

Les inégalités scolaires et l'insertion professionnelle au Maroc



Les inégalités constituent un défi pour le développement car elles sont des facteurs d'exclusion. C'est un phénomène multidimensionnel qui va au-delà de la question des revenus. Elles peuvent être appréhendées à travers l'accessibilité à l'éducation, à la santé, à l'habitat, etc.

En matière d'éducation, les analyses suggèrent des faiblesses de la performance du système et ce, malgré les efforts quantitatifs importants déployés au cours des années 2000. En témoigne, le rapport de développement humain du Programme des Nations unies pour le développement, où le Maroc est classé en 2010 au 114^e rang sur 180 pays, alors qu'il occupait la 130^e place sur 182 pays en 2009 (1) pour tout l'IDH.

Le Rapport de développement humain (RDH) 2010 du PNUD attribue au Maroc une progression de 16 places et le classe parmi les 10 pays ayant réalisé des avancées quant à l'indice de développement depuis 1970. Le rapport signale que les «politiques sociales actives semblent

avoir apporté des changements majeurs au Maroc» (2) et que «l'Égypte et le Maroc [...] perdent 28 % de leur IDH en raison principalement d'inégalités dans le domaine de l'éducation» (3).

Ainsi, ce sont les mauvaises performances en matière d'éducation qui sont responsables du mauvais classement du Maroc. Elles se sont traduites par de faibles taux de scolarisation surtout au niveau post-primaire, une alphabétisation incomplète des jeunes et des adultes, qui s'expliquent par une série de facteurs, tels que l'héritage du colonialisme (Maroc utile vs Maroc inutile) et la forte croissance démographique qui a prédominé par le passé. Les options en matière des politiques sociales privilégiant le monde urbain aux dépens du monde rural, et des performances économiques médiocres constituent des facteurs additionnels.

Cette étude passera dans un premier temps en revue la littérature sur la question, ensuite elle traitera de l'histoire du système scolaire.

Dans un second temps, elle examinera les facteurs de la non-scolarisation, de l'abandon scolaire, à travers deux enquêtes (Enquête nationale sur l'analphabétisme, la non-scolarisation et la déscolarisation et l'Enquête Nationale sur le niveau de vie des ménages de 2006-2007).

Elle s'attellera enfin aux questions de la démocratisation scolaire, à la sélection selon les origines et les diplômes et l'insertion professionnelle.

Par Abdelatif CHAOUAI, HCP

Revue de la littérature

Les recherches en matière de sociologie de l'éducation peuvent être schématiquement classées en trois courants. Le premier porte sur la façon dont l'institution scolaire transmet les valeurs responsables de l'intégration sociale, alors que le second privilégie le rôle «reproducteur» de l'école, qui aurait pour fonction de reproduire les rapports de domination sociale et le troisième courant, basé sur une approche microsociologique, s'intéresse aux acteurs et aux interactions qui agissent dans l'expérience scolaire (4).

(*) Cette étude est basée essentiellement sur les données des enquêtes nationales : (Enquête nationale sur l'analphabétisme, la non-scolarisation et la déscolarisation et l'Enquête Nationale sur le niveau de vie des ménages de 2006-2007, HCP).

(1) Avec un Indice de développement humain du PNUD de 0,654 en 2009, le Maroc continue à être classé comme un pays à revenu moyen faible (130^e position), et ceci malgré les efforts de développement déployés depuis l'indépendance.

(2) PNUD, Rapport sur le développement humain, 2010. éd. du 20^e anniversaire, *La vraie richesse des nations: Les chemins du développement humain*.

(3) PNUD, Rapport sur le développement humain 2010, *op. cit.*

(4) Dubet F., Martucelli D., (1996), «Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école», *Revue Française de Sociologie*, n° 4, p. 530.

Le premier courant qui a dominé jusqu'aux années soixante, dont Durkheim est le père fondateur, considère que l'école a pour mission de préparer les enfants aux fonctions qu'ils seront appelés à assumer (5). Dans le même ordre d'idées, Parsons affirme que la fonction fondamentale de l'école réside dans l'apprentissage du « sens de l'intérêt collectif » (6).

Pour ce courant, la survie de la société n'est possible que « s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité: l'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective » (7), l'école a pour fonction le maintien de l'homogénéité de la société et les liens entre les générations via l'inculcation des règles, des valeurs et des normes sociales.

Le second courant, *plus conflictuel*, introduit la dimension de la reproduction sociale (8), en réaction à cette homogénéité qui sous-entend le maintien des personnes dans leurs positions de classes sociales d'origine en niant le postulat du « socle commun » puisque l'école participe implicitement aux rapports de domination, elle est l'outil « caché » de la légitimation et de la reproduction et c'est elle qui prépare les enfants selon leurs origines sociales, soit aux fonctions du pouvoir, soit à s'y soumettre (9) et ce, via les valeurs et les normes qui participent au maintien des hiérarchies sociales qu'elle véhicule. La théorie de la reproduction a le mérite de révéler les inégalités scolaires en liaison avec les inégalités sociales, mais elle masque le processus de développement de l'école et son rôle formateur (10).

Ainsi, Bourdieu et Passeron soulignent l'aspect symbolique de la domination, en insistant sur l'influence du « capital culturel » qui est particulièrement l'apanage des groupes dominants et qui a un rôle important dans la réussite scolaire, et montrent la dimension partiellement trompeuse du processus de « démocratisation » de l'école. En témoigne la surreprésentation des « héritiers » (11) qui disposent d'un fort « capital culturel » dans l'enseignement supérieur tandis que les enfants d'origine populaire y sont sous-représentés, ce qui démontre le caractère de la sélection sociale.

Pour ce courant, l'école ne fera que reproduire les inégalités sociales car « en traitant également des individus inégaux, on produit nécessairement de l'inégalité. De façon dérivée, cette hypothèse conduit à supposer que dans la mesure où les ressources familiales sont distribuées inégalement à travers les classes sociales, la répartition uniforme des ressources scolaires à travers le système éducatif ne peut qu'engendrer une inégalité de résultats » (12).

Le troisième courant privilégie une approche microsociologique (13) et axe son analyse sur les acteurs de l'école « alors qu'on se centrait jusqu'ici sur la structure ou le système, on valorise les situations, les interactions et les processus qui les produisent » (14).

Sur ce point, il faut signaler que Boudon (15), quoiqu'opposé à la notion de l'« école reproductrice », insiste sur la question des inégalités scolaires. Pour lui, la sélection scolaire est un effet pervers de la démocratisation du système de l'enseignement dont il ne remet pas en cause la légitimité. Pour lui, il n'y a pas de relation mécanique entre les chances de réussite scolaire et les chances de réussite sociale.

Il considère que les individus sont rationnels (16) et que leurs choix de carrière sont dictés par leur origine

(5) Durkheim E. (1922), *Education et Sociologie*. PUF, Paris, édition de 1999, p. 45.

(6) Parsons T., Bales R. F. (1955), *Family, socialization and interaction process*, Glencoe, The Free Press.

(7) Durkheim E. (1922), *op. cit.* p. 50.

(8) Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Minuit.

(9) Baudelot C., Establot R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspéro.

(10) Brucy G., Ropé F. (2000), *Suffit-il de scolariser?*, Les Editions de l'Atelier/Éditions Ouvrières, Paris.

(11) Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris : Minuit. – Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *op. cit.*

(12) Crahay M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck, Université Belgique. p. 98.

(13) Appelé le courant de l'individualisme méthodologique.

(14) Duru-Bellat M., Van Zanten A. (1999), *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin, p. 80.

(15) Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Armand Colin.

(16) Leurs décisions se font en fonction des avantages et des coûts économiques et sociaux attendus de leur poursuite d'études.

sociale. Et il avance pour expliquer les parcours différents selon l'origine sociale que les enfants ainsi que leurs familles comparent les coûts et avantages à chaque niveau ; un élève issu d'un milieu défavorisé choisira plus facilement de s'arrêter lorsque le niveau qu'il a atteint dépassera celui de son père alors qu'un élève issu d'un milieu aisé s'arrêtera rarement au niveau baccalauréat. Ainsi, les inégalités scolaires et donc sociales ont pour origine les stratégies individuelles des familles dans le système scolaire.

Il affirme aussi que c'est le manque d'ambition des enfants des classes défavorisées qui les expose à des risques plus importants en cas d'échec, d'autant plus qu'avec un diplôme plus élevé que leurs parents, ils ne sont pas sûrs d'avoir une situation différente en raison d'une part de la dévalorisation des diplômes et, d'autre part, de leur manque de ressources relationnelles à même de valoriser leurs diplômes (cf. *le paradoxe d'Anderson* (17)).

Un système scolaire marqué par l'histoire

L'histoire du système éducatif est très instructive sur la situation actuelle. Le Maroc est passé d'un système traditionnel caractérisé par son élitisme (enfants des grandes familles), à un système d'enseignement « moderne » instauré par le protectorat de nature élitiste aussi, puisqu'il n'était destiné qu'aux Français, alors que les Marocains en étaient exclus. Quelques Marocains pouvaient accéder à un enseignement de seconde catégorie qui lui-même comportait deux sous-systèmes, dont un était réservé aux fils de notables.

Au cours de la période coloniale française et espagnole (1912-1956), l'accès à l'enseignement était modulé selon l'appartenance religieuse, le facteur linguistique, le milieu de résidence et enfin la classe sociale. Aussi l'école accueillait-elle les Européens, les Marocains israélites et les Marocains musulmans dans des établissements distincts (écoles primaires, écoles de l'alliance israélite universelle, écoles franco-arabes) (18). Cette politique ira plus loin puisqu'elle opérera la distinction entre arabes et berbères et, à l'intérieur de chaque groupe, entre les familles selon leur position sociale (le collège berbère d'Azrou et

l'École militaire de Dar Baïda à Meknès recevaient les jeunes berbères issus des familles de notables des différentes tribus).

À l'indépendance, la question éducative était au centre des débats entre « modernistes » et « traditionalistes ». Les premiers considéraient que l'école devait constituer un moyen d'accroître l'efficacité de l'économie grâce à un enseignement moderne et ouvert sur le monde, alors que les seconds pensaient qu'elle était avant tout un problème d'identité nationale, ce qui renvoie à un retour aux sources arabes et islamiques de la culture marocaine. Or, dans l'euphorie de l'indépendance et sans nier le travail accompli, c'est un peu tout et n'importe quoi qui a été fait dans le domaine de l'éducation nationale (19).

Le rapport sur les cinquante ans de développement humain au Maroc a souligné que « le système éducatif a, de tous temps, été en quête d'une stratégie claire, globale et à long terme. Les différentes réformes intervenues ont été largement tributaires du contexte politique qui leur servait de toile de fond. La mise en application des décisions prises dépendait du rapport des forces et survivait rarement au départ du ministre » (20).

L'héritage était donc lourd et les soucis de l'édification de l'Etat au plan politique, économique et social ont

(17) Le paradoxe d'Anderson est un paradoxe empirique selon lequel l'acquisition par un étudiant d'un diplôme supérieur à celui de son père ne lui assure pas une position sociale plus élevée.

