



**HAL**  
open science

# La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb

Brahim Labari, Abdelhak Bel Lakhdar

► **To cite this version:**

Brahim Labari, Abdelhak Bel Lakhdar. La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb. *Esprit Critique: Revue Internationale de Sociologie et de Sciences sociales*, 13 (Automne), 2015. hal-03241967

**HAL Id: hal-03241967**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03241967v1>**

Submitted on 2 Jun 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Esprit Critique.**

***La formation dans tous ses états  
dans les pays du Maghreb***



**Sous la direction de Brahim Labari et Abdelhak Bel Lakhdar**

**Brahim Labari** est enseignant-chercheur en Sociologie  
Équipe *Sociologie des organisations et mutations socio-économiques*  
Faculté des Lettres et des Sciences humaines  
Université Ibn Zohr d'Agadir, Maroc  
Membre associé au Laboratoire Lorrain des sciences sociales (L2S2)  
Directeur d'études associé à l'EHESS (2014-2015)

**Abdelhak Bel Lakhdar** est enseignant-chercheur en Didactique  
Groupe de Recherche et d'Action pour la formation et l'enseignement (GRAFE)  
Faculté des Sciences de l'Éducation  
Université Mohammed V- Rabat

# Sommaire

Introduction, Brahim Labari et Abdelhak Bel Lakhdar, p.3

Une décennie du processus de Bologne au Maghreb, Ahmed Ghouati, p.9

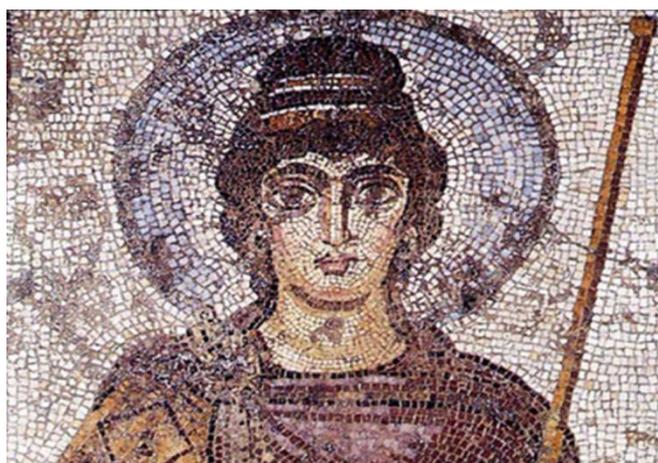
Le niveau moyen de scolarisation de la population active : une évaluation pour l'Algérie, le Maroc et la Tunisie, Andrianasy Angelo Djistera, p.39

La formation professionnelle dans un contexte d'entreprises artisanales de métiers ancestraux en Tunisie, Chedli Baya Chatti, p.49

Partenariat « Région-Université » / « Structures d'appui à la Création d'Entreprise » : levier d'accompagnement des porteurs de projets de création d'entreprise et de sensibilisation des étudiants à la culture entrepreneuriale au Maroc, Latifa Horr, Abdelhak Bel Lakhdar, p.73

Le rôle des buts sociaux dans le degré de motivation des étudiants en École de commerce au Maroc, Delphine Sanchez Rouissi, Sylvain Dernas, p.103

Le système de formation marocain : source de dynamisme ou d'inertie ? Aomar Ibourk, p.117



## Introduction

### Brahim Labari et Abdelhak Bel Lakhdar

« Chaque dimension du rapport salarial acquiert sa spécificité dans une société donnée à travers les relations stables que cette dimension entretient avec les autres. L'étude de ces relations permet ainsi de lever l'indétermination qui semble résulter de l'observation de fortes différences nationales. Elle conduit en effet à affirmer la force des cohérences sociétales à travers lesquelles le salariat se construit dans chaque pays comme entité irréductible au rapport économique et au rapport social qui le fondent » ((Maurice *et al.*, 1982, p.14).

Au Maghreb, la problématique de la formation est d'une actualité brûlante car elle révèle au grand jour les maux qui affectent – inégalement, certes – le Maroc, l'Algérie et la Tunisie : pauvreté, précarité, chômage, y compris celui des diplômés, relative pression démographique et fuite des cerveaux vers d'autres cieux plus avantageux tirent ces trois pays vers des rangs assez alarmants des indices du développement humain. Parallèlement à ces difficultés chroniques, s'amplifient dans les dits pays, à des degrés fluctuants et variables, l'analphabétisme, l'illettrisme, le suivisme « aveugle » en matière d'éducation, l'inefficience des systèmes de formation, l'inadéquation des politiques éducatives, débordées ou simplement non pertinentes... La relation dialectique entre l'éducation, la formation et l'emploi, peut être analysée, et ce quels que soient les aménagements des politiques « nationales », à travers des indices majeurs transversaux, telle la situation de la femme dans ces sociétés toujours considérées comme étant « patriarcales » (Labari, 2004) ou tel le degré de vulnérabilité de diverses tranches de populations. Si l'on ajoute à ces constantes sociétales les mutations qui s'imposent aussi bien de l'intérieur (l'irruption – souvent très violente – de la « rue » comme source ou menace de revendication, les soucis de gouvernance de territoires où la paix et les équilibres sont de plus en plus difficiles à tenir...) que de l'extérieur (choix stratégiques de formation dans un contexte méditerranéen ou mondial...), l'enjeu de la formation semble, par ricochet, se hisser en une entrée intéressante pour appréhender et comprendre les transformations des sociétés maghrébines. Lesquelles doivent compter avec un cercle bien moins vertueux que les revendications du bien hivernal *Printemps arabe* : ces sociétés ont besoin de créer les équilibres économiques rêvés, mais nul équilibre n'est possible sans les compétences idoines, pour lesquelles les moyens font souvent défaut, en dépit des efforts consentis...

La question des diplômés chômeurs dans les sociétés du Maghreb est centrale. Elle révèle l'état de la qualité de la formation et de ses débouchés effectifs, en même temps qu'elle

interroge les collectivités nationales sur leurs capacités à offrir, à celles et à ceux qui ont réussi, au prix d'efforts titanesques consentis par ceux-ci, par leur famille et par les États eux-mêmes, à obtenir un diplôme et un poste rémunéré, une reconnaissance sociale. Subséquemment et à ce propos, aussi bien les diplômés que leurs interlocuteurs gouvernants tentent de donner, chacun, une vision et une définition « motivée » et orientée, territoriale (aussi bien au sens symbolique que stratégique) de ce qui semblait faire consensus chez les spécialistes, des deux notions « éducation » et « formation » : si la téléologie de la première est « citoyenne », la finalité ultime de toute formation est de mener à l'emploi, garant du lien social et de la citoyenneté active et fonctionnelle, face – entre autres – aux exigences du marché exacerbées par les processus de la mondialisation. Les ministères de l'Enseignement restent pour une large part, cantonnés dans l'éducation...

À titre d'illustration, les statistiques disponibles à l'heure actuelle font état d'un accroissement du nombre des diplômés chômeurs dans les trois pays du Maghreb central (Maroc, Algérie, Tunisie) : mais il faut rester très vigilant quant à ces statistiques et procéder à une lecture lucide, compte tenu d'un environnement où règne en maître le secteur informel :

« Vendeurs de cigarettes à la sauvette, pâtisseries (crêpes) et boulangères (pain) à domicile, commercialisant le soir leur production du matin, marchands des quatre saisons, vendeurs d'eau, cordonniers en plein vent, pourvoyeurs de lunettes *Ray Ban* et autres contrefaçons à la terrasse des cafés, bonnetiers des coins de rues, écrivains publics, peintres et vitriers, plombiers et réparateurs se louant pour la journée aux abords des marchés, tout un peuple vit et survit dans les villes du Tiers Monde, et notamment dans celles du Maroc. Un peu d'astuce, beaucoup d'audace, rien à perdre, un peu de hasard ou de chance et quelques dirhams d'investissement initial, c'est tout ce qu'il faut pour pénétrer dans ce genre de profession » (Daoud, 1980, p.71).

Ce tableau particulièrement éloquent des formes de travail dans la société marocaine, pour ne citer que celle-ci, garde encore aujourd'hui sa pleine pertinence ; les différentes « professions » ainsi inventoriées font plus figure d'un fait social total dans les pays du Maghreb. Les États s'en accommodent souvent ; fermer l'œil est plus aisé que de réprimer ou de trouver des solutions plus structurelles. Une profusion de diplômés chômeurs assure l'animation de ce secteur. Leur répartition est fortement tributaire du cursus « de formation » suivi. À cet égard, les plus vulnérables sont issus, le plus souvent, des études « générales » dont l'unique issue reste la Fonction publique ou territoriale, où les emplois et les postes

ouverts sur concours sont limités. On compte si peu de chômeurs exploitant réellement la formation correspondant à leur diplôme d'origine. Une reconversion « sauvage » s'ensuit...

L'introduction, ici et là, des modules de « formation » de « culture entrepreneuriale » est à la fois un aveu d'échec et une rustine qui ne comblera jamais les défaillances en formation dans des sections dont la conception même s'éloigne « génétiquement » de tout souci d'employabilité ou d'esprit d'entreprise. La formation, rappelons-le, dépend fortement de la variable de la CSP générant une forme de reproduction que P. Bourdieu a brillamment illustré à partir du cas français. Par ailleurs, les inégalités territoriales sont toujours aussi prégnantes en matière d'accès à la formation : ainsi les villes, vivier autant des écoles de formation que des industries et des services, connaissent un engouement des populations détentrices des capitaux économique, culturel, social et symbolique. Quant aux espaces ruraux reculés, ils se caractérisent par l'indigence de l'offre de formation, voire d'un déficit de scolarisation accru.

En publiant ce numéro thématique sous la direction de Brahim Labari et Abdelhak Bel Lakhdar, la revue *Esprit critique* entend offrir à ses lecteurs quelques éléments de compréhension des systèmes de formation prévalant dans les trois pays du Maghreb central, les contenus qui les animent, les enjeux qui les traversent et les perspectives auxquelles ils tendent.

Six textes ont été sélectionnés pour composer ce numéro thématique. Le choix ne peut être que difficile à opérer car nous avons ouvert l'appel à articles à travers des axes aussi généraux qu'éclectiques. Au terme d'un travail éditorial de plusieurs mois, nous avons estimé que l'inflation des contributions pourrait être de nature à desservir la variété des situations de formation observables dans des contextes différents.

Signé par **Ahmed Ghouati**, le premier article – « **Une décennie du processus de Bologne au Maghreb** » – esquisse un état des lieux de ce processus dans les pays du Maghreb. Le processus de Bologne consacre l'avènement d'une convergence méditerranéenne en matière de formation et d'éducation. Tel est en tout cas est l'objectif proclamé. L'article a eu le mérite de présenter et de discuter les attendus et les enjeux de ce dispositif en s'inspirant de la littérature produite par l'Union européenne. Même si l'intégration des critères du dit processus semble acquise, la modernisation du système d'éducation est à la traîne : dans la pratique, des pesanteurs diverses résistent à l'efficacité de la réforme LMD. Et l'auteur d'explicitier son propos :

« Quantitativement, le processus de Bologne (dit "réforme LMD" au Maghreb) participe au changement de la morphologie des systèmes d'enseignement supérieur. Sur le fond, ce processus diffuse un modèle utilitariste de l'Université et de l'enseignement supérieur en général, s'accommode des inégalités entre filières d'études et est perçu négativement par les communautés universitaires ».

Plus même, persistent, voire s'accroissent le chômage des diplômés, la baisse des niveaux élémentaires et la massification de l'enseignement supérieur sans autres alternatives qu'acquérir des connaissances avec l'espoir d'intégrer la Fonction publique. Le texte, documenté, présente les grands traits de ce qui caractérise le processus de Bologne se voulant de surcroît un dispositif efficient quant à la formation professionnalisante des étudiants.

Résolument comparative, mais un tantinet synthétique, la contribution d'**Andrianasy Angelo Djistera**, économiste et maître de conférences en sciences économiques à l'Université de Toamasina de Madagascar, « **Le niveau moyen de scolarisation de la population active : une évaluation pour l'Algérie, le Maroc et la Tunisie** » se propose, en l'illustrant à partir du cas de l'économie des savoirs, d'évaluer la position des trois pays mesurée au nombre d'années de scolarisation de la population en âge de travailler en tant qu'indicateur synthétique du stock de capital humain.

**Chedli Baya Chatti**, enseignant-chercheur en sociologie au Canada, inscrit sa contribution – « **La formation professionnelle dans un contexte d'entreprises artisanales de métiers ancestraux en Tunisie** » – dans les compétences acquises à travers la transmission générationnelle et à la faveur d'une culture de métiers. L'artisanat en Tunisie offre assurément un terrain de prédilection pour la construction d'une identité professionnelle traditionnelle résistant aussi bien à la modernisation de l'économie tunisienne dans le sillage du processus de la mondialisation qu'au délaissement dont souffrent les activités traditionnelles par des populations données comme se détournant des savoirs ancestraux. Résultat des investigations empiriques, la contribution éclaire de pleins feux le maintien des compétences professionnelles traditionnelles nécessaires à l'approfondissement de la culture d'entreprise tunisienne.

Comme un écho marocain au premier article sur le processus de Bologne, **Latifa Horr** et **Abdelhak Bel Lakhdar** se proposent dans leur texte – « **Partenariat Région-Université / Structures d'appui à la création d'entreprise : levier d'accompagnement des porteurs de projets de création d'entreprise et de sensibilisation des étudiants à la culture entrepreneuriale** » – d'interroger les rapports et les connexions entre deux pôles que sont

l'université et la Région dans le cadre du renforcement de la culture entrepreneuriale dans le milieu étudiantin.

L'apprentissage du montage des projets entrepreneuriaux et sa traduction dans les faits sont questionnés sur la base du modèle « Être, Faire et Devenir » (EFD). Ce fondement théorique peut être configuré en un dispositif pédagogique, matérialisé ici à travers le cas d'une entrepreneure souhaitant bancariser son projet de création d'entreprise.

**Delphine Sanchez Rouissi et Sylvain Dernas**, s'étant penchés sur **le rôle des buts sociaux dans le degré de motivation des étudiants en école de commerce au Maroc**, ont mis en évidence un certain nombre de résultats significatifs. Outre l'essor des écoles de commerce dans le contexte marocain qui est en soi un indicateur quant à la croyance en la pertinence des études commerciales et leurs potentialités professionnalisantes, l'étude a montré l'importance de la motivation « subjective » des candidats. Cette dernière n'est jamais le fruit d'un hasard, elle est déterminée socialement. Corrélée à des objectifs clairement identifiés, la motivation a toutes les allures d'une « rationalité en finalité » chère au sociologue Max Weber. Mobilisant de multiples références, les auteurs traitent aussi du processus motivationnel et soulignent que :

« [...] les jeunes adultes au Maroc ressentent un fort besoin d'appartenance sociale et ce dernier influence le degré de motivation de ceux suivant une formation post-bac. De ce fait, il est possible de conclure que les buts sociaux influencent le degré de motivation des individus dans le cadre d'une formation au Maroc, conformément aux préceptes de la TAD [théorie de l'autodétermination] ».

À propos du système de formation marocain dans son ensemble, **Aomar Ibourk et Jabrane Amaghous** font le procès des performances réalisées et des lacunes constatées en son sein. Les auteurs pointent dans leur contribution – « **Le système de formation marocain : source de dynamise ou d'inertie ?** » – les inégalités persistantes entre régions et entre individus détenant inégalement les capitaux économiques et culturels, voire sociaux et symboliques. Le décalage est en effet manifeste entre les objectifs proclamés par l'État et les attentes montantes d'une population désabusée au gré des réformes successives. Article assurément critique car les politiques éducatives peinent à inclure dans les vertus de l'Éducation toutes celles et tous ceux qui se situent à la périphérie du système.

**Références bibliographiques**

Maurice M., Sellier F. et Silvestre J.-J., 1982, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF.

Labari B., 2004, « Le patriarcat à l'épreuve de la mondialisation économique. Le cas du travail féminin dans les entreprises françaises délocalisées à Casablanca », in J. Laufer, C. Marry, M. Maruani, D. Meulders *et al.*, *Marché du travail et genre. Maghreb – Europe*, Bruxelles, éditions du DULBEA, Brussels Economic Series, p. 307-317.

Daoud Z., 1980, « Emploi sans formation, formation sans emploi. Le cas du Maroc », *Annuaire de l'Afrique du Nord*, vol.19, p.71-86 [[http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1980/Pages/AAN-1980-19\\_37.aspx](http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1980/Pages/AAN-1980-19_37.aspx)].



Tipasa, Algérie.

*« Je comprends ici ce qu'on appelle gloire, le droit d'aimer sans mesure ».* Albert Camus.

# Une décennie du processus de Bologne au Maghreb

Ahmed Ghouati, maître de Conférences, Université d'Auvergne-Clermont I, Pôle Clermont-Université, chercheur associé à l'IREMAM-CNRS Aix-en-Provence

## Résumé

Cet article tend à montrer qu'une intégration réussie des critères du Processus de Bologne ne signifie pas forcément « modernisation » de l'Enseignement supérieur et/ou son adéquation aux attentes et besoins des différents acteurs.

Lors de l'évaluation de la décennie du Processus de Bologne, la Commission européenne avait jugé positive l'évolution des réformes menées dans le cadre de ce processus dans les pays MENA<sup>1</sup> en général et au Maghreb en particulier. Sur l'ensemble des critères retenus, les pays maghrébins semblent en effet répondre aux attentes de la Commission.

Cependant, le *Printemps arabe* qui a commencé quelques mois seulement après cette évaluation, a montré sous un angle à la fois humain et sociopolitique les limites d'une série de réformes censées moderniser des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche, mieux former des étudiants pour mieux les insérer sur le plan socioprofessionnel. Quantitativement, le processus de Bologne (dit « réforme LMD ») participe au changement de la morphologie des systèmes d'enseignement supérieur. Sur le fond, ce processus diffuse un modèle utilitariste de l'Université et de l'enseignement supérieur en général, s'accommode des inégalités entre filières d'études et est perçu négativement par les communautés universitaires.

**Mots-clés :** Processus de Bologne, Maghreb, Réforme LMD, Eléments de bilan, Enseignement supérieur, Université.

Les systèmes d'Enseignement supérieur (ES) maghrébins ont connu ces vingt dernières années des transformations très importantes dans leurs structures, effectifs et implantations d'établissements dans les régions et territoires. Ils connaissent aussi depuis plusieurs années de nombreux problèmes à la fois conjoncturels et structurels parmi lesquels on peut relever la forte centralisation de la décision au niveau ministériel, une absence d'autonomie des établissements, un faible taux d'encadrement de rang magistral dans les universités, une baisse de la qualité de l'enseignement et des effectifs pléthoriques notamment dans les premiers cycles.

Au début des années 2000, dans un contexte international marqué par la globalisation économique, la décision a été prise au niveau des États d'intégrer<sup>2</sup> les systèmes

---

<sup>1</sup> Pays du Moyen orient et du Nord de l'Afrique.

<sup>2</sup> Une intégration suggérée par l'UE et des bailleurs de fonds parmi lesquels la Banque mondiale.

d'enseignement supérieur au Processus de Bologne<sup>3</sup>, plus connu sous l'appellation « réforme LMD<sup>4</sup> ». Lors du 1<sup>er</sup> séminaire de Marseille (AUF, 2004), cette intégration avait plusieurs objectifs, dont la remise à niveau de l'enseignement supérieur par rapport aux standards européens, l'amélioration de la gouvernance et la gestion des flux d'étudiants. Après la rencontre de Tunis (MES et CPU, 2006), d'autres objectifs sont apparus progressivement, tels que la professionnalisation des formations, l'orientation des programmes de recherche vers la R&D, la mise en place d'un dispositif d'assurance qualité, etc.

Après plusieurs années de mise en application des réformes, se pose la question de l'adéquation entre les résultats et les objectifs, surtout que le *Printemps arabe* a commencé quelques mois seulement après la célébration de la décennie du PB. Pour la Commission européenne (2010), l'évolution des réformes est positive dans les pays MENA en général et au Maghreb en particulier. Sur l'ensemble des critères retenus, les pays maghrébins semblent en effet répondre aux exigences du PB.

Cependant, les données disponibles au Maroc, en Algérie et en Tunisie, nous semblent nécessiter un regard et une approche plus nuancés. Au Maroc, le bilan du programme d'urgence 2009-2012 est plutôt positif sur des aspects plus quantitatifs (nombre d'inscrits, nombre de thèse soutenues, etc.). Qualitativement, les améliorations les plus significatives le sont dans le secteur sélectif. Les résultats rendus publics en Algérie sont très partiels et montrent plutôt une juxtaposition de deux systèmes pédagogiques (LMD *versus* académique ou classique), les filières classiques, en particulier les plus sélectives, attirent toujours des étudiants et ces derniers contestent de plus en plus la sélection à l'entrée du master ainsi que la valeur des diplômes type LMD. En Tunisie, les bilans dressés avant et après la *Révolution de Jasmin* (déclinaison locale du *Printemps arabe*) ne sont pas du tout les mêmes : malgré les quelques critiques formulées par la Commission européenne avant la révolution, les réformes étaient très largement soutenues. Après la *Révolution*, l'évaluation devient nettement plus négative dans le discours des responsables tunisiens. Mais le nouveau gouvernement ne se met pas dans l'hypothèse de remettre en cause le processus de réformes en cours. Dans l'ensemble, il participe au changement de la morphologie des systèmes d'ES, s'intègre bien à la compétition entre filières d'études et est perçu négativement par les communautés universitaires, en particulier les étudiants et les enseignants.

---

<sup>3</sup> Dans la suite de l'article, nous abrègerons ES pour enseignement supérieur, PB pour processus de Bologne et R&D pour Recherche et Développement.

<sup>4</sup> Réforme symbolisée par les niveaux de sortie LMD, c'est-à-dire Licence en 3 ans, Master en 5 ans et Doctorat en 8 ans.

Cet article est proposé en deux grandes parties : dans la première, nous caractérisons d'abord le PB en rappelant le contexte économique et politique de son élargissement au Maghreb. Dans la seconde partie, nous donnons des résultats<sup>5</sup> quantitatifs et qualitatifs concernant l'Algérie, le Maroc et la Tunisie.

## LE CONTEXTE

Le PB est né en Europe, peu de temps après la proposition de la Commission Attali (1998) *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Lors d'une rencontre entre quatre ministres européens de l'ES en 1999, il s'agissait de construire un *espace européen de l'ES* à l'horizon 2010, pour avoir de meilleurs classements internationaux (dans les différents palmarès) et être concurrentiels dans la compétition internationale.

Son introduction « expérimentale » a commencé en 2003. À partir de 2004, il a été généralisé, sans évaluation ni concertation avec les principaux intéressés, mais avec une pluralité de modalités d'application. En raison d'un contexte socio-économique difficile, il n'a pas soulevé de grandes contestations et un accord politique a été observé au niveau institutionnel européen et même au-delà si l'on en juge par le nombre grandissant d'États signataires de la déclaration de Bologne.

Afin d'obtenir une mise en application rapide, l'accent a souvent été mis sur la concurrence entre les pays et les établissements d'ES et, dans le contexte de la compétition internationale, les représentants politiques des pays européens considéraient qu'il ne fallait pas prendre de retard par rapport aux voisins. Ce même argument a été utilisé en direction des pays maghrébins et africains en général. De ce fait, le PB a été promu au rang de norme « universelle » (Charlier et Croché, 2012), qui plus est présenté sous un angle très technique et managérial. Sa mise en œuvre a été faite au nom de l'UE, ce qui a permis de réduire les contestations locales.

Obéissant d'abord à une logique économique, ce processus s'inscrit plus globalement dans une tendance mondiale qui consiste à répondre à une proposition de l'OMC pour ouvrir l'éducation aux règles du marché économique. Dans ce cadre, il s'agit bien d'une redéfinition

---

<sup>5</sup> Dans ce travail, nous utilisons des données quantitatives et qualitatives. 1. Des statistiques officielles de la Commission européenne confrontées à celles des différents ministères d'enseignement supérieur des trois pays du Maghreb concernés. 2. Des entretiens semi-directifs (N=24) menés avec 18 enseignants chercheurs - dont 2 ont des responsabilités syndicales à l'Université - et 6 doctorants : en Tunisie (février 2012), en Algérie et au Maroc (juin, août et septembre 2012).

des fondements sociopolitiques et des pratiques de l'enseignement et de la recherche, suivie d'une introduction de nouveaux critères, issus du monde économique, tendant à privilégier la recherche appliquée et la rentabilité à court terme. Il s'agit alors pour l'ES d'attirer les meilleurs enseignants chercheurs, le plus d'étudiants internationaux en tant que clients, de former des professionnels qui doivent répondre aux besoins du marché et d'ouvrir les dispositifs de recherche sur « l'environnement socio-économique ». Ces objectifs obligent les enseignants chercheurs à multiplier les relations public-privé, à créer des entreprises (entre autres pour la valorisation des recherches) et à augmenter la part du financement privé dans l'enseignement et la recherche.

L'élargissement du PB au Maghreb s'est réalisé dans ces conditions et avec les mêmes modalités politiques. Or, les pays du Maghreb étaient déjà engagés dans des réformes économiques et politiques de libéralisation, avaient des accords d'association avec l'UE ; par ailleurs, ils étaient déjà membres de l'OMC (Organisation mondiale du Commerce) ou en cours d'admission dans le cas de l'Algérie.

Quelques années après le *Printemps arabe*, en tant que mouvement d'abord juvénile ayant débuté alors que la Commission européenne venait de célébrer et d'évaluer la « décennie du PB », nous voudrions montrer que le modèle universitaire utilitariste promu par ces réformes provoque certes des changements morphologiques et promeut une nouvelle orientation plus utilitariste mais ne révolutionne ni l'enseignement supérieur ni la recherche. Ainsi, la bonne intégration des critères du PB ne constitue pas forcément le meilleur indicateur de « modernisation » et d'adaptation de l'ES aux attentes et besoins des étudiants, des enseignants et de la société de manière générale.

## RÉSULTATS

### Une convergence avec les attentes de la Commission européenne

Les trois pays du Maghreb font partie d'un ensemble de neuf pays du sud de la Méditerranée associés au programme Tempus<sup>6</sup> mis en œuvre depuis 2002 pour « moderniser » l'ES. À

---

<sup>6</sup> Le programme Tempus vise la « modernisation » des systèmes d'enseignement supérieur des pays partenaires de l'Union européenne. À cette fin, Tempus IV finance trois types de projets, notamment :

« - Les *projets communs* sont spécifiquement conçus pour les établissements d'ES et financent des partenariats multilatéraux entre l'UE et les établissements des pays partenaires. Ils ont notamment pour objectif de développer, moderniser et diffuser de nouveaux programmes, méthodes pédagogiques et matériels didactiques, de renforcer les mécanismes d'assurance qualité, de moderniser la gouvernance et la gestion des établissements d'ES, de conforter leur rôle dans la société et leur contribution au développement de la formation tout au long de la vie et à la consolidation du "triangle de la connaissance", l'enseignement recherche-innovation.

- Les *mesures structurelles* contribuent directement au développement et à la réforme des systèmes d'ES dans les pays partenaires, afin d'améliorer leur qualité et leur pertinence pour le monde du travail et la société dans son

l'occasion de la décennie du PB, en tant que financeur, la Commission européenne (2010) a dressé un bilan en 2009-2010 dans ces pays.

Lors de l'évaluation de la décennie du PB, il y avait 47 pays signataires de la déclaration de Bologne, parmi lesquels il n'y a aucun pays du sud de la Méditerranée.

Dans l'ensemble, les pays maghrébins semblent très bien adaptés aux programmes et la Commission européenne note que « la tendance à aller de l'avant selon les principes de Bologne est claire » (2010, p.11). Cependant, si les trois pays sont au même niveau d'intégration dans l'application de la *structure en trois cycles* conformément au PB, on peut relever des différences sur l'ensemble des autres indicateurs (notés en italique).

Si l'utilisation et l'accumulation des *crédits ECTS* sont effectives en Tunisie, elles sont partiellement intégrées en Algérie, et le système n'est pas encore mis en place au Maroc. Contrairement à ces deux autres voisins, le Maroc n'a pas non plus institutionnalisé le *supplément au diplôme*, document comprenant plusieurs informations : nature, niveaux, contexte, contenu et statut des études réussies ainsi qu'une brève description du système d'enseignement d'appartenance de l'étudiant.

Par rapport aux autres pays MENA<sup>7</sup>, seul la Tunisie a mis en place un *Cadre national des qualifications*, c'est-à-dire une classification des qualifications selon plusieurs critères et pour différents niveaux d'apprentissage, ayant pour but d'informer et faciliter l'accès aux qualifications en adéquation avec le marché de l'emploi et la société civile. En Algérie, ce processus semble être en cours d'élaboration.

Pour la Commission européenne,

---

ensemble et de favoriser une plus grande convergence avec les développements de l'ES dans l'UE. Elles peuvent se centrer sur les questions liées à la réforme de la gouvernance dans les établissements d'ES [...], comme elles peuvent favoriser les liens entre l'ES, le monde du travail et d'autres secteurs de l'éducation. Elles peuvent comporter des études et des recherches, l'organisation de conférences et de séminaires nationaux, régionaux et thématiques, des activités de formation, de conseil en stratégie et de diffusion de l'information.

*Les projets communs et les mesures structurelles* sont financés par des appels à propositions. [...]

- *Les mesures d'accompagnement* sont financées au moyen d'appels d'offres ou de contrats-cadres. Elles comprennent, par exemple, des activités de diffusion et d'information telles que des conférences thématiques, des études et des activités qui visent à identifier et à mettre en évidence les bonnes pratiques ou la consultation des parties prenantes. Elles sont également utilisées pour financer les Bureaux nationaux Tempus et les activités du groupe des "Experts de la réforme de l'ES" dans les pays partenaires Tempus. » (Commission européenne, 2010, p.3636).

<sup>7</sup> Au Maroc, la mise en place du Cadre national de certification (CNC) a été confiée au ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle. Sur le terrain, cette mise en place rencontre quelques problèmes liés à l'incompréhension même de l'intérêt et de la finalité du CNC, la faible implication des acteurs de certification et du ministère de l'Enseignement supérieur (Bouhafa, 2010).

« [la notion] d'assurance qualité se réfère au processus d'évaluation, de suivi, de garantie, de maintien et d'amélioration de la qualité des systèmes d'enseignement supérieur, des institutions et des programmes. » (2010, p.12).

Dans cette logique, l'idéal pour la Commission serait que l'évaluation externe soit menée par un organisme à la fois extérieur et indépendant de l'institution. Partant de cette définition, la Tunisie et l'Algérie ont mis en route officiellement un *Processus d'assurance qualité*.

Enfin, en termes de reconnaissance des diplômes, l'Algérie et le Maroc sont signataires de la *Convention internationale* sur « la Reconnaissance des études, diplômes et des grades de l'enseignement supérieur dans les États arabes et les États européens riverains de la Méditerranée » (Unesco, 1976). Par contre, aucun pays maghrébin n'est signataire de la « Convention de reconnaissance de Lisbonne », qui est une convention internationale permettant aux qualifications certifiées dans un pays d'être reconnues dans un autre sur la base de standards définis par le Conseil de l'Europe et l'UNESCO.

Dans l'ensemble, on peut observer que le système d'ES tunisien a le plus intégré les critères du PB, alors que la mise en place de la « réforme LMD » n'a commencé qu'à partir de 2006. Cette meilleure intégration a été largement favorisée par plusieurs facteurs politique et économique, en particulier : 1. L'engagement au plus haut sommet de l'État, suite à un décret du Président Ben Ali. 2. Bien avant la mise en place du PB, aussi bien la Commission européenne que la Banque mondiale avaient consenti des prêts bancaires pour réformer l'ES. En outre, depuis le début des années 2000, l'État tunisien a cherché à diversifier son économie en lançant des industries à forte valeur ajoutée (Télécom, micro-informatique, TIC, etc.). Or, cette stratégie était conçue au niveau central et seul l'État assumait le rôle moteur, d'où par exemple des parcs technologiques à faible impact sur « l'économie du savoir ».

## **ÉLÉMENTS DE BILAN AU MAROC**

La loi 01-00 promulguée en 1999 a fixé les objectifs suivants à l'éducation en général et à l'ES en particulier :

- Autonomie pédagogique, administrative et financière des universités.
- Élargissement des missions de l'université : formation initiale, continue, conseil, expertise, entrepreneuriat, etc.
- Nouvelle organisation pédagogique : système modulaire et semestriel, filières, contrôle continu, passerelles, etc.
- Orientation progressive des étudiants en leur offrant des enseignements transversaux.

- Renforcement des formations professionnelles.
- Formation tout au long de la vie.
- Généralisation d'un système d'évaluation et d'accréditation des formations et audit des institutions.
- Implication des partenaires socio-économiques dans le développement de l'université (représentation en conseil de l'université).
- Ouverture sur l'environnement socio-économique et diversification de sources de financement (prestations de services, exploitation de licences et brevets, commercialisation des produits et activités, prises de participation dans des entreprises, etc.)
- Promotion du secteur de l'enseignement privé.

Dans le cadre de l'application de la Loi 01-00, la réforme LMD a été introduite au Maroc en 2003-2004. Dans le bilan d'étape réalisé en 2008, le ministère de l'Éducation nationale (MEN-ESFCRS<sup>8</sup>, 2009, p.39) avait relevé quelques aspects positifs : une amélioration des taux de passage notamment dans le 1<sup>er</sup> cycle : en 2008, 33 % des étudiants ont obtenu leur licence contre 26 % avec le système classique. Comparativement, en 2005, il y avait un taux moyen de déperdition dans le premier cycle de plus de 50 %.

Cependant, les données de l'enquête emploi (HCP, 2012) font ressortir des disparités en défaveur des diplômés de l'ES : environ 20 % de demandeurs d'emploi ayant un niveau supérieur contre 4 % seulement de sans diplômés.

En outre, en 2008, 75 % des bacheliers avaient opté pour des filières Lettres et Sciences humaines et les Sciences juridiques, économiques et sociales, au détriment des filières techniques et professionnelles (MEN-ESFCRS, 2009).

De nombreux autres problèmes affectant plusieurs domaines (pédagogie, recherche, gouvernance, etc.) rencontrés dans l'ES avaient amené le ministère à concevoir un « programme d'urgence<sup>9</sup> » pour la période 2009-2012. Ce programme avait également une visée de rattrapage des retards observés. Ce sont les éléments du bilan intermédiaire de ce programme que nous présentons dans cette partie.

---

<sup>8</sup> Ce même ministère regroupe l'enseignement supérieur, la formation des cadres et la recherche scientifique (ESFCRS).

<sup>9</sup> Pour plus de détails sur ce programme, voir le lien suivant : <http://www.enssup.gov.ma/index.php/programme-durgence/programme-durgence-2009-2012->, consulté en décembre 2014.

## **Une offre de formation en développement, mais des effectifs toujours importants en Lettres et Sciences humaines**

Entre 2008-2009 et 2010-2011, il y a eu 127 818 nouveaux inscrits au total, dont 41 055 en Lettres et Sciences humaines (LSH), 46 785 en Sciences juridiques, Économie et Gestion (SJEG) et 39 978 en Sciences et Techniques (ST).

Le nombre de places pédagogiques a augmenté également mais beaucoup plus dans le secteur sélectif : 34 691 places en 2010-2011 dont 16 049 (+13 %) à l'Université et 18 642 (+41 %) en médecine, pharmacie, etc..

Les inscriptions en Licence professionnelle (LP) et Master spécialisé (MS) augmentent aussi : 17 % d'inscrits en LP en 2010-2011 (contre 8 % en 2008-2009). Les filières de ST représentent 29 % (contre 22 % en SJEG et 6 % en LP LSH appliquées). Le taux d'inscrits en MS passe de 26 % en 2008-09 à 36 % en 2010-2011, dont 59 % en ST, 34 % en SJEG et 19 % en LSH appliquées.

De manière générale, 63 % des nouvelles filières et offres de formation accréditées sont professionnelles, dans les secteurs de l'environnement, du tourisme, de l'énergie, la logistique/transport et le BTP. Ce résultat répond aux objectifs institutionnels fixés, mais ne semble pas résoudre le problème de l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés (HCP, 2007 et 2012).

## **Une lutte contre le redoublement et le décrochage**

30 % des étudiants ont bénéficié d'un tutorat en 2010-2011, contre seulement 1 % en 2008-2009. En 2010-2011, 52 % des étudiants ont passé un test de niveau en langues et 97 % des enseignants ont bénéficié de formation continue en langues. La même année, il a été recensé 89 structures d'information et d'orientation en faveur des étudiants et 71 % d'entre eux ont bénéficié de passerelles.

## **Un investissement dans la Formation continue (FC) et le management**

Afin de relever le niveau du personnel, trois types d'action ont été menés en direction de trois catégories de personnel :

- Une formation pédagogique pour 1 021 enseignants titulaires en 2010-11 (contre 308 en 2008-09). En outre, 886 enseignants titulaires ont bénéficié de stages à l'étranger ; 379 non titulaires ont été formés au Maroc, contre 203 en 2008-09.

- Une formation administrative et technique pour 1 914 cadres en 2010-11 (contre 479 en 2008-09).
- Enfin, en 2010-2011, 187 responsables ont suivi une formation dans le « management de l'enseignement supérieur » et cinq universités ont formé 139 personnes à l'évaluation.

Ces actions s'inscrivent dans le cadre de la préparation à « l'autonomie » des universités, c'est-à-dire la mise en place des structures pour la gestion « entrepreneuriale » des ressources humaines et l'évaluation des actions de l'établissement.

### **Un taux d'encadrement en amélioration, surtout dans le secteur sélectif**

En 2010-2011, les effectifs enseignants s'élevaient à 11 646 pour 300 000 étudiants, soit un taux général d'encadrement d'un enseignant pour 26 étudiants. Mais ce taux est très variable d'un établissement à un autre et d'un secteur à un autre. De manière générale, il est de 43 étudiants par enseignant à l'Université, contre 12 étudiants par enseignant dans le secteur sélectif. La même année, on trouve 86 étudiants par enseignants dans les filières SJEG, contre 48 en LSH et seulement 20 en ST. Ces disparités se retrouvent également au niveau de l'encadrement administratif : à l'Université, il y a 75 étudiants pour un administratif, contre seulement 22 dans le secteur sélectif.

Le caractère dual de l'ES ne semble pas être atténué par la « réforme LMD ». Au contraire, cette dernière semble même bien s'accommoder des disparités entre secteurs et filières, alors même que l'un de ses objectifs est de mettre l'étudiant au centre de la pédagogie et mieux l'accompagner en réduisant les effectifs notamment dans les groupes de travaux dirigés et de travaux pratiques.

### **Des actions de promotion de la recherche scientifique**

Sur le plan quantitatif, le ministère estime que les objectifs sont globalement atteints : 2 019 articles publiés en 2010 (2 376 prévus en 2009) ; 11 brevets déposés en 2011 pour 22 auteurs enregistrés au 1<sup>er</sup> semestre 2011 et 29 auteurs enregistrés en 2010 ; 23 projets R&D conclus en 2010 (sur 279 prévus). Selon le ministère, il s'agit de travailler davantage sur les structures d'interface université-entreprise, rendre plus simples les procédures de gestion financière des projets R&D, notamment pour les entreprises et les inciter à lancer des opérations/projets

d'innovation. Le problème est que, pour l'instant, la démarche et les financements semblent être d'abord publics. D'où les limites d'une approche politique par le haut (Ghouati, 2010).

### **La mise en place d'un système de communication et des services numériques**

En 2010-2011, quatre universités offraient des services numériques *via* l'Espace numérique de travail (ENT) et quatre autres avaient lancé un ENT à titre expérimental. La plupart de ces services sont offerts aux étudiants, mais aussi aux enseignants (bureau numérique, vie universitaire, scolarité et orientation, etc.).

Ces services s'insèrent dans le cadre de l'amélioration de la gouvernance et semblent influencés par les pratiques européennes, en particulier françaises. Les résultats sont modestes, mais le ministère est décidé à généraliser ces pratiques. La réalisation de ce programme semble satisfaire les autorités marocaines et confirme leur volonté politique de s'insérer toujours plus dans le PB. Mais l'appréciation n'est pas la même au niveau des enseignants. Selon une chef de département de Lettres françaises (Université de Fès) :

« La réforme est nettement plus profitable dans le secteur sélectif. Dans le secteur non sélectif, elle ne marche pas bien et la massification pose de nombreux problèmes » (entretien du 3/8/2012).

