elle a des résultats faibles même dans les compétences et connaissances premières comme l'écriture, la lecture, la langue, et donc il est apparu qu'il y a de mauvais résultats scolaires au niveau interne, puis suivi du niveau externe; qui est la relation de l'école avec l'environnement et la question se pose est-ce-que tout ce que nous enseignons aux élèves, est requis dans le monde du travail? Il y a donc une inadéquation entre ce que l'école et l'université offrent et ce que la société et l'entrepreneuriat exigent, etc. Il y a de sérieux problèmes que l'école publique a connus, et ces déséquilibres se sont accumulés avec le temps et depuis l'indépendance nous brandissons des slogans tels que la réforme du système, et malgré certaines réformes diverses et successives, nous n'avons toujours pas pu atteindre les objectifs fixés comme rendre l'éducation totalement publique, faire de l'éducation un droit pour tous, suggérer une éducation avec un bon contenu et de haute qualité, et cette idée est essentielle parce que nous avons toujours exigé la qualité dans ce que nous proposons aux apprenants, qu'ils soient élèves de l'école publique ou de l'école privée, mais malheureusement il y a une nette baisse par rapport à l'enseignement antérieur des années soixante et soixante-dix aux années quatre-vingt, car nous sommes des enfants d'une génération précédente, et quand j'enseignais jusqu'à les années 2000, le système était plutôt pas mal et dans tous les cas, meilleur que maintenant où nous remarquons une baisse de la performance et du rôle de l'école. L'école ne remplit plus sa fonction dans les formations éducatives et sociales en termes de valeurs, car avant nous avions l'habitude, à travers les matières que nous étudions, d'apprendre un ensemble de valeurs qui déterminent notre comportement et notre attitude envers les choses qui nous entourent, nous respectons ceux qui sont plus âgés que nous, nous respectons le professeur, c'est-à-dire ces valeurs que nous avions l'habitude d'apprendre de l'école faisait de cette institution un vrai soutien pour la famille de l'enfant pour l'aider dans son éducation, le guider et lui permettre d'absorber les valeurs qui caractérisent sa personnalité et son comportement dans les années à venir. Ainsi, l'école jouait le rôle de préparer un bon citoyen marocain, mais maintenant la situation a changé et on marque donc une baisse significative de la performance et du fonctionnement de l'école.

W: Selon vous, quelle est la raison de cette baisse ?

S.B: Premièrement, il n'y a jamais eu de réelle volonté politique de réformer l'éducation. Il y avait en effet un discours de réforme et un mot d'ordre de réforme mais la conversion de cette réforme sur le terrain ne s'est pas faite correctement, et donc la réforme a toujours été de manière sélective. Il n'y avait pas de stratégie intégrée et à vision long terme, c'était une 'réforme patchwork' et ce dernier ne vous apportera pas de fruits car tout d'abord, comme je l'ai mentionné précédemment, il n'y avait pas de réelle satisfaction pour une réforme réelle et globale car l'aspect global est essentiel. L'école souffre de nombreux déséquilibres imbriqués et complexes, comme je l'ai dit, des déséquilibres en termes de structures, d'équipements et d'établissements, en plus des villages et toutes les régions rurales ne bénéficient pas de l'école publique et ne garantissent pas le droit à l'éducation. Il y a des déséquilibres au niveau de la gestion et de la gouvernance parce que c'était une mesure centrale; le ministère était celui qui centralisait et dominait. Et même les académies qui ont été lancées dans les écoles publiques n'ont pas reçu assez de pouvoir, et donc la performance des académies était reliée à la gouvernance; qui fait partie des problèmes majeurs qui ont provoqué l'absence de réforme. Alors l'absence de bonne gouvernance dans la gestion, d'autant plus qu'il s'agit d'un secteur dans lequel plus de 300 000 membres, et si l'on ajoute des personnes ayant fait des études supérieures, cela nous donnera un nombre impressionnant, ainsi c'est un grand secteur. De plus, l'université est aussi concernée puisqu'avant c'était un espace de recherche scientifique, de connaissance, de culture, de l'orientation politique, mais on voit aujourd'hui que ce n'est plus le cas donc l'université a aussi perdu son attractivité et son statut juridique, notamment puisque l'université est une locomotive pour le développement et donc l'impact de son échec serait significatif. Il n'est pas concevable que de grandes universités dans le monde produisent des élites et les nôtres vont à la dérive. L'université est censée produire des élites, donc elle doit produire des élites qui marcheront demain et qui seront les leaders de demain dans le domaine économique ainsi que dans tous les autres domaines. Je veux dire que l'université

ne joue plus ce rôle malgré la réforme qu'elle a eu, car on n'a pas autorisé l'université à cette autonomie qu'elle devrait avoir mais on l'a plutôt limité à une autonomie limitée, sans parler de la recherche scientifique, dont les dépenses de l'État ne dépassent même pas 0,25%, c'est-à-dire comment peut-on penser à faire du développement au Maroc si on ne parie pas sur la recherche scientifique et si on n'a pas de vrais chercheurs? On ne peut pas demander à un professeur qui enseigne toute la journée de faire de la recherche en même temps. L'État doit consacrer un budget important à la recherche scientifique si nous voulons atteindre cet objectif dans la mise à niveau et le développement de la société car comme je vous l'ai dit, il y a beaucoup de gouvernements qui ont misé sur l'éducation, la formation et la recherche scientifique pour développer le pays. Donc, on admet qu'il y a eu des réformes ponctuelles en patchwork, mais ce n'étaient pas des réformes globales, il n'y avait pas de dimension stratégique, c'étaient des réformes partielles sans réelle volonté politique de réforme. Puis est venue une station essentielle, qui est la station Al-Mithaq, et elle était essentielle parce qu'elle s'inscrivait dans le cadre de la rotation - le gouvernement de rotation que nous connaissons est celui d'Abd al-Rahman al-Yousifi. Le gouvernement est venu et a accepté de se réconcilier avec la société, et donc il a joué un rôle important parce qu'il était dirigé par un grand parti militant de gauche. Ainsi, cette étape du pacte a constitué une étape fondamentale dans l'histoire de la réforme. Et Al-Mithaq est venu avec un ensemble d'exigences importantes qui tentaient de donner un nouveau souffle réformiste à l'école publique, mais aussi cette réforme, qui est intervenue en 1999 et a été donnée une chance de 10 ans de mise en œuvre, était connue sous le nom de reflux et flux, qui a aussi connu un ensemble de contraintes et de difficultés d'application. Et puis le programme d'urgence est venu, qui aurait dû accélérer le rythme, et plus de 30 milliards de dirhams lui ont été alloués, mais malgré cela, la Commission des comptes a finalement confirmé que la mesure a connu un groupe de déséquilibres par rapport au programme d'urgence, et cela a entraîné plus de retards de la réforme du système, et cela a conduit à ce que plus de déséquilibres s'accumulent et que de grandes difficultés et obstacles apparaissent qui empêchent la réforme du système éducatif. C'est dans ce cadre qu'est né le Conseil supérieur de l'éducation et de la formation, dans lequel sera nommé comme président M. Meziane Belfkih, qui était auparavant conseiller de Sa Majesté le Roi en 2007. Ce conseil est doté d'une commission nationale d'évaluation. Cette commission est censée faire des études évaluant le bilan des acquis pour expliquer pourquoi la réforme n'a pas été mise en place, il y a eu une étude à ce sujet que vous pouvez revoir plus tard. Cette étude a été menée sous la supervision de l'Autorité nationale d'évaluation; qui a réalisé un rapport analytique qui s'est tenu sur les obstacles, les contraintes et les difficultés de cette réforme, et donc c'était une station de base pour le Conseil, qui a entamé des consultations et élargi parce qu'il considérait que les réformes précédentes n'avaient pas pu être une véritable démarche participative avec l'ensemble des partenaires car si la Charte a obtenu une sorte de consensus politique, mais ce consensus est resté fragile car il n'inclut pas les enseignants directement concernés par la réforme, il n'inclut ni les familles ni les associations ni la société civile, mais ce consensus n'inclut que les partis politiques et sociaux et a laissé ceux qui étaient concernés par la question. Le Conseil suprême a essayé pendant cette période de surmonter tous les négatifs que les réformes précédentes connaissaient, et il a donc fallu un ensemble d'exigences importantes qui n'ont pas été activées. Il a élargi son avis et a donné un produit, qui est l'avis stratégique 2015-2030, qui a été réalisé par le Conseil, où j'ai participé aux réunions consultatives qui étaient à au niveau national, dans deux régions: Marrakech et Dakhla. Et j'ai eu un rôle déterminé dans ces consultations qui s'ouvraient à la communauté éducative, aux enseignants, aux administrateurs, aux associations de parents d'élèves, aux étudiants, dans le sens où cela concernait tous les acteurs qui ont le droit du système éducatif, et ça a donc donné ce résultat qui est sorti sous forme d'une vision stratégique, et je pense que vous l'aurez revu, il comprend un groupe de choses et contrôle tout, car j'avais écrit de nombreux paragraphes. Cette vision est considérée comme une nouvelle étape dans le destin de l'éducation et vise à donner une nouvelle dimension à sa réforme basée sur des principes fondamentaux tels que l'équité, l'égalité des chances, la qualité et la revalorisation de la société et de l'individu. Une nouvelle vision de gestion de la réforme a été donnée et a aussi été déclaré que nous avons besoin de nouvelles garanties pour la réforme tant qu'il y a une volonté maintenant, et dans plusieurs discours de Sa Majesté le Roi, il avait l'habitude de dire que nous n'avons plus besoin de discours de réforme et de crise, il faut sortir de ce tourbillon et donner une nouvelle réforme. La stratégie était d'essayer de poser tous les problèmes et enjeux puis identifier environ 14 leviers dans lesquels sont déterminés tous les niveaux sur lesquels la réforme de l'éducation doit être incluse. Nous aurons une discussion à ce sujet, et nous avons consacré une journée d'étude au Parlement, qui était présidé par M.

Habib El Malki, Président de la Chambre des représentants, qui, soit dit en passant, était ministre de l'Éducation entre 2002-2007, et donc c'était une journée d'étude au cours de laquelle le ministre et un groupe de cadres juridiques y ont participé, et ce fut une journée importante. La chose dans laquelle nous nous sommes concentrés sur cette loi-cadre a été discutée mais la discussion officielle au sein de la commission reste encore à avoir lieu exactement ce mois-ci, le 25 décembre. Il y aura une discussion générale dans laquelle nous exprimerons nos positions politiques sur cette loi. De mon point de vue, je considère la loi-cadre comme étant un élément fondamental. J'ai exprimé mon idée devant le ministre et lors de la journée d'étude, où j'ai souligné que c'est la première fois qu'une loi contraignante est mise en place, et la réforme est importante, car les lois précédentes sont toujours venues et n'ont jamais obligé personne pour les mettre en œuvre. Et il suffisait que le gouvernement change et que la couleur politique change aussi, pour que le nouveau ministre puisse abandonner les engagements du gouvernement précédent, mais maintenant non, cela veut dire que l'avis stratégique a été traduit dans la loi-cadre, et en cas de discussion et de modification de certaines de ses dispositions, et en cas de recrutement, cette loi-cadre deviendra obligatoire pour tous les gouvernements, donc elle deviendra une loi qui sera appliquée correctement car elle sera approuvée sur la table du premier ministre, qui mettra en place un comité ministériel qui comprend tous les secteurs, considérant qu'il s'agit d'une question qui concerne tout le monde, et donc la mise en œuvre et le retrait de cette loi au sol seront caractérisés par ce caractère obligatoire. Donc, de mon point de vue, j'ai considéré que c'était un gain important, bien qu'il y ait une discussion sur un groupe de questions dont nous discuterons le moment venu. Mais en général, nous considérons que c'est un acquis après les longs combats que nous avons menés pour réformer l'éducation et lui donner le statut qu'elle mérite et pour permettre aux citoyens et citoyennes d'avoir une bonne éducation car c'est leur droit et le droit de leurs enfants, et donc sur la base de notre conscience et de notre responsabilité, nous ne pouvons pas avancer dans ce pays car plus nous réaliserons une sorte de développement et de progrès dans le domaine de l'éducation, plus le taux de croissance sera élevé. Et je crois que les responsables et les observateurs ont pris conscience de l'importance de la réforme et de son coût onéreux. On néglige l'école et on doit la réformer parce que son coût est trop élevé pour les générations qui suivent. Les générations sont exposées à divers types de marginalisation, et ainsi les générations perdent leur sentiment d'appartenance et un ensemble de phénomènes apparaît dans la société qui sont menés par les jeunes et les étudiants, ce qui résulte de l'absence du rôle réel de l'école et de l'université dans l'éducation, dans l'éducation, dans les valeurs, etc. , et ainsi à préparer un bon citoyen.

W: Et quant à la loi du cadre, c'est quoi le processus qu'elle devra suivre ? parce qu'elle a été adoptée en conseil des ministres, et elle sera discutée en commission

S.B: Oui, nous allons en discuter. Le processus commencera par la discussion générale jusqu'à la discussion détaillée, et nous nous tiendrons sur chaque point en détail en termes de rédaction de lois et d'autres aspects, parce que nous avons beaucoup d'observations sur la façon dont il a été formulé, parce que d'abord le langage juridique a un caractère particulier, c'est-à-dire que lorsqu'il est formulé par la loi, il ne peut pas prendre la formulation linguistique, ensuite il est apparu qu'il y avait des choses qui se trouvaient dans l'avis stratégique et qui ne se trouvaient pas dans la loi, et cela ne les reflétait pas du tout. Et ceci à travers une lecture générale préliminaire, nous allons exprimer notre position et nous souhaitons édicter une loi riche en débats et améliorer son langage et ses lois. Donc, on va commencer par la discussion générale par les équipes politiques qui sont là et présentées en commission, qui sont 6 équipes, puis on va mener des discussions détaillées qui vont se tenir sur chaque exigence et chaque article, et après on va essayer de présenter les amendements en majorité car en ce moment nous représentons la majorité mais l'opposition soumet aussi ses amendements, après cela on passe au vote au sein de la commission où on vote article par article, puis on fait un vote général et c'est ensuite renvoyé à la session plénière où chaque équipe présentera son intervention sur cette loi et comment s'est déroulée la discussion et sur quoi ils sont d'accord et pas d'accord, et chaque parti confirme devant le comité qu'elle votera quel que soit le résultat, et enfin la loi est présentée à la session plénière pour être votée, et elle est envoyée à l'urgence conseil, et j'irai là-bas aussi, et le même processus aura lieu encore une fois. Pour la discussion générale, les syndicalistes seront présents et ils sont connus pour être stricts, donc la discussion sera difficile. Après la fin du processus, la loi sera renvoyée à nous et nous décidons ce que nous accepterons d'eux et ce que nous

rejetterons, et elle sera renvoyée à nouveau pour une révision finale et bien sûr nous savons que le processus prendra beaucoup de temps, au moins 6 mois.

W: La question du financement a-t-elle été débattue pendant cette journée?

S.B: Voulez-vous dire le financement de cette loi ?

W: Non, en fait la mesure qui fait qu'on demande des frais de scolarité par exemple..

S.B: Oui, c'est aussi lié à la loi et il y aura une discussion à ce sujet puisque l'avis stratégique a été confirmé..car il considère que l'État alloue un budget important à l'éducation du budget public et donc le coût de la réforme sera très élevé, mais la stratégie et même la loi sont centrées sur la diversification des sources de financement et elles incluent des communes et aussi le secteur privé, et avec cela est venue la formule pour les familles aisées, mais cela soulève une discussion élargie car qu'elles sont les critères des familles aisées et moins aisées ? Comment les familles aisées enseignent-elles à leurs enfants ? Est-ce une formule solidaire ? Parce que le coût de la réforme sera très important, et donc cela fera l'objet d'une vive discussion sur cette question, parce que ces frais sont considérés comme touchant à la gratuité de l'enseignement, et donc les familles seront obligées de payer pour leurs enfants, surtout pour le secondaire et les universités.

W: Est-ce que ça se base sur des études en question ou pas nécessairement ?

S.B: C'est ce que nous voulons, il faut que l'Etat nous dise qui sont les familles aisées et celles qui ne le sont pas, pour que cette société soit un peu démantelée et mieux comprise et pour qu'on puisse avancer et apporter un vrai changement.

W: Mais y a-t-il déjà des familles aisées dans l'enseignement public ?

S.B: Justement, c'est ce qu'on veut savoir, y a-t-il des familles aisées ou pas et de toute façon il va y avoir une discussion très animée à ce sujet.

W: Oui, parce qu'il y a des risques par rapport aux inégalités sociales et par rapport à l'instabilité et ça pourrait peut-être provoquer des mobilisations ?

S.B: L'enseignement privé, déjà, est considéré comme un associé, et ce n'est pas un associé. On lui a accordé un certain nombre de privilèges en échange d'une certaine qualité, mais il ne se substitue pas à l'enseignement public. Cette régression que l'école publique a connue a incité les familles à rechercher l'enseignement privé, bien qu'il s'agisse de familles étant financièrement très limitées et qu'il n'y ait pas de grandes capacités financières, et pourtant ils inscrivent leurs enfants dans l'enseignement privé. Il a des privilèges, reçoit les meilleurs élèves et les cadres des professeurs de l'enseignement public mais ne s'acquitte pas de ses tâches comme il se doit. Alors qu'offre nous cet enseignement privé ? Il ne fait que perpétuer l'inégalité sociale au sein de la société, c'est-à-dire l'existence de l'enseignement privé avec cette perspective et ces privilèges, et tout cela contribue à perpétuer l'inégalité sociale et la discrimination au sein de la société, de sorte que nous avons un élève privé avec une certaine position et bénéfices, et on a un élève du public qui a une autre position plus inférieure, c'est-à-dire un statut inégal donc, ici dans la loi-cadre, l'enseignement privé en fera parti, mais nous essaierons d'être rigoureux avec, bien sûr chacun est libre d'investir dans le secteur privé, mais selon des normes strictes en matière d'installations, d'équipements, etc. Ce n'est pas évident, par exemple, qu'un investisseur ouvre une école privée dans une villa, c'est inadmissible. Parmi les normes à respecter c'est qu'il faut payer la formation de son personnel et leur assurer un poste professionnel stable pour qu'ils aient des avantages sociaux. De plus, les parents se plaignent toujours des écoles privées et inscrivent leurs enfants dans des heures supplémentaires, alors à quoi sert l'enseignement privé ? Même les pays les plus démocratiques n'accordent pas d'importance à l'enseignement privé, par exemple, la France n'y accorde pas une grande importance, même s'il existe un grand nombre d'écoles privées, mais ils sont fréquentés par certaines familles aisées et non pas des familles

à revenus moyens, mais ici, malheureusement, les familles sont tentées de vendre des biens et d'emprunter de l'argent afin de permettre à leurs enfants de bénéficier d'une meilleure qualité de l'enseignement, donc l'école privée doit être améliorée et le rendement doit ainsi être dans l'intérêt de l'élève et de l'école en général.

W: En ce qui concerne l'éducation publique, selon vous, le problème est-il un problème de moyens limités ou un problème de gouvernance et de gestion ?

S.B: J'ai mentionné précédemment que les problèmes de l'éducation publique se sont tellement accumulés qu'ils sont devenus complexes. En effet, on ne peut pas demander au Maroc, dans son niveau actuel, d'allouer plus de budgets à l'éducation, mais au moins la rationalisation de ces budgets est essentielle. Je veux dire, là se pose le problème de la gouvernance, pourquoi ont-ils gaspillé l'argent du programme d'urgence ? Et ils n'ont pas atteint les objectifs qui avaient été fixés auparavant ? Et il y avait assez de moyens parce que le problème au Maroc n'est pas un problème de moyens, mais plutôt un problème de gestion et de planification et de lier la responsabilité à la redevabilité. Je leur dis au sein du comité : Vous devez être tenus responsables ! - J'avais toujours l'habitude de leur dire que l'argent était gaspillé sans bénéfice, et les choses qui ont été accomplies sont très peu nombreuses, donc le problème est vraiment un problème de gestion mais les collectivités territoriales doivent intervenir, et d'autres acteurs doivent également intervenir et financer également l'éducation. Il faut donc considérer cette possibilité pour que la diversification soit dans les sources de financement. Par conséquent, les collectivités locales doivent l'inscrire dans leur agenda et dans leurs obligations vis-à-vis des citoyens et faire de la question de l'éducation un enjeu fondamental. Elle assure les transports et fournit des logements et des pensions, ce qui signifie qu'elle doit avoir un peu de poids et que l'argent ne peut être gaspillé pour rien au sein de ces groupes. Je considère que le budget alloué à l'éducation reste insuffisant, mais néanmoins nous disons que la gouvernance de la gestion est essentielle pour le système éducatif sachant que nous évoluons dans le cadre d'un régionalisme élargi. Et les collectivités doivent jouer leur rôle dans le domaine de l'avancement de l'éducation ainsi que les collectivités territoriales doivent aussi entrer comme partie et acteur principal dans cet aspect en plus des acteurs économiques, dans le sens où l'école doit s'ouvrir à son environnement, comme l'Association des parents d'élèves, les acteurs économiques, les entrepreneurs. Il doit y avoir une forme de solidarité pour l'influence de chacun si on parie vraiment sur l'école marocaine, son avancement et son rôle dans le progrès et le développement de la société.

W: Quand vous étiez au conseil supérieur de l'enseignement, avez- vous assisté au débat sur la diversification des sources de financement où il y a eu une sorte de polémique ?

S.B: Oui, en effet. C'était le jour de la séance du conseil, et j'y étais. Nous rédigeons nos rapports comme toujours parce que nous étions cadres à la Direction des études et de la recherche, et il y avait des avis différents selon les affiliations existantes, mais celui qui avait pris une position stricte était le Syndicat national de l'enseignement supérieur. Le Syndicat était allé jusqu'à se retirer du conseil et il a annoncé son retrait car il considérait que cette diversification des sources de financement est une violation de la gratuité de l'éducation et considérait que c'était une ligne rouge à ne pas franchir. Le Syndicat national de l'enseignement supérieur avait une position stricte et s'est exprimé par son retrait du conseil. Donc c'est la position qui prévalait en ce moment, qui était distincte, quant aux autres partis, ils ont discuté et exprimé leur position, mais finalement ils ont voté en faveur de l'avis stratégique, c'est-à-dire en faveur de la loi-cadre. Donc, même s'ils ont discuté et donné leurs observations, au final ils ont voté en faveur de la loi et cela vaut pour tous les partis et syndicats qui y étaient présents, notamment l'Union de l'Istiqlal, l'Université libre, l'Union marocaine du travail, la Confédération CDT, parce que je suis syndicaliste et d'ailleurs j'ai été à la CDT bien avant, donc j'en sais beaucoup sur leur position. Bien que qu'ils aient protesté et exprimé leur position politique, ils ont finalement voté, et il y avait de nombreux partis qui ont fait la même chose, comme le Parti Authenticité et Modernité (PAM), le Parti de l'Istiqlal et même le Parti de la justice et du développement (PJD), y avaient leur propre syndicat - le Syndicat national du travail - et le seul syndicat qui a exprimé une position stricte était le Syndicat national de l'enseignement supérieur.

W: Est-il affilié à un parti en particulier ?

S.B: Non, il n'est affilié à aucun parti, il a des partis comme l'Union socialiste, c'est-à-dire qu'il a beaucoup de partis, même les gauchistes sauf le PJD.

W: Il représente les travailleurs du secteur de l'éducation ?

S.B: C'est un ancien syndicat fondé par les syndicalistes, l'Union Socialiste l'a créé dans les années 60, à l'époque d'al-Ulou, al-Maliki et Azman, ce dernier devenu aujourd'hui consultant et membre de l'Organisation des Droits de l'Homme dont il était le président. A cette époque, les syndicalistes faisaient tout, l'Union Socialiste était un parti d'opposition fort sous le règne de Hassan II, et donc elle créait ces organisations syndicales, l'Union Socialiste a créé la confédération, le Syndicat de l'Enseignement Supérieur donc l'Union Socialiste était politiquement et syndicalement très présente.

W: Avez-vous désormais une position claire sur la gratuité de l'enseignement ?

S.B: Bien sûr, nous avons une position en tant que parti et nous considérons qu'on ne peut toucher à l'éducation gratuite et je la défendrai à tout prix. Nous avons déjà publié une déclaration disant que l'éducation est un droit de l'homme et que ce droit doit être préservé et garanti pour tous les Marocains dans le cadre de l'égalité et de la justice sociale, des droits et des libertés. Donc, en tant que parti social-démocrate, nous avons une position sur la question de l'éducation, et nous considérons l'éducation comme un enjeu social majeur qui concerne tous les domaines, et donc nous ne pouvons pas toucher à la gratuité, et nous l'exprimerons davantage comme nous l'avons exprimé auparavant quand la vision et la loi-cadre sont sorties, parce que je suis membre du Bureau Politique de l'Union Socialiste donc on en a parlé dans une déclaration précédente, et c'est moi qui ai personnellement écrit cette communication d'ailleurs.

W: Est-ce que je pourrais le retrouver dans les archives ?

S.B: Je pourrais te le retrouver si tu veux, je contacterai mon assistante à la fin de notre entrevue et je lui demanderai de le rechercher et de te l'envoyer.

W: Merci beaucoup, donc à part ça, je pense qu'on a évoqué pas mal de points, où est ce que j'en suis arrivée.. Est ce que vous connaissez justement des gens que je pourrais rencontrer de l'Union nationale ?

S.B: Oui, il y a la fédération qui a aussi une position très stricte et vous pouvez rencontrer le président, M. Fathi, il est parmi les conseillers, je peux le contacter aussi.

W: Fédération de ?

S.B: Fédération Démocratique du Travail.

W: D'accord donc c'est la CDT ?

S.B: Non c'est la FDT et c'est une émanation de CDT parce que c'était seulement la CDT avant et la fédération en est sortie.

W: Fédération FDT Donc ?

S.B: Oui, Fédération Démocratique du Travail

W: Ils sont aussi contre ?

S.B: Oui, ils ont une position stricte

W: Ils étaient présents dans le conseil supérieur ?

S.B: Non, ils n'étaient pas présents, ceux qui étaient présents c'étaient la CDT

W: J'ai d'ailleurs récemment rencontré un ancien du CDT

S.B: Qui?

W: Son nom c'est Azraih je pense ?

S.B: Azraih ?! Il n'est plus syndicaliste, il a quitté il y a longtemps

W: Azraih était dans la commission de Meziane Belfkih quand ils avaient fait la charte..

S.B: Oui, en 1999

W: Oui il m'avait raconté un peu l'histoire

S.B: Oui, c'est une personne sympathique, et c'est intéressant d'écouter l'histoire mais il s'était disputé avec eux et il a tout quitté

W: Et à ce moment-là, il y a Belarbi c'est ça ?

S.B: Oui, Belarbi est membre du Conseil supérieur de l'éducation, je peux vous donner son numéro de téléphone personnel si vous voulez le contacter.

W: Merci beaucoup

S.B: Sans problème parce que c'est un ami. Je les connais tous parce que je suis une battante. J'ai fait beaucoup pour que j'arrive au Parlement, et en fait je ne voulais pas m'impliquer au Parlement parce que franchement je suis fatiguée. Au contraire, quand j'étais au Conseil suprême, ça allait mieux. On faisait de la recherche et j'étais à l'aise à lire et faire des recherches, mais maintenant que des problèmes, de la confrontation et du bruit, mais bon c'est ça la politique. Alors qui d'autre voulez-vous contacter? Vous devriez également contacter le PJD.

W: Le PJD ?

S.B: Oui, ne pensez-vous pas communiquer avec eux ?

W: Non, je veux communiquer avec eux si j'en ai l'occasion, pourquoi pas ?

S.B: Il y a beaucoup de membres que vous pouvez contacter.

W: Voulez-vous dire contacter le syndicat ?

S.B: Le syndicat ou le parti , le choix vous appartient mais à mon avis, le Syndicat ne vous aidera pas et ne vous apportera pas d'information, il est donc préférable que vous communiquiez avec le parti directement. D'ailleurs, au sein du comité, il y a des membres avec moi qui sont des professeurs de niveau qui peuvent vous aider. Le Syndicat est plein d'idiot.

W: Surtout quelqu'un qui pourrait discuter de cette question de financement..

S.B: D'accord on peut faire ça

W: Merci !

S.B: Vous savez, les membres du PJD en général me respectent beaucoup, et quand je fais des interventions, ils me répondent toujours et sont souvent d'accord avec moi. Si vous voulez parler directement au président, je peux vous aider.

W: Monsieur Mellal ?

S.B: Oui

W: Mais vous m'avez dit qu'il n'a pas beaucoup travaillé sur la question du financement, non ?

S.B: Non, il n'a rien à voir avec l'éducation, mais quand on lui a donné la présidence de la commission, il s'est intéressé plus à la question. Sinon quand j'interviens, il ne parle pas parce qu'il me dit que vous avez parlé de tout, j'ai rien à ajouter. Si vous voulez le rencontrer et connaître son point de vue, c'est formidable. C'est une bonne personne.

W: Parce que vous n'avez pas encore discuté de cette question en comité, c'est peut-être plus intéressant de le rencontrer après le 25, vous ne pensez pas ?

S.B: Oui, d'accord

W: Vous ne savez pas combien vont durer les débats ?

S.B: Très longtemps. Je ne serai pas présente le 25, je serai en France, et je leur laisserai une note de mon intervention, et M. Said agira en mon nom. Il m'accompagne habituellement et donc il s'en occupe, mais sinon la discussion va durer longtemps.

W: Si je peux le voir pendant la période qui vient après le 25 c'est mieux.

S.B: Oui, bien sûr, je reviendrai après le 25 et je serai là donc je le contacterai.

W: D'accord parce que je vais voyager en janvier..

S.B: Ou va tu?

W: Je pars en Belgique pour un séjour de recherche entre Janvier et Février.

S.B: Je comprends donc il faut absolument le voir juste après le 25, et le 25 sera un mardi ?

W: Attendez je vais vérifier.

Retranscription 8

Entretien avec Abdelkader Azraih, président de la commission régionale des droits de l'Homme, ancien syndicaliste, ancien membre du Bureau exécutif de la CDT, ancien parlementaire et président du groupe de la CDT à la Chambre des conseillers, représentant de la CDT à la COSEF, novembre 2018

A.A: Quand j'étais syndicaliste j'étais membre du bureau exécutif de la CDT, et j'étais parlementaire membre de la deuxième chambre, président du groupe de la CDT au sein de la deuxième chambre, et j'étais aussi représentant de la CDT au sein de la Commission royale présidée par Feu Meziane Belfkih qui a rédigé la charte de l'enseignement, et bien sûr j'étais membre du bureau national du syndicat national de l'enseignement, j'étais aussi membre des commissions paritaires de l'enseignement, je représentais le collège des professeurs de deuxième cycle

W: Vous connaissez bien la question j'imagine. Donc vous avez participé à la commission qui a élaboré la charte de l'éducation en 2000, est-ce que cette question du financement a été débattue dans cette commission ? Que pouvez-vous me dire là-dessus ?

A.A: Oui, cette question a été débattue à ce moment-là et vraiment vraiment c'était **les deux questions choc de la commission c'était la stratégie linguistique de l'école marocaine et la question du financement.** Donc concernant le financement, à ce moment au sein de la commission il y avait deux grandes opinions : il y avait l'opinion qui était pour la participation la cotisation des parents dans le financement de l'enseignement et surtout des lycéens, concernant les lycées et les universités. Concernant cette participation-là, il y a même Abdelali Benamour qui a proposé tout un projet de financement concernant les lycéens et les facultés. Et pour eux ceux qui sont encore pour la gratuité de l'enseignement, ça c'est une **vision classique**, cette opinion est basée sur une analyse classique dépassée. Ils disent bien sûr que ce ne sont pas les parents pauvres ou qui n'ont pas les moyens qui vont payer donc ceux qui vont participer au financement ce sont les familles aisées et des familles de la classe moyenne. Donc c'est grosso modo une philosophie d'essayer de libéraliser l'école pour pouvoir faire face aux défis financiers qui se posent puisque nous ne sommes pas un pays riche, donc ça c'est la première opinion. La deuxième que je représentais et que j'ai défendu pour dire que premièrement, concernant les catégories sociales qui vont à l'école publique, premièrement l'école publique et c'est ça la philosophie française concernant l'école, l'école publique française représente la république française, et pour moi l'école publique marocaine représente le Maroc indépendant au-delà des classes, des tables, des tableaux, d'instituteurs, de professeurs, c'est la carte... Donc l'école publique ce n'est pas seulement des classes, des tables, des instituteurs, des élèves etc. C'est l'identité nationale, on peut pas imaginer un Etat souverain sans qu'il ait une école publique. L'école publique c'est aussi la base de l'équilibre de la culture nationale, c'est elle qui produit de la culture nationale, c'est elle qui produit des cadres nationaux et c'est elle qui représente l'Etat, parce que l'école privée ne peut pas être présente n'importe où dans le Maroc. Deux, les catégories sociales données par ceux qui représentaient la première opinion ils sont déjà dans les écoles privées, la grande bourgeoisie marocaine, depuis l'indépendance, leur enfants filles et garçons ils sont dans les missions, française, espagnole, américaine et maintenant la mission anglaise, donc eux aussi dans des écoles privées pour préparer des baccalauréats avec des grands moyens et ainsi de suite, on n'a pas besoin d'inciter ces gens à revenir, et même quand ils ont leur bac ils défendent le bac international, et quand ils ont le bac, ils ont des facilités pour aller au Canada, Bruxelles, Paris...qui va la classe moyenne aussi, elle est, comme c'est connu dans la sociologie des classes, elle essaie de grimper l'échelle de classe, et elle essaie de suivre le même chemin que la grande bourgeoisie. Donc ceux qui restent c'est les classes pauvres, la classe ouvrière, ceux qui ont le salaire minimum, qui ne trouvent pas d'autres moyens, ces gens ont besoin de l'école, c'est-à-dire que gagner quelque chose ou remplir les caisses par ces gens-là c'est du bavardage inutile, ça donne rien. Et même quand ils ont présenté le projet, à ce moment-là le rendement c'était dans les environs de 460 million de dirhams, et pour moi c'était parce que **si jamais on lance le financement des cours par les**

parents, ça va exploser, et la stabilité du pays est plus chère que 460 million de dirham, donc... Et puis troisièmement pour moi, l'opinion que je défendais, on ne peut pas imaginer l'Etat-nation sans qu'il ait un système éducatif propre à lui. Si on partage cette mission de l'Etat avec le secteur privé, et quel secteur privé parce que maintenant soit dans l'espace éducatif marocain comme vous pouvez le constater, c'est un espace de concurrence et l'école « privée marocaine » ne peut pas faire face à de grands systèmes qui existent sur place qui se développent tels que la mission française, l'école américaine, l'école anglaise et ainsi de suite, ou bien ils sont obligés de faire l'intermédiaire c-à-d ce sont des financeurs marocains qui rentrent en collaboration avec des systèmes étrangers, par ex ceux maintenant qui sont allés chercher des écoles au Canada ainsi de suite. Et plus que ça, la capacité de ces écoles, de ces systèmes, elle reste une capacité citadine, c'est pour cela bien sûr on ne peut pas aller au-delà du contexte historique, laissez le secteur privé se développer avec ses propres moyens, avec le soutien de l'Etat, surtout le secteur privé marocain, et donnons à l'école publique les moyens de continuer à exister pour qu'elle représente les grands atouts de l'Etat. Par exemple on ne peut pas imaginer un jeune marocain de demain qui va défendre l'intégrité territoriale s'il ne passe pas par l'école et si le système scolaire de l'école publique ne lui présente pas une matière politique et économique qui développe sa conscience nationale pour défendre les intérêts nationaux; l'école publique marocaine ce n'est pas un instrument pour produire des cadres mais pour produire des citoyens aussi. On ne peut pas traduire la tradition marocaine, l'histoire marocaine sans qu'il y ait cette école marocaine. Voilà le plus grand défi pour moi, c'est pas un défi financier mais c'est un défi d'existence de cette nation dans laquelle nous vivons et nous devons la défendre. Pour moi, l'école publique c'est pas seulement un instrument éducatif mais c'est une arme pour défendre la nation et ses intérêts, pour défendre sa culture, pour défendre son passé et pour défendre son avenir. Pour moi, il n'y a pas un avenir d'un Etat nation comme l'empire marocain sans cet instrument. Donc ceux qui demandent l'argent pour payer cette école c'est comme s'ils demandent de détruire cette arme dont on ne peut pas se passer de ce qu'elle donne comme force, comme rassemblement de la population marocaine. Et finalement **l'enveloppe budgétaire qu'on veut ramasser n'est pas d'une grande influence et importance.** Donc pour y aller vers un renouvellement de la contribution pour soutenir le système scolaire, donc j'ai proposé à ce moment-là de créer une **caisse nationale pour le soutien de l'école marocaine** et la participation dans cette caisse est répartie comme telle : comme par exemple nous les fonctionnaires de l'Etat on paye des impôts qui sont retirés de notre salaire directement, donc j'ai proposé 4% de ce retrait de cet impôt sur le salaire passe à cette caisse puisque nous sommes des parents. Deux, comme les entreprises marocaines, le secteur privé marocain, le secteur semi-public marocain gagnent beaucoup sur les cadres qui sortent de cette école, qui sont le produit, le fruit de cette école, ils doivent participer à 5% sur les bénéfices annuels, donc tant qu'ils recrutent des ingénieurs marocains, des cadres marocains, des techniciens marocains ils participent, et bien sûr 5% annuels sur le budget de l'Etat va à cette caisse. Et la fondation, comment elle s'appelle ? Hassan II pour le soutien des projets ainsi de suite, va aussi participer avec un pourcentage intéressant

W: pardon c'était quoi la dernière... ?