Ce paradoxe a été mis en évidence par Charles Anderson en 1961. Pour lui, « le statut social relatif des fils apparaît comme pratiquement indépendant de leur niveau d'instruction relatif ».

Le paradoxe indique que la rentabilité sociale et économique des diplômes a baissé : le même diplôme, à une génération d'écart, ne permet plus d'accéder aux mêmes types de positions socioprofessionnelles. Cette dévalorisation du diplôme sur le marché du travail est explicable à partir du décalage entre la forte croissance du nombre de diplômés (massification scolaire) et l'augmentation plus faible du nombre de positions sociales correspondant à ce niveau de qualification.

(18) Benhlal M. (2005), *Le collège d'Azrou. La formation d'une élite berbère civile et militaire au Maroc*, Paris, Karthala-IREMAM, p. 37.

(19) Dalle I. (2001), *Le règne de Hassan II, 1961-1999. Une espérance brisée*. Paris : Maisonneuve et Larose.

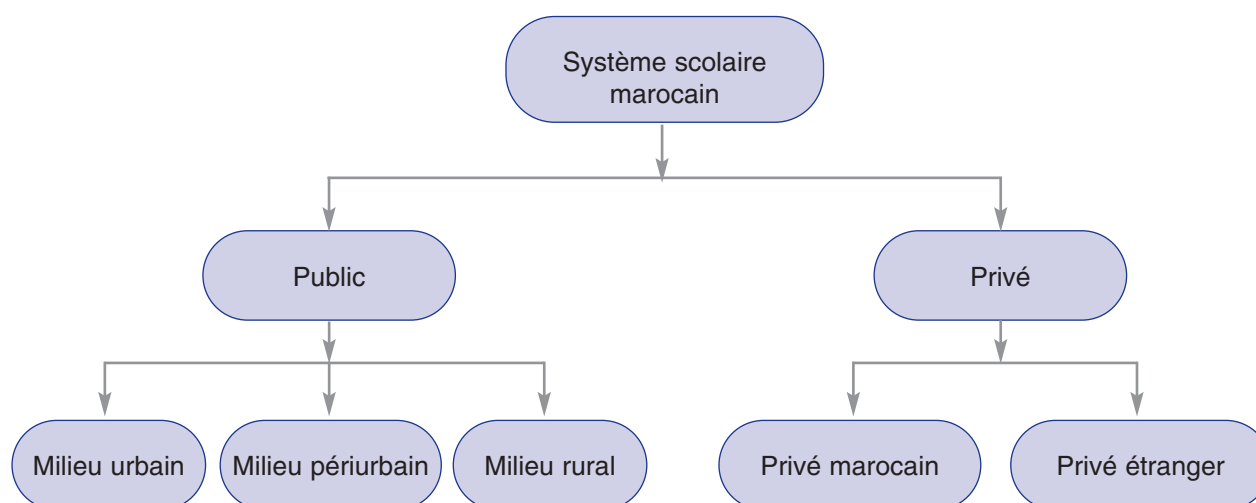
(20) Rapport du cinquantenaire de l'indépendance du Maroc, (2006). Rapport thématique, « Systèmes éducatifs, Savoir, Technologies et Innovation », p. 54.

mis la question éducative au premier plan et mis au jour les tiraillements entre l'enseignement originel, l'enseignement moderne qui s'apparente au système français et un système «moderne» produit d'un «mixage» hybride d'inspiration traditionnelle et moderne. Cette situation perdure jusqu'à nos jours dans un système scolaire qui reste fortement hiérarchisé. D'une part, le système public qui comporte trois sous-groupes : milieu urbain, périurbain et rural, et le système privé (21) qui comporte un volet marocain et un autre étranger (mission française (22), écoles américaines (23), espagnoles (24), etc.). Le privé marocain accueille principalement les enfants des familles relativement aisées, tandis que le

privé étranger accueille en premier lieu les enfants des étrangers établis au Maroc (personnel d'ambassades, de consulats, etc.) auxquels s'ajoutent un certain nombre de Marocains.

L'enseignement privé est caractérisé par des disparités régionales, ce qui explique en partie son absence dans certaines régions. Ainsi, seules des régions comme le Grand Casablanca ou Rabat-Salé-Zemmour-Zaër ont largement atteint l'objectif de 20 %. On note, aussi, son inexistence en milieu rural, en liaison avec le faible niveau de vie de sa population et son incapacité à le financer.

Structure schématique du système scolaire au Maroc



Evolution du système scolaire : vision utilitariste

En 1955, 82 % de la population étaient illettrés (95 % pour la zone espagnole) ; près de 187 mille élèves fréquentaient le système scolaire colonial et 23 mille les écoles nationalistes, 2 500 l'étaient dans les écoles traditionnelles, alors que plus de 1,5 million d'enfants n'étaient pas scolarisés (25). L'université comptait à peine 350 étudiants dont deux seulement étaient des femmes (26).

(21) Quelque 500 mille élèves fréquentent près de 1 800 institutions (7,4 % de l'ensemble de l'enseignement scolaire au Maroc). (*Actuel* n° 40, samedi 27 mars 2010).

(22) L'enseignement français est le plus prisé du pays. Quelque 28 mille élèves y poursuivent leur scolarité en 2009-2010, dont 60 % de Marocains et plus de 20 % de Franco-Marocains.

(23) Accueille près de 1 500 élèves dont plus de 80 % sont Marocains.

(24) Compte dix écoles à travers le Royaume et accueille près de 4 mille élèves.

(25) Souali, M. et Merrouni, M. (1982), «La question de l'enseignement au Maroc», *Bulletin Economique et Social du Maroc*, n° quadruple 143 à 146.

(26) Zouaoui M. (2005), *L'enseignement supérieur depuis...//...*

La généralisation de l'enseignement primaire constituait un des principes de la politique éducative (27), il en a découlé des avancées quant à l'accès au primaire (enfants de 7 ans) passé d'un taux de 18 % en 1956 à 53 % en 1965. Par la suite, l'élargissement à l'enseignement secondaire devint une priorité et l'enseignement privé fut encouragé pour alléger la pression sur les dépenses publiques. Car, pendant les années 70, les dépenses d'éducation par tête ont augmenté plus que pour la sécurité sociale et la santé, pour répondre à la demande croissante de la classe moyenne urbaine pour l'enseignement secondaire (28).

Durant les années 60 et 70, le système éducatif couvrait de façon adéquate les besoins de l'administration publique et de l'économie nationale, malgré les faibles niveaux légués par le Protectorat auxquels il faut ajouter la forte croissance démographique. Le système éducatif apparaissait aux yeux des familles comme un « ascenseur social », jouant efficacement son rôle de développement en élargissant l'accès à la modernité, en renforçant le tissu social et la cohésion nationale (29). Les familles valorisaient plus la fonction « utilitaire » de l'école, que sa fonction de porte d'entrée au monde de la culture et de la connaissance. Mais avec la montée du chômage des diplômés « au moment où l'école finit par surmonter les méfiances populaires et obtenir leur adhésion qu'elle trompe dans bien des cas leurs attentes, soit en ne transmettant pas ce que les parents désirent et de la façon dont ils le désirent, soit en mettant l'élève en situation d'échec, soit encore en décernant un diplôme dévalorisé » (30), dès lors le rapport des familles à l'école va devenir conflictuel.

Plusieurs facteurs vont contribuer, en ces premières années de l'indépendance, à l'augmentation des effectifs, d'abord dans le primaire et dans le secondaire et ensuite dans l'enseignement supérieur. Parmi ces facteurs, on peut citer la démographie, l'ascension sociale, l'insertion dans le secteur moderne de production et le prestige symbolique qu'octroyait l'accès au savoir, etc.

Vers 1983, un net contraste apparaît entre l'enseignement primaire et les autres degrés. Alors que les effectifs des scolarisés dans le premier degré progressaient régulièrement depuis l'indépendance (doublement entre 1972-1973 et 1982-1983), on voit

apparaître une baisse de – 10 % entre 1983 et 1986 qui va se poursuivre en 1987. Les plus touchés seront les ruraux (– 12,8 % contre – 8,8 % pour les citadins) et les filles, nettement moins scolarisées que les garçons, représentaient 29 % des élèves en milieu rural et 46,5 % en milieu urbain, en 1983. Il en a découlé une « désertion » des filles dans le rural. Ce fossé entre milieux de résidence ne peut être attribué directement à l'offre scolaire. En effet, comme la scolarisation induit un certain coût pour les parents, on assiste à la montée du phénomène de déscolarisation ou carrément à la non-scolarisation surtout parmi les familles démunies qui renoncent à scolariser leurs enfants (31). Entre temps, on a observé une baisse des effectifs dans le primaire, surtout en milieu rural où seulement un tiers des filles et deux tiers des garçons vont à l'école (32).

Le Maroc a connu une « massification » par la quantité d'élèves scolarisés. Cependant, cette expansion scolaire a été brutalement freinée au milieu des années 1980, lorsque les principaux indicateurs économiques se sont gravement détériorés : la dette extérieure a progressé de plus de six fois entre 1975 et 1982, le déficit budgétaire et le déficit courant de la balance des paiements ont atteint des niveaux élevés en 1982 (respectivement 12 % et 12,3 %) et la dette extérieure est passée de 7,9 milliards de dollars en 1980 à 11,9 en 1983. Cette situation est la conséquence d'un certain nombre de facteurs dont le 2^e choc pétrolier, la chute des cours des phosphates (33), etc., sans omettre la sécheresse de 1981. Pour faire face à cette situation, un Programme d'Ajustement Structurel (PAS) a été

L'indépendance: la dégradation de la qualité est-elle inéluctable?, Rapport de développement humain.

(27) La Commission Royale de 1957 a formulé quatre principes : unification, généralisation, marocanisation et arabisation.

(28) Morrisson C., Jeanneret-Amour V., (1991), *Ajustement et dépenses sociales au Maroc*. In *Tiers-Monde*. T. 32, n° 126. p. 253-269.

(29) Rapport du cinquantenaire sur le développement humain au Maroc et perspectives pour 2025, 2006.

(30) De Queiroz J.M., *L'école et ses sociologies*, Ed. Nathan Université, 1995, p. 121.

(31) Morrisson C., *op. cit.* p. 258.

(32) Clément. J. F., (1995), « Les effets sociaux du programme d'ajustement structurel marocain », *Politique étrangère* n° 4, 60^e année, p. 1003-1013.

(33) Le prix des phosphates a baissé dès 1976 de 47 % par rapport à 1975.

mis en place, et parmi les mesures prises dans ce cadre, on note les restrictions budgétaires de 1983. Aussi, les dépenses d'investissement ont-elles été réduites ; pour l'éducation, les dépenses sociales par habitant ont baissé de – 11 % et cette baisse a touché plus les zones rurales (– 12,8 %) que les zones urbaines (– 8,8 %).

Il en découlera des effets pervers sur le système éducatif, notamment en termes de déscolarisation et ce, en dépit de l'amélioration des taux de scolarisation, les déperditions sont nombreuses en particulier lors du passage du fondamental au collège (34).

