



Association marocaine de sciences économiques

8<sup>e</sup> congrès

Au commencement  
était **l'école**

Justice scolaire  
et développement  
humain

COLLOQUE  
THEMATIQUE

VENDREDI  
13 JUIN 2014

**Faculté des sciences juridiques, économiques et  
sociales, Université Mohammed V-Agdal**

Boulevard des Nations Unies, Agdal, Rabat



Association marocaine de sciences économiques

8<sup>e</sup> congrès :

Au commencement  
était l'école  
Justice scolaire  
et développement  
humain

COLLOQUE  
THEMATIQUE

VENDREDI  
13 JUIN 2014

**Faculté des sciences juridiques, économiques et  
sociales, Université Mohammed V-Agdal**  
Boulevard des Nations Unies, Agdal, Rabat

# Association marocaine de sciences économiques

**Fondée en 2006**, l'Association marocaine de sciences économiques (AMSE), groupement scientifique, a pour objectif de favoriser les progrès de la science économique au Maroc en développant la recherche fondamentale et appliquée, en diffusant les résultats des travaux universitaires et en multipliant les échanges entre chercheurs au niveau international.

**Son programme** d'action s'articule autour de l'organisation de conférences, de tables rondes, de séminaires, de colloques, l'animation de groupes de recherche, d'étude et d'expertise, l'édition de publications à comité de lecture, etc.

L'AMSE a créé en 2009 les **Presses universitaires du Maroc** (PUM).

## Adresse

**Association marocaine de sciences économiques**  
Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales  
Boulevard des Nations Unies, BP 721, Rabat, Maroc

## Compte bancaire

N° 8100009 200 00 04087 85  
BMCE Bank, Agence Rabat-Hassan

## Conseil d'Administration (2012-2016)

- AÏT SGHIR Nabil (Université Mohammed V-Agdal, Rabat)
- AKESBI Najib (Institut agronomique et vétérinaire Hassan II, Rabat)
- AKODAD Safae (Université Mohammed V-Agdal, Rabat)
- ASKOUR Khadija (Institut Supérieur du Tourisme, Tanger)
- BELKHEIRI Omar (Université Abdelmalek Essaadi, Tétouan)
- BENMANSOUR Aahd (Université Mohammed V-Agdal, Rabat)
- BENNIS Jihan (Université Mohammed V-Agdal, Rabat)
- BOUSLIKHANE Mohamed (Institut national d'aménagement et d'urbanisme, Rabat)
- DRISSI ALAMI Rajaa (Université Mohammed V-Agdal, Rabat)
- EL AOUI Nouredine (Université Mohammed V-Agdal, Rabat)
- EL HOUMAIADI Adil (Université Mohammed V-Agdal, Rabat)
- HANCHANE Hicham (Université Mohammed V-Souissi, Rabat)
- HANCHANE Saïd (Instance nationale d'évaluation du système d'éducation et de formation, Rabat)
- LAMRANI Nouzha (Université Mohammed V-Agdal, Rabat)
- MEJJATI ALAMI Rajaa (Observatoire national du développement humain, Rabat)
- MRABTI Abba (Université Mohammed V-Agdal, Rabat)
- TAOUIL Rédouane (Université Pierre-Mendès-France, Grenoble)
- TAZI LEBZOUR Kamal (Université Mohammed V-Agdal, Rabat)
- TOUZANI Hanane (LEID/Université Mohammed V-Agdal, Rabat)
- ZOUITEN Mounir (Université Mohammed V-Souissi, Rabat)

## Comité directeur (2012-2016)

- ASKOUR Khadija
- BOUSLIKHANE Mohamed (Vice-Président)
- EL AOUI Nouredine (Président)
- EL HOUMAIADI Adil
- TAZI LEBZOUR Kamal
- TOUZANI Hanane (Trésorière)

# Argumentaire

Noureddine El Aoufi  
et Saïd Hanchane

La crise du système éducatif au Maroc est récurrente dans le discours et dans les représentations. Les multiples réformes qui ont jalonné l'histoire de l'école, publique notamment, depuis l'Indépendance n'auraient fait, selon le « récit commun », que reproduire les mêmes dysfonctionnements structurels révélés au cours des années 80 par les distorsions du marché du travail et la montée du chômage des jeunes diplômés.