Du point de vue du Snesup Maroc, la réforme devrait connaître quelques changements notamment en ce qui concerne l'organisation semestrielle qui semble poser des problèmes, en particulier celui du temps trop important consacré à l'évaluation. La proposition formulée par le syndicat et semble-t-il acceptée par le ministère, serait le retour à l'organisation annuelle et au contrôle continu. Mais il restera à régler la question très délicate socialement et politiquement des financements de l'ES et notamment la participation des étudiants et de leurs familles à travers la hausse des frais d'inscription.

### **ÉLÉMENTS DE BILAN EN ALGÉRIE**

Stratégiquement, la « réforme LMD » a été introduite en 2004-2005 en tant qu'option et donc en concurrence avec le système classique. Tout le système d'ES était censé basculer dans le système LMD à l'horizon 2009-2010. L'échéance est largement passée et la généralisation de la réforme n'est pas encore acquise.

Selon les responsables, avec cette réforme il s'agit de « rejoindre ce courant universel de rénovation de l'Enseignement supérieur » (Djekoun, 2007). En termes d'objectifs opérationnels, la réforme permettrait :

- D'assurer une formation de qualité ;
- De réaliser l'ouverture réelle et effective sur l'environnement socio-économique ;
- De développer les mécanismes d'adaptation continue aux évolutions des métiers ;
- D'être plus ouvert sur l'évolution mondiale, particulièrement par :
  - L'adaptation de l'architecture des diplômes
  - L'adaptation des programmes
  - L'encouragement de la mobilité des enseignants et des étudiants
  - L'encouragement et la diversification de la coopération internationale ;
- D'améliorer la dynamique et l'ingénierie pédagogique des établissements.

### **Des données très partielles sur la réforme et un impact toujours limité sur les étudiants**

D'après le 1<sup>er</sup> bilan établi en décembre 2006 par le coordonateur de la réforme (Djekoun, 2007), le nombre de Licences habilitées<sup>10</sup> est passé de 270 en 2004-2005 à 1 326 en 2006-2007. Les effectifs étudiants ayant opté pour le système LMD sont passés de 6 194 (0,85 % du total des inscrits) en 2004-2005 à 58 101 (7,57 % du total des inscrits) en 2006-2007. Le faible succès<sup>11</sup> rencontré auprès des étudiants et des enseignants est expliqué officiellement par une appréhension des étudiants et des parents, une adaptation « insuffisante » des enseignants au système LMD, la faible relation Université – Entreprise et enfin, des flux importants d'étudiants qui « ne favorisent pas la mise en place des nouvelles démarches en tutorat, accompagnement pédagogique, travaux personnels, stages en entreprise... » (Djekoun, op. cit., p 40).

---

<sup>10</sup> En 2012-2013, le nombre de licences était estimé à 341 dont 10 % Licences professionnelles (Djekoun, 2014).

<sup>11</sup> Dans le bilan réalisé en 2008, les effectifs des inscrits ont augmenté significativement dans les filières LMD (Cf. MESRS, 2008 ; Ghouati, 2009). Dans les 18 universités de l'est de l'Algérie – regroupant 387 748 étudiants – le taux d'inscription s'élevait à environ 22 % du total des inscrits en 2007-2008. Dans les 10 universités de la région ouest, le nombre d'inscrits dans les filières LMD s'élevait à 28 000 étudiants – sur un total de 200 000 – soit un taux d'inscription de 14 %. Sur l'ensemble des 40 universités « habilitées » au niveau national, le taux d'inscription dans les filières LMD était de 15 %.

Mais cette faiblesse des taux d'inscription montre surtout un manque d'appropriation du système LMD par les étudiants comme conséquence d'un décalage par rapport à leurs attentes. Autrement dit, depuis le début des années 2000, malgré des campagnes de communication intensives et/ou des promesses d'inscription prioritaire en Master pour les titulaires de licences type LMD, le système LMD n'enthousiasme ni les étudiants ni les employeurs publics ou privés. La position de ces derniers constitue de fait une évaluation externe et témoigne de la faible valeur des diplômes LMD sur le marché du travail.

D'où les propositions de mise en place de structures assurant le rôle d'interface Université – Entreprise (suivi des stages, observation du marché de l'emploi, orientation) et restructuration des services de scolarité, notamment pour le suivi des parcours et, enfin, l'instauration d'un complément au diplôme. Néanmoins, faute d'une réelle politique d'amélioration de l'employabilité des diplômés et de professionnalisation des offres de formation au plus près des besoins locaux, à ce jour très peu d'universités ont effectivement construit des interfaces avec leur environnement socio-économique (Ghouati, 2014a et 2014b).

### **Un système classique qui « résiste » : les filières sélectives et études longues en progression**

Un troisième bilan a été réalisé en 2010-2011, mais l'absence de publication des données nous semble indiquer un manque<sup>12</sup> d'intégration des critères de performance du système d'ES. Ainsi, il n'y a que des données partielles concernant les régions<sup>13</sup> ouest et est. Dans le document officiel présenté lors de la rencontre de juin 2012 à Rabat (MESRS, 2012) on peut relever qu'environ 54 % des étudiants sont inscrits dans les filières LMD, sur un effectif global de 1 236 627 étudiants, encadrés par 44 725 enseignants.

La Conférence régionale des Universités de l'est (CRUE) affiche des données limitées et peu d'éléments portent sur la réforme LMD. Ainsi, dans le bilan établi concernant les universités de l'est pour l'année 2009-2010, on peut voir que le système classique représentait encore près de 30 % des inscrits (tableau 1) et une quasi disparition du cycle court classique<sup>14</sup>, avec moins de 1 % des effectifs dans ce système (tableau 2).

---

<sup>12</sup> Des bilans sont régulièrement réalisés par le ministère de l'ES et de la Recherche (cf. Djekoun, 2014), mais la rétention d'information donne à penser que les résultats ne sont pas à l'avantage des réformateurs et des réformes.

<sup>13</sup> À ce jour, aucune donnée n'est disponible concernant les universités de la région centre.

<sup>14</sup> Les étudiants de ce cycle court ont été parfois transférés administrativement vers des filières LMD afin d'améliorer le taux d'inscription par rapport au système classique.

Tableau 1 : Évolution des systèmes classique et LMD sur 4 ans

2006/2007		2007/2008		2008/2009		2009/2010	
Classique	LMD	Classique	LMD	Classique	LMD	Classique	LMD
71,31 %	28,69 %	63,60 %	36,40 %	44,85 %	55,15 %	30 %	70 %

(Source : CRUE, 2011)

Tableau 2 : Répartition par type de parcours

LMD	Classique	Cycle court
35 203	14 746	285
70 %	29,35 %	0,65 %

(Source : CRUE, 2011)

En 2010-2011 dans la région ouest, le taux d'inscription dans les filières LMD s'élevait à près de 45 %, soit 98 527 étudiants sur un total de 220 005 inscrits (Benziane, 2011). Neuf ans après le lancement de la réforme, le système classique regroupait encore 55 % des effectifs étudiants. Dans ce système classique, toutes les filières sont en net recul, plus particulièrement les filières courtes (en moyenne – 46 % entre 2007-2008 et 2009-2010) :

DEUA<sup>15</sup> : - 48 %  
 DES<sup>16</sup> : -24,47 %  
 Licence : - 15 %  
 Ingénierat : -16 %.

Par contre, dans les filières sélectives, seule la spécialité Chirurgie dentaire a vu ses effectifs baisser :

Médecine : +8 %  
 Pharmacie : +17 %  
 Vétérinaire : +11 %  
 Chirurgie dentaire : - 8 %.

Comme on peut le constater, le système classique en général et les filières sélectives en particulier constituent encore des valeurs attractives pour les étudiants : en moyenne + 4,4 % entre 2007-08 et 2009-10.

Selon des témoignages d'étudiants<sup>17</sup> ayant pour projet de faire une carrière militaire, la Licence LMD n'est pas acceptée dans la plupart des concours de la Fonction publique. Ce fait

<sup>15</sup> Diplôme d'études universitaires appliquées (Bac + 3).

<sup>16</sup> Diplôme d'études supérieures (Bac + 5).

révèle une contradiction de fond au niveau de l'État et, malgré les effets d'annonce, celle-ci témoigne de l'absence de consensus politique sur cette réforme. Autrement dit, il s'agit là d'un ministère public – celui de l'ES – qui met en place une réforme donnant des diplômes dont la valeur n'est pas reconnue dans des secteurs clés de la Fonction publique... Cette contradiction peut également conforter une analyse développée par le syndicat de l'enseignement supérieur (SEES) selon laquelle, le ministère, sachant les difficultés que cette réforme a pu engendrer, chercherait une voie de sortie mais sans succès pour l'instant (entretiens réalisés le 19 et 23/9/2012).

S'agissant de l'avenir de la relation système classique / système LMD, le coordonnateur national du système LMD M. Djekoun<sup>18</sup> estime que le système classique sera maintenu jusqu'à son extinction totale. Cette stratégie permettrait aux réformateurs de continuer à inciter les étudiants à opter pour les filières LMD, tout en les dissuadant de s'inscrire dans le système classique, par exemple en exigeant une moyenne de plus en plus forte. Mais curieusement cette incitation ne semble concerner que le premier cycle.

Car il faut également noter que, contrairement aux promesses données pour attirer les étudiants dans le nouveau système (LMD), il y a bien une sélection qui s'opère à l'entrée du Master. Cette sélection peut s'expliquer par le manque de place et d'encadrement offerts mais aussi par une volonté de sélectionner les « meilleurs » étudiants sachant que le faible niveau se généralise et caractérise aussi bien les anciens que les nouveaux diplômés LMD. De plus, dans le système LMD, il y a un réel souci des responsables de fluidifier le système, autrement dit de ne pas créer de goulot d'étranglement. D'où une pratique « pédagogique » consistant à faire passer des étudiants en année supérieure avec des dettes ou modules non encore validés. Or, sous la pression des effectifs et pour faire de la place aux nombreux nouveaux étudiants, le pas peut être franchi en délivrant le diplôme alors que certains modules ne sont toujours pas validés.

Un autre problème et non des moindres, soulevé par le responsable du syndicat SEES, est celui du gros coefficient 14 attribué au mémoire de Licence et qui permet à des étudiants, n'ayant pas la moyenne par ailleurs, de valider quand même leur diplôme (entretien du 19/9/2012).

Cela étant, la perspective d'insertion professionnelle après la formation universitaire n'est pas sans influence sur la compétition au sein même de l'Université. Si l'on en juge par la

---

<sup>17</sup> Interviewés le 3 juin 2011 à l'Université de Constantine.

<sup>18</sup> Voir *El Watan* du 27/3/2011.

fréquence et la dureté des grèves étudiantes liées directement à la sélection, l'entrée en Master représente une poursuite d'études recherchée, notamment dans le contexte d'un marché du travail exsangue. Face à la prolifération de diplômes LMD de faible valeur sur le marché du travail, pour les étudiants il s'agit de créer de la rareté. C'est ce qui peut expliquer la pression des effectifs sur les cycles longs en général (+ 74 % d'augmentation) et les Master en particulier qui progressent de manière très significative : +91 % en 2010-2011.

Dans la formation doctorale, la région ouest a enregistré une baisse dans les postes ouverts dans les Écoles doctorales (- 246) et une progression dans les postes de Magister (+ 412) et DPGS<sup>19</sup> (+157). Ces deux derniers diplômes sont encore très bien perçus par les étudiants et constituent une des solutions actuelles au déficit d'encadrement en général et plus particulièrement au niveau magistral à l'Université.

Au niveau national, la bonne estimation du Magister contraste singulièrement avec celle du doctorat LMD dont les premières promotions sont sorties en 2013-2014. Bien avant les soutenances, un conflit ouvert s'est noué autour de la valeur même de ce doctorat dont l'équivalence avec le doctorat classique continue de poser un problème de reconnaissance par les pairs et par le marché du travail malgré les interventions du ministère de l'ES et du Premier ministre.

### **Une progression des effectifs enseignants, mais une grande disparité entre universités**

En 2010-2011 il y avait dans les universités de l'ouest 673 professeurs (Pr) et 1 166 maîtres de conférences de classe A (MC-A), pour un total de 8 606 enseignants, ce qui représentait un taux d'encadrement de 21 % de rang magistral (RM). Mais la proportion d'enseignants vacataires s'élevait à 45 % (soit 3 881 vacataires).

Certes le taux d'encadrement moyen de RM progresse (+2,73 %), néanmoins le nombre d'étudiants par enseignant (ou taux d'encadrement général) est plutôt élevé : 26 étudiants par enseignant. En outre, ce taux varie considérablement selon le type d'établissement et le lieu géographique : 45 étudiants par enseignant au Centre universitaire de Relizane (à l'intérieur du pays), contre 15 seulement à l'Université des Sciences et Techniques d'Oran (USTO). Enfin, les écarts sont encore plus significatifs entre les taux d'encadrement de RM : 2 764

---

<sup>19</sup> Diplôme de post-graduation spécialisée.

étudiants par enseignant de rang magistral au Centre universitaire de Relizane, et seulement 52 à l'USTO et 54 à l'ENSET<sup>20</sup> !

Ainsi, aux disparités entre filières viennent se greffer des disparités régionales qui peuvent révéler la dualité du système d'enseignement et que le système LMD, comme dans la situation marocaine, ne fait qu'accompagner, révéler voire aggraver d'une certaine façon par la faible qualité des diplômes.

### **Gouvernance et encadrement administratif**

Depuis la « conception » et le lancement de la réforme, toutes les décisions sont prises au niveau ministériel. Pour l'instant, l'autonomie des établissements n'est pas une réalité concrète et n'est même pas inscrite dans l'agenda des réformateurs. Les établissements se situent toujours à un niveau d'application des décisions et ne semblent pas avoir de politique spécifique de gestion, de formation et de recherche.

Concernant l'encadrement administratif, les seules données disponibles sont relatives au nombre d'ATS (Administrateurs techniques et agents de services). Avec un effectif de 6 219 au total en 2010-2011, leur nombre a progressé (+14 %), dont 1 533 cadres permanents et 1 973 ATS contractuels. Ce qui donne un taux d'encadrement d'un ATS pour 35 étudiants.

### **Ouverture sur le monde économique et coopération internationale**

L'ouverture sur l'environnement socio-économique est très variable selon les secteurs et les domaines de l'enseignement supérieur. Ainsi, les domaines des ST et le secteur sélectif ont toujours entretenus une meilleure collaboration avec le monde économique. Mais dans l'ensemble, quel que soit le secteur cette collaboration n'est jamais quantifiée.

L'ouverture internationale est mesurée par le nombre de conventions signées avec des entreprises. Pour le CRUO il y a une nette amélioration : 74 conventions en 2010-2011, contre 40 en 2008-2009. Suivant la même logique, la coopération internationale est évaluée par le nombre de programmes bilatéraux :

---

<sup>20</sup> Devenue École nationale polytechnique d'Oran (ENPO) ayant vocation à former d'abord des enseignants pour les besoins de l'Éducation nationale.

Entre 2008-2009 et 2010-2011, les programmes Tassili et Tempus, dédiés au soutien au processus de Bologne, ont connu une forte progression, soit 25 programmes Tassili (+73 %) en 2010-2011 et 17 programmes Tempus (+ 56 %).

Ces derniers programmes visent, depuis 2002, à faciliter l'adaptation des systèmes d'ES aux normes européennes. Le problème est que les bilans et surtout le financement de l'évaluation de tous ces programmes relèvent de la responsabilité directe de la Commission européenne. Sur ce plan, il nous semble que la Commission n'applique pas l'un des principes auquel elle soumet tous ses partenaires, c'est-à-dire une évaluation indépendante.

### **Des structures de recherche et des effectifs de chercheurs plus importants, mais un niveau de publication faible**

#### *Une progression quantitative*

Dans les universités de l'ouest, de 2008-2009 à 2010-2011 le nombre de laboratoires est passé de 182 à 203 (+ 5,6 %), regroupant 4 737 chercheurs (+8 %) avec 3 800 projets de recherche dont 99 % agréés CNPRU<sup>21</sup>, 0,4 % ANDRU<sup>22</sup> et 0,5 % ANDRS<sup>23</sup>. Le bilan ne dit rien sur le nombre de thèses soutenues et les publications des chercheurs. Nous proposons d'approcher la question de la recherche selon une source internationale.

#### *Une faible production scientifique au niveau national, comparativement aux pays voisins*

Tableau 3 : Production scientifique de l'Algérie 1996-2011

	1996-2011
H Index	74
Documents	21.059
Citable Documents	20.770
Citations	88.422
Self Citations	17.264
Citations per Document	4,20

Source : <http://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=DZ>, consulté le 9/11/2012

<sup>21</sup> Comité national d'évaluation des projets de recherche universitaire.

<sup>22</sup> Agence nationale de développement de la recherche universitaire.

<sup>23</sup> Agence nationale de développement de la recherche en santé.

Entre 1996 et 2011, la production scientifique totale algérienne s'élevait à 21.059 documents (tableau 3), soit moins d'un document par enseignant chercheur. En prenant en compte le nombre total de chercheurs et d'enseignants chercheurs (40140 en 2010-11)<sup>24</sup>, le ratio publications /chercheur est encore très faible.

Selon les données d'une enquête de terrain (Ghouati, 2011 et 2012), les enseignants chercheurs enquêtés au Maghreb donnent trois finalités à la recherche : une finalité pédagogique, dans le sens d'un enrichissement de l'enseignement par les résultats de la recherche, une finalité économique ou l'articulation avec les enjeux et les besoins sociétaux et, enfin, une finalité liée au développement personnel, c'est-à-dire l'aspiration à se réaliser personnellement à travers la réalisation de projets de recherche. Quand on pose également la question de savoir « quelle activité – enseignement, recherche ou administration – vous semble absolument nécessaire ? », près de 51 % désignent d'abord la recherche, loin devant l'enseignement (39 %) et l'administration (7 %).

Cependant, lorsqu'on invite les enquêtés à évaluer la réalité des activités d'enseignement, de recherche et d'administration, c'est l'activité de recherche qui apparaît comme la plus décevante. Il en ressort une certaine frustration, du fait de la valorisation d'une activité qui n'est pas exercée réellement par toute la communauté des enseignants chercheurs.

D'où l'hypothèse d'une part importante de la production scientifique assurée seulement par une minorité d'enseignants chercheurs. Nous sommes ainsi dans une Université avec peu d'universitaires<sup>25</sup>, c'est-à-dire une minorité seulement de personnes ayant les qualifications nécessaires et participant à la formation des étudiants et au renouvellement des connaissances par la recherche.

Tableau 4 : Production scientifique comparée aux autres pays du Maghreb et l'Égypte (1996-2010)

	Algérie	Maroc	Tunisie	Égypte
1996	369	808	427	2,738
1997	376	895	578	2,743
1998	420	1,052	622	2,754
1999	456	1,171	711	2,667
2000	495	1,184	755	2,858

<sup>24</sup> Le taux d'enseignants chercheurs de rang A (Maîtres de conférences et Professeurs) s'élève à 27 %.

<sup>25</sup> En 2012, au niveau national le taux des enseignants de rang magistral s'élevait à 27 % (MESRS, 2012).

	Algérie	Maroc	Tunisie	Égypte
2001	515	1,221	871	3,091
2002	597	1,196	1,068	3,275
2003	799	1,280	1,252	3,821
2004	1,089	1,297	1,570	4,063
2005	1,138	1,287	1,928	4,242
2006	1,575	1,455	2,345	4,788
2007	1,784	1,559	2,750	5,372
2008	2,281	1,764	3,572	6,048
2009	2,732	2,053	3,986	7,646
2010	2,862	2,277	4,415	8,459

Scimago Lab, Copyright 2007-2012. Data Source: [Scopus®](#)

Comparativement aux autres pays de la région (voir tableau 4), après une période de faible progression (1996-2005), la production augmente significativement à partir de 2006. La faiblesse de la première période peut s'expliquer par un grand nombre de facteurs, notamment la « décennie noire<sup>26</sup> » vécue par tout le pays, la faiblesse des moyens financiers, matériels et humains, l'exode des compétences, mais aussi le manque notoire de valorisation des ressources humaines.

Le tableau 5 indique la part de publications réalisées en collaboration avec au moins un pays étranger. Cette collaboration donne une importante ouverture internationale et permet l'internationalisation de la recherche locale<sup>27</sup>. On peut noter qu'entre 1996 et 2010, il y a une tendance à la baisse notamment en Algérie et au Maroc. Cependant, pour les deux périodes en Algérie (1996-2005 et 2006-2010), malgré cette baisse la proportion d'articles en collaboration avec au moins un pays étranger (66 % en 1996 et 56 % en 2007) demeure la plus élevée au Maghreb :

Tableau 5 : Percentage of documents with more than one country.

	Algérie	Maroc	Tunisie	Égypte
1996	66.125	63.119	41.920	33.382
1997	64.894	56.760	44.464	32.446

<sup>26</sup> Celle-ci a commencé avec l'assassinat du Président Boudiaf en juin 1992, l'arrêt du processus électoral suivi d'une période de près de dix ans (1992-2000) durant laquelle des affrontements armés, particulièrement violents entre groupes armés et les forces de l'ordre, ont causé des pertes humaines par milliers, des traumatismes de toute nature et des dégâts matériels considérables.

<sup>27</sup> Selon plusieurs chercheurs interviewés en Algérie, la collaboration internationale est parfois le seul moyen de rendre visible et/ou de publier les résultats de travaux réalisés en Algérie.

	Algérie	Maroc	Tunisie	Égypte
1998	63.333	59.791	41.640	31.009
1999	62.281	55.081	39.241	27.784
2000	51.515	51.436	39.735	28.167
2001	47.767	43.489	37.773	22.873
2002	43.719	43.980	38.670	26.198
2003	55.069	52.266	42.093	35.069
2004	53.260	57.132	45.223	34.359
2005	55.272	56.799	45.124	39.510
2006	53.968	52.509	43.070	37.949
2007	55.998	54.458	44.836	36.057
2008	51.556	54.762	41.825	38.757
2009	53.367	47.540	44.305	38.870
2010	52.446	47.606	43.918	40.288

Source : [Scimago Lab](#), Copyright 2007-2012. Data Source: [Scopus®](#)

L'objectif du gouvernement (MESRS, 2007) était d'investir 1 % du PIB dans le secteur de la recherche pour la période 2006-2010 (contre 0,22 % pour la période 1999-2004) et de porter les effectifs à plus de 32 000 enseignants-chercheurs et chercheurs. Or si les effectifs ont effectivement augmentés, la production scientifique demeure plutôt faible.

Lors de la signature des contrats de recherche en 2011, le ministre de l'ES avait déclaré<sup>28</sup> que les 2 577 programmes nationaux de recherche nouvellement habilités en 2011 l'ont été sur la base de l'un des principaux critères qui est le transfert du produit de la recherche vers le secteur socio-économique et dont un représentant fait partie du projet, conformément à la loi d'orientation de la recherche scientifique.

Mais que peut l'investissement matériel et financier si le potentiel de chercheurs reste relativement modeste quantitativement et dont une partie n'est pas mobilisée dans le cadre des programmes nationaux de recherche ? Affirmer l'existence d'une relation recherche-économie peut certes donner un certain sens à un type de recherche, en particulier la R&D. Mais cette relation est-elle suffisante pour fournir et le sens du travail universitaire et l'autonomie scientifique nécessaires aux chercheurs et enseignants chercheurs ?

---

<sup>28</sup> Cf. *El Watan* du 09/05/2011.

## ÉLÉMENTS DE BILAN EN TUNISIE

La préparation des conditions d'entrée dans le PB a commencé en 2002. Mais la mise en application de la réforme LMD n'a débuté qu'en 2006, soit une année après la parution d'un décret présidentiel qui confirme ce choix et deux ans avant la loi d'orientation N°2008-19 du 25 février 2008 portant réforme de l'ES.

Pour le ministère de l'Enseignement supérieur<sup>29</sup> (MES, 2006), les objectifs sont ambitieux, en particulier :

- Assurer une meilleure lisibilité des grades de formation et des paliers d'insertion professionnelle.
- Mettre en place un système de formation caractérisé par la flexibilité et la comparabilité internationale.
- Réformer les programmes et diversifier les parcours dans les créneaux porteurs.
- Créer des parcours de formation souples et efficaces, à caractère académique et appliqué, offrant à tous les niveaux, des possibilités d'insertion professionnelle.
- Favoriser la mobilité de l'étudiant à l'échelle nationale et internationale.
- Offrir à l'étudiant la possibilité de restructurer son parcours en cours de formation.
- Faciliter l'équivalence des diplômes.
- Créer une nouvelle génération de diplômés polyvalents aptes à s'adapter à un contexte mondial changeant.

### **Une évaluation avant la *Révolution de Jasmin***

L'évaluation du Programme d'appui sectoriel à la modernisation de l'enseignement supérieur (PAMES) menée en 2008 par le cabinet ECO (2009) – pour le compte de la Commission européenne – fait apparaître des éléments globalement positifs mais nuancés. Ce qui ne conforte pas complètement la position officielle – plutôt triomphaliste avant la Révolution – du gouvernement tunisien. Cette évaluation a porté sur sept critères principaux (notés en italique ci-après) :

A. En termes de *pertinence* et d'*efficacité*, les objectifs du PAMES semblent atteints : réorganisation du système d'ES en fonction du marché du travail (plus de filières

---

<sup>29</sup> Son intitulé actuel est ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Technologies de l'Information et de la Communication.

professionnelles et de formations d'ingénieurs), une augmentation de la qualité de l'ES (formation des enseignants et réforme pédagogique), enfin une synergie université-monde économique. Cependant, les experts relèvent des insuffisances de fond. Par exemple des décalages entre les indicateurs et la situation d'évaluation – telle que présentée par le ministère – qui nécessite selon eux des enquêtes plus approfondies. De même, la « consultation des usagers » leur apparaît limitée à quelques cercles restreints seulement.

B. L'*efficacité* est jugée positivement, car le PAMES suscite « un nouvel équilibre » entre formations académiques et formations appliquées ou professionnelles, un partenariat systématique entre université et monde économique et des formations pédagogiques pour les enseignants. Néanmoins, des questions se posent sur de nombreux points : quelle est la qualité des formations reçues par les enseignants ? Quel est le niveau d'exigence et la nature de ce partenariat avec le monde économique ? Etc.

C. L'estimation de l'*impact* du PAMES est positive, malgré le recul de trois ans seulement (2006-2009). Le programme leur semble avoir contribué au « changement de perception, auparavant largement négative, de la société tunisienne par rapport aux formations à but professionnalisant » (p.137). Mais l'employabilité des diplômés était difficile à estimer compte tenu du peu de recul. D'ailleurs, sur le fond, on ne sait pas comment les experts jugent le changement de perception (de négative à positive) des formations professionnelles en Tunisie.

D. Par exemple l'évolution du cadre législatif et la préparation des conditions de mise en place d'un Cadre de dépenses à moyen terme (CDMT) leur semblent de nature à assurer une *pérennité* des mesures introduites par le PAMES. En effet, dans la Loi de février 2008 portant réforme de l'ES, le principe de la contractualisation État-universités est issu directement du PAMES notamment à travers les CDMT – comme rationalisation des choix budgétaires – et l'évaluation des actions. En revanche, le PAMES n'a pas contribué à rendre plus fiables les données ainsi que la qualité des systèmes d'information développés par le ministère de l'ES.

E. Parmi les trois instruments promus par le PAMES, à savoir les CDMT, les Observatoires de l'insertion des étudiants et le dispositif d'indicateurs de qualité, seul le second est opérationnel au moment de l'expertise. Les CDMT étaient peu développés au niveau des universités et le dispositif d'indicateurs de qualité n'avait pas connu de progrès significatif. Cela étant, de manière générale les experts relèvent une *cohérence* politique et

économique en ce sens que le programme<sup>30</sup> « s'est bien inscrit dans les objectifs de la Commission européenne, visant à faciliter l'intégration économique de la Tunisie dans la dynamique du libre-échange ».

F. Enfin, en termes de *valeur ajoutée communautaire*, si les différentes interventions étaient jugées complémentaires (entre l'UE et six autres pays membres de l'UE), elles ont manqué de synergie. Par exemple le projet pilote – porté par la France – de licences co-construites par les Instituts de technologie (ISET) et les entreprises, n'a pas été une « opportunité d'une meilleure synergie » exploitée par le PAMES. De même, les expériences européennes en matière de réforme – indicateurs qualité, gestion stratégique, etc. – n'ont pas été non plus des leçons à tirer pour le PAMES.

Dans l'ensemble, l'examen des différences entre les actions programmées et celles réalisées, montre en effet des écarts souvent significatifs mais essentiellement sur le plan quantitatif : augmentation des nouveaux inscrits, augmentation des filières « dans les secteurs prometteurs<sup>31</sup> » – sans que l'on sache lesquels –, augmentation des inscrits au niveau doctorat (y compris boursiers à l'étranger), augmentation du nombre de plans de développement dans les établissements universitaires, augmentation du nombre de conventions signées avec des partenaires et, enfin, augmentation du nombre d'établissements évalués.

Par contre, dans l'évaluation qualitative menée après la *Révolution de jasmin*, si certains de ces critères sont repris, le bilan qualitatif dressé est pour le moins négatif.

### **Une évaluation après la révolution**

En effet, l'évaluation présentée par Adel Ben Amor (2012), moins comptable que la précédente, insiste davantage sur les « dysfonctionnements et les perspectives ». Particulièrement critique, cette évaluation qualitative dresse un bilan de l'existant en prenant en compte plusieurs volets (notés en italique) :

A. La *gouvernance* des universités et des établissements d'ES et de recherche (EESR) est marquée par une centralisation de la décision, d'où un manque d'autonomie des acteurs institutionnels locaux, un déficit en moyens et ressources et une absence à la fois de système de management de la qualité et de politique d'évaluation continue.

---

<sup>30</sup> Renforcé par le programme TEMPUS III, dédié spécifiquement à la réforme de l'enseignement supérieur dans le cadre du processus de Bologne au Maghreb (Cf. Supra dans la section Résultats).

<sup>31</sup> Sous l'effet d'une politique entrepreneuriale volontariste impulsée sous le régime de Ben Ali, le taux de professionnalisation des offres de formation avait dépassé les 70 % dans les universités.

B. Six ans après la *mise en place du système LMD*, Ben Amor met en relief un manque d'information des étudiants et des enseignants<sup>32</sup> et une démarche précipitée dans la conception et la mise en place des cursus et filières d'études.

C. Une des conséquences en est la mauvaise *employabilité* des diplômés qu'il explique aussi par de nombreuses causes allant de l'amont à l'aval du système d'ES : en amont, un niveau scolaire insuffisant des bacheliers ainsi que leur orientation et, en aval, l'incapacité à créer des emplois et des chefs d'entreprise ne « maîtrisant pas leurs intérêts ». Entre les deux, sont mis en cause également le mode de gestion et le système d'évaluation des actions.

D. Manquant de façon chronique d'encadrement qualifié, le recours « abusif au cadre non qualifié » conduit les Établissements d'enseignement supérieur et de recherche (EESR) à créer un *cadre enseignant* inadapté et par voie de conséquence une dégradation quantitative et qualitative des taux d'encadrement des étudiants.

E. Or ce cadre enseignant est également affecté par une *massification de l'ES* qui se traduit, selon Ben Amor (2012), par une augmentation du taux de diplômés demandeurs d'emplois, des mouvements de contestation et une perte de crédibilité des institutions universitaires.

En termes de perspectives, Ben Amor (2012) suggère la mise en place d'une démarche d'évaluation et une *politique de qualité*, mais après une « consultation nationale pour la réforme » de l'ES et de la recherche scientifique. Au cœur du système de *management de la qualité* qu'il propose, sont mises en avant la norme ISO 9001 et l'orientation ou « l'écoute client » en vue d'une meilleure « gestion des réclamations ». Sur le plan structurel, les réformes suggérées par Ben Amor visent à instaurer une autre gouvernance, une « autonomie », un « réseautage » et une « professionnalisation » des EESR. Dans les propositions, l'autonomie est définie comme « possibilité de décider, sans en référer à un pouvoir central, à une hiérarchie, à une autorité » (2012, p.9).

---

<sup>32</sup> En effet, lors d'entretiens menés au mois de février 2012 à l'Université de Sousse, des enseignants chercheurs et des étudiants du département de français nous ont affirmé ne pas être informés des objectifs et des moyens arrêtés dans le cadre de la réforme LMD. Analysant la position de collègues et d'étudiants qui contestent le système LMD, une enseignante chercheuse du département de français nous a soutenu ceci : « Il y a des profs qui s'impliquent mais moi personnellement je dis à mes étudiants qu'ils ne peuvent pas contester le LMD parce que c'est une décision à l'échelle mondiale et que l'on ne peut pas aller à contre courant du système. Je leur dit que c'est un système qui favorise une élite et que si cette élite est destinée à poursuivre ses études à l'étranger, elle ne sera pas déphasée. Pourquoi faire bac+ 4 et se retrouver au master à la Sorbonne par exemple avec des étudiants qui ont fait bac +3 ? » (Entretien du 22/2/2012).

Associant l'autonomie à la « bonne gouvernance », Ben Amor suggère une « superposition de plusieurs conseils élus qui encadrent et assistent le président (Conseil d'Administration, Conseil Scientifique, etc.) ». Quant à l'étendue de l'autonomie, en plus des activités traditionnelles, les EESR auraient à gérer les aspects financiers, la délivrance des diplômes, le recrutement des enseignants, le choix des étudiants, la gestion des biens immobiliers et la définition du mode interne d'organisation.

Si la sévérité du diagnostic peut correspondre à une certaine radicalité liée au contexte post révolutionnaire, tendant à se distinguer ou même à rompre avec l'ère Ben Ali, en revanche les remèdes préconisés ne dépassent pas le stade de la reproduction d'orientations déjà avancées par les experts de l'UE et de l'OCDE.

Cette reproduction peut s'expliquer par deux facteurs, l'un endogène et l'autre exogène. Le premier tient dans l'inertie des structures et des gestionnaires. Autrement dit, ainsi que le soutiennent plusieurs enseignants chercheurs<sup>33</sup>, malgré l'élection des responsables des différentes instances (département, faculté, université, etc.) – nouveauté amenée par la « Révolution » –, le personnel gestionnaire n'a pas radicalement changé par rapport à celui qui exerçait sous le régime Ben Ali.

Quant au second facteur, il tient aux contraintes introduites par le PB lui-même. Dans le cadre de ce processus, certains observateurs (Charlier et Croché, 2012) relèvent que les pays européens ont exporté leurs certitudes<sup>34</sup> – i.e. mode d'organisation de l'ES, niveaux de sortie, gouvernance, etc. – et conservé leurs doutes, c'est-à-dire une harmonisation des études mais adaptée aux contextes locaux, une diversité des diplômes et valeurs des crédits ECTS, etc., pour s'autoriser des écarts vis-à-vis des prescriptions de la Commission européenne. De ce point de vue, les pays maghrébins en général et la Tunisie en particulier sont davantage dans une posture réformiste et mimétique que dans l'ouverture de perspectives véritablement « révolutionnaires ».

### **Une « réforme » dans les réformes**

Face à des étudiants de plus en plus contestataires<sup>35</sup> par rapport aux réformes en cours, le nouveau ministre de l'ES a critiqué le système LMD – en lui reprochant d'avoir été introduit

---

<sup>33</sup> Entretiens du 8 août 2012.

<sup>34</sup> Plus radicaux, ces deux auteurs affirment que « ce qui est exporté en Afrique n'est pas le modèle de Bologne, mais certaines recettes françaises d'application » (Charlier et Croché, 2012, p.95).

<sup>35</sup> Parmi les nombreux slogans affichés en mars 2012 par les étudiants grévistes de l'Institut national des sciences appliquées et des technologies (INSAT), en face du Ministère de l'Enseignement supérieur, on peut relever entre

« sans tenir compte des spécificités de l'université tunisienne et des exigences du marché de l'emploi » – et propose de lui apporter des améliorations, voire une réforme.

Lors des travaux de la Conférence nationale des compétences tunisiennes établies à l'étranger, le ministre de l'Enseignement supérieur avait annoncé<sup>36</sup> qu'en raison du grand nombre de diplômés demandeurs d'emploi – plus de 240 000 recensés officiellement –, l'employabilité devait être au centre de la réforme. De fait, les assises de Monastir tenues en juillet 2014 ont débouché sur un ensemble d'une quarantaine de recommandations<sup>37</sup> portant sur une dizaine de domaines dont l'amélioration de l'insertion professionnelle des diplômés, la mise en place d'un système de management de la qualité et de valorisation des résultats de la recherche.

Malgré leur grand nombre, toutes ces propositions dessinent les contours d'une « réforme<sup>38</sup> » dans les réformes, mais sans véritable changement par rapport aux engagements déjà pris par le ministère de l'Enseignement supérieur tunisien dans le cadre du PB.

## CONCLUSION

Dans les trois pays du Maghreb le PB a apporté des modifications dont les plus importantes concernent à la fois la morphologie et la configuration même de l'ES, affectant le modèle académique d'une Université en principe tournée à la fois vers l'enseignement supérieur long et la recherche. En effet, en observant le taux de formations courtes et de diplômes de type professionnalisant ou appliqué (près de 65 % au Maroc et près de 75 % en Tunisie), il apparaît clairement que les réformateurs privilégient plutôt une logique de formation courte, de préférence professionnalisante, par rapport à celle de la formation universitaire longue.

Ce changement peut s'expliquer à la fois par une influence grandissante de la massification en particulier à l'Université et par le nouveau paradigme promu par l'UE – y compris dans l'espace européen – dans lequel :

---

autres : « nos vies, nos vies nous ne voulons plus de profit », ou bien « Ils veulent réprimer la jeunesse, les étudiants de l'INSAT répondent résistance » et « LMD = Liquider le Maximum D'étudiants ».

<sup>36</sup> Source : *LeTemps.com* du 6 août 2014. En ligne : <http://www.letemps.com.tn/article/85190/la-tunisie-malade-de-son-syst%C3%A8me-d%E2%80%99enseignement-sup%C3%A9rieur-et-de-recherche-scientifique>, consulté en septembre 2014.

<sup>37</sup> Source : Université de Tunis, en ligne : <http://www.utm.rnu.tn/frsite/index.php?pg=60&qu=749>, consulté en décembre 2014.

<sup>38</sup> En effet, il s'agit pour le ministère, de remettre en marche les commissions sectorielles du système LMD, de présenter des propositions pour mettre à niveau les filières en vue de les adapter aux besoins du marché de l'emploi tout en accordant la priorité aux licences et aux masters à forte employabilité, réviser le système d'évaluation dans le sens d'un rôle plus important au cadre enseignant.

« Les idées des Lumières sur l'éducation sont remplacées par une vision utilitariste, conséquence des problèmes actuels de gouvernance dans l'ensemble de l'Union européenne » (Ozga, 2012, p.12).

Mais au niveau local, dès lors que le savoir scientifique en général n'est pas source de légitimité, certains responsables n'ont peut-être pas véritablement d'intérêt politique pour le développement scientifique et politique de l'Université. Au contraire, la conception utilitariste de cette dernière répond davantage aux soucis de réduire localement la pression des attentes sociales des jeunes, notamment dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle.

Le problème est que l'augmentation considérable du nombre d'offres de formation professionnalisante – en particulier au Maroc et en Tunisie –, souvent menée sans véritable politique universitaire de professionnalisation construite et concertée avec les secteurs socio-économique et culturel, ne semble pas pour l'instant répondre aux questions d'employabilité et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes diplômés. C'est entre autres sur ce plan que les événements liés au *Printemps arabe* ont montré les limites des réformes introduites par le PB. De ce point de vue, l'évaluation implicite et/ou indirecte qui découle de la *Révolution de jasmin* en Tunisie montre clairement qu'une intégration réussie des critères du PB ne signifie pas toujours une adéquation avec les attentes et/ou les rêves des étudiants et des enseignants ou même des besoins de l'environnement socio-économique et culturel.