A.A: c'est la caisse...

W: De solidarité ?

A.A: non non c'est la caisse qu'ils ont créé quand on a commencé la privatisation, je ne sais pas si c'est la caisse Hassan II ou Mohamed VI, c'est là où on a déposé l'argent de la privatisation qu'on prélève, et qui peut aussi participer. Et donc bien sûr on doit y aller chercher des financements internationaux pour soutenir l'école, il y a pas mal de fondations internationales qui, par exemple la fondation qui a le siège en Angleterre « l'école pour tous » et cette année par exemple ils ont proposé au Maroc un soutien de 15 millions de dollars, c'est un don, donc il y a plusieurs dons de ce genre pour soutenir l'école

W: vous ne pensez pas que ces financements sont déjà versés dans le budget de l'éducation nationale ?

A.A: c'est pas de cette manière, on doit rassembler ces budgets pour avoir une vision aussi intéressante de l'avenir, si jamais tu vas trouver des familles pauvres qui ont quitté et des familles aisées qui ont passé... Donc moi comme doyen je vais chercher, je vais voir le CV de la famille pour chercher les étudiants qui ont payé. Donc dans l'examen d'entrée je vais rejeter tous les dossiers des familles que je vais prendre en

charge. Donc je crois pas... et aussi **c'est un principe fondateur de l'école publique**, si on le touche... c'est pour cela que j'ai imaginé **un autre instrument de participation dans le financement des familles, sans toucher le principe** direct de l'école publique, mais il y a une certaine participation de l'école publique. Et aussi j'ai proposé plus que ça, j'ai proposé la création d'un conseil du lycée et un conseil de faculté. Ce ne sont pas les conseils qui existent maintenant, mais c'est un conseil qui implique les parents et les étudiants. Donc ce conseil dans sa réunion préliminaire annuelle ou deux réunions annuelles, avec un secrétariat qui fait le suivi, en discussion avec le doyen et les présidents des départements, en discussion, que notre université cette année elle a besoin de tel financement de plus pour acheter le matériel, pour assurer les voyages des étudiants pour connaître d'autres expériences, pour inviter des professeurs de l'étranger pour participer à la formation de l'Université, ainsi de suite... A ce moment-là, je crois que c'est pas l'administration de l'enseignement qui va prendre la décision de participer mais ce sont les parents c'est ce conseil qui est soit disant indépendant qui va dire voilà pourquoi pas participer à soutenir nos enfants, nos jeunes médecins, infirmiers pour que leur école soit à la hauteur de former de meilleurs médecins, de meilleurs ingénieurs, ainsi de suite. Donc c'est un outil qui peut participer à un équilibre financier de l'Université sans que l'administration de l'Université publique ne soit impliquée. Donc c'est un soutien de plus, et c'est l'Université bien sûr. Et on va faire une grille, les familles qui ont 6 garçons, qui le financement 4000, 5000, 6000 dirhams par exemple vont donner 200 ou 300 dirhams, une famille (?) ainsi de suite, avec une grille et on va impliquer une certaine gouvernance, une certaine **gouvernance qui va clarifier la situation financière de l'Université**. Parce que jusqu'à aujourd'hui personne ne sait combien finance... quelle est la caisse de cette Université ou de cette faculté...

W: il n'existe pas déjà des conseils dans les Universités ?

A.A : non il y a les conseils, mais quand même puisqu'il y a l'indépendance, et puis aussi même les projets de présentation pour occuper le poste soit de Président de l'Université, soit les doyens, normalement quand j'étais dans la Commission, et quand Si Abdellah Saaf il était Ministre à ce moment-là, on a créé cette commission de choisir les 3 parmi ceux qui sont à la base d'un projet de faire évoluer l'Université, ou bien c'est pour cela par exemple que les Présidents d'Université ne sont pas nécessairement des professeurs, il peuvent être un ingénieur, un entrepreneur, un grand fellah, et ainsi de suite, mais qui présentent un projet de développer et de connecter l'université avec son entourage économique et social et ainsi de suite. Donc maintenant on sait qu'il y a des commissions de choix de ces Présidents d'Université, **on ne sait pas quels sont leurs projets, comment ils sont évalués, est-ce que le projet qu'ils ont présenté est défendable, est-ce qu'il a été réalisé de 50% 60%...** Par exemple, le Ministre est évalué par le parlement, le directeur du secteur semi-public il est évalué par le gouvernement, mais malheureusement les présidents... il y a des fois qu'il y a des grèves de professeurs universitaires ou bien des élèves, et c'est la même chose pour les doyens, malgré la différence qui existe, parce que les doyens ils sont des professeurs. Donc quels sont ces projets là ? Donc ce monsieur, le président, il va présenter un projet financier, un projet pédagogique, un projet scientifique, concernant cette... Donc, bien sûr il doit étudier la gamme des étudiants qui sont dans leur Université pour dire voilà combien je vais récolter de... le Ministère combien il va me donner, la caisse de soutien de l'Université marocaine combien elle va donner, et le conseil des parents des étudiants combien il va participer. Par exemple, on peut aussi imaginer un crédit sur la scolarité. Ce fameux étudiant qui va vient à l'université de médecine par exemple, il va faire ses études, ce crédit de 30%, de 20%, et quand il aura son diplôme, donc pour ceux qui sont dans cette catégorie d'étudiants, ils vont être affectés dans les zones rurales pendant deux années pour rembourser cette (dette), avec un salaire mais un salaire moins... voilà. Par exemple en Chili pour avoir une bourse universitaire après le bac il faut aller enseigner pendant deux ans dans les régions lointaines, dans les montagnes dans les régions de l'arrière-pays, seuls ces étudiants qui ont enseigné là pendant deux ans qui ont le droit à la bourse, par exemple. Donc il y a mille possibilités de faire participer sans toucher au principe fondateur de l'école publique qui est la gratuité.

W: une autre question, en fait c'est cette mesure elle a été quand même inscrite dans la Charte il me semble, elle devait être mise en œuvre 3 ans après la réforme mais ça n'a pas été le cas. A votre avis, quelle est la raison de cette non mise en œuvre ?

A.A: non c'était pas ça, c'était pas ça.

W : parce qu'elle est dans l'article 175 je pense

A.A : non non, c'était à la fin de la décennie. Donc pour ce qui concerne le financement de l'école en général, c'était un **point de blocage**, et c'est pour cela qu'on a pris beaucoup de temps pour adopter la Charte. Et **j'étais, au nom de la CDT, le responsable du blocage**. Donc Feu Meziane Belfqih, après une discussion personnelle avec lui et chez lui, il a pris une semaine pour avoir l'avis des conseillers et des profs de l'économie marocains et étrangers, et puis un jour c'était un mardi, non un lundi, il m'a téléphoné il m'a dit voilà on doit se voir, et il a dit voilà ce que je te propose c'est un **arbitrage royal**. Donc le mardi matin, il est allé voir le secrétaire général de la CDT, et quand il a quitté il avait rendez-vous, il avait une audience avec Sa Majesté Feu Hassan II vers la fin de la matinée, donc il a présenté les deux avis, donc l'arbitrage royal a été de laisser le temps pour que les gens réfléchissent c'est pour cela qu'il a proposé les 10 années de la réforme, donc d'après ce qu'il m'a dit Si Meziane c'est que **Sa Majesté lui a dit que si les marocains voient l'école publique marche bien, sûrement qu'ils vont être très heureux de ces résultats, ils vont être ouverts à participer au financement de cette école qui marche bien**, donc donnez-leur le temps de voir cette école nouvelle que nous défendons et ce moment-là si on leur demande de participer au financement de cette école, comme ils l'ont accepté toujours, comme ils ont accepté de participer à la mosquée de Casablanca et dans beaucoup de choses et apparemment dans la politique des barrages ainsi de suite... et aussi dans la Charte il existe, il a dicté un petit paragraphe à Feu Meziane Belfqih qui dit dans la nouvelle réforme fiscale que va connaître le pays on va demander à la Commission qui va s'en occuper la création de cette caisse de solidarité avec le soutien financier de l'école marocaine, donc à 15h de l'après-midi Si Meziane Belfqih m'a téléphoné pour me dire voilà ce qu'a proposé Feu Hassan II, est ce que tu es d'accord ? Je lui ai dit bien sûr je suis d'accord, c'était la journée je me rappelle très bien et le soir Feu Sa Majesté a donné un discours royal pour nous déclarer la vente de la deuxième ligne téléphonique qui était Meditel, il était apparemment très heureux pour cette opération qui va lancer l'économie marocaine, on s'est réuni à 17h je me rappelle très bien, donc et après un mot de Feu Meziane Belfqih on a signé au nom de nos organismes la fameuse Charte de l'enseignement.

W : est-ce que cette caisse de solidarité a finalement été créée ?

A.A : non non, il a proposé aussi Hassan II de faire pendant ces années de réforme de 10 ans, le gouvernement est dans l'obligation de chaque année ajouter au budget de l'enseignement 5% et aussi c'était pas le cas. La seule fois où ils ont eu un financement exceptionnel c'est le Plan d'Urgence avec Si Ahmed Akhchichen, mais avec Si Abdellah non plus, avec les autres Ministres Habib El Malki non plus, avec ceux qui sont venus après M. Akhchichen non plus, c'était la seule fois qui avait l'exception d'un financement exceptionnel pour l'enseignement et je crois cette année avec Saïd Amzazi.

W : merci beaucoup pour ces informations donc une dernière question peut être, à votre avis quelle était la raison de ce changement dans la décision du coup ou ce renoncement au financement de l'éducation par la contribution des parents ? Est-ce que c'était une crainte des mobilisations sociales ou... ?

A.A : Tu sais très bien que bon comme tous les Rois du pays soit Mohammed V, soit Hassan II, soit aujourd'hui Mohammed VI, donc **la question qui touche au volet social c'est pas une question seulement financière c'est une aussi question politique** c'est pour cela que moi j'ai toujours répété que cette stabilité que vit le Maroc vaut beaucoup de choses, il vaut mieux prendre notre temps pour réfléchir, pour imaginer des issues de appeler au financement de l'école est aussi parce que même des hôpitaux, nos hôpitaux ils sont à la même gravité, et aussi il faut réfléchir autrement parce que moi je crois que la panne de notre école en général et ainsi que l'université, ce n'est pas simplement financière, c'est une panne du système éducatif de l'école parce que une école sans vision politique, sans vision économique, sans vision pédagogique, elle ne peut pas marcher. Le deuxième point c'est que l'école marocaine est parmi les institutions nouvelles du pays, qu'on les connaît pas avant le protectorat, on avait pas d'école on avait lmsid, on avait Qarawiyyin, c'est un instrument de formation d'éducation nouveau qui est venu avec le colonisateur, et on a essayé, le mouvement national marocain a essayé de fonder une école nationale marocaine et c'est pour cela, ça explique que tout au long de l'indépendance les explosions sociales venaient de l'école parce que on a voulu établir une école indépendante de l'école française, c'est pour cela que les marocains puisqu'ils n'avaient pas de tradition, ils n'avaient pas de livres scolaires spécifiques et tout, on est allés chercher à l'orient et dans nos écoles primaires après l'indépendance, les livres de lecture

en arabe c'étaient des livres qui venaient de la Syrie ou bien de l'Égypte, donc il a essayé d'une façon ou d'une autre, indirecte ou directe, le système scolaire marocain de l'école indépendante et après développer la charte avec les 4 principes : école publique nationale unie gratuite et ainsi de suite kan youaaraf bchiaarat la'rbaa lmo'assissa lil madrassa lmaghribiya, les 4 principes fondateurs de l'école nationale, on est allé peut être d'une façon peut être indirecte on est allés chercher le soutien de l'école de l'Orient c'est pour cela ce qui explique pendant les années de l'indépendance, on trouve dans l'école marocaine beaucoup de Syriens, beaucoup de Jordaniens, beaucoup d'Égyptiens qui enseignent dans l'école marocaine, et aussi comme on a fait sur le plan militaire, les gens de Jaych Tahrir il ont intégré l'armée royale et aussi les écoles du mouvement national qui étaient des écoles privées ils ont intégré l'école publique, soit à Fès, soit à Salé, soit à Tanger, soit à Safi, soit à Marrakech, soit à Casa ainsi de suite, mais je crois le grand changement maintenant le système marocain en liaison avec le système... est arrivé à ses bouts donc on doit chercher et c'est ça l'esprit créatif des responsables de l'éducation on doit chercher d'autres alliés pour renforcer ce système scolaire marocain si on veut qu'il fait face à cette très grande concurrence internationale du système éducatif et pour moi je crois que Sa Majesté Mohammed VI nous a ouvert une très grande issue qui est l'Afrique, c'est pour cela que pour que notre système soit fort on doit y aller chercher la création et créer un système éducatif africain qui n'existe pas jusqu'à maintenant, donc ce qu'on peut proposer ou imaginer c'est que le Ministère de l'éducation marocaine ou bien une décision royale d'organiser les assises africaines au Maroc, les assises de la fondation du système éducatif africain, donc ça va nous aider d'élargir notre vision éducative en relation avec les besoins de notre continent si on crée par exemple une plateforme installée au Maroc qui va faire le suivi de ce système éducatif et aussi si on crée une commission au sein de l'Union africaine donc ça va rénover notre système et ça va serrer les liens entre nos pays, nos étudiants, nos universitaires et aussi l'Afrique, imaginez par exemple on sort avec une proposition présentée à Sa Majesté qui la valide, dans chaque pays africain, on peut commencer par une expérience de créer dans les capitales des pays africains amis les lycées Mohammed V, les écoles marocaines, comme la mission française qui existe chez nous, les écoles Mohammed V dans par exemple quatre ou cinq pays amis puis on va développer le processus et dans chaque université, soit de médecine, soit de lettres, soit de sciences, des départements qui travaillent sur quelque chose en lien avec la réalité soit géographique, soit historique, soit les maladies et tout qui existent en Afrique et dans chaque université du pays il y a une Chaire de l'Afrique qui travaille sur et implique aussi les universitaires africains qui viennent au Maroc et aussi on doit impliquer nos ingénieurs d'aller travailler là-bas et on doit préparer nos médecins d'aller travailler là-bas, on doit préparer nos pharmaciens d'aller travailler là-bas au lieu de rester pour faire de la pharmacie qui ne gagne même pas après deux ans, trois ans, ils ferment ou ils sont la plupart maintenant ils sont poursuivis parce qu'ils n'ont pas pu payer les crédits des grands fournisseurs de médicaments, donc voilà et pour, s'il y a cette plateforme du système éducatif africain implantée au Maroc ou ailleurs dans un pays africain, on doit quand même il y a la banque africaine qui va soutenir ce système éducatif, il y a la banque mondiale qui va soutenir ce système éducatif, y a pas mal d'institutions internationales et va et nous notre système sera fort, parce que à notre temps notre alliés arabe est fragile maintenant après le printemps arabe il est tellement fragile par exemple en Algérie, en Tunisie... et quand même ça va compléter la politique globale stratégique menée par Sa Majesté, c'est une école au lieu d'être en pleine crise elle sera comme j'ai dit un instrument ou une arme qui va renforcer les liens maroco-africains

W: par rapport aux quatre slogans où est-ce que je peux les trouver ?

A.A: Les 4 principes fondateurs, il y a l'unicité Im, la marocanisation, la généralisation et la gratuité

W: c'étaient les slogans de quoi ?

A.A: Hado Homa les slogans fondateurs de la charte de l'enseignement de 1958, et c'est elle qui a décidé la création des conseils supérieurs de l'enseignement

W: en 1958 ?

A.A: oui bien sûr

W: je pensais que c'était beaucoup plus récent

A.A: non non non c'était dans la constitution depuis 1962

Retranscription 9

Entretien avec Abdelhamid Fatihi, Syndicaliste et Secrétaire Général de la Fédération Démocratique du Travail (FDT), Novembre 2018

W : (...) donc vous êtes contre ?

A.F : Bien sûr nous sommes contre cette mesure parce qu'elle touche un acquis historique des marocains et le projet de la loi cadre stipule dans l'un de ses articles comme quoi le financement de l'enseignement, beaucoup de parties doivent participer dans ce financement parmi lesquelles un article énonce de payer les frais d'inscription par rapport aux familles aisées. Mais comme vous le savez les familles aisées, leurs enfants ne fréquentent pas l'école publique, ils fréquentent soit à l'école privée soit les missions étrangères

W : et ce n'est qu'à partir je crois de l'enseignement post-obligatoire à partir de 16 ans, donc supérieur surtout

A.F : non c'est le secondaire

W : moi je travaille sur le supérieur davantage donc

A.F : Bien sûr ça va de soi, le supérieur ça va de soi. Maintenant le projet de la loi cadre inclut même le secondaire

W : pour le supérieur vous avez la même position ?

A.F : Bien sûr, bien sûr. Surtout qu'il y a maintenant dans l'enseignement supérieur des établissements... c'est-à-dire les facultés en général, les facultés de sciences, les facultés de lettres, les facultés de droit, dans lesquelles il y a un grand problème parce que le nombre d'étudiants qui intègrent ces facs qui est très très grand ! Parce qu'ils ne se dirigent pas vers les facultés parce que leur profil ou bien... mais parce qu'ils n'ont pas le choix, parce que les écoles à accès limité exigent premièrement, ils exigent une moyenne hausse du baccalauréat, et deuxièmement il y a le concours. Donc l'accès à ces écoles est restreint. Donc ils se dirigent vers les facultés (à accès ouvert) pour attendre ce qui vient et qui ne vient pas. Savez-vous que, surtout à la fac de droit, la fac de lettres, la fac de sciences, il y a dans la première année, la deuxième année 64% des personnes qui décrochent, et qui ne poursuivent pas, 64% des étudiants qui vont juste se cacher un an et quitter la deuxième année. Donc il y a ça... Le gouvernement ou la stratégie de la réforme de l'enseignement 2015-2030, parmi les choses qu'ils proposent dans l'enseignement supérieur c'est que les familles ou bien les étudiants doivent participer au financement de l'enseignement supérieur. Certainement en ce moment même, dans les écoles il y a des frais, il y a des frais de dossier, des frais d'inscription dans beaucoup d'écoles à accès limité, il y en a déjà. Alors pour nous, il n'est pas question, parce que ce qu'on demande que l'enseignement, la santé, historiquement c'est l'Etat qui doit assurer ces deux volets. Même dans les pays développés, l'enseignement public est gratuit, dans beaucoup de pays développés. On voit même que dans les pays scandinaves, l'enseignement est gratuit.

W : justement l'Etat dit qu'il n'a plus les moyens de faire face à ces problèmes que vous avez évoqué, est-ce que vous ne pensez pas qu'imposer des frais de scolarité ça pourrait améliorer la qualité de l'enseignement supérieur par exemple ?

A.F : non le problème n'est pas au niveau des frais de scolarité. Si l'école publique est ouverte à tout le monde, elle est ouverte à tout le monde bien sûr, mais les familles qui peuvent payer ne sont pas à l'école publique. Donc ceux qui sont à l'école publique sont déjà dans une situation précaire, si on peut dire. Les familles défavorisées sont celles qui vont à l'école publique, donc même si on veut parler de la participation au financement, ils n'ont pas les capacités, ils n'ont pas les moyens, on va leur rajouter d'autres charges qu'ils ne peuvent pas assurer à la base. Tu sais que toute la classe moyenne aujourd'hui, la classe moyenne, les fonctionnaires, les employés, tous emmènent leurs enfants à l'école privée. Les familles qui peuvent participer au financement, ils ont quelques moyens financiers un peu aisés ne se trouvent pas à l'école

publique. Donc ce qu'il faut c'est revoir, revoir la stratégie de l'Etat dans l'école publique, au niveau des programmes, au niveau d'un ensemble de choses, au niveau de l'encadrement, au niveau d'un ensemble de choses.

W : vous pensez que c'est la même chose pour le supérieur aussi ?

A.F : Bien sûr, bien sûr. Dans le supérieur, il y a deux volets. Il y a celui où il y a un peu d'équité, où on se base sur une moyenne forte au baccalauréat et on va à l'école à accès limité, on gagne le concours, tout le monde peut réussir, tout le monde est sur le même pied d'égalité, les familles aisées ou les familles défavorisées. Mais il y a les personnes qui ont les moyens, soit ils vont à l'école supérieure privée, les universités celle de Rabat par exemple, ou bien ils vont à l'étranger, ils paient. Donc les gens qui vont à la fac en général, eux aussi ils entrent dans la catégorie des citoyens défavorisés qui n'ont pas de moyens...

W : il y a un peu classe moyenne aussi

A.F : oui un peu, il y a aussi la classe moyenne. Donc la réforme doit précéder la participation du citoyen dans le financement, c'est-à-dire la réforme de l'enseignement doit, la première étape c'est ça. C'est seulement quand on achèvera la réforme, qu'on pourra discuter de la participation au financement

W : vous avez participé un peu à ce débat d'une manière ou d'une autre en tant que syndicat ?

A.F : Non, nous... Jusqu'à présent ça n'a pas été le cas mais il y a des occasions qui commencent à se présenter, moi je suis un parlementaire dans la commission de l'enseignement, comme par exemple à l'occasion du budget du Ministère de l'éducation il y avait ce débat. Et ils disent concernant le financement, aujourd'hui pour le gouvernement le financement qui est discuté dans le projet de loi-cadre, à savoir la participation des familles dans les frais d'inscription, ils disent qu'elle ne sera mise en place que quand il y aura le registre social unifié, il lui reste... il ne peut-être, il ne sera définitif que d'ici 2 ans, date à laquelle il pourra être bouclé, le registre social unifié. C'est ça qui sera la base, ce registre social unifié, c'est ce qui va nous définir les personnes qui ne peuvent pas participer dans le financement, à ce moment-là les familles aisées seront plus claires (mieux déterminées), alors on pourra si leurs enfants viennent à l'école publique, ils seront obligés de participer au financement.

W : d'accord, d'accord... donc ça résout le problème ! Sinon vous pensez que, justement est-ce que ça... quel impact ça pourrait avoir à la fois sur les inégalités et sur la qualité de l'éducation ? Est-ce que ça aura un impact significatif sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement ? et quel impact ça pourrait avoir sur les inégalités sociales ?

A.F : mais c'est pas le seul élément déterminant, il y a d'autres éléments qui militent... parce que quand on recrute des enseignants contractuels comme ça s'est passé il y a deux ans l'année dernière, l'année avant dernière et l'année 2019, l'Etat va recruter 70000 enseignants contractuels, mais **la première tranche et la deuxième tranche n'ont pas reçu une formation adéquate**. Donc la qualité est déterminée par plusieurs facteurs... donc d'abord on a recruté des gens qui n'ont pas reçu une formation fiable, une formation complète, qui peuvent participer à une qualité de l'enseignement qui soit voulue. Le financement ? certes. Certes, il y aura des moyens de plus bien sûr, mais pour la qualité le financement n'est pas le seul élément déterminant, il y a d'autres critères qu'on aurait dû établir pour ça.

W : même la formation des enseignants elle coûte de l'argent, donc ça, c'est des choses qui se rejoignent finalement... Est-ce qu'il y a des modalités qui sont prévues par rapport à la réallocation de ces frais de scolarité, où est-ce qu'ils seront utilisés par la suite... il n'y a pas d'information sur ça... ?

A.F : non, non, il n'y a pas... vous voulez dire est-ce qu'ils sont destinés à quelque chose de précis ?

W : voilà, est-ce que c'est de la formation, ou l'amélioration de la capacité ou l'accueil, du taux d'encadrement ? ...donc on sait pas ce qu'on va faire avec

A.F : Non... eux ils vous disent que l'Etat, le budget qu'il alloue à l'enseignement est lourd, presque un quart du budget de l'Etat, donc pour alléger le poids qui pèse sur l'Etat, il faut d'autres sources de financement. Parmi ces ressources, la participation des familles au financement en payant les frais d'inscription ou les

frais de scolarité. Notre peur est que ce ne soit qu'un début, et qu'après on commence à exiger que les gens paient des frais de scolarité et pas seulement les frais d'inscription

W: D'accord. C'est quoi la différence que vous faites entre les deux ?

A.F : les frais d'inscription tu paies une fois, à la rentrée tu paies les frais d'inscription, généralement c'est pas une grande somme. Alors que les frais de scolarité c'est étalé sur toute l'année.

W: D'accord. C'est-à-dire qu'il y aurait une privatisation progressive ?

A.F: voilà, voilà c'est ce qu'on craint

W: oui, parce que l'Etat va quand même continuer à assurer une grande partie du financement

A.F: on ouvre cette porte à travers cette proposition qui est dans le projet de loi-cadre, pour nous c'est dangereux

W: justement, on n'a pas... est-ce qu'on a une vision par rapport à ça du modèle qu'on veut suivre ? est-ce le modèle français qui est mis en avant ou le modèle anglo-saxon ? c'est pas encore clair ?

A.F: Nous on était toujours dans le modèle français depuis l'indépendance, mais durant la dernière décennie ou la dernière quinzaine d'année il y a eu un peu de retour de l'enseignement des matières scientifiques en arabe qui nous a un peu laisser, sur le plan de la langue, dévier un peu du suivi qu'on avait du modèle français. Mais ça a eu deux répercussions négatives, cette histoire d'arabisation parce que le niveau des étudiants s'est détérioré, et maintenant l'Etat a repris l'enseignement des matières scientifiques en français. Aujourd'hui, la politique impacte aussi l'enseignement, car il y a des courants dans la société, il y a les conservateurs, les libéraux. Les conservateurs ils sont contre l'enseignement des langues étrangères, donc...

W: ça c'est un autre débat, moi je parlais plutôt du modèle de financement, parce que la France exige juste des frais d'inscription, alors que peut être le modèle anglo-saxon c'est vraiment des frais de scolarité, donc c'est une privatisation, à ce moment-là c'est un modèle libéral, etc. Est-ce que vous pensez qu'on risque de se diriger...

A.F: non non non je ne crois pas, on va rester toujours dans le modèle français

W: parce que c'est risqué quand même socialement, y a un risque social de provoquer le mécontentement...

A.F : Ah oui, ah oui les tensions sociales

W : donc est-ce que vous pensez que c'est anticipé par les... ceux qui prennent ce genre de décision ?

A.F : bien sûr, c'est pas seulement l'enseignement car les tensions sociales, c'est pas uniquement l'enseignement, il y a aussi le chômage, il y a beaucoup de... mais **l'Etat bien sûr prend en considération ces questions pour éviter les tensions sociales, il recule quelque part**, je suis certain que dans ce projet de loi cadre, **cet article qui stipule le financement, je suis qu'il sera modifié dans le sens de garder la situation actuelle**, rester dans la situation actuelle

W : c'est ça en fait, l'Etat dit qu'on peut pas assurer durablement le financement, donc il faut alléger, et au même temps

A.F : oui mais **on ne peut pas sacrifier la stabilité sociale** pour quelques dollars de plus

W: c'est ça... Et puis il y a la situation économique et financière ou budgétaire qui fait qu'on est quand même à 90% d'endettement, enfin l'Etat...

A.F : on n'est pas à 90%...

W: la cour des comptes je pense a parlé dernièrement de... en fait ça serait plus 84... est-ce que vous pensez que c'est quand même légitime que l'Etat veuille réduire ses dépenses pour rembourser la dette peut-être ?

A.F: non, normalement, il y a d'autres niches vers lesquelles l'Etat peut aller, il y a l'évasion fiscale, on a le secteur informel, il y a l'imposition des métiers libéraux, ils ne paient pas leurs impôts, je parle des cliniques, je parle des cabinets des médecins, je parle des avocats, je parle des architectes, je parle... **il y a beaucoup de niches où l'Etat peut aller chercher de l'argent**, c'est pas seulement l'enseignement, c'est pas les plus démunis qui contribuent toujours, et déjà les employés, les salariés en général, les fonctionnaires, paient 73% de l'impôt sur le revenu, les salariés en général, soit des fonctionnaires soit des employés, 73% de l'impôt sur le revenu il est retenu à la source, donc 27% reste à tous ces... tout le reste. Donc il y a de l'argent là, il faut aller le chercher seulement.

W: vous avez dit en fait tout à l'heure que ce n'est pas légitime de demander actuellement aux gens dans l'état des choses et qu'on doit commencer par la réforme avant, si l'Etat réussi à réformer, c'est hypothétique, à réformer l'éducation dans ce cas-là ça serait légitime de demander aux gens de payer ?

A.F: ça dépend du pouvoir d'achat des gens, si le pouvoir d'achat le permet après la réforme, si le pouvoir d'achat des gens peut être élevé pourquoi pas participer dans les frais d'inscription au moins, mais dans l'état actuel des choses c'est difficile, c'est l'Etat qui finance aujourd'hui les familles pour emmener leurs enfants à l'école via « Tayssir »

W: donc pourquoi vous pensez que ce projet sera modifié...

A.F : parce que le climat social, ana je me suis basé sur le climat social aujourd'hui, le climat social ne permet pas telle décision, parce que vous savez aujourd'hui la société est en ébullition, donc faut calmer les choses, faut pas rendre des décisions qui peuvent basculer l'équilibre qu'il y a maintenant

W: est-ce que vous pourriez, on aurait dû commencer par-là, vous présenter rapidement, votre syndicat, ses valeurs, l'histoire peut être très rapidement

A.F: Fathi Abdelhamid, secrétaire général de la Fédération Démocratique du Travail. Notre syndicat existe depuis 2003 donc nous sommes un syndicat plutôt secteur public que secteur privé, on a une représentation importante du secteur public, au secteur privé on n'est pas très bien représentés, donc nous sommes bien représentés dans l'enseignement, la santé, la justice, la culture, la poste, donc dans tous les grands secteurs publics, nous sommes bien représentés, soit les premiers soit les deuxièmes. Généralement, le syndicalisme au Maroc, on connaît beaucoup de difficultés, parce que la première des choses c'est que le syndicalisme n'est pas géré par une loi claire, il y a une loi de 1957 qui se limite à la création du syndicat, comment créer un syndicat, c'est tout, mais à l'instar des partis politiques, il y a une loi organique qui parle de toutes les étapes, qui gère toute la vie partisane, le congrès, la démocratie interne, donc les syndicats, jusqu'à présent y a pas cette loi, malgré que la constitution 2011 dans son article 8 stipule qu'il faut une loi pour les syndicats, donc on a un taux de syndicalisation très faible, il ne dépasse pas 4, 5% dans le meilleur des cas.

W: donc vous êtes lié à l'USFP ?

A.F: non nous ne sommes pas liés mais on a beaucoup de points de convergence mais dans le syndicat on a toutes les tendances politiques mais en général la gauche, mais on peut dire que nous sommes progressistes, modernistes

W: donc justement le fait qu'il y ait plusieurs tendances politiques au sein du syndicat, ça ne crée pas des différences sur les positions à adopter ? justement parce que vous avez dit qu'il n'y avait pas de loi organique, je ne sais pas comment vous vous organisez du coup...