L'accès à l'enseignement primaire n'a pas cessé d'augmenter : de 16,4 % en 1956, le taux est passé à 54 % en 1962 (35). De la rentrée scolaire de 1983-1984 jusqu'aux années 90, les inscriptions dans le primaire vont régresser surtout en milieu rural, accélérant ainsi le phénomène de déscolarisation. Cette période sera suivie, d'une phase de légère amélioration de l'accès au primaire (1992-1997) et ensuite d'une reprise des inscriptions avec l'avènement du gouvernement de

l'alternance en 1997, où l'on a assisté à l'augmentation du taux net de scolarisation des enfants âgés de 6 à 11 ans (68,6 % en 1997-1998, 92,2 % en 2003-2004). Cette donnée politique nouvelle permettra l'amélioration de l'accès au primaire et l'atténuation des inégalités régionales et de genre. Actuellement, on assiste à la quasi-généralisation de l'accès au primaire.

Mais au-delà de ces progrès, la problématique actuelle est d'une autre nature, elle se pose en termes d'égalité des chances et se traduit par l'émergence des phénomènes de non-scolarisation, d'abandons et de redoublements (36).

Ainsi, en 2008-2009, parmi les 6-11 ans, 8,4 % des enfants ne sont pas scolarisés (10,1 % pour les filles). La situation est plus préoccupante en milieu rural où le phénomène touche 11,7 % des filles.

Les effectifs des élèves du primaire sont en diminution depuis 2004, laquelle s'explique par l'important niveau d'abandon, et la non-scolarisation de 7 % d'enfants d'âge scolaire, souvent issus de familles défavorisées.

Tableau 1
**Evolution des taux nets de scolarisation à 6 ans selon le milieu
et le sexe (en %) entre 2000 et 2007**

Année	Urbain		Rural		Les deux milieux
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Les deux sexes
2000	76,9	75,0	61,5	54,3	66,4
2001	90,7	88,7	75,5	68,0	80,5
2002	100,0	100,0	84,6	79,2	90,7
2003	97,4	95,9	88,1	82,1	90,7
2004	94,1	94,2	88,0	82,3	89,6
2005	93,0	91,5	89,5	84,2	89,6
2006	89,1	87,5	89,9	84,5	87,8
2007	93,4	92,6	90,4	88,2	92,9

Source : Service des études économiques et sociales / Direction de la Stratégie, de la Statistique et de la Planification (Atlas 2009-2012).

Il ressort de l'évolution des taux nets de scolarisation à 6 ans, une hausse et ce, quels que soient le milieu et le sexe, avec toutefois une baisse en milieu urbain après 2002. Le premier constat est que cette évolution a coïncidé avec la période du gouvernement de

(34) Mejjati Alami R. (2004), *Le secteur informel au Maroc: 1956-2004*, p. 419-453, Rapport thématique du Cinquantenaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc.

(35) En 2008-2009, le taux net de scolarisation est de 94,9 %.

(36) Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Atlas 2009-2012, Regard sur l'éducation nationale.

l'alternance (37) et la mise en œuvre des réformes dans le cadre des orientations de la Charte nationale d'éducation et de formation, ce qui a permis au secteur éducatif d'enregistrer des progrès remarquables.

Par ailleurs, le fait qu'en 2002, le taux atteigne en milieu urbain 100 %, peut être dû à la proportion d'enfants entrant à l'école sans avoir encore atteint l'âge officiel, ce qui est peut être le cas du Maroc (38). Toutefois, cette croissance était palpable, puisque les effectifs en 1^{ère} année du primaire ont progressé de 201 mille élèves entre 1996-1997 et 2000-2001. Ainsi, la période 1999-2000 et 2003-2004 a connu la création 8385 salles de classe additionnelles dans le primaire public dont 85 %, en faveur du milieu rural, en plus du renforcement des cantines scolaires (39).

Fortes déperditions

Les taux de déperdition du système scolaire marocain montrent la faiblesse de son rendement interne. Ainsi, à partir d'une cohorte fictive et des taux d'écoulement observés en 2006, plus des deux tiers des enfants inscrits en première année de l'enseignement primaire (71 %) terminent effectivement l'école primaire et près de 47 % arrivent à achever l'enseignement secondaire collégial et seuls 23 % achèvent l'enseignement secondaire qualifiant. Sur cette base, seuls 13 % des élèves arrivent à obtenir le baccalauréat, (uniquement 3 y parviennent sans redoublement), taux qui n'a pas évolué depuis 2000 (40). A titre de comparaison, en Tunisie sur une cohorte de 100 enfants inscrits en 1^{re} année de l'école primaire, 17 obtiennent le baccalauréat. Au Maroc, l'accomplissement de l'enseignement primaire nécessite 10,4 années-élèves, le secondaire collégial 8,4 années-élèves et l'obtention du baccalauréat 8 années-élèves, soit 2,2 fois le temps nécessaire (41).

Cette situation est due à la prédominance de la logique de la «émocratisation quantitative» qui ne s'est pas faite accompagner d'une réflexion pour mettre en adéquation le système scolaire avec son environnement, comme la prise en compte des particularités du monde rural (42).

Sur un autre registre, *le dualisme du champ linguistique* qui fait du français un symbole de statut social étroitement lié à l'éducation, au commerce, et aux affaires internationales, en dépit des efforts des années soixante en faveur de l'arabisation pose également des problèmes. Notons à ce propos que la plupart des

leaders de l'Indépendance ont reçu leur éducation supérieure en France et scolarisé leurs enfants dans les écoles de la Mission Française, ce qui peut laisser penser que cette politique d'arabisation était destinée aux masses et non à l'élite (44).

Le système scolaire peine à retenir les élèves. En témoignent l'abandon scolaire, qui était en 2007-08 de 4,6 % au primaire, 13,1 % au secondaire collégial et 14,1 % au secondaire qualifiant, et le niveau élevé des redoublements qui était respectivement, de 12,3 %, 15,2 % et 19,2 %. En Algérie, à titre de comparaison, le taux d'abandon était en 2009-10 de 1,6 % au cycle primaire et de 9,0 % au niveau collégial.

Malgré la quasi-généralisation de la scolarisation, des inégalités subsistent et touchent les enfants de familles défavorisées ou des zones mal desservies, bien que l'enseignement soit devenu obligatoire pour tous les enfants de 6 à 15 ans (enseignement primaire et collégial), depuis la mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation. Elle s'est traduite, entre autres, par la production de nouvelles lois, notamment celles relatives à l'enseignement préscolaire des enfants de 4 à 5 ans et à l'obligation de l'enseignement de 6 à 15 ans.

Le primaire et le secondaire collégial connaissent une fluidité (45) pratiquement constante. La fluidité au

(37) Ce gouvernement a dirigé le pays du 14 mars 1998 au 6 novembre 2002.

(38) Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003-2004 de l'UNESCO parle du cas du Maroc, Indonésie et l'Ukraine.

(39) Elles sont passées de 11183 en 1999-2000 à 15350 cantines en 2003-2004.

(40) *Ibid.*

(41) Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Rapport Annuel* 2008, volume 2, Rapport Analytique.

(42) Marniesse S. Savoye B. (2000), *Analyse macroéconomique, financière et sociale du Maroc*, Agence Française du développement.

(43) Simpson, A., ed. *Language and National Identity in Africa*. New York : Oxford University Press, 2008.

(44) Sirles, C.A. «Politics and Arabization : the evolution of post independence North Africa», *International Journal of the Sociology of Language*, volume 137, issue 1, pages 115-130.

(45) La réorganisation des différentes composantes du système devait être revue dans le sens d'une articulation plus cohérente entre les cycles, permettant de rendre les itinéraires scolaires et professionnels plus fluides grâce notamment à la mise en place de tronc communs et de passerelles à tous les niveaux. (Commission spéciale éducation-formation, Réforme du système d'Education et de Formation 1999-2004, Bilan d'étape et conditions d'une relance, juin 2005).

secondaire qualifiant, en revanche, connaît des variations significatives d'une année à l'autre. En outre, le quota d'accès au secondaire qualifiant n'est plus fixé à 40 % des élèves de la troisième année collégiale.

Le milieu rural a enregistré la croissance la plus élevée des taux de scolarisation. Ce résultat est dû à la forte augmentation de la scolarisation des filles rurales, augmentation qui s'est traduite par une amélioration spectaculaire de la parité filles/garçons passée de 43 % à 91 % entre 1990 et 2003. Bien que l'accès à l'école ait été considérablement élargi, réduisant ainsi les écarts de genre et milieu de résidence, les disparités persistent, particulièrement parmi les enfants issus de milieux défavorisés et/ou qui se trouvent dans une situation difficile.

La parité entre sexes a atteint, en 2008-2009, 89 % au primaire, 80 % au secondaire collégial, 97 % au secondaire qualifiant et 90 % au supérieur. Par rapport à 1990-1991, cet indice a enregistré un gain de 31 points dans le secondaire qualifiant et de 34 points dans l'enseignement supérieur contre seulement 21 points au primaire et 11 au secondaire collégial (46).

Les taux spécifiques de scolarisation par âge montrent que parmi les 6-11 ans, ces taux varient entre 88,3 % pour les filles rurales et 94,6 % pour les garçons du même milieu. C'est par la suite, c'est-à-dire pour les 12-14 ans que les écarts se creusent, le taux est de 89,4 % et 85,5 %, respectivement, pour les garçons et les filles en milieu urbain contre 61 % et 42,7 %, respectivement, en milieu rural. Ce décalage est dû à la déscolarisation qui amenuise les effectifs des enfants ruraux, surtout les filles qui pour des raisons culturelles et économiques se voient retirées du système scolaire. A cela, il faut ajouter la nature dispersée de l'habitat rural qui rend l'accès aux collèges très difficile souvent en raison de leur éloignement.

Pour les 15-17 ans, le taux spécifique de scolarisation avoisine 75 % en milieu urbain (pour l'un et l'autre sexe). Les enfants du rural, les filles en particulier, héritent de la situation inégalitaire qui prévalait dans les années passées et restent très discriminées : 48 % pour les garçons et 15 % pour les filles. Dans l'enseignement secondaire collégial, les inégalités sont plus accentuées en milieu rural.

Les enseignements de l'enquête nationale sur l'analphabétisme, la non-scolarisation et la déscolarisation

L'enquête nationale sur l'analphabétisme, la non-scolarisation et la déscolarisation de 2006 (47) a mis en relief les causes de la persistance de l'analphabétisme, conséquence de la non-scolarisation ou de la déscolarisation à un âge précoce. Ces causes sont le résultat d'un faisceau de facteurs qui se répartissent pour la non-scolarisation en trois principales catégories : i) les causes économiques (Pauvreté et manque des moyens ainsi que le travail précoce des enfants afin d'aider leurs familles), ii) les causes socioculturelles (Décision des parents, traditions, priorité à la scolarisation des garçons), iii) les causes socio spatiales (Non disponibilité de l'école à proximité).