Dans le même sens, les mouvements de grève lancés régulièrement et parfois violemment par les étudiants en Algérie, au moins depuis décembre 2010 révèlent à la fois la vision très négative de la « réforme LMD » et l'ampleur du mécontentement dans l'ES, notamment les décalages entre les objectifs politiques et institutionnels et les aspirations juvéniles. À travers plusieurs décrets et autres circulaires, le ministère de l'ES tout en répondant à l'urgence vise deux objectifs :

1. Valoriser formellement les diplômes type LMD en leur attribuant une valeur qu'ils n'ont pas – du moins aux yeux des étudiants, des enseignants et de certains employeurs.

2. Poursuivre la fermeture progressive des diplômes d'État (ingénieur, architecte, etc.) au profit des nouveaux diplômes, pour satisfaire aux exigences du PB. Or c'est ce glissement concret d'un type de diplôme à un autre qui semble mettre au jour et/ou créer au niveau des étudiants un net sentiment de déclassement social généralisé et une peur de l'avenir socioprofessionnel. Dans ce contexte maghrébin très tendu, sur fond de préoccupations pédagogiques et scientifiques exprimées par des enseignants et de demandes explicites de

qualification et d'insertion socioprofessionnelle des étudiants, l'avenir même de la « réforme LMD » est de plus en plus discuté.

### Références bibliographiques

AUF, 2004, *Les réformes de l'enseignement supérieur des pays du Maghreb et la perspective du processus de Bologne*, séminaire du 19 au 24 novembre 2004, Marseille, [[www.auf.org/actualites/agenda/index.html](http://www.auf.org/actualites/agenda/index.html)], novembre 2004.

Ben Amor A., 2012, « L'enseignement supérieur tunisien : dysfonctionnements et perspectives », dans Séminaire *Evaluation des universités*, Rabat 25 et 26 juin 2012, [[http://www.auf.org/media/adminfiles/Conference\\_Rabat\\_partie\\_1.pdf](http://www.auf.org/media/adminfiles/Conference_Rabat_partie_1.pdf), consulté le 21 janvier 2013].

Benziane A., 2011, *Rapport de synthèse portant sur l'évaluation du LMD*, CRUO-ENSET d'Oran, janvier.

Bouhafa F. 2010, *Cadre national des Certifications au Maroc*, communication [[http://cmimarseille.org/\\_src/SELM2\\_wk2/SEML2\\_wk2\\_Bouhafa.pdf](http://cmimarseille.org/_src/SELM2_wk2/SEML2_wk2_Bouhafa.pdf), consulté en janvier 2012].

Charlier J.-E., Croché S., 2012, « L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones », *Éducation et Sociétés*, n° 29/2012/1, 87-102.

Commission européenne, 2010, *State of Play of the Bologna Process in the Tempus Countries of the Southern Mediterranean (2009-2010)*, Volume 03, EACEA, Bruxelles, [<http://eacea.ec.europa.eu/tempus>, consulté en mars 2011].

Djekoun A., 2014, « Bilan de la mise en place du LMD en Algérie (2004/2014) : internationalisation et modernisation », 3<sup>e</sup> Conférence algéro-française de l'enseignement supérieur et de la recherche : *De la coopération bilatérale à l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche*, Alger 20-21/01/2014.

Djekoun A., 2007, « La réforme LMD en Algérie. État des lieux et perspectives », *Colloque International LMD*, Cerist, Alger, 30-31 mai.

ECO (European Consultants Organization), 2009, *Évaluation finale du Programme d'appui sectoriel de modernisation de l'enseignement supérieur en Tunisie*, Contrat cadre N° 2008/2158849, rapport final, janvier,

[[http://eeas.europa.eu/delegations/tunisia/documents/more\\_info/evaluation\\_finale\\_enseignement\\_superieur\\_fr.pdf](http://eeas.europa.eu/delegations/tunisia/documents/more_info/evaluation_finale_enseignement_superieur_fr.pdf), consulté en mai 2012].

Ghouati A., 2014a, « L'État contre l'Université ? Une comparaison critique de deux réformes de l'enseignement supérieur en Algérie », Communication au colloque international *Les sciences sociales européennes face à la globalisation de l'éducation et de la formation : vers un nouveau cadre réflexif et critique ?*, 17 au 19 novembre 2014, Université de Picardie Jules Verne (Amiens).

Ghouati A., 2014b, « Réforme de l'enseignement supérieur et insertion des diplômés. Le cas de l'Algérie », Communication au séminaire international RHUI *Dynamiques Universitaires pour une société de la Connaissance : aspects interculturels*, du 25 au 27 septembre 2014, Université de Paris 8.

Ghouati A., 2012, « La dépossession. Réformes, enseignement supérieur et pouvoirs au Maghreb », *REMMM*, n°131, 65-90.

Ghouati A., 2011, *Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb*, Paris, L'Harmattan, coll. « Europe Maghreb », 230 p.

Ghouati A., 2010, « L'enseignement supérieur au Maroc : de l'autonomie à la dépendance ? », *Journal of Higher Education in Africa, JHEA/RESA* vol. 8, n°1, p.23-47.

Ghouati A., 2009, « Réforme LMD au Maghreb. Éléments pour un premier bilan politique et pédagogique », *Journal of Higher Education in Africa, JHEA/RESA* vol. 7, N°1&2, 2009, p.61-77.

Haut Commissariat au Plan (HCP), 2012, *Activité, emploi et chômage en 2007. Premiers résultats*, Direction de la statistique, Rabat.

Haut commissariat au Plan (HCP), 2007, *Activité, emploi et chômage en 2007. Premiers résultats*, Direction de la statistique, Rabat.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche scientifique (MEN-ESFCRS), 2009, *Pour un nouveau souffle de la réforme. Présentation du Programme « NAJAH 2009-2012 »*. Rabat, Rapport de synthèse, draft – Juin 2008, <http://www.enssup.gov.ma/etude/etude&enq.htm>, consulté en juin 2009.

MES et CPU, 2006, *Vers un espace universitaire euro-maghrébin solidaire*, Actes de la 2<sup>e</sup> rencontre des recteurs et présidents d'universités du Maghreb et Conférences francophones de l'Union européenne, Tunis 1er et 2 décembre,

[[http://www.cpu.fr/uploads/tx\\_publications/Actes\\_Tunis\\_2006\\_01.pdf](http://www.cpu.fr/uploads/tx_publications/Actes_Tunis_2006_01.pdf), consulté le 20/01/2007].

MESRS, 2012, *L'Enseignement supérieur en Algérie entre défis et ambitions*, Les Universités à l'heure de l'Évaluation, AUF, Rabat le 26 juin, [<http://www.auf.org/media/adminfiles/CHERIFL.pdf>, consulté en janvier 2013].

MESRS, 2008, *Quelques agrégats sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique*, Direction du développement et de la prospective, Alger

MESRSFC, 2011, *Contrat de Développement de l'Université 2009-2012. Rapport d'étape 2011*, En ligne : [www.univh2m.ac.ma/pdf\\_actualites\\_universite/N77777.pdf](http://www.univh2m.ac.ma/pdf_actualites_universite/N77777.pdf), consulté en février 2012

Ozga J., 2012, « Gouverner la connaissance : données, inspection et politique éducative en Europe », *Éducation et sociétés*, 2012/1, n° 29, p.11-26.

Unesco, 1976, « Convention sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur dans les Etats arabes et les Etats européens riverains de la Méditerranée », Nice, le 17 décembre 1976, En ligne : [http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL\\_ID=13514&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13514&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), consulté en juin 2014.

# Le niveau moyen de scolarisation de la population active : Une évaluation pour l'Algérie, le Maroc et la Tunisie

Andrianasy Angelo Djistera, maître de conférences en sciences économiques à l'Université de Toamasina, Madagascar

## Résumé

La situation en matière de capital humain est une question importante dans le contexte de la mondialisation et de l'économie fondée sur le savoir. La question de l'évaluation du niveau de capital humain est cependant complexe. L'objet de cet article est de mesurer le nombre d'années de scolarisation de la population en âge de travailler – considéré comme un indicateur synthétique du stock de capital humain. Nous utilisons la méthode de l'inventaire perpétuel pour estimer les niveaux moyens d'éducation des pays du Maghreb central (Algérie, Maroc et Tunisie) et de la France à titre de comparaison.

## Mots-clés

Éducation, Maghreb, méthode de l'inventaire perpétuel, capital humain, économie du savoir, éducation formelle

L'investissement en matière de capital humain est aujourd'hui perçu comme l'un des principaux facteurs permettant le développement économique. Dans un travail portant sur les inégalités de capital humain au Maroc, Benaabdelaali *et al.* (2012) ont souligné qu'il est généralement admis qu'à long terme, la croissance économique repose largement sur l'accumulation du capital humain.

L'importance de la qualification de la main-d'œuvre dans le processus de production démontre que le capital humain a un impact sur la croissance économique. Le travail de David et Foray (2002) conforte bien cette idée dans la mesure où il montre que les ressources naturelles et leur abondance (ou leur rareté) expliquent de moins en moins les différences de performance en matière de croissance économique entre les pays. En revanche, la contribution de la qualité des machines et des équipements, d'une part et celle du capital humain, d'autre part à l'explication de la croissance économique augmentent significativement. L'accumulation de capital humain par l'intermédiaire de l'éducation accroît la productivité de la main-d'œuvre et constitue un facteur important dans la capacité de croissance économique (Alonso et Sosvilla-Rivero, 2006).

Les gouvernements admettent l'importance de l'éducation dans le développement. Les pays de la région Moyen-Orient et Afrique du Nord (*MENA*) investissent considérablement dans l'éducation. Les dépenses publiques allouées à ce secteur représentent en moyenne 5 % du produit intérieur brut (PIB), ce qui est supérieur à la moyenne de la plupart des autres régions du monde (Nouira, 2008).

Comme l'éducation joue un rôle majeur dans l'insertion professionnelle des jeunes, les familles sont aussi disposées à faire des efforts pour financer les études des enfants (Krichen *et al.*, 2010).

Nous aborderons dans cet article la question de l'évaluation du niveau moyen d'études de la population en âge de travailler des pays du Maghreb (Algérie, Maroc et Tunisie) en utilisant la méthode de l'inventaire perpétuel.

Nous présentons dans la première section un bilan des statistiques disponibles sur le nombre d'années de scolarisation pour ces trois pays du Maghreb central. Nous abordons ensuite dans la deuxième section la méthodologie et les sources des données utilisées dans ce travail. Nous interprétons dans la troisième section les résultats de nos estimations.

### **Le nombre moyen d'années de scolarisation de la population active**

Le nombre moyen d'années de scolarisation est l'indicateur le plus synthétique du niveau de capital humain d'une économie. Les travaux de Barro et Lee (1993, 1996, 2001, 2010), d'une part et celui de Cohen et Soto (2001), d'autre part sont des références dans la littérature. Ils fournissent des données pour les pays étudiés.

Barro et Lee (1993, 1996, 2001, 2010) présentent une base de données quinquennale sur le niveau d'éducation de la population active pour un grand nombre de pays. Ils estiment le niveau atteint d'éducation de la population âgée de 15 ans et plus (et 25 ans et plus) à partir de données issues de recensements. La méthode proposée par ces auteurs exploite les données sur les taux bruts de scolarisation et sur la distribution de la population par âge.

Barro et Lee (1993) utilisent la méthode de l'inventaire perpétuel pour estimer le stock de capital humain et étendre la série sur le capital humain, en considérant comme références les données disponibles. Ils exploitent les données sur les taux bruts de scolarisation et la distribution de la population par âge. Cette approche considère le niveau atteint d'éducation pour mesurer les stocks, et les nouvelles inscriptions comme les flux qui s'ajoutent au stock

avec un écart temporel (Teixeira et Fortuna, 2004). Cette méthode a été reprise par d'autres auteurs, notamment Cohen et Soto (2001) et Teixeira (1998 et 2004).

Le tableau 1 présente les statistiques de Barro et Lee (2010) (noté BL) d'une part et de Cohen et Soto (2001) (noté CS) d'autre part pour l'Algérie, le Maroc et la Tunisie, ainsi que la France.

Tableau 1 : Comparaison du nombre moyen d'années de scolarisation de la population âgée de plus de 25 ans

	Algérie		Maroc		Tunisie		France	
	BL	CS	BL	CS	BL	CS	BL	CS
1950	0,90	...	0,25	...	0,48	...	4,31	...
1955	0,90	...	0,29	...	0,53	...	4,43	...
1960	0,72	0,96	0,33	0,61	0,64	0,67	4,10	6,12
1965	0,62	...	0,47	...	0,73	...	4,48	...
1970	0,78	1,18	0,27	0,62	1,00	1,04	4,95	6,99
1975	1,23	...	0,86	...	1,31	...	5,48	...
1980	1,81	1,68	1,24	1,03	2,02	1,89	5,96	8,15
1985	2,58	...	1,71	...	2,61	...	6,45	...
1990	3,56	3,09	2,20	1,56	3,42	2,52	7,14	9,32
1995	4,73	...	2,77	...	4,13	...	8,30	...
2000	5,89	4,97	3,37	2,69	4,84	3,55	9,30	9,79
2005	6,88	...	3,90	...	5,65	...	9,79	...
2010	7,61	6,33	4,37	3,73	6,48	4,59	10,43	10,54

Sources : Barro et Lee (2010) ; Cohen et Soto (2001)

On constate globalement un accroissement du nombre moyen d'années de scolarisation dans chacun des trois pays du Maghreb central. Les situations en matière de capital humain sont différentes entre les trois pays. Le nombre d'années d'études est plus élevé en Algérie, suivi de la Tunisie et du Maroc.

En s'appuyant sur les statistiques de Barro et Lee (2010) d'une part et de Cohen et Soto (2001) d'autre part, nous montrons que malgré une amélioration notable, le Maroc a un niveau de capital humain relativement faible par rapport aux deux autres pays.

Nous observons enfin que le niveau d'éducation de population âgée de 25 à 64 ans des trois pays du Maghreb accuse du retard par rapport à celui de la France.

Ce tableau permet d'avoir une idée globale de la tendance du capital humain dans la région, mais il importe de fournir des données annuelles en la matière.

Il convient de noter que la distribution de la population active selon le niveau atteint d'éducation donne également une vision générale du niveau moyen de capital humain d'un pays. L'UNESCO publie les données sur la répartition en pourcentage de la population de plus de 25 ans selon le niveau d'instruction (provenant des recensements nationaux), mais cette base de données est très incomplète. Des auteurs parmi lesquels Barro et Lee (1993, 1996, 2001) et Cohen et Soto (2001) fournissent des données quinquennales pour les premiers et décennales pour les seconds en complétant les données manquantes par l'utilisation de la méthode de l'inventaire perpétuel.

### **La méthode de l'inventaire perpétuel**

Le niveau d'éducation de la population active est constitué à partir des investissements en matière d'éducation effectués dans le passé. Il correspond au nombre d'années d'éducation accumulées qui sont disponibles dans la population active.

Pour construire une base de données annuelle sur le stock d'éducation, nous utilisons dans ce travail la méthode de l'inventaire perpétuel qui a été proposée par Lau *et al.* (1991) et affinée par Nehru *et al.* (1995). Ces derniers proposent une base de données annuelle pour la période 1960-1987 en utilisant une approche différente de celle qui est citée dans la section précédente. Disposant des données sur la scolarisation, les auteurs estiment le stock d'éducation de la population active en utilisant la méthode de l'inventaire perpétuel qui permet d'obtenir des données annuelles.

Nous estimons ainsi le nombre d'années d'éducation accumulées qui sont disponibles dans la population active, définie comme la population de la classe d'âge 25-64.

Pour estimer le niveau moyen d'éducation de la population active, définie comme la population âgée entre 25 et 64 ans, nous utilisons l'approche de l'inventaire perpétuel qui a été notamment utilisée par Nehru *et al.* (1995), Wößmann (2003) et Djistera (2007).

Nous commençons par l'évaluation de la somme agrégée des années d'éducation incorporées dans la force de travail. Nous calculons ensuite le nombre moyen d'années d'éducation en divisant ce stock par le nombre de personnes en âge de travailler.

La méthode de l'inventaire perpétuel permet d'accumuler le nombre total d'années d'éducation incorporées dans la force de travail du pays  $i$  ( $S_i$ ) à la date  $T$ .

Le stock global d'éducation dans un pays est formulé comme suit :

$$S_i = \sum_{t=T-A_{hi}+D_{0i}}^{T-A_{hi}+D_{0i}} \left( \sum_{gi} E_{gi,t+gi-1} (1-r_{gi}-d_i) \right),$$

Où :

$E_{gi,t}$  est le nombre d'inscrits au niveau  $g$  à la date  $t$  ;

$A_{hi}$  l'âge maximal possible de la force de travail (64 ans) ;

$A_{li}$  l'âge minimal pour faire partie de la force de travail (25 ans) ;

$D_{0i}$  représente l'âge de l'entrée à l'école des élèves (6 ans) ;

$r_{gi}$  est le taux de redoublement pour le niveau  $g$  ;

$d_i$  représente le taux d'échec ou de renvoi.

En supposant que les individus entrent dans la vie active à l'âge de 25 ans et se retirent après 64 ans, le stock global d'éducation dans un pays est formulé de la manière suivante :

$$S_i = \sum_{t=T-64+6}^{T-25+6} \left( \sum_{gi} E_{gi,t+gi-1} (1-r_{gi}-d_i) \right) = \sum_{t=T-58}^{T-19} \left( \sum_{gi} E_{gi,t+gi-1} (1-r_{gi}-d_i) \right).$$

Le nombre total d'années d'éducation incorporées dans la population en âge de travailler  $S_i$  est divisé par la population active  $P_i$  afin d'obtenir le nombre moyen d'années de scolarisation de la population active du pays ( $s_i$ ) :

$$s_i = \frac{S_i}{P_i}.$$

Le stock d'éducation estimé dans ce travail est basé sur les données de la scolarisation fournies par Mitchell (1980, 1995) et l'Institut de statistique de l'UNESCO pour les années récentes.

Les informations sur le redoublement et l'échec sont diffusées par l'UNESCO, mais elles sont généralement indisponibles. Nous considérons ainsi que les taux de redoublement et d'échec dans tous les niveaux sont nuls ( $r_{gi} = d_i = 0$ ).

Les données sur la population proviennent de la Division pour la population des Nations unies. Par ailleurs, la population active est considérée dans ce travail comme la population de la classe d'âge entre 25 et 64 ans.

### **L'estimation pour le Maghreb et la France**

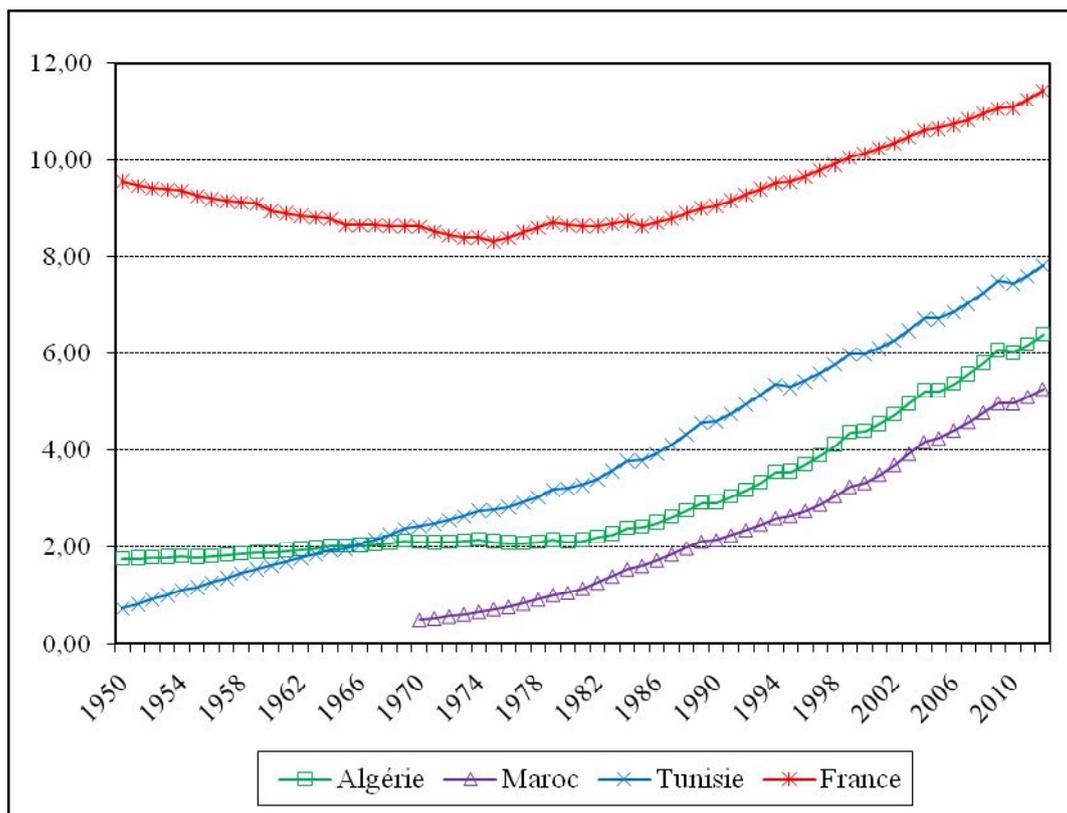
Le graphique 1 présente le nombre moyen d'années d'études, calculé à partir de la méthode de l'inventaire perpétuel en utilisant les données de Mitchell, de l'Institut statistique de l'UNESCO et de la Division pour la population des Nations unies.

Les niveaux de scolarisation des trois pays du Maghreb central que nous avons estimés suivent la même tendance que ceux de Barro et Lee (2010) et de Cohen et Soto (2001). En effet, nous constatons qu'il y a une augmentation globale du nombre moyen d'années de scolarisation, passant en moyenne de moins de 2 années en 1950 à plus de 5 années en 2012 pour l'Algérie, le Maroc et la Tunisie.

Comme dans les travaux présentés dans la première section, il y a de grandes disparités. Toutefois le classement des pays est différent, notamment entre l'Algérie et la Tunisie. Nos estimations révèlent un niveau de capital humain plus élevé en Tunisie par rapport à l'Algérie.

Le niveau de scolarisation de l'Algérie était plus élevé dans les années précédentes, mais la tendance s'est inversée à la deuxième moitié des années 1960. En effet, depuis 1966, le nombre moyen d'années d'éducation de la Tunisie est supérieur à celui de l'Algérie et du Maroc.

Graphique 1 : Le nombre moyen d'années de scolarisation (1950-2012)



Source : Calculs de l'auteur

Nos résultats semblent plus en cohérence avec la réalité. Les indicateurs en matière de scolarisation sont meilleurs en Tunisie par rapport à ceux de l'Algérie selon les statistiques récoltées par Krichen *et al.* (2010). En effet, comparativement à l'Algérie, les taux d'abandon et de redoublement par année d'études dans l'enseignement primaire sont en moyenne plus faibles en Tunisie. Les taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire ainsi que dans l'enseignement supérieur sont également supérieurs en Tunisie. Par ailleurs, la Tunisie est l'un des pays les plus avancés de la région sur la voie des réformes du système éducatif (Nouira, 2008).

Notons enfin que, comme les résultats des autres travaux résumés dans le tableau 1, nous trouvons que les niveaux moyens d'éducation de l'Algérie, du Maroc et de la Tunisie sont largement inférieurs à celui de la France. Toutefois, les écarts tendent à se réduire. Cette situation traduit ainsi un rattrapage en matière de dotation en capital humain du Maghreb, du moins sur le plan quantitatif.

Cette réduction est particulièrement significative dans le cas de la Tunisie. En effet, la différence entre le nombre moyen d'années de scolarisation entre la France et ce pays passe de plus de 6 années en 1970 à moins de 4 années en 2012.

Par contre, nous observons que la convergence du niveau de scolarisation de la population active de l'Algérie avec celui de la France est la moins forte : le différentiel d'années de scolarisation passe d'environ 6,5 années à 5 années.

## **Conclusion**

Les niveaux moyens d'éducation de l'Algérie, du Maroc et de la Tunisie augmentent entre 1950 et 2012, mais reste en deçà de celui de la France.

Comme la plupart des indicateurs relatifs à l'éducation formelle, les données que nous avons obtenues ne permettent pas de prendre en compte la qualité du système éducatif de ces pays.

Le progrès enregistré au niveau du nombre moyen d'années d'études ne doit pas occulter les problèmes en matière de qualité de l'éducation. Benaabdelaali *et al.* (2012) ont particulièrement souligné, dans le cas du Maroc, que l'extension de la scolarisation dans le pays reste entravée par des sorties précoces dans l'enseignement primaire et des sorties sans qualification et sans diplôme dans l'enseignement secondaire.

Les formations devraient notamment correspondre aux besoins actuels et futurs des économies. En effet, les investissements en matière d'éducation ne peuvent être efficaces que si les systèmes scolaires sont étroitement liés aux conditions économiques des pays.

## **Références bibliographiques**

- Alonso J., Sosvilla-Rivero S., 2006, « Human capital in Spain: An estimate of educational attainment », *FEDEA Working Paper*, no.2004-08, janvier.
- Barro R. J., Lee J.-W., 1993, « International Comparisons of Educational Attainment », *Journal of Monetary Economics*, vol.03, no.32, pp. 363-394.
- Barro R. J., Lee J.-W., 1996, « International Measures of Schooling Years and Schooling Quality », *American Economic Review Papers and Proceedings*, vol.02, no.86, pp. 218-223.
- Barro R. J., Lee J.-W., 2001, « International Data on Educational Attainment: Updates and Implications », *Oxford Economic Papers*, vol.03, no.53.
- Barro R.J., Lee J.-W., 2010, « A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010 », *NBER Working Paper*, no.15902, avril.

- Benaabdelaali, W., Hanchane S., Kamal A., 2012, « Les inégalités du capital humain au Maroc », *Revue Machrek-Maghreb*, n°211, pp. 27-38.
- Cohen D., Soto M., 2001, « Growth and Human Capital: Good Data, Good Results », *CEPR Discussion Paper*, no.3005, [<http://www.parisschoolofeconomics.eu/docs/cohen-daniel/cohen-soto-2007.pdf>].
- David P. A., Foray D., 2002, « Une introduction à l'économie et à la société du savoir », *Revue internationale des sciences sociales*, n°171, pp. 13-28.
- Djistera A. A., 2007, *Le rôle du capital humain dans la croissance économique des pays émergents d'Asie*, Thèse pour le Doctorat ès Sciences économiques, Université Montesquieu Bordeaux IV, Bordeaux.
- Krichen R., Trabelsi J., Vérez J.-C., 2010, « Les disparités et les inégalités dans l'éducation. Application à l'Algérie, l'Égypte, Israël, la Tunisie et la Turquie », *Mimeo*, décembre.
- Lau L. J., Jamison D. T., Louat F. F., 1991, « Education and Productivity in Developing Countries: An Aggregate Production Function Approach », *Policy, Research, and External Affairs Working Paper Series*, no.612, World Bank, Washington DC.
- Mitchell B. R., 1980, *European Historical Statistics, 1750-1970*, second edition, New York.
- Mitchell B. R., 1995, *International Historical Statistics: Africa, Asia & Oceania, 1750-1980*, second revisited version, Stockton.
- Nehru V., Swanson E., Dubey A., 1995, « A New Database on Human Capital Stock in Developing and Industrial Countries: Sources, Methodology and Results », *Journal of Development Economics*, vol.02, no.46, pp. 379-401.
- Nouira C., 2008, « Les défis de l'avenir, le capital humain et l'Union pour la Méditerranée », *Note de l'IFRI*, mai.
- Teixeira A., 1998, « Human Capital Stock: An Estimation of a Time Series for Portugal », *Estudos Economica*, vol.04, no.18, pp. 423-441.
- Teixeira A., 2004, « Measuring Aggregate Human Capital in Portugal. An Update up to 2001 », *Working Papers da PEP*, no.152.
- Teixeira A., Fortuna N., 2004, « Human Capital, Innovation Capability and Economic Growth in Portugal, 1960-2001 », *Portuguese Economic Journal*, vol.03, no.3, pp. 205-225.

Wößmann L., 2003, « Specifying Human Capital: A Review, Some Extensions, and Development Effects », *Journal of Economic Surveys*, vol.03, no.17, pp. 239-270.

# La formation professionnelle dans un contexte d'entreprises artisanales de métiers ancestraux en Tunisie

Chedli Baya Chatti, Ph. D, Lecturer, Departement of Social Sciences, Qatar University

## Résumé

En s'appuyant sur les résultats d'une étude empirique<sup>39</sup>, cet article se propose d'apporter un éclairage sur la construction des compétences professionnelles dans un contexte spécifique de travail : les entreprises artisanales de métiers ancestraux en Tunisie. Cette catégorie d'entreprise nous offre l'occasion de traiter des dynamiques élémentaires de la formation professionnelle dans la mesure où ce contexte de travail représente une catégorie de métiers considérée comme une survivance de l'époque pré-industrielle. Dans ce contexte de travail, la formation professionnelle a constitué depuis toujours une fonction principale de l'entreprise puisque, que ce soit dans l'époque pré-industrielle ou dans l'époque actuelle, les savoirs relatifs aux métiers en question sont acquis sur le tas et non dans le cadre des écoles de formation professionnelle. En effet, il s'agit, sans prétendre à l'exhaustivité, d'examiner les mécanismes, le contenu et les déterminants de la formation professionnelle dans les milieux de travail traditionnels.

## Mots clés

Formation professionnelle, entreprise artisanale de métiers ancestraux, transmission intergénérationnelle des savoirs professionnels, compétences professionnelles.

## Introduction

Depuis que le travail est devenu la source principale de création de la richesse et de la reconnaissance pour les nations et les individus, le rapport des humains aux savoirs professionnels a connu des changements considérables. Ces changements se manifestent par la place importante accordée à la formation professionnelle depuis la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Néanmoins, cette formation ne constitue pas une nouveauté dans l'histoire de l'humanité. Elle a existé depuis toujours sous d'autres formes élémentaires différentes de celles connues dans l'époque industrielle. L'objectif de cet article est de déceler les dynamiques élémentaires de la formation professionnelle à travers la mise en valeur du contexte de travail spécifique appartenant à l'époque pré-industrielle : les entreprises artisanales de métiers ancestraux. En mettant l'accent sur ces dynamiques dans des entreprises tunisiennes, cet article envisage de dégager les caractéristiques de la forme élémentaire de la

---

<sup>39</sup> L'étude en question a été effectuée dans le cadre de mon programme de doctorat en sociologie à l'université Laval. Elle est intitulée *Innovation et transmission intergénérationnelle des savoirs professionnels dans les entreprises artisanales de métiers ancestraux en Tunisie*. Cette étude a eu lieu entre 2007 et 2012.

formation professionnelle. Après la détermination des traits identitaires de ce type spécifique d'unité de production, la présentation en profondeur de cette forme sera effectuée en trois temps. Dans un premier temps, le mécanisme de la formation sera exposé. Dans un deuxième temps, le contenu de cette formation sera expliqué. Enfin, les déterminants de la formation professionnelle dans le contexte en question seront exposés.

### **Qu'est-ce qu'une entreprise artisanale de métier ancestral ?**

Dans sa quête continue d'améliorer ses conditions d'existence, l'être humain a inventé plusieurs métiers qui ont connu à travers l'histoire une évolution et une diversification considérables. Une classification chronologique, dichotomique et simplifiée de ces métiers permet de distinguer deux catégories : des métiers ancestraux et des métiers modernes. Au sujet de la première catégorie, elle regroupe les métiers appartenant et inventés à l'époque pré-industrielle caractérisée, entre autres, par l'utilisation des méthodes et des techniques de production rudimentaires. Certains de ces métiers continuent d'exister tout en connaissant un développement dans leurs techniques et leurs méthodes. En revanche, la deuxième catégorie regroupe les métiers inventés à l'époque industrielle qui est caractérisée, entre autres, par la mobilisation des moyens de production développés. Dans les temps modernes, ces deux types de métiers continuent à coexister dans plusieurs régions du monde, notamment dans les pays où le processus d'industrialisation n'a pas atteint encore son apogée.

Au-delà de cette distinction faite sur la base de la période de l'invention, le cadre d'exercice de ces deux types de métiers a connu à son tour une évolution considérable. De nos jours, ces métiers sont pratiqués majoritairement au sein des entreprises qui restent sans aucun doute une invention de la période industrielle. Toutefois ces entreprises ne sont pas de la même nature. Dans la littérature des sciences du travail, on distingue souvent deux types d'entreprises : des entreprises artisanales et d'autres industrielles. La distinction est faite essentiellement sur la base des modèles organisationnels et des pratiques managériales appliquées. Cette différenciation, même si elle donne l'impression de séparer temporellement les formes d'entreprise, est loin d'être une distinction historique qui se rapporte aux périodes d'inventions des métiers. D'ailleurs on trouve des métiers modernes pratiqués dans des entreprises artisanales et des métiers ancestraux pratiqués dans des entreprises dites modernes.

## L'entreprise artisanale

Dans le monde des entreprises artisanales qui nous concerne dans cet article, on discerne deux types : les entreprises artisanales de modernité et les entreprises artisanales des métiers ancestraux. Par ailleurs, cette dissociation est intimement liée aux métiers pratiqués. Le premier type regroupe les entreprises qui pratiquent des métiers modernes tandis que le deuxième type est le lieu d'exercice des métiers ancestraux hérités de l'époque pré-industrielle. À part leur différence liée aux métiers pratiqués, les deux types d'entreprises artisanales partagent plusieurs caractéristiques qui les différencient des entreprises dites industrielles.

L'entreprise artisanale se distingue par l'omniprésence de son chef, qui en est, en général, le propriétaire. En effet, son rôle dépasse la simple direction de son unité de production. Il prend en charge toutes les affaires internes et externes de l'entreprise. Il gère le processus de la production, les personnes travaillant avec lui, les matériaux ainsi que le matériel mis en œuvre dans la production. De plus, il a la responsabilité de la commercialisation de la production et de la recherche de nouveaux marchés pour ses produits (Robert et Durand, 1999 ; Aballéa, 2009). L'identité de l'entreprise artisanale se détermine, en effet, en grande partie par la polyvalence de son chef (Paccito et Richomme-Huet, 2004 ; Merlin-Brogniart, 2009).

« L'entreprise artisanale fonde son développement sur la polyvalence et les savoir-faire. Le chef de l'entreprise joue ici le rôle du *leader* capable de structurer et d'anticiper l'activité de l'entreprise. » (Khalfaoui, 2006, p.141).

De ce fait, le chef artisan et l'entreprise artisanale sont deux entités assimilables dans la mesure où le chef artisan contrôle et gère tout ce qui se passe au sein de l'entreprise (Polge, 2008). On peut ainsi parler de l'encastrement chef-entreprise/ entreprise artisanale.

L'omniprésence du chef dans l'entreprise artisanale est renforcée par la petite taille de ce type d'entreprise (Merlin-Brogniart, 2009 ; Deakins et Freel, 2009). D'ailleurs, c'est ce qui constitue un autre critère significatif de l'entreprise artisanale. Les multiples travaux qui ont abordé le monde de la production artisanale et qui appartiennent à diverses disciplines<sup>40</sup> aboutissent à une conclusion commune : les unités appartenant à ce monde s'inscrivent dans la catégorie des petites structures productives. Elles sont définies comme de toutes petites entreprises (TPE). D'une part, ce type d'entreprise se caractérise par le nombre réduit de ses

---

<sup>40</sup> Zarca, 1986a, 1987, 1988 ; Polge, 2008 ; Paturel et Richomme-Huet, 2007 ; Polge et Fourcade, 2005 ; Schieb-bienfait et Journé-Michel, 2005 ; Paccito et Richomme-Huet, 2004 ; Marchesnay, 2003 ; etc.

employés qui ne dépasse pas 20 personnes, voire moins de 10. D'autre part, les petites entreprises se singularisent par leurs structures très simples (Pacitto et Richomme-Huet, 2004). Ce type de structure se caractérise par la proximité sociale entre les différents membres qui la composent.

« La proximité est l'élément central, qui non seulement permet de décrire une grande diversité des formes d'entreprises artisanales, mais aussi le principe explicatif qui permet de comprendre en grande partie les comportements. » (Torrès, 2009, p.363)

Les relations interpersonnelles dans les entreprises artisanales sont, en effet, loin d'être des relations bureaucratiques, elles sont plutôt de type empathique (Ferrier, 2002). En d'autres termes, la petite taille de l'entreprise artisanale favorise les relations de face à face entre tous les membres qui la structurent. Donc, les interactions constituent une autre caractéristique principale de l'entreprise artisanale.

### **L'entreprise artisanale de métier ancestral**

En sus des caractéristiques qu'elle partage avec l'entreprise artisanale des métiers modernes, l'entreprise artisanale des métiers ancestraux, qui a constitué notre laboratoire d'investigation dans la recherche à l'origine des données présentées ici, a des traits qui lui sont typiques. L'identification de ces unités de production, qui ont réussi à survivre jusqu'à nos jours, s'effectue tout d'abord à travers les métiers pratiqués. Ainsi, le métier traditionnel constitue la principale caractéristique de ce type d'entreprise (Jaeger, 1982 ; Zarca, 1987 ; Picard, 2006 ; Allard *et al.*, 2008). Chaque métier confère au groupe qui le pratique et au cadre de sa pratique une identité spécifique qui les distingue des autres groupes et des autres cadres. Il représente, de ce fait, un capital incorporé selon lequel l'entreprise et son effectif pourront être classifiés et identifiés.

« Le métier constitue un groupe de culture : il se transmet de génération en génération, par apprentissage. Il a sa gestuelle et sa langue qui s'inscrivent dans les corps et assignent un cadre, dont les bords ne sont pas perçus en tant que tels, à la constitution de l'identité de tout nouvel entrant. Il articule différents statuts sans qu'il soit possible de réduire leur rapport au seul rapport salarial. L'action corporative, principalement économique, modèle cependant l'image du métier de manière spécifique.» (Zarca, 1988, p.247).

La littérature en matière d'entreprises exerçant des métiers traditionnels renvoie au terme

d'artisanat qui représente une réalité sociologique particulière<sup>41</sup>. L'artisanat exprime les activités ancestrales consacrées à la production manuelle d'objets sans la mise en œuvre de moyens industriels (Ba, 2006). L'entreprise artisanale se caractérise, en effet, par la prédominance du travail manuel et la primauté de l'homme sur la machine. La machine dans ce monde spécifique de production n'occupe pas une place centrale. Elle n'est que l'auxiliaire du travail de l'artisan (Bouvier-Ajam, 1937; Zarca, 1979, 1982, 1986, 1988 ; Paccito et Richomme-Huet, 2004). De ce fait, le travail manuel constitue un autre élément essentiel au travers duquel l'entreprise artisanale de métier ancestral peut être identifiée et différenciée des autres types d'entreprises ; que ce soit celles de type artisanal appliquant un métier moderne ou celles de type industriel.

La prédominance du travail manuel dans les entreprises artisanales de métier ancestral ne peut que traduire la centralité du facteur humain dans ce type particulier d'unité productive. Ceci permet de dégager un autre critère d'étiquetage de ce type d'unité de production. Ce critère correspond aux savoirs et aux savoir-faire des individus qui la composent. Ces derniers sont généralement décrits comme des personnes dotées de compétences spécifiques qui leur confèrent le statut d'artisan.

« D'une façon générale, on peut dire que l'artisan est celui qui sait travailler la matière en respectant les règles de l'art pour arriver à créer ou à produire une œuvre. Par règles d'art, j'entends des règles qui assurent la cohérence d'une œuvre en termes de qualité d'usage, de fonctionnalité technique et d'esthétiques, mais j'inclus également la déontologie... Quand on dit qu'un artisan "a du métier" cela signifie qu'il a de l'expérience et du savoir-faire, mais aussi qu'il sait donner du sens à son ouvrage, comprendre comment les autres vont s'en servir. En ce sens, l'artisan doit être capable d'anticiper, de prévoir, de savoir où telle ou telle pièce trouvera sa place dans son œuvre. » (Jouffroy, 2004, p.1).