A.F: non non bien sûr notre statut particulier, le statut général de la FDT, nous sommes le premier syndicat qui a limité les mandats du secrétaire général à deux mandat, notre statut est clair sur ce point depuis 2003, le secrétaire général a deux mandats, les retraités ne peuvent pas être dans l'organe exécutif, il faut être en

activité pour assumer la responsabilité d'être dans le bureau central, c'est-à-dire l'organe exécutif, donc ces gardes fou qu'on a réussi à instaurer dans notre statut nous aident à dépasser les zones de turbulence

W: donc vous avez fait une certaine démocratie interne

A.F: voilà

W: du coup pardon je vous ai interrompu tout à l'heure par rapport aux tendances politiques au sein du syndicat, est ce que ça crée des divergences

A.F: non non parce que le syndicat est toujours, la tendance au syndicat est toujours de critiquer la politique gouvernementale, on est toujours, il n'y aura pas de divergence sur ce point, on n'a pas la droite, s'il y avait la droite oui, ça peut faire un peu de divergences mais il y a par exemple l'USFP, il y a le PSU, il y a le parti de l'avant-garde Taliaa, Annahj, on a...mais c'est pas...mais la majeure partie, les dirigeants sont Usfpeistes

W: donc vous êtes plutôt dans l'opposition

A.F: bien sûr, le syndicat est toujours dans l'opposition

W: donc très bien je pense que ça sera tout, merci

Retranscription 10

Entretien avec Prof. Mohamed Guedira à la Faculté des sciences de l'éducation, Rabat, décembre 2018

W : Donc pour la gratuité de l'éducation vous avez dit que ce n'était pas très explicite, qu'est-ce que vous voulez dire ?

M.G : Alors c'est pas explicite parce que le grand problème d'abord sur le principe, est-ce qu'on est d'accord ou pas d'accord, il y a tout un débat. Aujourd'hui les grandes universités dans les pays occidentaux sont payantes, là **sur le principe on est d'accord**. Maintenant quelle est la barre au-dessous de laquelle on ne peut pas payer ? ça c'est discutable. **Ce qui me fait peur c'est que le gouvernement prend ça et dans les négociations, établit un seuil qui est très bas**, donc ce se sera beaucoup plus une **élimination** que je dirai une régulation par les prix, en d'autres termes je suppose qu'on va accepter le principe. Maintenant y a deux choses : y a le principe des frais d'inscription et y a le principe du paiement. Sur les frais d'inscription on peut être d'accord pour le moment, il n'y a pas de problèmes, parce que c'est une contribution, c'est une je dirai un **engagement de la part des étudiants, donc ça va les pousser à devenir plus sérieux à mon sens**. D'un autre côté il y a le paiement et non pas les frais d'inscription, c'est-à-dire rendre l'université payante, on peut être d'accord sur le principe, mais **on ne peut pas placer la barre à un seuil qui va pénaliser une catégorie de familles** et par conséquent si vous dites par exemple les gens qui touchent 5000 dh vont payer, là ça va pénaliser énormément de personnes, mais si vous dites que le **principe de régulation, de redistribution via les frais de paiement**, ça il y a aucun problème sur le principe parce qu'aujourd'hui **le budget de l'Etat ne peut plus supporter la charge** et le grand problème c'est que maintenant y a 25% du budget de l'Etat qui va à l'éducation nationale, aux universités et tout, mais il n'y a **pas de rentabilité externe, ni de rentabilité interne**, le taux d'échec est très élevé, alors sur cette question-là il faut ouvrir un débat. D'abord sur le principe, je suis d'accord sur le principe de frais d'inscription, je ne peux pas être d'accord sur le principe de frais de paiement si on ne discute pas le protocole lui-même de frais de paiement, de combien, c'est-à-dire quelle est la famille qu'on peut considérer comme aisée en termes de revenu pour pouvoir payer, ça c'est un grand problème. Ce qui nous fait peur c'est que le gouvernement va s'atteler sur cette question, l'accord de principe de paiement et il va placer la barre très basse ce qui va discriminer la société en terme d'enseignement supérieur par le paiement

W : qu'est-ce que vous voulez dire par le gouvernement va placer la barre très basse

M.G : oui parce que qui va décider du taux de paiement c'est-à-dire le revenu familial/acte à payer, est ce que c'est 5000 dh, 10000 dh, 20000, c'est quoi ? C'est ça un problème, je veux dire le politique va exploiter tout ça pour placer la barre très basse, à ce moment-là va discriminer certaines personnes

W : vous pensez que le gouvernement peut faire ça ?

M.G : oui il peut faire pire que ça

W : parce qu'il y a un risque social

M.G : social et pour le moment ils ont écarté le dossier, ils l'ont mis dans le congélateur, quand est-ce qu'ils vont retirer ça du congélateur ? Je ne sais pas. Je vous donne un simple exemple des bourses...il est dans une **logique de réduction budgétaire** et parfois ils peuvent même aller vers une réduction budgétaire draconienne et **c'est pas le gouvernement qui décide, c'est les bailleurs de fonds, la banque mondiale, le fonds monétaire international**, etc. Y a une autre logique qui me fait peur, c'est que les responsables gouvernants vont penser que le paiement va redresser la situation en termes de pédagogie, en termes de réussite, en..., il n'y a pas de logique à ce niveau-là, ça je suis réticent à ce niveau-là

W : sur le lien entre le paiement et la qualité, vous pouvez expliquer un peu...

M.G : oui c'est-à-dire que **la qualité n'est pas forcément tributaire du paiement**, la qualité est tributaire d'énormément de choses, elle est tributaire du style de management, elle est tributaire de l'engagement et de l'implication des étudiants et des professeurs, donc elle est tributaire d'un système de valeurs, d'accord elle est tributaire d'autres variables, les études l'ont démontré, c'est pas systématique, le fait de payer les frais d'inscription ou de payer les études va redresser la barre, **le grand problème aujourd'hui, c'est pas un problème de frais de paiement, je pense que c'est un problème de gouvernance et de management**, nous n'avons pas les personnes adéquates pour cela et y a un autre problème, celui d'ingérence. Aujourd'hui, nous trouvons un Etat dans l'Etat, c'est-à-dire le Ministère des finances n'est pas je dirai solidaire quelque part du gouvernement. La logique du Ministère des finances est une logique arithmétique, alors que la logique normalement du gouvernement est d'abord et avant tout une logique économique et sociale

W : comment se traduit cette non-solidarité entre...

M.G : écoutez aujourd'hui la non-solidarité c'est un grand problème, nous avons des familles dont les parents touchent 30, 40000 et des familles dont les parents touchent 5000 et si on impose le paiement, il n'y aura pas de solidarité, les gens de 40000 vont payer la même chose que les gens de 5000 dh, c'est ça ce qui me fait peur, c'est-à-dire que demain...**il faut faire des études à ce niveau-là**. Combien d'étudiants dont les parents touchent 20000 dh ? Et **qu'est-ce que cela va rapporter à l'université ? Est-ce que ça va être beaucoup plus une entrave aux familles pauvres ?** ou ça va être une nouvelle dynamique pour l'université marocaine

W : d'accord il n'existe pas d'études sur ou des données sur les origines sociales...

M.G : non non **on n'a pas d'études sur les différentes catégories de familles qui étudient** mais d'après mon expérience personnelle je sais qu'il y a des parents qui touchent 30 40000 dh, pas les parents, mais le revenu familial est de 40000 dh y en a d'autres qui ne mangent même pas à leur faim

W : donc dans le public il y a des personnes aisées ?

M.G : oui il y a des personnes aisées dans le public

W : vous pensez que ça représente une part importante ?

M.G : non **c'est une part pas très importante**

W : d'accord donc peut-être est-ce que justement leur contribution sera significative ?

M.G : c'est pour ça que j'ai dit qu'il faut faire des études pour savoir, ça dépend de la barre où on va la placer, pour savoir si on prend 10000 dh ou on prend 15000, qu'est-ce que ça va rapporter à l'université ? Quelle serait la contribution financière et est-ce que cette contribution aurait un impact ?

W : justement il y a une hypothèse qui a été faite que 30% est capable de contribuer et...

M.G : ce que je peux vous dire est que 60% des familles au Maroc en général, pas qu'à l'université, 60% si ma mémoire est bonne ou 63, non je pense **67% ont un revenu inférieur à 6000 dh**, c'est à dire, d'office, les 67% qui ont des enfants dans le milieu universitaire, ne doivent pas payer. Il reste à peu près 33%. Combien de personnes fréquentent les écoles ou les universités privées ? donc **en l'absence de données on ne peut rien avancer pour le moment**, et y a la possibilité d'écèlement social, y a une possibilité à ce niveau-là, parce que c'est un travail de longue haleine, faut beaucoup de pédagogie, beaucoup d'explication, beaucoup de communication pour éviter le chaos

W : je crois que vous avez très bien décrit un peu la **crainte qui est celle de faire payer davantage les classes moyennes**

M.G : oui c'est arrivé au niveau de la bourse, **aujourd'hui les familles qui ont plus de 3000 dh ne bénéficient pas des bourses**, c'est de la folie, maintenant on ne peut pas généraliser une bourse par exemple, c'est pas possible aussi, donc c'est beaucoup plus une forme d'équilibre social, de redistribution à travers les gens riches qui vont payer pour les pauvres, ça oui, maintenant qui est riche au Maroc, ça c'est le point d'interrogation, est-ce que quelqu'un qui touche 20000 est riche, c'est-à-dire, un foyer qui vit avec 20000 dh à Rabat ou à Casa, est-ce que ce sont des riches, c'est pour ça que je dire qu'il faut ouvrir un débat où tous les acteurs doivent y participer

W : parce que déjà y a le classement du HCP en fonction qui est très discuté aussi...

M.G : le HCP, le chiffre que je vous ai donné c'est un chiffre de la banque mondiale et du HCP

W : vous pensez qu'il y a cette possibilité de glissement

M.G : en politique toutes les éventualités sont possibles et le gouvernement actuel c'est pas un gouvernement social, du jamais vu dans le Maroc, en d'autres termes, ce gouvernement avec la libéralisation des prix du pétrole ont trouvé le moyen, lorsque le pétrole baisse, ils ont augmenté le prix, dans les pompes à essence, de 2,50 dh, c'est du jamais vu. Où est le social là-dedans ? Donc foncièrement, culturellement, c'est des gens qui gèrent au jour le jour les affaires, ils n'ont aucune vision de l'avenir

W : en parlant de vision vous ne pensez pas que la vision stratégique de...

M.G : écoutez une vision reste une vision, on n'a pas parlé de stratégie on a parlé de vision stratégique, les mots sont des fenêtres attention, en d'autres termes la vision stratégique n'est pas structurée de telle sorte à affecter les ressources nécessaires pour réaliser quelque chose, ça reste une vision, maintenant dans la vision stratégique il y a des axes stratégiques, dans les axes stratégiques qu'est-ce qu'on doit faire quelles sont les ressources nécessaires pour réaliser tel plan d'action tel objectif, tel...? Le gouvernement ne dispose pas de ça

W : vous pensez aussi que c'est un problème d'anticipation, de planification ?

M.G : bien sûr, nous avons un problème de proactivité, le gouvernement n'est pas dans la proactivité, le gouvernement est dans la réactivité, même si on parle de plan stratégique, il y a une vision stratégique qui est élaborée par le haut-conseil de l'éducation et le gouvernement qui va mettre en application cette vision stratégique

W : vous pensez qu'il y a un décalage ?

M.G : y a un décalage, les gens qui font la planification stratégique sont pas ceux qui ont, qui sont les pilotes de ça, moi je fais la vision stratégique et vous vous devez piloter et mettre en application, ça c'est une grande contradiction

W : vous pensez pas que le gouvernement a été associé ? justement on parle plutôt d'un problème aussi de discontinuité parce que à chaque fois que le gouvernement change, la manière d'exécuter les visions sont...

M.G : moi je vais vous dire une chose...écoutez on ne peut pas avoir des gens qui conçoivent et des gens qui appliquent, des gens qui appliquent formellement ils sont impliqués mais réellement ils le sont pas, les vrais acteurs ne sont pas dans la conception, les vrais acteurs sont dans quelque part la mise en application, la mise en pratique mais est-ce qu'ils ont donné l'aval où ils n'ont pas donné l'aval ? Je crois que nous sommes dans une logique excusez-moi vous pouvez le dire folklorique

W : justement pour la vision on met en avant le fait qu'il y a eu beaucoup de consultations, de participation, de...

M.G : personnellement je ne suis pas pour cette démarche, pour moi la démarche est simple, il faut donner des conseils, la concertation oui, parce que la concertation est la base de la gouvernance, un des éléments de base de la gouvernance, la concertation oui mais il faut engager politiquement la vision stratégique

W : vous pensez que le conseil supérieur n'est pas juste consultatif mais la décision..?

M.G : il est consultatif d'une manière déguisée, lorsqu'on veut imposer quelque chose au gouvernement, parce que le grand problème aujourd'hui c'est que les partis politiques n'ont pas de vision sectorielle ou de vision de politique globale publique, c'est ça le grand problème, c'est-à-dire que normalement, on va voter pour quelqu'un qui a une vision, qui a une stratégie, une clarté, qui a...aucun parti politique au Maroc ne possède cette vision, cette stratégie, cette politique

W : c'est surtout le système aussi...

M.G : y a une certaine opacité

W : peut-être qu'on n'arrive pas à avoir une majorité claire et forcément...

M.G : et c'est même pas une question de majorité, le citoyen il va voter pourquoi ? il va voter pour un parti qui a un programme, donc c'est à moi en tant que citoyen de choisir entre les différents programmes, la population marocaine n'est pas je dirai compétente pour élire un parti sur la base d'un programme du système éducatif, de l'enseignement supérieur, c'est ça le vrai problème

W : en fait ce qui a été mis en avant c'est aussi le fait que le conseil supérieur peut assurer une continuité de la réforme au-delà...

M.G : je suis tout à fait d'accord, c'est très bien cette logique de la loi cadre, on est d'accord sur le principe de la loi cadre, maintenant on n'est pas dans cette logique-là, le grand problème aujourd'hui c'est qu'on a l'impression que tout le monde est acteur, personne n'est responsable et je répète le terme de folklorique faut voir comment ça se passe là-bas

W : justement par rapport à la vision de l'Etat qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce qu'il doit garantir un enseignement supérieur public de qualité ou est-ce que y a une légitimité de la mise à contribution des familles ? Que devrait être le rôle de l'Etat à ce niveau ?

M.G : Je vais vous dire une chose aujourd'hui l'université n'a pas de gouvernail et je vais vous dire pourquoi, nous avons un certain formalisme administratif et des formalités administratives, nous ne sommes pas encore pénétrés la phase de gouvernance et de pilotage, ça c'est un, de deux pour parler de gouvernance, il faut plusieurs critères, plusieurs éléments : premier élément de la bonne pratique en termes de gouvernance, nécessite un Etat de droit, ça c'est la première des choses, deuxième des choses ça nécessite certains éléments qui sont à mon avis essentiels, le respect, ça nécessite l'engagement et l'implication sérieuse de tous les acteurs, ça nécessite de revoir un petit peu la structure de gouvernance. Aujourd'hui, on a des conseils d'université qui dépassent 100 personnes, c'est pas un parlement, c'est un conseil d'université, même s'il y a un conseil de gestion, si la décision n'est pas entérinée par un conseil d'université, elle ne passe pas

W : donc ça entrave la prise de décision ?

M.G : bien sûr que ça entrave la prise de décision et y a d'autres éléments, on dit que l'université est autonome, or l'université n'est pas autonome, elle l'est parce que c'est un établissement public mais qui finance ? L'université n'a pas d'autofinancement aujourd'hui, c'est le Ministère de l'éducation nationale qui finance, je donne un simple exemple, nous sommes travailleurs dans cet établissement qui est l'université mais nous sommes payés par le Ministère, c'est-à-dire que notre statut c'est un statut du Ministère est y a le statut de l'université qui est un établissement public, c'est pas une contradiction ? Ça c'est une grande contradiction plus que ça si je viens au management, l'université ne dispose pas des outils de pilotage.

Premièrement, y a pas d'organigramme à l'université, y a pas d'organigramme dans les facultés, y a pas de comptabilité générale dans les facultés et dans les universités, y a pas de contrôle de gestion, y a pas de contrôle interne, y a pas d'audit, y a pas de, toujours faisons en fonction de, un chef de service de communication il est pas désigné, il n'est pas nommé, mais c'est quelqu'un, vous Mademoiselle, on va vous choisir, vous faites l'intérim, vous faites la fonction de, or la fonction de n'est pas rémunérée, donc qu'est ce qui va me motiver moi pour prendre une responsabilité et prendre des décisions, c'est problématique et y a un biais dans le fonctionnement et ce biais c'est une fausse concertation en réalité, tout est décidé par le président et par l'administration et la veille ou deux ou trois jours avant on donne pour étude les documents de gestion, est-ce que chaque professeur a le temps de lire le document de gestion, le bilan de réalisation, les projections, en trois jours ? C'est pas possible, on fait semblant

W : vous avez parlé d'un conseil de gestion, c'est dans ce cadre-là que...

M.G : non parce qu'il y a le conseil d'université, chaque établissement d'abord à un conseil et des commissions et à l'université il y a un conseil de l'université et il y a un conseil de gestion

W : d'accord ça c'est au niveau de la présidence

M.G : voilà au niveau de la présidence, ici on parle de l'université et les doyens ne sont pas ordonnateurs, le seul ordonnateur à l'université c'est le

W : président..

M.G : donc on parle de décentrement, on parle de déconcentration, on parle de décentralisation, tout ça c'est des mots barbares, dans la pratique ça n'existe pas, donc est-ce que le fait de payer va corriger tout ça ? Ca c'est un état d'esprit, parce que la gouvernance c'est un état d'esprit. Est-ce que nous sommes dans les valeurs de partager le pouvoir, de partager la prise de décision, d'impliquer les acteurs de la société civile pour pouvoir gérer l'université ? Mais on est dans une mentalité archaïque. L'université n'a pas de tableau de bord. Comment vous voulez manager une entité, je prends l'université Mohammed V qui est actuellement de 80.000 personnes en termes d'étudiants, de professeurs et d'administrateurs

W : que voulez-vous dire par le tableau de bord ? Est-ce que ce n'est pas le rôle du Conseil...

M.G : c'est des indicateurs, le tableau de bord c'est un indicateur d'accompagnement pour nous montrer là où il y a le feu rouge, là où ça clignote en vert...nous n'avons pas ça aujourd'hui, l'université est gérée par des pompiers, c'est des extincteurs, chaque fois qu'il y a un problème, on va le régler, on anticipe pas, maintenant est-ce que le fait de payer va résoudre ça, je ne le pense pas, est-ce que c'est un problème de ressources humaines, de capital humain et un problème de compétences, lorsque je dis capital humain. Vous pouvez trouver un excellent professeur mais il sera toujours mauvais manager

W : est-ce qu'il faudrait recruter des managers ?

M.G : alors au moins y a deux logiques, d'abord il faut un spécialiste qui n'est pas professeur, autonome dans le management, dans la qualité, dans la mesure de la performance et le président de l'université restera dans l'académique, dans le scientifique, dans le...c'est-à-dire il y a une séparation de pouvoir, le pouvoir administratif est ailleurs, bien sûr le président va coiffer tout mais les décisions doivent sortir d'un petit conseil qui sont les managers et qui sont représentés dans le conseil de l'université.

W : Vous avez dit que l'Etat aujourd'hui ne peut plus supporter à lui seul...

M.G : écoutez on dépense 25% et vous allez me dire que la rentabilité n'est pas forcément liée à l'argent et je suis d'accord, la logique de l'optimisation est quasi absente, le problème du programme d'urgence c'est un programme catastrophique dans l'application, le principe est bon mais il est catastrophique. Le programme d'urgence ne s'est jamais attaqué à la pédagogie, au contenu des matières, à la situation financière des professeurs, un professeur en fin de carrière et parfois avec 2 doctorats il touche 26000, en

fin de carrière. Est-ce que vous pensez qu'il y a quelqu'un qui a deux doctorats qui a passé 30 ans, 37 ans ça dépend, il va sortir à la retraite c'est vrai mais le plafond de son salaire est 26000.

W : Donc par rapport à cette logique d'optimisation, vous pensez que la gratuité serait contre performante en quelque sorte ?

M.G : Non je ne peux pas dire ça, je ne peux pas dire est-ce qu'elle serait dans la logique de la performance ou de la contre-performance, nous n'avons pas d'étude

W : parce qu'il y a plusieurs variables qui entrent en jeu...

M.G : oui plusieurs variables qui entrent en jeu

W : et le fait que l'Etat dépense beaucoup trop pour des résultats qui sont insuffisants, est-ce que ça remet en cause l'efficacité de l'action publique, ça amoindrit peut-être la légitimité de demander...

M.G : c'est pas la légitimité, je dirai bon les institutions sont là, faut qu'il y ait des institutions, maintenant comment ils fonctionnent, c'est ça le problème, on doit résoudre tout d'abord les problèmes que j'ai cité et puis par la suite on peut discuter, mais nous on n'a pas résolu ces problèmes-là

W : on doit d'abord résoudre ces problèmes avant de passer au paiement

M.G : oui de passer au paiement et ça ce sont des problèmes de compétences managériales, ce sont des problèmes je dirai de mise en place d'outils et d'instruments capables d'optimiser la performance publique de l'université

W : parce que si on compare avec le plan d'urgence, bon y avait d'autres acteurs, des académies, etc. peut-être qu'à l'université...

M.G : alors si vous voulez que je revienne à ça le rapport de la cour des comptes il est hallucinant, il a dressé tout un tableau, ça veut tout dire, le problème n'est pas un problème de paiement d'abord

W : de moyens et de gouvernance

M.G : de gouvernance, de pilotage, de management, c'est ça le grand problème

W : vous pensez que beaucoup de ressources sont gaspillées à l'université à cause de ça ?

M.G : énormément de ressources

W : et y avait aussi ce rapport du conseil supérieur sur l'enseignement supérieur qui dit que 50% de décrocheurs coûtent beaucoup plus cher à l'Etat que les lauréats ?

M.G : le grand problème c'est pas ça, le grand problème c'est que l'Etat prend en charge tous ses diplômés mais une fois diplômés ils quittent le pays, à quoi bon investir dans des têtes bien faites, des ingénieurs, des docteurs...je ne vois pas moi l'utilité d'un docteur dans l'atomique au Maroc, il faut savoir d'autres priorités que de former des gens dans la recherche atomique, forcément on leur dit écoutez, vous serez formés, allez y continuez ailleurs et restez ailleurs

W : il faudrait d'abord adapter les programmes de formation

M.G : bien sûr

W : en adéquation de la formation à l'emploi

M.G : là aussi déjà on a tranché avec cette question y a très longtemps, cette relation elle est introuvable, on ne peut pas, y a 3 niveaux, lorsque vous parlez d'adéquation formation emploi, d'abord il y a le niveau quantitatif global, tous les lauréats des universités doivent trouver un emploi sur le marché, lorsqu'on fait sortir 25000 personnes, je donne un exemple, l'université fait sortir beaucoup plus que ça aujourd'hui, on va trouver 25000 postes, c'est le premier niveau de l'adéquation, le deuxième niveau de l'adéquation, c'est l'adéquation par spécialité, c-à-d je vais sortir un spécialiste en biochimie, il doit trouver son travail en biochimie, nous n'avons pas de laboratoire dans ce sens-là, donc on forme des biochimistes pour qu'ils partent ailleurs, troisième niveau, c'est un niveau de responsabilité, c'est-à-dire qu'on doit faire sortir aujourd'hui un docteur, il sera dans l'administration quelqu'un qui a fait de la recherche, à quoi bon travailler dans l'administration, c'est la compatibilité du grade et de la responsabilité, il va trouver quelqu'un, un licencié ancien, je n'ai rien contre et qui va le chapoter, les trois niveaux-là n'existent nulle part. Déjà il y a un livre extraordinaire qui est sorti en 83 « l'introuvable relation formation emploi » sous la direction de Lucie Tanguy, il y a beaucoup de professeurs qui ont écrit sur cette question-là

W : donc on peut pas trouver...

M.G : non ça c'est du rêve, nous sommes des vendeurs de rêves

W : comme on parle beaucoup justement de cette adéquation...

M.G : non ça me dérange pas, avoir un chômeur intellectuel ou un chômeur qui n'a pas fait d'études, je préfère un chômeur intellectuel

W : l'Etat n'est pas d'accord parce qu'un chômeur intellectuel va protester...

M.G : c'est l'Etat qui est responsable, qui crée les emplois ? C'est pas le gouvernement ?

W : c'est plutôt les investissements, etc.

M.G : c'est à elle d'encourager les investissements, c'est le gouvernement qui normalement doit faciliter les investissements

W : justement par rapport au taux de chômage qui est très élevé chez les diplômés, est-ce que, parce qu'il y a la théorie du capital humain qui nous dit que plus quelqu'un est diplômé et...

M.G : elle est obsolète, d'abord la théorie du capital humain c'est une théorie qui a vu le jour aux Etats Unies et c'est une théorie qui était fondée, c'est Becker et Mincer qui ont travaillé sur ça, dans le sens l'augmentation, je dirai de personnes diplômées compétentes, certifiées je dirai par l'université augmente le PIB, on a trouvé des corrélations, ce sont des corrélations globales, en France on a abandonné cette logique, en France il y avait une école, l'école de Dijon avec De Beauvais, avec..., qui s'intéressait beaucoup au modèle économétrique appliqué au domaine de l'éducation, ces études n'ont rien donné, c'est-à-dire que lorsque vous modélisez, vous faites abstraction des réalités, la modélisation fait abstraction des réalités. On est loin lorsque dans la réalité nous avons une complexité avec une centaine de variables, il faut réduire au maximum les variables pour pouvoir trouver des liaisons et même si on trouve des liaisons, qu'est-ce qu'on doit en faire ?

W : par rapport au fait qu'elle soit obsolète, y avait ce qu'elle disait c'est que plus un diplôme est élevé mieux il est rémunéré plus la personne a de chances de trouver un emploi, donc elle a intérêt à investir dans sa formation et ça pouvait justifier, mais dans le cas du Maroc où on a un taux de chômage plus élevé que même chez les plus diplômés on peut pas justifier ça ou dire que ça...

M.G : parce que le diplôme ici n'est pas synonyme de compétences, le diplôme est synonyme de valorisation sociale et le contenu certifié par le diplôme c'est un contenu qui est lui-même obsolète, c'est lié à l'actualisation du savoir et c'est lié aussi à la volonté des enseignants à aller de l'avant. Les enseignants sont démotivés aujourd'hui, donc cette obsolescence, elle est catastrophique, l'université n'a pas d'impact

sur la société aujourd'hui, alors comment si aujourd'hui l'université n'a pas d'impact sur la société, comment vous voulez faire payer les gens ? Est ce qu'on peut dire que le fait de payer va impacter la société positivement ? Je ne pense pas

W : l'individu du coup est-ce que enfin de dire est-ce que ça profite plus à l'individu ou à la société, justement là y a un dilemme...

M.G : moi je pense que ça ne profite à personne

W : parce que d'un côté on a le chômage et de l'autre...

M.G : oui attendez quel est le rôle, on doit se poser la question, et ça c'est le problème aujourd'hui, quel est le rôle de l'université ? Le rôle de l'université c'est pas préparer pour le marché du travail, d'abord y a un rôle d'illumination, l'université à un rôle de réflexion, de développer ... des citoyens, de leur donner les outils d'analyse et d'un comportement je dirai civilisé, c'est ça le rôle d'abord. Deuxième rôle bien sûr, c'est rebrousser le niveau intellectuel de tous les citoyens, ça c'est le deuxième rôle. Troisième rôle et là on va sortir, c'est un rôle professionnel on peut dire, mais ça je le classe en troisième lieu, le rôle de préparer les gens au marché du travail, voilà et ça je crois que l'université le fait tant bien que mal, ça ne veut pas dire que c'est l'université qui est responsable du marché de l'emploi

W : parce que justement on va vers une professionnalisation de la formation...

M.G : si on vise la professionnalisation de l'université vaut mieux mettre l'université sous la tutelle de l'Office de formation professionnelle, moi je pèse mon mot, faut rapprocher l'université du marché de l'emploi, réduire l'écart, mais professionnaliser non parce que la professionnalisation a un autre sens, réduire l'écart oui je suis tout à fait d'accord mais y a un grand effort à faire au niveau de l'emploi c'est-à-dire de l'Etat. Un autre élément qui est important, c'est que aujourd'hui on a toujours cette culture de salariat, c'est-à-dire l'entrepreneuriat n'est pas marocaine, elle n'est pas marocaine pas parce qu'ils ne veulent pas, parce qu'ils n'ont pas reçu une formation, ils n'ont pas fait de stage alterné avec la formation, parce que beaucoup de choses, y a une variable culturelle, y a d'autres variables

W : justement ça c'est au niveau de la formation donc qui doit évoluer vers plus de...

M.G : nous sommes les derniers dans la technologie, dans l'utilisation attention de la technologie, combien d'universités aujourd'hui qui travaillent avec le... la digitalisation je dirai de la formation, on est un petit peu moyenâgeux dans ça

W : tout à fait ça demande des moyens...

M.G : ça demande beaucoup de moyens, c'est pas uniquement des moyens financiers, pour moi le problème de l'université, c'est un problème humain d'abord, c'est un problème de ressources humaines

W : vous avez répondu à toutes mes questions...si vous avez des références à me conseiller...

M.G : écoutez toutes les références sont à mon sens...

W : on m'a parlé de l'école de Dijon justement, l'économie de l'éducation...

M.G : écoutez l'école de Dijon ou l'école de Paris pour moi c'est, je vais être méchants avec les français, c'est des gens qui s'inspiraient de ce que faisaient les américains dans les années 60, 70, donc c'est des choses qui sont venues en retard en France, au moment où les américains ont abandonné ça, les français ont commencé, la modélisation, oui je suis d'accord sur la modélisation, mais la modélisation n'est qu'un support d'aide à la prise de décision, y a d'autres éléments qui du coup, aujourd'hui au Maroc, nous sommes je crois y a deux logiques politiques il faut le reconnaître qui vont impacter tout ça, la première logique politique c'est que il faut attendre un processus de maturation pour arriver à la bonne gouvernance

pour commencer le travail. Y a une autre logique qui dit non on peut fonctionner en même temps, améliorer la logique de la gouvernance, des institutions, des..., la prise de décision, etc. et en même temps former des gens pour pouvoir prendre en charge cette gouvernance, je ne peux pas trancher personnellement, je n'ai pas d'étude sur ça, mais moi je suis en faveur d'autres éléments extra-universitaires. Nous assistons aujourd'hui à un travail de la cour des comptes qui n'a pas de suite, où est la punition ? Où est la sanction ? Donc on prétend opérer dans la transparence, mais il n'y a pas de sanctions et ça c'est problématique, donc tout le monde va faire des gaffes et tout le monde sera supervisé, contrôlé par la cour des comptes et personne ne sera sanctionné

W : c'est un problème du système politique aussi...

M.G : C'est quoi la corrélation de la responsabilité avec la redevabilité ? la reddition des comptes, pourquoi ? Parce que derrière dans la gouvernance, derrière toute décision il y a un responsable ou des responsables, donc ça c'est problématique

W : Très bien, merci

M.G : c'est avec plaisir

Retranscription 11

Entretien avec MONCEF ABDELHAK, chef du département des études et de la recherche au sein du CSEFRS, Décembre 2018

M.A : Moncef Abdelhak, à l'origine enseignant-chercheur à l'Université Moulay Ismail de Meknès, ma spécialisation est la philosophie de l'éducation et la philosophie politique et actuellement j'occupe le poste de chef de département des études de recherche dans le conseil supérieur de l'enseignement..

W: Donc moi aussi je fais une thèse de sciences politiques..

M.A : Tout le plaisir est pour moi..

W : Alors je vous vous poser des questions sur l'avis du conseil par rapport à la loi cadre.. la réforme de l'éducation.. Il y avait eu un avis favorable à cette loi cadre..

M.A: À l'origine.. La loi-cadre à l'origine est la vision stratégique du Conseil.. Et en 2014, après que le Conseil a publié cette vision stratégique.. elle est publique.. et disponible.. Le parlement refusait que le sort de cette vision soit similaire à celui de la Charte.. parce que lorsque la Charte a été publiée en 2001.. la Charte n'avait pas force de loi.. elle n'avait pas force de loi pour que le gouvernement la respecte.. et c'est pourquoi en 2014.. Un rapport d'analyse a été émis de la part du conseil qui a évalué la demande.. Et la preuve est que la vision est venue pour combler ce vide.. Et elle propose à nouveau une vision de réforme, et pour conclure la vision, il y a une recommandation qui transforme la vision en une loi-cadre afin qu'elle soit une continuation dans la réforme malgré le changement de gouvernements et de responsables dans les secteurs de l'éducation et la formation. Et qu'ils ne viennent pas changer ce qu'ils veulent, enlèvent ce qu'ils veulent et ajoutent ce qu'ils veulent.. et l'évidence.. est.. que la loi-cadre est la traduction.. presque fiable à l'avis stratégique..il y a eu quelques amendements partiels..mais ils n'affectent pas l'essence de l'avis de ce conseil.. Qui ne peut que souhaiter la promulgation de la loi-cadre car pour lui c'est le bon chemin.. Pour les politiques publiques et les réformes..

W : Donc cette loi garantit la continuité..

M.A: En ce qui concerne le parlement, si la vision est transformée en loi-cadre, cela lui donnera d'abord le caractère obligatoire qui caractérise toute loi, et elle assurera la continuité des réformes et garantira également que les principes de gouvernance proposés par le conseil sont encore des principes de réforme.. Peut-être qu'on y reviendra plus tard et qu'on en reparlera..

W: Et il y a aussi un mécanisme pour s'assurer que cette loi sera appliquée plus tard..

M.A : Elle sera appliquée..parce que d'abord..puisque c'est la loi-cadre..les gouvernements sont liés par elle, et elle a commencé..la nouvelle déclaration gouvernementale..M. El-Othmani a confirmé qu'il a consacré le paragraphe sur les mesures liées à l'éducation et à la formation..il a mis l'accent sur un ensemble de questions qui sont liées à la loi-cadre.. Et depuis la délivrance de la vision.. avant qu'elle ne se transforme en loi-cadre.. les secteurs ministériels ont commencé à procéder à l'opérationnalisation des propositions et des mesures du conseil.. et il y a eu coopération.. c'est vrai.. Dans un premier temps l'opérationnalisation impliquait un peu de confusion, mais maintenant il y a un engagement et il y a une volonté politique de mettre en œuvre ce point de vue et bientôt.. Maintenant, le Parlement discute de cette loi-cadre dans sa commission spéciale pour l'éducation et la culture.. Ils en discutent paragraphe par paragraphe pour ensuite voter dessus.. Et certainement ils ne peuvent pas ne pas voter parce que c'est en faveur du pays.. Le fait que la réforme y soit engagée par force de loi.. C'est une chose positive..