Cette enquête révèle que parmi les enfants de 9-14 ans, 15 % se trouvent en dehors de l'école au moment de l'enquête, 6,1 % n'ont jamais été scolarisés et 8,9 % ont abandonné l'école. Les phénomènes de non-scolarisation et de déscolarisation des enfants sont très liés au genre et au milieu de résidence.

Plus ancrée en milieu rural, la non-scolarisation croît avec l'âge. Les inégalités entre sexes sont évidentes : 10,9 % des filles rurales de 9-14 ans contre 7,9 % pour les garçons. En milieu urbain, cette proportion n'atteint pas 3 % aussi bien pour les garçons que pour les filles.

Le milieu de résidence constitue donc toujours un facteur discriminant de l'accès à l'école : 9,4 % des enfants en milieu rural contre 2,8 % en milieu urbain n'ont pas été scolarisés. Ceci est dû en premier lieu à la nature de l'implantation humaine en milieu rural, à l'insuffisance des infrastructures scolaires dans quelques régions et à des problèmes d'accessibilité.

(46) HCP, (2009), Rapport national sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement.

(47) Secrétariat d'Etat chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (2006), Enquête nationale sur l'analphabétisme, la non scolarisation et la déscolarisation au Maroc (ENANSO).

Concernant la question de la *déscolarisation*, trois sur quatre des enfants déscolarisés sont des ruraux. Le phénomène est indifférencié par sexe en milieu urbain (4,7 % pour les garçons et 4,4 % pour les filles). En milieu rural, il touche plus intensément les filles (18,2 % contre 11,9 % pour les garçons). Ce phénomène perceptible dans les deux milieux touche principalement les filles qui ont atteint les classes du primaire de la 4^e à la 6^e. L'interruption de la scolarité dès les premières classes du primaire touche plus les garçons que les filles et les ruraux plus que les citadins (41,9 % dans le rural et 37,5 % dans l'urbain).

L'instruction des parents influe sur celle des enfants. Ainsi, la *non-scolarisation* est systématiquement plus élevée lorsque le père ou la mère sont analphabètes et ce, quel que soit le milieu de résidence ; cependant, elle est plus importante lorsque la mère est analphabète (18,3 % contre 5 % seulement quand la mère est alphabétisée). L'alphabétisation du père a également des effets, 8,6 points de différence des taux de *non-scolarisation* (18,7 % lorsque le père est analphabète contre 10,1 % lorsqu'il ne l'est pas). En milieu rural, la situation est plus grave : respectivement 26,4 % contre 17,6 %.

Le niveau d'instruction des parents est donc très corrélé à la non-scolarisation des enfants. Le taux de non-scolarisation est de 4,6 % pour les enfants dont les pères ont un niveau d'instruction secondaire ou supérieur et de 18,4 % lorsqu'ils sont sans instruction. Il est, respectivement, de 3,3 % et 17,8 % pour les mères. Autrement dit, l'effet de l'éducation de la mère sur celle des enfants est plus élevé que celui du père.

La forte corrélation entre l'analphabétisme des parents et la déscolarisation des enfants est établie. Le risque de déscolarisation est deux fois supérieur lorsque le père est analphabète, soit 12,1 % contre 6,7 % lorsque le père est alphabétisé. Concernant les mères, le risque est triple (11,8 % contre 3,5 %), ce qui confirme le constat qu'« en matière de scolarité, de "destin scolaire", la reproduction est très forte : les études des enfants et de leur père sont très positivement corrélées » (48).

Facteurs de la non-scolarisation

Parmi les principales raisons invoquées du point de vue des parents pour justifier la non-scolarisation de leurs

enfants, on retrouve l'éloignement de l'école et le manque de sécurité (19,6 %). En deuxième lieu, vient le coût élevé de la scolarité (18,6 %). Le recours au travail des enfants arrive en 3^e position (14,8 %). On retrouve ici les facteurs économiques qui poussent les familles défavorisées à utiliser la contribution des enfants pour améliorer le revenu du ménage.

L'échec scolaire et/ou le renvoi de l'école occupent la 4^e place, avec une fréquence de 13,6 %. L'attitude ou la décision de la famille comme raison de la non-scolarisation ou de l'arrêt scolaire a une fréquence relativement faible : 8,5 %. Ces résultats confirment ainsi la prévalence des deux principaux facteurs présentés plus haut, à savoir les facteurs socioéconomiques et socioculturels.

Du point de vue des enfants, l'obligation de travailler pour aider la famille occupe la 1^{re} place (46,7 %), elle est suivie de la décision des parents (41,8 %), d'être d'une fratrie nombreuse (36,9 %) et du manque de sécurité (27,8 %). L'éloignement et le manque de moyens financiers n'occupent que les 5^e et 6^e positions avec, respectivement, 25,3 % et 24,5 %.

Selon le sexe, les raisons diffèrent significativement. Le manque de moyens financiers et l'obligation de travailler sont les premiers motifs chez les garçons (avec respectivement 52,7 % et 37,2 %), alors que pour les filles, la décision de ne pas les scolariser revient aux parents (47 %). Ces décalages montrent le poids des représentations relatives à la répartition sociale des rôles selon le sexe.

De la confrontation des déclarations des enfants et de leurs parents, il ressort que les représentations de l'école et des pratiques de scolarisation des familles montrent l'étroitesse et la complexité des relations entre les familles et l'école et ce, en sus des conditions socio-économiques défavorables, du coût élevé de la scolarité, ou des déficits en infrastructures et équipements de base.

D'autres facteurs sont sous-jacents, comme l'inadéquation du système scolaire aux réalités du

(48) Schlemmer B. et Gérard E. (2004), «Le rapport à l'école dans les milieux populaires de Fès», contribution au colloque international «Le droit à l'éducation : quelle effectivité au Sud et au Nord ?» (Ouagadougou, 9-12 mars).

milieu, ce qui pousse les ruraux à manifester une certaine réticence face à la scolarisation. Parfois, la scolarisation des garçons est plus facilement acceptée que celle des filles, en raison de la représentation de la femme dans la société qui est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme "savoir de sens commun" ou encore "savoir naïf", "naturel" (...) »(49). Dans certains milieux, c'est la crainte que la scolarisation des filles ne débouche sur une indépendance qui peut pousser les parents à les déscolariser, sinon carrément à ne pas les scolariser. Ainsi, l'éloignement de l'école peut être invoqué comme raison de la non-scolarisation ou de la déscolarisation pour la fille, alors qu'elle ne l'est pas pour le garçon.

Dans les milieux où le mariage précoce est très répandu, la scolarisation n'est pas jugée légitime, car une fille instruite peut refuser le mariage arrangé et même quand elle est mariée, elle pourra recourir aux autorités administratives en cas de conflit avec son époux et choisir le divorce, ce qui peut fragiliser le lignage (50). En milieu urbain, où le capital scolaire représente une « *plus-value symbolique* » (51) et constitue un capital social favorable au mariage, la fillette sera davantage scolarisée.

Facteurs de l'abandon scolaire

Parmi les raisons qui ont amené les élèves déscolarisés à quitter l'école, 29,1 % et 18,8 % des enfants enquêtés avancent respectivement les difficultés financières et l'éloignement de l'école. Mais plus du tiers (35 %) déclarent néanmoins l'avoir quittée pour des problèmes purement scolaires : 15,7 % pour des difficultés à suivre les cours, 8,4 % à cause de problèmes avec les enseignants et 10,9 % pour avoir été renvoyés.

Les difficultés scolaires sont plus fréquentes chez les déscolarisés du milieu urbain (46,6 % contre 31,6 % des ruraux). Les ruraux sont plus nombreux à avoir des problèmes avec les enseignants (9,6 % contre 4,7 %), alors que ceux qui ont des difficultés à suivre les cours et les renvoyés de l'école sont plus nombreux parmi les enfants urbains (respectivement 23,3 % et 18,6 % contre 13,3 % et 8,5 %). Les écarts sont importants

entre les sexes. Les filles sont moins nombreuses à imputer aux difficultés scolaires l'abandon de l'école. 20,1 % des garçons incriminent ces difficultés comme responsables de leur abandon de l'école, 9,5 % déclarent avoir quitté l'école à cause de problèmes avec les enseignants et 12,5 % pour en avoir été renvoyés, contre respectivement 12,7 %, 7,5 % et 9,9 % parmi les filles.

Quant aux raisons avancées pour justifier le renvoi de l'école, on constate que l'échec occupe le 1^{er} rang avec 53,8 % des renvoyés, suivi par les absences fréquentes avancées par 12,8 %. Les problèmes de discipline sont peu fréquents (5,1 %). L'absentéisme est plus récurrent parmi les déscolarisés du milieu urbain et parmi les garçons (52), alors que les problèmes de discipline sont plus fréquents parmi les déscolarisés de la ville. L'échec scolaire est aussi plus rural mais plus masculin aussi, même si les écarts ne sont pas importants pour cette raison.

La justification de l'abandon de l'école par des problèmes familiaux figure au 5^e rang, elle concerne plus les filles que les garçons. Elle est aussi plus urbaine que rurale. Parmi les concernés par ces problèmes, on retrouve les enfants qui vivent seulement avec l'un des parents, qui sont séparés de leurs deux parents et ce, suite soit au décès de l'un des parents ou de leur divorce.

L'apport de l'enquête Nationale sur le niveau de vie des ménages (2006-2007)

Cette partie traitera du statut de scolarisation, des inégalités spatiales et du niveau scolaire atteint par les 18 ans et plus.

(49) Jodelet D. (1989), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 36.

(50) Gérard E. (1999), « Stratégies éducatives, logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique de l'Ouest. Cas du Mali et du Burkina Faso », *Politique africaine*, décembre, p. 101-114.

(51) Proteau L., *Ecole et société en Côte d'Ivoire. Les enjeux des luttes scolaires (1960-1994)*, thèse de doctorat, Paris, EHESS, 1996. Cité in Gérard E., (1999). *op. cit.*

(52) 18,8 % en milieu urbain contre 8,7 % en milieu rural et de 16,7 % parmi les garçons contre 9,5 % parmi les filles.

En milieu rural, parmi les raisons de la non-scolarisation pour les 6-24 ans, on note principalement le manque d'intérêt pour les études (48,4 %), le manque de ressources financières (17,9 %), l'éloignement et les difficultés d'accès à l'école (7,8 %) et la nécessité d'aider les parents dans leurs activités professionnelles (5,8 %). A noter que l'inexistence d'une école dans le douar, qui constituait 14,5 % des raisons en 1998-1999 (53), ne représente plus que 3,4 % des cas, signe des efforts en matière de rapprochement des équipements scolaires des utilisateurs.

En milieu urbain, 60,1 % des cas de non scolarisation sont dus au manque d'intérêt pour les études, 14,9 % au manque de ressources financières et 6,7 % à l'obligation de travailler. Il faut noter que l'attitude des parents envers l'école ou le collège ne constitue que 3,3 % des raisons de non-scolarisation en milieu rural et 1,8 % en milieu urbain, signe d'un changement des attitudes envers l'école.