Ainsi, les caractéristiques des artisans se présentent comme un critère permettant de distinguer l'entreprise artisanale de métier ancestral. Bref, l'identité de l'entreprise dite artisanale de métier ancestral se détermine en grande partie, également, par les qualités et les

---

<sup>41</sup> Les travaux sociologiques, en particulier les travaux de Bernard Zarca qui ont porté sur l'artisanat et les travaux de Reynaud Sainsaulieu, de Claude Dubar et de Michel Lallement en France qui ont étudié la question de l'identité des individus au sein des corporations et des métiers, montrent bien que l'artisanat représente une réalité sociologique particulière. Ceci peut être justifié par plusieurs points, tels que l'importance des relations sociales en son sein, la conscience partagée de ses membres de leur appartenance à une classe sociale spécifique, la primauté de l'homme dans le processus de la production, sa perception comme un groupe social à part, etc.

comportements de son personnel.

Une entreprise est dite artisanale de métier ancestral lorsqu'elle incorpore des individus qui disposent des caractères spécifiques et des compétences professionnelles relatives à un métier bien déterminé et qui se comportent en référence aux normes de ce métier ( Robert, 1999). D'ailleurs, le métier est toujours présenté en tant que communauté qui prescrit à ces individus un ensemble de règles et de devoirs qu'il faut respecter lors de l'exercice professionnel (Tönnies, 1977).

« La force du métier, et en particulier du métier acquis par apprentissage, est de donner à des êtres des repères sociaux... Cette situation donne lieu à des comportements que les gens du métier connaissent et reconnaîtront. » (Casella et Tripier, 1985, p.31).

Donc, le métier régit les conduites dans le travail à travers les normes qui le structurent. Mais ces normes sont loin d'être imposées de l'extérieur. Elles sont plutôt la construction propre des individus qui le pratique (Hugues, 1996). Ce faisant, les conduites au sein d'une organisation donnée constituent un élément essentiel à travers duquel l'image de cette organisation peut être construite. Au-delà de ce constat, l'entreprise artisanale de métier ancestral se présente comme un milieu d'apprentissage plutôt qu'un simple milieu de travail. Cet apprentissage dépasse les simples conduites de travail pour couvrir l'ensemble des composantes de la compétence professionnelle. En d'autres termes, ce type d'entreprise accomplit la fonction de formation professionnelle outre sa fonction de production. Alors quelles sont les dynamiques de cette fonction additionnelle ?

### **La formation professionnelle dans les entreprises artisanales de métiers ancestraux : le mécanisme**

L'un des constats les plus remarquables de l'enquête empirique, qui a concerné six entreprises artisanales pratiquant trois métiers ancestraux (la poterie artisanale, le tissage des tapis de sol et la fabrication des produits à base de sparte – fibre végétale) est que la totalité des personnes travaillant dans le secteur des métiers ancestraux n'ont pas suivi une formation professionnelle avant d'intégrer leur métier. Elles ont toutes appris le métier directement sur le milieu du travail. À ce sujet, un maître artisan dans une entreprise de poterie et une apprentie dans une entreprise de tapis de sol affirment respectivement :

« Notre métier ne peut être enseigné à l'école ou assuré par une formation professionnelle formelle. Pour l'apprendre, il faut tout d'abord que la personne soit

attirée par le métier, mais ceci reste insuffisant. Cependant, si on ne transmet pas progressivement et correctement les secrets du métier à cette personne, elle ne pourra jamais développer ses habiletés professionnelles et devenir un artisan de qualité. »

« La semaine prochaine ça sera ma quatrième semaine dans l'entreprise. Je n'ai jamais travaillé auparavant. C'est ma première expérience professionnelle puisque j'étais jusqu'à l'année dernière au lycée [...]. Aussi, je n'ai aucune idée sur le métier du tapis vu que je n'ai aucun membre de famille qui exerce ce métier à la maison comme dans la majorité des foyers à Kairouan<sup>42</sup>. [...] Depuis mon entrée ici j'essaie d'apprendre peu à peu le métier. »

Ce faisant, la formation dans le contexte des entreprises artisanales de métiers ancestraux s'effectue en même temps que le processus de la production est en marche. Elle se déroule selon un mode compagnonique mettant en relation directe un expert du métier (maître artisan) avec un novice dans le métier (apprenti artisan). Dans le cadre de cette relation, le maître transmet au novice différents types de savoirs relatifs à la pratique du métier en s'appuyant uniquement sur son expérience professionnelle et son savoir-faire. Au bout de cette relation, le novice sera formé à la pratique du métier de façon autonome. Généralement, les deux parties de la relation de compagnonnage appartiennent à deux générations différentes. Dans la majorité des cas étudiés, le novice intègre le métier très jeune. Toutefois, dans certains autres cas, le novice apprend le métier à un âge plus avancé. Ce faisant, la notion de génération fait rapport aux années d'expérience dans le métier et non à l'âge des participants dans la relation en question (novice / maître). Au-delà de ce constat, la formation professionnelle dans le contexte d'entreprises artisanales de métiers ancestraux prend la forme d'une relation entre deux générations de métier : une ancienne génération (les maîtres) et une nouvelle génération (les novices). Ainsi, le mécanisme principal de cette formation est la transmission intergénérationnelle des savoirs professionnels.

### **La transmission des savoirs professionnels ?**

D'une manière générale, la transmission est définie en tant que processus de communication (Lohisse, 2007) impliquant au moins deux personnes, celui qui diffuse l'information et celui qui la reçoit. Ce faisant, la transmission implique des conditions d'interaction entre celui qui

---

<sup>42</sup> La ville de Kairouan constitue le premier centre de la Tunisie en matière du tapis de sol. Dès sa fondation, en 670, cette ville était un centre de production de tapis. D'ailleurs, cette activité représente la spécialité et l'exclusivité de cette ville. Tous les foyers de Kairouan sont dotés d'un métier à tisser qui est l'outil de base dans la fabrication des tapis.

transmet et celui à qui l'on transmet (Chevallier et Chiva, 1991). Si l'on applique cette formule dans le champ professionnel, la transmission devient la relation qui relie un « apprenti » à un « maître ». Cette relation est souvent présentée par les ethnologues et les sociologues du travail comme une relation de compagnonnage (Boutte, 2007). En citant Lucas, Stroobants confirme cette idée :

« L'essentiel du savoir professionnel, la véritable maîtrise du travail concret se transmettent sur le mode compagnonique, par contact et par échange » (Stroobants, 1993, p.83).

La transmission des savoirs professionnels doit être comprise alors comme le produit d'une expérience communicative construite de manière interactive.

« Transmettre ne peut se comprendre hors de l'appréciation de cette interaction entre seniors professionnels et jeunes, entre grands et petits, entre ceux qui savent et ceux qui souhaitent apprendre. » (Jacques-Jovenot, 2007, p.158-159).

Ainsi, la transmission des savoirs professionnels est loin d'être réduite à un simple schéma mécanique ; elle est plutôt un processus dynamique assez complexe contribuant à la recréation des savoirs professionnels et celle du groupe social concerné (Chevallier et Chiva, 1991). En effet, le processus de transmission des savoirs est par excellence un processus sociotechnique multidimensionnel. Bref, la transmission des savoirs professionnels est avant tout une interaction sociale qui dépend de plusieurs facteurs qui seront évoqués ultérieurement.

L'objectif d'une telle interaction demeure la formation des individus capables de maîtriser les différents types de techniques relatives à un métier donné et par conséquent assurer la perpétuation des différents savoirs structurant ces techniques. Le transfert de connaissances professionnelles est donc par excellence une opération par laquelle la reproduction intergénérationnelle des savoirs professionnels est assurée (Rainbird, Fuller et Munro, 2004). D'ailleurs, c'est grâce au processus de transmission intergénérationnelle que les métiers ancestraux survivent. De ce fait, ce processus est bifonctionnel : il assure la formation de nouvelles générations d'artisans et contribue à la conservation des savoirs professionnels authentiques qui constituent une partie intégrante de la culture locale de toute société. La transmission des savoirs professionnels n'a pas uniquement une vocation professionnelle, elle a aussi une vocation culturelle. Elle est donc par excellence une opération de socialisation occasionnant plusieurs types d'interactions.

## **Les interactions occasionnées par la transmission intergénérationnelle des savoirs professionnels**

Afin de bien comprendre les différents types d'interactions formatrices de transmission des savoirs professionnels au sein des entreprises artisanales de métiers ancestraux, il serait important d'identifier les différents types d'acteurs impliqués dans cette catégorie spécifique d'entreprises. L'étude empirique a permis de distinguer trois types d'acteurs au sein des entreprises artisanales de métiers ancestraux : le maître artisan, l'artisan et l'apprenti. Entre ces trois acteurs émergent deux situations d'interactions formatrices de transmission des savoirs professionnels : 1) des interactions entre un apprenti et un artisan et 2) des interactions entre un maître artisan et des artisans.

La présence de ces deux situations d'interactions signifie que la transmission des savoirs professionnels, dans ces entreprises, s'effectue de manière progressive. Elle débute dans la première situation d'interaction (artisan / apprenti) et se poursuit dans la deuxième situation d'interaction (maître artisan / artisan). Dans la première situation, l'artisan prend en charge un apprenti pour l'initier au métier en lui transmettant les savoirs de tous types nécessaires à l'exercice des tâches relatives à ce métier. Une fois ces savoirs acquis, l'apprenti acquiert le statut d'artisan. C'est à ce niveau que la deuxième situation d'interaction prend lieu. L'apprenti, devenu artisan, continue à développer ses connaissances du métier en recevant des savoirs supplémentaires. De ce fait, la deuxième situation d'interactions, qui met en relation un maître artisan avec un compagnon, constitue une évolution sur l'échelle de l'incorporation des différents savoirs relatifs au métier. De cette façon, les deux situations d'interactions s'inscrivent dans le processus général d'apprentissage du métier. Elles constituent deux étapes qui se succèdent dans ce processus. En ce sens, l'apprentissage du métier, dans les entreprises artisanales de métiers ancestraux en Tunisie, prend la forme d'une inculcation lente et progressive des différents savoirs professionnels. Cette transmission progressive a pour but, selon les maîtres artisans interviewés, la fidélisation des membres de l'entreprise aux exigences professionnelles, humaines et socioculturelles du métier. En ce sens un maître artisan affirme :

« Pour perpétuer notre métier, il est important que les nouvelles générations apprennent ses ficelles. Cet apprentissage doit être bien planifié et assisté par des maîtres artisans dotés des savoirs approfondis du métier et des expériences professionnelles assez longues. C'est pour cette raison que j'ai réparti mon effectif en deux groupes : le premier est composé des personnes expérimentées et le deuxième comprend ceux qui

font leurs premiers pas dans le métier. Ceci permet de développer les compétences au sein de l'entreprise. D'ailleurs, c'est la seule et la meilleure façon pour assurer la continuité de notre métier qui fait notre fierté. Certes, en appliquant ce modèle d'apprentissage j'envisage le développement des capacités professionnelles des membres de mon entreprise, mais aussi j'envisage que les anciens du métier transmettent leurs différents savoirs aux nouveaux dans le métier. »

Ainsi, le processus de transmission des savoirs professionnels garantit la reproduction intergénérationnelle de la culture tout entière du métier ancestral dans la mesure où il couvre plusieurs champs de savoirs relatifs au métier. Ceci nous amène à traiter du continu de la formation professionnelle dans les entreprises artisanales de métiers ancestraux.

### **Le processus de la transmission des savoirs professionnels dans les entreprises artisanales de métiers ancestraux : le continu**

L'étude de l'opération de la transmission intergénérationnelle des savoirs professionnels au sein des six unités de l'échantillon à l'étude montre que cette opération est loin d'être identique, elle est plutôt variable d'une entreprise à une autre et d'un métier à un autre. Néanmoins, deux principaux types de savoirs peuvent faire l'objet de cette opération : les savoirs permettant au novice de pratiquer le métier et les savoirs renforçant son attachement à l'entreprise et au métier. En effet, le transfert des savoirs professionnels dans le contexte du métier ancestral concerne deux champs de savoirs : les savoirs requis par le métier et les savoirs socialisant à la vie professionnelle et au métier.

### **La transmission des savoirs requis par le métier**

La transmission de ce type de savoirs constitue, sans aucun doute, une étape incontournable dans la mesure où elle est indispensable à l'intégration de l'individu dans le processus productif. D'ailleurs, toutes les personnes qui ont participé à l'enquête empirique n'ont suivi aucune formation professionnelle antérieure relative à leurs métiers. Elles ont toutes acquis les savoirs nécessaires pour leurs exercices professionnels sur le tas. Autrement dit, elles ont appris leur métier dans le cadre d'une opération de transmission intergénérationnelle des savoirs professionnels. Dans l'ensemble, la transmission des savoirs requis par le métier concerne donc deux types de savoirs : les savoirs professionnels d'ordre théorique et les savoirs professionnels d'ordre pratique.

Par savoirs professionnels d'ordre théorique, on entend l'ensemble des connaissances abstraites relatives à une ou plusieurs composantes du métier. Concrètement, on distingue trois catégories divergentes de connaissances de ce genre :

- 1) Les connaissances concernant les diverses matières premières utilisés dans la production ;
- 2) Les connaissances en lien avec l'ensemble des outils mobilisés dans la production ;
- 3) Les connaissances se rapportant aux différentes phases du processus de production.

Cet ensemble de connaissances est jugé par les artisans comme la pierre angulaire de la compétence professionnelle de l'artisan. L'importance primordiale de ces savoirs se manifeste principalement dans la place importante qu'ils occupent dans l'opération de transmission intergénérationnelle des compétences professionnelles. La transmission de ces connaissances constitue donc une opération inévitable dans la formation des jeunes artisans.

Par savoirs professionnels d'ordre pratique, on désigne l'ensemble des connaissances opérationnelles relatives à un métier donné. Il s'agit, exactement, du savoir-faire nécessaire à l'exercice de ce métier. En d'autres termes, le savoir professionnel d'ordre pratique est la connaissance des techniques permettant la réalisation et l'accomplissement efficace d'une ou de plusieurs tâches du métier. Étant donné que la totalité des métiers ancestraux se caractérisent par leurs produits faits main, ce type de connaissances concerne, principalement, les habilités et les aptitudes manuelles des artisans. De ce fait, la transmission de ces dernières constitue une opération inévitable afin d'intégrer les novices au processus productif. Toutefois, l'opération de transmission de cette catégorie de savoirs professionnels est loin d'être identique dans tous les métiers ancestraux. La divergence réside principalement à deux niveaux : la durée et l'organisation de cette opération.

Concernant la durée cette l'opération, elle est fonction de la culture du métier, notamment sa culture en matière de formation professionnelle. De ce point de vue, la durée de l'opération de transmission des savoirs professionnels d'ordre pratique n'est déterminée ni par la nature de l'entreprise ni par la nature des techniques à transmettre. Au sujet de l'organisation de l'opération de transmission du savoir-faire dans les entreprises artisanales de métiers ancestraux, cette opération est organisée selon le modèle du compagnonnage qui est hérité des sociétés ancestrales pré-industrielles. Dans ce modèle, les novices accompagnent les anciens (les experts) dans le métier pendant le travail afin de l'apprendre. Toutefois, le fonctionnement de ce mode d'organisation de l'opération de transmission du savoir-faire diffère profusément d'un métier à un autre. Cette différence est due essentiellement à la nature

de la relation reliant les deux parties de l'opération en question : le novice et l'expert.

La transmission des savoirs professionnels requis pour l'exercice d'un métier donné est, en effet, une opération intimement liée aux dynamiques du métier. Les deux composantes principales de cette catégorie de savoir (le savoir théorique et le savoir-faire) se transmettent simultanément dans des situations concrètes de production. Une telle logique de transmission des savoirs professionnels permet à l'apprenti d'appliquer et de tester directement les savoirs reçus. Cette réalité concerne aussi bien le deuxième champ de la transmission des savoirs professionnels au sein des entreprises artisanales de métier ancestraux : la transmission des savoirs socialisant à la vie professionnelle et au métier.

### **La transmission des savoirs socialisant à la vie professionnelle et au métier**

L'opération de la transmission des savoirs professionnels au sein des entreprises artisanales de métiers ancestraux est loin d'être un simple cadre où le novice acquiert les normes et les valeurs techniques du métier. Elle constitue, également, un cadre de socialisation pour le novice (Chevallier et Chiva, 1991) ; un cadre dans lequel il reçoit les normes et les valeurs régissant les comportements dans l'entreprise. Aussi, elle représente un cadre où il construit son identité professionnelle, voire même sociale. De ce fait, la transmission des savoirs professionnels concerne aussi les normes et les valeurs socioculturelles du métier.

En ce qui concerne les normes et les valeurs régissant les comportements au sein de l'entreprise, elles constituent par excellence une catégorie importante du savoir professionnel. À travers ces normes et valeurs, l'individu peut produire des conduites adaptées aux environnements humain et organisationnel régnant dans l'entreprise. Elles représentent l'ensemble des connaissances guidant les attitudes, les actions et les réactions de l'individu dans son milieu professionnel. Dans le contexte de l'entreprise artisanale de métier ancestral, ces connaissances s'acquièrent aussi dans le cadre de la relation de compagnonnage. Le savoir-être fait donc à son tour l'objet d'une transmission intergénérationnelle des savoirs professionnels au sein de ce type d'entreprise. La transmission de ce type de savoir, comme pour les autres types, s'effectue principalement par la communication verbale. Dans cette relation éducative, le novice apprend de son maître les habiletés comportementales et relationnelles qui lui sont très utiles dans l'exercice de son savoir-faire. Le maître transmet, en se référant à son expérience personnelle, les savoirs contribuant au développement de certaines capacités relationnelles et sociales chez le novice. Concrètement, le novice apprend

de son maître les quatre habilités suivantes :

- 1- l'habilité de communication ;
- 2- l'habilité de négociation ;
- 3- le sens relationnel ;
- 4- l'habilité de travailler en groupe.

Ainsi, la phase de l'apprentissage constitue pour le novice dans les métiers ancestraux une occasion pour acquérir des savoirs utiles à sa vie sociale et non pas seulement utiles à sa vie professionnelle. Car les habilités ci-dessus demeurent de grande utilité pour l'individu dans ses différentes expériences sociales. Dans cette perspective, l'opération de transmission des savoirs professionnels est aussi une opération de socialisation, notamment de socialisation à l'interaction qui est la base de toute expérience sociale de l'individu.

Relativement aux normes et valeurs culturelles d'un métier, elles concernent généralement la culture intériorisée par les membres exerçant ce métier. Il s'agit, entre autres, du système de référence identifiant ces membres. Dans le contexte de métiers ancestraux, ce système s'acquiert à son tour lors de la phase de formation par laquelle passe le novice. De ce fait, la culture du métier est aussi le fruit d'un apprentissage. C'est un apprentissage culturel qui s'effectue, comme dans l'apprentissage des normes et valeurs techniques et sociales du métier, par interaction : le novice acquiert cette culture en entrant en contact avec les aînés du métier. La culture du métier est donc à son tour un objet de transmission intergénérationnelle de savoirs professionnels. Cette culture est qualifiée en tant que savoir professionnel car elle regroupe les connaissances de tous types, accumulées tout au long de l'histoire du métier, permettant à l'individu de se construire une identité se rapportant au métier et d'adopter des façons de penser et d'agir en harmonie avec son contexte professionnel. Ici la transmission concerne des informations se rapportant aux événements qui ont marqué l'histoire du métier, aux mythes se rapportant au métier, aux rites caractérisant le métier, aux croyances collectives traversant le corps du métier et aux pratiques socioculturelles partagées par les membres du métier. Ainsi, la phase d'apprentissage dans les entreprises de métiers ancestraux constitue aussi une occasion pour que les nouvelles générations acquièrent les composantes principales de la culture du métier. À l'encontre des normes et valeurs sociotechniques du métier, l'acquisition de ces composantes ne se fait pas uniquement dans le cadre de la relation de compagnonnage qui réunit un novice et un expert. Elle est plutôt, le fruit de toutes les interactions qu'entretient le novice avec les anciens de l'entreprise. Autrement dit, le novice ne reçoit pas les informations relatives à la culture du métier seulement des maîtres qui le

prennent en charge pendant la phase d'apprentissage. Les anciens membres de la communauté de travail lui transmettent aussi cette catégorie d'information. Cette transmission s'effectue généralement pendant les pauses quotidiennes qui réunissent tous les membres de la communauté.

Ces rencontres sont parmi les pratiques socioculturelles les plus constantes dans les entreprises artisanales de métiers ancestraux. Le sujet central de discussion lors de ce genre de pratiques se centre autour des composantes principales de la culture du métier. Ces discussions représentent pour le novice une occasion pour enrichir ses connaissances du métier. En observant et en écoutant les anciens du métier lors de ces réunions, le novice peut valider certaines informations qu'il a reçues de son maître directement comme il aura l'occasion d'en découvrir de nouvelles lui-même. Souvent, les nouvelles informations font des sujets d'échanges entre novice et maître à la reprise du travail. Ces échanges sont, en général, initiés par le novice qui pose des questions à son maître afin de clarifier un point qui n'était pas clairement abordé dans les rencontres du groupe.

Toutefois, les questionnements du novice ne se limitent pas aux points évoqués dans les rencontres en question. Au fil de la période d'apprentissage, l'apprenti se réserve le droit de poser à son maître des questions relatives à n'importe quel aspect du métier. D'une manière générale, les questions se rapportant à la culture du métier sont les questions les plus posées. Dans cette perspective, le novice participe activement à la construction de ses connaissances en matière de culture de son métier.

Somme toute, l'opération de transmission intergénérationnelle des savoirs professionnels au sein de l'entreprise artisanale de métiers ancestraux s'entend sur plusieurs champs du savoir. Elle intègre les savoirs théoriques, pratiques, sociaux et culturels se rapportant au métier. Elle englobe donc les différentes composantes de la compétence professionnelle dans son sens moderne<sup>43</sup>. Ainsi, la formation professionnelle est au cœur de cette opération. La présence ou l'absence d'un de ces champs dépend étroitement de la culture du métier en matière de formation professionnelle. Néanmoins, l'existence d'une culture du métier propice à l'opération de transmission intergénérationnelle de ces différents types de savoirs est

---

<sup>43</sup> La compétence professionnelle, qui a pris place dans la littérature à partir des années 1980, est définie comme l'ensemble des qualités d'un travailleur afin de satisfaire aux exigences d'une fonction donnée. En d'autres termes, elle représente les différents savoirs mobilisés et combinés par les individus dans un contexte productif. Cela dit que la compétence regroupe différents types de savoirs. Exactement, le tissu de la compétence se compose de trois types de savoirs : les savoirs théoriques et procéduraux, le savoir-faire et le savoir-être.

tributaire de la présence de plusieurs facteurs favorisant l'interaction entre les membres de l'entreprise et l'engagement de ces derniers à cette opération. Alors quels sont les déterminants de la formation professionnelle au sein des entreprises artisanales de métiers ancestraux ?

### **Les déterminants de la formation professionnelle dans les entreprises artisanales de métiers ancestraux en Tunisie**

La formation professionnelle dans les entreprises artisanales de métiers ancestraux s'effectue dans le cadre d'un processus de transmission intergénérationnelle mettant en interaction les novices et les experts du métier. L'étude de ce processus dans les entreprises objet de notre enquête montre que le bon fonctionnement de ce dernier passe par deux conditions principales. D'une part, il nécessite l'engagement efficace des deux protagonistes du processus en question. D'autre part, il exige une certaine soumission du novice à l'expert. Mais cela ne veut pas dire que le fonctionnement et l'ampleur du processus en question se limite à ces deux conditions; il dépend en fait du contexte de la production tout entier (Bellier, 2002 ; Bril, 1991). Concrètement, il s'influence tant par les individus que par les conditions dans lesquelles se déroule l'activité productive. En effet, deux catégories de déterminants se scindent : les déterminants humains et les sociotechniques.

### **Les déterminants humains de la formation professionnelle dans le contexte d'entreprise artisanal de métier ancestral**

En tant que processus regroupant des humains dans des situations d'apprentissage, la transmission intergénérationnelle des savoirs professionnels, qui constitue le mécanisme principal de la formation professionnelle dans les entreprises artisanales de métiers ancestraux, est déterminée en grande partie par les conduites des individus impliqués dans ces situations. L'un des constats les plus remarquables de l'étude empirique du processus en question dans les entreprises étudiées réside dans l'implication de l'ensemble de l'effectif du travail dans les situations d'apprentissage. Pourtant, cette implication n'est pas de même nature selon les différentes composantes de cet effectif. On distingue deux types d'implications, une implication directe et une autre indirecte. La première concerne les deux protagonistes de l'opération de la transmission : le novice (le récepteur) et l'artisan expert (l'émetteur). La deuxième concerne le reste de l'effectif de travail. Chacune de ces différentes

parties est amenée à adopter des comportements et des attitudes spécifiques afin que le processus de transmission des savoirs professionnels puisse avoir lieu et réalise ses objectifs.

Certes, la détention du savoir professionnel confié à l'artisan expert le statut de l'acteur le plus déterminant dans le processus de la transmission intergénérationnelle des savoirs professionnels au sein de l'entreprise artisanale de métier ancestral. D'ailleurs, il constitue la principale source de savoirs pour les novices dans cette catégorie d'entreprise. De ce fait, le fonctionnement du processus en question dépend en grande partie de son engagement efficace. Cet engagement se manifeste dans les attitudes et comportements adoptés par cet expert lors de ses interactions avec le novice dans les situations d'apprentissage. L'analyse au plus près de ces situations montre que l'expert artisan qui honore son engagement est celui qui se caractérise, essentiellement, par un degré assez élevé de tolérance et de patience avec le novice. Mais, ces deux traits de personnalité demeurent insuffisants pour que l'expert artisan mène à bien sa mission. Autrement dit, l'ampleur et le fonctionnement de l'opération de transmission des savoirs professionnels dépendent également d'autres facteurs en lien avec l'artisan expert. Deux catégories de facteurs peuvent être distingués : des facteurs en lien avec ses compétences et d'autres en lien avec son rapport au métier et à l'entreprise. Effectivement, la transmission des savoirs professionnels au sein des entreprises artisanales de métiers ancestraux se développe dans un contexte de travail incorporant des artisans experts caractérisés par leurs connaissances approfondies du métier, leurs habilités communicationnelles et leur fort sentiment d'appartenance à leur métier et à leur entreprise.

Outre l'expert artisan, le novice constitue à son tour un élément assez déterminant dans l'opération de transmission des savoirs professionnels au sein de l'entreprise artisanale de métier ancestral. D'ailleurs, la présence de ce type d'acteur au sein d'une entreprise donnée est la condition principale de l'émergence des situations de transmission dans cette dernière. Au-delà de son rôle inévitable dans le déclenchement de l'opération en question, le novice contribue à travers ses conduites à la détermination de l'ampleur ainsi qu'au fonctionnement de cette opération. Plus précisément, c'est le niveau d'engagement du novice aux différentes situations d'apprentissage qui pèse dans l'opération en question. L'étude empirique montre que ce niveau d'engagement est en corrélation directe, entre autres, avec certains facteurs en lien avec ce novice. Ces facteurs, s'inscrivant dans trois catégories différentes, influencent donc indirectement le fonctionnement et l'ampleur de l'opération de transmission des savoirs professionnels au sein des entreprises artisanales de métier ancestraux. Au sujet de la première catégorie de facteurs en lien avec le novice, elle concerne essentiellement certaines

de ses caractéristiques intrinsèques, notamment la capacité cognitive et l'envie d'apprentissage du métier (Sigaut, 1991). En ce qui a trait à la deuxième catégorie de facteurs, elle concerne les objectifs établis par ce dernier lors de son intégration dans l'entreprise. Il s'agit exactement de la carrière professionnelle envisagée par le novice. Concernant la troisième catégorie de facteurs influençant ce processus et se rapportant au novice, elle concerne les représentations de ce dernier vis-à-vis du métier. Ces représentations définissent la nature du rapport du novice au métier (affectif ou instrumental) qui influence à son tour son engagement dans le processus de transmission des savoirs professionnels.

Étant donné que la transmission des savoirs professionnels au sein des entreprises artisanales de métiers ancestraux se déroule entièrement dans le contexte réel de la production, le reste de l'effectif du travail partageant ce contexte avec les deux protagonistes de cette opération constitue à son tour une partie prenante du processus qui l'englobe. Un climat favorable à ce processus dépend de la présence d'un effectif de travail adoptant une attitude positive vis-à-vis à l'opération de transmission. Un climat pareil encouragerait et inciterait les deux protagonistes (l'apprenti et le maître) de l'opération en question à donner le maximum dans leurs interactions structurant l'expérience d'apprentissage qui les unit.

Somme toute, le processus de transmission des savoirs professionnels dans le contexte des métiers ancestraux est intimement dépendant des compétences, des capacités cognitives, des volontés, des conduites, des attitudes et des représentations des différentes composantes humaines du contexte de la production. Néanmoins, les caractéristiques intrinsèques de ces composantes ne sont pas les seuls facteurs influençant le processus en question. Les dimensions sociotechniques déterminent grandement le processus de transmission des savoirs professionnels.

### **Les déterminants sociotechniques de la formation professionnelle dans le contexte d'entreprise artisanal de métier ancestral**

En tant qu'opération synchronique à l'action productive, la transmission des savoirs professionnels est déterminée pareillement par des facteurs d'ordre sociotechnique qui régissent et structurent cette action. Concrètement, l'organisation du travail, l'encadrement des participants à cette action et les dynamiques sociales régnant au sein de l'entreprise constituent des facteurs de grande détermination dans les dynamiques de l'opération en question. En ce sens, l'ampleur et le fonctionnement du processus de la transmission des

savoirs professionnels dépendent intérieurement de l'organisation du travail, de la gestion des ressources humaines et du climat social au sein de l'entreprise.

Outre les facteurs en lien avec les individus, le contexte organisationnel de l'entreprise demeure un autre facteur qui pèse vigoureusement dans les dynamiques de la transmission des savoirs professionnels. Le modèle organisationnel axé sur la participation constitue le modèle le plus propice au processus englobant les dynamiques en question. En premier lieu, l'un des principes de ce modèle organisationnel consiste à instaurer la coopération et la collaboration dans le travail. Ce principe suppose donc que les membres de l'entreprise soient en continuel contact afin de contribuer ensemble au bon fonctionnement du processus de production. Une telle logique d'organisation ne peut qu'entraîner, entre autres, le développement des interactions dans le travail. Un tel contexte organisationnel paraît donc être le plus favorable à la transmission des savoirs professionnels dans la mesure où les interactions constituent le rouage et le fondement principal de cette opération. En deuxième lieu, la méthode de division du processus de production en équipes, caractérisant le modèle du travail participatif, se présente pour les individus comme la plus adéquate à la mise en situation de transmission des savoirs professionnels. Car une telle logique de division du travail suppose que les équipes de travail soient composées d'individus expérimentés et d'autres moins expérimentés pour les aider. Une composition pareille semble donc être la plus favorable à la transmission des savoirs professionnels dans la mesure où la mise en contact des novices et des experts est la condition principale du déclenchement du processus de transmission. En troisième lieu, la transmission intergénérationnelle des différentes connaissances professionnelles est favorisée par un autre principe de base du modèle participatif d'organisation du travail : le partage des connaissances professionnelles au sein de l'entreprise. Cette logique de partage amène les expérimentés à s'engager envers les novices. Ces derniers sont considérés en tant que compagnons et non pas en tant que simples ouvriers recrutés pour les aider dans la production. Dans le fait d'être perçu en tant que compagnon le novice bénéficie d'un encadrement spécifique de la part de l'artisan qui le prend en charge. Cet encadrement exige la transmission des normes et des valeurs techniques, pratiques et socioculturelles relatives au métier d'une part et nécessite de consacrer un temps à la transmission d'autre part. En quatrième lieu, la conception participative d'organisation du travail contribue également à la promotion de l'opération de la transmission des savoirs professionnels au sein de l'entreprise à travers les pratiques qu'elle instaure dans le milieu de la production. Ces pratiques, qui sont fondamentalement de type participatif, constituent des véritables opportunités permettant aux

novices de diversifier leurs sources de savoirs professionnels relatifs au métier. Elles permettent aux novices d'entrer en contact direct avec tous les expérimentés de l'entreprise et non pas seulement avec les maîtres qui les prennent en charge. La présence de ces pratiques contribue donc à la création de plusieurs occasions de transmission.

En plus de l'organisation du travail, le processus de la transmission des savoirs professionnels est déterminé aussi par les pratiques managériales mises en œuvre au sein de l'entreprise. Le contexte managérial favorable au processus en question se distingue de celui défavorable par la mise en œuvre des outils de gestion de ressources humaines incitant et motivant les membres de l'entreprise à s'y engager positivement et activement d'une part, et favorisant ce processus d'autre part. Ainsi, la promotion du processus de transmission des connaissances entre les générations dépend également des outils de gestion du personnel mobilisés par l'entreprise. Ceci concerne tant les outils de la gestion collective que ceux de la gestion individuelle.

Pour ce qui est de la gestion collective, la communication interne et le travail participatif se présentent comme les deux outils favorisant davantage le processus en question. Étant donné sa présentation dans la partie consacré aux déterminants organisationnels de la transmission des savoirs professionnels, l'outil du travail participatif ne sera pas évoqué ici afin d'éviter les redondances. Concernant la communication interne, elle demeure parmi les conditions principales à la promotion de ce processus au sein de l'entreprise. C'est elle qui détermine en grande partie l'ampleur de ce dernier dans la mesure où elle favorise ou non l'échange des informations entre les membres de l'entreprise. La politique communicationnelle propice à ce processus est celle qui abolit les barrières hiérarchiques dans ces échanges. Car une situation pareille ouvre largement les voies de communication entre les novices et les expérimentés appartenant naturellement à deux différentes catégories hiérarchiques. D'une part, elle augmente la quantité des informations transmises des experts aux novices. D'autre part, elle motive les novices à demander plus d'informations afin d'élargir leurs connaissances professionnelles.

En ce qui concerne les outils de la gérance individuelle, la gestion des rémunérations et la gestion des carrières se présentent comme les deux outils conditionnant le plus l'opération du transfert des savoirs professionnels entre les générations. Ces deux outils agissent directement sur la motivation des participants à cette opération. En d'autres termes, l'engagement de ces derniers à cette opération, surtout le novice et le maître qui le prend en charge, varie selon les mesures prises par l'entreprise pour les motiver à y adhérer profondément.

D'un côté, la spécification ou non d'une récompense matérielle de leurs efforts durant l'apprentissage constitue un déterminant principal de leurs engagements à l'opération en question. D'un autre côté, le cadre dans lequel est proposé la tâche de transmission aux artisans prenant en charge les novices constitue un déterminant capital dans l'opération en question. Ici on distingue deux cas possibles. Dans le premier cas, la transmission est proposée en tant qu'une seconde carrière à ces artisans. De telle sorte qu'ils trouvent dans l'opération de transmission une nouvelle expérience socioprofessionnelle ainsi qu'une reconnaissance et une valorisation de leurs compétences et connaissances acquises tout au long de leur parcours professionnel. Dans cette perspective, la transmission devient une source de satisfaction professionnelle et morale pour les artisans vieillissants. Ceci les incite et les motive à s'investir profondément dans cette opération. Dans le deuxième cas, la tâche de transmission est proposée pour les artisans comme une tâche contingente qui ne doit en aucun cas affecter le déroulement de l'activité productive. En conséquence, elle ne représente pas pour eux une activité porteuse. De telle manière qu'elle devient pour ces artisans une tâche secondaire qui n'apporte rien à leur carrière ni à leurs statuts au sein de l'entreprise. De ce fait, ils auront moins de motivation à s'impliquer dans le processus de reproduction intergénérationnelle au sein de l'entreprise. Ce faisant, l'opération de transmission sera très limitée et très restreinte. Elle n'aboutit pas à une reproduction des différents types de savoirs professionnels relatifs au métier.

En prime de l'organisation du travail et de la gestion des ressources humaines, le processus de transmission des savoirs professionnels est déterminé aussi par les dynamiques sociales de l'entreprise. Il s'agit principalement des systèmes de relations et d'intégration sociale existant dans l'entreprise.

Relativement au système de relations, ce processus s'influence principalement par la nature des rapports qui le structurent. Concrètement, le processus de transmission de savoirs professionnels se développe dans un système de relations fondé principalement sur des rapports de type communautaire. Car ce type de rapports permet, entre autres, d'établir des relations très étroites dans l'entreprise. Avec ces relations, l'entreprise devient une communauté de travail dans laquelle s'enchevêtrent le social et le professionnel. En présence d'un système de relations ayant ces traits, le lien entre le novice et son maître n'est pas fondé sur des bases purement professionnelles. Il est plutôt fondé sur des bases socioprofessionnelles. D'une part, cette situation contribue, sans aucun doute, à l'augmentation de l'engagement du maître envers le novice qui prend la charge de sa

formation professionnelle. Il ne le considère pas comme une personne passagère qui doit lui faire apprendre certaines techniques de travail pour occuper un poste dans l'entreprise. Il le considère plutôt comme une personne qui lui est liée quasi affectivement. D'autre part, la réalisation de ce lien entre le novice et son maître sur des bases socioprofessionnelles contribue identiquement à l'augmentation de l'engagement du novice dans l'opération de transmission. Ce dernier se trouve dans une situation à l'aise lors de l'apprentissage par le fait de sentir qu'il est accompagné par une personne qui cherche son intérêt et qui veille sur son avenir. Cette situation ne lui permet pas uniquement d'assimiler facilement les connaissances qui lui sont transmises ; elle lui donne également le courage de s'informer davantage sur le métier en posant des questions à son maître.

Quant au système d'intégration sociale, il influence le processus de transmission des savoirs professionnels à travers le mode d'insertion des novices au sein de la communauté de travail. Le système d'intégration sociale propice au processus en question est celui qui intègre le novice dans le groupe de travail de manière progressive. Ce type d'intégration permet au novice non seulement de se familiariser peu à peu avec les dynamiques internes de l'entreprise, mais aussi d'être reconnu par l'ensemble de la communauté du travail en tant qu'apprenti. L'identité d'apprenti confie au novice plusieurs droits dans l'entreprise. Principalement, elle lui donne les droits de s'informer sur le métier et de commettre des erreurs pendant sa période d'apprentissage. Assurément, cette situation contribue à la mise en œuvre des conditions favorables à la transmission des savoirs professionnels. Elle permet, entre autres, d'élargir les champs de connaissances transmises et de donner l'occasion au novice de pratiquer ces dernières durant l'apprentissage sans craindre d'être sanctionné. En ce sens, l'opération de transmission devient un véritable champ dans lequel le novice peut agir comme un acteur et non comme un simple récepteur qui se contente des informations qui lui sont transmises sans pouvoir les exercer au temps réel de sa formation.

À tout prendre, l'opération de la transmission intergénérationnelle des savoirs professionnels au sein des entreprises artisanales des métiers ancestraux est déterminée par plusieurs facteurs de nature hétérogène. Elle dépend des différentes composantes du contexte de la production : les humains, les dynamiques organisationnelles et managériales ainsi que les dynamiques sociales.

## **Conclusion**

La transmission intergénérationnelle des savoirs professionnels constitue le mécanisme de la formation professionnelle dans le contexte des entreprises artisanales de métiers ancestraux

hérités de la période pré-industrielle. D'une part, elle permet de reproduire les différents types de savoirs relatifs à ce type de métiers. D'autre part, elle permet à ces entreprises de développer les compétences professionnelles nécessaires à leur réussite économique. En effet, la formation professionnelle dans son état élémentaire ne s'intéresse pas uniquement de l'aspect technique du travail, elle accorde une grande importance aussi à son aspect social et culturel. Une telle configuration semble être la plus adéquate pour aider le travailleur à trouver son bien-être dans le travail qui a été fortement influencé par les différents changements qui ont touché le monde du travail à partir de la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Le modèle de formation présenté par les métiers ancestraux pourrait bien constituer une solution pour réduire les malaises que rencontre l'individu dans son milieu de travail de nos jours.