W : Justement dans cette loi-cadre se trouvait une mesure qui se retrouve aussi dans la vision stratégique que je pense est liée aux frais de scolarité ou d'inscription.. je ne suis pas sûre..

M. A: Euh, l'obligation.. est en fait.. je veux dire.. je vais partager avec vous.. peut-être.. les détails sur cette question.. ce qui se passe est le suivant.. il y a une réaction qui a grandement exagéré le problème.. la

réaction des personnes à l'étranger et peut-être les organisations des parents et peut-être des syndicats et ainsi de suite.. c'est le conseil.. que ce soit dans sa vision.. et elle est disponible.. on peut s'y référer.. ou que ce soit dans le cadre loi.. Il y a une clarté.. bon.. Cette clarté est la suivante.. Je vais vous donner leurs principes clairement et ils sont stipulés C'est dans la vision et c'est vérifiable.. il n'y a pas de doute.. Je peux même vous lancer la page où ça se trouve.. Il y a premièrement.. Le premier principe sur lequel se fonde la vision.. est que l'Etat supporte la plus grande part du financement de l'éducation et que l'Etat doit continuer à supporter la plus grande part.. Je veux dire par là l'effort financier pour l'éducation et la formation.. Cela existe.. Je vais plus tard.. Je vais vous lancer le papier et vous pouvez l'emporter avec vous.. Bien sûr, vous trouverez la vision sur le site du Conseil en deux versions..Vous pouvez la consulter.. C'est le premier point.. Et le deuxième point sur lequel la vision a insisté.. est la garantie de la gratuité de l'enseignement obligatoire, et ceci conformément aux conventions internationales auxquelles le Maroc est attaché. Une garantie de la gratuité de l'enseignement obligatoire jusqu'à 15 ans... la fin du collège.. puis... et ceux-ci sont stipulés dans la vision.. Ne pas priver un individu de poursuivre des études au-delà de l'enseignement obligatoire, si cela signifie qu'il a réussi ses qualifications.. même si la raison est une raison financière.. Comprenez-vous ? Je veux dire, à cause de la pauvreté ou à cause de quelque chose comme ça.. On va le priver.. Bien sûr, ce principe.. Quand le conseil a rendu la vision, il savait de quoi il parlait.. D'abord, c'est le droit de tous les enfants marocains et les jeunes filles marocaines à poursuivre leurs études au-delà de la scolarité obligatoire.. C'est leur droit.. Deuxièmement, ils ne doivent en être privés sous aucun prétexte. Ici, même le mot "matériel" ne doit pas être interprété comme immatériel dans le sens où ils n'ont pas de frais pour payer les frais. Ce n'est pas ce que l'on entend par matériel.. Veut dire.. Distance de l'école.. signifie une raison liée aux conditions géographiques.. la proximité.. C'est aussi une raison financière.. Le fait que son école soit éloignée de son quartier ne va pas.. lui interdire l'école pour quelque raison que ce soit.. Son père ne peut pas lui interdire l'école, l'État ne peut pas lui interdire, et personne ne peut le lui interdire.. Si la distance représente une difficulté.. Il faut réfléchir.. Alors les gens.. les personnes responsables de l'éducation.. j'y reviendrai dans une clause spécifique.. les responsables doivent assurer le transport, le social soutien, alimentation.. c'est un aspect matériel.. et la raison matérielle n'est pas l'approvisionnement.. Il ne faut aussi pas empêcher l'enfant pour une raison matérielle. Par exemple, si un enfant souffre d'un handicap spécifique.. les enfants qui ont un handicap.. surtout le handicap physique.. moteur ou auditif.. personne n'a le droit de les empêcher de poursuivre leurs études à cause de cette raison et en plus de la pauvreté.. On suppose une famille pauvre qui n'a pas les moyens financiers.. Ce n'est pas une raison pour priver l'enfant de scolarisation.. L'État doit compenser.. soutenir.. créer des groupes.. créer des refuges spéciaux pour eux.. pour les aider .. ou accorder des subventions ou des incitations.. C'est ce qu'on veut dire par une raison financière.. La raison matérielle n'est pas que de l'argent.. Cela ne signifie pas que lorsque l'enfant termine l'enseignement obligatoire et passe à l'école secondaire, il doit payer des frais pour étudier.. C'est comme ça que les gens l'ont compris.. Non.. Une cause matérielle qui comprend tous les facteurs, les facteurs géographiques.. liés.. économiques etc.. C'est ça la cause matérielle.. et.. il y a un principe qui est.. l'engagement au devoir patriotique.. souligné par la vision.. engagement envers une obligation nationale de financer l'éducation.. Là aussi.. même cela a créé des interprétations.. mais dans la vision.. c'est clair.. qu'entend-on ici par obligation nationale de financer l'éducation ? La vision considère que chaque parti, chaque institution, chaque individu, est obligé.. Afin de remplir un devoir patriotique envers l'éducation et la formation.. Ce devoir.. La vision stipulait des partis clairs.. Elle mettait l'accent sur les groupements.. les communes territoriales et les communes rurales et civilisées.. tous sont chargés de contribuer à l'éducation et à la formation.. je veux dire.. des communes.. il y a des domaines dans lesquels seules les communes peuvent bâtir une école ou créer une classe.. ou être responsable du transport scolaire... c'est un devoir patriotique..

W : Comment peut-on.. justement.. répartir les compétences.. entre les communes et l'État, par exemple ?

M.A : C'est un problème.. Je veux dire.. en fait.. l'état qui.. le Conseil.. ses propositions sont toujours stratégiques.. générales.. Et n'inclut pas les mesures partielles avec des questions comme.. Comment allons-nous faire ?.. Comment allons-nous faire ceux-ci et cela? .. Mais le conseil dit que ces communes devraient assumer un peu le fardeau de l'éducation et de la formation.. Alors ces communes qui sont aux finances... à l'intérieur... devraient allouer une part pour les impôts, par exemple... pour l'éducation et la

formation, par exemple... Vous comprenez ? Il y a des communes riches comme la commune de Rabat.. et il y a des communes pauvres.. l'État peut allouer pour eux.. pour créer un équilibre.. et cet équilibre dans les communes est un sujet soulevé au ministère de l'intérieur.. régionalisme avancé soulève la question de la justice spatiale.. la répartition des richesses.. et la répartition.. Donc ici, la question du devoir national.. La commune est aussi responsable.. Donc il faut des lois pour réglementer ce processus.. L'État doit promulguer des lois pour bien organiser ce processus.. Et il y a des communes maintenant.. En contactant certaines communes.. On retrouve des communes qui mènent déjà ce processus.. Il y a des communes, par exemple, qui sont responsables du nettoyage, de l'environnement scolaire, il y a des communes qui interfèrent avec le ministère de l'Intérieur et sont responsables de la sécurité.. Ils mettent la police à la porte de l'école pour sécuriser le périmètre au moment de l'entrée et de la sortie.. Alors des communes ont commencé à s'engager.. nettoyer l'école.. assurer la sécurité.. aider l'école dans l'aménagement paysager.. même dans la construction et réparation.. La deuxième partie est le secteur privé. Les personnes aisées qui veulent scolariser leurs enfants dans le secteur privé, personne ne les en empêchera. Donc, le secteur privé doit assumer un peu de responsabilité dans l'éducation et la formation, bien sûr, selon les conditions qui réglementent le secteur privé..

W : Mais qu'entendons-nous par cette "endurance" cela signifie-t-il seulement ..

M.A : ..Un devoir patriotique.. La charte a déclaré que l'éducation et la formation sont une priorité nationale après le dossier du Sahara..

W : Parce que comme je l'ai déjà dit.. Cela peut être interprété de différentes manières..

M.A : Oui, ici, le devoir patriotique, dans le sens où c'est une responsabilité de chaque partie vis-à-vis de l'éducation et de la formation, par exemple, l'Association des parents d'élèves... ce sont des associations de bénévoles, mais tant qu'ils sont bénévoles, ils devraient ainsi assumer un devoir envers l'école.. Et aider selon leurs capacités.. Donc "un devoir" pas dans le sens de payer une taxe ou quelque chose du genre.. Non.. Ça ne veut pas dire ça.. Un " devoir » dans le sens où c'est la responsabilité de chacun vis-à-vis de l'éducation et de la formation.. De plus, les familles portent une responsabilité en plus de l'école.. Les familles doivent s'occuper de leurs enfants.. et leur fournir une atmosphère propice pour apprendre et étudier ainsi que les aider autant que possible, vous comprenez ? C'est ça le devoir..et le devoir n'est pas le devoir financier..ce que ça signifie ici.. C'est la responsabilité.. Et tout le monde y contribue.. Il y a aussi le secteur privé.. il y a des lois qui le réglementent.. et des incitations dans le secteur privé.. surtout en milieu rural.. ils peuvent acquérir des terres, par exemple, à des prix très bas, pour construire des écoles dans le monde rural.. s'ils veulent faire ce Devoir.. Ils peuvent ouvrir des écoles dans le monde rural pour ces personnes et l'État les aide.. L'impôt est réduit pour eux.. et l'impôt peut même être supprimé pendant les premières années afin de les encourager à investir dans ce domaine.. L'important est que ce soit une façon pour eux de remplir leur devoir national envers l'éducation et la formation.. Et il y a des établissements publics.. Ils sont connus.. L'éducation nationale et le reste des autres établissements.. Le ministère de la culture.. le ministère de la jeunesse et des sports.. parce que le sujet de l'éducation et de la formation n'est pas uniquement pour l'éducation nationale..

W : Donc dans ces quartiers.. les familles ne sont pas incluses ?

M.A : Les familles ne sont pas impliquées.. La constitution dit que l'éducation est la responsabilité de l'État, des groupes et des familles.. mais dans le sens général et non dans le sens de l'éducation.. Non.. l'éducation.. Je veux dire, quand un enfant est né, sa famille se charge de son éducation et de son intégration, etc.. Il y a la question des établissements publics.. Ils doivent eux aussi assumer cette mission nationale, et pas seulement le ministère de l'Éducation nationale.. Le ministère de la Culture.. même en ce qui concerne le ministère de la jeunesse et l'enfance.. et le ministère de la Famille et de la Solidarité.. Le Ministère de la Jeunesse et des Sports.. Tous sont responsables de l'éducation et de la formation.. Ils peuvent aussi porter de l'aide dans cette démarche.. Par exemple, certains terrains de sport.. Des institutions comme le Ministère de la Jeunesse et des Sports peuvent aider à les préparer.. Créer des activités de sensibilisation auprès des familles.. Le Ministère de la Famille peut y contribuer..etc.. Il y a une référence à la coopération internationale.. qui est aussi mentionnée.. C'est aussi important dans les

domaines liés au financement de l'éducation et de la formation.. Il existe un ensemble de programmes dédiés à l'éducation et à la formation.. Il est possible de recourir à l'assistance d'organisations internationales.. de pays ou d'organismes tels que l'UNESCO ou l'UNICEF.. Ils contribuent également avec des programmes et fournissent un financement pour que ces programmes puissent fonctionner.. Par exemple, 'Éducation aux droits de l'homme' est un programme qui a été réalisé au Maroc en lien avec la convention adoptée par le monde entier en 1995-2004.. L'UNESCO a déclaré cette **convention** comme dédiée à l'éducation aux droits de l'homme.. et le Maroc y a adhéré en obtenant un financement de l'UNESCO.. Financement international... et il y a de nombreux programmes.. Tout le Programme d'urgence a reçu un financement international etc.. La coopération internationale est considérée comme une source de financement de l'éducation et de la formation dans le cadre de programmes contractualisés.. Enfin, il y a des ressources internes.. confirmées également par la vision.. Bien sûr, les ressources internes signifient que chaque institution d'éducation et de formation peut avoir ses propres ressources.. C'est une question que le conseil a abordée lors de ses assemblées générales, même si elle n'est pas encore concrètement mise en place.. Par exemple.. Une université peut générer des ressources internes en participant à des programmes de recherche et en établissant des partenariats avec des entreprises et des communes locales.. avec n'importe quelle entité.. l'université peut participer en laboratoire et être sollicitée pour la recherche et la collaboration, avec financement de la recherche et autres.. Il n'y a pas de problème à cela.. Cependant, par exemple, les lycées et les écoles primaires n'ont pas cette possibilité.. tout comme les institutions de formation professionnelle.. car la formation professionnelle est encore en cours de développement légal.. Elles peuvent fournir une formation continue pour les employés dans les entreprises, car cela fait partie de leurs missions.. pas seulement pour les nouveaux arrivants.. Toute entreprise peut conclure un contrat avec un centre de formation professionnelle pour réaliser une mise à niveau et re-former des employés.. en fonction des besoins convenus.. avec un financement dédié à cette démarche.. Cependant, le problème réside dans le fait que les lycées et les écoles primaires n'ont pas la capacité de financer ces processus par eux-mêmes.. C'est pourquoi dans cette perspective, le conseil en gouvernance a recommandé l'autonomie des institutions comme une nécessité.. Chaque institution doit être dotée d'autonomie.. même une simple école primaire.. Car à travers cette autonomie.. L'école se verra attribuer les moyens de mener à bien ses projets et d'identifier ses problèmes spécifiques. Elle cherchera et déterminera ses besoins, et si l'État peut contribuer, il le fera. Cependant, si l'école a la possibilité de générer d'autres revenus, c'est-à-dire dans un esprit de transparence et de clarté.. elle obtiendra un financement.. C'est pourquoi le conseil a déclaré qu'une condition fondamentale pour la réussite de cette réforme est que les institutions soient autonomes. Il est essentiel que l'approche soit construite sur cette autonomie.. Cela signifie que la mise en œuvre des réformes ne doit pas venir d'en haut, mais d'en bas.. C'est l'institution qui connaît ses propres problèmes.. qui sait dans quelles conditions les enfants étudient.. qui connaît leurs capacités.. les problèmes de transport des élèves vers l'école.. l'environnement scolaire.. et le type de problèmes qu'elle affronte. Elle mène des projets pour résoudre ces problèmes.. donc elle peut chercher d'autres sources de financement en dehors de celles fournies par l'État. Dans le cadre de ces sources.. le conseil a demandé que chaque institution ait un projet annuel ou , dans lequel seront définies les actions et les objectifs de l'institution, ainsi que le type de projets.. Elle peut négocier elle-même le financement de quelques projets ou une partie du financement avec des entités spécifiques, par exemple en se tournant vers le secteur privé.. ou le secteur bancaire.. Cela aide... Par exemple, chaque banque a une politique de soutien social.. dans la culture.. et l'éducation.. Elle peut aller vers n'importe quelle banque et obtenir un soutien financier.. Elle peut également se tourner vers d'autres secteurs gouvernementaux en dehors du secteur de l'éducation nationale.. pour obtenir leur soutien.. Elle peut aller, par exemple, vers OCP ainsi que des organisations internationales telles que l'UNICEF et l'UNESCO.. Cela signifie que chaque école peut rechercher d'autres sources de financement pour ses projets, en étant bien argumentée et en définissant clairement ses objectifs.. Ceci est l'une des suggestions.. et il y a un rapport publié en 2017 que vous trouverez sur le site du conseil dédié à la promotion des métiers de l'éducation.. Ce rapport fait partie des conditions fondamentales qui visent à garantir l'indépendance de l'institution et à favoriser la collaboration entre les acteurs pédagogiques, afin qu'ils ne travaillent pas de manière isolée, mais plutôt dans un cadre collectif et cohérent.

W : .. Un programme..

M. A : Des groupes pédagogiques coordonnent leurs travaux et identifient les problèmes.. Ces équipes pédagogiques collaborent avec les parents, les directeurs d'établissement et les inspecteurs pour construire des projets spécifiques à l'institution, en fonction des besoins. Si vous vous référez à ce rapport, vous y trouverez des suggestions essentielles..

W : Ces informations que vous avez mentionnées concernant la négociation des projets et les sources de financement... Est-ce qu'elles ne nécessitent pas de ressources humaines ?

M.A : C'est vrai ! Non, non, c'est exact. Ce point est celui que je veux discuter... Bon, le conseil... Bon... En ce qui concerne le conseil... La prochaine réforme... Celle que le cadre législatif émettra.. place la question du financement dans ce cadre... Et il y a encore un ensemble de principes dont je parlerai plus tard.. Il l'intègre dans ce cadre mais.. Il établit également d'autres conditions.. Il a dit, par exemple, que les associations pourraient contribuer à certains projets à leur tour.. Les associations disposant de ressources financières pourraient contribuer, y compris les associations de parents d'élèves ou les associations civiles actives dans l'éducation et la formation.. S'il y a des fonds disponibles.. Car maintenant, il y a des associations qui font de la médiation... Il y a des associations qui travaillent dans la médiation.. Si une école a des problèmes de transport, par exemple... Si elle a des problèmes de transport, les enfants ne vont pas à l'école, ils se perdent... Donc, que font ces associations ? Elles viennent voir l'école et elles y vont pour chercher des financements afin de résoudre le problème.. Elles peuvent se rendre, par exemple, auprès de la municipalité et la convaincre, ou aller vers une entité spécifique comme l'UNESCO.. et lui demander des subventions pour résoudre le problème de transport d'une certaine manière.. La société civile peut contribuer dans cette direction.. Cela peut indirectement contribuer à l'obtention de financements.. Comme vous l'avez mentionné.. le conseil.. en particulier en se référant au rapport de la promotion des métiers de l'éducation.. Actuellement, il est difficile pour l'école d'entrer dans cette phase, car elle ne dispose pas des qualifications humaines nécessaires.. ni les enseignants ni l'administration.. Ils ne sont pas capables, avec les compétences actuelles, de supporter le fardeau de l'indépendance.. Parce que l'indépendance n'est pas facile... la décision n'est pas prise par une seule personne... Le directeur doit avoir du leadership et travailler avec les gens, écouter leurs avis, et les équipes pédagogiques discutent et ce sont elles qui prennent la décision.. Donc, il est nécessaire de changer le climat de travail au sein de l'école, il doit changer.. C'est pourquoi le conseil demande une révision de la formation des acteurs pédagogiques.. Les enseignants et les directeurs dans cette direction.. Tout cela concerne les compétences.. Parce que pour conduire un changement, il faut une nouvelle qualification.. Donc, ce point est très demandé.. L'intervention dans la formation des enseignants, des directeurs.. et des inspecteurs car ils sont tous concernés par cette question.. Et il est demandé que ces personnes soient formées dans ce qu'on appelle le pouvoir de négociation.. Qu'elles soient formées dans des aspects tels que le leadership.. Comment construire un projet.. La conception de projets.. Et les objectifs du projet.. Comment convaincre les gens.. comment le promouvoir, et comment négocier avec les entités que nous voulons qu'elles nous financent..

W : C'est de la gestion de projet..

M.A : Oui, voilà.. Ce côté n'est pas présent dans la formation.. Et ce modèle ne peut pas évoluer si.. Donc l'indépendance est bien mais ses conditions doivent être disponibles.. Et ce programme..

W : Il y a déjà de l'indépendance dans les universités par exemple...

M.A : Oui, je vous ai dit que l'indépendance est présente uniquement dans les universités et n'est pas à 100% complète.. Il y a encore des problèmes de financement.. et la tutelle persiste dans ce domaine.. Par exemple, un laboratoire qui souhaite mener une recherche doit obtenir une approbation préalable pour commencer.. Lorsqu'il fait une demande de recherche, il indique qu'il veut réaliser ce projet en 3 mois, mais il faut attendre 6 mois pour obtenir l'approbation du ministère.. L'autre partie dit qu'elle a perdu du temps et tout le reste.. Alors, avez-vous compris ? Donc, les universités ont maintenant une certaine autonomie pédagogique.. Il y a des universités privées, mais nous ne parlons pas d'elles maintenant.. Je parle uniquement des universités publiques.. Elles ont une autonomie pédagogique.. elles proposent des filières et collaborent avec l'extérieur, car nous avons maintenant.. L'Agence nationale d'évaluation.. Elle accrédite ces filières.. Cependant, l'indépendance financière est limitée.. Il n'y a pas vraiment d'indépendance

financière significative..C'est vrai..Maintenant.. Les universités commencent à proposer des cours du soir pour contribuer à leur propre financement, mais c'est très limité.. En revanche, les établissements secondaires n'ont pas du tout cette possibilité.. En réalité, cela nécessite une révolution.. un changement.. pour accorder une autonomie aux établissements.. Cela nécessite une révolution car combien d'universités avons-nous ? 12 ? Nous avons environ 160 établissements publics.. Cependant, ces 160 ne sont pas équivalents à 10 000 écoles secondaires. Si nous parvenons à instaurer l'autonomie dans 10 000 écoles secondaires, c'est comme réaliser une révolution dans le pays.. Cette étape nécessite une préparation, une formation, et doit se faire progressivement. Car cela implique un changement de culture, de mentalités et de compétences, et pas seulement un changement de lois.. Bon, si vous le permettez, je vais conclure rapidement avec quelques points et nous continuerons..

W : Bien sûr!

M.A : Donc, cet engagement envers le devoir national en matière d'éducation et de formation.. qui s'engage ? Toutes ces parties peuvent s'engager.. y compris les familles.. Comme je vous l'ai dit, les familles s'engagent.. elles élèvent les jeunes enfants.. les amènent à l'école.. les préparent.. Elles assument une part de cette responsabilité nationale.. Ce n'est pas seulement une question de financement, car les gens prennent ce qu'ils veulent et laissent ce qu'ils veulent.. Certains ne cherchent qu'à récupérer certaines de leurs positions, profitant de ces lacunes pour créer des débats.. Il y a des syndicats de faible influence.. des partis politiques peu influents.. des associations qui cherchent à se positionner et à se faire connaître auprès de tous, profitant de ces situations pour donner l'impression qu'ils défendent et créent des problèmes.. La question de la gratuité, je vais en parler.. Elle est également abordée dans les recommandations clés de la vision, et elle est présente.. Il s'agit de surveiller le financement nécessaire et de l'augmenter continuellement.. L'État doit toujours allouer le financement nécessaire à l'éducation et à la formation, et augmenter sa valeur chaque année, sans le réduire.. C'est une recommandation claire.

W : Il y a un pourcentage comme celui dans la charte.. parce que c'était environ 5% et ...

M.A : Et l'État ne s'y est pas engagé.. mais c'est une recommandation et je pense que pour ces trois années suivantes.. ils augmentent toujours le financement..

W : Est-ce pour le secteur de l'éducation et de la formation ?

M.A : Oui, pour le pays.. pour le gouvernement..

W : Oui, je veux dire est-ce que même l'enseignement supérieur est concerné ?

M.A : Non, tout le monde.. la formation professionnelle, l'école, l'enseignement supérieur..

W : Malheureusement pour l'enseignement supérieur ça a un peu stagné..

M.A : Oui, c'est vrai, et c'est pourquoi ils sont en train d'effectuer des réformes.. En revanche, la vision a demandé la rationalisation des dépenses, c'est-à-dire qu'il ne faut pas gaspiller toutes les ressources dans la gestion, comme les salaires, etc. Il faut un peu d'investissement.. il faut les renforcer dans l'éducation et la formation.. C'est une remarque fondamentale car le secteur de l'éducation et de la formation.. la plupart de son budget est gaspillé dans la gestion, et non utilisé pour l'investissement. Cela signifie que l'éducation et la formation n'investissent pas beaucoup, et c'est le problème de tout le système. Nous n'avons pas d'investissement, par exemple, dans l'innovation, ni dans les universités ni dans.. Nous n'avons pas d'investissement dans ces programmes environnementaux.. L'école n'est pas impliquée dans les questions environnementales.. Nous n'avons pas d'investissement dans le numérique.. Même si la première stratégie nationale et la deuxième stratégie Maroc Numérique ont accordé une responsabilité à l'école et lui ont alloué une partie pour contribuer à la numérisation de l'éducation et de la formation, comme les autres secteurs.. Cependant, l'investissement dans ces domaines n'est pas clair. Il n'a pas donné de résultats.. Par exemple, dans l'éducation nationale, il y a eu des investissements dans le génie, mais où exactement dans le génie ? Seulement en physique. Nous fournissons seulement des ordinateurs, mais nous n'avons pas développé de programmes de formation pour les compétences dans ces domaines, ni pour les enseignants

ni pour les élèves.. Allez dans n'importe quelle administration et vous trouverez un ordinateur à domicile, mais ils ne savent pas quoi faire avec.. Nous ne leur avons pas fourni les logiciels nécessaires pour fonctionner.. ni les programmes, nous ne les avons pas formés.. Ils continuent à travailler avec des documents papier.. Encore... Comprenez-vous ? La communication avec les parents n'est pas présente.. C'est-à-dire.. en ligne.. On demande à l'enfant d'amener son père, puis le père vient.. Nous sommes toujours dans le système traditionnel d'éducation et de formation.. Nous n'avons pas encore évolué.. C'est pourquoi l'investissement est en réalité un aspect très important.. Je parle de l'ensemble du système.. de la formation professionnelle.. de l'université.. de l'école.. de l'éducation non formelle.. de l'alphabétisation. Tout ce système est concerné par l'éducation et la formation.. surtout du côté scolaire.. car au moins l'université a commencé à travailler un peu sur l'intégration numérique..

W : Il faut relativiser par rapport à ce cas... parce que même le budget de l'État.. la plus grande part est dépensée dans le fonctionnement..

M.A : Voilà! C'est dépensé dans le fonctionnement.. et c'est ce que je voulais dire.. C'est pourquoi les réformes ne donnent pas de résultats.. car nous avons une réforme.. d'abord la vision des réformes avant la vision.. Elle vient toujours d'en haut.. C'est le gouvernement qui fait la réforme et non pas la société.. C'est pourquoi les gens prennent cette réforme et disent que tant que l'État nous a donné la recette.. et le financement pendant que nous exécutons.. même la réforme.. lorsque le budget de la réforme est alloué.. Il va tout droit à l'exécution.. ne laissant aucune chance aux gens d'investir dans leurs initiatives pour innover certaines choses.. Vous avez compris ? C'est pourquoi même le programme d'urgence a échoué dans ce domaine car.. il est venu d'en haut et n'était pas clair.. mais les gens en bas ont été considérés comme des exécuteurs et parfois nous leur avons donné l'initiative.. mais nous ne les avons pas soutenus dans cette même initiative.. C'est pourquoi il y a ceux qui n'ont pas touché à l'argent dans les académies, puis les ont rendu de peur de les dépenser et d'être tenus responsables.. Cette question de l'investissement dans l'éducation et la formation est nécessaire car nous devons investir dans les compétences.. le numérique et l'innovation pédagogique.. Ce n'est seulement maintenant que le ministère commence à parler d'innovation au cours des cinq dernières années.. Il est essentiel que ces aspects soient inclus dans l'investissement, ne restant pas limités à la gestion.. Actuellement, l'éducation fonctionne uniquement avec des dépenses de gestion et non avec des dépenses d'investissement.. Les dépenses d'investissement sont très faibles..

Et comme vous l'avez mentionné, c'est partout, car nous n'avons toujours pas la culture du développement.. du développement du capital humain.. Nous en parlons seulement en théorie, mais nous ne l'appliquons pas. Et il y a ce principe qui.. bon.. c'est un point important peut-être pour la recherche dont vous travaillez dessus.. si vous vous plongez davantage dedans.. vous pourrez aboutir à des choses très importantes.. Car nous avons la gouvernance... Peut-être à mon avis, parmi ses points faibles, c'est que le côté de l'investissement est très faible.. On n'investit pas, que ce soit dans les compétences, l'initiative, le numérique, etc.. Même dans la communication, on n'investit pas.. La preuve est que lorsque n'importe quelle nouvelle est publiée, elle entraîne le chaos.. Lorsque nous avons rajouté une heure.. Ça a causé un problème. Donc même la communication est un investissement.. Nous ne transmettons pas simplement les nouvelles aux gens.. mais nous devrions communiquer avec eux.. recueillir leurs avis.. les convaincre et négocier avec eux.. Cela devrait nous donner une forte capacité de mobilisation.. Nous ne nous investissons pas dans ces domaines.. Il n'y a aucun secteur qui investit dans cela.. Les décisions viennent toujours sans préavis..

W : Et pour ce qui est de la vision, il y avait justement une consultation..

M.A : Non.. la vision... Avant d'adopter la vision, en 2014, nous avons mené des auditions.. Environ 6 mois d'auditions.. débutant en juillet et se terminant en février.. Ceci pour les auditions.. j'avais une étude sur ça.. mais dans notre département.. Nous avons réalisé une étude d'environ 300 pages.. Nous avons fait l'analyse du contenu des auditions et avons formulé des recommandations. Parmi celles-ci, la gouvernance.. les politiques publiques de réforme.. les programmes.. et bien d'autres éléments.. Nous avons travaillé avec tous les acteurs impliqués..

W : Est ce que cette étude est disponible sur le site?

M.A : Non, malheureusement... Nous ne l'avons pas publiée car il y a eu un retard.. Depuis 2014 jusqu'à présent.. c'est une longue période.. Nous avons mené des auditions avec les acteurs politiques, les associations, les parents, les enseignants, les inspecteurs, les acteurs économiques, etc.. Il y a eu de nombreuses auditions impliquant toutes les parties prenantes. Nous avons également travaillé avec les parlementaires et les municipalités. Le président du conseil en personne assistait régulièrement.. il n'a jamais manqué une réunion. Nous avons demandé des contributions écrites de leur part et avons réalisé une analyse approfondie. Nous avons abouti à une étude de 300 pages qui est bien documentée et qui aborde tous les diagnostics des questions, y compris les acteurs, les formations, le rôle de la société civile, les partenariats, la gouvernance, les politiques publiques, et les propositions. Environ 90% de ces propositions ont été intégrées dans la vision, en plus des contributions d'autres études qu'on a faites et d'autres recherches..

W : Justement dans ces auditions et ces consultations, est-ce-que le problème de la gratuité a causé... ?

M.A : Je vais parler de cela... Je sais que vous attendez ce point.. Je vais parler de la gratuité.. Il y a la question du rationnement.. je vous l'ai déjà mentionné.. ainsi que l'équilibre entre l'investissement et la gestion.. Il y a aussi l'amélioration des méthodes de ciblage de l'aide sociale, préconisée par la vision et même présente dans la loi.. Parce que ces personnes, qu'elles soient ou que nous les soutenons dans le domaine du transport ou de la construction d'intérieurs.. nous ne devons pas être aléatoires. Il nous faut cibler et faire une distinction positive.. car certaines régions ont plus de besoins que d'autres et ce sont celles que nous devons aborder en priorité. Le soutien social doit aller en premier lieu à ces zones prioritaires. Actuellement, le conseil émettra bientôt un rapport sur la distinction positive en faveur des zones rurales et difficiles.. Elles doivent bénéficier d'une distinction positive, que ce soit en financement ou en programmes de développement, y compris dans l'éducation et la formation. Et, il nous reste les frais... La vision a dit les frais d'inscription... C'est ce que le conseil a dit concernant les frais d'inscription.. et non pas le financement.. Le document stipule "frais d'inscription". L'enfant qui entre à l'école paie environ 15 dirhams comme frais d'inscription, comme cela se faisait depuis longtemps.. Ces 10 ou 15 dirhams sont des frais d'inscription à l'université.. Il a dit qu'il devrait y avoir des frais d'inscription à l'université, puis plus tard, à une étape ultérieure, nous déterminerons les frais d'inscription à l'enseignement supérieur, puis au secondaire.. Avec l'exonération automatique pour les familles démunies.. Même pour les frais d'inscription.. Il n'a pas dit qu'il fallait payer les frais d'études au secondaire.. mais plutôt les frais d'inscription. Je vais maintenant vous lancer le document.. Excuse-moi.. Alors, tu as déjà travaillé sur la vision, tu l'as révisée, n'est-ce pas ? Juste pour te le confirmer... Parce que cela a suscité des controverses et a terni la réputation du Maroc, malheureusement, et certaines personnes l'ont manipulée, mais...

W : Donc qu'est-ce-que vous m'avez dit exactement?

M.A : Frais d'inscription... Je vais revenir vers vous dans un instant et te donner la phrase exacte... Je suis venu ici pour vous la lancer..

W : Est ce que la loi est pour les familles aisées ou exemption des familles défavorisées...

M.A : Non.. Je vais vous donner l'information précise... Parce que je ne veux pas dire quelque chose qui n'existe pas... Pour être fidèle à la vision.. "Approbation des frais d'inscription dans l'enseignement supérieur et ultérieurement dans l'enseignement secondaire qualifiant" Il n'a pas dit demain, après-demain ou un jour spécifique.. Il a dit "ultérieurement".. "Avec l'application du principe d'exemption automatique pour les familles défavorisées, dans le cadre de la mise en œuvre de la solidarité sociale et à la lumière de l'étude.. " Parce que le conseil prépare une étude sur le financement et ne l'a pas encore publiée.. Donc, je vais vous envoyer ce document..

W : Il y a une étude que j'ai trouvé sur le financement.. un peu ancienne..

M.A : Ancienne ? Non.. voici..

W : "Dans le cadre de la solidarité sociale.." (Intervieweuse entrain de lire)

M.A :.. Je vais vous donner ceci..

W : Merci!

M.A :.. Pour que vous puissiez l'avoir, même si vous avez déjà le document de la vision en français, mais ce n'est pas un problème..

W : J'avais lu dans la partie du financement.. c'est juste que je ne me rappelle plus des termes exacts.. Et cette approbation, il n'y a pas déjà des frais d'inscription dans les universités..?

M.A : Non.. Maintenant il me semble qu'il y a quelques frais d'inscription.. mais.. attendez que je vous transmette les documents..

W : Merci!

M.A : Les frais d'inscription.. Regardez.. Maintenant les universités resteront... Bien sûr, c'était juste une proposition.. Et je vais vous présenter un autre point.. C'est ce que le conseil a dit, ce n'est pas une décision.. C'est simplement un conseil consultatif qui propose des suggestions..

W : Oui mais cela a été repris dans la loi non?

M.A : Oui, ce n'est pas le conseil qui l'a dit maintenant.. La charte l'a mentionnée.. Cette "Approbation des frais d'inscription" a été annoncée par la charte en 2000, donc qu'a-t-il fait ? Il a repris ce qui a été mentionné dans la charte concernant ce point.. et il l'a réitéré..

W : Cela n'a pas été mis en œuvre dans la charte ? Ces frais d'inscription ?