Le débat sur la problématique de l'adéquation éducation/emploi est aussi récurrent, voire redondant : en gros, ce serait l'école en général et l'école publique en particulier qui, en se déconnectant notamment par rapport aux transformations économiques et aux évolutions du processus productif et aux conditions du travail, auraient failli à leur mission.

L'hypothèse de l'inadéquation éducation/emploi (voir les travaux du CNJA) a pris au Maroc des accents d'axiomatique. Force est de constater que la traduction de cette hypothèse en termes de politiques publiques n'a fait, depuis notamment les années 90, que reproduire, sinon amplifier, les mêmes distorsions structurelles entre le système éducatif et le système productif, le chômage frappant davantage les plus diplômés.

L'efficacité de l'école (l'école désignant par la suite l'ensemble des composantes du système éducatif, du primaire jusqu'au supérieur) est perçue de façon unidimensionnelle, comme une efficacité quasi marchande, mesurée par le taux d'employabilité et d'insertion des diplômés dans le monde du travail. La plupart des mesures adoptées dans le cadre de la réforme du système éducatif (Conseil supérieur de l'enseignement, 2008) ont tendance à se concentrer sur l'appariement entre l'offre et la demande, en privilégiant une action sur l'adaptation du système éducatif, toutes choses égales par ailleurs pour ce qui est du système productif.

Le colloque thématique de l'AMSE se propose de contribuer au débat actuel sur la problématique de l'éducation au Maroc en réexaminant les hypothèses sous-jacentes aux politiques éducatives à l'œuvre et en faisant un retour sur le cadre d'analyse et théorique propre à la science économique.

Le choix théorique, outre qu'il correspond à la vocation scientifique de l'AMSE, peut être justifié par les carences observées au sein de notre pays en matière de connaissance des mécanismes économiques qui sous-tendent les dysfonctionnements du système éducatif bien au-delà du marché de l'emploi. Il importe de souligner que l'efficacité des politiques publiques en général et des politiques éducatives en particulier dépend dans une large part de la pertinence de l'approche théorique et des instruments méthodologiques utilisés.

Les développements suivants ont pour but, en rappelant à grands traits quelques-unes des ressources théoriques mobilisées pour éclairer la question éducative, d'inviter les contributeurs à privilégier l'approche théorique dans le traitement des données et l'analyse des faits relatifs au rôle intrinsèque de l'école et à ses articulations à la fois avec le *principe de justice* et avec les *objectifs du développement humain*.

## De la théorie du capital humain...

Les travaux relatifs au rôle de l'éducation dans la croissance ont connu un regain de popularité ces dernières années, dans la perspective des théories de la croissance endogène (Lucas, 1998) et évolutionniste (Romer, 1990; Nelson et Phelps, 1997).

L'éducation agit sur la croissance de plusieurs façons (El Aoufi et Hanchane, 2013).

D'abord par les externalités technologiques (Romer, 1986), la productivité privée du capital humain ayant un effet positif qui s'étend au-delà de l'individu qui l'acquiert. En améliorant son niveau d'éducation et de formation, l'individu contribue à augmenter le stock du capital humain national et, par là même, la productivité de l'économie nationale (Lucas, 1988).

Ensuite par le canal de la qualification de la main-d'œuvre (Lucas, 1988). En effet, Lucas a montré que la croissance dans un modèle comme celui de Solow est auto-entretenue lorsque les agents peuvent améliorer leur qualification grâce à un processus à rendements constants. Il a, à cet effet, mis en évidence deux sources d'accumulation du capital humain. L'une, volontaire, passe par l'accumulation des connaissances à travers le système d'enseignement formel (*schooling*) et l'autre, involontaire, découle de l'accumulation par l'apprentissage (*learning by doing*).

Enfin Robert Barro (1991) a mis en évidence le rôle des dépenses publiques, notamment de l'investissement public en infrastructures, dans l'amélioration de la circulation de l'information, des personnes et des biens.