### Références bibliographiques

- Aballéa F., 2009, « Sociologie de l'artisanat », dans Boutillier S., David M. et Fournier C. (dir), *Traité de l'artisanat et de la petite entreprise*, Paris, Educaweb, p. 533-556.
- Allard F. et al., 2008, « La valorisation des spécificités de entreprises artisanale », *Annales réseau Artisanat-Université*, 8p, [infometiers.org/ISM/Media/Files/RAU/articles\_scientifiques\_v4, consulté le 08/02/2010].
- Ba A., 2006, « Artisans sans frontières », dans Boutillier S. et Fournier C. (dir), *Artisanat : la modernité réinventée*, Paris, L'Harmattan, p.121-152.
- Bellier S., 2002, *Acquisition et transmission des compétences*, MEDEF, coll. « Cahier », n° 8, 69p.
- Boutte J.-L., 2007, *Transmission de savoir-faire : réciprocité de la relation éducative expert-novice*, Paris, L'Harmattan, 245 p.
- Bouvier-Ajam M., 1937, *La doctrine corporative*, Paris, Siery, 226 p.
- Bril B., 1991, « Apprentissage et culture », dans Chevallier D. (dir), *Savoir-faire et pouvoir transmettre. Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, Paris, édition de la Maison des sciences de l'homme, p.15-21.
- Casella P., Tripier P., 1985, « Dynamique des métiers, contraintes et ressources de la culture de métier », *Économie rurale*, n° 169, p.31-33.

- Chevallier D., Chiva I., 1991, « L'introuvable objet de la transmission », dans Chevallier D. (dir), *Savoir-faire et pouvoir transmettre : transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, Paris, éditions de la Maison des sciences de l'homme, p.1-14.
- Deakins D., Freel M., 2009, *Entrepreneurship and Small Firms*, London: McGraw-Hill, 332p.
- Ferrier O., 2002, *Les très petites entreprises*, Bruxelles, De Boeck, 354 p.
- Hughes E.C., 1996, *Le regard sociologique : essais choisis*, Paris, EHESS, 344 p.
- Jacques-Jovenot D., 2007, « La place de l' élu dans la transmission professionnelle », dans Dardy C., Fretigné C. (dir), *L'expérience professionnelle et personnelle en questions*, Paris, L'Harmattan, p.155-168.
- Jaeger C., 1982, *Artisanat et capitalisme : l'envers de la roue de l'histoire*, Paris, Payot, 314 p.
- Jouffroy G., 2004, « Le sens de l'artisan », *Constructif*, n°9, [[http://www.constructif.fr/Article\\_24\\_36\\_223/Le\\_sens\\_de\\_l\\_artisan.html](http://www.constructif.fr/Article_24_36_223/Le_sens_de_l_artisan.html), consulté le 08/02/2010].
- Khalifaoui Z., 2006, « Spécificités de la petite entreprise et effets socio-économiques de son ancrage territorial, le cas des entreprises à statut artisanal », dans Abedou A. *et al.*, *De la gouvernance des PME-PMI : regards croisés France-Algérie*, Paris, L'Harmattan, p.131-147.
- Lohisse J., 2007, *La communication : de la transmission à la relation*, Bruxelles, De Boeck, 223 p.
- Merlin-Brogniart C. (dir), 2009, *Développement durable et responsabilité sociale des acteurs*, Paris, L'Harmattan, 231 p.
- Pacitto J.-C., Richomme-Huet K., 2004, *À la recherche de l'entreprise artisanale*, 7<sup>e</sup> Congrès international francophone en entrepreneuriat et PME, 27, 28 et 29 octobre, Montpellier, 16p. [<http://web.hec.ca/airepme/images/File/2004/064.pdf>, consulté le 07 février 2010].
- Paturel R., Richomme-Huet K., 2007, « Le devenir de l'activité artisanale passe-t-il par l'activité entrepreneuriale ? », *Revue d'entrepreneuriat*, n°1, p.29-52.
- Picard C., 2006, « La représentation identitaire de la TPE artisanale », *Revue internationale PME*, Vol.19, n°3-4, p. 13-49.
- Polge M. et Fourcade C., 2005, *Les TPE artisanale en devenir*, *Cahier de l'ERFI*, Vol.12, n°3, 15 p.

- Polge M., 2008, « Le développement incrémental de l'entreprise artisanale : la tradition comme levier d'innovation ? », *Gestion 2000*, n° 2, p.131-145.
- Rainbird H., Fuller A., Munro A., 2004, *Workplace learning in context*, London-New York, Routledge, 314 p.
- Robert M., Durand M., 1999, *Les artisans et les métiers*, Paris, PUF, 127 p.
- Schieb-bienfait N., Journé-Michel H, 2005, « Comment aborder la question de l'innovation dans l'artisanat ? », *Cahier de l'ERFI*, Vol.12, n°3, p.198-215.
- Sigaut F., 1999, « L'apprentissage par les ethnologues, un stéréotype », dans Chevallier D. (dir), *Savoir-faire et pouvoir transmettre : transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, Paris, édition de la Maison des sciences de l'homme, 1991, p.33-42.
- Stroobants M., 1993, *Savoir-faire et compétence au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, éditions de l'Université de Bruxelles, 383 p.
- Tönnies F., 1977, *Communauté et société : catégorie fondamentale de la sociologie pure*, Paris, Retz, 285 p.
- Torrès O., 2009, « Comprendre le management de l'entreprise artisanale : le rôle clé de la proximité et de la sensorialité », dans Boutillier S., David M., Fournier C. (dir), *Traité de l'artisanat et de la petite entreprise*, Paris, Educaweb, p.363-368.
- Zarca B., 1979, « Artisanat et trajectoires sociales », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°229, p.3-26.
- Zarca B., 1982, « La rationalité économique des artisans », *Consommation*, n°1, p.3-38.
- Zarca B., 1986a, « L'artisanat et ses valeurs », *Consommation et modes de vie*, n°14.
- Zarca B., 1986b, *L'artisanat français : du métier traditionnel au groupe social*, Paris, Economica, 290 p.
- Zarca B., 1987, *Les artisans, gens de métier, gens de parole*, Paris, L'Harmattan, 187p.
- Zarca B., 1988, « Identité de métier et identité artisanale », *Revue française de sociologie*, n°1, p.247-273.



# **Partenariat « Région-Université » / « Structures d'appui à la Création d'Entreprise » : levier d'accompagnement des porteurs de projets de création d'entreprise et de sensibilisation des étudiants à la culture entrepreneuriale au Maroc**

**Latifa Horr, Pr, équipe de Recherche « Finance, politiques économiques et compétitivité de l'entreprise » (ERFPECE) ; Faculté des Sciences juridiques, économiques et sociales, Souissi ; Université Mohammed V, Rabat.**

**Abdelhak Bel Lakhdar, Pr, Groupe de recherche et d'action pour la formation et l'enseignement (GRAFE), Faculté des Sciences de l'éducation, Université Mohammed V, Rabat.**

## **Résumé**

Les établissements de l'enseignement supérieur proposent désormais un « accompagnement » des « porteurs » de projet(s) par des étudiants (Bégin et Condor, 2010). Le recours à cette pratique aide, à moindre frais, les porteurs de projets à concevoir des plans d'affaires de meilleure qualité en initiant les étudiants à une méthodologie de conception de projet et de création d'entreprise à travers un objet d'étude expérimental.

Cette pratique est à prospecter du côté de l'Université au Maroc, car l'on constate une insuffisance des structures appropriées pour accompagner les porteurs de projet et une difficulté de ces derniers à accéder au financement bancaire.

Le fondement théorique de cet accompagnement mutuel (étudiants/entrepreneur) et pédagogiquement mutualisé (étudiant/entrepreneur/facilitateur) est essentiellement inspiré des travaux de Maela Paul (2004), de Vial et Capparos-Menacci (2007) et de Raucent *et al.* (2010). L'objet-tiers, support de cet accompagnement, est le plan d'affaires. La relation condition de cet accompagnement est à la fois mutuelle (étudiants/entrepreneur), pédagogiquement circulaire et mutualisée (étudiant/entrepreneur/facilitateur). La navigation de l'accompagnement du professeur/facilitateur opère selon trois dimensions : initiatique, maïeutique et cathartique : la matrice de modélisation du plan d'affaire *via* cette relation est, par excellence, le modèle « Être, Faire et Devenir » (EFD). Ce fondement théorique peut être configuré en un dispositif pédagogique matérialisé, ici, à travers le cas d'une entrepreneure souhaitant bancariser son projet de création d'entreprise.

L'accompagnement mutuel a abouti simultanément à la bancarisation du projet de l'entrepreneure et au développement entrepreneurial professionnalisant des étudiants.

Notre objectif à travers cette expérience pilote est :

- d'intégrer cette formation au niveau des filières d'ingénieurs, des masters fondamentaux et professionnels et des formations doctorales ; en faveur des porteurs de projet internes ou externes à l'Université.
- de la négocier avec des partenaires tels que la Région, les structures d'appui à la création d'entreprise et les banques, afin de concevoir une ingénierie de formation, en étroite collaboration avec ces parties prenantes.

**Mots clés :** Accompagnement, Partenariat Région-Université, Structures d'appui à la création d'entreprise, porteur de projet de création d'entreprise, communication pédagogique

Le taux d'activité entrepreneuriale est devenu, indubitablement, un indicateur fiable de mesure du développement économique et social d'un pays (Janssen, 2009). Des conditions cadres favorisent l'accroissement de ce taux tels que l'encouragement de la création d'entreprise par le système politique, l'accompagnement des porteurs de projets par les structures d'appui à la création d'entreprise, le financement de ces projets de création d'entreprise par le système bancaire et, enfin, la promotion de l'entrepreneuriat par le système éducatif et de formation.

Au Maroc, l'intérêt porté à la formation à l'entrepreneuriat est récent. Il pourrait intéresser, pourtant, un large vivier au sein de la population active : personnes expérimentées désirant créer leur entreprise, étudiants et demandeurs d'emploi, etc. L'habilitation de ce gisement de potentialités nécessite un travail de soutien d'accompagnement en pré/post-crédation, tout aussi bien que des dispositifs de financement flexibles et efficaces (CJD, 2009). Cependant, les deux études sectorielles menées par l'Agence nationale de la promotion de l'emploi et des compétences (ANAPEC, 2014) pour les deux périodes 2000-2007 et 2007-2012 et le Centre des jeunes dirigeants (CJD, 2009) relèvent plusieurs obstacles à la création d'entreprise, dont les principaux sont :

- la rareté des porteurs de projets émanant de l'Université: les incubateurs universitaires créés dès 2000 – dans le cadre d'une Réforme universitaire qui n'arrive pas encore à trouver ses marques de référence, et en l'absence de toute stratégie de sensibilisation des étudiants à la culture entrepreneuriale – ont, par exemple, essaimé très peu de porteurs de projets ;
  - l'insuffisance d'accompagnement des porteurs de projet. Bien que la création des entreprises ait connu une évolution en volume et en qualité durant ces dernières années, l'offre actuelle des intervenants en pré-crédation, création et post-crédation ne dépasse guère 15 % des 57 000 entreprises créées, en termes de nombre de bénéficiaires (CJD, 2009) ;
  - la difficulté d'accès des porteurs de projets au financement, dont le crédit bancaire.
- Nous savons, tel que le résume parfaitement Henri Caprons, que :

« En présence [...] de marchés imparfaits (asymétrie d'information), un banquier ne peut juger avec précision des chances de réussites de l'individu dans son projet de création d'entreprise. En général, il dispose de peu d'informations sur les capacités

managériales et les opportunités de marché de la future entreprise et n'est donc pas en mesure d'apprécier correctement le degré de risque du projet et d'évaluer le caractère judicieux de l'investissement envisagé. Bien souvent, celui-ci n'accordera dès lors un prêt bancaire à un créateur potentiel que si ce dernier peut offrir des garanties suffisantes (fortunes personnelles, etc.) » (Caprons, 2009, p. 56).

Ceci explique, en partie, pourquoi, au Maroc, bien que l'État garantisse à 85 % les crédits accordés aux porteurs de projets, les institutions financières – pourtant signataires de la convention du programme *Moukawalati*<sup>44</sup> et déléguées en financement des projets de création d'entreprise – n'acceptent d'en financer que très peu. Sur 2 281 projets déposés dans le cadre du programme *Moukawalati*, seulement 402 crédits sont débloqués<sup>45</sup>. Cet état de fait est, principalement, imputable à la qualité insatisfaisante du montage des plans d'affaire, « principalement » car la situation est entravée par l'exigence de la caution, strictement liée au fonctionnement interne de la banque auquel cette dernière ne déroge qu'exceptionnellement. Il en appert, donc, que le manque d'interaction entre l'Université, les « structures d'appui<sup>46</sup> » à la création d'entreprise et les banques contribue inévitablement à la génération de faibles taux d'activité entrepreneuriale.

Une des possibilités clés d'accroissement de ce taux serait donc à prospecter du côté de l'Université. L'accompagnement des « porteurs externes » de projet(s) par des étudiants en formation nous semble une pratique pédagogique envisageable ; que l'Université devrait anticiper et structurer au sein de ses modules de formation à l'entrepreneuriat. Le recours à cette pratique devrait :

- aider les créateurs de projets à concevoir des plans d'affaire de meilleure qualité et à moindre frais ; ce qui serait particulièrement motivant pour, notamment, ceux qui n'ont pas les moyens de recourir aux services des cabinets privés, réputés coûteux.
- et initier les étudiants à une méthodologie de conception de projet, à travers un objet d'étude expérimental, tangible et *in vivo* ; et ce, depuis l'émergence de l'idée de création jusqu'au démarrage de l'activité de l'entreprise (Bégin et Condor, 2010).

L'institutionnalisation de cet accompagnement est-elle concevable dans l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'Université marocaine, et si oui comment ? Car si, par le passé, le projet

---

<sup>44</sup> Littéralement « mon entreprise ».

<sup>45</sup> Notons, au passage, que la réponse des banques accuse de 3 à 6 mois de retard et que le déblocage des fonds dépasse une année.

<sup>46</sup> Parce qu'il ne s'agit pas à proprement parler d'accompagnement...

d'incubateurs, comme un aboutissement tangible de la réflexion de la relation entre l'Université et son milieu socio-économique<sup>47</sup>, a connu quelques dératés, serait-il envisageable de retenir l'expérience en recourant à une pratique qui, par elle-même, exige de dresser des passerelles entre formation initiale, professionnalisation, expertise et recherche académique, notamment en matière d'entrepreneuriat ?

Cet article s'articule autour de trois leviers :

- Le premier traite des assises théoriques et des pratiques de l'accompagnement – par les étudiants – des porteurs de projet ;
- Le second relate l'expérience de l'accompagnement d'une entrepreneure par des étudiants ;
- Le troisième commente les résultats de cette expérience en termes de faisabilité de l'accompagnement mutuel des étudiants-entrepreneurs en vue d'institutionnaliser cette expérience au sein de l'Université.

### **Fondement théorique de l'accompagnement mutuel « étudiants / porteurs de projet »**

Les assises conceptuelles de l'accompagnement décrit sont fondées sur la conception de l'accompagnement de Paul (2004), de Vial et Capparos-Menacci (2007) et de Raucant *et al.*(2010). L'objet-tiers support de cet accompagnement est le plan d'affaire. La relation condition de cet accompagnement est mutuelle (étudiants / entrepreneur) et pédagogiquement circulaire et mutualisée (étudiant / entrepreneur / facilitateur). La matrice de modélisation du plan d'affaire *via* cette relation est, par excellence, le modèle « Être, Faire et Devenir » (EFD).

### **Qu'est-ce que l'accompagnement ?**

Maela Paul avertit :

« [...] malgré un apparent consensus social, le mot [accompagnement] ne désigne ni une notion stabilisée dans ses significations, ni un territoire bien délimité dans ses usages. »  
(Paul, 2009, p.91).

---

<sup>47</sup> Qui très vite a été traduite par des questions autour de l'utilité de l'Université, sa rentabilité économique immédiate et son financement.

La notion d'accompagnement « ne peut donc servir de concept à elle seule »(Paul, 2009, p.92). Elle pourrait donc revêtir le statut d'un archi-terme, générique, qui retrouve son sens dans les nuances que lui apporte toute une « famille » de termes proches, mais dont chacun définit un principe d'accompagnement au sein de cette « nébuleuse » :

« Dans des travaux menés précédemment [Paul, 2004], on a inventorié les pratiques se déclarant relever de l'accompagnement : *counselling, coaching, sponsoring, mentoring* coexistent avec tutorat, conseil ou consultance, parrainage ou encore compagnonnage. Bien que toutes tendent à se déclarer spécifiques (et elles le sont au regard de leurs contextes), toutes ces pratiques sont des formes d'accompagnement, d'où leur "air de famille" » (Paul, 2009).

Nous pensons que l'accompagnement, avant d'être une pédagogie et une approche relationnelle, et sans vouloir absolument le distinguer ici des autres pratiques connexes, permet une *posture* pédagogique collaborative et réflexive idéale : elle n'est plus l'apanage exclusif<sup>48</sup> de l'instance-facilitateur, mais tend à devenir, par définition et parce qu'il s'agit d'un transfert de compétences non médiat, un lieu de partages mutuels des rôles d'instance animatrice, de formé-accompagnateur et d'acteur formé, tour à tour instances d'apprentissage et de réflexion.

Il serait intéressant, pour approfondir la réflexion, de remarquer que l'accompagnement retrouve des sens initiaux dont la modernité n'a jamais réussi à faire oublier la portée heuristique. L'accompagnement, brièvement, se maintient entre trois dimensions :

**Initiatique** : la relation basique de maître/disciples où, même en édulcorant la facture religieuse ou sacrale (contenue dans le compagnonnage ou dans certaines formes de *coaching* directement inspirés des pratiques de gourous), demeure posturale, donc transférable d'un acteur à un autre, et réciproquement.

**Maïeutique** : au sens socratique. L'accouchement des idées ici ne se fait pas à partir du principe que la vérité se trouve en chacun d'entre nous, mais repose bien sur le partage de pré-acquis et de modèles théoriques que le dialogue, l'analyse des procédures et les réinvestissements aident à voir le jour.

**Cathartique** : les travaux ne sont ni une tragédie ni un châtement, mais il s'agit bien, par l'atmosphère collaborative créée d'aider les uns et les autres à purifier leur âme en apprenant à gérer leur stress, leurs conflits, leurs angoisses d'entreprendre, de créer...

---

<sup>48</sup> Ce qui la distingue déjà dès lors du *coaching*, du *monitoring* et du compagnonnage...

## **Plan d'affaire : objet-tiers support de l'accompagnement**

L'entrepreneur(e) ne peut se lancer à l'aventure sur les routes de la création d'entreprise sans avoir pensé son « plan de route », c'est-à-dire sans avoir élaboré lui-même son plan d'affaire. Ce dernier est l'objet-tiers, support de l'accompagnement, support de l'investissement réciproque du facilitateur, des étudiants et de l'entrepreneur. Il relie ces parties prenantes autant qu'il les sépare.

Ainsi la « modélisation » de ce plan d'affaire est investie dans l'entre-deux étudiants / entrepreneur, espace de projection de leur intersubjectivité. Nous évoquons l'étudiant et l'entrepreneur, à la fois pour désigner les acteurs réels de la scénarisation, mais aussi les postures<sup>49</sup> que peut prendre chacun dans le feu de l'action : aussi le facilitateur peut adopter, lui-même, du sens du scénario prévu à l'adresse de la formation ou « simuler » l'attitude d'étudiant ou celle d'entrepreneur pour jouer pleinement son rôle. Il serait toutefois important, pour des raisons de référence et de permanence que chacun reprenne son rôle (institutionnel, par exemple...) dès la tâche finie ou réussie. Parler d'intersubjectivité suppose une attention particulière aux manifestations de celle-ci :

**La prise de parole** : apprendre à parler de l'objet-tiers, de son devenir sans y mêler toute source de conflit ou d'expression trop subjectivée, qui pourrait altérer la représentation de l'objet de formation et du projet. Il s'agit en fait, bien que l'étudiant soit objet et sujet de formation, d'éviter de détourner l'attention de l'objet-tiers.

**Le dialogue** qui, bien sûr, « ouvre à un monde de significations partagées » autour de l'objet, mais aussi autour des capacités d'investissement personnel au sein d'un groupe ayant les mêmes objectifs de conceptualisation, de conception orientée d'argumentation et corrigée et de création.

**La réflexion** partagée, dans un sens métacognitif, associant stratégies intersubjectives (confrontation, partage de points de vues capitalisés, négociation...) et capacités du/au dialogue (linguistiques et discursives...), elle en fait le lieu de naissance du métadiscours, socle d'une pédagogie réflexive élaborée, orientée à la fois vers l'autoformation et vers la formation-conseil de l'entrepreneur en herbe.

---

<sup>49</sup> À entendre comme l'ensemble des attitudes des réactions que le sujet peut organiser, structurer en posture à la fois d'apprentissage et de réflexion sur la formation et ses mécanismes.

## Rôle des parties prenantes dans l'accompagnement

L'enseignant est un facilitateur ! Ce n'est pas un rôle mineur : on a toujours insisté sur sa fonction mais on oublie qu'il est aussi « personne ressource » et de référence ; il accompagne simultanément les étudiants et l'entrepreneur. Les étudiants ne doivent jamais s'ériger en obstacle entre le facilitateur et ce dernier. D'où la difficulté majeure du facilitateur : il n'encadre pas à proprement parler un groupe-classe + 1 (entrepreneur) et il n'est pas en face de deux publics différents. Selon Maela Paul (2004, p.60), il *se joint* aux étudiants et à l'entrepreneur pour aller là où ils vont ; et, pour cela, il doit recourir à un accompagnement **du rythme** de chacun d'entre eux, sans menacer ni la cohésion de ses formés ni la cohérence du projet. Parler de rythme suppose que l'on souligne une scénarisation souple mais volontaire, qui permette l'organisation de l'accompagnement du facilitateur selon trois vecteurs :

- **Relationnel**, sur le fonctionnel où le facilitateur est truchement entre les étudiants et avec l'entrepreneur, mais aussi initiateur de chacun à le devenir progressivement ;
- **Temporel**, sur le mode de la synchronisation et du synchronisme : où il n'est plus maître du temps mais « simplement » créateur de rythmes respectifs ;
- **Topique**, sur le mode d'investissement des espaces et de déplacements stratégiques dont les étudiants et l'entrepreneur ont l'initiative : le facilitateur contribue à tracer une carte géographique, peut lui-même se rendre sur les lieux des opérations, si nécessaire, investis par les étudiants et/ou l'entrepreneur.

Aussi, le facilitateur est-il tenu d'articuler deux logiques :

- \* l'une, instrumentale, essentiellement axée sur la formation à la conception d'un plan d'affaire ;
- \* l'autre est existentielle, qui non seulement prépare des cadres, mais aide l'entrepreneur et les étudiants à assurer leur devenir et à l'intégrer.

Chacune des deux logiques impose au facilitateur d'adhérer, et de s'y employer, à deux types de situations d'accompagnement, dont l'équilibre est difficile à maintenir au sein de nos Universités : la *pédagogique*, permettant l'accompagnement des étudiants dans le développement de leur profil et compétences entrepreneuriaux à travers différentes actions proposées selon les besoins de formation : études de cas, lectures d'articles dirigés, conception d'un plan d'affaire en équipe, etc. ; et la *professionnalisante*, visant la médiation

d'un accompagnement mutuel étudiants/entrepreneur dans le travail de co-conception d'un plan d'affaire.

Les étudiants, travaillant en sous-équipes de quatre à six membres, acceptent le rôle d'accompagnés par l'enseignant en tant que principaux acteurs de leur apprentissage entrepreneurial ; ils assument également celui de « personnes ressources » à l'égard de l'entrepreneur dans la co-conception de son plan d'affaire et « d'accompagné » par l'entrepreneur dans l'accomplissement de ce travail.

L'entrepreneur, en tant que « personne-projet », du moins la plus visible de l'action, se fait accompagner par les étudiants en discutant, en questionnant la validité de leurs propositions et en choisissant celles qui retiennent son attention. Il joue aussi le rôle de « personne ressource » qui accompagne les étudiants en les éclairant, à travers son expérience et sa vision du projet, sur les aspects qui échappent à leur raisonnement.

Si l'accompagnement mutuel porte sur un même objectif commun – la conception d'un plan d'affaire – chaque partie prenante a sa partition.

### **Spécificités de la relation condition de l'accompagnement**

Maela Paul (2004) précise que :

« La relation n'est pas l'objet de l'accompagnement, elle n'en est que la condition ».

La relation entre ces trois parties prenantes est asymétrique : elle met en présence l'enseignant, les étudiants et l'entrepreneur dont les puissances sont inégales en termes d'accompagnement, mais fondées sur la parité en termes d'échange ; cette relation favorisant l'autonomisation des étudiants dans leur apprentissage entrepreneurial et celle de l'entrepreneur dans la conception de son plan d'affaire.

C'est une relation circonstancielle : elle répond à une situation particulière relative à la conception d'un plan d'affaire.

Elle est également temporaire : elle constitue une période délimitée par un début et une fin relatifs à la période de formation des étudiants à l'Université. Elle est co-mobilisatrice : si elle vise fondamentalement à soutenir l'entrepreneur et les étudiants dans leur progression respective, elle sollicite donc de s'inscrire dans un double mouvement.

Elle est enfin contractualisée, parce qu'elle définit la place de l'Autre sur la base d'un cahier de charges et qu'elle associe les trois parties prenantes sur la base de vues communes, en vue d'un partage lié à la conception d'un plan d'affaire. Cette « contractualisation » (pédagogique) place l'entrepreneur au cœur de l'accompagnement en tant que personne (et non en tant que problème), autrement dit, elle l'institue en tant que « partie prenante » doublement bénéficiaire et de la formation et de l'amélioration de son projet. Les étudiants sont définis comme co-constructeurs, et de ce fait, comme partenaires de l'entrepreneur.

Cet accompagnement ne s'inscrit pas dans le registre du don ou de la dette. C'est un apprentissage mutuel professionnel auquel vont se livrer les étudiants et l'entrepreneur où les uns questionneront l'apprentissage et/ou l'expérience entrepreneuriale des autres.

Si ce contrat d'accompagnement porte sur une obligation de résultats en termes de production d'un plan d'affaire, il doit répondre à une obligation de moyens. Autrement dit, un budget de fonctionnement devrait être alloué à chaque équipe-projet dès le démarrage de l'expérience afin qu'elle puisse couvrir les dépenses engagées.

### **Modèle « Être Faire et Devenir » : Matrice de conception du plan d'affaire**

Le modèle « Être, Faire et Devenir » (EFD) (Lemoigne, 1983, 1990) est la matrice par excellence de l'accompagnement par modélisation. Les grilles des « 5 M<sup>50</sup> » et des « 8 F<sup>51</sup> » du diagnostic autonome appliqué de Russon, James O *et al.* (2008) rendent pragmatique l'utilisation de ce modèle qui se présente ainsi :

La première partie, qui représente le pôle ontologique du modèle et qui est relative à la forme, définit « l'Être » du système de l'entreprise à créer. Cet « être », nous le composons à partir du parcours de l'entrepreneure et de la grille des « 5 M ». Cette grille se compose de cinq rubriques, chacune d'elle est constituée de cinq axes qui permettent de décortiquer la structure du projet de création d'entreprise.

La deuxième composante du modèle, qui se réfère au volet praxéologique, est une définition fonctionnelle du système de l'entreprise, relative à l'espace : elle définit les actions de ce système qui vont avoir lieu dans l'environnement ou dans l'organisation. Comme dans l'entreprise tout s'exprime par l'action, le « Faire » ne peut être décrit qu'en termes d'action. Ces actions ainsi que leurs interactions peuvent être identifiées à l'aide de la grille des 8

---

<sup>50</sup>Market, money, man, management, machines.

<sup>51</sup>Production, information, contrôle, régulation, coordination, organisation, évaluation, orientation.

fonctions « 8 F ». Cette grille permet de passer au peigne fin le fonctionnement de l'entreprise, à prévoir des interactions avec l'environnement.

La troisième partie du modèle est une définition génétique de l'entreprise, relative à son devenir. La grille des « 5M » peut être invoquée dans la présentation de la configuration structurelle souhaitée de l'entreprise. La grille des « 8F », quant à elle, peut être mobilisée dans la structuration de la configuration fonctionnelle future de l'entreprise. Des scénarios de développement de l'entreprise peuvent être aisément esquissés.

Avant d'entamer cette modélisation, le facilitateur est tenu d'analyser les demandes respectives des étudiants et de l'entrepreneur afin de choisir la stratégie d'accompagnement congruente à chacun d'eux. Le recours à l'échelle des processus mentaux (Russon, Dujoux, 2008) nous paraît approprié.

### **Dispositif pédagogique d'accompagnement de la porteuse du projet « GE »**

Afin que les étudiants et l'entrepreneure expriment la direction entrepreneuriale qu'ils se choisissent, nous avons matérialisé ce fondement théorique en un dispositif pédagogique à travers le cas d'une porteuse de projet ayant rencontré des difficultés de financement. Sa demande a d'abord été accueillie dans un cadre associatif, puis traitée dans un contexte universitaire : dans le cadre d'un Master, composé de 19 étudiants, adossé à la Faculté des Sciences juridiques, économiques et sociales-Souissi de l'Université Mohammed V-Rabat. Cet accompagnement a eu lieu au Semestre 2 du M2, en l'année 2008-2009. Il a duré 15 demi-journées dont cinq ont impliqué l'entrepreneure. Il s'est déroulé aussi bien à la faculté, dans l'environnement, que dans le local de l'entreprise. Il a mobilisé différents acteurs au niveau de la formation des étudiants et de l'évaluation de leurs projets de création d'entreprise : enseignant(e)s, responsable de filière, professionnels de la création d'entreprise. L'accompagnement des étudiants est dispensé en langue française. Celui de l'entrepreneure est « l'arabe dialectal » compte tenu de son niveau d'études moyen.

Nous avons initié l'accompagnement par l'analyse de la demande de l'entrepreneure et celle des étudiants. Il a fallu ensuite préparer les étudiants à leur mission d'accompagnement. L'établissement d'un contrat d'accompagnement « étudiants-entrepreneure » est nécessaire pour définir la place de l'une par rapport aux autres. La modélisation du plan d'affaire du projet « GE » par le modèle « EFD », effectuée par les étudiants, est questionnée, discutée au

sein de l'accompagnement mutuel étudiants-entrepreneure. Le plan d'affaire co-conçu par les étudiants et l'entrepreneure sera évalué par des professionnels de la création d'entreprise en vue d'écriter une version finale à présenter à la banque.

### **Analyse de la demande de l'entrepreneure et de celle « étudiants-entrepreneure »**

Nous avons rencontré l'entrepreneure dans un contexte associatif où nous assurons une formation aux jeunes diplômés afin de les préparer à intégrer le marché du travail. L'entrepreneure, âgée de 31 ans, a formulé sa demande d'aide, lors de la clôture de la formation<sup>52</sup>. C'était l'occasion de l'écouter interpréter le plan d'affaire qu'elle avait élaboré à l'aide d'un organisme étatique appelé *Al'amana*. Cet organisme faisait partie du réseau spécialisé dans l'accompagnement des porteurs de projets que l'ANAPEC coordonne. Et, tel qu'il a été conçu auparavant, ce plan d'affaire avait déjà essuyé le refus de la banque quant à son financement ; et ce, depuis un an.

L'interprétation que l'entrepreneure a faite de son plan d'affaires montrait que la portée de ce dernier lui échappait et était source de malaise quant au démarrage de son entreprise. Son besoin le plus évident était donc de se représenter, de manière cohérente, son parcours, le fonctionnement de son entreprise et le devenir de celle-ci ; autrement dit, elle devait s'approprier son propre projet de création d'entreprise pour le rendre « bancable ». Son attente se situe au niveau « 6 » : « modèle de changement de comportement pour aller vite ».

Notre désir de traiter cette demande a coïncidé avec le démarrage du module « Techniques de Création d'Entreprises », faisant partie du Master recherche en « Finance et Management des Institutions financières en économie sociale et Développement humain ». La séance préliminaire du cours a été axée sur le questionnement des étudiants quant à leur projet professionnel à travers un exercice intitulé « Un jour, je deviendrais ». Cet exercice concerne les actions qu'ils comptent mener, d'un point de vue personnel, professionnel et social, et dans un laps de temps d'un an, trois ans et cinq ans.

Il s'est avéré que, âgés entre 24 ans et 30 ans, les étudiants n'envisagent une voie professionnelle entrepreneuriale qu'à très long terme et chez seulement 3/19 étudiants. Ils ont en revanche affiché une résistance presque unanime à proposer des projets de création d'entreprise à partir de leur formation sociale. Ils sont peu enclins à la création d'entreprise et leurs attentes se situent au niveau « +1 » : ils brillent donc par une absence de perception de la

---

<sup>52</sup> Demande enregistrée par vidéo par l'association.

création d'entreprise comme voie professionnelle même s'ils ont déjà développé, à travers les autres modules du master, des compétences entrepreneuriales techniques en *marketing*, leur permettant d'élaborer une stratégie *marketing* (techniques et démarches *marketings*) ; en finance, les conduisant à établir un bilan, un compte d'exploitation et un plan de trésorerie et de calculer le prix de revient ; en fiscalité, les amenant à calculer les coûts fiscaux ; en management stratégique, leur permettant de faire l'analyse SWOT<sup>53</sup> et la détermination des facteurs clés du succès, etc. Il va falloir capitaliser sur leurs acquis, travailler avec eux la connotation entrepreneuriale par rapport à une voie professionnelle.

Comme le syllabus de la formation que le responsable de filière nous a remis situe l'apprentissage entrepreneurial souhaité au niveau « 3 » de l'échelle des processus mentaux – « apprentissage des techniques de création d'entreprise » – nous avons donc proposé aux étudiants de « rendre bancable le projet de création d'entreprise d'une entrepreneure ». L'objectif est qu'ils développent leur profil et leurs compétences entrepreneuriales par l'expérimentation d'une démarche de création d'entreprise qui comprend toute les phases de la conception du projet de l'idée jusqu'à la réalisation du plan d'affaire.

### **Préparation des étudiants à leur mission d'accompagnement**

Afin de fructifier leur imaginaire entrepreneurial, une mise en situation entrepreneuriale, à travers deux études de cas concernant deux équipes d'entrepreneures, nous a semblé une excellente entrée en matière. Ces cas traitent le processus de création d'entreprise auprès de deux équipes d'entrepreneures dont l'une est passée à l'acte (Ghrib Ben Ammar, 2008). C'était l'occasion de discuter avec les étudiants certains déterminants de la création d'entreprise qu'ils ont d'abord identifiés et discutés par équipe et ensuite en groupe plénier, tels que l'émergence de l'idée de création, l'aide d'un intervenant externe, l'influence de l'environnement familial, culturel et religieux, la création d'entreprise en équipe, les qualités entrepreneuriales, la prise de risque, la relation entre la formation et la création d'entreprise, la relation entre l'expérience et la création d'entreprise, la saisie ou la création d'une opportunité, le coût financier de l'opération, le passage à l'acte de création d'entreprise.

---

<sup>53</sup>Matrice d'analyse stratégique récapitulant de façon synthétique les forces (*Strengths*), faiblesses (*Weaknesses*), menaces (*Threats*) et opportunités (*Opportunities*) d'un projet de création d'entreprise. Elle est connue aussi sous l'appellation de matrice LCAG du nom de ses quatre développeurs de la Harvard Business School (Learned, Christensen, Andrews, Guth).

Nous avons conclu ces études de cas en suggérant aux étudiants de s'identifier aux porteuses de projet et d'argumenter les conditions qui les encourageraient à passer à l'acte et celles qui feraient obstacle à ce passage et de nous restituer leur réponse par *email*. À notre grande surprise, la majorité d'entre eux ne se sont pas identifiés aux étudiantes qui ont résisté au projet, en mettant eux-mêmes en évidence l'intérêt de saisir l'opportunité du deuxième, qui présente un réel potentiel d'enrichissement.

Ces deux études de cas ont eu pour arrière-fond la discussion de l'article de Danjou (2005) : « L'acte d'entreprendre où l'émergence du "sujet" ». Il a permis de travailler sur les aspects conceptuels de l'entrepreneuriat tels que la définition de l'entrepreneuriat, de l'esprit d'entreprendre, de l'esprit d'entreprise, de l'esprit de création d'entreprise, de l'opportunité. C'était aussi l'occasion de traiter d'une part, certaines approches théoriques liées à l'entrepreneuriat telle que l'approche fonctionnelle, l'approche indicative et l'approche effective (Sarasvathy, 2001, 2003 ; Fayolle, 2005, 2007 ; Capron, 2009 ; Janssen, 2009) ; et de démystifier, d'autre part, l'acte d'entreprendre par rapport à la réalité marocaine (culture, médias, télévision, etc.).

Les réponses restituées par *email* ont permis de dresser le profil d'entrepreneur des étudiants, en catégories subjectives : entrepreneur inné, sujet créateur d'histoire, sujet entrepreneur de sa vie, sujet désirant, sujet libre, créateur de sens, concepteur de projets pouvant dépasser les contraintes et le déterminisme qui pèsent sur lui, etc.

### **Établissement d'un contrat d'accompagnement mutuel « étudiants-entrepreneure »**

C'est à travers un document audiovisuel que les étudiants ont découvert le parcours de création d'entreprise de l'entrepreneure et certaines des difficultés qu'elle rencontre pour démarrer son activité. Ainsi les étudiants ont eu l'occasion d'engager la discussion sur le récit du cheminement de son projet à travers son plan d'affaire.

Le décalage entre le « récit » de l'entrepreneure et ce plan d'affaire a interpellé les étudiants. Ils ont, en conséquence, eux-mêmes pris l'initiative d'inviter, sur une demi-journée, un représentant du principal organisme coordonnateur de l'accompagnement étatique : l'ANAPEC. L'objectif de cet échange<sup>54</sup> est que l'intervenant<sup>55</sup> les éclaire sur les modalités

---

<sup>54</sup> Rencontre enregistrée par vidéo par les étudiants.

<sup>55</sup> Cette intervenante a participé à la soutenance des plans d'affaire conçus par les étudiants et l'entrepreneure.

d'accompagnement pré et post création d'entreprise et sur la répartition du travail de conception du projet entre le porteur du projet et la structure d'accompagnement.

L'échange a porté sur les motivations des étudiants par rapport à la création d'entreprise et a confirmé l'absence d'intentions de création d'entreprise chez eux. Il a aussi montré que si intéressante que soit la méthodologie d'accompagnement des porteurs de projet, son application récente par peu de ressources humaines hypothèque sa pertinence. De plus, leur courte formation de deux mois et leur manque d'expérience génèrent des plans d'affaires de mauvaise qualité.

Nous avons organisé la rencontre « étudiants-entrepreneure<sup>56</sup> », rencontre « institutionnalisée » par le responsable de filière qui s'est montré favorable à l'initiative de travailler sur le cas de cette entrepreneure en l'accueillant dans les locaux de la faculté en présence de Monsieur le Doyen.

L'entrepreneure a relaté le processus de son accompagnement depuis son inscription à l'agence *Al'amana*, la présélection de son projet, sa sélection proprement dite, la formation au plan d'affaire dont elle a bénéficiée, l'accompagnement pré-crédation dont elle a joui auprès des responsables de la Région sous l'égide du Centre régional d'investissement (CRI), jusqu'à l'obstacle du financement bancaire. Dans un premier temps, la discussion était essentiellement axée sur son parcours professionnel, ses motivations, son profil et sur les difficultés qu'elle rencontre pour démarrer son activité. Dans un deuxième temps, les parties prenantes ont négocié les modalités du contrat pédagogique et celui d'accompagnement : l'objet de l'accompagnement mutuel étudiants/entrepreneure. Le récit de l'entrepreneure ayant montré que les difficultés de cette dernière résident dans son incapacité à se représenter son projet à travers ce plan d'affaire, il a été convenu que l'accompagnement s'appuierait, certes, sur une logique d'expertise pointée sur la conception d'un plan d'affaire ; mais également sur une logique d'autonomisation des étudiants et de l'entrepreneure.

La définition du lien professionnel au nom duquel les étudiants accompagnent l'entrepreneure et le fait que cette dernière accompagne les étudiants renvoient à la définition de la place de l'une par rapport aux autres. Il a été convenu de donner du soi à l'autre et être rétribué, en retour, par le transfert mutuel de compétences. Cette expérience étant au stade expérimental, aucun budget de fonctionnement ne sera alloué aux équipes-projets qui couvriront elles-mêmes les dépenses engagées dans la conception du plan d'affaire.