M.A : Non, la charte a dit que les frais d'inscription doivent être présents.. Je la répète toujours.. Les frais d'inscription, pas les frais d'études.. Les frais d'études sont autre chose.. Cela signifie que l'enseignement supérieur est gratuit.. Étant donné que nous n'avons pas besoin de payer pour étudier.. Nous ne payons pas pour chaque semestre.. 2000 dirhams ou 3000 dirhams ou autre.. Nous ne payons pas cela.. Les frais de dossier et d'inscription seulement.. Et même maintenant au niveau secondaire.. Je te l'ai dit.. L'élève paie environ 20 dirhams comme frais d'inscription.. Et non pas frais d'études.. Parce que les gens confondent entre les frais d'inscription et les frais d'études.. Les frais d'études ne sont pas applicables.. Donc, la gratuité est pratiquement en place..

W : Donc, qui décide, par exemple, du montant de ces frais d'inscription, est-ce l'université ou..

M.A : Non.. c'est l'université.. normalement..

W : .. Ou le ministère..

M.A : ..Parce que les universités ont un conseil de coordination.. Les présidents des universités ont le Conseil National de Coordination.. Ce Conseil National se réunit et coordonne entre eux.. Jusqu'à présent, tout cela n'est pas appliqué.. Cela signifie même les frais d'inscription.. À mon avis.. Ils ont défini "avec exemption automatique".. C'est écrit là.. "Avec l'application de l'exemption automatique pour les familles défavorisées".. Cela signifie que quiconque a une famille dans le besoin, ou est orphelin, ou dont le père est simplement un agriculteur, etc.. en réalité, un peu de transparence serait nécessaire dans tout cela.. Franchement.. Combien de fois disons-nous que le père est un agriculteur.. mais il y en a dont le père possède une exploitation.. et il est considéré comme un agriculteur, et il vous dit que l'agriculteur ne paie pas les frais.. alors que son père importe.. il importe.. pardon.. il exporte.. Moi, je connais des gens qui sont considérés comme des agriculteurs et qui exportent des produits agricoles à l'étranger.. C'est pourquoi, pourquoi ne pas payer.. c'est mon avis.. c'est mon avis personnel.. Pourquoi ne pas payer les frais d'inscription et même les frais d'études.. Parce qu'il génère des devises étrangères.. Par exemple.. je connais des personnes qui ont de grandes exploitations et exportent à l'étranger.. et l'État les exemptent

même de cette taxe.. la taxe agricole.. Ils exemptent même les grossistes.. et pourquoi? Il faut un peu de transparence..

W : C'est une question de..

M.A : Un simple agriculteur et un agriculteur avec une exploitation lucrative.. peut être exempté, mais il y en a qui ont une exploitation commerciale.. pourquoi seraient-ils exemptés? Ils font du commerce.. Vous comprenez?

W : C'est la réforme fiscale..

M.A : Maintenant, tu es arrivée à l'essentiel.. Bien.. C'est une très bonne chose.. résoudre le problème de la gratuité et de la non-gratuité dans l'éducation nécessite une réforme en surface.. il faut une réforme globale qui précède l'éducation et la formation.. qui est la réforme fiscale.. et il doit y avoir une justice fiscale.. ***Si nous n'avons pas de justice fiscale, nous ne pourrions pas résoudre le problème de la gratuité..*** Lorsque nous aurons de la clarté dans la réforme fiscale.. par exemple.. tout le monde déclare ses biens.. et tu remarqueras des parlementaires et ils ne déclarent pas leurs biens.. de nombreuses personnes refusent de déclarer leurs biens.. il y a des entreprises qui déclarent faillite alors qu'elles ne le sont pas.. elles contournent les impôts.. Comprenez-vous la réalité ? Donc.. si nous entreprenons une réforme dans cette direction.. Les questions des frais d'inscription ou des frais d'études deviendront beaucoup plus faciles pour nous.. même les frais d'hospitalisation.. ce sont les problèmes que nous rencontrons au Maroc.. l'éducation et la santé.. Pour résoudre cette situation, nous devons adopter des solutions claires et transparentes. Cependant, il faut d'abord résoudre la source du problème, qui est d'obtenir une équité fiscale et une clarté dans cette direction. Par exemple, lorsque nous retenons à la source l'impôt général sur le revenu (IGR) pour un employé, nous déduisons tout de suite toutes les charges. Si nous mettons en place ce dont nous avons parlé.. nous lui dirions en plus de payer pour l'éducation de son enfant. En réalité, il le fait déjà, car l'impôt est déduit de son revenu.. Il contribue à cet impôt national dont une partie est destinée à l'éducation. Pourquoi lui dirais-je alors de payer aussi pour que ses enfants étudient ? Cela serait dans le cas où nous déciderions des frais de scolarité.. Je dis ici qu'il faut distinguer entre les frais d'inscription et les frais de scolarité. Les frais de scolarité n'existent pas.. Jusqu'à présent, ils n'existent pas.. Aucun étudiant ne paie pour ses études.. sauf ceux qui étudient la nuit ou en dehors du cursus classique. Ils demandent un service supplémentaire de l'université, qui le leur fournit en échange de frais supplémentaires..

W : Parce qu'il y a une autre version qui dit que ce sont les familles aisées qui vont être mises à contribution.. Il y a une différence entre l'exonération des familles nécessiteuses et la distinction qu'il ne s'agit que des familles aisées qui paieront..

M.A : Les frais d'inscription.. Je dis les frais d'inscription.. et non les frais de scolarité.. Jusqu'à présent, il n'y a pas de discussion concernant les frais de scolarité.. Je ne veux pas en parler car ils n'ont pas été mentionnés.... À mon avis, voilà le problème.. Il y a une distinction entre les frais d'inscription et les frais de scolarité.. Ce sont les frais de dossier.. Par exemple, lorsque quelqu'un participe à un concours, on lui demande de payer les frais de dossier.. S'il souhaite demander un crédit, on lui demande des frais de dossier.. mais les frais d'études.. c'est autre chose.. Les frais d'études incluent le fait de devoir payer un semestre, comme c'est le cas dans certaines universités en Europe, comme en France par exemple.. Ils vont vers cette direction.. Je paie un semestre.. Je vais payer 2000, 3000, 4000 dirhams ou je ne sais pas combien.. Chaque université détermine cela.. Donc, je paie les frais.. Et les frais de dossier, c'est autre chose.. Ici, ils parlent des frais d'inscription..

W : Donc, la discussion sur le sujet diffère de ce qui est écrit..

M.A : J'ai dit que le problème réside dans le fait qu'il y a des parties qui profitent de ces situations.. Parce que même le manque de transparence crée cela.. Lorsqu'une annonce est faite, on ne mobilise pas les gens pour leur expliquer clairement ce qui se passe.. pour que les gens puissent au moins comprendre la situation.. Nous avons dit "frais d'inscription".. nous ne l'avons pas expliqué.. nous ne l'avons pas clarifié.. Les gens l'ont accepté et certaines parties en ont profité en propageant l'idée que les frais d'inscription sont les frais de scolarité.. et que cela deviendra obligatoire de payer les frais de scolarité pour vos enfants..

W : Mais ce n'est pas seulement de l'extérieur, mais aussi de l'intérieur du conseil.. Il y a eu par exemple des démissions..

M.A : Non, il s'agissait de syndicats.. Ils ont voulu en profiter car ils étaient affaiblis.. et ils ont voulu profiter de tout cela..

W : Même s'ils étaient à l'intérieur du conseil et s'ils savaient que ce sont simplement des frais d'inscription ?

M.A : Non, même à l'intérieur du conseil, il n'y avait pas de clarté..

W : D'accord..

M.A : Tu as compris ce que je veux dire ?.. Lorsque je vous ai dit précédemment que nous n'investissons même pas dans la communication.. Pour émettre quelque chose, il est nécessaire qu'on investisse bien dans la communication..

W : Et c'est par la suite qu'on a ces..

M.A : On doit utiliser toutes les formes de clarification.. On doit utiliser ou mettre en avant les médias.. Faire des dépliants.. des spots publicitaires.. des ateliers avec les parents. Le conseil présente des lacunes dans ce domaine.. Jusqu'à présent, le conseil n'a jamais visité une école secondaire ou une université pour discuter avec les élèves et les enseignants.. et aborder des questions comme celle liée aux frais d'inscription.. Il n'a jamais fait cela auparavant.. Dans un forum, par exemple, et discuté avec eux.. C'est franchement un manquement dans la stratégie de communication.. Peut-être qu'il y a des raisons.. peut-être que le président du conseil et son bureau.. ont une autre explication.. et peut-être qu'ils disent que le moment n'est pas encore venu pour eux de sortir et d'expliquer au public..

W : Ils ont fait des sorties.. après cette polémique, il y a eu des sorties..

M.A : Il y a eu des déclarations et des clarifications.. Des communiqués et ainsi de suite..

W : Même dans les médias..

M.A : Normalement, nous ne devrions pas travailler selon le principe de la réaction.. Nous le savons..

W : C'est ça..

M.A : Les grandes institutions.. Les institutions constitutionnelles, je veux dire.. ne devraient pas fonctionner selon le principe de la réaction. Au contraire, ce sont des institutions que nous considérons comme des acteurs du changement. C'est à elles de prendre l'initiative, d'anticiper.. Honnêtement, c'est mon opinion personnelle.. Même si je travaille au conseil, je le dis.. et tout est entre les mains de Dieu comme on dit. Le conseil délègue une petite partie de la responsabilité en matière de clarification.. Mais même les autres secteurs n'ont pas clarifié les choses.. Et puisque.. comme on dit en arabe.. on dit.. "la grenouille pêche dans l'eau polluée".. quand l'eau est polluée.. chacun cherche ce qu'il veut.. mais quand il y a de la transparence.. il y a de la clarté..

W : Tout à fait

M.A : Et chaque personne qui a commis quelque chose est clairement identifiable.. Alors, puisqu'on a bien .. dans la communication..

W : C'est plus difficile à rattraper par la suite ?

M.A : Non, le conseil a clarifié sa position.. Il a publié un communiqué et a bien clarifié sa position.. Maintenant, dans les faits, aucune institution ne demande aux gens de payer pour leurs études. Tout ce que nous payons depuis les années 70 est toujours le même. Je me souviens avoir étudié en 1963 à l'école primaire.. J'étais élève.. et nous payions pratiquement les mêmes frais. Nous payions 4 ou 5 dirhams, et à

l'époque, c'était une somme considérable.. C'est ce que nous payions à cette époque.. Donc, les frais de dossier et autres, nous payions le montant requis. Par exemple, nous achetions notre propre dossier et nos feuilles.. Pas grand-chose.. Donc, les frais sont restés les mêmes jusqu'à aujourd'hui.. Peut-être ont-ils légèrement augmenté.. Disons 30 dirhams au lieu de 3 dirhams.. C'est normal.. Mais les frais de scolarité, je ne pense pas qu'ils seront..

W : Donc, selon vous, rien ne changera dans cette perspective ?

M.A : Je ne peux pas répondre.. Ce sont les décideurs qui le savent.. Mais la loi-cadre, je ne pense pas qu'elle parle des frais de scolarité.. La loi-cadre.. La formulation qui circule actuellement et qui n'a pas encore été approuvée.. Je ne pense pas.. Et maintenant, au sein du conseil consultatif.. Ils sont en train de la discuter.. S'il y a des modifications, elles seront apportées au texte.. S'ils remarquent que ces frais de dossier ont créé un problème, ils pourraient le résoudre.. Ils pourraient donner une autre interprétation.. ou clarifier.. En disant que les frais de dossier désignent les frais payés en début d'année, etc.. Ils peuvent le clarifier.. Les membres du Parlement et les conseillers sont bien placés pour le faire, certains sont des avocats et des personnes qui connaissent la situation.. Mais je ne pense pas que nous allons nous diriger vers les frais de scolarité.. Actuellement, ce n'est pas dans l'intérêt du Maroc de le faire.. Premièrement, il faut améliorer les infrastructures.. Au contraire, le pays s'oriente vers l'enseignement privé.. Et dit indirectement que ceux qui veulent étudier dans l'enseignement public sont les bienvenus en acceptant la situation actuelle et étudier, et ceux qui veulent étudier dans de meilleures conditions doivent payer les frais de scolarité dans l'enseignement privé et étudier là-bas.. Donc, c'est ça le message.. C'est comme dire.. Nous avons élargi les initiatives des universités privées.. Ou des entreprises en collaboration avec l'État.. Ceux qui ne sont pas satisfaits de ce que l'État propose peuvent aller vers le secteur privé..

W : Et cela ne crée-t-il pas des disparités entre les parties ?

M.A : Oui, bien sûr, cela crée des disparités et touche à l'équité, mais que pouvons-nous faire ? La logique a toujours été ainsi. La logique de la société a été entièrement construite sur les différences. Quand une société dans son ensemble.. il n'est pas possible...

W : Mais il doit y avoir un peu de redistribution..

M.A : La notion de la société est basée sur la différence dès le départ. Il y a des différences entre l'homme et la femme, entre les enfants plus âgés et les plus jeunes, entre les riches et les pauvres, entre les agriculteurs et les menuisiers. La société est intrinsèquement traversée par ces différences. C'est pourquoi il y a un État pour réguler, réduire les écarts et créer un peu d'équilibre dans les limites de ses capacités..

W : Parce que pour l'enseignement supérieur, il y a des problèmes de rendement..

M.A : Bien sûr, il y a des problèmes dans tous les domaines...

W : Le chômage et le décrochage scolaire...

M.A : Le constat est valable dans tous les domaines, y compris l'éducation. Même les taux de réussite scolaire en souffrent. Tout d'abord, le nombre de personnes qui réussissent et obtiennent des résultats positifs est en réalité assez faible. Cela signifie que nous investissons pour peu de résultats. Les taux de réussite au baccalauréat sont bas, et même ceux qui réussissent au collège représentent un pourcentage très bas comparé à ce que l'on observe dans d'autres pays. Malgré tous les problèmes, les taux de réussite restent faibles. Cela indique clairement que nous faisons face à un grand problème, qui ne concerne pas uniquement le financement, mais également les compétences. À mon avis, le problème majeur réside dans la conception même de l'investissement. Actuellement, au Maroc, nous dépensons beaucoup d'argent, mais nous investissons peu dans les domaines clés. Le budget alloué à l'éducation est important et rivalise même avec celui de la santé au niveau national. Cependant, ces fonds sont souvent mal gérés et ne sont pas utilisés de manière optimale pour l'investissement. L'éducation reçoit une part importante du budget de l'État, mais ces ressources sont souvent gaspillées dans une gestion inefficace plutôt que d'être investies judicieusement pour améliorer la qualité de l'éducation. Donc, à mon avis, la solution majeure qui pourrait

résoudre nos problèmes de dépenses est la suivante : en tant que parent, si je constate une amélioration dans l'école publique et qu'on me demande de payer 300 dirhams par mois pour l'éducation de mon enfant, je donnerai 500 dirhams.. Sachant que tous mes enfants ont fréquenté l'école publique et n'ont jamais étudié dans une école privée. Ma fille, qui étudie actuellement à l'université de Francfort, a elle aussi étudié dans une école publique. Elle était dans la filière SVT (Sciences de la Vie et de la Terre) et a obtenu une note de seulement 13,5/20 au baccalauréat.. Vu qu'elle était tombée malade à l'époque.. Et, ne trouvant pas d'établissement pour étudier après le lycée.. Elle est partie en Allemagne, où elle a passé le baccalauréat à nouveau. Aujourd'hui, elle étudie l'économie à l'université de Francfort tout en enseignant des cours à la même université. Tout cela pour dire que les Marocains ont un grand potentiel.. Ce ne sont pas les Marocains qui manquent de compétence. Nos élèves sont bien éveillés et comprennent les choses correctement. Le problème réside dans notre système éducatif qui présente des lacunes en matière d'investissement. Notre système n'investit pas suffisamment dans l'éducation, malgré le potentiel et la motivation de nos élèves. Je parle de mon point de vue personnel.. Nous ne faisons pas suffisamment d'investissements dans les dépenses. Comme je l'ai déjà mentionné auparavant, en matière de communication, il n'y a pratiquement aucune école qui communique efficacement avec les parents ou avec l'environnement.. Je ne peux pas me souvenir d'une école primaire, secondaire, ou même d'une université qui possède une stratégie de communication solide, à l'exception de quelques initiatives isolées. Je ne parle pas de l'enseignement privé, mais je m'adresse aux écoles publiques. Notre communication est déficiente et nous ne faisons pas suffisamment d'investissements dans l'innovation. Un enseignant qui essaie d'innover se voit souvent dire par le directeur : "Que faites-vous ? Vous allez créer des problèmes avec les parents et les élèves." Si vous introduisez simplement une nouvelle leçon sur Voltaire et essayez de l'enseigner aux enfants, on vous dira : "Qu'est-ce que vous faites ? Vous allez introduire des idées athées." Nous le savons bien. Nous ne faisons pas d'investissements dans la relation pédagogique. Actuellement, il est évident que l'ensemble de l'État, et même le ministère, manque d'approche cohérente. L'approche par compétence est la solution. Le ministère tout entier devrait avoir une structure de recherche, même modeste, dédiée à la veille et à l'adaptation des concepts. Alors que dans d'autres secteurs, ils collaborent avec des chercheurs.. nous travaillons avec des inspecteurs. Ce sont eux qui "innovent".. Comment pouvez-vous être à la fois un inspecteur surveillant et évaluant tout en gérant des programmes et des gens en même temps ? C'est impossible. Vous êtes impliqué, il doit y avoir une personne distincte chargée de l'évaluation.. Nous ne disposons pas de cela.. Nous ne faisons pas d'investissements dans l'éducation pour la recherche. Nous avons actuellement des centres où nous avons des chercheurs, mais il n'y a pas de production concrète. Dans les universités, il n'y a pas de production en matière d'éducation et de formation. Je vous mets au défi, combien de spécialistes en économie de l'éducation existe-t-il au Maroc ? Les universités ne produisent pas d'experts en économie de l'éducation. Ils sont peu nombreux, voire inexistantes. Nous n'avons que très peu de spécialistes dans l'évaluation des politiques publiques. Où sont-ils ? Surtout en matière d'éducation.

W : Il y a un master je pense dans ce domaine..

M.A : Non, je parle... Parce qu'en principe, chaque université devrait nous fournir chaque année environ 8 à 10 spécialistes, soit 80 personnes par an ou 60 personnes par an. Ils devraient nous fournir des diplômés de niveau master et en même temps environ 10 doctorants. Car la taille du système dans le pays est très large.. Environ 7 millions de personnes étudient dans ce système.. Et si l'on inclut l'éducation des adultes et l'alphabétisation, ce chiffre va augmenter.. Et si l'on introduit.. tout au long de la vie, il sera nécessaire que toute la société apprenne. Où sont donc ces spécialistes qui effectueront les évaluations ? Dans l'orientation, par exemple, nous avons des gens qui travaillent dans le domaine de l'orientation, mais ce ne sont pas des chercheurs en orientation. Nous ne faisons pas d'investissement dans la recherche en éducation... franchement.. Et la réalité marocaine ne bénéficie que très peu... Je doute même que c'est 0,1 % de la recherche... Par exemple, nous proposons des filières dans l'éducation dans... par exemple, un master, et quelqu'un vient faire une recherche sur Durkheim et l'éducation, ou la sociologie de l'éducation... Il parle de Durkheim ou de Max Weber... et me dit : "Prends ce que tel a dit". Ou bien dans la filière de la didactique... il me dit : "Ceci est la didactique de la science, voici ce qui en a été dit". Je réponds : "Il faut aller au-delà de cela, comment la didactique est pratiquée dans la réalité ? Montrez-moi un échantillon d'enseignants marocains selon des méthodes scientifiques et expliquez-moi comment se déroule la relation

éducative et les interactions en classe... Nous n'avons pas d'accumulation de connaissances dans ce domaine.. Alors, nous avons de nombreux docteurs en éducation, mais en éducation théorique plutôt qu'en recherche-action, en recherche sur le terrain.. C'est faible.. Et nous disons cela parce que nous recherchons des experts pour réaliser des études et ne les trouvons pas.. Vous avez saisi l'idée ? On n'investit pas, je ne parle pas seulement d'argent.. On n'investit pas dans la formation de compétences, dans la recherche. L'année dernière, le ministère a demandé aux centres et aux universités de mener des projets de recherche en éducation et il les financera. Cela vient de commencer. Donc, depuis l'indépendance, nous avons environ 70 ans et nous n'avons toujours pas évolué.. Normalement, nous aurions dû avoir un centre de recherche en éducation, similaire au centre Pasteur. Nous avons des facultés, mais leur performance est faible, notamment la Faculté des Sciences de l'Éducation.. Sa production est très faible.. Donc, je pense que le problème réside dans le manque d'investissement. Et comme l'investissement est faible, si nous investissons de manière appropriée..

W : L'investissement, selon vous, nécessite-t-il des ressources ?

M.A : Justement.. Cela nécessite avant tout une volonté politique. L'État doit reconnaître ces aspects dans ses lois et sa constitution. Il parle d'initiative, de jeunesse, de recherche scientifique, d'ouverture aux langues internationales, de société de la connaissance. Tout cela est souvent évoqué, mais en réalité, il manque une réelle mise en œuvre. Il y a des résistances et c'est là que je souhaite conclure notre discussion. Le changement est présent, la vision et le cadre légal vont émerger. L'un des problèmes que nous affrontons est la conduite du changement, qui n'est pas claire. Dans nos formations, nous manquons de clarté concernant la conduite du changement. Nous avons des idées sur le changement, mais la capacité à le diriger est faible. "Comment diriger un changement dans un tel contexte ?.." Il y a beaucoup de discours, nous parlons d'évaluation, de responsabilité, de suivi et d'accompagnement, mais quand nous lançons un projet, voici le projet, les objectifs, le budget nécessaire, la durée estimée. Cependant, par exemple, quand nous lançons un projet, nous ne disons pas qui va le porter, qui va le faire avancer..

W : Les responsabilités..

M.A : Je vais vous donner un exemple simple. Disons que nous parlons de changer les programmes d'enseignement. À chaque fois, on dit que nous changeons les programmes d'enseignement. Qui les change ? C'est la Direction des Programmes et des Curriculums au sein du ministère qui les modifie, alors que les programmes et les curriculums sont liés aux représentations, aux valeurs, aux savoirs, et à la société. Cela concerne les individus et ne consiste pas simplement à fabriquer une table ou une télévision. Vous comprenez ? Les programmes et les curriculums façonnent les individus. Tout le monde devrait donner son avis sur eux. Au moins, il devrait y avoir une approche participative avec les gens.. Par exemple, je devrais mener des études sur le terrain, des sondages, des auditions avec les gens. Qu'est-ce que vous voulez que vos enfants apprennent ? Dans quelle langue voulez-vous qu'ils étudient ? Je recueille ensuite l'opinion des gens et j'observe les tendances.. Ensuite, je commence à changer les programmes et les curriculums. Alors que ce que nous faisons est qu'environ 15 inspecteurs se réunissent avec des administrateurs, enlèvent des leçons et en ajoutent d'autres comme bon leur semble. Ils observent ce que la France fait.. retirent cette leçon.. ajoutent celle-ci. Ce n'est pas une manière de changer les programmes et les curriculums. C'est le premier point. Le deuxième point est que si nous changeons les programmes et les curriculums, par exemple voici le programme que nous allons changer, comment sera-t-il mis en œuvre ? N'y a-t-il pas de risque de résistance ? Il faut étudier et anticiper les résistances. Il faut étudier la population cible. Et comment allons-nous les connaître ? À travers les études préliminaires.. pour identifier les types de résistances que nous allons rencontrer lors de la mise en œuvre de ce programme.. donc pour conduire un changement.. il faut inclure le calcul des risques.. nous.. on n'inclut pas le calcul des risques et on introduit un programme et quand ce programme ne marche pas on revient aux anciennes habitudes.. Et après on se demande pourquoi ça n'a pas abouti.. donc on investit même.. dans la conduite du changement.. Je suis convaincu que si nous changeons notre perspective et investissons non seulement financièrement, mais aussi dans les compétences, je pense que les Marocains seraient prêts à contribuer. Si un Marocain constate que son enfant étudie bien et est satisfait en rentrant de l'école, s'il lui est demandé de payer 200 dirhams par semestre pour son enfant, il le fera sans hésitation. Il cherchera même à trouver ces 200 dirhams s'il ne les a pas et les paiera volontiers, simplement parce qu'il veut que son enfant continue

d'étudier dans cette école qui lui plaît. Le problème ne réside pas tant dans le paiement, mais dans le fait que les écoles ne changent pas et ne montrent pas d'engagement. Jamais l'école n'a contacté les parents pour discuter des problèmes. Pour les parents, le directeur ressemble à un chef de district. Quand un parent vient à l'école pour voir son enfant, il est arrêté par le gardien à la porte et empêché d'entrer, comme s'il essayait d'entrer dans un commissariat.. Cela crée un grand problème.. Donc, le problème de financement n'est pas isolé, mais lié à un contexte plus vaste. En termes financiers, il faut établir une équité fiscale et une transparence.. À ce moment-là, il serait clair pour tous qui doit payer et qui ne le doit pas. Une telle clarté serait essentielle..

W : Par exemple, actuellement, ils parlent du registre social unique et qu'on pourra voir de manière plus claire.. ceux qui ont les moyens et ceux qui ne l'ont pas..

M.A : C'est très dur de trancher et dire qui a les moyens et qui ne l'a pas au Maroc.. je vous le dis clairement.. En langage courant, simplement, quand nous sortons dans la rue et voyons quelqu'un vivant dans un bidonville, il se trouve que chaque jour je passe par là et je vois une voiture 4x4 stationnée près des bidonvilles, par exemple. Celui qui possède cette voiture possède d'autres choses, mais il ne les déclare pas.. Le secteur informel est très vaste.. Les gens vivent, commercent et accumulent des richesses uniquement dans l'informel.. L'État n'a pas les moyens de surveiller cette situation.. En vérité, l'État traite les gens selon une logique différente.. Les personnes qui sont sous sa juridiction sont surveillées par exemple, un employé voit toutes les taxes, la TVA et tout le reste prélevé de la source. Pour ma part, ils prélèvent l'IGR, les impôts et la TVA que je paie partout où je vais. Et quand je veux faire quelque chose, on me demande de payer la TVA.. En Europe, par exemple, où je visite très souvent parce que mon fils vit en France.. Il est naturalisé.. et travaille en tant qu'ingénieur, là-bas ils connaissent cette réalité. Il me dit que quand j'achète quelque chose et que je garde la facture, l'État ne prélève pas à la source. L'État dit à la fin de l'année qu'il faut déclarer les revenus, puis ensuite ils effectuent les prélèvements. Si vous avez déjà payé de la TVA, par exemple, pour l'achat d'appareils, ils la déduiront des retenues annuelles. Il y a une transparence.. Ici, vous payez et payez encore.. Cela n'a pas de sens.. L'État traite les citoyens sous sa juridiction d'une manière, tandis que ceux qui sont en dehors de son contrôle.. L'État ne sait pas comment agir avec eux. Les parlementaires ne déclarent pas leurs biens et profitent de la retraite et d'un salaire mensuel, sans que l'État ne les oblige à déclarer leurs avoirs. Où est la transparence alors ? En effet, la question est politique. Il faut résoudre ce problème, il faut de la clarté. En tant que parent, je le dis et j'assume ma responsabilité. Je suis prêt à payer les frais de scolarité dans l'éducation publique à condition qu'il y ait une justice fiscale, que je sache où vont mes impôts. Par exemple, je paie des impôts et une partie de ceux-ci est utilisée pour financer l'éducation et la formation. Donc, je contribue à l'éducation et à la formation. En plus de cela, ils viennent et me demandent de payer pour l'éducation de mon enfant, donc je paie deux fois. Les personnes qui font étudier leurs enfants dans l'enseignement privé paient également deux fois les impôts. Pourquoi, lorsque les parents paient pour l'éducation privée, ne sont-ils pas exemptés de certaines taxes comme dans d'autres pays ? Pourquoi payent-ils de manière double ? Permettez-moi de vous donner un exemple. Nous croyons que nous avons la gratuité. Laissez-moi vous donner mon avis. Dans l'éducation, nous n'avons pas la gratuité. Par exemple, les manuels scolaires.. Dans certains systèmes, l'État les fournit gratuitement aux élèves.. Tous les livres scolaires sont donnés aux élèves et placés dans leur casier à l'école, ils ne les achètent pas.. Cependant, dans d'autres systèmes, dont le nôtre, les livres doivent être achetés.. Alors, où est la gratuité de l'éducation ?

W : L'État affirme ne pas avoir les moyens..

M.A : Je ne fais que vous exprimer la réalité. Donc, il y a des aspects qui sont gratuits et d'autres qui ne le sont pas, et nous devons en parler ouvertement. Nous ne pouvons pas prétendre que le Maroc offre la gratuité totale. Le Maroc ne propose pas la gratuité totale. Par exemple, les manuels scolaires ne sont pas gratuits. L'essentiel est que le problème de l'éducation et de la formation n'est pas simple. Ce n'est pas seulement une question d'argent, mais aussi une question d'investissement.. Nous investissons dans des aspects matériels et immatériels..

W : Merci beaucoup

M.A : Non, pas de problème et vous êtes toujours la bienvenue..

Retranscription 12

Entretien avec Allal BELARBI, SG du SNE-CDT, décembre 2018

A.B. : Bon, je vais vous parler en tant que Secrétaire général du syndicat national de l'enseignement, c'est SNE-CDT, SNE : syndicat national des enseignants qui est lié à la CDT.

W: Donc vous êtes le secrétaire général ?

A.B. : C'est le premier syndicat au Maroc... Bon en ce qui concerne la gratuité... (interruption) Ce programme d'urgence 2009-2011, 2012, environ 43 ou 44 milliards y ont été dépensés. Bon vous reviendrez au rapport de Si Jettou, je vous renvoie à la référence pour que vous sachiez que des sommes importantes sont dépensées et qu'on n'a pas un problème d'argent. Donc **des sommes considérables ont été consacrées au programme d'Urgence, mais sans résultat**. Et au syndicat national de l'enseignement, nous avons lu le plan d'Urgence, c'était en juin 2008, nous l'avons lu et nous avons rédigé 22 pages à ce sujet, en jugeant qu'il n'était pas viable. Il comporte un seul volet utile, c'est que nous devons construire des bâtiments, aménager des espaces, ajouter des salles de classes... dont 40% seulement a été mise en œuvre. Tout le reste n'avait aucun lien avec la réforme de l'éducation. Donc **l'argent est disponible**, nous voulions construire des bâtiments mais **nous n'avons pas pu atteindre les grands objectifs**, et en même temps, **nous sommes restés éloignés de la réforme de l'éducation**. Quand on lit le programme d'Urgence de 2009/2012, on n'y trouve pas l'être humain que nous voulons construire pour demain ! C'est l'éducation quand même, c'est l'enseignement, c'est la formation, c'est la culture, c'est la recherche... Qui sont les personnes que nous voulons construire demain, pour le Maroc de demain ? Cet être humain que nous voulons, nos enfants qui entament leur scolarité, comment voulons-nous qu'ils soient en 2025 ? Le Maroc comment il doit être en 2025 ? Ils doivent avoir connaissance de la révolution numérique, des technologies, connaître les besoins du pays, ils ont besoin de beaucoup de choses pour former une personnalité humaine indépendante au Maroc, une personne indépendante apte à penser, à prendre des décisions, à s'intégrer dans la société, à contribuer au développement de son pays, etc. Aujourd'hui... Je vous demande de revenir au rapport de M. Jetto, c'est très important.

Bon, en ce qui concerne le conseil supérieur de l'éducation... la loi-cadre... et là dessus nous avons pris position, et je l'ai partagé avec M. Azziman... elle stipule « la diversification des sources de financement de l'éducation », c'est bien ça ? y compris le secteur privé, les collectivités locales, l'Etat... et les frais. Les frais d'inscription sont inclus dans le volet de la diversification des sources de financement, c'est-à-dire que nous cherchons des sources de financement, dont ceci et cela, ainsi que la création de frais pour les ménages. Nous on dit que cette question là ne doit pas être incluse. Pourquoi ? Toujours la question du pourquoi, n'est-ce pas ? Pourquoi et comment. Parce qu'**aujourd'hui, les enfants des marocains payent**. Je parle des écoles publiques, et non pas du secteur privé, si vous voulez que je parle du secteur privé je le ferai... l'école publique ! Qu'est ce qu'ils paient ? Ils paient l'association des parents d'élèves... certains paient 30 DH, d'autres 40, d'autres 50 DH, en fonction des régions. Ils paient également l'assurance, et ils paient les associations sportives. Si c'est des frais qu'ils veulent, les voici. Donc **instaurer des frais** dans la loi cadre du conseil supérieur, lorsque vous le reliez au titre qui est la diversification des sources de financement, ça veut dire la **remise en cause de la gratuité**. Pourquoi ? Premièrement, **le financement n'est pas une question technique**, quand on parle du financement, on parle de la situation sociale, économique, du progrès, du développement du pays. Où va le Maroc ? c'est ça. Où va le Maroc ? **C'est quoi le besoin du Maroc aujourd'hui ? c'est le développement**. Le besoin du Maroc c'est le développement. Tout le monde le reconnaît, sa majesté le Roi le dit, les partis le disent, nous le disons, et les marocains aussi, c'est le développement. **Pour parvenir au développement**, que devons-nous faire ? **Il faut généraliser l'éducation**, et **pour généraliser l'éducation au Maroc, il faut la gratuité car la majorité est pauvre**. Donc le développement dépend de la généralisation de l'éducation, et **la généralisation de l'éducation dans une société pauvre nécessite la gratuité**.

W: nous n'avons pas atteint aujourd'hui la généralisation justement ? car 99% de taux de scolarisation ça représente déjà une généralisation de l'enseignement, non ?

A.B: Non, regardez, la généralisation c'est depuis que je rentre à l'école jusqu'à ce que je sorte de l'université, et non pas entrer au primaire pour quitter au secondaire, ce n'est pas ça... ce n'est pas seulement quantitatif, c'est à la fois quantitatif et qualitatif. Maintenant qu'est-ce qu'ils disent ? Je l'avais dit au ministre de l'Éducation nationale... ils disent qu'on a 99%, 95% de taux de scolarisation etc. Je lui dis, vous me l'avez dit en septembre, dites-moi en juin combien il en reste. Et ne me dites pas seulement combien il en reste en juin, dites moi aussi combien il en reste en juin de l'année suivante, et en juin de l'année d'après combien il reste... C'est-à-dire que la généralisation est liée au fait de retenir l'élève à l'école, non pas d'entrer et de sortir. S'il va entrer à l'école et la quitter, il s'agit alors de lutte contre l'analphabétisme et non d'une école. Donc **les chiffres quantitatifs qu'ils nous communiquent annuellement sont inexacts, ça n'a aucun rapport avec la généralisation de l'éducation.** Moi je l'appelle le discours erroné, ou le discours démagogique, ou le discours irréaliste. Ce n'est pas vrai.