Les premiers travaux empiriques ont montré une relation positive entre des mesures agrégées de la production et du capital humain (Mankiw, Romer et Weil, 1992). Il est cependant vite apparu que ce résultat dépend d'un grand nombre d'hypothèses restrictives, dont celle de la ressemblance des pays relativement à leur proximité par rapport à leur équilibre stationnaire et à leur capacité à profiter du progrès technique. Une seconde vague de travaux attache ainsi une attention particulière à la définition du stock de capital humain, à son caractère endogène et aux caractéristiques non observées des pays.

Le recours à des méthodes économétriques plus robustes indique qu'il est difficile de faire apparaître la relation mentionnée plus haut (Pritchett, 2001). Le coefficient des variables de capital humain cesse d'être significatif, devenant même à l'occasion négatif.

Plusieurs lignes de défense de la thèse de l'importance de l'éducation et du capital humain dans la croissance ont été mises en avant : mesure plus fine du capital humain, allant au-delà du calcul du nombre d'années d'études, prise en compte de l'hétérogénéité de l'éducation (niveau d'enseignement, qualité des acquis, dépenses, etc.), prise en compte de l'hétérogénéité de ses effets, notamment des effets de complémentarité entre l'éducation et l'environnement économique et social. Ainsi, les effets du capital humain seraient variables et d'autant plus forts que certaines conditions – économiques, politiques et sociales – seraient réunies.

Il est peu probable qu'il suffise de calculer le nombre moyen d'années d'études des travailleurs pour établir l'importance de l'éducation et du capital humain dans la croissance économique. C'est pourtant, à peu de chose près, ce qui a été fait dans bien des travaux. Il se pourrait, au contraire, que les possibilités de substitution entre les divers types de travailleurs et entre le travail et les autres facteurs ne soient pas parfaites. De la même façon, les rendements de l'éducation pourraient varier selon le niveau d'études. Peut-être aussi la qualité de l'éducation varie-t-elle ?

La question de la qualité pose d'énormes problèmes, ne serait-ce que parce qu'il est difficile de la définir, encore plus de la mesurer. Nombre de travaux ont montré qu'il n'existe pas de relation étroite entre les ressources scolaires les plus facilement mesurables – dépenses par élève, scolarité et expérience des enseignants, taux d'encadrement – et les résultats des élèves (Hanushek, 1986).

Il convient aussi de rappeler que si l'éducation est un investissement, ses effets ne s'observent que progressivement, sur le long terme. L'éducation est un véritable "détour de production" : à court terme, elle a pour effet de réduire la production, du moins tel que mesurée par la plupart des systèmes de comptabilité nationale. Sur une base individuelle, les effets favorables de l'éducation ne se précisent d'ailleurs qu'avec l'âge ou l'expérience des travailleurs. Il est depuis longtemps établi que l'investissement en capital humain se prolonge au-delà de la scolarité : l'acquisition de capital humain en emploi (Mincer, 1974). Marc Gurgand (2005) considère même que l'investissement en capital humain n'a d'effets significatifs sur la croissance des pays en voie de développement que sous des conditions plus acceptables de transparence et de « bonne gouvernance ».

Dans l'ensemble de ces travaux, l'hétérogénéité de l'effet du capital humain selon les pays et à différentes périodes a été négligée. Prendre en compte cette forme d'hétérogénéité revient à faire l'hypothèse tout à fait raisonnable que certaines conditions économiques et sociales sont plus favorables à la rentabilité du capital humain. C'est ce cheminement qui a été choisi par certains économistes (Pritchett, 2001) pour mieux comprendre le rôle du capital humain dans la croissance et le développement. La non-identification d'un effet positif du capital humain sur la croissance peut s'expliquer par la non-prise en compte de la qualité des systèmes éducatifs des pays. Ceux-ci évoluent différemment d'un pays à l'autre. On peut alors aisément admettre que l'accumulation du capital humain brut au même rythme puisse donner lieu à des résultats différents. Cette génération de travaux nous aide à mieux comprendre pourquoi l'investissement en capital humain n'a pas été récompensé par une croissance plus rapide. A titre d'exemple, on peut évoquer le fait que la scolarisation massive dans les pays en voie de développement s'est souvent faite au détriment de la qualité ou encore que la distribution inégalitaire des services de l'éducation a eu des effets néfastes en termes d'efficacité des dépenses publiques. Un cercle vicieux est entretenu dans la mesure où la scolarisation massive, dans des conditions de qualité médiocres, donne lieu à un faible rendement privé de l'éducation et tire vers le bas la demande de l'éducation.