La non-scolarisation est justifiée par des raisons économiques (faiblesse des revenus) dans près d'un cas sur quatre, à travers le manque de moyens pour s'acquitter des frais des études (23,5 % et 27,8 % respectivement pour l'urbain et le rural). On note aussi que l'attitude des parents envers la scolarisation, le travail des enfants et l'éloignement de l'école sinon son inexistence dans la localité, représentent chacune près de 10 % des raisons.

Certes, les facteurs de déscolarisation dépendent d'abord de l'offre et de la demande. L'un des facteurs explicatifs des différentiels en matière de scolarisation pourrait être l'éloignement de l'école et l'on observe qu'en milieu rural 7,8 % ont été déscolarisés et 10,4 % non-scolarisés pour cette raison. Schlemmer B. et Gérard E. ont avancé comme postulat que « lorsque la décision de quitter l'école était prise par l'enfant et non par les parents (...), elle ne correspondait pas à une nécessité économique, mais à une conjonction entre un refus de l'école de la part de l'enfant et un relatif détachement de la part des parents. » (54).

Statut de la scolarisation

Selon l'âge, on constate que la proportion des scolarisés est plus élevée parmi les plus jeunes (6-11 ans), elle est de 90,4 % et baisse au fur et à mesure que l'âge

augmente, signe d'un effort en matière de scolarisation pendant les dernières années. Elle est respectivement, de 78,1 % et 57,1 % pour les 12-14 ans et les 15-17 ans.

Pour le même groupe d'âge, on note que seulement 2,4 % ont été déscolarisés contre 15,8 % pour les 12-14 ans et 33,6 % pour les 15-17 ans, ceci reflète les difficultés à maintenir les adolescents dans le système scolaire.

L'examen du statut de la scolarisation des personnes âgées de 6-24 ans, à partir de l'enquête nationale sur le niveau de vie des ménages (ENNVN) (55), révèle que 60,3 % des enfants de 6-24 ans sont scolarisés, 30,2 % sont déscolarisés et 9,5 % n'ont jamais été scolarisés. Selon le milieu, on constate un écart de 26,1 points entre l'urbain et le rural : 71 % des enfants en milieu urbain sont scolarisés contre seulement 44,9 % en milieu rural.

Selon le sexe, les écarts existants sont moins flagrants, il y a seulement 2,6 points d'écart en matière de scolarisation, 4,9 points pour la déscolarisation et 7,6 points pour la non-scolarisation. Toutefois, l'examen selon le milieu de résidence montre que seulement 38,4 % des filles rurales ont été scolarisées et que près du tiers ont été déscolarisées (33,3 %) et 28,3 % n'ont jamais été scolarisées.

Les défaillances en matière d'accès à l'école touchent, en premier lieu, les filles rurales, ce qui rappelle les difficultés persistantes de la généralisation de l'accès de tous les enfants à l'enseignement de base. Ceci peut être expliqué par des raisons variées comme le confinement des femmes au foyer et la pression domestique sur les petites filles (56). Certains auteurs avancent des raisons inhérentes à la culture et à la qualité des infrastructures et citent le Maroc où « les parents hésitent à envoyer leurs filles dans des écoles éloignées, car ils craignent de les exposer à des dangers moraux ou physiques. Même dans les sociétés relativement

(53) L'ENNVN 1998-1999.

(54) Schlemmer B. et Gérard E. (2004), *op. cit.*

(55) Haut-Commissariat au Plan, (Direction de la Statistique). Enquête Nationale sur le niveau de vie des ménages de 2006-2007.

(56) Stromquist N.-P. (1989), Determinants of Educational Participation and Achievement of Women in the Third World: A Review of the Evidence and a Theoretical Critique, Review of Educational Research, vol. 59, n° 2, p. 143-183.

plus ouvertes (...), la distance à l'école est plus dissuasive à l'inscription des filles que des garçons. (...). Des parents (...) ont retiré les filles mais pas les garçons des écoles sans latrines (57)».

Au-delà des aspects matériels, la question scolaire mérite d'être profondément analysée du point de vue des représentations sociales, car leur connaissance permet la compréhension des facteurs sociaux qui agissent sur le processus éducatif et notamment « les rapports entre l'appartenance à un groupe social donné et les attitudes et comportements face à l'école » (58) et ce, en raison de la place centrale qu'occupe l'école dans les dynamiques sociales et politiques, et c'est pour cette raison qu'elle est « un objet de prédilection pour les représentations sociales » (59).

En matière de déscolarisation, l'écart entre les milieux de résidence est de 10,2 points (36,2 % des ruraux contre 26 % pour les citadins). Pour la non-scolarisation, il est de 15,9 points (18,9 % en milieu rural contre 3 % en milieu urbain). Selon les groupes de professions, on relève que parmi les « membres des corps législatifs, élus locaux, responsables hiérarchiques de la fonction publique, directeurs et cadres de direction d'entreprises et cadres supérieurs et membres des professions libérales » et les « cadres moyens et employés », presque tous les enfants sont scolarisés (95,6 % et 93,8 % pour les garçons et les filles) et que près de 5 % ont été déscolarisés, tandis que la non-scolarisation reste marginale.

Les plus faiblement scolarisés sont les enfants qui vivent dans des ménages dirigés par des « exploitants agricoles, pêcheurs, forestiers, chasseurs et travailleurs assimilés », 6 enfants sur 10, alors que 22,3 % sont déscolarisés et 18,6 % sont non-scolarisés. Ils sont suivis par les enfants qui vivent dans des ménages dirigés par des « ouvriers et manœuvres agricoles et de la pêche (y. c. ouvriers qualifiés) » avec 68,8 %, 16,9 % et 14,3 %, respectivement, pour les scolarisés, les déscolarisés et les non-scolarisés.

Ces chiffres confirment la perpétuation des mécanismes de la reproduction sociale (60), les inégalités scolaires sont hautement corrélées à l'origine sociale, dans les familles aisées on mobilisera les ressources matérielles et symboliques et on mettra en œuvre des stratégies

d'accompagnement scolaire et de choix d'établissement, etc.

Marcoux (61) a mis en évidence la portée du statut socio-économique sur la scolarisation des enfants, en milieu urbain. Il montre que les filles issues des milieux les plus pauvres ont nettement moins de chances de fréquenter l'école que celles issues des ménages aisés, alors que parmi les garçons, cet écart est moindre, ce qui laisse à penser que les parents démunis feront le choix de scolariser un garçon plutôt qu'une fille, « la scolarisation entraîne des frais importants d'inscription, (...) et de transport. Pour ces raisons (...), quand la famille n'a pas de moyens, les parents donnent souvent priorité à l'éducation des fils » (62). Par ailleurs, les mauvais comportements de certains enseignants vis-à-vis des filles rendent les parents réticents à envoyer ces dernières à l'école.

Inégalités spatiales : combinaison complexe de facteurs

Pour la dimension spatiale, on met le doigt sur les différenciations relatives à l'offre, aux pratiques scolaires et aux structures sociales. La littérature sur cette dimension insiste sur les difficultés quant à l'interprétation des différenciations territoriales car elles sont le produit d'une combinaison complexe de facteurs géographiques, historiques, économiques,

(57) Hill A.-A. et King E. M. (1993), « Women's Education in Developing Countries : An Overview » in : Elizabeth Hill A.-A. et King E. M. (éd.), *Women's Education in Developing Countries. Barriers, Benefits, and Policies*, Banque Mondiale, The Johns Hopkins University Press. p. 33.

(58) Gilly M., (1989), *Les représentations sociales dans le champ éducatif*, in Jodelet, D., (Ed), *Les représentations sociales*. Paris, PUF. p. 363.

(59) Garnier C. et Rouquette M.L. (Ed.), (2000), *Représentations sociales et éducation*. Montréal, Editions nouvelles, AMS, p. VII.

(60) Duru-Bellat, M., (2003), *Les inégalités sociales à l'école et les politiques éducatives*, Paris, Unesco, Institut international de planification de l'éducation.

(61) Marcoux, R. (1995), « Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali », *Cahiers des Sciences humaines*, vol. 31, n° 3, p. 655-674.

(62) Adjimou T. et Kouton N. (2001), « Inégalités sexuelles en matière de scolarisation au Bénin, quelles leçons tirer ? », communication présentée au colloque international d'Abidjan sur genre, Population et Développement en Afrique UEPA/UAPS, INED, ENSEA, IFORD.

démographiques et politiques. Leur compréhension nécessite une connaissance des caractéristiques des catégories sociales, de la hiérarchisation des établissements à des niveaux plus réduits que ceux de la région ou de la commune (très hétérogènes).

Les inégalités spatiales sont multiples. Il y a celles qui sont relatives à la composition sociale, à la répartition des richesses, à l'habitat, à l'offre scolaire proposée aux enfants et aux familles, au rapport des habitants à l'école, etc.

Le paysage des villes marocaines montre que les inégalités sociales sont durablement inscrites dans leur espace, ce qui pousse certains parents à vouloir mettre leurs enfants dans les espaces scolaires les plus

convenables, accentuant ainsi les inégalités. En témoigne le processus de ségrégation urbaine qui se manifeste sous la forme d'une concentration spatiale de population défavorisée, confinée souvent dans les quartiers périphériques (63), ces inégalités vont ensuite s'accumuler créant ainsi une distance physique et spatiale à l'emploi.

L'habitat et l'éducation se caractérisent par leur position dans un espace socialement marqué, et ce sont les conditions économiques et culturelles qui vont transformer les distances sociales en distances spatiales, qui se traduisent par *la ghettoïsation* de la société, ce qui conduit les différents groupes sociaux à vivre entre eux dans les mêmes espaces.

Tableau 2

Statut de la scolarisation selon le sexe et le milieu de résidence

Milieu	Sexe	Scolarisé(e)s	Déscolarisé(e)s	Non-scolarisé(e)s	
Les deux milieux	Masculin	61,5	32,5	6,0	100,0
	Féminin	58,9	27,6	13,5	100,0
	Les deux sexes	60,3	30,2	9,5	100,0
Urbain	Masculin	69,6	28,1	2,3	100,0
	Féminin	72,5	23,8	3,7	100,0
	Les deux sexes	71,0	26,0	3,0	100,0
Rural	Masculin	50,3	38,7	11,0	100,0
	Féminin	38,4	33,3	28,3	100,0
	Les deux sexes	44,9	36,2	18,9	100,0

Source : Direction de la statistique, Enquête Nationale sur le niveau de vie des ménages, 2006-2007.

Selon le milieu de résidence, l'écart de scolarisation entre l'urbain et le rural est très important (26,1 points), en matière de déscolarisation, il est de 10,2 points et de non-scolarisation de 15,9 points.

Selon la strate d'habitat, l'habitat rural (qui coïncide avec le milieu rural) est celui qui souffre le plus des inégalités. Dans la strate « moderne » seulement une partie infime est non-scolarisée (0,7 %), 18,9 % pour la strate « rural », 5,3 % pour le « précaire/clandestin », alors que pour les autres strates (Nouvelle et ancienne médina, luxe) cette part est de près de 2,5 %.