W: Justement pour lutter contre l'abandon scolaire, il existe des programmes tels que Tayssir..

A.B: Non, laissez Tayssir de côté, on va arriver à Tayssir. **Si on parle de la généralisation de l'éducation, si vous entrez à l'âge de 5 ans à l'école vous devez y rester jusqu'à l'âge de 20 ans, c'est ça la généralisation de l'éducation...** ou au moins jusqu'à l'obtention du baccalauréat, d'accord ? Quand on parle de la généralisation de l'éducation alors que 350 000 élèves abandonnent l'école chaque année, il n'y a pas de généralisation de l'éducation. La généralisation de l'éducation, c'est le côté qualitatif, il doit rester... Donc il n'y a pas de généralisation de l'éducation. Pourquoi on dit que le développement est lié à la généralisation de l'éducation ? Pour que la société ne soit pas ignorante. Le Maroc ne peut pas se développer avec 40% d'analphabétisme. Donc une société éduquée est une société capable de se développer, de rentrer dans l'histoire, dans la dynamique internationale, la dynamique nationale, régionale et tout ça.. Aucune société ne peut progresser avec 30 ou 40 % d'analphabétisme. Ce n'est pas possible ! Combien de femmes actives y a-t-il au Maroc ?

W: 20% je pense

A.B: 25% plus exactement, quand on dit une proportion de 20% ou 25% seulement de femmes actives au Maroc, c'est est un pourcentage qui est faible. Peut-on imaginer un pays émergent, développé et intégré dans la mondialisation avec 25% ? alors que 85% ou 75% de sa population est à la rue et dans l'ignorance ? La case totale c'est la femme. Lorsque la femme est instruite, toute la famille est instruite, les enfants sont bien éduqués, elle travaille et contribue aux activités et s'intègre dans la société, elle contribue au développement du pays. En dehors de ce cadre, il y aura toujours un obstacle, ou un déficit, un dégât très grave pour le Maroc. Bien... Je vous donne d'autres chiffres...

W: Mais les élèves abandonnent l'école à cause des conditions sociales d'un côté, et il y aussi d'autres causes liées à l'école, qui manque d'encadrement, de capacité d'accueil, il y a aussi l'encombrement... est ce que tout cela ne nécessite-t-il pas un budget beaucoup plus important ?

A.B: Les facteurs de l'abandon scolaire sont nombreux, le premier facteur est socio-économique, dans les zones rurales, certaines filles vivent à 3 km de l'école. Savez-vous qu'il y a des écoles au Maroc qui ne sont pas équipées de toilettes ?

W : Oui, 10000 apparemment ne sont pas connectées aux réseaux d'assainissement

A.B : Imaginez, après 60 ans d'indépendance au Maroc, certaines écoles ne sont toujours pas équipées de toilettes, c'est incroyable ! c'est comme si on disait aux gens de quitter l'école... une maîtresse là, un maître là-bas, et la petite fille, le petit garçon, le grand... ce n'est pas possible qu'il n'y ait pas d'eau ni de toilettes.

W: D'accord, **donc vous dites que nous disposons des moyens pour résoudre tout ça, mais nous ne le faisons pas.** Pourquoi ?

A.B: **Il n'y a pas de volonté politique !** Ce qui nous manque c'est la volonté politique, il n'y en a pas pour pouvoir réformer... et même cette volonté politique, **ce n'est pas un discours.** En fait c'est un discours : on

dit je veux faire, mais il faut faire (concrètement). Mais si vous dites "je veux faire" et que vous ne faites rien... Les Américains disent qu'**un discours qui ne se traduit pas dans la réalité n'a pas de sens**. Bien. Je pense qu'en 2013 si vous vous en souvenez, 2013 le discours de... c'était en 2012 ou 2013 vous vérifierez, le 20 août le discours du roi était consacré entièrement à l'éducation ! Un discours royal le 20 août 2012 ou bien 2013 (*2013 je pense*)... entièrement sur l'éducation ! j'ai écrit tout ça... à l'époque qu'aurait-il fallu faire ? Quand le roi a tenu tout son discours sur l'éducation, automatiquement le gouvernement aurait dû tenir une réunion extraordinaire. Le roi a prononcé son discours royal le 20 août ? En septembre ils auraient dû se réunir... session extraordinaire. "Le roi a fait un discours, qu'a-t-il dit ? il y a des problèmes au Maroc... élaborons un plan... un budget"... **rien !**

W: est-ce que ce n'est pas ce qui nous a permis justement d'avoir la **vision stratégique** ?

A.B: La vision stratégique est apparue après ; elle est également discutable, peut-être.. mais la vision stratégique qui l'élabore ? c'est le conseil supérieur qui l'élabore, c'est une institution consultative constitutionnelle. Or, **c'est le gouvernement qui gouverne, c'est au gouvernement de dire c'est à moi de mettre en œuvre, d'exécuter, de réaliser un programme, avant même d'examiner les suggestions du conseil supérieur, si elles sont pertinentes ou pas, réalisables ou non...** Mais le gouvernement est un organe exécutif, il doit tenir une réunion extraordinaire sur le champ, et dire "ça ne va pas au Maroc, qu'est-ce qu'on va faire exactement ? allons-y", ce qui n'a pas été fait. Ce qui veut dire, si vous voulez je vais vous le résumer en un mot, cela signifie que **le problème de l'éducation est un problème profondément politique**, intellectuel, culturel et civilisationnel, je peux même dire, dans le langage de Sartre, qu'il s'agit d'un problème existentiel... Où va le Maroc ? Que devons nous faire ? Nous sommes en **retard**, par rapport à notre vie, et en retard par rapport à ce qui se passe dans le monde. Maintenant il y a la révolution numérique, et nous cherchons encore les toilettes ? Mais ça ne va pas, c'est dingue ! Donc il y a une **inquiétude** au Maroc, de la part des gens patriotes qui aiment leur pays... excusez moi, c'est de la folie ! Donc pour la gratuité, il y a cette question que vous avez mentionnée, à savoir la dimension socio-économique, et il y a la dimension de l'école. Ce n'est possible une école où pour certains niveaux le nombre d'élèves peut atteindre jusqu'à 70 par classe, comment peut-on y enseigner ? Maintenant ce n'est plus 70, le **nombre moyen d'élèves est devenu 40 ou 45, l'approche pédagogique des enseignants ne leur permet pas d'enseigner 45 élèves**. L'approche par compétences comprend des activités, elle demande du temps d'activité et du temps de dialogue. Même si on ramène des enseignants hyper compétents, on leur donne 45 élèves. Il faut gérer les 45, faire des activités avec 45, l'activité et le dialogue, et tout le monde doit lever la main, tout le monde doit parler et participer, dire non, se tromper, apprendre... Donc cette école qui a 60 ans et qui vit cette situation, pourquoi ?

W: Justement, ils disent qu'il y a un déficit d'enseignants ou dans leur nombre par exemple...

A.B: Un **déficit d'enseignants**, bien. En 2004, nous avons organisé un séminaire sur l'enseignement, à l'époque, M. Habib El Malki était ministre de l'éducation, avec la participation du **directeur de la planification, M. Abdelkader GOUITAA, qui nous a fait part au nom du ministère de l'éducation, en 2004, du déficit en nombre d'enseignants dont nous avons besoin en 2010, 2012, 2014, 2015... la vision est claire !** Et du nombre d'écoles élémentaires, de collèges et de lycées dont nous avons besoin, et du nombre de classes nécessaires par rapport à la croissance démographique du Maroc. **Depuis, ils n'ont fait aucun effort pour remédier aux difficultés présentes à l'époque, ils ont laissé les choses en l'état...** les gens ont 40-50 élèves par classe, ramène celui-ci, enlève celui-là... jusqu'à ce qu'on se soit retrouvé avec cette catastrophe. Maintenant, qu'est-ce qu'ils font ? c'est plus grave ! **Maintenant ils embauchent 20 000 enseignants par an (contractuels) sans formation**, mais c'est la casse totale ! En Finlande, pour devenir enseignant, il faut suivre une formation pédagogique de 5 ans après le master, et je dis bien une formation pédagogique, la formation pédagogique. Pourquoi ? Je vais vous dire pourquoi : je peux vous former pendant 6 mois pour faire ceci, et je peux vous former pendant 4 mois pour faire cela... mais je ne peux pas ne pas vous former et vous demander de me construire une société, ok ? Je donne ces exemples, mais je peux parler ainsi, n'est-ce pas ? Je ne peux pas vous ramener de chez vous avec un diplôme licence seulement et vous laisser entrer dans une salle de classe pour enseigner aux enfants. C'est **un mépris pour l'élève, un mépris pour l'éducation, un mépris pour le pays, un mépris pour l'Etat, un mépris pour la société**, et celui qui fait cela ne veut pas que le Maroc évolue. Je vais aller plus loin avec vous, j'ai été

professeur de philosophie, bon on faisait une année de formation pédagogique, 3 mois de formation théorique, ensuite on faisait de l'observation en classe. Vous êtes de Rabat ? (*Oui*). Je suis passé par le lycée Moulay Youssef, lycée Hassan 2, le lycée Yacoub El Mansour, j'ai été dans tous ces lycées. Vous connaissez Nourredine Saïl ? dans le Cinéma... il était professeur de philosophie, j'ai fait mon stage avec lui. Alors, on ne peut pas intégrer une classe sans formation, et celui qui embauche des enseignants non formés veut détruire le Maroc. Vous pouvez me citer là-dessus. Je vous le dis et vous le répète : c'est la casse totale ! Vous avez un enfant de 6 ans, vous n'avez étudié ni la psychanalyse, ni Freud, ni pédagogie, ni rien, l'un va crier, l'autre va... Comment allez-vous les gérer ? par la violence ? Donc je considère que ce qui se passe aujourd'hui au Maroc, si on parle de frais et on revient à la loi-cadre, **il est difficile d'instaurer des frais, en considérant d'abord que les gens paient, le gaspillage de l'argent le voilà, si on rationalise ne serait-ce que ce que nous avons déjà comme ressources il ne nous en faut pas davantage.** Il y a des pays en Europe, si vous pouvez y revenir c'est très bien, il faudrait faire une étude comparative avec d'autres pays comme la Tunisie, la Jordanie, la Rwanda, le Nigéria, le Niger, puis vous pouvez voir l'Espagne ou d'autres pays, commencez déjà par les pays voisins, **il y a des pays africains qui dépensent moins que nous, et qui ont de meilleurs résultats que nous, comment va-ton l'expliquer ? La gouvernance.**

W: Mais le nombre à gérer en Tunisie est moindre qu'au Maroc

A.B: Le nombre d'habitants ? non regardez, l'esprit avec lequel vous pouvez gérer 100, peut gérer 20, l'esprit avec lequel vous pouvez gérer 100, peut gérer 1000. Dites-moi ce que vous voulez faire et je vous dirai ce qui est faisable en fonction de la situation... et que dire du Japon qui a une population de 1.2 MM d'habitants ? Si vous suivez cette logique, comment l'esprit politique de la Chine parvient-il à instruire les enfants d' 1,5 milliard d'habitants ? On va dire vous vous en avez beaucoup, ils n'étudieront pas ? la Tunisie en a peu, ils étudieront... ? Nous on en a un peu plus qu'eux, on n'étudiera pas ? Non.

W: Non, je ne parle pas de ça. Il faut prendre en considération que les économies du Japon et du Maroc ne sont pas les mêmes, ce n'est pas le même budget... J'ai juste donné un exemple pour...

A.B : Non regardez, laissez cette idée... Si vous voulez que je vous parle de chiffres, voici les pertes...

W : Eh bien justement, comment fait-on pour arrêter de perdre cet argent ?

A.B: Comment arrêter tout ça ? Pour moi, il faut que le ministère de l'éducation change complètement, le ministère de l'éducation qui se situe à Bab Rouah, parce que, suivez-moi bien s'il vous plaît, si vous souhaitez réformer quelque chose, **chaque réforme a son propre leadership** ; vous avez un club de football, il a un leadership ; vous avez un parti politique, il a un leadership; vous avez ce conseil, il a un leadership. La réforme est aussi dotée d'un leadership. Qui mène la réforme ? ça c'est la première question. Qui va mener la réforme ? Qui est le réformateur ? Et comment imagine-t-il le Maroc pour qu'il intègre lui-même/qu'il porte cette réforme qu'il veut pour le Maroc ? Le ministère de l'éducation n'est pas une administration comme le ministère de l'équipement ou des travaux publics qui construit des ponts, les ponts sont importants, il construit des êtres humains... **Pour faire des humains, il faut avoir une représentation civilisationnelle du Maroc que vous souhaitez**, ce n'est pas question... c'est complexe. Il est facile de produire ces papiers, mais il n'est pas facile de construire des humains. Il y a un mois ou un mois et demi j'étais en Chine, avec le Conseil, je vous assure que, je ne dirais pas que j'avais envie de pleurer, mais j'étais vraiment très touché (triste/énervé/frustré), en voyant à quel point ils étaient disciplinés, éduqués, bien élevés, comment fonctionnent les usines, chacun à son poste, bien assis... Je me suis dit que l'esprit politique collectif qui gouverne la Chine est puissant et sait ce qu'il fait : la vision. Mais que le ministère de l'éducation devienne un ministère de l'administration ? Non, c'est un ministère de l'éducation, et de l'enseignement, il y a une grande différence entre les deux. Je dis que pour que cela cesse, **il faut d'abord un leadership fort, et il faut une forte intervention de l'État, c'est la responsabilité totale de l'État.** Parce qu'il n'y a aucun... et ça vous devez l'écrire, **il n'y aucun pays où l'éducation se développe sans l'intervention de l'État.** Ça n'existe pas !

W: Même pour l'enseignement supérieur, vous pensez aussi que c'est la responsabilité de l'Etat ? ou bien...

A.B: L'Etat oui oui oui, c'est l'Etat ! Même pour l'enseignement supérieur..

W: Parce qu'ils disent que l'enseignement obligatoire restera gratuit, post-obligatoire après l'âge de 16 ans...

A.B: Je vais vous dire, suivez avec moi... Maintenant dites-moi, quels sont les besoins du Maroc ? Quelles sont les nécessités, ou la nécessité que le Maroc doit faire ? C'est quoi son besoin ? c'est le développement. Quel est son besoin ? la possession des connaissances technologiques et la révolution scientifique. **On ne peut pas faire tout ça en étant pauvres, c'est pourquoi l'État doit intervenir fortement.** Je vous donne un exemple du Japon de l'ère Meiji, quand le Maroc était sous le règne de Hassan 1^{er}, le Japon était encore plus en retard que nous. Qu'est-ce qu'ils ont fait exactement ? L'ère Meiji est connue. Ils ont constitué une délégation de jeunes du Japon qui sont allés en Europe pour étudier, et quand ils sont allés étudier, ils n'ont pas étudié qu'une seule discipline, mais plutôt tout un ensemble de disciplines : la physique, la chimie, sciences naturelles, philosophie et sciences humaines, puis ils sont retournés au Japon et ils leur ont donné des instructions et ainsi de suite... et bien sûr il n'y a pas de désordre comme chez nous, mais rien que de la discipline, et quiconque fait une erreur est puni. Après cela, le Meiji a élaboré une réforme, et quel est le titre de la réforme ? C'est très important, la "justice sociale", l'égalité sociale ! Parce que la gratuité, notez le s'il vous plaît, **la gratuité vous garantit l'égalité des chances**, en plus du fait que les gens paient, du gaspillage d'argent que j'ai mentionné... elle vous garantit l'égalité des chances. Pourquoi l'égalité des chances ? Parce que, par exemple, vous avez les capacités financières pour étudier, mais moi je n'en ai pas... et donc l'enseignement exige une égalité des chances ! Regardez le jour où il n'y a plus de justice sociale et d'égalité des chances entre les gens, rien ne marche, surtout dans l'enseignement.

W: Mais j'ai l'impression que ce n'est pas vraiment de ça qu'on parle, parce qu'ils présentent le projet comme une solidarité entre les familles aisées... c'est elles qui seront mises à contribution et non pas...

A.B: Ah très bien... Ce qu'ils disent lisez le mais tout en gardant votre esprit critique. Avec l'esprit critique, il vous faut les données pour les confronter à ce qui est avancé, et pouvoir donner son avis plus objectivement. Alors ils ont dit que les familles aisées devront être solidaires avec les pauvres, et nous avons demandé : Qui sont les ménages aisés ? Nous avons posé cette question... Ils disent bon, la solidarité, les plus aisés vont payer pour les autres etc. **Les riches paient pour leurs enfants dans le secteur privé d'abord et ne sont même pas impliqués / au courant de tout ça**, la première des choses. Puis, qui sont les riches ? Les riches sont ceux identifiés par le patron du Haut Commissariat au Plan, M. Halimi, et qui sont dans la classe moyenne. La classe moyenne c'est à partir de quel revenu ? 6700 dirhams. La classe moyenne au Maroc selon M. Halimi c'est 6700 Dh... 6700 ! Quelle classe moyenne ? Si vous voulez louer dans le quartier Agdal (à Rabat), vous devrez payer au moins 3000 dirhams par mois, et vous devrez payer dans les 2000 dirhams par mois pour scolariser votre enfant... Elle est où cette classe moyenne ? La classe moyenne est celle qui vit confortablement, gagne un peu d'argent, peut pratiquer des loisirs, a une voiture, une femme, des enfants, etc. Donc on se demande qui sont (comment on définit) les ménages aisés ? Si les ménages aisés sont les grands propriétaires, ceux qui sont très riches et qui possèdent des fortunes, les grands propriétaires qui possèdent beaucoup, ce sont eux qui devraient se solidariser maintenant avec le Maroc dans la crise de l'éducation car c'est une crise nationale, et ils doivent se solidariser avec ce pays car il vit une crise éducative. Et si nous résolvons la crise de l'éducation, nous développerons le pays, et nous améliorerons les indicateurs de développement dans notre pays. S'il ne s'agit pas des grands propriétaires qui sont riches, les lobbys qui détiennent l'argent et qui ont accumulé les richesses de manière illégale et légale, ils doivent payer. Ou savent-ils seulement accumuler de l'argent ? Maintenant, ils nous parlent, ils nous disent qu'ils y en a qui ont 300 milliards... alors c'est ça. Et s'ils considèrent que ceux qui touchent 6 000 dirhams par mois sont aisés, ce n'est pas le cas.. Ceux-là ne sont même pas... La classe moyenne s'est appauvrie (elle est définie avec un seuil beaucoup trop bas), ce n'est plus la classe moyenne. Quelqu'un peut toucher 10 000 dirhams par mois mais vit à Rabat, comment va-t-il vivre ? Entre se loger, manger, boire, se vêtir, se déplacer... Alors c'est très grave. Ainsi, l'éducation et l'enseignement gratuits sont liés à un élément essentiel.. lié au statut social des personnes.. le grand public.. les Marocains.. **les groupes sociaux qui ne peuvent pas payer les frais scolaires et les enfants de ces groupes seront privés de l'école**, et liée au développement du pays et pour le développement du pays, la société doit être éduquée.. Pour être franc avec vous, vous ne pouvez pas réaliser le développement dans une société sans éducation, même si vous avez des savants dans le pays et que 'l'élite' qui dirige le pays est éduquée et comprend beaucoup de choses et sait quoi faire, mais la société est ignorante.. rien ne va marcher.. On n'avancera

même pas d'un jour. En 2011, le budget de l'éducation a atteint son plus haut niveau et a atteint 51 milliards de dirhams.. Regardez ici, il est documenté à la page 18 de ce rapport.

W: Aujourd'hui on est à 59 milliards..

A.B: Bon 59 ou 51 ou 60 c'est pareil puisque rien ne marche, pourquoi ? Prenons le cas du Rwanda, ils allouent moins de budget à l'éducation que le Maroc, mais le Rwanda est devenu le Japon de l'Afrique, pourquoi ? Elle a fait un tour.. Elle s'est éloignée de la France, puis les anglo-saxons sont arrivés, elle s'est concentrée sur les sciences, elle a organisé l'école, instauré la justice sociale, l'égalité des chances et tout le monde est à l'école et voilà. Tout cela nous amène à quoi maintenant ? Cela nous pousse à parler davantage du secteur privé. Le secteur privé au Maroc n'a pas de contrôle financier ni de contrôle pédagogique ou quoi que ce soit du genre. Ils ont la liberté absolue de faire ce qu'ils veulent.. Il y a une école près d'ici.. Allez et demandez-leur combien les étudiants paient, vous serez étonnée.. et ce sujet dont nous discutons maintenant touche à une question fondamentale pour le Maroc dont je dois parler maintenant.. qui est la cohésion de la société. Par exemple, vous ou moi.. Permettez-moi de parler de cette façon parce que j'étais enseignant.. Nous sommes assis de manière normale, nos corps sont équilibrés et cohérents, mais si l'un de ces organes ne remplit plus sa fonction.. le corps fonctionne mal. La cohésion de la société a deux conditions fondamentales : la première condition est l'éducation et la deuxième condition est le travail. Et pour que l'éducation et le travail existent il doit y avoir une justice sociale, et la cohésion de la société est ce qui maintient la stabilité, par exemple, vous êtes maintenant assise de cette façon, stable, calme, etc., parce que votre corps est intégré et cohésif et fonctionne bien, mais demain si vous avez un problème dans votre cerveau, vous perdrez de la cohérence et de la stabilité. La stabilité est donc essentielle pour le pays et la stabilité est le point de départ du développement et du progrès au Maroc à part ça rien ne marche. Ces leaders qui dirigent l'éducation aujourd'hui.. Est-ce qu'ils ont une conscience historique ? Il ne vous est pas possible d'entrer au Ministère de l'Education Nationale et de me dire que vous allez retirer des papiers et écrire dessus.. et c'est tout.. ce n'est pas possible.. Vous devez dire où va l'école ? Où va la société ? Où va le pays ? Que devrions nous faire ? L'évaluation, la critique, la continuité et le travail doivent être faits.. Le travail est difficile et il faut une bonne personne pour le faire.. M. Al-Wafa était le ministre de l'éducation, vous le connaissez ?

W: Oui, je le connais..

A.B: Je lui avais parlé un jour et je le connais depuis longtemps car nous avons étudié dans la même université et il me connaît bien.. et je lui ai demandé tu as une équipe de travail ? Fais venir des experts de la science et du savoir qui veulent faire avancer le Maroc et fais-les travailler à tes côtés, et ainsi de suite.. Il m'a répondu pourquoi ferais-je cela ? Ils ne feront que m'agacer.. Je vous promets que c'est ce qu'il m'a répondu. Le leadership est donc une question fondamentale et obligatoire en matière de réforme. Notre leadership est faible et n'a pas conscience de la gravité de la situation, n'a pas de vision et n'a pas de transparence, et donc il y a des difficultés dans le progrès et le développement. On peut conclure ou y a-t-il encore d'autres questions ?

W: En fait, pour le débat qui avait eu lieu..

A.B: Ce que je vous dis, c'est un financement et une stricte rationalisation des dépenses. Strictes et décisives.. Les académies doivent.. Dans la charte, nous faisons quelque chose d'intéressant et ils ne l'ont pas fait. D'habitude, ils disent que d'année en année, le mandat législatif du Parlement vient au ministère de l'éducation, il donne le résultat financier et le résultat pédagogique en matière d'éducation.. Un fonctionnaire du ministère de l'éducation nationale vient dire : Sur ces questions spécifiques, nous avons acquis ceci et cela du point de vue pédagogique, cognitif et éducatif, et la réussite scolaire est présentée. Il explique tous les faits et tous les problèmes et difficultés, et ça devient un débat ouvert à la communauté, et on a donc une observation et une présence.. mais ils n'ont jamais suivi cette procédure et ça fait partie de la charte. Ils veulent maintenant que le secteur privé finance l'éducation, et ils le disent dans la loi-cadre, et j'ai un document pour le rapport que nous avons fait, et seulement 2 % paient les impôts.. Mais c'était en 2012, maintenant ce n'est plus le cas, je lis "Mais quand on se focalise sur la performance du secteur privé vis-à-vis de l'Etat... Elle ne dépasse pas 2% du tissu entrepreneurial (c'est par rapport à la fiscalité)

tandis que 73% des employeurs paient les impôts." Alors une personne qui ne paie pas la taxe, et vous voulez qu'elle la paie dans le secteur privé, elle devrait commencer par payer dans son travail.

W: Uniquement par rapport à la loi-cadre..parce que vous avez mentionné qu'il y a déjà des frais d'inscription, par exemple, les cotisations des associations de parents d'élèves etc. Il y a déjà des frais d'inscription qui sont en vigueur. Quel est le changement de cette nouvelle mesure qui a causé tout de bruit ?

A.B: Je te l'ai dit, c'est lié au fait d'être libre

W: Mais cela existe déjà, et les frais d'inscription ne sont pas nouveaux..

A.B: Ne le rendez pas officiel ! Laissez-le ! Pourquoi veulent-ils l'officialiser ? Pour devenir une loi, aujourd'hui vous paierez 50 dirhams, et comme les marocains oublieront vite, puis au bout de 3 ans ils diront: Payez 100 dirhams.. Et quand vous atteindrez l'âge de 60 ans, les parents d'étudiants devront payer 5000 dirhams.. C'est une astuce cachée derrière la gratuité et cette gratuité n'est pas seulement liée aux frais qui doivent être payés, mais est liée aux manuels scolaires... liée au transport... associée à des activités extrascolaires. Lorsque l'élève entre à l'école, il ne paie pas ce dont nous avons parlé seulement mais de plus, il achète un cartable, des stylos, des cahiers et des manuels scolaires, ça tourne dans les 1000 ou les 1500 dirhams de frais.. Donc en vrai, la gratuité dans l'éducation n'existe pas. Et je vous ai dit de diversifier les sources de financement, les frais et et et.. Donc les nouveaux frais qu'ils veulent ajouter font partie de la diversification des sources de financement. Donc nous recherchons des financements, y compris des frais, et ces frais à travers lesquels ils recherchent un financement, combien est-ce-que ces frais représenteront au maximum dans les revenus ? Et je me souviens de ce que M. Mazian Ben Al-Faqih a dit une fois, il leur a demandé combien ces frais nous feront gagner. Ils ont dit très peu, et il leur a dit de les retirer. Ils veulent juste le mettre en place comme le début de la fin de la gratuité et pour que les gens commencent à payer.

W: Donc elle n'aura pas un impact à votre avis?

A.B: Ça va faire du mal à l'école publique.. très mal.. parce que les gens sont pauvres.. vous devez être consciente que les gens sont pauvres dans ce pays. Parlons juste des gens qui ont été officiellement déclarés pauvres... Combien bénéficient du RAMED (Régime d'Assistance Médicale).. 8 millions de Marocains et de Marocaines ? Et ces personnes ont été officiellement annoncées.. Quant au Maroc, nous avons au moins 15 millions de pauvres qui sont dans une situation précaire..et sont susceptibles de descendre encore plus bas dans l'échelle sociale ..Cela signifie que dans une société comme la nôtre, l'éducation devrait être gratuite.

W: Donc il y avait eu aussi après ce débat une démission de certains syndicalistes, un appel à la dépolitisation du conseil, vous en pensez quoi?

A.B: L'enseignement supérieur s'est retiré et est revenu. L'un d'eux est un de mes amis qui était un ancien greffier et s'est retiré à cause de ce problème. Je pensais aussi à me retirer parce que c'est difficile d'être témoin de décisions qui nuisent à nos enfants et de ne pouvoir rien faire. Je vais vous résumer l'idée.. Tout ce que je veux pour mon fils, je le veux pour les enfants des autres. Il n'est pas possible pour mon fils d'étudier au lycée Descartes, par exemple, et que j'aille voir les gens et leur dire de payer des frais dans une école en ruine.. et moi, en tant que syndicaliste, je l'accepterais ? Ce n'est pas possible pour moi.. C'est une calamité.. Un vrai désastre.. Mais après le syndicat m'a conseillé de rester parce qu'on prend des décisions selon le syndicat.. Sinon il y a quelques efforts.. qu'on ne va pas nier.. Et une autre chose dont nous n'avons pas parlé, ce sont les enfants d'âge préscolaire.. parce que l'école de base procède du préscolaire et le préscolaire n'existe pas au Maroc..

W: Moi je travaille plus sur l'enseignement supérieur pour l'instant donc il faut bien délimiter parce que je ne peux pas tout faire..

A.B: Tu peux aussi l'inclure si tu veux, et bravo à toi pour tes efforts..

W: Donc si je résume bien votre position c'est de dire qu'on n'a pas vraiment de problèmes de financement mais plutôt des problèmes de gouvernance.. C'est ça ?

A.B: Je vous ai donné les chiffres, et je vous ai donné 51 milliards des finances de l'État, et vous m'avez dit 59 milliards... et ajoutez un problème... Le Maroc n'a pas besoin de toucher à la gratuité de l'éducation et n'a pas besoin de financement non plus... La preuve en est que de l'argent a été gaspillé dans le programme d'urgence et le budget est passé de 51 à 59 et pourtant rien n'a fonctionné et clairement rien ne marche..

W: **Parce que le dilemme pour eux, selon leurs dires, c'est qu'ils n'ont pas les moyens suffisants pour recruter et former assez d'enseignants etc Cela conduit au décrochage scolaire et tout ce gaspillage.. donc comment peut-on résoudre le problème ? Parce qu'après ça devient un cercle vicieux..**

A.B: Non, non, le problème du manque d'éducation des femmes et des hommes est le résultat d'un développement anormal. Ils savent que c'est un problème qui dure depuis 15 ou 20 ans, et ils n'ont pas abordé le problème en temps opportun.. Nous avons eu une pénurie en 3000, nous en avons traité 2000, et il en restait 1000, puis c'est devenu une pénurie en 5000 dont nous avons traité 3 000 et 2 000 sont restés jusqu'à ce que nous atteignons une pénurie de 20 000. C'est donc dû à l'accumulation.. Si vous aviez un problème maintenant et que vous le traitiez en ce moment, vous n'aurez plus le même problème demain. S'ils disent cela, alors demandez-leur comment nous en sommes arrivés à la pénurie de 20 000. Où étiez-vous avant ? Où étiez-vous en tant qu'État, en tant que ministère et en tant que gouvernement ? Vous avez fait accumuler le problème jusqu'à ce que nous ayons atteint 20 000 ou 15 000 en pénurie ? Dans ces moments-là, et comme je vous l'ai dit dans la première déclaration.. La volonté politique n'existe pas.

W: **Donc on est plus dans la gestion en fait qu'autre chose..**

A.B: Dans une famille, par exemple, si vous saviez que l'année prochaine vous allez donner naissance à un enfant qui aura certains besoins ou quelque chose que vous ajouterez dans votre programme de planification pour l'année prochaine, pas vrai ? Et ce n'est qu'une petite famille. Alors imaginez un pays et une société... le progrès... le monde... le chaos... l'univers est à l'envers... le monde entier est à l'envers... et la connaissance est ce qui apporte le vrai progrès et on voit bien le manque..et je vais vous donner un autre exemple...

W: **Si tu leur demandais où vous étiez ? Ils diront que ce n'était pas nous, c'étaient d'autres personnes dans cette même position..**

A.B: Mais non je parle de l'état..

W: **Bien sûr mais l'état ce n'est pas une entité..**

A.B: Mais non je parle de l'état, le système politique, il y a un roi, il y a un premier ministre.. il doit y avoir une continuité.. mais la continuité n'existe pas ici.. et comment l'Allemagne a-t-elle progressé, par exemple ? Grâce à la continuité et comment la France a progressé ? Grâce à la continuité.. Comment leur est-il possible de dire qu'ils n'étaient pas présents.. Chacun dira qu'il n'était pas présent, et celui qui l'a précédé, et encore celui qui l'a précédé, alors d'où partons-nous ? A partir de 1956 ? L'année de notre indépendance ?

W: **Oui, c'est un problème complexe..**

interruption

A.B: Je ne suis pas d'accord avec lui sur la question de la langue.. Il Parle du Darija (Dialecte Marocain) et je lui dis non.. La langue officielle est précisée dans la constitution..la langue Arabe..la langue Amazigh..le dialecte Hassani..en plus à l'ouverture aux langues étrangères..en supposant que les langues étrangères sont la clé d'or pour acquérir des connaissances. Plus vous avez de langues, plus vous vous ouvrez à de multiples mondes.Dans ce cas, une personne apprend plus, connaît plus, en apprend davantage sur les expériences des autres et aide davantage son pays. Par conséquent, la langue est l'élément pivot de la réforme.. Elle fait partie des éléments de base de la réforme, donc l'avis était positif sur ces points.. En conclusion, il est dit que l'élève qui obtient le baccalauréat doit maîtriser les langues suivantes Arabe, Français, Anglais.. pour moi c'est parfait..et si mon fils et nos enfants obtiennent leur diplôme en parlant Arabe, Français et Anglais au moins, alors le Maroc prendra un bon départ.. Et M. Ayush nous a ramenés à la langue Darija, et je lui dis que la langue Darija n'est qu'une langue standard qui n'a pas de règles. La

langue doit avoir des règles; elle a la grammaire, la syntaxe, la morphologie, l'état psychologique et elle a l'universalité.. En 1973, les Nations Unies ont introduit la langue Arabe comme langue universelle.. Vous aurez entendu cela. Ce qui signifie que la langue arabe est une langue apprise, dans laquelle nous pouvons écrire et lire, et lorsque nous y écrivons principalement, nos écrits sont d'abord lus dans le monde arabe et islamique, puis traduits dans d'autres langues, quand on parle de ***** Said, il a écrit en Arabe et ses écritures ont été traduites, et M. Abd al-Jabri qui a aussi écrit en Arabe puis ses livres ont été traduits parce qu'ils sont Arabes.. ils ont donc été traduits dans des langues étrangères telles que le Français et Japonais et ainsi de suite. Par conséquent, la langue savante est celle qui peut écrire à un haut niveau avec ce que les gens et les pays offrent, et qui permet à la plupart des gens dans le monde de lire.. quand on parle de Darija.. d'abord, ce n'est pas une langue apprise. .. c'est un dialecte quotidien.. puis nous avons plusieurs dialectes au Maroc, nous avons la Darija Sahraoui, la Darija Chaoui, la Darija Chaabi, etc.. Alors c'est de quel Darija parle-t-on?

W: Je n'ai pas parlé de débat pour les langues, mais plutôt .. l'appel à dépolitiser..