La théorie du capital humain (Schultz, 1983 ; Becker, 1964 ; Romer, 1986 ; Lucas, 1988 ; Aghion et Cohen, 2004) inspire aujourd'hui la plupart des stratégies visant à promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie pour tous et à « renforcer les capacités des individus à s'adapter et à acquérir des qualifications et des compétences nouvelles » (OCDE, 1999).

Dans le prolongement de la théorie du capital humain et renouant avec les travaux de Joseph Schumpeter (1942), on considère aujourd'hui la connaissance comme un « bien commun » et dans un sens large englobant le processus d'ensemble de production et d'apprentissage du savoir, de la recherche et de l'innovation, ainsi que les institutions, les dispositifs, les outputs (publications, brevets, logiciels, etc.) et les droits de propriété qui lui sont associés.

La connaissance est un « bien commun » doté de propriétés spécifiques (cumulativité, non rivalité) et dont les rendements sont élevés en termes d'accroissement des « capacités » humaines (au sens de Sen, 1981) et de cheminement vers la « frontière technologique » (Acemoglu, Aghion, Zilibotti, 2006).

### **... Au développement humain**

C'est précisément cette caractéristique profonde de « bien commun », c'est-à-dire de bien non appropriable et non contrôlable par le privé, qui octroie à la connaissance une place barycentrique au sein du système d'enseignement (les deux bouts déterminants de la chaîne scolaire sont l'enseignement primaire, d'une part, l'enseignement supérieur et, notamment, la recherche, d'autre part). C'est aussi son caractère cumulatif, dont l'usage est indifférencié entre les individus, qui fait jouer à la connaissance, dans un pays en voie de développement comme le Maroc, le rôle essentiel dans le processus de développement centré sur la liberté et la justice (au sens de Sen, 2010).

Deux perspectives analytiques sont proposées aux contributeurs au colloque :

- accès à l'éducation et inégalités réelles ;
- justice scolaire et développement humain.

## Accès à l'éducation et inégalités

A partir d'une décomposition de la fonction de bien-être social à l'échelle internationale (revenu, éducation, santé), plusieurs analyses mettent en évidence le *fait stylisé* que ce sont les inégalités de l'éducation qui constituent la variable déterminante. Le Maroc se situe, de ce point de vue, dans la même catégorie que l'ensemble des pays du monde arabe (Benabdelali, Hanchane, Kamal, 2012).

La répartition inégale de l'éducation conduit à l'exclusion des catégories issues des milieux modestes. La durée moyenne des années de scolarisation de la population âgée de 15 ans et plus ne dépasse guère cinq ans, se situant parmi les plus faibles au monde. Elle est inférieure à celle observée dans les pays dits émergents (sept années au moins contre onze au sein des pays développés).

Ce faible niveau d'éducation est accompagné, par ailleurs, d'un niveau d'inégalité, au sens de l'indice de Gini, parmi les plus élevés (0,56 contre 0,30 dans les pays émergents et développés).

La durée moyenne des années de scolarisation de la population âgée de 15 ans et plus est passée de 0,28 année en 1950 (analphabétisme quasi total) à 1,80 année en 1980 (inférieur à la deuxième année primaire), pour se situer aujourd'hui à 5 ans. L'inégalité a, quant à elle, été divisée par deux entre 1950 et 2010, puisque l'indice de Gini est passé de 0,97 (inégalité quasi totale) à 0,56.

Depuis 1950, l'inégalité entre les hommes baisse de manière significative, l'indice de Gini se situant à 0,50 en 2010. En revanche, l'inégalité entre les femmes connaît une baisse plus lente, avec un Gini de 0,66 correspondant à celui atteint par les hommes en 1990.