---

<sup>56</sup> Rencontre enregistrée par vidéo par les étudiants.

Quant au déroulement de l'accompagnement mutuel étudiants-entrepreneurs, il a été précisé que les séquences de conception du plan d'affaire feraient l'objet de deux types d'accompagnement successifs : le premier vise l'apprentissage, le développement du profil et des compétences entrepreneuriales des étudiants ; et le second cible l'accompagnement de l'entrepreneur dans la finalisation de son plan d'affaire et l'appropriation de son projet.

L'évaluation de cet accompagnement mutuel devait tenir compte, d'un côté, de la remise de comptes rendus d'actions menées par les équipes projet (noté à raison de 50 %) et, de l'autre, le livrable ; le plan d'affaire, co-conçu avec l'entrepreneur, ferait l'objet d'une soutenance publique qu'un jury évaluerait à raison de 50 % (présentation orale et écrite).

L'implication de l'entrepreneur dans ce travail de co-conception sera sanctionnée par l'obtention du financement de son projet de création d'entreprise.

### **Accompagnement des étudiants dans la modélisation du plan d'affaire du projet « GE »**

Cette modélisation a capitalisé sur la première version du plan d'affaire de l'entrepreneur. Cette version a été évaluée de manière ontologique, à l'aide d'un guide de plan d'affaire, discutée *via* un article traitant l'évaluation de projets de création d'entreprises. Elle a été revisitée, de manière systémique (synchronique et diachronique) sur la base du modèle « EFD ».

#### ***Évaluation du projet « GE » à travers un guide de plan d'affaire***

La conception d'un plan d'affaire a fait l'objet d'un séminaire de formation. À l'aide d'un guide de plan d'affaire, que nous leur avons remis, les étudiants devaient s'y conformer pour concevoir le leur et pour effectuer une évaluation générale de la première version du plan d'affaire du projet « GE ».

En s'appuyant sur ce guide, les étudiants ont pointé onze lacunes de conception sur seize dont : l'introduction du plan d'affaire, le produit ou service, le positionnement par rapport à la concurrence, l'outil de production, le profil de l'équipe managériale, les objectifs à moyen et à long terme, etc.

Étant une compilation de devis, le plan d'affaire étudié montre la légèreté de sa conception et l'ampleur du travail à accomplir.

#### ***Discussion du plan d'affaire « GE » à travers un article traitant de l'évaluation financière de projets de création d'entreprises***

Coster et Marion, dans « L'évaluation de projets de création d'entreprises » (1999) traitent de la problématique de l'évaluation des projets dans le contexte d'une intervention financière. Les auteurs soulignent que les contraintes de gestion interne aux établissements bancaires conduisent les banques à une grande sélectivité. Car elles sont amenées à prendre des risques avec des entreprises qu'elles ne connaissent pas, mais dont elles devinent la fragilité et qui offrent un niveau de garanties limitées.

Afin de comprendre le refus de la banque de financer le projet «GE», les étudiants ont discuté la version du premier plan d'affaire à travers plusieurs points dont :

- L'optimisme excessif de l'entrepreneure,
- Le défaut d'appréciation juste de l'environnement,
- L'absence de maîtrise du produit et du service proposé,
- La mise en place d'une organisation efficiente a fait défaut,
- Le risque de difficulté avec la sous-traitance,
- L'entrepreneure n'a pu justifier l'opportunité,
- L'absence du calcul du besoin de fonds de roulement,
- Le risque de constitution des stocks dû à des conditions imposées par les fournisseurs,
- La mission de l'entreprise est peu claire,
- Le chiffrage financier manque de crédibilité,
- La non justification des investissements envisagés,
- L'absence d'une base réelle pour calculer les besoins financiers d'exploitation,
- Etc.

Cette deuxième évaluation corrobore la précédente : le projet de création d'entreprise n'étant pas mûr, l'entrepreneure devait avoir manifestement rendez-vous avec des difficultés au démarrage de son activité.

### ***Étayage du nouveau plan d'affaire du projet « GE » via le modèle « EFD »***

Ce modèle a fait l'objet d'un séminaire de formation en vue d'affiner les deux évaluations du plan d'affaire et de concevoir les parties manquantes au projet pour le rendre finançable.

Les étudiants ont évalué le parcours de l'entrepreneure en vue de s'assurer de l'adéquation de son profil avec son projet en se référant aux 2 documents audiovisuels (demande de l'entrepreneure, échange entrepreneure-étudiants) et à la première version de son plan d'affaire. Cette évaluation montre que bien que l'entrepreneure ait un niveau d'études moyen (Brevet), elle a capitalisé des compétences entrepreneuriales à partir de ses différents acquis professionnels qui pourraient la prédisposer à concrétiser son projet de création d'entreprise. Ce dernier constitue le prolongement naturel de sa dernière expérience en date, capitalisée dans le domaine de la tapisserie. Par ailleurs, l'identification de la structure de l'entreprise selon la grille des « 5 M » les a amenés à pointer 3/5 éléments manquants : la définition du marché, l'identification du client et l'absence de ressources financières pour financer le projet.

La modélisation qu'ils ont effectuée du « Faire » de l'entreprise montre une absence totale d'interaction entre les 8 « F » : les composantes du système de l'entreprise et l'entreprise et son environnement. En effet, le plan d'affaire manque d'étude de marché ; par conséquent, le client cible n'est pas identifié *nia fortiori* ses caractéristiques socio-économiques. Le projet faisait fi de l'existence de concurrents actuels et potentiels. Ils ont noté aussi que la tarification des services de l'entreprise ne provient pas du processus de production, mais d'une simple évaluation arbitraire à partir des factures et du coût des outils de production.

Quant au devenir de l'entreprise, rien n'est envisagé dans le plan d'affaire ni côté structure ni côté fonctionnement. Les perspectives financières prévoient certes une croissance ambitieuse des activités de l'entreprise de 25 % durant 5 ans, mais sans mentionner le type de client outre mesure.

La synthèse de l'évaluation de ce projet révèle l'absence d'interaction entre « l'être » et « le faire », « l'être » et « le devenir », « le faire » et « le devenir ». Et le problème crucial que rencontre ce projet est la méconnaissance du client, ce qui remet en question sa faisabilité.

Pour effectuer une étude de faisabilité du projet, les étudiants ont proposé de la conduire collectivement. Ce qui leur fut accordé. Ainsi, pour tracer le profil du client de l'entreprise et les caractéristiques du produit à mettre à son service, les étudiants ont conçu en groupe plénier un questionnaire. Et n'habitant pas la même ville que l'entrepreneure, ils ont mené l'enquête dans des quartiers similaires au lieu d'implantation de l'entreprise « GE ». Pour repositionner l'entreprise « GE » sur son marché, ils ont par la suite effectué une étude sur les concurrents modernes et traditionnels, et sur les fournisseurs.

Les équipes projet se sont appropriées le projet de l'entreprise. Conformément à sa perception du projet, chaque équipe a conçu son plan d'affaire, à l'aide du guide de rédaction, à partir de leur propre interprétation des résultats de l'enquête, des informations du premier plan d'affaire jugées utiles et de la conception singulière des parties manquantes au plan d'affaire.

### **Médiation de la co-construction du nouveau plan d'affaire «GE»**

Compte tenu du degré de maturité de l'entrepreneure, la co-conception des quatre conceptions de plan d'affaire a été ponctuée en trois séquences qui concernent les *process marketing*, technique et financier.

Afin de discuter le produit proposé par l'entreprise et des propositions *marketing* à mettre en œuvre pour le promouvoir, les quatre équipes projets ont discuté avec l'entrepreneure :

- ✓ De l'enjeu de la création d'entreprise tel qu'il est lié à la modernisation de l'ameublement des foyers marocains ;
- ✓ Du concept de l'entreprise : le positionnement de son produit dans le créneau de la tapisserie traditionnelle *Mdarbi* ou l'adjonction d'une touche artisanale moderne (salon marocain artisanal et moderne) ;
- ✓ Des produits à commercialiser : salon marocain traditionnel et/ou salon moderne avec tous leurs accessoires ;
- ✓ Du profil du client : goûts, pouvoir d'achat, modalités de paiement (en espèces, par chèque), sa localisation géographique, urbaine ou suburbaine ;
- ✓ De la prise en charge de l'achat du tissu par le client, et où résiderait la possibilité de l'aider dans son choix à partir d'un catalogue ;
- ✓ Du positionnement du prix de la prestation de l'entreprise « GE » par rapport aux concurrents ;
- ✓ De l'inclusion de la TVA dans la prestation, même dans le cas où le client ne réclamerait pas de facture ;
- ✓ De la livraison facturée du produit au client par l'entreprise, d'où l'utilité d'acquérir un véhicule utilitaire ;
- ✓ Du délai de production compte tenu des délais de livraison des matières et des produits sous-traités (menuiserie) ;

✓ De la prise en compte des concurrents potentiels même si l'entreprise s'installe dans un quartier en cours de construction où, pour l'instant, il n'y a pas de concurrents à proximité ;

✓ Du choix du logo et de son brevetage et choix de la carte de visite ; et de la campagne de communication pour faire connaître l'entreprise (utilisation du carnet d'adresses professionnelles de l'entrepreneure, faire du porte à porte, distribution des *flyers*, conception de CD pour présenter les produits, choix de l'enseigne, participation à des manifestations dans le quartier, etc.).

Une deuxième rencontre a été consacrée à la discussion du processus technique. Les rôles se sont vite inversés, les étudiants étaient en position d'accompagnés – puisque le métier de tapissier échappe à leurs compétences – et l'entrepreneure a joué pour eux le rôle d'accompagnant-initiateur en décortiquant avec eux le processus de production à l'aide de deux schémas qu'elle a commentés, l'un concernant le salon marocain traditionnel, l'autre le salon moderne.

La troisième rencontre a été investie dans l'étude de faisabilité financière de ces processus. Trois points clés ont fait l'objet de discussion entre les équipes projet et l'entrepreneure : les besoins d'investissement, les besoins en fonds de roulement et l'activité seuil permettant la couverture du prix de revient du fonctionnement de l'entreprise. Leur négociation a porté sur :

- l'aménagement du local : construire une mezzanine en bois ou en béton, sachant que la différence des prix est très significative ; prévoir un espace de découpe, celui de la couture et celui du montage ;

- l'équipement du local : conformité du local par rapport aux normes de sécurité et souscription de l'entreprise à une assurance ; acquisition d'une banderole à 500 dirhams (environ 50 €) ou une enseigne de l'entreprise à 7000 dirhams (environ 700 €) ; luminaires dans la vitrine pour valoriser les salons produits en attendant leur livraison ; instauration d'un espace bureau à l'entrée ou d'un salon d'accueil des clients dès le départ ou après 6 mois d'activité ;

- l'instauration d'une séparation entre l'espace client et l'espace production moyennant un rideau, un mur vitré transparent, ou un paravent, etc.

- l'échelonnement de l'acquisition du nombre de machines à coudre à acquérir en attendant le décollage de l'activité ;

- l'acquisition des armoires pour stocker les caisses à outils de travail, les matières premières, etc. ;
- la prévision d'une table de découpe mobile pour travailler sur trois commandes à la fois ou fixe en cas de stockage des salons ;
- la possibilité de prévoir le montage de la commande chez le client ou peu de temps avant sa livraison pour éviter l'encombrement du local ;
- la maîtrise de l'organisation au démarrage de manière officielle et moderne : paiement de la cotisation à la CNSS du premier employé pour le fidéliser et éviter le *turn over* ; n'envisager le recrutement des tapissiers de métier qu'au fur et à mesure de l'accroissement de l'activité ;
- la maîtrise de la relation avec la sous-traitance, en particulier avec les menuisiers ;
- l'utilité ou non de constituer des stocks à la fois pour des raisons financières et de sécurité (matières facilement inflammables tel que le bois, les mousses, etc.).
- la valeur ajoutée du projet pour les parties prenantes du projet (État, banque, famille) ;
- la priorisation des dépenses et leur échelonnement dans le temps en fonction des tranches de crédits débloquées par la banque ;
- Etc.

Les étudiants ont construit leur raisonnement sur la base d'un montant de capital maximal qui s'élève à 190 000 dirhams (19 000 €). Ils ont démontré que le montant de crédit que l'entrepreneure demande (250 000 dhs – 25 000<sup>57</sup> €) est excessif par rapport aux besoins de l'entreprise.

Cet accompagnement a permis aux étudiants et à l'entrepreneure de confronter leur représentation du plan d'affaire « GE ».

L'entrepreneure s'est approprié son projet. Elle a réellement pris conscience de l'intérêt d'identifier et de « prospecter » elle-même son client ; de reconsidérer les processus de fonctionnement de son entreprise d'un point de vue *marketing*, technique, organisationnel et financier et, enfin, de construire de nouveaux scénarios pour développer son activité.

---

<sup>57</sup> Le taux de change d'un euro varie entre 10 et 11,50 dirhams ; dépendamment de la position d'acheteur ou de vendeur de cette devise. Par souci pédagogique, nous avons opté pour un taux de change approximatif : 1 euro est équivalent à 10 dirhams.

Les quatre équipes d'étudiants ont structuré l'ensemble des actions discutées avec l'entrepreneure sous forme d'un plan d'affaire en vue de le faire évaluer par des spécialistes de la création d'entreprise.

### **Délibération avec des professionnels de la création d'entreprise sur le nouveau plan d'affaire du projet « GE »**

Les étudiants ont finalisé quatre conceptions pertinentes de plan d'affaire qui ont fait l'objet de deux types de délibérations.

La première visant l'évaluation de l'opportunité d'investir dans ce projet que les étudiants peuvent saisir et exprimer en termes de parts à détenir dans l'entreprise «GE ». En tant qu'associés potentiels, les quatre équipes d'étudiants ont cherché à faire évaluer leur plan d'affaire par des banquiers, des responsables de chambres de l'industrie et du commerce et des experts comptables. Les acteurs qui ont accepté de discuter avec eux leur plan d'affaire les ont confortés dans leur conceptions respectives jugées finançables par un bailleur de fonds. Ainsi, ils ont évalué eux-mêmes la faisabilité de leur conception, et mis sur le chemin de l'(auto-) évaluation leur propre apprentissage entrepreneurial.

La seconde évaluation – une soutenance<sup>58</sup> publique – concerne l'accompagnement mutuel « étudiants-entrepreneurs » et est du ressort d'un jury des quatre versions finalisées, incluant la position d'associé ou non des étudiants. Ce jury est composé :

- de l'entrepreneure, Mlle Amazil ;
- de 2 professionnels : Mme Boulayech représentante de l'ANAPEC et accompagnatrice des porteurs de projets dans le cadre du Programme *Moukawalati*<sup>59</sup> et M. Ait Haddout, expert international dans l'évaluation des projets sociaux,

---

<sup>58</sup> Cette séance a été enregistrée par vidéo par les étudiants.

<sup>59</sup> Le programme national d'appui à la création d'entreprises *Moukawalati*, initié par le gouvernement marocain lors des Initiatives de l'emploi à Skhirat, vise essentiellement la réduction progressive du taux de chômage et la pérennisation des entreprises créées. Il assure également la garantie des crédits bancaires dans la limite de 85 % et une avance sans intérêts à hauteur de 10 % du montant global du projet. Le montant d'investissement ne doit pas dépasser 250 000 dh (25 000 euros) par porteur de projet et le double en cas d'association entre 2 personnes. Les jeunes porteurs des projets présélectionnés pas les guichets *Moukawalati* bénéficieront d'un accompagnement pré et post création assuré par l'ANAPEC. La visée de ce programme a été la création de 30 000 petites entreprises.

- et 2 universitaires : Mme Ghallabi, professeure universitaire, experte dans l'évaluation des projets bio-techniques et M. Nadif, responsable de filière et référence incontournable dans le domaine social.

Ensuite, nous avons présenté le processus pédagogique, tel que décrit plus haut, de l'accompagnement mutuel étudiants-entrepreneure ayant permis l'élaboration des quatre versions de plan d'affaire du projet « GE ». Il était important de souligner la spécificité de l'évaluation des plans d'affaire dont la visée est de délibérer avec les étudiants et l'entrepreneure sur une version de plan d'affaire que l'entrepreneure présentera à la banque pour financer son projet. Cela permet en conséquence de vérifier l'apprentissage entrepreneurial que les étudiants ont développé à travers cette expérience et de situer le degré d'appropriation de l'entrepreneure de son projet par rapport à la première version de son plan d'affaire et par rapport aux aléas de démarrage de son entreprise.

La durée de l'exposé est de 20 minutes, sa discussion a été plafonnée à 40 minutes. Les angles de présentation des plans d'affaire étaient singuliers et autonomes.

\* La première équipe s'est appropriée le projet et l'a nommé *MafrouchatBayti*. Elle a présenté en toute liberté sa conception du plan d'affaire en soulignant au passage les points de divergence avec l'entrepreneure. C'est la version la plus moderne qui cible un client aisé et dont le montant de l'apport personnel est de 60 000 dhs (environ 6 000 €), à raison de 10 000 dhs par associé (environ 1 000 €) ; le montant de crédit souhaité étant de 150 000 dhs (15 000 €).

\* La deuxième équipe s'est appropriée le projet et a écarté toute association avec l'entrepreneure et a nommé le projet *Mob'Deco*. Ce projet est financé à 100 % par un apport personnel qui s'élève à 150 000 dhs. L'association est faite à parts inégales : l'apport du premier associé est de 60 000 dhs, celui du deuxième et du troisième est de 30 000 dhs chacun, celui du quatrième et du cinquième est de 15 000 dhs chacun. L'associé financier principal s'est substitué au rôle de l'entrepreneure.

\* La troisième équipe a exposé le plan d'affaire en tant qu'associés de l'entrepreneure en maintenant le nom de l'entreprise. Cinq étudiants se sont montrés prêts à injecter de l'argent dans ce projet à condition de s'occuper de la gestion administrative de l'entreprise. Leur apport personnel est évalué à 40 000 dhs (4 000 €) à part égale : 8 000 dhs par étudiant (environ 800 €), le montant du crédit étant toujours estimé à 150 000 dhs (15 000 €). Cette proposition a interpellé l'implication des étudiants au cas où la banque refuse le financement

de ce projet. Convaincus de la faisabilité de ce projet, la majorité des étudiants s'est montré prête à y injecter de l'argent à la même hauteur.

\* La quatrième équipe a présenté son plan d'affaire en tant qu'équipe de consultants de l'entreprise « GE ». Ils ont reconnu que :

« La conception d'un plan d'affaire est un travail intense, passionnant, de créativité, de réflexion et d'équipe. Il est aussi rémunérateur à en juger par les tarifs que des spécialistes de la création d'entreprise leurs ont réclamés, rien que pour "feuilleter les pages de leur plan d'affaire" ».

Ils ont élaboré leur proposition sur la base d'un capital de 150 000 dhs (15 000 €).

Ces présentations ont donné lieu à des réflexions sur des aspects "comportementaux" tels le recours des étudiants à des devis caducs dans leurs estimations financières, la négligence des expositions nationales et internationales pour promouvoir l'entreprise, le remplacement de l'espace exposition des produits par leur exposition visuelle *via* un écran, l'obligation de limiter les charges au maximum au démarrage de l'entreprise.

Les différentes présentations étaient l'occasion de trancher sur les orientations innovantes proposées par les étudiants par rapport à la représentation de l'entrepreneure et sur la base, cette fois, des échanges avec le jury. Ce dernier a discuté avec l'entrepreneure son passage de la phase de porteur de projet à celle de dirigeante d'entreprise en délibérant sur les points ci-après :

- la révision à la baisse du montant du capital,
- la révision à la hausse du loyer du local de l'entreprise,
- l'inclusion de la livraison des commandes au client dans le prix de la prestation,
- la maîtrise de la sous-traitance *via* la gestion des stocks,
- le verrouillage des modes et des délais de paiement des clients,
- la maîtrise des fonds de roulement par rapport à un niveau d'activité réel,
- la planification des dépenses de l'entreprise relativement au déblocage des crédits et au développement progressif du niveau d'activité : aménagement du local, prospection des clients, acquisition des équipements, recrutement du personnel,
- l'organisation de l'activité selon un mode informel *Mdarbi* – dans ce cas le recours au micro-crédit est justifié,

- le fonctionnement de l'entreprise avec des principes de gestion – dans ce cas il importe de tenir compte de la facturation de la TVA au client, faire la déclaration du personnel à la CNSS, rembourser le crédit de la banque, payer ses impôts, etc.,
- le statut juridique de la créatrice : salarié et/ou dirigeante de l'entreprise,
- la définition des responsabilités de la dirigeante dans le temps : commercial, production, direction de l'entreprise
- les scénarios du développement de l'entreprise : internalisation de l'activité de menuiserie, production standard ou sur commande, développement de l'activité *via* l'ouverture du capital à d'autres associés, etc.

Le jury a évalué très positivement l'accompagnement mutuel étudiants-entrepreneure à travers les présentations orales et écrites des plans d'affaire et leur discussion avec les parties prenantes. Il a félicité l'ensemble de l'équipe pour sa démarche collaborative de co-construction des plans d'affaire.

### **Analyse et discussion des résultats de l'accompagnement mutuel**

Il ressort de cette expérience d'accompagnement mutuel étudiants-entrepreneure :

- la bancarisation du projet « GE » et le passage de l'entrepreneure à la phase de dirigeante ;
- le développement des compétences et du profil entrepreneuriaux des étudiants ;
- la transformation de l'action pédagogique du professeur en « facilitateur ».

### **Bancarisation du projet « GE » et démarrage de l'activité de l'entreprise**

L'entrepreneure a reconsidéré la première version de son plan d'affaire en s'appropriant les propositions qui lui conviennent en vue d'obtenir le financement de son projet de création d'entreprise. Trois étudiants volontaires ont accepté, sur la base des quatre versions des plans d'affaires, d'écrémer avec elle une cinquième, dans son entreprise. Ils ont tenu compte de ses motivations, des produits qu'elle compte commercialiser, de sa stratégie et de sa vision globale de l'évolution de son activité ; et ce, par rapport à un nouveau montant de crédit qui s'élève à 190 000 dirhams (environ 19 000 €). La négociation avec la banque sur la base de

cette nouvelle version de plan d'affaire lui a permis d'obtenir un montant de crédit qui s'élève à 140 000 dirhams (environ 14 000 €).

Après avoir déposé les statuts de sa société, l'entrepreneure a organisé, avec le soutien des mêmes étudiants, le démarrage de son activité en fonction du montant de crédit qui lui a été octroyé. Elle a reconsidéré la planification de ses dépenses. Elle a effectué elle-même son étude de marché, dans le lieu d'implantation géographique de son entreprise. Les étudiants lui ont traduit le questionnaire de leur enquête en « arabe dialectal » et ont interprété avec elle les résultats de cette enquête.

### **Développement entrepreneurial des étudiants**

De l'avis des professionnels de la création d'entreprise et des membres du jury, les étudiants ont certainement développé des compétences entrepreneuriales pro-professionnalisantes. Selon leurs résultats et leurs propres témoignages, l'expérience a fait évoluer leur perception de l'entrepreneuriat en tant que voie professionnelle fortement envisageable. L'interrogation des étudiants, trois années après cette expérience, informe sur la relation positive maintenue entre cette expérience et les choix professionnels qu'ils ont effectués.

Si notre premier échange avec les étudiants à propos de leur projet professionnel a révélé que la plupart d'entre eux (16/19) sont peu enclins à la création d'entreprise en tant que projet professionnel, l'évaluation qu'ils ont faite de cette expérience en présence du responsable de filière, montre une prise de conscience par rapport à la pertinence de la voie professionnelle entrepreneuriale, une certaine prédisposition à créer des entreprises. Ce changement de vision a été médiatisé différemment. D'aucuns ont exprimé leur prédisposition à saisir des opportunités de financement de projets rentables tel que celui « GE ». 7/19 étudiants, même s'ils ont pris une réelle conscience de leur profil entrepreneurial, maintiennent leur projet professionnel de salarié, 4 d'entre eux se sont manifestés en porteurs de projet potentiels après une expérience professionnelle, 2 étudiants ont choisi la voie de la recherche, les 2 derniers se sont érigés en porteurs de projet immédiats. Ci-joints des fragments de leur témoignage :

[...] « J'ai pris la décision d'exploiter les terres de mes parents qui sont inutilisées depuis plusieurs années, la volonté y est et la détermination également, l'acceptation du risque car le domaine est porteur d'incertitudes »

« Pour moi j'ai une grande patience pour l'entrepreneuriat car je suis originaire de la région du Souss... »

« Ainsi, j'ai exercé plusieurs activités dans le domaine du commerce, alors que je me sens capable d'entreprendre facilement dans le domaine que j'aime, avec la possibilité de me faire financer hors circuit bancaire... »

L'évaluation, trois années après, de cette expérience montre que de toutes les promotions, celle-ci a conduit à une employabilité plus développée : les 19 étudiants ont accédé à des postes clés de responsabilité. L'un d'eux a créé une agence de voyage peu de temps après l'expérience pédagogique ; 7 étudiants ont intégré des postes de cadres de direction dans la Fonction publique ; 3 ont rejoint le secteur privé en tant que cadre : le premier est devenu consultant, le deuxième cadre à la banque, le dernier cadre dans une entreprise ; 2 ont persisté dans la voie de la recherche : l'un est parti poursuivre ses études aux USA, l'autre s'est intéressé à l'entrepreneuriat social, il est allé préparer sa thèse à l'Université de Paris Dauphine ; 3 ont choisi un poste de gestionnaire de projet dans des associations dont l'une est internationale ; 3 ont exercé le métier de formateur dans la Fonction semi-publique et enseignent, entre autres, l'entrepreneuriat. Ces formateurs après 3 années d'expérience se sont mis à leur propre compte en créant un cabinet de consultants et en y associant un des trois collègues qui avait choisi de travailler dans le secteur privé, celui qui occupait un poste de cadre de direction à la banque.

### **Transformation de l'action pédagogique du professeur en « facilitateur »**

L'accompagnement du professeur / facilitateur a oscillé entre trois dimensions :

- **Initiatique** : l'enseignante a formé les étudiants à la conception d'un plan d'affaire à partir d'un guide et à la modélisation de ce plan d'affaire *via* la matrice « EFD ».
- **Maïeutique** : l'enseignante a d'abord accompagné les étudiants dans la première modélisation systémique du nouveau plan d'affaire « GE » *via* le modèle « EFD ». Les étudiants ont donné libre cours à leur imagination et à leur créativité pour concevoir leur propre plan d'affaire. Elle a ensuite joué le rôle de médiateur dans la confrontation des représentations des équipes projet avec celle de l'entrepreneure en vue de l'« accouchement » d'un plan d'affaire commun.
- **Thérapeutique** : l'enseignante a supervisé l'évaluation du premier plan d'affaire « GE ». Et pour ne pas être juge et partie, elle a délégué celle du deuxième plan d'affaire à des professionnels de la création d'entreprise et aux membres du jury de la soutenance publique des plans d'affaires. L'initiation des étudiants à l'expertise, à travers le premier plan d'affaire, est faite de deux manières : ontologique et systémique. L'évaluation ontologique a d'abord

visé la forme du plan d'affaire et a eu lieu *via* un guide. Les étudiants se sont approprié les critères de conception d'un plan d'affaire auxquels ils doivent se conformer dans la rédaction de leur propre plan d'affaire. Ensuite, cette évaluation a été détaillée selon une optique financière qui a amené les étudiants à identifier les failles du projet « GE » et à discuter des prescriptions clés pour y remédier. Ainsi, les étudiants ont saisi les exigences de la logique financière dans l'évaluation des projets. La seconde évaluation, synchronique et diachronique, a été réalisée par le biais du modèle « EFD ». Ainsi, les étudiants ont identifié les parties manquantes à la conception du plan d'affaire « GE » pour y remédier. Après leur avoir fait jouer le rôle de « l'expert », l'enseignante les a incités à faire expertiser, par des professionnels de la création d'entreprise, le plan d'affaire qu'ils ont co-construit avec l'entrepreneure en vue de s'associer à cette dernière.

## **Conclusion**

Cette expérience montre que l'Université, à travers son expertise en entrepreneuriat, est en mesure d'accompagner des porteurs de projets de manière professionnelle tout en sensibilisant les étudiants à la culture entrepreneuriale. Outre la nature collaborative des travaux, il s'agit pour l'Université qu'elle prenne conscience de la nécessité d'une pédagogie convergente et qui aiderait à dépasser les modèles cloisonnés de formation théorie *vs* pratique par une pratique intégrative où chacun, et depuis sa position, assume une tâche précise. Sans l'intervention de plusieurs acteurs, la réussite de cette expérience n'aurait pas été possible :

- l'entrepreneure qui a accepté de faire de son projet de création d'entreprise un support pédagogique d'apprentissage entrepreneurial et de s'engager dans ce travail de co-construction avec les étudiants ;
- l'ANAPEC qui a animé un séminaire sur les modalités d'accompagnement des porteurs de projet pré et post création d'entreprise ;
- l'Université qui, à travers le département d'économie gestion, a favorablement accueilli l'idée d'accompagner cette entrepreneure. Les étudiants ont énergiquement contribué à la co-conception du plan d'affaire de l'entrepreneure.
- des professionnels de la création d'entreprises qui ont gracieusement accepté d'évaluer les plans d'affaire co-conçus par les étudiants et l'entrepreneure et de faire partie du jury.

Cette expérience a rencontré certaines limites. La première concerne les difficultés des étudiants à transférer leurs compétences entrepreneuriales sur le projet de création d'entreprise. La seconde est liée à la négociation d'un calendrier de rencontre étudiants-entrepreneure. La troisième concerne les frais financiers que les étudiants ont supportés pour concevoir le projet « GE » ; la quatrième est liée au temps consacré aux ateliers de travail dont la durée officielle de deux heures s'étalait sur des après-midi. La dernière est relative aux différentes postures que l'enseignante a conjuguées pour accompagner les étudiants et l'entrepreneure en tenant compte de leurs demandes respectives et en veillant sur leur autonomisation.

Cette expérience laisse présager l'institutionnalisation de l'accompagnement par les étudiants au niveau des filières d'ingénieurs, des masters fondamentaux et professionnels et des formations doctorales –en faveur des porteurs de projet internes ou externes à l'Université. Elle est à repenser à la lumière du modèle « Génération, Rémunération et Partage » (GRP) (Verstraete et Jouisson-Laffitte, 2009) comme matrice de modélisation du projet de création d'entreprise. Ce projet de formation est à négocier avec des partenaires tels que la Région, les structures d'appui à la création d'entreprise et les banques afin de concevoir une ingénierie de formation en étroite collaboration avec ces parties prenantes. Cette institutionnalisation – ce qui ne veut pas dire standardisation du modèle – est une opportunité à saisir pour augmenter le taux d'activité entrepreneuriale au Maroc.

## Références bibliographiques

Agence nationale de promotion de l'emploi et des compétences (ANAPEC, en collaboration avec le Bureau international du Travail et l'agence espagnole de Coopération internationale pour le Développement), 2014, *Étude de diagnostic sur la situation de l'emploi au Maroc ; Préalable à la formulation de la stratégie nationale de l'emploi ; Rapport global* [<http://www.emploi.gov.ma/attachments/article/433/Rapport.pdf>], 97 pages.

Agence nationale de promotion de l'emploi et des compétences, 2008, *Manuel des Procédures « Initiatives Emploi », Procédure relative à l'amélioration de l'employabilité « Programme TAEHIL », juillet*, [[http://www.emploi.gov.ma/attachments/article/169/MDP\\_Taehil2008.pdf](http://www.emploi.gov.ma/attachments/article/169/MDP_Taehil2008.pdf)], 35 pages.

- Bégin L., Condor R., 2010, *L'accompagnement des porteurs de projets de création d'entreprise par les étudiants : intérêts et limites*, 10<sup>e</sup> Congrès international francophone en entrepreneuriat et PME (CIFEPME), Bordeaux 27-29 octobre.
- Capron H., 2009, *Entrepreneuriat et création d'entreprise. Facteurs déterminants de l'esprit d'entreprise*, Bruxelles, De Boeck.
- CJD – Centre des jeunes dirigeants, 2009, *L'entrepreneuriat au Maroc. Étude de marché*, Rapport de synthèse, Centre des jeunes dirigeants.
- Coster M., Marion S., 1999, « *L'évaluation de projets de création d'entreprises* », dans Alain Marion (dir), *Le diagnostic d'entreprise. Méthode et processus*, Paris, Economica.
- Danjou I., 2005, « L'acte d'entreprendre où l'émergence du sujet », *Cahiers de recherche du CDEE n°05-01*, Centre de développement des entreprises et de l'entrepreneuriat, ESC Lille.
- Fayolle A., 2005, *Introduction à l'entrepreneuriat*, Paris, Dunod.
- Fayolle A. (dir), 2007, *L'art d'entreprendre*, éditions Pearson, coll. « Les Échos ».
- Ghrib Ben Ammar S., 2008, *Enseignement de l'étude de cas en entrepreneuriat*, 1<sup>e</sup> conférence internationale « Culture entrepreneuriale et création d'entreprise », p.27-30, Monastir, Tunisie.
- Janssen F., 2009, *Entreprendre. Une introduction à l'entrepreneuriat*, Bruxelles, De Boeck.
- Lemoigne J.-L., 1983, *La Théorie du Système général – Théorie de la Modélisation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Lemoigne J.-L., 1990, *La Modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod.
- Paul M., 2004, *L'Accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- Paul M., 2009, « Autour du mot Accompagnement », *Recherche et Formation n°62*, p.91-171.
- Raucent B., Verzat C., Villeneuve L., 2010, *Accompagner des étudiants*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, coll. « Pédagogies en développement ».
- Revue *L'expansion Entrepreneuriat*, 2009, « Enjeux et illusions de l'accompagnement, Innover, développer, grandir », dossier, *L'expansion Entrepreneuriat n°2*.

- Russon C. H., Dujoux M., 2008, « *Initiation pratique à la modélisation AeSR* », p.118, IFEAS ; Support du Séminaire P-AeSR, Edition 03.– D/2008/7704/3.
- Russon C. H., James O., Dujoux M., Mullender D., 2008, *Diagnostic court appliqué DCA – système, mode d'emploi version 9.0*, The BookEdition.
- Sarasvathy S. D., 2001, « What makes entrepreneurs entrepreneurial? », *Harvard Business Review*, p.2-9.
- Sarasvathy S. D., 2003, « Entrepreneurship as a science of artificial », *Journal of Economic Psychology*.
- Singery J., Janier C., Courret J-M., Fouchet R., 1999, *Accompagnement à la création ou à la reprise et formation au management d'une très petite entreprise : un partenariat original. Université Métiers-Régions État, une ingénierie adaptative, une formation diplômante*, Actes du 1<sup>e</sup> Congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat, « Entrepreneuriat et enseignement : rôle des institutions de formation, programme et outils », Lille.
- Verstraete T., Jouisson-Laffitte E., 2009, *Business Model pour entreprendre. Le modèle GRP : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck.
- Vial M., Capparos-Menacci N., 2007, *L'Accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, 1<sup>e</sup> édition de Boeck & Larcier.

## Le rôle des buts sociaux dans le degré de motivation des étudiants en École de commerce au Maroc

**Delphine Sanchez Rouissi**, formatrice consultante, chargée de cours à l'ESIAC, DSR Consulting Aix-en-Provence.

**Sylvain Dernat**, chargé de cours en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2 & UMR Métafort (INRA, VetAgro Sup, AgroParisTech, Irstea)

### Résumé

L'enjeu que représente aujourd'hui le domaine de l'éducation et de la formation au Maroc et la forte évolution de l'activité commerciale depuis quelques années constituent le point de départ de l'étude. Le développement d'établissements scolaires relevant de l'enseignement supérieur et axés sur une formation commerciale illustre ce phénomène. Parmi les éléments qui participent à la réussite de toute formation, celui relatif à la motivation dont fait preuve l'individu joue un rôle de premier ordre. Concept complexe, la motivation est elle-même influencée par un grand nombre de déterminants au sein desquels il a été décidé de se focaliser sur les buts sociaux, à travers le sentiment d'appartenance sociale ressentie. C'est en prenant appui sur la Théorie de l'autodétermination (TAD), développée par Deci et Ryan (1985a) que l'étude a été menée auprès de 317 sujets. Elle a pour objectif de connaître le niveau de motivation d'étudiants en cours de formation commerciale au Maroc et de savoir quel est le degré d'influence des buts sociaux sur leur motivation. Il découlera des résultats de l'étude une discussion traitant des implications théoriques et pratiques appliquées au contexte marocain.

### Abstract

The stake which represents today the domain of High education and professional training in Morocco and the strong evolution of the commercial activity which this country knows since a few years constitute the starting point of this study. The development of business schools being in this country can illustrate this phenomenon. Among the elements which participate in the success of any training, motivation plays a first-rate role. As a complex concept, the motivation itself is influenced by a large number of determiners within which it was decided to focus on the social purposes, through the feeling of social membership felt. While taking support on the Self-determination Theory, developed by Deci and Ryan (1985a) the study was led with 317 students. It has for objective to know the level of students' in the process of formation commercial motivation in Morocco and to know what is the degree of influence of the social purposes on their motivation. It will ensue from results of the study a discussion handling theoretical and practical implications in the Moroccan context.

**Mots-clés :** Motivation, but, sentiment d'appartenance sociale, Théorie de l'autodétermination.

**Keywords:** Motivation, purpose, feeling of social membership, Self-determination Theory.

Il ne fait aucun doute que l'enseignement supérieur constitue un enjeu fort pour toute nation. Il semblerait que le pouvoir monarchique au Maroc ait adhéré à cette considération puisque de profondes réformes relatives au domaine de l'éducation et de la formation ont été mises en

œuvre, s'intégrant dans la stratégie nationale de développement économique menée depuis quelques années.

La réussite d'une formation, quels que soient le niveau et la spécialité, dépend de nombreux paramètres et acteurs. Parmi eux, l'étudiant et la motivation dont il fait preuve en cours de formation jouent un rôle prépondérant. Pourtant, dans la pratique, les enseignants constatent un manque de motivation de la part de leurs étudiants et recherchent les moyens d'y remédier. Parallèlement, d'un point de vue théorique, de nombreux travaux de recherche en sciences de l'éducation, ont été menés traitant du concept de motivation. Complexe et protéiforme, la motivation est une notion dont il est parfois difficile d'en déterminer les contours. Parmi les nombreux facteurs qui l'influencent, les buts que l'individu construit et qui sont liés à son environnement social en font partie. C'est principalement sur cet aspect que notre étude se focalise, en particulier sur la notion de besoin d'appartenance sociale ressentie par les étudiants en cours de formation commerciale au Maroc et son lien avec leur niveau de motivation. L'École internationale de l'action commerciale (ESIAC), établie à Casablanca, constitue à cet effet le terrain principal de l'étude menée.

### **Le Maroc : un contexte complexe en forte mutation**

Malgré une amélioration significative de certains indicateurs (PIB, espérance de vie, taux d'alphabétisation et de scolarisation), le Maroc connaît des difficultés sur son marché de l'emploi. Selon les statistiques diffusées par le Haut commissariat au Plan (HCP) marocain, le chômage plafonne aux alentours de 9 % depuis quelques années et connaît de fortes disparités selon les critères sociodémographiques pris en considération. Le chômage touche plus particulièrement les jeunes (19,3 % pour la tranche des 15-24 ans et 15,2 % pour les 16-34 ans), les individus résidant en zone urbaine (14 % contre 3,8 % en zone rurale en 2013) et ceux titulaires d'un diplôme de niveau supérieur (19 % en 2013 contre 15 % pour ceux qui ont un diplôme de niveau moyen). Ce dernier chiffre peut conduire à s'interroger sur l'efficacité du système éducatif mis en place au Maroc ainsi que la possible inadéquation qu'il pourrait exister entre les besoins réels du marché du travail et la filière diplômante choisie par les jeunes marocains. Face à cette situation, il semble donc logique que l'éducation et la formation constituent aujourd'hui une priorité nationale – ce qui conduit à de profondes

réformes<sup>60</sup>. Parallèlement, l'activité commerciale connaît depuis la fin des années 1990 un fort dynamisme, plus particulièrement dans les grandes métropoles. L'entrée en force de réseaux franchisés internationaux (210 enseignes présentes dans le pays en 2004 selon l'Observatoire de la Franchise) associée à une forte volonté gouvernementale (par exemple le Plan Rawaj initié en 2008) ont contribué à une croissance exponentielle du nombre de points de vente destinés aux particuliers et à de fortes retombées dans le domaine de l'emploi et plus particulièrement dans les métiers de la vente. Pourtant, force est de constater qu'on assiste aujourd'hui à une pénurie de profils commerciaux qualifiés sur le marché de l'emploi<sup>61</sup> malgré une offre existante émanant du domaine public et privé.