A.B: Oui, c'est le déni de la chose, car le sujet du Darija est désormais inclus dans la politique de M. Ayouch.. Quant au débat, qu'il soit politique ou apolitique.. Je dirais qu'il ne doit pas être idéologique ou politique dans le sens partisan.. mais le débat c'est la politique.. Le cœur du débat de l'enseignement c'est la politique.. Et ça veut dire quoi la politique ? Il répond à la question, Où allons-nous ? La vision politique est celle qui nous donne où va l'enseignement? où va la santé? Quand vous dites, par exemple, politique industrielle.. 'Nous voulons une nouvelle politique industrielle', alors nous disons 'politique'.. et quand nous disons 'une nouvelle politique sociale pour vaincre la pauvreté, le chômage, l'ignorance' etc., c'est de la 'politique'. La politique! Et ce n'est pas la politique des politiciens qui disent politique.. Non, on ne parle pas de ce point, et on ne parle pas d'idéologie.. Celui qui veut faire de l'idéologie.. doit rester loin de l'école et pratiquer son idéologie ailleurs.. dans un parti politique ou autre.. Quant à l'école, c'est l'éducation, le savoir, la culture, et la construction humaine.. Quand on dit culture, science, savoir, civilisation, et construction humaine, je pose la question.. quel genre d'individu voulons-nous? Est-ce que je veux un individu moderne, démocrate, ou un adepte des libertés, de la raison, du dialogue, de la justice, de l'équité, de l'égalité des chances, des opinions, un individu qui arrive à s'intégrer, débattre, parler, comprendre, assimiler différents concepts, mais pas pousser vers un cercle fermé d'extrémisme.. Daechiste.. par exemple.. La vision c'est une politique.. Quand je dis que ma vision est que l'école devienne très moderne, démocratique, je veux qu'elle ait la justice sociale et l'égalité des chances, la liberté, la tolérance et la justice.. mais tout ça est un choix 'politique'.. Les deux touristes qui ont été tués.. Tous ces faits sont liés.. Je ne vais pas vous répondre de manière technique.. en 1 2 3.. donc ces deux touristes.. Ce qui s'est passé est très grave pour le Maroc.. et beaucoup de choses sont très graves pour le Maroc mais l'élément essentiel c'est l'éducation. Il n'est pas possible pour un individu d'étudier dans une école moderne, et qui croit au dialogue, à la culture, à la démocratie, à la différence, au respect, à l'appréciation et au conflit d'idées, et va commettre un meurtre comme celui-là.. c'est impossible... je me battrais intellectuellement..politiquement..socialement..mais il est impossible de tuer.. Ici vient le rôle de l'école; le pilier de la société est l'école.. pas seulement de la société.. J'ajouterai même les médias.. J'avais regardé de nombreuses pièces de théâtre diffusées à la télévision, dénigrant le professeur. C'est un exemple de la sous-estimation de la profession enseignante, héritée de l'histoire, et cette sous-estimation est à la fois un dénigrement de l'État, un dénigrement de la société et un dénigrement des valeurs humaines.. l'enseignant reste un enseignant... l'enseignant selon le concept d'Aristote.. Le professeur était assis devant lui Mao Zedong ainsi que tous les rois et chefs d'État.. et les grands savants se sont assis à la table et ont croisé les mains devant le professeur.. Il leur a appris la première leçon.. Il faut respecter le professeur.. mais les Médias ne respectent pas le professeur... l'État ne respecte pas le professeur.. l'État vous met sur la 10e échelle..et vous donne 5000 dirhams..et vous dit que vous devez passer 3 ans dans les filières pédagogiques à l'université et faire deux ans de formation, soit 5 ans..et après cela vous n'aurez que 5000 dirhams comme salaire mensuel.. Et allez donc.. Essayez de vivre avec 5000 dirhams et habitez le quartier Anfa à Casablanca..et payez 5000 dirhams de loyer et cherchez de quoi manger et boire ensuite.. Cela nous ramène à une autre question.. C'est un point intéressant .. Essayez de faire des recherches dessus.. Les gouvernements précédents considéraient le budget de l'éducation comme un coût financier.. un poids financier.. Ils n'ont jamais considéré le financement de l'éducation comme un investissement dans le capital humain.. alors que c'est le début de la montée du Maroc..

W: Je suis d'accord!

Retranscription 13

Entretien avec A. El Moudeni, Secrétaire Général du CSEFRS, 28 décembre 2018

A.M : Il faut traiter le concept ou la notion de la crise dans son cadre conceptuel, **parler de crise c-à-d qu'on est dans une impasse, qu'on est dans une situation où les cumuls de dysfonctionnement ou les cumuls de difficultés ou de problématiques sont au-delà des solutions**, les pistes de résolution de problèmes. Je crois qu'il faut patienter un petit peu en utilisant le mot crise, c'est vrai on est devant un système d'enseignement supérieur, comme d'ailleurs le cas pour le système d'éducation nationale, c'est vrai qu'on est dans une situation à **plusieurs niveaux de dysfonctionnements**, à plusieurs problématiques, on ne peut pas négliger cette réalité incontournable, **mais ça doit pas aller jusqu'à parler d'une crise** je crois, je vous parle non pas, et je vous l'assure, je vous parle non pas en tant que secrétaire général du Conseil, mais en tant que en même temps académicien, parce que je fais quand même des cours à la faculté des sciences de l'éducation et je suis très présent, en utilisant les concepts, les notions, jugements etc automatiquement quand on parle de crise, on est dans une impasse et en même temps on renforce le **sentiment de la non confiance** et le sentiment que rien ne va se faire, que rien ne va résoudre le problème, et donc **il faut être prudent en utilisant le mot crise**, je peux vous dire quelques aspects de dysfonctionnement au niveau de l'enseignement pour ne pas rester dans la théorie, par exemple aujourd'hui on a un dysfonctionnement au niveau de la gouvernance du système d'enseignement supérieur, on a un problème de l'ingénierie pédagogique pour faire de l'architecture pédagogique, on a un problème au niveau de la vie étudiante, on a un dysfonctionnement au niveau des statuts des rôles et des missions des professeurs chercheurs, on a un vrai problème concernant l'autonomie des universités qui fait partie de la bonne gouvernance puisque le Maroc a adopté ça fait déjà 11 ans, 2003, adopté une loi qui donne l'autonomie académique, administrative et morale aux universités et jusqu'à présent l'administration centrale continue à centraliser des attributions qui doivent normalement être déléguées aux universités en tant qu'établissements publics, on a les résultats de tous ces dysfonctionnements, c'est des problèmes de rendement externe du système d'enseignement supérieur, à savoir les difficultés que confrontent des lauréats pour trouver une occasion de travail pour s'intégrer dans la vie économique, sociale et culturelle

W : et aussi le taux de chômage élevé...

A.M : est-ce que j'ai répondu plus ou moins à votre question ?

W : oui je faisais référence en fait à un rapport récent de l'INE sur l'enseignement supérieur qui parlait du fait qu'on a tiré la sonnette d'alarme, des chiffres alarmants au niveau du décrochage aussi donc toutes ces problématiques du rendement externe et interne, le chômage, etc.

A.M : donc je vais tout simplement donner une précision, il faut faire une distinction nette et claire entre les déclarations de la presse et entre les rapports, parce que ce que dit le rapport n'est jamais exprimé d'une manière fidèle au niveau des articles des journalistes parce que les journalistes ne cherchent que des choses qui confirment la crise

W : donc aussi par rapport aux solutions à ces dysfonctionnements on avait parlé des problèmes de gouvernance, est-ce que vous pensez aussi comment est le problème au niveau de l'université ?

A.M : évidemment aujourd'hui d'après ce que je pense, en se référant au rapport, au rapport du Conseil, je crois que l'enseignement supérieur a besoin d'un changement radical, mais un changement qui s'inscrit dans la continuité, on ne peut jamais dans les systèmes éducatifs dire qu'on va détruire un système complètement et le remplacer par un autre, c'est complètement impossible, même dans les systèmes dont leur pays ont vécu un changement des régimes, par exemple je parle la Russie avant 1917 et la Russie en 2011, en 1980 par exemple, le système a continué à garder quelques atouts, donc c'est difficile de parler d'une rupture totale, globale et absolue, mais ça n'empêche de dire que l'enseignement supérieur a besoin de beaucoup de moyens, il a besoin tout d'abord d'une vision, d'une nouvelle vision, on peut me dire

aujourd'hui quand je parle de la vision que le conseil a élaboré une vision stratégique de la réforme, mais le Conseil, je le dis en pleine responsabilité, le conseil n'a pas donné beaucoup de, il n'a pas consacré assez d'espace et assez de progrès pour l'enseignement supérieur et même pour la formation professionnelle, c'est pour cela qu'on est aujourd'hui en plein travail sur l'évaluation de l'enseignement supérieur, que vous avez parlé d'un rapport de l'instance nationale d'évaluation, sur la base de ce rapport on va élaborer des recommandations et des perspectives qui vont constituer une vision stratégique pour l'enseignement supérieur, l'enseignement supérieur a besoin d'une nouvelle vision pédagogique parce qu'aujourd'hui on s'est limité à former et enseigner dans le cadre de ce qu'on appelle LMD, est-ce que c'est le modèle le plus efficace ? Est-ce que c'est le modèle qui peut assurer la qualité ? On doit se demander aujourd'hui tout cela. L'enseignement supérieur a besoin de renforcer les capacités des professeurs chercheurs actuels parce que et je devine clairement, les enseignants chercheurs ont beaucoup de difficultés aujourd'hui notamment en matière de pédagogie, de manière de faire et en matière d'évaluation parce qu'ils ont une grande résistance vis-à-vis de tout type d'évaluation de leur travail, ils refusent carrément, donc ils ont plafonné le savoir, donc ce sont quelques, il y a besoin d'un financement, parce que l'idée générale c'est que chaque réforme, chaque changement est lié à la facture de réalisation de ce changement, on ne peut pas la peinture de notre maison si on ne paie pas la facture je donne un cas très simple si on veut changer un robinet dans notre maison on va payer et comment on va changer tout un système en disant qu'on va rien payer, quand un Etat fait le choix de la réforme il doit payer

W : vous pensez que cette facture incombe à l'Etat ou à la participation des familles

A.M : cette responsabilité est tout d'abord la responsabilité de l'Etat en grande partie et j'insiste sur en grande partie mais ça n'empêche, je dis pas de faire impliquer les familles, je dis de réfléchir à des pistes pour diversifier les ressources, parce que l'Etat ne peut pas, ne pourra jamais couvrir toutes les dépenses de l'éducation, il ne pourra jamais, quand je dis la diversification des ressources je dis très bien réfléchir aux moyens qui peuvent motiver les collectivités territoriales à savoir les régions, les communes, les collectivités urbaines etc, de contribuer à ce progrès de réforme de l'éducation.

Deuxième chose le secteur privé et je dis pas et je veux pas dire pour en utilisant le secteur privé d'enseignement, le secteur privé économique, on doit réfléchir à des outils à des mécanismes qui permettront à impliquer les entreprises dans le cadre du slogan très connu win-win, parce que enfin de compte qui gagne après tout un progrès de l'Etat pour mener un étudiant à avoir un diplôme, ce sont les deux secteurs le secteur public et le secteur privé, et donc c'est pas logique qu'un secteur bénéficie d'un investissement qui coûte beaucoup et qui va le demander à une entreprise que d'organiser un entretien.

Troisième chose on peut passer à parler d'une contribution des ménages, avec beaucoup de conditions, la première c'est que vous pouvez le savoir plus en revenant à il y a des précisions très claires, tout d'abord aucun apprenant ne sera hors de l'école parce qu'il n'a pas les moyens jamais

W : On a les moyens de vérifier cela ?

A.M : je vais vous parler de ça...deuxième chose ce qui va payer c'est les familles, je ne dis pas, parce que vous allez trouver ici des familles aisées, mais je parle d'un autre concept, les familles riches, parce que aisées à une connotation un petit peu ambiguë, aisés c'est-à-dire ils ont une marge de plus, non je parle des familles riches, comment peut-on faire le classement ? Comment peut-on faire la distinction entre les familles riches et les familles pauvres ? Le conseil recommande au gouvernement de réaliser une étude qui ne se réfère pas aux modèles déjà appliqués, c'est-à-dire le modèle de l'INDH ni du RAMEQ, etc, une nouvelle étude avec des critères clairs et d'après ce que j'ai entendu, j'ai entendu que les frais, on doit faire la distinction entre les frais d'inscription et les frais de scolarité, il y a un nom spécifique... Nous on ne demande pas que des familles paient les frais de scolarité, mais déjà ils paient aujourd'hui, mais peut-être qu'il y aura une petite augmentation pour aider c'est tout, mais cela ne va pas se faire que lorsqu'on aura réalisé une étude de classement, que lorsqu'on aura atteint un niveau de qualité de l'enseignement

W : est-ce qu'on aura des critères pour évaluer cette qualité de l'enseignement supérieur ?

A.M : on est en train de travailler dessus, parce qu'on a, voilà c'est un type de réforme qui a mobilisé tout le monde pour consacrer l'idée de la crise de l'école, vous devez prendre en considération une chose très

essentielle ici au Maroc, c'est que quel que soit et quoi que ce soit le changement exprimé, il ne va jamais passer sans résistance, ça fait même pas une année et quelque qu'un Ministre de l'Education nationale a pris la décisions suivante, c'est une décision très simple, très logique, il a décidé de commencer tout d'abord par renouveler la peinture des écoles et les équiper par les sanitaires, etc etc, un mouvement fou de résistance s'est déclenché en disant est-ce que ce qui reste aux Marocains c'est la peinture ? Est-ce que ce n'est pas la question de la qualité ? Donc chaque Ministre peut passer par n'importe quelle porte il va se trouver devant les résistants, c'est un problème qu'il faut prendre en considération dans votre sujet parce que quand on parle de réforme il faut en parallèle réfléchir à une bonne gestion de la réforme, et parmi les éléments qui doivent être pris en considération c'est les résistances au changement. Il y a un autre pilier du financement, c'est la rationalisation des dépenses, ça personne n'en parle, on va pas continuer à payer l'argent de l'Etat dans des choses qui vont jamais servir, on doit pas gaspiller l'argent de l'Etat, on doit rationaliser, c'est une disposition parmi d'autres qui doit être prise en considération lors de notre réflexion à une bonne gouvernance du financement du système éducatif, voilà

W : on sait qu'il y a de l'argent qui est gaspillé ?

A.M : vous pouvez jeter un coup d'œil sur le dernier rapport de la Cour des comptes, ce rapport a été focalisé sur la mise en œuvre du plan d'urgence et il parle sur beaucoup de gaspillage d'argent sur n'importe quoi, par exemple le Ministère a adopté une approche pédagogique qui s'appelle l'approche pédagogique par intégration, et on a mobilisé un expert qui se présente en tant que créateur de cette approche je me rappelle plus de son nom Xavier, et on a consacré à cette étude et à sa mise en œuvre de l'argent fou sans aucun résultat or pour moi la conviction c'est de ne jamais résonner l'enseignant à une approche pédagogique, on doit le former sur les approches pédagogiques existantes, c'est à lui de choisir l'approche pédagogique adéquate à la situation d'apprentissage dont il se trouve

W : donc pour en revenir sur la vision stratégique etc et aujourd'hui il y a un projet de loi cadre qui traduit cette vision stratégique, est-ce que le Conseil de l'éducation devient en quelque sorte un centre de décision stratégique puisqu'il élabore la vision et les orientations stratégiques et il s'assure un peu de la continuité aussi de la réforme ?

A.M : le conseil a élaboré la vision stratégique, cette vision a été adoptée par Sa Majesté le Roi dans le cadre de sa réflexion des membres du bureau présidé par le président du Conseil et il a demandé au chef du gouvernement de prendre en considération cette vision après dans cette vision, il y a une recommandation qui dit très clairement que le Conseil souhaite pour donner de la chance à la réussite de cette réforme de transformer cette vision en une loi cadre, c'est une recommandation du Conseil, après le gouvernement a élaboré ce projet de loi

W : est-ce qu'il a été fidèle ?

A.M : plus ou moins, le gouvernement a toute la liberté de voir ce qui lui paraît convenable mais notre rôle est terminé, le conseil n'a plus de rôle, c'est pas juste de dire que le conseil c'est lui qui décide, le conseil a proposé, sa proposition a convaincu le gouvernement le chef de l'Etat, elle a convaincu le gouvernement, le gouvernement a élaboré ce projet de loi cadre, maintenant la décision est entre deux institutions institutionnelles, le gouvernement et le parlement, ils peuvent changer, transformer, faire ce qu'ils veulent, mais le Conseil garde toujours un rôle de mise en œuvre, c'est-à-dire après 5 ans ou 3 ans le Conseil a le droit de faire une évaluation pour savoir est ce que ce qui a été décidé dans la loi cadre est appliqué ou pas, c'est un rôle qui est garanti par la constitution qui dit clairement dans l'article 168 le conseil contribue à l'évaluation des politiques publiques dans le domaine de l'éducation, de la formation et de l'enseignement supérieur

W : pour en revenir au débat autour de la gratuité de l'éducation il y avait eu ce débat au sein du conseil et ça avait provoqué des réactions fortes au sein de la société et aussi je pense dans le conseil supérieur, je voulais savoir sur quelles bases s'appuie la décision de généraliser et peut être d'augmenter les frais d'inscription, pensez-vous que c'est une décision légitime ? Que pensez-vous des réactions que ça a suscitées ?

A.M : premièrement il s'agit pas d'une décision, il s'agit d'une recommandation, deuxième chose, c'est l'occasion pour corriger une idée qui circule pas mal de temps et qui est tout à fait fausse, c'est celle de la gratuité, le conseil n'a jamais parlé de gratuité, le conseil a parlé de la contribution des ménages aisés aux frais de l'inscription, c'est tout, il y avait un débat au niveau du conseil, ce débat a mené à des consensus, c'est-à-dire que quelques-uns ont demandé que c'est une recommandation qui doit être encadrée par des conditions : 1. D'arriver à un moyen, un niveau de qualité 2. Mener l'étude et ne pas se baser sur les expériences existantes et je vous assure et je prends toute ma responsabilité que le conseil a voté à l'unanimité mais ce qui s'est passé que les quelques membres du conseil sont des responsables des syndicats et partis et quand ils ont revu leur partisans, leurs partis et ben à ce moment-là ils se sont trouvé devant des résistances des réclamations, c'est le cas de deux personnes, d'ailleurs un de ces deux a repris son travail dans le conseil mais au sein de la société le problème je crois qu'il a très bien été exploité politiquement parce que c'est très facile de mobiliser les gens en leur disant que l'école qui est déjà en crise doit être payée, je tiens à faire une distinction parce que les gens parlent toujours d'une chose qui n'est pas correcte, l'école publique c'est l'école de la médiocrité, c'est l'école de l'échec, mais on doit prendre l'école publique dans sa globalité. Prenons par exemple le cas des lycées qui sont spécialistes dans les classes préparatoires, est-ce que ces écoles sont médiocres ? prenons par exemple les lycées qui ont créé le bac international, prenons les établissements de l'enseignement supérieur à accès régulé qui sont publics, par exemple la faculté de médecine, l'ENSEA, l'ENSAM, ce sont des écoles publiques supérieures qui sont au-delà des écoles privées supérieures, le problème c'est que ces écoles, sur la base des études qui ont été menées, la majorité de ces étudiants sont des étudiants issus des classes très riches. D'ailleurs il y avait eu un incident, Daoudi avait fait beaucoup de bruit au Parlement. Un jour il avait une conférence à la faculté de médecine, alors qu'il y a entre Il a croisé quelqu'un qui conduisait un porsche, Il l'a éclaboussé de poussière, il est entré en courant, alors elle a demandé qui c'était, on lui a dit que c'était un étudiant, Et depuis il s'est dit comment est-ce possible ? Les étudiants qui ont une porsche étudient gratuitement à la faculté publique, donc moi je vous donne simplement un exemple, ça c'est les écoles publiques supérieures, maintenant quel est le taux, vous devez vous intéresser aux chiffres, vous devez regarder quel est le taux des étudiants qui sont scolarisés dans le privé dans l'enseignement supérieur, ça fait 6 mois que j'ai un chiffre dans ma tête, dans ma tête c'est 6,6% le reste est dans le public, ces 95 ou 94% sont tous pauvres ?

W : il ne faut pas oublier qu'il y en a ceux qui font leurs études à l'étranger... en tout cas vous avez dit pour l'accès régulé il y a des études qui ont montré que la majorité des étudiants sont issus de familles riches, à quelle étude vous faites référence parce que justement je ne trouve pas des sources ?

A.M : Non ça ce sont les statistiques, ce sont des statistiques, je vais voir si y'a moyen pour vous les communiquer la prochaine fois, vous pouvez trouver ou je peux vous donner quelques statistiques officielles c'est-à-dire du le Ministère de l'enseignement supérieur

W : parce que j'ai demandé au Ministère de l'enseignement supérieur et ...

A.M : ils ont peur de ça

W : ils m'ont dit que c'est une étude qui a été faite en 2005, c'est la plus récente ?

A.M : Non pas une étude maintenant on veut juste les statistiques

W : je peux peut-être vous envoyer un mail...

A.M : d'accord mais généralement je n'ai pas beaucoup de temps, mon assistante va vous donner son email et vous la contactez

W : très bien d'accord, juste pour les chiffres, merci beaucoup...donc en effet l'accès régulé il coûte beaucoup plus cher que l'accès ouvert et on remarque une différence au niveau du rendement donc voilà

A.M : et l'accès régulier bien évidemment la plupart des établissements à accès régulier sont publics ils sont gratuits

W : donc l'idée est ce que ça serait d'imposer les frais d'inscription ?

A.M : les frais d'inscription, c'est-à-dire si aujourd'hui quand je viens en tant qu'étudiant ou qu'étudiante pour m'inscrire à l'ENCG, au lieu de donner par exemple 700 dh il sera demandé d'ajouter un petit peu et de passer vers 1000 dh, c'est pas grand-chose sachant que les parents d'élèves paient beaucoup pour renforcer les capacités de leurs enfants, moi je connais des chauffeurs, un chauffeur qui emmène ses enfants faire des heures supplémentaires, pourquoi va-t-on provoquer toute cette résistance ? Si l'école va nous garantir une bonne qualité pourquoi ira-t-on faire des heures supplémentaires ? Même cette question des heures supplémentaires vous devez l'inclure dans tout ça pour expliquer pourquoi ce phénomène des heures supplémentaires s'est autant accru, le problème c'est que même les gens qui scolarisent leurs enfants dans les écoles privées leur paient des cours supplémentaires, non ? Dans ce cas le problème est dans les deux

W : en fait je pense que c'était le rapport analytique qui avait montré une dégradation au niveau des scores

A.M : je ne sais pas si tu as vu un atlas de l'enseignement privé où il y a des chiffres, tu peux le trouver dans le site du Conseil

W : il n'y a toujours pas des chiffres sur les origines sociales des étudiants

A.M : Non ils ne veulent pas sortir ça, tu peux te référer à celui que j'ai déjà mentionné qui te donne les chiffres exactes et même leur répartition à l'échelle régionale, tu le veux sur papier ? il existe sur le site...je vous souhaite un succès c'est un bon sujet d'ailleurs, il demande beaucoup d'efforts, beaucoup de patience et beaucoup de vigilance parce que toutes les études qui s'inscrivent dans les domaines des sciences humaines doivent prendre en considération beaucoup de précautions et éviter le maximum de tomber dans le sens commun et les préjugés et les jugements de valeurs parce que c'est pas bien et c'est pour cela que je vous conseille de ne pas donner beaucoup d'intérêt à ce qui s'écrit dans les journaux, parce que ça...

W : évidemment il faut être rigoureux dans la méthode mais je prends la presse plutôt pour l'analyser que me baser simplement sur ce qu'ils disent...juste par rapport à la question du débat et aux réactions que vous avez suscité que ce soit au niveau de la presse et au niveau des partis, des syndicats vous avez parlé peut-être de de l'exploitation politique du sujet...vous pensez qu'une dépolitisation du sujet est nécessaire pour parce que l'éducation devrait...

A.M : comment ? Comment on peut dépolitiser la question ? Parce que le cas du Maroc est le même que de la France malheureusement le syndicat joue un rôle dans les décisions de l'Etat et c'est pas le cas en Allemagne etc, nous on a suivi le modèle français et c'est un modèle qui est je crois en échec parce que, moi il y a un ministre qui m'a demandé : "comment vous faites avec les syndicats ?", je lui ai répondu je crois qu'il faut faire la différence entre trois niveaux : le premier c'est les recommandations et les demandes des syndicats, c'est leurs affaires et c'est leur boulot, le rôle du Ministère c'est de les écouter, de leur présenter les possibilités de répondre à quelques recommandations, de ne pas répondre parce qu'il y a un problème au niveau du financement etc.; le deuxième volet c'est de l'administration, c'est un volet qui doit être limité et sous la responsabilité totale de l'administration, le syndicat n'a aucun droit d'intervenir sauf s'il a des critiques à partir de critères, par exemple le Ministère a donné 4 critères pour sélectionner un responsable, il n'a pas respecté deux critères, à ce moment le syndicat a le besoin de réclamer; le troisième c'est la réforme, c'est ni le dossier de l'administration, ni le dossier du syndicat, c'est le dossier de tout le monde, et il ne doit pas être l'objet de surenchère ou de négociation, "donne moi ça et je fait la réforme avec toi", c'est ce que font les syndicats, si tu veux que je fasse avec toi ce que tu veux, donne moi l'augmentation des salaires, malheureusement... moi j'avais fait une intervention en arabe à propos de cette question de la gratuité, on m'avait invité et il y avait dans les 700 personnes seulement de ceux qui étaient contre, "l'éducation et la question de la gratuité"

W : ça suscite des craintes au niveau des inégalités, est-ce que ça va dissuader certaines personnes qui ont déjà d'autres obstacles... ?

A.M : **je vous propose de ne jamais parler de gratuité parce qu'il n'y a aucun document officiel qui parle de la gratuité**, la contribution des familles en matière des frais d'inscription, quel est le rapport avec la gratuité ? Maintenant quand un père va à l'école pour inscrire son enfant au primaire, il paie 10 dh pour son assurance, il paie 10 dh pour l'association des parents, ça ce ne sont pas des frais ? s'il ajoute 20 dh

pour les frais d'inscription en plus, sachant qu'il ne va plus payer de l'année, ça ce n'est pas une annulation de la gratuité, non l'annulation de la gratuité c'est s'il payait chaque mois les frais de scolarité. Il faut être bien précis, je ne vous le dis pas pour défendre une position, je vous le dis de manière scientifique. Voici "la réforme de l'éducation et la question de la gratuité" (son intervention dans la conférence qu'il avait mentionnée), parce que dans l'espace politique, je sais faire de la politique, vous allez me trouver un peu politique ici, voilà : "en ce qui concerne les choix relatifs à la réforme du financement et de la dépense, elle va être exposée à partir des axes et principes suivants, qui vont être exprimés en sept points : il n'y a aucune remise en cause de la gratuité de l'enseignement, ou de la gratuité des services, aucun paiement d'aucune sorte ne sera demandées aux familles pauvres, aucun paiement de l'ensemble des ménages dans l'enseignement fondamental gratuit... vous devez lire ça, je n'ai pas mis ici les chiffres des élèves issues de familles pauvres, ça c'était en 2017

W : en tout cas je vous remercie

Retranscription 14

Retranscription Entretien avec Lahcen Daoudi, ancien ministre PJD de l'Enseignement supérieur au Maroc, janvier 2019

W : Merci de me recevoir, je suis doctorante à l'Université de Grenoble et à l'Université internationale de Rabat, je travaille sur le débat autour de la gratuité de l'enseignement supérieur

L.D : c'est pour un doctorat ?

W : Oui

L.D : On a des étudiants qui choisissent des titres... et quand vous voulez vous présenter à l'Université, quel est... Qu'est-ce que vous allez enseigner ? Pourquoi vous choisissez ce sujet... il est nouveau ou ancien ?

W : Justement en fait le choix du doctorat c'est par rapport à un sujet qui n'a pas été traité...

L.D : Non, c'est pas le problème d'être traité, on traite... on ne traite pas un sujet...

W : c'est la gouvernance et le financement de l'enseignement supérieur, donc c'est un sujet actuel...

L.D : Non, ce n'est pas le problème d'un sujet actuel. Quelqu'un qui va faire un doctorat, il n'y a pas, malheureusement on n'a pas de structure de recherche où on peut avoir un statut de chercheur, c'est une thématique et on peut avoir un statut de chercheur. Mais quand vous postulez pour l'enseignement, eh bien c'est quoi ce doctorat ?

W : donc c'est plutôt sur l'analyse des politiques publiques en général, et plutôt sur les politiques éducatives

L.D : alors Il faut faire des simulations mathématiques, mais si c'est juste un discours plat...

W : après c'est de la science politique, ce n'est pas de l'économie

L.D : après, ça peut être l'objet d'un article, mais une thèse ?! Quelle documentation tu vas voir, quel... ?

W : il y a des choses qui ont été écrites sur ça

L.D : Non, d'accord, il y a des choses, il y a des choses... mais le problème c'est... une recherche scientifique, il y a le thème d'un article, il y a le thème d'un Master, il y a le thème d'une école d'ingénieur, il y a le thème d'un doctorat, un doctorat il y a un bagage théorique, un background théorique, il y a une application et ainsi de suite... mais au même temps vous allez peut-être voir après ce qui se passe en France, ce qui se passe... vous allez ramasser de la compilation.

W : Je ne suis pas du tout dans la comparaison

L.D : Ce n'est pas du tout pour vous décourager, c'est pour vous dire, demain vous allez postuler pour un poste, moi j'étais chef de département, donc on cible quels sont les besoins du département, et je recrute en fonction des besoins du département. Donc au moins il doit y avoir un versant... On peut vous dire vous enseignez les mathématiques ou les statistiques, il faut qu'il y ait un versant, ne faites pas seulement...

W : On peut enseigner la science politique aussi

L.D : Il n'y a pas... Combien y a-t-il de postes de sciences politiques ? Il n'y a pas beaucoup de postes justement

W : D'accord. Bon c'est ma spécialisation en tout cas.

L.D : Bon, c'est le département d'économie qui fait ça. Vous êtes économiste, vous n'êtes pas en Sciences Po ?

W : Non non je ne suis pas économiste...

L.D : Ah juriste ?

W : je suis politiste. J'ai fait une formation en science politique, à Sciences Po Grenoble.

L.D : J'ai enseigné à l'Université de Grenoble, je faisais la navette Lyon-Grenoble dans les années 70.

W : Donc en fait, je voulais justement vous poser quelques questions, puisque vous avez beaucoup participé à ce débat quand vous étiez ministre de l'enseignement supérieur, vous avez été un peu à l'origine aussi de ce débat. Vous avez parlé à un moment...

L.D : Non pas à l'origine, attention ! Déjà, (inaudible) d'en parler, donc **c'est un vieux débat au Maroc, c'est un vieux débat**, donc **ce n'est pas nouveau**, hein. Faites attention, tout ce qui est historique...

W : Oui ça date de la fin des années 90, j'ai un peu situé... Mais en tout cas vous avez beaucoup...

L.D : non vous avez/allez poser d'abord la problématique du financement, il y a des **problèmes de financement et de budget de l'État surtout après le PAS**, l'ajustement structurel. Donc **l'Etat devait rationaliser davantage** (ses ressources) **tout ce qui affectait le secteur social**. Se posait évidemment la problématique du financement de l'enseignement. Donc pour avancer (inaudible) ils ont fini par tirer un consensus : pour plus tard il va falloir mettre en place des frais d'inscription, et dès **quand Azzeddine Laraki était ministre de l'enseignement, ils ont voulu créer des frais d'inscription... les grèves des étudiants ont fait qu'il a retiré ça, ils ont fait beaucoup de tentatives**, hein, et donc sur plusieurs couches...

W : En tout cas, vous avez parlé de l'absurdité du tout gratuit dans l'enseignement supérieur, est-ce que vous pouvez m'expliquer un peu pourquoi vous pensez que la gratuité est absurde ?

L.D : bah absurde quand les gens au niveau du baccalauréat, **il a le bac en payant, il traverse la route de l'autre côté il veut plus payer**. Vous êtes dans une école privée, vous êtes à la mission, les gens payent des sommes astronomiques par rapport à ce qui est souhaitable dans l'université. Et puis tout d'un coup il ne faut pas payer ? mais qui dit il ne faut pas payer ? Ce sont ceux qui risquent d'être touchés qui s'amuse à mobiliser les gens à qui on n'aurait rien demandé. Donc **il y a des gens qui se cachent derrière la grande masse pour ne pas apparaître**. Si vous allez à la fac de médecine, les voitures de certains étudiants sont plus chics que les voitures des enseignants. Il y a une école d'informatique où je trouve 4 étudiants pour un seul ordinateur, alors qu'ils pourraient avoir chacun sa machine. Je viens à l'école dentaire, je trouve il y a une association d'étudiants qui cotisent pour acheter les équipements pour les étudiants qui n'ont pas les moyens... ce n'est pas normal ça. Et puis qu'est-ce qu'on aurait demandé ? 1000 à 2000 dirhams par an, alors que les gens payaient 3000, 4000 à 5000 par mois dans les écoles privées. C'est un petit nombre mais ça gonflerait davantage les recettes de beaucoup d'écoles, les facs de médecine et ainsi de suite. Je dis c'est absurde que les gens riches ne payent pas. **Ils se cachent derrière les pauvres** pour justement faire échouer les tentatives. Mais de toute façon le gouvernement allait le faire, seulement **le chef du gouvernement (aurait/leur a) dit (on attend / il faut du temps), on a beaucoup de réformes, surtout qu'il fallait réformer les caisses de retraite, on ne pouvait pas mener plusieurs réformes à la fois, il faut retarder. Sinon on l'aurait fait.**

W : Tant que c'est plutôt par rapport à la réaction populaire que cette réforme a engendré ?

L.D : Non ! Il y a une réaction populaire mais on n'a pas reculé à cause de ça parce qu'il y avait dans le (?) des réformes lourdes qui étaient impopulaires comme la réforme des caisses de retraite, donc on ne pouvait pas cumuler plusieurs réformes à la fois. Donc le chef de gouvernement avait demandé de décaler celle-là.

W : Donc vous avez dit en fait il y a les gens qui payent qui vont dans les écoles privées, la mission etc., après qui sont à l'université...

L.D : ils traversent la rue et puis ils (?)...

W : ... est-ce qu'on a des chiffres un peu pour savoir quelle proportion... ?