L'inégalité de l'éducation hommes/femmes marque de façon forte l'inégalité totale expliquant à peu près la moitié de celle-ci. La contribution de l'écart entre genres accuse même une légère augmentation entre 1950 (50 %) et 2010 (52 %). Par ailleurs, le poids des disparités entre hommes et entre femmes dans l'explication de l'inégalité totale a connu des évolutions contrastées. On voit s'amorcer, à partir des années 80, une baisse sensible de la contribution de l'inégalité entre les hommes, traduisant un développement notable de leur scolarisation.

La baisse des inégalités est à la fois plus lente et moins significative pour les femmes, ce qui explique l'augmentation de leur poids relatif dans les inégalités, notamment à partir des années 80. L'expansion de la scolarisation chez les femmes ne s'est pas effectuée de manière homogène. Une forte proportion de celles-ci n'a toujours pas accès à l'éducation (54 % en 2010), et seulement 7 % atteignent le niveau d'enseignement supérieur.

A l'origine de ces évolutions, on trouve la non-scolarisation ou les niveaux élevés d'abandon et de décrochage scolaire témoignant d'une défaillance du *droit d'accès* à l'éducation.

Il faut souligner que la généralisation de l'enseignement, notamment au niveau du primaire, n'a pas été automatiquement associée à une réduction du risque d'abandon scolaire. Ce risque est à son niveau maximum lors des transitions inter-cycles (du primaire vers le collège et de ce dernier vers le lycée). Fort répandu dans les zones rurales, il touche plus particulièrement les filles.

Plus généralement, les limites du système éducatif sont d'ordre structurel et se traduisent par des dysfonctionnements persistants : éloignement des établissements scolaires des lieux d'habitation des élèves, non couverture scolaire, notamment au niveau collège et lycée, travail des enfants en général et aide aux tâches ménagères pour les filles en particulier, mariages précoces de ces dernières, discrimination sexuée dans l'accès à l'éducation et dans la poursuite d'études.

Les limites observées au plan territorial en matière d'*accès à l'éducation* en termes à la fois de *droits* et de *faits* ne sont pas moins importantes : la ségrégation spatiale se trouve doublée d'une stratification sociale contribuant à « *segmenter* » davantage les valeurs communes à la société.

L'exclusion, l'abandon scolaire et l'inégalité dans la répartition de l'éducation représentent un coût élevé pouvant compromettre l'équilibre social du pays : plus 340 000 élèves ont, en 2013, quitté le système éducatif (pour l'essentiel au niveau collège) sans aucune qualification (contre environ 380 000 en 2012).

Le coût social d'une telle situation se manifeste dans la défiance qui caractérise les attitudes générales vis-à-vis de l'école publique. Si les milieux modestes, à la frontière de la pauvreté, sont directement et fortement concernés par la faiblesse de l'accès à l'éducation, les classes moyennes, quant à elles, se détournent de plus en plus de l'école publique qui, de leur point de vue, ne favorise guère la promotion sociale de leurs enfants. Les enquêtes sur les ménages montrent, par ailleurs, que le poste « dépenses d'éducation » est le poste dont la part a le plus progressé parmi leurs dépenses totales. En faisant le choix de l'école privée, les classes moyennes considèrent qu'elles sont astreintes à une taxe indirecte.

L'« armée » des non-qualifiés quittant le système éducatif chaque année exerce une forte pression sur le marché du travail et tire les équilibres de l'économie vers un optimum de second rang. Cette masse de non-qualifiés constitue un « effet d'aubaine » pour le développement d'activités rentières où la compétitivité-coûts, fondée notamment sur les bas salaires, devient la règle plus au moins explicite pour la création et le maintien d'activités dans un certain nombre de secteurs.

Les insuffisances en matière de droit d'accès à l'éducation et de rétention scolaire se traduisent par l'aggravation des conditions, en *droit* et dans les *faits*, liées à l'emploi et au travail décent. Dans ces conditions, la précarité tend à réduire les chances d'accès à d'autres savoirs, *via* des mécanismes de formation tout au long de la vie, que l'exercice d'activités professionnelles valorisantes peut favoriser.

## Justice scolaire et développement humain

L'éducation est l'exemple typique où la tension entre justice et développement mérite d'être examinée en profondeur.