Les proportions des déscolarisés sont plus élevées en milieu rural et dans la strate « précaire/clandestin »,

où l'on note toujours des tailles des ménages plus grandes et un surpeuplement du logement (nombre de personnes par chambre), ce qui a un impact spécifique sur le retard et les difficultés scolaires rencontrées dès l'école primaire (64).

(63) Benhamou S. (2004), Décrochage économique des territoires et fragmentation sociale, Ville École Intégration- Diversité, n° 139, décembre, p. 33.

(64) Voir à ce propos : Goux, D. et Maurin, E. (2002), « Surpeuplement du logement et retard scolaire des enfants » in INSEE. Données sociales 2002-2003 (p. 455-459). Paris : INSEE. Gouyon, M. « Une chambre à soi : un atout pour la scolarité ? », INSEE Données Sociales, 2006, p.163-167.

Les représentations ordinaires considèrent que la richesse se réduit à sa dimension matérielle, et omettent les dimensions qui lui donnent son sens social. Il s'agit en l'occurrence du capital culturel et du capital social qui s'accumulent avec la fortune. Ainsi, les inégalités obéissent grosso modo à un processus cumulatif, aux plus aisés les privilèges et aux plus pauvres les handicaps.

Le fait de constater que parmi la strate « luxe », on note que 75,2 % de scolarisés, 22,3 % de déscolarisés et 2,5 % de non-scolarisés peut s'expliquer que parmi eux nombreux sont ceux qui bien que disposant de capital économique, n'ont pas pu effectuer l'appropriation symbolique, qui présuppose la détention du capital culturel. Car au fur et à mesure que le capital culturel s'accroît, il entraîne les logiques de la compétition scolaire (65). A cela, il faut ajouter les personnes travaillant pour ces ménages qui, sans être matériellement aisées, résident avec eux (femmes de ménage, gardiens, etc.).

Il est notoire que dans la strate d'habitat « luxe », on est censé trouver une homogénéité au niveau du comportement vis-à-vis de l'école, or avec la libéralisation de l'économie marocaine, la structure de ce qu'on peut appeler la classe aisée s'est quelque peu chamboulée. Et la sociologie indique que la concentration de la fortune est l'une des principales caractéristiques de la classe aisée, mais il y a aussi la richesse sociale (capital social) qui est l'ensemble des ressources liées à la possession de réseaux (clubs, associations d'anciens élèves d'écoles, etc.) et la richesse culturelle (art et littérature) et enfin la compétition scolaire qui est un domaine que ces familles considèrent comme une nécessité en raison de la mondialisation des échanges et de ses enjeux. Mais aussi parce que faire des études longues est une des stratégies d'insertion dans la haute société (66).

Il est fort possible, que dans la classe aisée, certains n'inculquent pas à leurs descendants la compétition scolaire, car la culture scolaire se construit d'abord dans le milieu familial où les parents contribuent à son appropriation pour faire de leurs enfants des « héritiers » au sens de Bourdieu et Passeron.

En matière de scolarisation, trois régions se détachent du lot avec plus de 71 % (Rabat-Sala-Zemmour-Zaër,

les régions du Sud et le Grand Casablanca). Dans ces trois régions, la déscolarisation est la plus faible. Ce sont l'Oriental, Tanger-Tétouan et Chaouia-Ouadigha qui sont les plus touchées par la déscolarisation (Plus de 34 %).

Ces trois régions sont celles où l'émigration clandestine des mineurs non accompagnés est un phénomène croissant depuis les années 90, elle touche particulièrement les garçons de 13 et 15 ans. Une majorité d'entre eux abandonnent leur scolarité au cours de la 6ème année du primaire ou à la première année du secondaire pour émigrer afin d'améliorer leurs conditions de vie personnelles et à terme de venir en aide à leur famille en situation de détresse (67).

La non-scolarisation touche essentiellement des régions qui se caractérisent par une prédominance des activités agricoles (68), notamment Taza-Al Hoceima-Taounate, le Gharb Chrarda Béni-Hsen, Tadla-Azilal et Doukkala-Abda. Les activités économiques sont assises, en partie, sur le travail des enfants, qui entre donc en conflit avec leur scolarisation. Ces régions se distinguent par l'ampleur du travail des enfants (taux d'activité à deux chiffres) : Doukkala, (...), Gharb, Tadla et Chaouia pour les garçons (69).

Par ailleurs, la classification que le HCP a retenue sur la base du PIB par habitant pour déterminer les régions les plus pauvres indique que parmi les régions qui affichent des niveaux inférieurs à cette moyenne, il y a Taza-Al Hoceima-Taounate (10 200 Dh), Tadla-Azilal (11 000 Dh) et Gharb-Chrarda-Béni Hssen (12 600 Dh).

(65) Bourdieu P., «Les trois états du capital culturel», Actes de la recherche en sciences sociales, n° 30, 1979, p. 3-6.

(66) Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., «Sociologie de la bourgeoisie», *La découverte*, Coll. Repères, 2001.

(67) «Eduquer pour ne pas émigrer, Edition d'un kit pédagogique pour sensibiliser à l'émigration des mineurs», *le Matin* du 12/2/2009.

(68) Trois de ces régions se caractérisent par une prédominance des activités agricoles, Taza-Al Hoceima-Taounate (30,1 %), Gharb-Chrarda-Béni Hssen (26,9 %) et Tadla-Azilal (23,4 %).

HCP, Comptes régionaux. PIB régional et dépenses de consommation finale des ménages.

(69) Baghagha L. (2002), «Comprendre le Travail des Enfants au Maroc : Aspects Statistiques», *Understanding children's Work (UCW)*, novembre 2002.

Selon les caractéristiques du chef de ménage (CM), on note peu de différences en matière de non-scolarisation entre hommes et femmes (7,8 % contre 7,4 %), mais près de 12 points d'écart en ce qui concerne la déscolarisation et la non-scolarisation en faveur des hommes. Ceci est probablement dû au fait que les femmes CM le sont dans la quasi-totalité des cas pour divorce ou veuvage et dans peu de cas lorsque le mari est un migrant.

L'alphabétisation des CM agit sur le niveau de la non-scolarisation (4,3 % lorsque le CM est alphabétisé et 11,4 % lorsqu'il ne l'est pas). En matière de déscolarisation, ces taux atteignent 22,8 % lorsque le CM est analphabète contre 10,5 % dans le cas contraire, ce qui représente plus du double.

Lorsque le CM travaille dans le secteur primaire, 3 enfants sur 5 sont scolarisés, et un sur cinq est déscolarisé et un peu moins d'un sur cinq est non-scolarisé. Ceux qui travaillent dans le tertiaire scolarisent près de 9 enfants sur 10, 8,9 % sont déscolarisés et seulement 3,9 % sont non-scolarisés.

Démocratisation ségrégative et sélection selon les origines

Grâce à la « démocratisation » quantitative, le nombre de bacheliers est passé entre 1970 et 2010, de 4,8 mille à près de 137 mille, et pour la première fois, en 2006, on a dépassé la barre des 100 mille bacheliers (103 478). Six ans plus tôt, ils étaient 90 362, et en 1996, à peine 63 886. A noter qu'il existe presque une parité entre les deux sexes, mieux encore les filles ont de meilleures performances académiques dans certaines sections.

Le niveau scolaire des enfants âgés de 18 ans et plus montre l'« effet de paliers » visible à travers les écarts entre groupes de professions. Parmi les enfants des « Membres du corps législatif élus locaux, responsables hiérarchiques de la fonction publique, directeurs et cadres de direction d'entreprises » 64,5 % ont atteint le supérieur et seulement 24,5 % le secondaire, alors que pour les enfants des cadres moyens 24,6 % sont dans le supérieur et 65,3 % sont dans le secondaire.

A l'opposé, on retrouve les enfants des « ouvriers et manœuvres agricoles et de la pêche (et ouvriers qualifiés) », les « manœuvres non agricoles, manuten-

tionnaires et travailleurs artisans et ouvriers qualifiés des métiers artisanaux » avec de faibles proportions d'enfants qui ont atteint le supérieur.

Même avec la tendance à une certaine « démocratisation » de l'enseignement secondaire au niveau du baccalauréat, on assiste à une hiérarchisation des types de bac avec des filières dites « prestigieuses » – Classes préparatoires aux grandes écoles d'ingénieurs (Math Sup et Math Spé) – qui ouvrent la voie pour intégrer les filières qui forment l'élite (70) et qui sont sanctionnées à la fin par des carrières « prometteuses ». Ainsi, l'origine sociale des bacheliers va jouer quant aux chances d'accès et de réussite dans le supérieur et aux choix d'une filière ou d'une autre, c'est ce que l'on peut appeler une « démocratisation ségrégative » qui se manifeste par une moindre démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur (71).

Une forme de spécialisation s'opère selon l'origine sociale, aux plus aisés les grandes écoles surtout étrangères alors que les écoles marocaines sont devenues des fiefs des classes moyennes, et les « universités-casernes » sont le lot des enfants des classes populaires (72).

Diplômes et insertion professionnelle

Depuis quelques années, la question de l'insertion professionnelle constitue un défi surtout pour les jeunes diplômés qui peinent à trouver un emploi stable et régulier, d'autant plus que l'administration publique qui était le principal pourvoyeur d'emploi a cessé de l'être.

Cette problématique suscite des interrogations quant à la relation entre l'éducation et l'emploi. Ce binôme

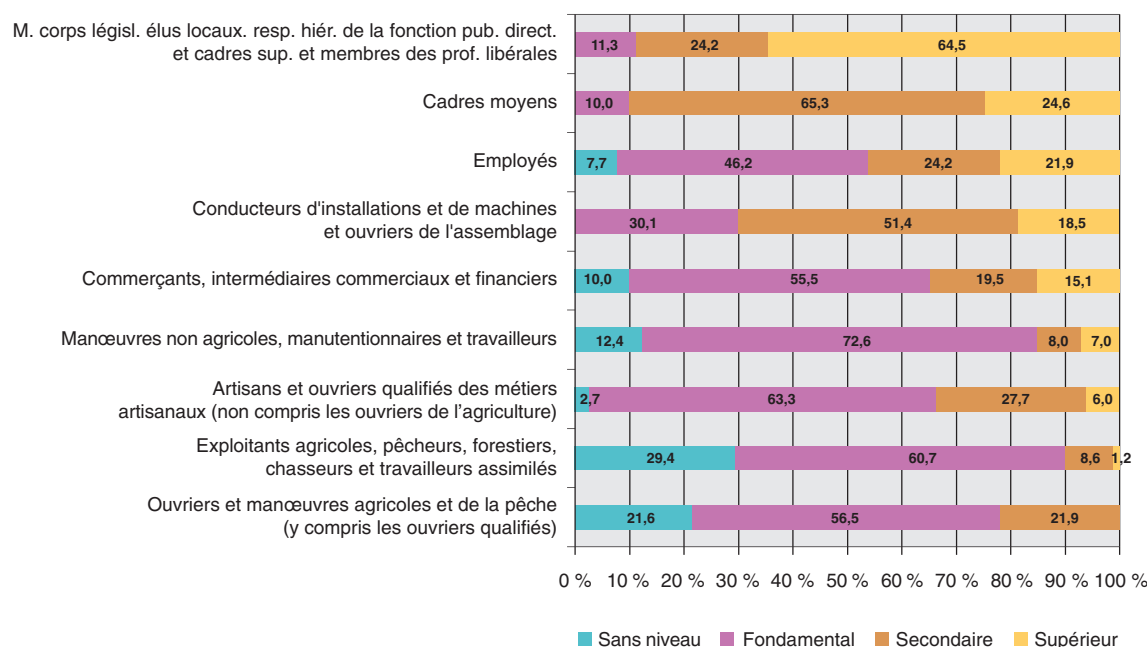
(70) Surtout les écoles françaises (Polytechnique, Ecole des Mines, Ecole Centrale ou Ponts et Chaussées, etc.).