### **La notion de motivation et ses facteurs d'influence**

D'abord réduite à un constituant purement biologique, la motivation a ensuite évolué vers une approche sociocognitive. Dans cette dernière acception, la motivation est assimilée à l'action de l'Homme puisqu'elle dirige son comportement et d'autre part, elle se réfère à un processus inhérent à l'individu. Vallerand et Thill (1993) définissent ainsi la motivation comme :

« Un construit hypothétique utilisé afin de décrire des forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

Aujourd'hui, les théories s'accordent à dire qu'il existe deux types de motivation, intrinsèque (*intrinsic motivation*) et externe (*extrinsic motivation*), et que de nombreux éléments influencent le processus motivationnel. Alors que la motivation intrinsèque trouve sa source à travers des facteurs inhérents à l'individu et a pour conséquence de lui procurer du plaisir et de la satisfaction, la motivation extrinsèque est impulsée par des éléments externes, le conduisant à agir. La recherche scientifique s'est largement intéressée aux facteurs qui influencent le processus psychologique motivationnel de l'individu et interagissent entre eux. De nombreux travaux relatifs aux domaines de l'éducation et de la formation ont ainsi émergé. La dimension psychologique motivationnelle a été mise en exergue à partir du

---

<sup>60</sup>À ce sujet, on peut faire référence à la mise en place de la nouvelle constitution en 2011 qui s'attache à inscrire le Royaume dans une vision de formation tout au long de la vie et à garantir à tous les citoyens marocains un accès à l'emploi, à la mobilité professionnelle et à la promotion sociale ou à la redéfinition des grands axes de la Charte nationale de l'Éducation et de la Formation par Mohamed VI en 2012 (qui avait été initiée par son père, feu Hassan II).

<sup>61</sup> On peut consulter les articles de journaux suivants, diffusés par la presse marocaine : <http://www.lavieeco.com/news/economie/ingenieurs-commerciaux-financiers-la-demande-est-encore-forte-au-maroc-22819.html>

moment où son lien avec la notion de perception a été établi. Les travaux scientifiques ont traité dès lors de la notion de perception de la valeur estimée ou *expectancy value* (Viau, 2009 ; Eccles, 2005) ; de celle de la compétence ou *self-efficacy* (Bandura, 2002 ; Carré, 2004 ; Parajes, 2008) ou de celle de contrôle ou d'autonomie (Deci & Ryan, 2000b, 2008 ; Wingfield & Wentzel, 2007 ; Viau, 2009). L'étude des facteurs externes à la motivation dans un contexte d'apprentissage, initiée par le courant behavioriste, s'est d'abord concentrée sur le rôle des récompenses et des sanctions sur le comportement motivationnel. D'autres facteurs influençant le construit motivationnel ont été ensuite explorés comme celui de l'environnement social dans lequel évolue l'individu (Mucchielli, 2011) ou celui du climat instauré par l'enseignant (synthèse de Sarrazin et *al.*, 2006).

### **Le concept de but et son lien avec la motivation**

Assimilées à des représentations cognitives d'un individu, relatives à un résultat attendu, suite à des efforts qu'il aura fournis, les buts sont donc un construit de la personne, qui influence sa perception de l'environnement et son comportement (Austin & Vancouver, 1996 ; Bandura, 2002 ; Dweck, 1991 ; Ford, 1996). Le concept de but relié à celui de la motivation a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs. En effet, comment imaginer un comportement motivé d'un individu envers une formation s'il n'est pas porteur de projets et d'objectifs ? Pourtant, rares sont les travaux qui traitent du lien spécifique entre motivation et buts sociaux, encore moins dans le domaine de l'Enseignement supérieur<sup>62</sup>. La Théorie de l'autodétermination (TAD), développée par Deci et Ryan (1985a, 2000b, 2002, 2008) atteste de l'existence du lien entretenu entre les buts, l'environnement social et la motivation tout en offrant une vision fine de la motivation. Ses auteurs considèrent d'abord que l'individu, soumis aux influences environnementales, s'y adapte à travers un développement et une réactualisation interne permanents (vision organismique). Parallèlement à ce processus, il cherche à satisfaire, de manière innée, une triade de besoins psychologiques fondamentaux que sont le besoin d'autonomie (*needs of autonomy*), le besoin de compétence (*needs for competence*) et celui de proximité sociale (*needs for relatedness*) pour atteindre un bien-être. Ensuite, ils proposent un *continuum* de motivation en intégrant un troisième type de motivation (l'« amotivation » ou l'absence de motivation) dépassant de ce fait, l'approche motivationnelle « binaire ». Selon la

---

<sup>62</sup>À titre d'exemple, on peut faire référence à ceux de Wentzel (2002, 2005) qui s'inscrivent dans le cadre de la scolarité de jeunes enfants qui distingue les « buts prosociaux » (*prosocial goals*) des « buts de responsabilité sociale » (*social responsibility goals*) à l'égard des pairs (*peers*).

TAD, les trois degrés de motivation de l'individu sont également associés à six types de régulation interne que l'individu effectue et qui traduisent son niveau d'autodétermination : l'absence de régulation, la régulation externe, introjectée, identifiée, intégrée et intrinsèque (Deci & Ryan, 1985b, 2000a, 2008). En lien avec les types de régulations que l'individu réalise, la TAD a introduit le concept de *locus* de contrôle (*locus of control*) qui fait référence à la perception ressentie par l'individu relative à son degré d'autonomie : il perçoit le *locus* de contrôle à partir du moment où il estime que son comportement est exclusivement induit par sa volonté et son autonomie propres. Ce dernier concept est donc en lien direct avec les buts de l'individu, leurs contenus, et met en exergue l'opposition entre les buts intrinsèques (*intrinsic goals*) qui sont reliés à la satisfaction retirée par les trois besoins fondamentaux et les buts extrinsèques (*extrinsic goals*) qui sont associés au jugement des autres et donc à l'image perçue de l'individu.

### **Les notions d'appartenance sociale et de sentiment d'appartenance sociale**

L'appartenance sociale renvoie aux notions de socialisation, d'insertion sociale et de groupe. Les auteurs (Boucher & Morose, 1990 ; Mucchielli, 2011) s'accordent à dire que l'appartenance sociale constitue un besoin inhérent à chaque individu. La TAD ne déroge pas à cette règle puisqu'elle en fait même un principe de base de son modèle. Elle l'intègre aussi au niveau des buts et aspirations à travers la Théorie de contenus des buts (TCB) en l'associant aux buts intrinsèques. La notion de sentiment fait référence à celle de perception effectuée par l'individu. Boucher et Morose (1990) définissent le sentiment d'appartenance comme :

« Ce que ressent un individu concernant son appartenance à un groupe, à une organisation ou à une institution ».

Richer et Vallerand (1998) soutiennent que le sentiment d'appartenance sociale (SAS) ressenti par un individu lors de ses interactions avec les autres inclue deux dimensions que sont le sentiment d'acceptation (l'individu se sent écouté, estimé, compris) et le sentiment d'intimité (notions de proximité, d'attache avec autrui).

## **Problématisation et hypothèses de recherche**

Au regard des éléments vus précédemment, notre travail tente de répondre à la question qui est de savoir comment les buts sociaux agissent sur le degré de motivation des étudiants dans le cadre d'une formation initiale post-bac dédiée aux métiers de la vente au Maroc en s'appuyant sur une hypothèse générale qui stipule que les buts sociaux influencent le degré de motivation des individus dans le cadre d'une formation au Maroc. En outre, à la lumière du modèle développé par la TAD, nous supposons et testerons que les jeunes adultes au Maroc ressentent un fort besoin d'appartenance sociale et que le sentiment d'appartenance sociale ressenti par les jeunes adultes en formation post-bac influence leur motivation.

## **Méthodologie de l'étude**

L'étude portait sur trois établissements proposant des cursus différents afin de tester les hypothèses opérationnelles : l'ESIAC (École spéciale internationale de l'action commerciale) pour sa formation axée sur les métiers commerciaux, l'EHC (École hôtelière de Casablanca) et l'ESITH (École supérieure de l'industrie textile et habillement) pour leur spécialisation non commerciale. L'échantillon est constitué de 317 étudiants en cours de formation à Casablanca, dont le niveau d'étude se situe entre la première et la troisième année post-bac. Un questionnaire spécifique a été élaboré, incluant deux outils déjà validés dans le domaine de la recherche scientifique : l'ÉMÉ – Échelle de motivation en éducation (Vallerand *et al.*, 1989 ; Vallerand & Thill, 1993) et l'ÉAS – Échelle d'appartenance sociale, proposée par Richer et Vallerand (1998). L'entourage familial et amical sont les deux contextes sociaux qui ont été choisis, car ce sont ceux qui nous semblaient les plus adaptés au contexte et aux participants. Les étudiants ont eu à répondre aux quarante-huit items en exprimant leurs choix sur une échelle de Likert en cinq points dont les modalités vont de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ». Permettre aux répondants de pouvoir se positionner sur un avis intermédiaire avait pour objectif d'éviter un taux important de non réponse et privilégier une échelle en cinq points a permis de réduire le temps de passation par rapport à une échelle en sept points. Le questionnaire a été enrichi de neuf questions relatives à des informations sociodémographiques (sexe, âge, catégorie socioprofessionnelle des parents, fratrie) et à la situation scolaire des participants (niveau d'année d'étude, établissement, diplôme attendu). Connaître les caractéristiques du public cible est en effet un élément essentiel dans le domaine de l'éducation et de la formation. Le questionnaire a fait l'objet d'un test (mai 2014) auprès de

vingt-cinq étudiants de l'ESIAC avant sa passation définitive afin de s'assurer de sa bonne compréhension de la part des sujets soumis à l'étude. La majorité des étudiants étant sur leur lieu de stage pendant cette période, deux modes d'administration ont été utilisés pour l'enquête sur la population totale de l'échantillon : en présentiel (mai 2014) pour les étudiants de l'ESIAC et à travers un questionnaire mis en ligne (mai et juin 2014) pour ceux de l'EHC et de l'ESITH. Les données ont été codifiées puis regroupées par concept étudié afin de simplifier l'analyse statistique des données. Il apparaît que les participants sont majoritairement des femmes<sup>63</sup> (55,52 %) et que l'âge moyen de l'ensemble des sondés est de 21,7 ans. Pour 35 % des sujets, le père a un statut de cadre. La mère des participants est pour une grande partie sans activité<sup>64</sup> (44,2 %). Enfin, les participants ont en moyenne 2,32 frères et/ou sœurs<sup>65</sup> (ÉT = 1,39).

## Résultats de l'étude

Afin de connaître la position des participants sur la variable SAS, nous avons calculé la moyenne des scores obtenus à chacun des items et ce, pour chaque environnement étudié ; puis constitué un score global de SAS. Le degré de motivation a également été déterminé à travers un calcul de scores et de moyennes par type de motivation et *via* l'Indice global de motivation (IGM) utilisé par Deci, Connell et Ryan<sup>66</sup> (1989).

Les résultats de l'étude indiquent un niveau du score global de SAS élevé (4 sur 5), et informent qu'il est plus important vis-à-vis de l'entourage familial ( $X^{67}=4,2$ ) qu'amical ( $X=3,8$ ) et que la dimension d'acceptation prime sur celle d'intimité (respectivement  $X=4,1$  et  $X=3,9$ ). Plus précisément, il apparaît que les étudiants suivant une formation commerciale (ESIAC) sont ceux qui ressentent le plus fortement l'appartenance sociale vis-à-vis des amis. Ces résultats corroborent ceux exposés lors de la construction et de la validation de l'ÉSAS par Richer et Vallerand en 1998 dans le contexte du travail<sup>68</sup>. De même, l'analyse de

---

<sup>63</sup> Ces données corroborent celles énoncées en 2010 par le ministère de l'Enseignement supérieur au Maroc qui indiquent un taux de féminisation des inscrits de 52,2 % pour les établissements supérieurs publics (comme l'ESITH) et de 43,1 % pour les établissements supérieurs privés (comme l'ESIAC et EHC).

<sup>64</sup> Ce résultat est en deçà des statistiques nationales en milieu urbain qui établit que 65,1 % des femmes de plus de 25 ans sont inactives en 2013.

<sup>65</sup> Résultat qui est proche du taux de fécondité de 2,7 énoncé par la Banque mondiale pour l'année 2012.

<sup>66</sup>  $IGM = [(2 * \text{Motivation intrinsèque}) + \text{Motivation identifiée}] - [(\text{Motivation introjectée} + \text{Motivation externe}) / 2 + 2 * \text{Amotivation}]$ .

<sup>67</sup> X représente la moyenne des scores (de 1 à 5) regroupant les réponses des items traitant du SAS vis-à-vis de la famille.

<sup>68</sup> La moyenne relative à la dimension acceptation s'élevait à 4,73 et celle à l'intimité à 3,98.

cohérence interne<sup>69</sup> pour chacune des dimensions a révélé des indices très satisfaisants ( $\alpha=.90$  pour la dimension acceptation et  $\alpha=.91$  pour la dimension intimité) et le calcul des corrélations<sup>70</sup> entre les deux dimensions de l'échelle ( $r=.73$  pour l'environnement amical et  $r=.70$  pour l'entourage famille) confirme également l'existence d'un lien positif élevé ( $r > .5$ ). Ces conclusions communes nous permettraient ainsi de conclure que la validité établie de l'ÉSAS « originelle » peut l'être également lorsqu'elle est soumise à un échantillon d'étudiants au Maroc. Dès lors, ceci impliquerait que de nouveaux travaux relatifs à ce contexte pourraient voir le jour en prenant comme outil l'ÉSAS. Pour l'ensemble des sujets, il apparaît un faible score d'amotivation ( $X=1,57$ ). Les motivations extrinsèque (ME) et intrinsèque (MI) affichent des scores relativement équivalents et élevés (respectivement  $X=3,84$  et  $X=3,81$ ). Seuls les étudiants de l'ESITH ont un niveau de MI plus élevé que celui de la ME et il a été constaté une distinction du niveau de motivation en fonction du sexe : les femmes ont un niveau de ME et MI équivalent (respectivement  $X=3,96$  vs  $X=3,95$ ), contrairement aux hommes qui sont plus motivés de manière extrinsèque ( $X=3,70$ ) qu'intrinsèque ( $X=3,63$ ). L'analyse plus détaillée des scores des sept niveaux de motivation révèle que c'est la MEI qui affiche le score le plus élevé ( $X=4,18$ ), démontrant ainsi que les étudiants sont motivés à travers les buts qu'ils se sont fixés. Il est aussi possible d'affirmer qu'ils ressentent du plaisir et de la satisfaction vis-à-vis de leur formation en cours puisque les scores de la MIC et de la MIA sont élevés (respectivement  $X=4,05$  et  $X=3,81$ ). Enfin, les moyennes concernant la MEI ( $X=3,74$ ) et la MERE ( $X=3,60$ ) indiquent que leur motivation est également influencée par des éléments externes. Le calcul de l'index global de motivation (IGM = 4,99) pour l'ensemble de l'échantillon corrobore les résultats précédents. La prise en compte du facteur sexe fait apparaître que les femmes ont un IGM supérieur à celui des hommes ( $X=5,38$  vs  $X=4,37$ ). Les résultats afférents à l'ÉMÉ, exposés par Vallerand et al. (1989) indiquent une forte cohérence interne des sept sous-échelles puisqu'elles varient entre .76 et .86 sauf pour la MEI ( $\alpha=.62$ ). Dans le cas de notre étude, seules quatre sous-échelles ont des alphas supérieurs à .70<sup>71</sup>. L'analyse des corrélations entre les sous-échelles a permis aux auteurs de conclure à l'existence de liens élevés entre les trois niveaux de MI ( $.52 < r < .64$ ), ce qui est aussi le cas pour notre étude ( $.62 < r < .69$ ). D'autre part, la présence d'un *continuum*

<sup>69</sup> Le coefficient de Cronbach permet d'analyser la fiabilité d'une échelle. À partir de 0,7, on estime qu'il existe une forte fidélité de la mesure.

<sup>70</sup> Le coefficient de corrélation de Pearson permet d'établir si deux variables mesurées varient de façon analogue ou pas. Il varie entre -1 et +1. S'il est positif, on estime qu'il y a une dépendance entre les variables. À partir de 0,5, il est établi que la corrélation est élevée.

<sup>71</sup> C'est le cas de la MERI ( $\alpha=.77$ ), la MEI ( $\alpha=.71$ ), la MIC ( $\alpha=.74$ ) et de la MIA ( $\alpha=.75$ ). Les trois autres ont des indices de cohérence interne moindre ( $\alpha=.56$  pour la MIS,  $\alpha=.63$  pour l'AMO et  $\alpha=.64$  pour la MERE) mais qui restent cependant relativement acceptables.

d'autodétermination semble être également effective dans notre étude puisque les corrélations les plus élevées sont généralement celles constatées entre les sous-échelles adjacentes<sup>72</sup>. L'analyse du degré de motivation des participants en fonction du genre montre également des similitudes entre les deux études : les femmes sont moins amotivées que les hommes (respectivement  $X=1,47$  et  $X=1,71$ ) ; elles sont plus introjectées, identifiées et intrinsèquement motivées que les hommes : le profil motivationnel des femmes semble donc plus autodéterminé que celui des hommes. Les résultats de l'étude relatifs à l'ÉMÉ semblent donc soutenir sa validité dans le cadre d'une étude réalisée sur des étudiants au Maroc. L'analyse de la relation entre le sentiment d'appartenance sociale et le degré de motivation à travers l'AFC suggère que la motivation, les six autres niveaux de motivation et le sentiment d'appartenance sociale sont *a priori* relativement indépendants. Cependant, le calcul de corrélations de Pearson et l'analyse de régression entre les différents variables et sous-échelles semblent confirmer que le sentiment d'appartenance sociale entretient bien une corrélation positive avec le niveau de motivation et avec une plus forte intensité sur la MI que sur la ME. La TAD affirmant le caractère bénéfique de la motivation intrinsèque, ce résultat laisse ainsi présager les nombreuses conséquences positives qui pourraient en découler concernant la performance et la réussite des étudiants dans leurs études.

Ces résultats ayant validé nos hypothèses, il semblerait donc possible de dire que les jeunes adultes au Maroc ressentent un fort besoin d'appartenance sociale et que ce dernier influence le degré de motivation de ceux suivant une formation post-bac. De ce fait, il est possible de conclure que les buts sociaux influencent le degré de motivation des individus dans le cadre d'une formation au Maroc, conformément aux préceptes de la TAD.

## Discussion

L'étude menée apporte ainsi un premier éclairage concernant un contexte géographique encore peu exploité dans le domaine des sciences de l'éducation<sup>73</sup>. En offrant une meilleure compréhension du processus d'apprentissage des étudiants suivant des études supérieures au Maroc, elle permet ainsi de suggérer la mise en place d'actions à plusieurs niveaux.

---

<sup>72</sup>Le total MI a une forte corrélation positive avec la MEI ( $r=.59$ ) et la MERI ( $r=.65$ ) alors qu'elle est faiblement corrélée avec la MERE ( $r=.33$ ). De plus, les sous-échelles relatives à la MI sont plus négativement corrélées avec l'AMO ( $r=-.35$ ) que celles de la ME avec l'AMO ( $r=-.22$ ).

<sup>73</sup>La majorité des études relatives à la motivation dans le contexte scolaire ont été menées essentiellement en Amérique du nord et dans une moindre mesure en Europe. Rares sont les travaux traitant du contexte magrébin, encore moins concernant le Maroc.

Au regard des établissements scolaires supérieurs, il semblerait judicieux de favoriser davantage les contextes sociaux qui seraient propices à une orientation motivationnelle intrinsèque des étudiants. La mise en place de partenariats avec des établissements étrangers intégrant l'environnement social marocain permettrait aux étudiants d'effectuer un processus d'identification et de bénéficier ainsi, d'un apprentissage facilité. Il nous semble que communiquer auprès des proches des étudiants l'importance de leur rôle dans le processus motivationnel en favorisant les échanges avec les acteurs de l'école, mettre en place un système de parrainage ou développer le réseau associatif, les communautés de pratiques (concrètes ou virtuelles<sup>74</sup>) seraient également des actions envisageables. Ils seraient également bénéfiques pour l'établissement puisqu'ils permettraient de développer le sentiment d'appartenance sociale des étudiants vis-à-vis de leur établissement scolaire et de valoriser, de ce fait, l'image de l'école sur un marché aujourd'hui très concurrentiel<sup>75</sup>.

Au niveau des méthodes d'enseignement, l'étude laisse aussi présager des actions possibles. En effet, un grand nombre d'études ont attesté du rôle de premier ordre des enseignants sur la motivation des étudiants notamment à travers le climat qu'il instaure dans la classe et les méthodes d'enseignement qu'il choisit. Le fait de développer un esprit de communauté au sein de la classe permettrait d'accroître les niveaux de motivation intrinsèque des étudiants et conduirait ainsi à des conséquences positives au niveau de leurs performances. Cette démarche supposerait une participation active de l'enseignant et une solide connaissance de son public avant même sa rencontre avec les étudiants (on peut envisager la mise en place d'une collecte d'informations qui traiterait des liens entretenus entre les étudiants et leur environnement social à travers un questionnaire remis lors de l'inscription de l'étudiant par exemple). Par la suite, une pédagogie collaborative pourra être mise en place et appliquée au climat de la classe (l'enseignant favorisera la communication, les échanges et jouera un rôle de catalyseur des relations entretenues par le groupe), mais également aux activités proposées (développement des travaux en groupes où chaque étudiant revêtira une fonction essentielle pour la réussite du projet commun).

On peut imaginer que ces actions, non exhaustives, pourraient conduire à des retombées positives à l'échelle du pays : amélioration de son image internationale dans le domaine de

---

<sup>74</sup> L'étude a révélé à ce sujet que seuls 15 répondants sur 317 (soit 4,73 %) n'appartiennent à aucun réseau social. La grande majorité (95,27 %) sont inscrits à un réseau social (61,51 %) ou à deux ou plus (33,76 %). Il semble que ces outils, porteurs aujourd'hui d'influence dans les sociétés actuelles et à venir, pourraient contribuer à développer le sentiment d'appartenance sociale des étudiants vis-à-vis de leur établissement scolaire.

<sup>75</sup> Selon le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de la Formation des cadres (MESRSFC), le Maroc compte aujourd'hui 9 filières universitaires (ENCG) et 77 établissements privés accrédités proposant une formation dans le domaine commercial.

l'enseignement supérieur, meilleure performance économique et commerciale grâce à l'arrivée sur le marché du travail de jeunes diplômés mieux formés et plus motivés.

Le fort enjeu que représente le domaine de l'éducation et de la formation dans la politique de développement menée actuellement au Maroc et notre expérience de chargé de cours sont à l'origine de l'étude présentée ici. Afin de répondre à la problématique de départ, ce travail visait deux objectifs principaux. Il s'agissait d'abord d'apprécier le niveau de motivation dont font preuve les étudiants de l'ESIAC et de connaître leur degré de SAS vis-à-vis de l'entourage familial et amical. Ensuite, l'objectif était de vérifier le lien existant entre le SAS ressenti par les étudiants et leur degré de motivation, conformément à ce que stipulent les théoriciens de la TAD. Il a été ainsi démontré que les résultats relatifs aux étudiants de l'ESIAC comparés à ceux des autres étudiants participant à l'étude sont relativement similaires : ils ressentent un fort besoin d'appartenance sociale vis-à-vis de l'entourage familial et amical et font preuve d'une motivation tant intrinsèque qu'extrinsèque. De plus, il a été établi que les buts sociaux à travers le SAS influençaient bien le degré de motivation des individus dans le cadre d'une formation au Maroc avec une intensité plus élevée vis-à-vis de la motivation intrinsèque qu'extrinsèque. Ces résultats, appliqués pour la première fois dans le contexte marocain, corroborent ceux précédemment effectués lors de travaux scientifiques réalisés en sciences de l'éducation dans d'autres pays. Ils invitent ainsi à ouvrir de nombreuses perspectives de recherche dans ce domaine dans un pays tel que le Maroc, terrain encore peu exploité.

### **Références bibliographiques**

Austin J. T., Vancouver J. B., 1996, « Goals constructs in psychology: structure, process and content », *Psychological Bulletin*, vol. 120, p.338-375.

Bandura A., 2002, *Auto-efficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck, [trad. de J. Lecomte], 859 pages.

Boucher L. P., Morose J., 1990, « Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 16, n° 3, p.415-431.

Carré P., 2004, « Bandura : une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle ? », *Savoirs*, 2004/5, Hors série, p.9-50.

- Deci E. L., Ryan R.M., 1985a, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Springer Science & Business Media, 372 pages.
- Deci E. L., Ryan R.M., 1985b, « The general causality orientations scale: Self-determination in personality », *Journal of research in Personality*, 19, p.109-134.
- Deci E. L., Ryan R.M., 2000a, « Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions », *Contemporary Educational Psychology*, n° 25, p.54-67.
- Deci E. L., Ryan R.M., 2000b, « The “What” and “Why” of goals pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior », *Psychological Inquiry*, vol. 11, n°4, p.227-268.
- Deci E. L., Ryan R.M., 2002, *Handbook of self-determination research*, USA: The University of Rochester Press, 472 pages.
- Deci E. L., Ryan R. M., 2008, « Self-Determination Theory: A macrotheory of Human Motivation, Development, and Health », *Revue canadienne de Psychologie*, vol.49, p.182-185.
- Deci E. L., Connell, J. P., Ryan R.M., 1989, « Self-Determination in a work organization », *Journal of Applied Psychology*, 74(4), p.580-590.
- Dweck C. S., 1991, « Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development », dans R. Dienstbier (dir.), *Nebraska symposium on motivation*, Lincoln, University of Nebraska Press, 38, p.199-236.
- Eccles J. S., 2005, « Subjective task value and the Eccles *et al.* Model of achievement-related choices », dans A. J. Elliot, C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation*, New York, Guilford, p.105-121.
- Ford M. E., 1996, « Motivational opportunities and obstacles associated with social responsibility and caring behavior in school contexts », dans J. Juvonen, K. Wentzel (dir.), *Social motivation: understanding children's school adjustment*, New York, Cambridge University Press, p.126-153.
- Mucchielli A., 2011, *Les motivations*, Paris : Presses Universitaires de France [1<sup>e</sup> éd. 1981], 127 pages.
- Parajes F., 2008, « Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning », dans D.H. Schunk, B. J. Zimmerman (dir.), *Motivation and self-regulated learning*, New York, Lawrence Erlbaum, p.111-139.

Richer S., Vallerand R.J., 1998, « Construction et validation de l'Échelle d'appartenance sociale (ÉAS) », *Revue européenne de Psychologie appliquée*, 48, 2, p.122-137.

Sarrazin P. *et al.*, 2006, « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : un état des recherches », *Revue française de Psychologie*, p.147-177.

Vallerand R.J., Blais M.R., Brière N.M., Pelletier L.G., 1989, « Construction et validation de l'Échelle de motivation en éducation (ÉMÉ) », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, p.323-349.

Vallerand R. J., Thill, E. E., 1993, « Introduction au concept de motivation », dans Thill E. E, Vallerand R.J. (dir), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, éditions Études vivantes, p.3-39.

Viau R., 2009, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck supérieur [1<sup>e</sup> édition 1994], 221 pages.

Wentzel K. R., 2002, « The contribution of social goals setting to children's school adjustment », dans Wigfiels A., Eccles J. S. (dir.), *The Development of Achievement Motivation*, San Diego, US Academic Press, p.221-246.

Wentzel K. R., 2005, « Peer Relationships, Motivation and Academic Performance at School », dans A.J. Elliot, C. Dweck (dir.), *Handbook of Competence and Motivation*, New York, The Guilford Press, p.279-296.

Wingfiel A.,Wentzel K.R., 2007, « Introduction to motivation at school: interventions that work », *Educational Psychologist*, 42(4), p.191-196.

### **Glossaire des acronymes utilisés**

AFC : Analyse factorielle des correspondances  
EHC : École hôtelière de Casablanca  
ÉAS : Échelle d'appartenance sociale  
ÉMÉ : Échelle de motivation en éducation  
ESIAC : École supérieure internationale de l'action commerciale  
ESITH : École supérieure de l'industrie textile et habillement  
HCP : Haut Commissariat au Plan  
IGM : Indice global de motivation  
ME : Motivation extrinsèque  
MEI : Motivation extrinsèque intégrée  
MERE : Motivation extrinsèque à régulation externe  
MERI : Motivation extrinsèque par régulation identifiée  
MI : Motivation intrinsèque

MIA : Motivation intrinsèque à l'accomplissement  
MIC : Motivation intrinsèque à la connaissance  
MIS : Motivation intrinsèque à la stimulation  
SAS : Sentiment d'appartenance sociale  
TAD : Théorie de l'autodétermination  
TCB : Théorie de contenus des buts



**Université Mohamed V Rabat**

## Le système de formation marocain : source de dynamisme ou d'inertie ?

**Aomar Ibourk** est économiste et professeur à l'université Cadi Ayyad Marrakech (Maroc), directeur du GRES (Groupe de recherche en économie sociale) de cette université. Ses recherches portent sur l'économétrie appliquée aux sciences sociales (économie du travail, économie d'éducation, économie sociale et solidaire). Il a publié récemment dans *Empirica*, *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, *Creative Education: Scientific Research*, *World Journal of Education*.

**Jabrane Amaghous** est professeur vacataire en sciences économiques à l'université Cadi Ayyad Marrakech, membre du GRES. Ses travaux portent essentiellement sur les inégalités dans le domaine de l'éducation. Il a notamment publié dans *International Journal of Economics and Finance*, *Journal of Economics and Sustainable Development*, *Regional and sectoral economic studies*.

### Résumé

Les performances du système éducatif marocain sont en perpétuelle amélioration, mais très en deçà des buts fixés par le gouvernement et les organisations internationales, mais aussi des attentes de la population. Les efforts déployés sont remarquables, mais la situation reste alarmante pour beaucoup d'individus qui sont encore en dehors du système éducatif. L'importance de l'intérêt porté à la dimension inégalitaire de l'éducation réside dans sa contribution à la réalisation de la justice et constitue ainsi un droit social fondamental.

### Abstract

The Moroccan education system performance is constantly improving, but far short of the goals set by the government and international organizations, but also the expectations of the population. Efforts are remarkable, but the situation remains alarming for many individuals who are still outside the educational system. The importance brought to the unequal dimension of education lies in its contribution to the achievement of justice, and thus constitutes a fundamental social right.

**Mots clés :** Système éducatif, inégalité d'éducation, politique éducative, Maroc

**Keywords:** Education system, educational inequality, educational policy, Morocco.

« Pourquoi la richesse produite dans les pays les plus développés a-t-elle été multipliée par quatorze depuis 1820 ? » (Guellec, Ralle, 2007, p.5).

Il s'agit ici de l'une des plus importantes interrogations de l'histoire économique moderne. Certains pays, nouvellement indépendants, ont une croissance plus rapide que les pays occidentaux. Ces pays ont adopté des politiques qui favorisent la promotion du développement économique. Dans cette perspective, les recherches se sont focalisées sur les facteurs qui déterminent la croissance économique. Parmi ces déterminants, figure le niveau d'accumulation du capital humain.

Le rapport de la Banque mondiale<sup>76</sup> (2007) a tiré la sonnette d'alarme sur la faible productivité de l'éducation des pays arabes. Bien que cette faiblesse ne soit pas un phénomène récent, on assiste à un désaccord concernant son origine. Des études effectuées par Pritchett (2001) et Makdisi *et al.* (2006) montrent que l'éducation n'explique pas la croissance économique dans cette région. D'un point de vue théorique, l'éducation augmente la probabilité de trouver un emploi toutes choses égales par ailleurs. Ces prédictions sont renversées. La probabilité qu'a un jeune individu éduqué de trouver un emploi est plus faible que celle qu'a un jeune individu moins éduqué (El Hamidi et Wahba, 2006). En plus, les systèmes éducatifs de la plupart de ces pays enregistrent des résultats médiocres dans le domaine de l'éducation comparativement à d'autres régions du monde. Ces constats sont largement attribués à la faiblesse de la performance des systèmes éducatifs.

À l'aube de l'indépendance, le Maroc a été dans l'obligation de faire face à plusieurs contraintes parmi lesquelles figure l'édification d'un système éducatif<sup>77</sup> qui répond aux besoins croissant de la société (Amaghous et Ibourk, 2013a). À partir des années 1980, le système éducatif marocain entre dans une longue crise caractérisée essentiellement par des taux élevés de déperditions scolaires (HCP, 2005) le chômage commence à toucher les lauréats des universités, une faible rentabilité du système éducatif attesté par la faiblesse des apprentissages fondamentaux (calcul, lecture et écriture). À cela s'ajoute la persistance des inégalités éducatives (Amaghous et Ibourk, 2013b).

---

<sup>76</sup> Selon ce rapport, les taux d'achèvement des différents niveaux scolaires étaient très faibles en 1970. Nous constatons également que le taux d'achèvement du secondaire progresse plus rapidement que les autres taux. À partir des années 1980, le taux d'achèvement du secondaire dépasse pour la première fois celui enregistré dans le primaire lequel stagne depuis 2000. De son côté, le taux d'achèvement du supérieur évolue faiblement. Le décalage, énorme entre le taux d'achèvement du secondaire et le supérieur, laisse penser l'existence de difficultés inhérentes aux différents systèmes éducatifs. Ce décalage devient de plus en plus grand de 1970 à 2010.

<sup>77</sup> Toutes les données relatives au système éducatif marocain proviennent du MEN (2005a, 2005b, 2007) sauf indication contraire.

Malgré les diverses tentatives des différents gouvernements qui ont accédé au pouvoir, le Maroc souffre toujours, avant même l'indépendance d'un « déséquilibre régional » (COSEF, 1999). Ce problème se manifeste en particulier par l'existence d'un grand nombre de régions pauvres dont les performances scolaires sont faibles. Il convient également de souligner que les provinces marocaines sont caractérisées par la persistance d'une structure duale entre l'axe Kénitra-Settat développé et une périphérie en difficulté.

L'objectif de cet article est de décrire quelques aspects essentiels marquant l'évolution quantitative du système éducatif marocain. La première section aborde le défi de la demande de l'éducation. La deuxième section présente l'évolution des principaux indicateurs éducatifs en mettant l'accent sur une comparaison avec les pays du Maghreb. La troisième section traitera la question des inégalités éducatives. La conclusion propose quelques implications en matière de politique économique.

### **La demande de l'éducation**

La demande de l'éducation émane de l'ensemble des individus d'un pays : les adultes, la population jeune en âge de scolarité et parfois les individus scolarisés qui ont besoin de se recycler. Si pour les individus en âge de scolarité c'est l'éducation formelle assurée dans les établissements scolaires qu'il faut leur offrir, les adultes non scolarisés ont plutôt besoin d'une éducation non formelle (programmes d'alphabétisation). La demande de l'éducation provient essentiellement des enseignements de la théorie du capital humain. La théorie du capital humain stipule qu'il existe une double relation : éducation – productivité – rémunération. L'éducation permet de transférer des connaissances et des compétences qui vont augmenter la productivité de l'individu, ce qui justifiera alors un salaire plus élevé dans le sens où ce salaire est liée à l'efficacité productive de l'individu (Schultz, 1961 ; Becker, 1964).

Dans presque tous les pays du monde, l'État est le principal pourvoyeur de l'éducation, et son financement est considéré comme un instrument central de la politique éducative. La majorité des gouvernements allouent des ressources importantes au financement des dépenses d'éducation (autour de 5 % du PIB en moyenne).

Les pays en voie de développements consacrent une valeur médiane de 4,5 % de leur Produit national brut (PNB) à leurs systèmes éducatifs en 2008 ; la dépense publique d'éducation médiane pour la même année s'est établie à 4 % pour les pays arabes et 4,9 % pour

l'ensemble des pays du monde. Ceci montre que les pays arabes (quoique regroupant les pays à revenus élevés) consacrent moins de richesses au financement des dépenses d'éducation. Si on examine de près le cas du Maghreb quant à son niveau d'engagement de dépenses d'éducation, on peut constater deux faits. Le premier est que la part des dépenses publiques d'éducation connaissait une grande stabilité entre 1999 et 2008. Le deuxième est que la part des ressources mobilisées est différente d'un pays à un autre. Ainsi, la Tunisie est de loin le pays qui consacre le plus de sa richesse au financement de l'éducation (6,7 % de son PNB en 2008). Au Maroc, l'effort d'éducation de l'État pour le système éducatif a été estimé à 5,7 % du PNB en 2007, un niveau de dépense supérieur à la valeur médiane observée aussi bien dans les pays arabes, les pays en voie de développement et dans le monde. En analysant les données du tableau 1, on observe que la Mauritanie consacre une part plus faible de sa richesse au financement de l'éducation. Probablement, l'engagement faible de l'État envers le système éducatif explique-t-il, en partie, la faible performance de la Mauritanie dans la réalisation de l'objectif « Éducation pour tous ».

En plus des ressources publiques, l'aide internationale constitue un autre moyen de financement des dépenses de l'éducation. Depuis la déclaration de Dakar en 2000, les institutions internationales ont augmenté le total de l'aide destinée à l'éducation et surtout à l'éducation de base. En 2007, ce montant s'établit à 4 874 millions de dollars. Presque 96 % de cette aide est destinée aux pays en voie de développement. Un peu plus de 11 % du total de l'aide (551 millions de dollars) est affecté aux pays arabes. Lorsqu'on examine de près le montant de l'aide attribuée par pays, on constate que le Maroc est le pays qui a le plus profité de l'aide destinée au Maghreb (41 millions de dollars en 2007) suivi de la Mauritanie (26 millions de dollars) puis l'Algérie (11 millions de dollars) et enfin la Tunisie (6 millions de dollars). Le montant de l'aide très élevé destinée au Maroc s'explique par l'engagement de ce dernier auprès des institutions internationales pour la réalisation des objectifs de la Charte nationale de l'Éducation et de la Formation.

Tableau 1 : Évolution des dépenses d'éducation dans les dépenses publiques et le total de l'aide destinée à l'éducation au Maghreb

Pays	Dépenses publiques dans l'éducation (en % du PNB)			Total de l'aide destinée à l'éducation de base en 2007 (en millions, dollars américains constant 2007)
	1999	2008	2010	
Algérie	-	4,4		11
Maroc	5,5	5,7		41
Tunisie	7,2	6,7	6,5	6
Mauritanie	2,8	4	4,3	26
Pays arabes	-	4 <sup>a</sup>		551 <sup>b</sup>
Pays en voie de développement	4,5 <sup>a</sup>	4,5 <sup>a</sup>		4 646 <sup>b</sup>
Monde	4,6 <sup>a</sup>	4,9 <sup>a</sup>		4 874 <sup>b</sup>

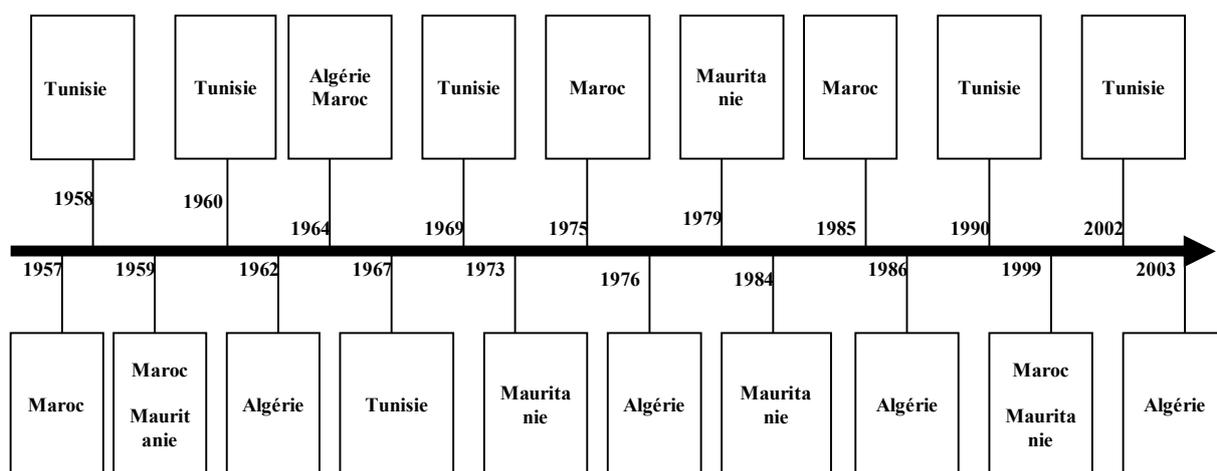
Note : a : valeur médiane, b somme

Source : Statistiques Unesco, 2013

### Réalisations quantitatives du système éducatif marocain

Partout dans le monde, les systèmes éducatifs ont connu des changements profonds (Cerny, 1997 ; Held *et al.*, 1999). Par exemple, les pays du Maghreb revendiquent, depuis leurs indépendances, un modèle de développement permettant de s'intégrer dans la dynamique de la mondialisation. Parmi les choix stratégiques retenus, figurent l'identification des systèmes éducatifs qui répondent au besoin croissant de la société. En effet, ces pays ont entrepris une série de réformes (voir graphique 1) qui se sont soldées par des progrès considérables aussi bien au niveau de l'éducation formelle qu'au niveau de l'éducation non formelle mais qui restent insuffisantes pour amorcer les conditions d'un développement durable.