Le colloque fait le choix de placer la justice scolaire au cœur des politiques publiques de développement du pays. Trois hypothèses sont proposées :

(i) *Une première hypothèse* est que la règle de droit favorise tout à la fois la démocratisation des institutions et celle de l'accès aux biens et aux services publics garantissant aux populations un développement humain harmonieux et de qualité. Il s'agit d'analyser les mécanismes à travers lesquels on peut transiter d'un droit à l'éducation vers sa mobilisation au service d'une *école juste*.

De façon sommaire, la démocratie a pour objet l'instauration de l'*égalité des droits*, et la démocratisation aborde plutôt l'*égalité de fait* ou de *résultat*. Les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) montrent que le phénomène constitue un facteur de reproduction, voire de renforcement de la sélection sociale.

Dans la même optique, le colloque thématique est amené à expliciter, plus généralement, en quoi le passage du droit à l'éducation vers sa mobilisation au service de la *justice scolaire* peut être soumis à l'emprise de l'*effet sociétal*. Car il y a lieu, d'abord, de s'interroger sur les conceptions de la justice scolaire qui sont mobilisées, d'autant que ces dernières sont multiples, voire contradictoires.

De façon générale, on peut considérer que le principe de *justice scolaire* réside dans la manière dont sont distribués divers biens : connaissances, diplômes, opportunités de réussite, images de soi, etc. Au-delà des réponses théoriques, la *justice scolaire* recouvre aussi un ensemble de problèmes pratiques. Ces derniers sont d'ordre politique quand il s'agit d'organiser les systèmes scolaires, d'ordre professionnel lorsqu'ils tiennent aux manières de « faire la classe » et d'orienter les élèves, comme il peut être question de problèmes d'ordre



personnel relatifs aux sentiments d'injustice éprouvés par les diverses parties prenantes, notamment les élèves.

Il convient aussi de souligner que le principe d'égalité des chances mis en évidence, au Maroc et ailleurs, comme critère de justice sociale n'est pas sans soulever d'autres problèmes que le colloque thématique ne manquera pas de tenter d'élucider.

*(ii) Une seconde hypothèse* peut concerner la problématique de la discrimination sexuée d'accès à l'éducation. Les discriminations sont à l'origine d'inégalités plus ou moins fortes entre hommes et femmes. Elles expliquent une bonne partie de l'inégalité totale de l'éducation et ont tendance à tirer vers le bas la moyenne du nombre d'années de scolarisation des élèves marocains.

La problématique renvoie, d'abord, à l'origine des discriminations sexuées en matière d'accès à l'éducation, puis à leurs conséquences.

Au-delà des faibles niveaux de scolarisation et de rétention scolaire observés au Maroc, il y a lieu de s'interroger, plus généralement, sur le lien causal entre discrimination envers les filles et développement humain du pays.

Il est aujourd'hui établi que l'accès à l'éducation des filles génère des externalités positives indéniables pour un pays. Les économistes, mais aussi les sociologues, ont expliqué que les enfants dont les mères sont instruites ont plus de chance de l'être à leur tour et qu'ils souffrent généralement moins de la malnutrition (l'effet est estimé à 43 % de moins par rapport aux enfants de mères non instruites). De même, la scolarisation des filles constitue le facteur le plus important dans la baisse de la fécondité.

Les discriminations envers les filles en matière d'accès à l'éducation sont le reflet d'inégalités plus larges au sein de la société marocaine. Une part importante de ces discriminations provient des normes et coutumes liées aux rapports sociaux asymétriques entre les hommes et les femmes. A titre d'exemple, la division du travail au sein des ménages, anticipant généralement et subjectivement de faibles rendements de l'éducation des filles par rapport à ceux des garçons, fonde, dans les sociétés patriarcales, une orientation précoce de ces dernières vers le travail domestique. Certains ménages, localisés dans les zones rurales les moins dotées en infrastructures éducatives, estiment que les filles sont plus utiles et plus « sécurisées » en participant aux tâches domestiques. Dans beaucoup de pays en développement, l'éloignement de l'école impacte la scolarisation des filles de manière plus significative que les autres facteurs.