(71) Merle, P. « Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? » *Population*, vol. 57, n° 4-5, 2002, p. 633-660.

Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, Paris, vol. 63, n° 1, 2008, p. 123-157.

(72) Vermeren P., « De quels ingénieurs parle-t-on ? Situation et trajectoires des ingénieurs des grandes écoles. Le cas du Maroc », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, p. 101-102, juillet 2003.

Figure 1: Niveau scolaire atteint à 18 ans et plus selon la profession du chef du ménage



Source: Direction de la statistique, Enquête Nationale sur le niveau de vie des ménages, 2006-2007.

connaît des transformations, le système d'enseignement a vu ses effectifs augmenter et fait l'objet de réforme et l'emploi, de son côté, connaît une mutation. En raison de ces changements, la société est confrontée au chômage surtout parmi les diplômés, ce qui a généré un certain flou dans la relation entre l'école et l'emploi. Ceci amène à s'interroger sur la fonction économique du diplôme et sur les rapports entre la certification et le marché du travail.

En 2009, le volume global de l'emploi était de 10 284 400, avec une création nette de 95 100 postes d'emplois dont 92 % en milieu urbain. Ces créations d'emplois ont concerné exclusivement les services et les BTP, avec des parts respectives de 44 % et de 56 % dans la création totale d'emplois.

La structure de la population active indique que près d'un actif sur cinq a le niveau secondaire ou plus et que près du tiers n'a aucun niveau. La population active occupée de niveau supérieur est féminisée à 31 %, salariée à 83 % et travaille d'abord dans le secteur privé (y compris le secteur informel) (51 %) et ensuite dans les administrations publiques et les collectivités locales (44 %).

La population active en chômage (1,03 million de personnes) a baissé de 4,5 %, en liaison principalement avec la création de 46 mille emplois en milieu urbain, tandis que celle en milieu rural a quasiment stagné. Ainsi, le taux de chômage national a connu une baisse de l'ordre de 0,5 point de pourcentage, s'établissant à 9,1 %.

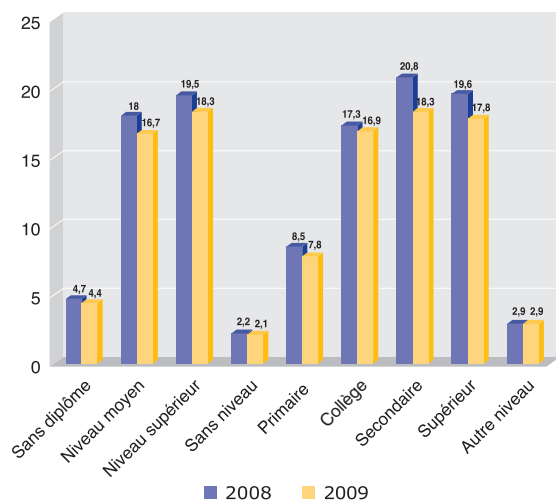
De prime abord, l'insertion devrait normalement être plus aisée pour les diplômés que pour ceux qui ne le sont pas, car le diplôme constitue une attestation de l'acquisition d'un certain nombre de connaissances. Or, au Maroc, on constate qu'en 2009 (73), le taux de chômage selon le diplôme – qui a baissé au cours de la dernière décennie (74) – est plus fort parmi ceux qui ont le niveau supérieur et parmi ceux ayant le niveau moyen (75) où il avoisine les 18 % ; par contre il n'est que de 4,4 % parmi ceux qui sont sans diplôme.

(73) HCP, Activité, emploi et chômage, Premiers résultats (2009).

(74) Baccalauréat, diplômes de cadres moyens et diplômes de l'enseignement supérieur (facultés, grandes écoles et instituts).

(75) Certificats de l'enseignement fondamental, diplômes de qualification ou de spécialisation professionnelle.

Figure 2 : Taux de chômage selon le diplôme et le niveau scolaire en 2009



Source: Enquête Nationale sur l'emploi, HCP, 2009.

Si le chômage touche beaucoup plus les diplômés, c'est d'une part en raison de l'incapacité de l'économie à fournir des emplois pour cette catégorie de population et, d'autre part, des exigences qu'ont les diplômés envers les emplois et les rémunérations qui leur sont offerts.

L'examen de la structure du chômage montre que les jeunes éduqués (niveau secondaire et supérieur) (76) sont le plus durement touchés, en raison de leur incapacité à trouver des emplois dans la fonction publique qui est très prisée ; en témoigne la fixation des « diplômés chômeurs » à y être intégrés, c'est d'ailleurs un « chômage du secteur public » ou un « chômage institutionnel » (77).

En effet, L'Etat était jusqu'au milieu des années 80, le premier employeur puisqu'il recrutait quasiment tous les diplômés de l'enseignement, demandeurs d'emploi dans le secteur public (78). Au début des années 80, suite aux déséquilibres financiers, les pouvoirs publics ont mis en œuvre le PAS avec l'appui du fonds monétaire international (FMI), ce qui a fait passer le chômage de 10,7 % à la veille de l'application du PAS à plus de 16 % en moyenne à partir de 1995.

Malgré les réformes, lors de la période (1985-1990), les emplois créés correspondaient seulement à la moitié des emplois nécessaires. A part le fait que l'Etat ne créait désormais plus que très peu d'emplois, le secteur privé dans sa majorité ne crée que des emplois peu productifs

et mal rémunérés, ce qui a fait apparaître une nouvelle catégorie, les « diplômés chômeurs » (79).

Par ailleurs, face à la défaillance du secteur public, le secteur privé qui est dominé par la nature familiale pour la plupart des PME marocaines fait que l'entreprise est en quelque sorte le prolongement de la famille et le « recrutement » s'y fait majoritairement parmi les membres de celle-ci essentiellement dans les postes de responsabilité et secondairement dans les postes subalternes selon un processus qui privilégie la parenté à la compétence. Et même lorsqu'il y a recrutement de cadres extérieurs à la famille, ils sont souvent dirigés par des personnes moins compétentes qu'eux ; d'où un sentiment de frustration et de discrimination qui conduit à la démobilisation ou au départ (80).

Il apparaît, en revanche, qu'il n'y a pas de problème pour les emplois qui n'exigent pas de qualification. Les postes d'emploi pour les sans diplômes sont disponibles, alors qu'on note un déséquilibre pour ce qui est des offres pour diplômés. Dès lors, on peut s'interroger sur le surdimensionnement du nombre d'individus par rapport à la capacité du secteur moderne à leur offrir un emploi.

Au vu des chiffres relatifs au chômage des diplômés, on peut affirmer que « le diplôme fonctionne comme une double peine » (81) car en plus des inégalités relatives aux parcours et à la réussite selon le milieu social, les enfants des familles défavorisées même pourvus d'un diplôme occuperont les positions les plus

(76) Il est fort possible qu'il y ait une légère sur-représentation de cette catégorie, plus susceptible de s'enregistrer comme étant à la recherche d'un emploi, précisément parce qu'elle en attendent un de l'Etat, et plus apte à correspondre aux définitions conventionnelles du chômage.

(77) Destremau B., État des lieux de la protection sociale dans les pays de la Méditerranée méridionale et orientale, in Sécurité Sociale facteur de cohésion sociale, Actes de la Conférence de Limassol (Chypre) (27-28 mai 2004) Ed. Cons. Europa, p. 23.

(78) En 1980, l'Etat a créé plus de 40 mille nouveaux postes d'emploi et à partir de 1983, il n'en créait, en moyenne, qu'environ 12 mille par an.

(79) Clément J-F, *op.cit.*

(80) El Hamzaoui A., Les PME au Maroc : Etat des lieux et conditions d'émergence. Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme du cycle supérieur de gestion, ISCAE, 2006. p. 58.

(81) « Le diplôme fonctionne comme une double peine » Entretien avec Marie Duru-Bellat, *Libération*, 11 septembre 2010.

basses, et avec la dévalorisation des diplômes, certains enfants des classes défavorisées prolongeront leurs études, en espérant décrocher des diplômes plus élevés qui pourront éventuellement leur épargner le déclassement. On sait également le rôle que joue le milieu d'origine dans l'accès aux différents emplois. Quels que soient leurs diplômes, les enfants d'ouvriers deviendront en majorité des ouvriers ou au mieux des employés (82). Alors que dans les milieux aisés, les parents vont mobiliser tous les capitaux pour assurer la reproduction via leurs enfants, d'autant plus qu'ils ont une meilleure connaissance des rouages du système éducatif et des filières, ce qui avantage leurs enfants à chaque bifurcation du système scolaire.

C'est le cas de la scolarisation des enfants des fractions intellectuelles dans les lycées français au Maroc, où se pratique la reproduction avec une certaine fermeture sociale. La scolarisation dans les lycées de la « mission » sert aussi comme avantage lors du recrutement pour les classes préparatoires aux grandes écoles (83).

A ce niveau, les arguments souvent avancés pour justifier les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés du supérieur parlent de l'« inadéquation » de

l'offre de formation supérieure aux besoins du marché de l'emploi.

L'examen de la question de l'insertion professionnelle selon le niveau scolaire/diplôme se fera à partir de l'enquête activité, emploi et chômage de 2009 et portera sur les enfants qui résident dans le ménage (84) (y. c. les enfants adoptifs) âgés de 24-39 ans.

Le croisement des groupes de professions avec le diplôme pour les actifs occupés âgés de (24-39 ans) indique le degré de reconnaissance des diplômes et la force des titres et des niveaux caractérisés par la logique du titre. Il en ressort :

- i. l'existence d'une forte concentration des diplômés des Grandes écoles et Instituts supérieurs dans les groupes 1, 2 et 3 (92 %) ;
- ii. 82 % des diplômés des universités sont concentrés dans les 4 premiers groupes ;
- iii. 90 % des non diplômés dans les groupes 6 à 10 ;
- iv. Les « Techniciens ou cadres moyens » et les « Techniciens Supérieurs » sont concentrés dans le groupe 3 avec près de 55 % ;
- v. la « spécialisation professionnelle » est concentrée à 62,3 % dans le groupe 7.