Graphique 1: Chronologie des principales réformes des systèmes éducatifs au Maghreb



Source : réalisation des auteurs

Le Maroc a enregistré des progrès indéniables notamment en matière d'alphabétisation. En effet, on constate une amélioration continue du taux d'analphabétisme durant ces cinq dernières décennies. En 2010, ce taux touche près de 43,8 % de la population âgée de 15 ans et plus alors qu'il s'établissait à 96 % au lendemain de l'indépendance. Soit une diminution globale de 52,2 points en 50 ans. Cette régression du taux d'analphabétisme s'est accompagnée toutefois d'une augmentation en chiffres absolus de la population analphabète. Cet accroissement rapide de l'effectif des analphabètes est dû à la faiblesse de la scolarisation qu'a connu le Maroc entre 1960 et 2000. En effet, le nombre des personnes non scolarisées qui dépassait 6 millions en 1960, s'établit en 1990 à 9,6 millions. Il est en 2010 de près de 10,5 millions.

En matière d'éducation formelle, le taux net de scolarisation au primaire est de 95,73 % en 2011 (96,32 % pour les hommes) contre 87,51 % en 2005 (89,78 % pour les hommes). Cette progression du taux net de scolarisation au primaire s'est accompagnée par une augmentation du taux de transition au collège (77,4 % en 2005 contre 82,74 % en 2011). Le flux annuel des enfants déscolarisés vient grossir le stock de la population adulte exclue des services de l'éducation de base. Pour cette population adulte (15 ans et plus), l'ampleur de l'exclusion de l'éducation de base est reflétée par le niveau du taux d'analphabétisme.

Tableau 2 : Progression et achèvement dans le système scolaire

Pays	Année	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Algérie	Taux net de scolarisation. Primaire. Masculin	95,828	95,85	97,58	97,65	97	96,6	97,024
	Taux net de scolarisation. Primaire. Total	94,742	94,78	96,8	97	96,1	95,63	96,213
	Taux de survie à la dernière année du primaire. Féminin	...	94,68	...	...	97,1	95,13	...
	Taux de survie à la dernière année du primaire. Masculin	...	89,54	...	...	93,2	94,01	...
	Taux de survie à la dernière année du primaire. Total	...	92,01	...	...	95	94,55	...
	Transition du primaire au collégial, enseignement général (%). Total	76,335	...	91,16	...	89,1	91,98	...
Maroc	Taux net de scolarisation. Primaire. Masculin	89,782	90,56	91,11	91,45	91,1	94,52	96,324
	Taux net de scolarisation. Primaire. Total	87,51	88,35	89,2	89,82	90	93,68	95,737
	Taux de survie à la dernière année du primaire. Féminin	71,561	76,34	75,68	78,34	90,4	89,02	87,789
	Taux de survie à la dernière année du primaire. Masculin	75,691	78,7	76,69	77,82	90,6	89,8	88,652
	Taux de survie à la dernière année du primaire. Total	73,706	77,58	76,21	78,07	90,5	89,42	88,237
	Transition du primaire au collégial, enseignement général (%). Total	77,443	79,56	78,97	81,13	81,7	82,25	82,746
Tunisie	Taux net de scolarisation. Primaire. Masculin	99,815	...	...	...	...	...	...
	Taux net de scolarisation. Primaire. Total	99,242	98,46	98,02	97,74	98,4	98,72	99,416
	Taux de survie à la dernière année du primaire. Féminin	...	94,4	94,61	95,48	...	...	...
	Taux de survie à la dernière année du primaire. Masculin	...	94,17	93,67	93,93	...	...	...
	Taux de survie à la dernière année du primaire. Total	...	94,28	94,13	94,68	...	...	...
	Transition du primaire au collégial, enseignement général (%). Total	88,251	...	82,39	83,88	93	...	...

Source : Institut de Statistiques de l'UNESCO (2013)

Outre le problème de l'accès, la rétention scolaire continue d'être une préoccupation majeure à tous les niveaux d'éducation. Le taux de survie jusqu'à la cinquième année du primaire est de 73 % en 2005 contre 88 % en 2011.

Tableau 3 : Taux de redoublement dans le cycle primaire (%), 2008

pays	1 <sup>e</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	6 <sup>e</sup> année
Algérie	11,3	10	9,7	9,9	0,2	5,6
Égypte	-	1,8	2,5	4,1	3,9	6,8
Maroc	15,6	13	13,2	10,6	8,6	7,5
Tunisie	1,6	10,2	2,7	16,9	3	12,4

Source : réalisation des auteurs, basée sur UIS 2010

Le taux de redoublement varie fortement entre les pays du Maghreb. Au niveau de l'enseignement primaire, le Maroc est champion dans la première année, deuxième année et la troisième année du primaire avec des taux de redoublement respectivement de 15,6 %, 13 % et 13,2 % en 2008. Le passage presque automatique de la première à la deuxième année du primaire n'existe que dans un petit nombre de pays arabes : la Jordanie, le Koweït et le Qatar<sup>78</sup>. Les autres pays enregistrent des valeurs intermédiaires. Au niveau de l'enseignement secondaire, seul le Qatar a vu son taux de redoublement total augmenter entre 1999 et 2008. La Syrie est championne en la matière en 2008. Elle affiche 17 % de taux de redoublement quand le Maroc est à presque 7 % ou l'Algérie à 2 %.

La question de la justice dans l'accès au système éducatif se mesure par l'ampleur du phénomène de la disparité entre les sexes. En effet, atteindre l'égalité entre les sexes en matière de scolarisation constitue un défi majeur pour la communauté internationale. Les ratios d'inscription des filles en primaire et secondaire ont nettement augmenté entre 1999 et 2008. Au Maghreb, la plupart des pays sont parvenus à atteindre l'égalité entre les sexes dans la scolarisation primaire en 2008 (tableau 4). Toutefois, l'égalité entre les sexes dans les autres cycles éducatifs est loin d'être atteint. Au Maroc par exemple, le ratio d'inscription net des filles au préscolaire en 2008 est de 0,74 alors qu'il était de l'ordre de 0,56 en 1999, celui d'inscription net au supérieur est passé de 0,71 en 1999 à 0,89 en 2008.

<sup>78</sup> Le taux de redoublement à la première année ne dépasse pas 1%.

Tableau 4 : Indice de parité des sexes dans l'éducation, pays sélectionnés

pays	IPS <sup>79</sup> préscolaire (NER <sup>80</sup> )		IPS primaire (NER)		IPS secondaire (NER)		IPS supérieur (GER <sup>81</sup> )	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008
Algérie	1,01	1	0,97	0,97	-	-	-	1.40
Jordanie	0,9	0,94	1,02	1,01	1,07	1,05	-	1.11
Maroc	0,56	0,74	0,92	0,97	-	-	0.71	0.89
Tunisie	0,95	-	-	1,01		1,13	0.97	1.49
Turquie	-	0,95	-	-	0,7	0,91	0.69	0.78

Source : réalisation des auteurs, basée sur UIS 2010

D'une façon générale, il reste beaucoup à faire pour atteindre l'égalité entre les sexes dans tous les cycles d'enseignement d'ici fin 2015.

### Améliorer la qualité de l'éducation

La scolarisation des enfants est une condition nécessaire mais insuffisante. Le Forum mondial de l'éducation qui a eu lieu à Dakar en 2000 a souligné non seulement la nécessité de réaliser l'éducation pour tous, mais également celle d'améliorer la qualité de l'éducation.

S'il est difficile de mesurer la qualité de l'éducation (Banque mondiale, 1995) nous nous limitons ici à analyser quelques aspects pour lesquels nous disposons de données : le taux de redoublement dans l'enseignement primaire et les résultats obtenus aux différents tests internationaux (TIMSS et PIRLS).

### Les performances du système éducatif à travers TIMSS et PIRLS

Les performances d'un système éducatif ne se mesurent pas seulement par le nombre moyen d'années de scolarité, le taux de scolarisation et le niveau des dépenses publiques allouées au secteur de l'éducation, mais aussi par les résultats obtenus par les apprenants aux différents tests internationaux standardisés. Ces tests sont généralement utilisés pour évaluer la qualité d'un système éducatif. Ils sont manipulés de façon à rendre possible les comparaisons internationales. Parmi les tests standardisés, figure les enquêtes administrées par l'Association internationale pour l'évaluation des rendements scolaires (IEA). L'IEA réalise deux

<sup>79</sup> Indice de parité de sexe

<sup>80</sup> Taux d'inscription net.

<sup>81</sup> Taux d'inscription brut

principaux tests : TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) et PIRLS (*Progress in International Reading Literacy*). La participation à ces tests permet aux décideurs publics d'avoir des informations, à intervalles réguliers sur les aptitudes de lecture des élèves et ce qu'ils savent et peuvent faire en mathématiques et en sciences. Malheureusement, la réalisation de TIMSS et PIRLS intervient à des dates différées (TIMSS est réalisé en 1995, 1999, 2003 et 2007 ; PIRLS est réalisé en 2001 et 2006). Pour pallier cette limite, l'IEA conduit PIRLS et TIMSS simultanément en 2011. Les pays ont ainsi l'occasion de procéder à une évaluation globale de la performance de leur système éducatif.

Les résultats obtenus par les apprenants marocains sont significativement inférieurs à la moyenne internationale aussi bien en mathématiques qu'en sciences. Pire encore, le Maroc est classé parmi les derniers de la liste en sciences (34<sup>e</sup> sur 36 participants) et en mathématiques (31<sup>e</sup> sur 36 participants) avec un score de 297 points en sciences (7 points de moins qu'en 2003) et 341 points en mathématiques (6 points de moins qu'en 2003). Toutefois, cette baisse n'est pas statistiquement significative. Comparativement à d'autres pays de la région MENA, le Maroc obtient le troisième score le plus élevé en mathématique après l'Iran (402 points) et l'Algérie (378 points). Ainsi, il est mieux placé que la Tunisie. Par contre, les performances en sciences sont légèrement inférieures à celles de la Tunisie et l'Algérie. Dans un cadre régional<sup>82</sup>, le Maroc réalise un score supérieur à la moyenne de la région MENA (326 points) en mathématiques et un score inférieur à la moyenne de la région MENA (320 points) en sciences.

48<sup>83</sup> pays ont participé à TIMSS 2007 (8<sup>e</sup> grade), parmi lesquels figure le Maroc. Le Maroc obtient un score de 381 points en mathématiques (40<sup>e</sup> sur un total de 48 pays) et un score de 402 en sciences (45<sup>e</sup> sur 48 pays). Si l'on observe des pays ayant un niveau de développement économique comparable à celui du Maroc, la Tunisie et l'Algérie ont une performance légèrement supérieure à celle du Maroc aussi bien en mathématiques qu'en sciences. Les scores pour la Tunisie et l'Algérie sont respectivement de 420 points et 387 points en mathématiques et 445 points et 408 points en sciences.

---

<sup>82</sup> L'Iran est le pays le plus performant dans la région MENA, aussi bien en mathématiques qu'en sciences. Le Yémen est le moins performant en mathématiques non seulement dans la région MENA mais dans tout l'échantillon de l'étude. Il est l'avant dernier en sciences dans tout l'échantillon.

<sup>83</sup> 14 autres pays de la région MENA. Tous les pays de cette région ont manifesté des scores inférieurs à la moyenne internationale.

Tableau 5 : Résultats de l'enquête TIMSS

		Score moyen international			Score moyen Maroc			Classement		
		2003	2007	2011	2003	2007	2011	2003	2007	2011
Mathématiques	4 <sup>e</sup> grade	495	500	500	347	341	335	27/28	31/36	49/50
	8 <sup>e</sup> grade	467	500	500	387	381	371		40/48	40/42
Sciences	4 <sup>e</sup> grade	447	500	500	304	297	264	44/49	34/36	49/50
	8 <sup>e</sup> grade		500	500	396	402	376		45/48	41/42

Source : IEA, *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* 2003, 2007, 2011

Les résultats de ces enquêtes montrent que les niveaux de connaissances et compétences des élèves marocains sont très pauvres. Pire encore, ces résultats montrent une dégradation de la qualité des apprentissages en 2011 aussi bien en TIMSS qu'en lecture (tableau 6).

Tableau 6 : Résultats de l'enquête PIRLS

	Score moyen international		Score moyen Maroc		Classement	
	2006	2011	2006	2011	2006	2011
PIRLS	500	500	323	310	44/45	45/45

### Les inégalités dans le système éducatif marocain

Quoique la quantité de l'éducation mesurée par la proportion de la population ayant un niveau d'instruction donné soit généralement utilisée pour évaluer les performances des systèmes éducatifs, certaines recherches tentent d'identifier une autre mesure alternative qui prend en compte les inégalités en terme d'éducation. Cette mesure est généralement approchée par l'indice de Gini de l'éducation.

Thomas, Wang et Fan (2009) définissent le coefficient de Gini pour l'éducation comme le rapport à la moyenne (nombre moyen d'années d'études) des écarts de scolarisation moyenne entre toutes les paires possibles de personnes. Il estime ainsi la répartition des années de scolarisation à travers la population :

$$Egini = \frac{1}{\mu} \sum_{i=2}^n \sum_{j=1}^{i-1} P_i \langle Y_i - Y_j \rangle P_j$$

Avec *Egini* l'indice de Gini pour l'éducation basé sur le niveau de scolarité

$\mu$  le nombre moyen d'années d'étude de la population concernée ( $\mu = \sum_{i=1}^{i=7} P_i Y_i$ )

$P_i$  et  $P_j$  désignent la proportion de la population ayant le niveau de scolarité  $i$  et  $j$  (données disponibles dans Barro et Lee (2010)).

$Y_i$  et  $Y_j$  sont le cumul des années de scolarisation selon chaque niveau d'éducation.

$n$  est le nombre des niveaux d'éducation.

La classification de Barro et Lee (2010) identifie 7 niveaux d'étude.

### Évolution de l'indice de Gini de l'éducation au Maroc

Le calcul de la moyenne d'années de scolarité de la population âgée de 15 ans et plus montre une constante augmentation du niveau d'instruction des marocains passant ainsi de 0,28 année en 1950 à 5 années en 2010. Une performance en-deçà de la moyenne enregistrée par certains pays de la région MENA (Algérie (7,7), Égypte (7,07), Jordanie (9,22), Tunisie (7,32)).

De son côté, l'indice de Gini de l'éducation a diminué entre 1950 et 2010, passant de 0,97 à 0,56. Cette réduction s'explique par le recul de l'analphabétisme et l'élargissement de l'accès à l'enseignement primaire.

En se basant sur la même méthodologie, nous avons calculé l'indice de Gini pour les deux sexes. Les résultats montrent que celui-ci a diminué pour les deux sexes entre 1950 et 2010. Toutefois, la baisse de l'inégalité des femmes est plus lente que celle des hommes. En effet, l'indice de Gini de l'éducation des hommes en 1995 correspond à celui atteint par les femmes en 1980.

Tableau 7 : Nombre moyen d'années de scolarité et indice de Gini

Année	Nombre moyen d'années de scolarité	Indice de Gini	Indice de Gini pour les hommes	Indice de Gini pour les femmes
1950	0,28	0,97	0,97	0,98
1955	0,31	0,97	0,96	0,98
1960	0,47	0,95	0,94	0,97
1965	0,69	0,93	0,91	0,96
1970	0,99	0,9	0,86	0,94

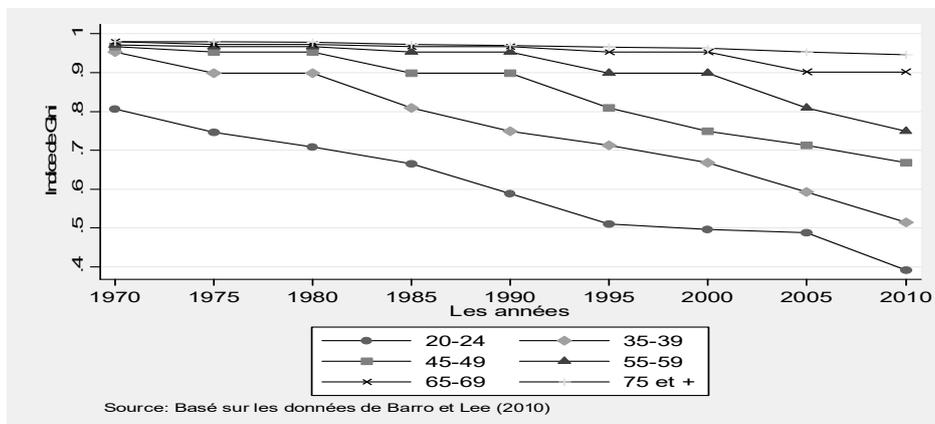
1975	1,37	0,87	0,81	0,92
1980	1,79	0,83	0,77	0,89
1985	2,33	0,79	0,72	0,85
1990	2,91	0,74	0,66	0,81
1995	3,45	0,69	0,61	0,77
2000	3,9	0,65	0,57	0,74
2005	4,41	0,61	0,52	0,69
2010	5	0,56	0,48	0,64

Source : basé sur les données de Barro et Lee (2010)

La base de données de Barro et Lee (2010) fournit des données éducatives par tranche d'âge, ce qui rend possible le calcul de l'indice de Gini pour tous les groupes d'âge à partir de 15 ans. Le premier constat est que les inégalités ont baissé pour toutes les tranches d'âge. Le deuxième constat suggère que les inégalités ont fortement baissé chez les tranches d'âge 15-19 ans et 25-24 ans. Ce résultat peut être expliqué par le fait que ces dernières ont pu bénéficier des progrès, quantitatifs, réalisés dans l'enseignement primaire et secondaire.

De façon générale, les résultats montrent que plus on appartient à une tranche d'âge élevée, plus l'indice de Gini augmente.

Graphique 2 : Indice de Gini par tranches d'âge au Maroc



Le tableau 9 montre l'évolution de l'indice de Gini pour certains pays de la région MENA entre 1970 et 2010. En effet, en 1970, les pays de la région MENA enregistrent des indices très élevés en matière d'inégalités d'éducation. Les pays où les inégalités d'éducation sont très prononcées sont le Maroc (0,90), l'Égypte (0,88) et l'Iraq (0,87). En 2010, la situation s'est nettement améliorée pour l'ensemble des pays de la région MENA. Ce constat est largement partagé avec les résultats de Thomas *et al.* (2003). Toutefois, la vitesse de baisse de l'indice de Gini pour l'éducation varie selon les pays. Pour des pays comme les Émirats

arabes unis, le Bahreïn, la Jordanie et l'Algérie, l'indice de Gini a au moins baissé de 50 % entre 1970 et 2010. Pour d'autres pays comme le Maroc, l'indice de Gini baisse lentement entre 1970 et 2010.

Les divergences constatées entre les pays de la région MENA témoignent de la divergence de l'efficacité des efforts déployés par chaque pays afin de pour réduire les inégalités d'accès aux différents cycles d'enseignement (Amaghouss et Ibourk, 2014).

Tableau 8 : Évolution de l'indice de Gini de l'éducation, 1970-2010

Pays	1970	1990	2000	2010
Algérie	0,82	0,56	0,45	0,38
Tunisie	0,82	0,6	0,49	0,41
Égypte	0,88	0,61	0,5	0,42
Maroc	0,9	0,74	0,65	0,56

Source : calculs des auteurs sur la base des données de Barro et Lee (2010)

Tableau 9 : Indice de Gini de l'éducation pour les hommes et les femmes, 1970-2010

Pays	1970		1990		2000		2010	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Algérie	0,91	0,71	0,68	0,43	0,56	0,34	0,46	0,31
Égypte	0,93	0,83	0,71	0,51	0,58	0,42	0,48	0,35
Tunisie	0,89	0,75	0,69	0,51	0,57	0,41	0,48	0,35
Maroc	0,94	0,86	0,81	0,66	0,74	0,56	0,64	0,48

Source : réalisation des auteurs sur la base des données de Barro et Lee (2010) et calculs des auteurs

### Indice de Gini par milieu (rural/urbain)

L'étude de la dynamique des inégalités dans l'éducation en relation avec la localisation géographique mentionne quelques contrastes qui interpellent. Les résultats des recensements de 1994 et 2004 révèlent que la population marocaine comporte une grande proportion de population rurale. En effet, cette population rurale est passée de 12,7 millions de personnes en 1994 à 13,4 millions de personnes en 2004 soit, respectivement 48,6 % et 44,9 % de la population totale. Naturellement, le niveau d'instruction de la population qui prévaut dans les zones rurales est inférieur à celui des zones urbaines. Cette hypothèse appelle à une étude des inégalités dans l'éducation dans les deux milieux. À cet égard, le tableau 11 affiche les résultats de nos calculs. Premièrement, le nombre moyen d'années de scolarité dans le milieu urbain est largement supérieur à celui enregistré en milieu rural. Il est estimé, en 2004,

respectivement à 5,61 et 1,95 années – confirmant le faible niveau d'instruction de la population rurale (ce constat était aussi observé en 1994).

En termes de variation, le nombre moyen d'années de scolarité s'est amélioré de presque 60 % entre 1994 et 2004 dans le milieu rural contre une augmentation d'un peu moins de 20 % dans le milieu urbain. Ceci témoigne des efforts entrepris pour hausser le niveau d'instruction de cette population.

Deuxièmement, l'inégalité dans l'éducation telle que mesurée par l'indice de Gini a diminué aussi bien dans le milieu urbain que rural. Les informations contenues dans le tableau 10 récapitulent cette évolution. Il décline de 8,77 % (de 0,57 à 0,52) en zone urbaine contre 8,24 % en zone rurale.

Tableau 10 : Évolution du nombre moyen d'années de scolarité, indice de Gini et Écart type de scolarité selon le milieu, ensemble du Maroc

Indicateurs	2004			1994			Variation (%)		
	Urbain	Rural	Total	Urbain	Rural	Total	Urbain	Rural	Total
Nombre moyen d'années de scolarité	5,61	1,95	4,05	4,7	1,22	3,13	19,36	59,84	29,42
Indice de Gini	0,52	0,78	0,63	0,57	0,85	0,71	-8,77	-8,24	-10,66
Écart type de scolarité	5,17	3,42	4,86	4,97	2,86	4,5	4,02	19,58	8,02

Source : réalisation des auteurs

### Indice de Gini de l'éducation et disparités spatiales

Il est important, à présent, de mettre en exergue l'évolution spatiale des inégalités dans l'éducation entre 1994 et 2004. En effet, si l'inégalité dans l'éducation baisse dans son ensemble, de fortes disparités surgissent au niveau des régions du pays (Amaghous et Ibourk, 2015). Pour pouvoir évaluer de façon exacte les tendances régionales de l'inégalité dans l'éducation, nous avons calculé l'indice de Gini, le nombre moyen d'années de scolarité et l'écart type de scolarité pour 16 régions ainsi que leur variation entre 1994 et 2004 (tableau 11).

Ces calculs appellent quelques remarques. En effet, l'évolution des inégalités éducatives au Maroc cache des disparités entre les régions montagneuses et les autres régions (tableau 11). Basé sur l'indice de Gini de 2004, les régions les plus inégalitaires sont Souss-Massa Draa

(0,68), Marrakech-Tensift-Al Haouz (0,71), Tadla Azilal (0,71) et Taza Al Hociema Taounat (0,73). Les valeurs de l'indice de Gini les plus faibles sont enregistrées dans les régions du Grand Casablanca et Rabat-Salé-Zemmour-Zear avec respectivement des valeurs à 0,47 et 0,54 ; ces deux régions sont les plus développées et les plus économiquement potentielles.

Par rapport à 1994, l'inégalité dans l'éducation baisse dans l'ensemble des régions du pays. Toutefois, la dynamique de la baisse de l'inégalité dans l'éducation diffère d'une région à une autre. En effet, les régions de Oued Ed dahab Lagouira, Gharb Chrada Beni Hssen et Tadla Azilal affichent les taux de baisse les plus faibles (compris entre -5 % et -8 %). Les régions de Boujdour Sakia el Hamra, Gulmim, Essmara et Sous-Massa Draa affichent les taux de baisse les plus élevés (compris entre -13 % et -16 %). Quant aux autres régions, elles affichent des taux de baisse proche du taux national (-10,66 %). Malgré cette baisse tendancielle, les niveaux des inégalités restent encore très élevés pour beaucoup de régions. Les régions de Tadla Azilal, Doukkala Abda, Marrakech Tensift El Haouz, Al Houciema Taounat sont les plus inégalitaires. On peut donc affirmer que les régions montagneuses<sup>84</sup> enregistrent les taux d'analphabétisme les plus élevés au Maroc. La nature géographique de ces régions rend difficile l'accès à l'éducation pour une large proportion de la population soit parce que insuffisance les infrastructures sont insuffisantes, soit par manque d'enseignants<sup>85</sup>, soit du fait de la réticence des parents à envoyer leurs enfants à l'école. Dans ces régions montagneuses domine l'esprit de la société traditionnelle qui considère l'école comme un élément étranger à leur localité. En plus, ces cinq régions sont justement celles où la proportion de population amazigh est la plus élevée. Les Amazighs apprennent d'autant plus difficilement à écrire et lire l'arabe que ce n'est pas leur langue maternelle. Si le niveau des inégalités dans l'éducation dans la région du Grand Casablanca peut s'expliquer par le fait que cette région regroupe la capitale économique du Maroc, et par conséquent renferme une importante infrastructure scolaire pour répondre aux besoins de son développement, les performances des régions du Sahara sont liées à la spécificité politique de ces régions.

Tableau 11 : Évolution du nombre moyen d'années de scolarité, indice de Gini et écart type de scolarité selon les régions, 1994-2004

---

<sup>84</sup> Il est intéressant de souligner la baisse spectaculaire du taux d'analphabétisme dans les régions du Sahara marocain notamment dans les régions Oued Eddahab-Lagouira, Laâyoune-Boujdour-Sakia Al Hamra et Guelmim-Es-Semara. Pour des raisons politiques, l'État a beaucoup investi dans le domaine de l'éducation dans ces régions.

<sup>85</sup> En 2011, plus de la moitié des sortants des centres de formation des professeurs de l'enseignement primaire sont affectés dans ces régions.

Régions	1994			2004			Variation (%)		
	Nombre d'années d'étude	Écart type	Indice de Gini	Nombre d'années d'étude	Écart type	Indice de Gini	Nombre d'années d'étude	Écart type	Indice de Gini
Grand Casablanca	5,23	4,93	0,53	6,21	5,15	0,47	18,78	4,45	-10,68
Rabat Sale Zemmour Zear	4,64	5,21	0,6	5,63	5,43	0,54	21,24	4,3	-11,1
Laayoune Boujdour Sakia El Hamra	4,05	4,55	0,6	5,18	4,85	0,52	27,97	6,47	-13,59
Oued Ed dahab Lagouira	3,76	4,5	0,63	4,35	4,79	0,6	15,51	6,42	-5,54
Fes Boulemane	3,46	4,69	0,68	4,43	5,01	0,61	28,04	6,82	-11,27
Meknes Tafilalet	3,22	4,5	0,7	4,17	4,83	0,62	29,42	7,28	-11,35
Oriental	3,12	4,41	0,7	3,92	4,68	0,63	25,9	6,17	-10,16
Chaouia Ouardigha	2,87	4,31	0,72	3,68	4,61	0,65	28,34	6,87	-10,22
Gharb Chrarda Beni Hssen	2,8	4,27	0,73	3,49	4,57	0,67	24,84	7,21	-8,26
Tanger Tetouan	2,71	4,18	0,73	3,7	4,66	0,65	36,57	11,3	-11,06
Guelmim Es semara	2,61	4,08	0,74	4,05	4,73	0,62	55,21	15,7	-15,99
Tadla Azilal	2,41	4,14	0,77	3,06	4,4	0,71	27,17	6,11	-8,66
Doukkala Abda	2,34	4,06	0,78	3,14	4,46	0,7	34	9,98	-9,33
Souss Massa Draa	2,16	3,83	0,78	3,29	4,42	0,68	52,75	15,3	-13,29
Marrakech Tensift Al Haouz	2,13	3,93	0,8	3,07	4,47	0,71	44,32	13,7	-10,59
Taza Al Hoceima Taounat	1,96	3,74	0,81	2,75	4,19	0,73	40,59	12	-9,58
Maroc	3,13	4,5	0,71	4,05	4,86	0,63	29,55	7,98	-10,66

Source : réalisation des auteurs

Deuxièmement, nous constatons facilement que les régions qui réalisent le nombre moyen d'années de scolarité le plus élevé sont caractérisées par une population à prédominance urbaine, alors que ce nombre est plus faible dans les régions où nous assistons à une forte concentration de population rurale. Le tableau 12 révèle que le nombre moyen d'années de scolarité a augmenté pour l'ensemble des régions entre les deux dates. L'augmentation du niveau de scolarité est plus importante dans les régions de souss-Massa-Draa, Marrakech Tensift Al Haouz et Taza Al Hoceima Taounat avec, respectivement, des taux de 52,75 %, 44,32 % et 40,59 %.

Ces améliorations spectaculaires sont largement attribuées aux efforts consentis par le Maroc en vue d'atteindre les objectifs « Éducation pour tous ». En 1994 et 2004, la région du Grand Casablanca affiche le nombre moyen d'années de scolarité le plus élevé (5,23 années en 1994 et 6,21 années en 2004). La région de Taza Al Hoceima Taounat enregistre le nombre moyen d'années de scolarité le plus faible aussi bien en 1994 qu'en 2004 (respectivement de 1,96 et 2,75 années). De façon générale, la cartographie du nombre moyen d'années de scolarité n'a pas changé entre 1994 et 2004 maintenant les niveaux de disparités entre les régions. Ceci n'est pas surprenant dans le sens où il est difficile de faire évoluer substantiellement le nombre moyen d'années de scolarité à moyen terme.

Troisièmement, le tableau 12 montre les valeurs d'une autre mesure des inégalités dans l'éducation : l'écart type de scolarité. Les résultats de nos calculs suggèrent que l'écart type de scolarité a augmenté pour l'ensemble des régions entre 1994 et 2004. Les taux de variation de cet indice oscillent entre 4,30 % (Rabat Salé Zemmour Zair) et 15,73 % (Gulmim Essmara). L'analyse de l'évolution de l'écart type de scolarité appelle les observations suivantes : tout d'abord, nous assistons à une convergence entre les régions (la différence entre l'écart type de scolarité le plus élevé et le plus faible s'est largement réduit entre 1994 et 2004) ; ensuite, les régions les plus inégalitaires sont celles qui ont le nombre moyen d'années de scolarité le plus élevé (exemple de la région du Grand Casablanca et Rabat Salé Zemmour Zair) celle qui sont moins inégalitaires (en termes d'écart type) sont celles qui ont le nombre moyen d'années de scolarité le plus faible (c'est le cas notamment de la région Tadla Azilal et la région Taza Al Hoceima Taounat).

## Conclusion

Au Maroc, le système éducatif se trouve dans une situation difficile. Les efforts déployés sont remarquables, mais la situation reste alarmante pour beaucoup d'individus qui sont encore en dehors du système éducatif. Le niveau élevé du taux d'analphabétisme risque d'enfoncer le Maroc dans le sous développement. Dans ce contexte, la rareté des ressources humaines qualifiées altère substantiellement la rentabilité du système éducatif et réduit par conséquent le potentiel de développement économique *via* une faible externalité sur les autres chaînes de développement.

L'importance donnée à la dimension inégalitaire de l'éducation réside tout d'abord dans sa contribution à la réalisation de la justice et constitue ainsi un droit social fondamental. Elle tient également à la place qu'elle occupe dans le processus de développement en ce qu'elle constitue une condition nécessaire à l'épanouissement de la vie humaine. Il nous a donc paru primordial d'accorder une attention toute particulière aux aboutissements des investissements éducatifs au Maroc où les taux de scolarisation, selon la Banque mondiale (2007), sont les plus alarmants.

Toute politique éducative<sup>86</sup> devrait viser la hausse du niveau du stock de capital humain à travers des investissements dans les infrastructures publiques (écoles, routes...), surtout dans les zones rurales afin de réduire les disparités déjà soulignées plus haut. Dans ces régions, le manque d'infrastructure entrave l'amélioration des conditions de vie d'où la persistance des niveaux faibles d'éducation qui annihilent tous les efforts de réforme et par conséquent handicape sérieusement le processus de développement.

En matière de gouvernance, la Charte nationale de l'Éducation et de la Formation (CNEF) identifie quatre points importants dans la mise en œuvre d'une bonne gouvernance dans le système éducatif.

Le premier point s'articule autour de l'instauration de la décentralisation / concentration du système éducatif (*Top/Down*). En effet, la loi n°07-00 relative à la création des Académies régionales d'Éducation et de Formation (AREF) s'est concrétisée par la création de 16

---

<sup>86</sup> Toutes les politiques éducatives menées jusqu'à aujourd'hui reposaient sur les principes suivants : la généralisation, la marocanisation, l'arabisation, la décentralisation et l'unification de l'enseignement.

académies en 2002. La Charte prévoyait également de renforcer les attributions des délégations tout en mettant en place une gestion indépendante des établissements. Toutefois, le passage de la gestion centralisée à l'organisation décentralisée reste inachevé : la gestion des ressources humaines n'est pas totalement attribuée aux AREF. Le processus de renforcement des attributions des délégations est lent. On constate également les faibles compétences managériales des dirigeants au niveau des entités décentralisées. De leurs côtés, les organes de gestion des structures décentralisées sont dépourvus d'une grande marge de manœuvre dans la prise de décision, ce qui affecte négativement leur efficacité. De façon générale, l'administration centrale est encore prépondérante. Le nouveau projet de régionalisation élargie pourrait constituer à cet égard une bonne opportunité pour doter les AREF de la pleine autonomie administrative et financière.

Le deuxième point met l'accent sur l'évaluation continue du système. L'évaluation permet de rendre compte aux différents acteurs du système et, plus largement, à la société des réalisations enregistrées et contribue à augmenter l'efficacité du système éducatif, facilitant la tâche des décideurs pour prendre des mesures appropriées.

Le troisième point met l'accent sur le principe d'efficacité / équité dans l'emploi des ressources de financement. La CNEF prône la rationalisation des dépenses éducatives à travers la révision des critères et le mode de construction et d'équipement, le redéploiement des ressources humaines, l'atténuation du poids des rouages administratifs et la généralisation des contrôles financiers à tous les niveaux des structures décentralisées. Aujourd'hui, le ministère de tutelle n'est doté ni d'un système de comptabilité analytique facilitant l'allocation optimale des dépenses, ni d'instruments de contrôle de gestion permettant l'analyse des coûts et des tableaux de bord de pilotage des coûts. Au-delà de l'efficacité financière, l'intégration de la parité de sexe est le reflet d'un souci social d'égalité des droits et de chances. Actuellement, des avancées ont été enregistrées en ce sens, il reste néanmoins des améliorations à entreprendre surtout en ce qui concerne la scolarisation des filles dans les zones rurales.

Le quatrième point s'appuie sur la définition des droits et des devoirs des individus. Sur ce point, peu de progrès sont réalisés. On assiste à l'absence d'une politique nationale de communication, à une faible allocation des moyens humains et financiers à la communication. L'administration centrale privilégie toujours la communication interne et son principal but est informatif (diffusion de notes et circulaires).

## Références bibliographiques

- Amaghouss J., Ibourk A., 2013a, « Education and Economic Growth in the MENA Region: Some New Evidence », *Journal of Economics and Sustainable Development*, vol.04.no.8.
- Amaghouss J., Ibourk A., 2013b, « Les Inégalités dans le domaine de l'éducation au Maroc : une approche par l'économétrie spatiale », *Economic Research Forum*, Kuwait, March 3-5.
- Amaghouss J., Ibourk A., 2014, « Regional dynamic of educational inequality in Morocco: an empirical investigation », *International Journal of Education Economics and Development*, vol.05, no.03.
- Amaghouss J., Ibourk A., 2015, « Les inégalités dans le domaine de l'éducation au Maroc : une approche spatiale », *European Journal of Development Research*, advance online publication, 22 October.
- Banque Mondiale, 1996, *Rapport annuel 1996*, [<http://www.worldbank.org/html/extpb/annrep96/french/contents.html>].
- Banque mondiale, 2007, *The Road Not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa*, Washington, D.C.
- Barro R.J., Lee J.W., 2010, « A New Data Set of Educational Attainment In The World. 1950–2010 », *NBER Working Paper series*, no.15902.
- Becker G., 1964, *Human capital: a theoretical empirical analysis with special reference to education*, New York, Editions Columbia University Press.
- Cerny P., 1997, « The paradoxes of the competition state, the dynamics of political globalization », *Government and Opposition*, vol.32, no.02.
- COSEF, 1999, *Charte nationale de l'Éducation et de la Formation*, Rabat.
- Conseil supérieur de l'Enseignement, 2008, « État et perspectives du système d'éducation et de formation », *Réussir l'Ecole Pour Tous*, vol. 1.
- El-Hamidi F., Wahba J., 2006, « Why Does the MENA Region Have Such High Unemployment Rates? », *Working Paper*, vol. 270, University of Pittsburgh, Department of Economics.
- Guellec D., Ralle P., 2007, *Les nouvelles théories de la croissance*, La découverte, coll. « Repères ».
- Haut commissariat au Plan (HCP), *Rapport de développement humain (RDH50)*, 2005.

- Held D., McGrew A., Perraton J., Goldblatt D., 1999, *Global Transformations. Politics, Economics and Culture*, Cambridge, ed. Polity.
- Makdisi S., Fattah Z., Limam I., 2006, « Determinants of growth in the MENA region », in Nugent J., Pesaran M.H. (dir.), *Explaining Growth in Middle East and North Africa*, London, Elsevier.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2005a, *Cadre stratégique de développement du système éducatif*, Direction de la stratégie, de la statistique et de la planification, département de l'Éducation nationale, ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Rabat.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2005b, *Réforme du système éducatif : bilan et perspectives*, département de l'Éducation nationale, ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Rabat.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2007, « Bilan à mi-parcours de l'Éducation pour tous, 2000-2007 », ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Rabat.
- Pritchett L., 2001, « Where Has All the Education Gone? », *World Bank Economic Review*, vol.15, no.03.
- Schultz T.W., 1961, « Investment in Human Capital », *American Economic Review*, vol. 51.
- Thomas V., Wang Y., Fan X., 2003, « Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education for 140 Countries (1960–2000) », *Journal of Education Planning and Administration*, 17(1), pp.5–33.
- Thomas V., Yan W., 2009, « Distribution of Opportunities Key to Development », in Holsinger D. B., Jacob W. J. (dir), *Inequality in education, Comparative and International Perspectives*, ed. Springer.