L.D : Non **c'est un principe ce n'est pas du chiffre, c'est le principe. Même s'il y a une seule personne elle devrait payer.** C'est le principe lui-même, **chacun paie en fonction des capacités contributives.** C'est la règle d'or. Il n'y a pas de raison, parce que tous **ceux qui en paient les frais ce sont des pauvres**, quand il y a 4 personnes pour un seul ordinateur, et bien peut-être le riche il a son ordinateur à la maison, mais le pauvre il n'a pas sa machine. Donc vous allez à la bibliothèque, au lieu d'avoir beaucoup de livres on a un seul livre, il est partagé au détriment du pauvre. Donc c'est toujours le pauvre qui paye les pots cassés s'il n'y a pas suffisamment d'équipements, c'est aussi de pauvre qui paye les pots cassés. On lui donne une bourse qui ne lui permet pas d'acheter des équipements, juste qu'il lui permet de vivre, mais il n'a pas les moyens d'acquiescer le nécessaire. Donc **Il faut que le riche se prenne en charge pour laisser le budget de l'État (être) affecté aux couches défavorisées ou aux couches moyennes... les couches moyennes inférieures**, pas les couches moyennes supérieures.

W : D'accord. Donc comment on peut... justement, est-ce qu'il est facile de déterminer... ?

L.D : Mais je n'aurai commencé que par **les gens qui ont un bac privé.**

W : d'accord.

L.D : C'est simple, c'est facile ! **Ils payaient avant, on va leur demander une petite cotisation. Et petit à petit, on l'évalue.** On ne va pas du jour au lendemain imposer **l'équité**, mais il y a déjà, on peut déjà isoler une couche qui peut payer.

W : Justement en discutant un peu avec les syndicats, il y avait des craintes que cela touche les classes moyennes, que ce soit dissuasif...

LD : Qui crie ? Ce sont les gens qui ont la voix assez haute qui crient. C'est toujours les gens qui ont les moyens qui crient. Les pauvres de la classe... on entend même pas les pauvres. Non parce que si il y a des gens qui ont leurs enfants dans les écoles privées. Quand les gens qui ont des écoles privées (lapses) même parmi les gens qui crient, qu'ils soient dans les syndicats ou pas, mais il faut.. il fallait leur demander "votre fils il est dans quelle école ?" et vous allez voir.

W : pensez-vous qu'il y a suffisamment aujourd'hui de personnes de couches défavorisées qui ont accès à l'Université ?

L.D : ah non ! C'est la grande majorité c'est normal c'est évident. Donc **le privé il y a peut-être, je ne sais pas, six-cents ou sept-cent-mille élèves dans le privé.** Donc c'est vrai que cette vague aurait pu contribuer au budget...

W : Puis surtout qu'on a l'impression que des familles préfèrent aller vers l'enseignement supérieur privé ou à l'étranger, donc...

L.D : Non à l'étranger... à l'étranger parce que maintenant en médecine ils sont... Les gens aimeraient avoir leurs enfants... peut-être de... enfin c'est faute de capacité... faute de capacité. Mais la médecine, elles sont saturées Rabat et casa. C'est pas privé, ce sont des fondations. Parce que le privé, c'est-à-dire qu'ils (inaudible)... là c'est des fondations, c'est-à-dire un but non lucratif. Il faut faire attention. Mais Al Akh... là où vous étiez, elle est pleine. Et bien si cette université n'était pas là, les enfants seraient... ces jeunes seraient allés à l'étranger. Donc il faut créer des capacités, l'État ne peut pas tout créer... Et bien **il faut encourager le privé**. Et moi j'ai introduit justement la reconnaissance des diplômes, parce que sinon sans cela votre diplôme n'aurait pas été reconnu. (C'est/il faut) une mise à niveau du Maroc par rapport à ce qui se passe dans le monde, sinon...

W : Donc on remarque en fait qu'il y a une grande partie, donc vous avez dit, qui va soit à l'étranger soit dans le privé, et qu'une assez petite proportion finalement des familles aisées sera dans le public ?

L.D : Non ! parce que si... **s'ils payaient, on rendrait plus attractive l'école publique.**

W : D'accord...

L.D : Oui, le problème c'est... c'est les meilleurs dans les écoles... dans le public.

W : vous pouvez un peu développer comment payer rend plus attractif...

L.D : Bien sûr, il y a **beaucoup de structures universitaires qui manquent de moyens**. Donc bien sûr que les amphithéâtres sont chargés, les bibliothèques il n'y a pas suffisamment de livres, il n'y a pas suffisamment de moyens pour améliorer l'environnement... l'environnement, un étudiant qui est à l'UIR vont vivre dans un environnement quand même qui est acceptable. Donc là si les gens vont cotiser, bein il serait possible d'avoir cet environnement. Pourquoi les gens maintenant vont à l'UIR ?

W : Et vous pensez que ce serait significatif par rapport au nombre de personnes aisées dans le public ?

L.D : ce n'est pas significatif le premier jour. **Quand vous réformez vous réformez pour le moyen terme et le long terme. Ce n'est pas dans l'immédiat que vous allez avoir ça. C'est petit à petit que ça va se faire**, c'est la logique du petit à petit, petit à petit l'oiseau fait son nid. Vous ne pouvez pas... même si vous avez les moyens vous ne pouvez pas améliorer du jour au lendemain. Donc c'est un processus qui arrivera à maturité dans 5 ou 6 ans.

W : D'accord. Parce qu'il y a des craintes justement par rapport au fait que ce soit une privatisation rampante...

L.D : Non ! il n'y a pas de privatisation. C'est des frais comme en France, vous payez des frais d'inscription.

W : Oui, même s'ils ont augmenté dernièrement...

L.D : mais c'est normal ! Si vous voulez... si le but c'est de rivaliser **avec ce qui se passe dans le monde**, c'est pas les deniers de l'État qui vont vous permettre ça. C'est normal, il faut qu'il y ait une autonomie réelle. Maintenant **on a une pseudo autonomie, c'est l'État qui casque tout dans les universités marocaines. Il n'y a pas de recettes propres**, pourtant elles pourraient avoir des recettes propres.

W : D'accord donc vous ne pensez pas qu'il y a d'autres moyens d'augmenter les dotations de... ?

L.D : Non, dotations... Il y a les dotations de l'État, et puis il faut que l'État trouve des ressources humaines et parmi ces ressources humaines c'est les frais d'inscription, c'est évident. Bah déjà il y a des frais d'inscription à l'école primaire, vous cotisez l'assurance et tout, les 10 dirhams ou 20 dirhams... la logique

est déjà là. Dans les facs de médecine il y a 100 dirhams ou quelque chose, donc... **Les gens veulent avoir la contrepartie de l'argent qu'ils donnent. Et il faut leur offrir la contrepartie. Et si on donne on a le droit de gueuler (?), mais si on ne donne pas bah il faut accepter ce qu'il y a.** C'est tout.

W : D'accord mais il donnent à travers les impôts ?

L.D : (continue sans interruption) Au Canada **les étudiants paient et sont exigeants**, Al Akhawayn vous payez, pourquoi à Al Akhawayn les gens payent ? Pourquoi à l'UIR les gens payent ?

W : D'accord donc vous pensez que la gratuité est contre performante ?

L.D : Bien sûr **la gratuité il faut accepter ce qu'elle apporte** c'est tout. Bah c'est ce qui nous a amené où on est.

W : D'accord

L.D : **On l'a expérimenté la gratuité. Elle a des limites.**

W : Dire que les gens ne payent pas je ne sais pas si c'est... en fait ils payent des impôts quand même... pour financer

L.D : Non, ils paient des impôts... attention vous êtes... **l'impôt est sans contrepartie.** Mais celui qui est en montagne, il paye l'impôt, mais pourquoi il va financer l'UIR ? Pourquoi il va financer l'autoroute ? il n'a pas de voiture. Ça c'est des taxes c'est-à-dire qui ont une contrepartie. Vous avez l'impôt qui est sans contrepartie, Et vous avez la parafiscalité, **C'est-à-dire il y a une contrepartie il y a un service pour vous-même c'est vous qui en profitez. Pourquoi la société va vous payer vos études à vous ?** il y a autre chose, il y a autre chose... la misère là. J'ai des gens qui n'ont pas d'eau, qui n'ont pas d'électricité... Votre solidarité c'est à ce niveau. Et puis il y a une solidarité on finance l'université, mais il y a un complément qu'il faut... on ne demande pas la totalité. Ce n'est pas comme une école privée où vous payez les frais de vos études, non, on paye des frais d'inscription. Ils sont différents.

W : Donc ce n'est pas des frais de scolarité.

L.D : Non non ce n'est pas des frais de scolarité, c'est des frais d'inscription... qui existent un peu dans le monde partout. Regardez tous les pays où il est à la gratuité en dehors des pays scandinaves... la France est le modèle en partant il y a des frais d'inscription... mais quel est le budget que l'État a affecté pour financer les grandes écoles, recruter les professeurs, ainsi de suite... Là, vous allez à l'étranger, qu'est-ce que vous vouliez faire ? (inaudible)... personne ne fait attention... Il y aura des obstacles/

W : donc il y a aussi la question de la légitimité... Par rapport à la légitimité de la décision, En fait on dit que beaucoup d'argent a déjà été investi dans les réformes et qu'elles n'ont pas (toujours abouti)...

L.D : C'est pas une réforme ça, c'est pas une réforme. Toute chose étant égale par ailleurs, la cagnotte n'est pas pleine. C'est tout.

W : D'accord. Donc ma question c'était plus est-ce que c'est plutôt un problème de gouvernance ou de moyens ? parce qu'on remarque que beaucoup d'argent par exemple est gaspillé sur les décrochages ou dans d'autres..., qu'il y a des niches où on peut récupérer justement de l'argent...

L.D : Ça ne veut pas dire qu'il n'y a rien à récupérer... Mais même si vous grattez les fonds de caisse, il n'y a pas grand-chose parce que le budget du ministère il est connu. Que va faire le ministère en dehors de ce budget ? Parce que ce qui se passe 2 % du budget reste au niveau du ministère, tout le reste va dans les universités. L'université, il y a la Cour des comptes qui doit faire son travail, c'est tout. Bon mettons que le nombre d'étudiants augmente le budget n'augmente pas conséquemment au nombre d'étudiants d'abord.

W : C'est ça, donc est-ce que y a pas des moyens pour augmenter le budget... ?

L.D : ben oui le Maroc n'a pas les moyens... Il a augmenté le nombre de places et d'étudiants, le niveau n'est pas si bas que ça la preuve c'est que nos étudiants sont sollicités, écoles d'ingénieurs et écoles de médecine, ils sont sollicités partout dans le monde. Tous les investissements qui viennent ce sont des cadres marocains. On ne va pas dire que le niveau est partout bas. On a des écoles brillantes. Bon parce que le gros problème c'est à la base la place des mathématiques dès le primaire, il faut renforcer la base des mathématiques, parce que maintenant même en philo même partout vous avez besoin de mathématiques, hein ? géographie vous avez des mathématiques, partout vous avez des mathématiques ! Et là on a de plus en plus un déficit (?).

W : je pense qu'aujourd'hui (inaudible)... je crois qu'elle est (la loi) débattue en ce moment au Parlement. Quand elle continue à rencontrer des oppositions, pensez-vous que le décideur doit prendre en compte un peu les craintes... ?

L.D : Toute réforme... Une réforme qui ne soulève pas de bruit n'en est pas une, ça veut dire vous avez caressé le chat dans le sens du poil. Si vous voulez faire avancer un pays, il ne faut pas plaire. Je recherche à faire que ce qui plaît ce n'est pas la peine d'aller au gouvernement. Il faut faire des choses qui sont nécessaires pour le pays, même si on doit échouer aux élections c'est pas... Le pays d'abord, la politique après. Si c'est pour protéger les riches, les gens vont vous dire/je peux vous dire qu'on arrivera à le faire (inaudible)... Et les riches sont prêts à payer, ils vous disent "nous on veut payer pourvu que l'école soit de qualité". Ils ne veulent pas que leurs enfants soient dans les pays de l'Est et ainsi de suite. Non que les écoles privées sont devenues... maintenant qu'il y a la reconnaissance du diplôme beaucoup de gens laissent leurs enfants au Maroc. Parce qu'avant, il y avait plusieurs milliards de dirhams qui partaient rien que dans les frais d'inscription... Ce n'est pas normal. À tel point que tous les pays viennent vous dire on veut vos étudiants. Bah ils veulent l'argent de nos étudiants, ils veulent pas nos étudiants.

W : D'accord donc vous avez parlé justement de résistance à la réforme etc. Mais j'ai entendu un peu cet argument comme quoi cette réforme ne rapporte pas tellement finalement, est-ce que... (ça en vaut la peine) ?

L.D: **Elle ne va pas rapporter la première année, elle va changer les mentalités. Le changement de mentalité est le plus important peut-être que dans 10 ans elle va rapporter plus mais il faut commencer aujourd'hui.**

W : D'accord. Donc l'idée simplement c'était qu'elle aura quand même un coup qui est celui peut-être de la stabilité sociale et politique

L.D : non non la stabilité sociale, maintenant on est en train d'établir le RSU, on connaîtra la couche (société) marocaine famille par famille, et on pourra mettre le curseur là où ça ne fait pas de mal.

W : C'est le registre unique... ?

LD : Oui oui, unifié. Et puis vous allez sur la population et vous placez le curseur là où ça ne fait pas de mal à la société. **Vous n'allez pas toucher la couche moyenne inférieure**, c'est de la folie ! Il faut d'abord réussir à mettre leurs enfants à l'école privée, essayer de voir le public, et ainsi de suite, **ne leur rajoutez pas une autre charge**. Quand vous aurez amélioré leur pouvoir d'achat avec une école de qualité avec une santé de qualité, bein ils vont gagner beaucoup d'argent, ce sera plus facile dans 10 ans ce sera facile. Mais maintenant aujourd'hui ils ont trop de dépenses. C'est pas que le salaire est faible, ce sont les charges qui sont lourdes, parce que les salaires marocains sont les plus élevés (?)... Mais ailleurs l'école est publique, la santé est publique, ici non. Les enfants il y a beaucoup de charges que la famille ne devrait pas supporter et qu'elle supporte. Donc c'est à nous d'améliorer l'environnement de la famille pour qu'elle vive dignement, ok ? **Parce que quelqu'un qui a 10 000 dh aujourd'hui, bah il a des problèmes...** s'il habite en ville, il a des enfants dans le privé, il va à la clinique, mais... s'il mettait ses enfants à l'école publique, et qu'il aille à

l'hôpital, il (devrait avoir un niveau de vie) supérieur. Il est là le problème au Maroc, ce n'est pas un problème de salaire.

W : Oui. Justement vous avez pris le bac privé comme base pour déterminer qui devra payer à l'Université. Mais vous venez de dire que c'est la classe moyenne aussi qui (va dans le privé)

L.D : Mais **il ne va pas payer beaucoup**, j'ai dit il va payer 1000 à 2000 dirhams. Même s'il vit peut-être moyen (?), mais il paie 1000 dh par an. C'est tout ! Il ne va pas payer autant que ce qu'il paye dans le privé. Dans le privé, c'est au moins 3000, par mois minimum 3000 par mois. On ne va même pas lui demander ce qu'il (payait avant), non. Parce qu'à l'université c'est les frais d'inscription, il n'y a pas de frais de scolarité.

W : donc vous pensez que c'est un peu un faux débat ?

L.D : Non mais... on aime bien les faux débats, autour de la Méditerranée, c'est pas seulement au Maroc. Regardez autour de la Méditerranée il n'y a que des faux débats. Les pays asiatiques et ainsi de suite avancent tranquillement calmement, et bien chez nous on a dans les gènes l'anti-système. Dans les pays méditerranéens on a l'anti-système dans les gènes. Parce qu'on n'a vécu que dans les révoltes, et on a connu toutes les guerres, ça continue. On a ça dans les gènes...

W : Par rapport au ciblage je pense que pour les bourses c'est à partir... le curseur c'est 3000 dirhams.

L.D : non pas du tout. Non non non, ça dépend des régions. Non il y a des régions où tout le monde est miséreux. Tu lui demandes son revenu il te dit zéro. Il a scolarisé son enfant jusqu'au bac et il te dit revenu zéro. Donc ils n'ont pas eux aussi... ils ne déclarent pas 3000. Celui qui a 3000 il n'a même pas d'espoir dans certaines régions où il y a beaucoup de paysans et tout. C'est dans la ville où (inaudible) même le petit épiciers il vous dira "Rien"... Maintenant avec le RSU ça va (être plus simple de déterminer les revenus...).

W : C'était ça ma question en fait, je disais que 3000 c'est beaucoup trop bas...

L.D : Non on ne va pas mettre 3000, 3000 c'est peu... Ce n'est pas aussi convaincant... **On mettra le curseur en fonction du budget qu'on a. Plus votre budget augmente, plus vous augmentez le curseur. Mais si le budget est bas vous le baissez.** Maintenant 80 % des étudiants qui demandent la bourse l'ont. Ils demandent la bourse, donc il faut augmenter le curseur par rapport au passé.

W : d'accord donc l'idée du Registre social unifié elle est différente de ce qui se faisait déjà en termes de catégorisation... ?

L.D : Ah mais non, on va le connaître de manière plus fine. Personne ne pourra vous dire qu'il a un revenu zéro. Zéro, la maison, et il a une facture de téléphone ou d'eau, et il dit le revenu zéro.

W : donc c'est par rapport à ses dépenses en fait, son patrimoine...

L.D : c'est par rapport aux dépenses. Il a une maison, il loue, Il a un téléphone... vous savez y a des papiers maintenant...

W : C'est un peu ce que faisait le HCP en termes d'enquêtes de consommation ?

L.D : non non c'est un modèle... comment dire... (interruption)

W : Donc le registre social unifié doit résoudre le problème du ciblage

L.D : Va permettre plus d'équité, et bien sûr à mettre hors de circuit tout ce qui... la triche.

W : Parce qu'il y a justement beaucoup d'informel (inaudible)...

L.D : (inaudible) C'est normal, et partout dans le monde, ce n'est pas marocain, c'est mondial. Vous avez ça en Corée du Sud, en Chine, aux Etats-Unis, en France... partout, partout. Là où il y a de l'argent y a de la triche, soyez-en sûre. C'est une nature humaine.

W : J'avais une question... oui en fait ce qu'on disait sur les résultats, est-ce qu'il faut d'abord **garantir une certaine qualité de l'éducation pour convaincre les gens de payer** ? et comment le faire ?

L.D : Si je commence déjà par celui qui payait déjà dans le privé et qui est chez moi, il est déjà convaincu que l'école est bonne. Par exemple, Il faut commencer par les choses déjà... par du concret. Il a son fils qui fait **médecine ou école d'ingénieur**... et bien il est déjà convaincu de la qualité... et puis les gens qui viennent passer... tout le monde vient passer le concours... (incompréhensible). Donc **il y a des écoles de qualité qui ont la référence, on a pas besoin de convaincre**. Bien sûr vous avez la fac de lettres, **vous n'allez pas commencer par la fac de lettres. La fac de lettres il n'y a que les pauvres qui viennent, vous n'allez pas commencer là**... C'est de la folie.

W : Et pourtant c'est les facultés à accès ouvert qui souffrent le plus

L.D : Non ! mais justement. **Pour que l'État s'occupe des gens qui n'ont pas grand chose**. Vous n'allez pas... au contraire je ne vais pas leur demander, il faut leur donner ceux-là. Bah c'est évident ! Il faut que la fac de médecine se prenne en charge, pour réserver les moyens dont elle dispose à la fac de droit, la fac... les facs de sciences... qui va dans les facs ? les gens qui n'ont pas les moyens... et bien il faut s'occuper de ces gens, **si on veut une certaine équité**.

W : donc ça crée une certaine distribution...

L.D : bien sûr... non, **l'accès à l'université il faut donner des chances** (égalité des chances)... Quelqu'un qui n'a rien, comment voulez-vous qu'il... qu'il vive... il vient il fait 100 km pour venir à l'université, s'il n'a pas de bourse, il faut qu'il loue, etc. Il va à la bibliothèque, y a pas de livres, y a pas de moyens... c'est normal. Il faut leur donner des moyens, des conditions, si on veut que... parce que **c'est un investissement**. Ces gens vont prendre en charge leurs familles, s'ils réussissent. Chaque étudiant qui réussit c'est une famille à soutenir. Donc vous lutter contre la pauvreté par là aussi et par la qualité du diplôme.

W : Très bien, donc c'est un levier en pour dégager des moyens

L.D : Bah bien sûr pour mieux s'occuper... **pourquoi voulez-vous que je m'occupe du fils du riche** ? Et puis maintenant les gens vont dans le privé donc je peux m'occuper facilement du pauvre. Si j'ai 700 000 enfants dans le privé, s'ils veulent aller à l'école publique, ça sera au détriment des gens qui... je ne vais pas augmenter le budget, bah ils vont partager le budget des pauvres. Donc **plus les gens vont dans le privé plus je peux m'occuper des gens qui n'ont pas grand chose**.

W : D'accord donc je pense qu'il y a eu en fait un problème de communication ?

L.D : non c'est pas un problème de communication. Je connais quelqu'un il a sa fille à Paris, boursière, il paye de l'argent mais aussi (?) mais t'étais où ? je dis aux gens ceux qui ne veulent pas payer... lui il paye en France, mais ici ne payez pas ne payez pas ! Ah oui ? Pour que les gens... les gens... les pauvres restent pauvres, et lui sa fille demain elle va venir... Non.

W : Je vois, en fait ce qui a été compris c'est...

L.D : Non non ce qui a été compris c'est normal Vous faites une parole avec vos modes de communication, vous faites une phrase elle est noyée par 1000 qui sont contre. Elle est où la vérité ? donc à force qu'on vous bombarde avec des mensonges, vous allez prendre les mensonges pour la vérité. Bon malheureusement c'est le cas dans le monde entier.

W : Quand on parle de l'annulation de la gratuité

L.D : Non non non (inaudible) tout ce qu'on dit maintenant (inaudible) non c'est (?) gérer les populations, surtout les populations méditerranéennes elles sont devenues ingérables (inaudible)

W : vous pensez que c'est un effet post printemps arabe ?

L.D : Non non non, il y a pas de printemps arabe en France, le printemps arabe ils sont... l'Italie, la Grèce... c'est le même (?) chez nous. Non, c'est méditerranéen. Il faut faire attention à ce qui se passe en Méditerranée, c'est un recul. La culture méditerranéenne c'est aujourd'hui la culture de gagner sans effort, la culture de détruire, de rejeter tout, c'est l'anti système dans la Méditerranée. C'est pour ça l'Asie maintenant est en train de rouler à une vitesse V, et la Méditerranée en train de s'embourber dans des petits débats de rien du tout. Et ça laisse place aux extrémismes, l'extrême droite ou l'extrême gauche, il n'y a plus de juste milieu.

W : En tout cas ce que j'ai remarqué c'est qu'il y a des clarifications à faire à ce niveau-là, par exemple lorsqu'on conduit une réforme...

L.D : Oui, je l'ai dit mille fois au Parlement. Non... mais vous le dites on ne vous croit pas, c'est fini, on vous casse. Donc quand on veut faire une réforme, il faut avoir une carapace solide et ne pas reculer.

W : Justement vous pensez qu'il y a des... une surenchère politique... ?

L.D : Pas une seule à culture qui dépasse la surenchère, parce que la surenchère elle vient des adversaires politiques. **C'est la culture ambiante au niveau sociétal...** C'est la culture du nihilisme, de... personne ne... **ça crée le vide politique, les gens ne croient plus en rien de politique,** quand on parle de politique. Mais c'est le vide, c'est le chaos après ! En France il y a... c'est 15 % uniquement des gens qui croient aux partis politiques, 85% n'y croient pas aux partis politiques

W : il y a une crise de confiance

L.D : Mais non, cette crise de confiance elle se généralise j'ai vu dans la Méditerranée... elle est méditerranéenne.

W : d'accord... comment à votre avis elle peut justement...

L.D : On est rentrés dans un cycle... la Méditerranée, je ne parle pas que du Maroc... la Méditerranée est entrée dans un cycle de recul par rapport à l'Asie, la culture de l'Asie c'est la culture du travail. La culture méditerranéenne c'est la culture de... la nonchalance. Chercher à gagner plus avec moins d'efforts... Je ne dis pas que tout le monde, c'est la culture ambiante !

W : D'accord. Mais justement, s'il n'y a pas de confiance dans les politiques publiques Dans l'éducation ça n'attire pas les gens à payer parce qu'ils se disent

C'est la difficulté, non... c'est la difficulté ! C'est la difficulté à mener des réformes, c'est que les gens adhèrent aux réformes. On n'aurait pas fait la réforme des retraites dont débat le Maroc, les gens ne seraient pas payés maintenant, et pourtant rejetée de toute part. Alors que faire ? Non c'est pour ça que j'ai dit quand on fait de la politique, on fait la politique pour le pays et non pas pour le parti, c'est tout. Sinon vous n'allez rien faire. Si vous avez de l'argent, vous distribuez de l'argent tout le monde serait content.

W : Vous m'avez dit que le budget n'augmentait pas conséquemment... enfin de la même façon... que le nombre d'étudiants... ?

L.D : ...conséquemment, bien sûr, au nombre d'étudiants, c'est normal. Mais c'est normal, on n'a pas... **On n'a pas un gisement**, hein ? on ne peut/va pas...

W : Est-ce qu'une **réforme fiscale**, par exemple, ça permettrait de générer plus de ressources ?

L.D : la réforme fiscale c'est pour élargir, mais l'IS on ne peut pas... on ne peut pas augmenter l'IS encore (?) il faut le baisser, non pas par plaisir, parce que Trump est en train de baisser à 22%, la France elle veut le baisser à 25%, l'Irlande est en dessous de 12%, l'Indonésie (?) 10%... Nous on est encore à 30-31, et en plus on a (?) à 2,5 maintenant pour (?). On a un des IS les plus élevés au monde. Et si vous voulez attirer les investissements, et bien... vous êtes obligé de... de baisser. Donc si vous pouvez élargir l'assiette d'accord. Mais le taux non vous ne pouvez pas augmenter le taux.

W : à part l'IS, par exemple l'impôt sur la fortune...

L.D : La fortune c'est de la folie ceux qui parlent de l'impôt sur la fortune ils sont fous parce qu'on a pas encore le système informatique qui nous permet... est-ce que tout le monde... Est-ce qu'on connaît votre richesse ? Je leur dis je défie quelqu'un qui connaît mes biens parce que ce que j'ai hérité, les terrains, ne sont pas du tout, euh... méconnaissables au niveau de l'assiette foncière. Les gens, les propriétaires fonciers et ainsi de suite, il hérite son fils... on ne connaît pas encore le patrimoine des individus. **L'impôt sur la fortune il faut connaître le patrimoine. Et puis maintenant les gens fuient.** Maintenant vous allez en Espagne et on vous donne la nationalité, vous allez au Canada tout le monde veut les riches. Vous allez au rocher, vous savez ce que c'est le rocher en France ? Le rocher c'est quoi ? (?) on vous donne la résidence, si vous avez les... vous serez taxé, vous avez la résidence. Donc les riches sont recherchés par le monde. Comment vous allez attirer les riches du monde ? Et non pas comment chasser les riches. C'est plus là l'ordre du jour. Moi j'aimerais bien ! Je serai content que les recettes augmentent... Mais **l'impôt tue l'impôt. Les gens vont fuir le Maroc.** Bah en France, on a bien fui la France pour aller en Russie ! Vous connaissez ? eh ben...

W : Vous m'avez dit on n'a pas les moyens de connaître les possessions des gens. Est-ce que le registre social unifié va un peu résoudre cette situation ?

L.D : non il ne va pas... il ne va pas s'intéresser... c'est par biais des dépenses et ainsi de suite. Donc pas pour évaluer la richesse de chacun.

W : Donc ça permet de déterminer quand même la classe sociale... ?

L.D : et donc c'est les gens en fonction des dépenses et tout. Mais la richesse... (silence) est souhaitable... mais irréalisable. Elle est souhaitable mais irréalisable.

W : Qu'est-ce qui est souhaitable ?

L.D : l'impôt sur la richesse !

W : d'accord

L.D : mais irréalisable. **Il y a beaucoup de gens qui vivent au-dessus du niveau des impôts qu'ils déclarent.** Et comment vous allez faire ? La France a renoncé. Vous allez faire la chasse... ?

W : le contrôle fiscal

L.D : Non ! Bah vous avez des fiscalistes qui sont dans les hôtels à attendre que M. X vienne... Ça c'est une armée (à) mobilisée. Non c'est fini, c'est fini ça. C'est l'âge de... l'âge de la mondialisation, toutes sortes de ces choses sont finies. Pourvu que les gens payent l'existant... pourvu qu'ils payent ce qui existe déjà.

W : Donc là c'est plus de l'incitation pour pousser...

L.D : Mais il faut pousser, il faut changer... Vous savez quand on enseignait les finances publiques, quelqu'un qui sait crier/s'écriait (?), on leur dit toujours aux étudiants j'aime payer l'impôt parce que je m'en/on paie la civilisation. Il faut que les gens sachent que s'ils payaient l'impôt ils vont / en profiter. Mais les riches... il faut la route, il faut la sécurité, il faut il faut... C'est les impôts qui font ça. Mais **les gens n'ont pas confiance dans les institutions**. Et puis les gens... la triche c'est une culture. On peut être demain ministre, (?) tricher le ministre (?). C'est pas grand monde. Il faut qu'on ait un historique des gens qui trichent, et qui ne peuvent pas accéder aux fonctions publiques, il peut pas être député, il peut pas être responsable politique, ni rien. Ça, c'est absolument nécessaire au Maroc. Aux États-Unis c'est déjà un moyen de **lutter contre la triche**. Vous pouvez devenir ministre, hein ? vous avez... (?)

W : il y a un chantier peut-être de moralisation de la vie publique, qui permettrait de rétablir la confiance, de résoudre la crise de confiance... ?

L.D : bien sûr ça sera dans le sens de la moralisation. Je ne sais pas c'est facile c'est des slogans mais **quand vous allez sur le terrain, c'est difficile**.

W : Vous avez dit qu'il faut faire adhérer les gens aux réformes. Justement, **comment peut-on obtenir cette adhésion** ? Est-ce que c'est par la communication... ?

L.D : D'abord **il faut avoir une assise. Quand vous êtes au gouvernement, vous devez avoir un capital confiance**. Vous arrivez au gouvernement sans capital confiance vous ne pouvez rien faire. Et vous consommez ce capital confiance. Si vous n'êtes pas prêt à le consommer, c'est pas la peine de venir. Mais vous le consommez doucement, il faut pas le griller.

W : Et c'est la raison pour laquelle vous ne pouvez pas par exemple cumuler plusieurs réformes (impopulaires)... ?

L.D : Non... Faire déjà une réforme est un courage ! La réforme de... La réforme des retraites c'est une réforme très lourde. On l'a payé cher quand même ! Bah personne ne voulait faire la réforme des retraites, personne. Il y a aussi la réforme de la Caisse de compensation... (inaudible)

W : Peut-être par le dialogue aussi avec les opposants, parce que vous avez dit qu'ils mobilisaient un peu les autres

L.D : Non, **les opposants** c'est l'anonymat, c'est des structures... C'est même **des structures occultes**. Quand vous avez... au moment du boycott, c'est des structures qu'il y a derrière (inaudible). Il y a des grands moyens qui sont derrière aussi. Et puis bien sûr qui ameute le reste. Vous ne pouvez jouer que sur la capital confiance que vous avez...

W : est-ce qu'il y a eu par exemple des sorties médiatiques pour rassurer un peu l'opinion ?

L.D : moi je fais des sorties médiatiques, moi je fais... je fais que ça. Alors la dernière fois, à l'émission "kafas al itiham", j'ai appris (?) un dossier, maintenant ça doit être 270 000, hein. Non mais... l'éducation, il faut parler aux gens le vrai langage simple, et ne pas montrer aux gens... et même ce qui plaît pas aux gens il faut le dire. Si c'est uniquement pour dire ce qui plaît aux gens, c'est pas (la peine)...

W : Vous avez rapidement parlé tout à l'heure du problème de l'autonomie des universités qui n'ont pas les ressources propres. Justement, est-ce que le problème de gouvernance se situe plus au niveau du fait que les universités ne sont pas autonomes et que la décision est centralisée ?

L.D : Non, la décision n'est pas du tout centralisée. La question est qu'elles ne sont pas autonomes financièrement

W : financièrement simplement

L.D : Elles sont autonomes mais elles n'ont pas de recettes propres. Mais on a ton ami sur le budget mais il n'y a pas de recettes propres, donc c'est un hic. Mais au niveau du budget elles sont autonomes.

W : ou peut-être le fait de passer par le ministère des finances pour recruter, etc...

L.D : Non parce que... elles ne passent pas par le ministère de finances, on leur donne des recettes budgétaires parce qu'elles n'ont pas de/leurs recettes propres. C'est le budget de l'État, donc ils sont fonctionnaires. C'est l'Etat...

W : Voilà

L.D : Mais il ne faut pas comparer avec la France. La France ils ont des académies, et l'académie a beaucoup de pouvoir. Le chef de l(?) a le contrôle. Ici les gens veulent l'autonomie, mais il n'y a pas d'intermédiaire entre le ministère et l' université. En France, il y a l'académie... qui gère beaucoup de choses. Et bien nous on a pas ça. Je leur ai dit, si vous voulez ça... je vais vous donner un exemple, parce qu'ils veulent que le président soit élu. Je leur ai dit ok, mais il faut que j'aie l'équivalent de l'académie française, les académies, le pouvoir qu'ont les académies sur l'université.

W : d'accord. Les présidents des universités ne sont pas déjà élus ?

L.D : Non. Ils ne sont pas élus. Il y a un jury, et on donne au ministre trois noms. Le ministre choisit parmi les trois noms. Mais c'est le jury qui choisit, hein, c'est pas le ministre. Mais... mais, il choisit entre les trois noms qu'on lui donne.

W : Donc pensez-vous que cette loi cadre qui va être votée va permettre de faire passer cette... plus facilement cette mesure des frais d'inscription ?

L.D : C'est la pédagogie. Ça dépend de quelle façon on va l'imposer... Donc c'est la pédagogie du changement. Il faut changer. Et quelle est la pédagogie qui peut nous aider à atteindre le changement ? Quelle cible ? Qui vous allez cibler et ainsi de suite... Est-ce que les gens vont sentir qu'il y a eu justice que vous protégez les... l'économie...