Tableau 3
Groupes de professions selon le diplôme (24-39 ans)

Groupes de profession	Aucun diplôme	Fondamental	Secondaire	Facultés	Grandes écoles instituts Sup.	Tech. ou cadre moyen	Tech sup	Qualif Prof.	Spécial Prof.	Ensemble
Groupe 1	0,0	0,5	3,2	4,7	13,0	2,8	15,4	0,5	0,0	1,8
Groupe 2	0,0	0,1	0,3	15,0	69,7	0,1	0,0	0,0	0,0	4,0
Groupe 3	0,1	1,0	6,4	33,5	9,1	54,0	55,8	0,9	0,9	10,6
Groupe 4	3,3	15,2	44,2	28,3	5,7	25,4	15,6	36,7	7,1	21,0
Groupe 5	6,4	12,7	13,9	6,4	1,1	3,7	0,0	3,7	3,0	9,8
Groupe 6	12,2	5,1	1,6	1,4	0,8	0,3	2,2	0,8	3,1	3,4
Groupe 7	19,8	26,1	13,7	3,6	0,5	8,5	9,1	41,3	62,3	22,3
Groupe 8	36,5	12,6	2,2	0,7	0,0	0,5	1,9	1,9	4,3	7,9
Groupe 9	3,4	5,8	3,6	2,5	0,0	2,4	0,0	4,4	3,9	4,6
Groupe 10	18,3	20,9	10,9	3,9	0,0	2,3	0,0	9,6	15,3	14,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100

(82) Poullaouec T., Université de Bourgogne, «Le diplôme, l'arme des plus faibles », *Libération*, 6 mars 2006.

(83) Buisson-Fenet H. (2009), Un élitisme pervers ? Les lycées français d'excellence face aux « nouveaux lycéens » : le cas du Maroc. Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, Italie

(84) Il n'y a pas de données sur les enfants qui ont quitté le ménage.

- Groupe 1 : Membres des corps législatifs élus locaux, Responsables hiérarchiques de la fonction publique, Directeurs et cadres de direction d'entreprises
- Groupe 2 : Cadres supérieurs et membres des professions libérales
- Groupe 3 : Cadres moyens
- Groupe 4 : Employés
- Groupe 5 : Commerçants, intermédiaires commerciaux et financiers
- Groupe 6 : Exploitants agricoles, pêcheurs, forestiers, chasseurs et travailleurs assimilés
- Groupe 7 : Artisans et ouvriers qualifiés des métiers artisanaux (non compris les ouvriers de l'agriculture)
- Groupe 8 : Ouvriers et manœuvres agricoles et de la pêche (y compris les ouvriers qualifiés).
- Groupe 9 : Conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de l'assemblage
- Groupe 10 : Manœuvres non agricoles, manutentionnaires et travailleurs des petits métiers

Il apparaît que le diplôme continue à être perçu comme un signal discriminant, surtout pour les diplômés des Grandes écoles et Instituts supérieurs et à un degré moindre pour les lauréats des facultés. Le marché du travail considère ces diplômes comme des signaux de l'efficacité des nouvelles recrues (85).

Toutefois, certains diplômes (études islamiques, littérature arabe, etc.) sont dévalorisés sur le marché du travail et contredisent la croyance qu'un diplôme du supérieur constitue un passeport pour une position sociale prestigieuse.

La question du rapport entre les savoirs et l'entreprise n'est pas nouvelle, elle s'est développée au cours du temps, elle est sujette aux enjeux politiques, économiques et idéologiques. Au Maroc, plusieurs politiques visent à rapprocher le système éducatif du système de production en avançant l'argument de l'inadéquation des profils des lauréats du système éducatif. Toutefois, ces initiatives restent équivoques ; le chantier de la recomposition du champ éducatif a commencé avec la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat), mais une question demeure sans réponse quant à la place de l'entreprise dans l'éducation au Maroc, car l'éducation et l'entreprise « relèvent de logiques différentes voire antagonistes » (86). La réforme (LMD) n'est-elle pas un outil au service de la

globalisation, orientée vers la satisfaction des besoins économiques définis par les firmes (87).

Partout, les inégalités sociales se reproduisent malgré l'extension de la scolarisation et les tentatives de démocratisation des systèmes scolaires.

Malgré les efforts que le Maroc fait pour généraliser la scolarisation, des déficiences persistent, elles sont relatives aux inégalités sexuelles et spatiales et celles liées à l'origine sociale des élèves. Cette situation s'explique en partie par le legs du colonialisme mais aussi par la forte croissance démographique du passé, et enfin par les choix en matière des politiques sociales et aux timides performances économiques.

Ces dernières années, les efforts consentis en matière de scolarisation ont certes relevé l'adhésion à la scolarisation aussi bien dans l'urbain que dans le rural tant pour les garçons que les filles sans toutefois atteindre la généralisation, ce qui prive une frange des enfants d'un droit fondamental.

Cette situation est la conséquence d'un faisceau de facteurs qui se résument en trois principales catégories d'ordre économique, socioculturelle et socio spatiale.

Selon l'Enquête Nationale sur le niveau de vie des ménages (2006-2007), parmi les raisons de la non-scolarisation, on note principalement le manque d'intérêt pour les études et le manque de ressources financières et ce, quel que soit le milieu alors que l'éloignement et les difficultés d'accès à l'école et l'aide des parents dans leurs activités professionnelles, affectent le milieu rural.

La scolarisation est plus intense parmi les plus jeunes, signe d'un effort en matière de scolarisation pendant les dernières années. Les défaillances en matière d'accès à l'école touchent, aujourd'hui comme il ya un demi-

(85) Gamel C. (2000), «Le diplôme, un "signal" en voie de dépréciation ? Le modèle de Spence réexaminé », *Revue d'économie politique*, n° 1 (janvier-février) p. 53-84.

(86) Bennaghmouch S. (2006), «Economie du savoir et employabilité. Quels défis pour le Maghreb ?» Colloque organisé par GDR-CNRS EMMA, "Le partenariat euro-méditerranéen : construction régionale ou dilution dans la mondialisation ?" Université Galatasaray, Istanbul, Turquie, mai.

(87) Waast R. 2006, «Conclusion. Savoir et société : un nouveau pacte à sceller», in Gérard E. (dir.), 2006, *Savoirs, insertion et globalisation. Vu du Maghreb*, Paris : Publisud, p. 383.

siècle, les filles rurales en premier. D'où les difficultés structurelles de la généralisation de l'accès à l'école de base de tous les enfants.

Pour la déscolarisation et la non-scolarisation, un écart important existe entre milieux de résidence, ainsi qu'entre les professions, plus on est élevé dans l'échelle sociale, plus la scolarisation est forte et vice-versa.

L'espace est aussi sujet à des inégalités en matière de scolarisation, ces inégalités sont conformes aux hiérarchies urbain/rural, strate d'habitat et régions.

Le niveau scolaire des enfants âgés de 18 ans et plus montre les effets de la stratification sociale et les limites de la démocratisation quantitative où l'« effet des paliers » joue quant à la sélection des enfants selon leurs origines sociales.

L'insertion professionnelle montre que les jeunes diplômés sont plus durement touchés par le chômage

en raison de l'incapacité du système productif de leur assurer un emploi et du « chômage du secteur public » alors que pour ceux qui sont actifs occupés, on constate une adéquation entre le niveau du diplôme et le groupe de professions, particulièrement les diplômés des grandes écoles et Instituts supérieurs.

La question de l'« inadéquation formation-emploi » semble fonctionner comme un « alibi » pour dissimuler les attributions particulières des positions en fonction du capital socio-scolaire. Car le chômage des diplômés est le résultat d'un phénomène non politiquement ou publiquement reconnu qu'est la précarisation de l'accès au travail pour ceux qui, faute de capital social notamment, ne peuvent poursuivre des études au niveau supérieur dans des formations qualifiantes, ou encore faire valoir, comme d'autres, leurs acquis scolaires sur le marché du travail ■

Annexes

Annexe 1

Raisons de la déscolarisation selon le milieu de résidence

	Déscolarisation		Non-scolarisation	
	Rural	Urbain	Rural	Urbain
Attitude des parents envers l'école ou le collège (Mixité de l'école, sexe de l'instituteur...)	3,3	1,8	10,4	6,4
Difficultés familiales	4,1	5,1	6,5	10,7
Aider des parents dans leurs activités profess., l'envoi de l'enfant à l'école cause une perte	5,8	2,1	10,6	0,9
Eloignement de l'école/Difficultés géographiques ou climatiques	7,8	0,5	10,4	2,1
L'obligation de travailler	3,8	6,7	2,2	0,8
Manque des équipements nécessaires pour l'école (Eau, électricité)	0,4	—	0,4	0,0
Pas d'école dans la localité de résidence	3,4	0,4	12,0	4,3
Pas d'intérêt pour les études	48,4	60,1	11,4	10,5
Pas de moyens pour subvenir aux frais des études (Faible revenu)	17,9	14,9	23,5	27,8
Manque de places	—	—	0,1	0,0
Autres	5,2	8,5	12,5	36,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Source: Direction de la statistique, Enquête Nationale sur le niveau de vie des ménages, 2006-2007.

Annexe 2

Statut de la scolarisation selon l'âge

	Statut de la scolarisation			Total
	Scolarisé(e)s	Déscolarisé(e) s	Non-scolarisé(e)s	
6-11 ans	90,4	2,4	7,2	100,0
12-14 ans	78,1	15,8	6,0	100,0
15-17 ans	57,1	33,6	9,3	100,0
18-22 ans	29,7	57,5	12,8	100,0
23 ans & +	10,9	73,1	16,0	100,0

Source : Direction de la statistique, Enquête Nationale sur le niveau de vie des ménages, 2006-2007.

Annexe 3

Statut de la scolarisation selon les groupes de professions

Profession agrégée du CM	Statut de la scolarisation			Total
	Scolarisé(e)s	Déscolarisé(e)s	Non-scolarisé(e)s	
Groupes 1 et 2	95,6	4,4	0,0	100,0
Groupes 3 et 4	93,8	5,0	1,2	100,0
Groupe 5	83,5	11,2	5,3	100,0
Groupe 6	59,1	22,3	18,6	100,0
Groupe 7	81,7	13,0	5,3	100,0
Groupe 8	68,8	16,9	14,3	100,0
Groupe 9	92,1	7,6	0,3	100,0
Groupe 10	74,9	16,3	8,9	100,0

1. Membres des corps législatifs, élus locaux, responsables hiérarchiques de la fonction publique, directeurs et cadres de direction d'entreprises
2. Cadres supérieurs et membres de professions libérales
3. Cadres moyens
4. Employés
5. Commerçants, intermédiaires commerciaux et financiers
6. Exploitants agricoles, pêcheurs, forestiers, chasseurs et travailleurs assimilés
7. Artisans et ouvriers qualifiés des métiers artisanaux (non compris les ouvriers de l'agriculture).
8. Ouvriers et manœuvres agricoles et de la pêche (y compris les ouvriers qualifiés).
9. Conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de l'assemblage
10. Manœuvres non agricoles, manutentionnaires et travailleurs des petits métiers

Source : Direction de la statistique, Enquête Nationale sur le niveau de vie des ménages, 2006-2007.