*(iii) Une troisième hypothèse* met en exergue les processus d'*exclusion scolaire* en termes d'effets de structure liés au mode de développement. Cinq formes d'exclusion scolaire peuvent être pointées. La première concerne les enfants en âge d'être préscolarisés (entre 4 et 5 ans). La deuxième les enfants en âge d'être au primaire (6-11 ans). La troisième les enfants en âge d'être au collège (12-14 ans). Les formes 4 et 5 comprennent les enfants inscrits au primaire et au collège et exposés au risque de décrochage scolaire.

L'exclusion est elle-même déclinée en trois composantes : la non-scolarisation, l'abandon scolaire et le risque de décrochage scolaire.

Le colloque thématique invite les contributeurs à illustrer la manière dont les barrières à la scolarisation et à la rétention scolaire, ainsi que leurs effets, sont spécifiques aux cycles de scolarisation. Pour le cycle préscolaire plus particulièrement, les barrières économiques semblent déterminantes, étant donné le caractère majoritairement privé de l'offre. L'accent est mis aussi sur la population des enfants aux besoins spécifiques et des enfants exposés de façon précoce aux activités professionnelles.

On pourra, dans la même perspective, tenter de montrer que, en dépit de taux de scolarisation au primaire quasi universels, les barrières liées à l'offre scolaire constituent encore une contrainte importante à la rétention. Les obstacles structurels liés au retard dans l'accès et au redoublement constituent autant de facteurs d'abandon scolaire. Le retard dans l'accès, associé dans le monde rural à une faible préscolarisation,

ne favorise pas l'homogénéisation des cohortes intégrées au cycle primaire tant sur le plan de l'âge que sur celui des acquis. Les taux de redoublement élevés témoignent, à la fois, du faible niveau d'acquisition des élèves scolarisés et d'une faible qualité des environnements scolaires. Enfin, dès l'âge de scolarisation au secondaire, les barrières socioéconomiques commencent à prendre plus d'importance par rapport à l'âge de scolarisation au primaire. Le travail des enfants dans le rural et la discrimination sexuée qui tire vers le bas les chances d'accès des filles au collège sont des sujets qui méritent d'être spécifiquement pris en charge par le colloque thématique. L'effet de ces facteurs liés à la demande éducative est accentué par une offre scolaire collégiale rurale encore en deçà des besoins en scolarisation des enfants ruraux. La discrimination de genre est plus généralement liée, dans le rural, à une offre collégiale insuffisante et non adaptée territorialement.

Les hypothèses précédentes concernent les problématiques générales, théoriques et empiriques, du colloque thématique. Elles sont proposées à titre indicatif et n'ont point pour visée de limiter le champ d'approche et d'analyse des contributeurs.

La seconde perspective peut aussi concerner les dimensions positives et instrumentales, en termes de politiques publiques et de dispositifs, permettant d'apporter un éclairage complémentaire plus opérationnel aux thèmes du colloque.

## Références

- ACEMOGLU D., AGHION P., ZILIBOTTI F. (2006), « Distance to Frontier, Selection, and Economic Growth », *Journal of the European Economic Association*.
- AGHION P., COHEN E. (2004), *Education et croissance*, Rapport du CAE, n° 46.
- BARRO R. J. (1991), « Economic Growth in a Cross Section of Countries », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 106, n° 2, May, p. 407-443.
- BECKER GARY S. (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago, University of Chicago Press.
- BENABDELALI W., HANCHANE S., KAMAL A. (2012), « Les inégalités de capital humain au Maroc », *Questions d'économie marocaine 2012*, Rabat, Presses Universitaires du Maroc.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), *la Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT, Instance nationale d'évaluation du système d'éducation et de formation (2008), *Etat et perspectives du système d'éducation et de formation*, vol. 2, Rapport analytique.
- EL AOUFI N., HANCHANE S. (2013), « Economie de l'éducation : une brève revue de la littérature », *Critique économique*, n° 31, hiver 2014.
- GURGAND M. (2005), *Economie de l'éducation*, La Découverte, coll. "Repères", Paris.
- HANUSHEK E.A. (1986), « The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools », *Journal of Economic Literature*, vol. 24, n° 3, September.
- LUCAS R.E. (1988), « On the Mechanics of Economic Development », *Journal of Monetary Economics*, 22(1).
- MANKIW N.G., ROMER P., WEIL D.N. (1992), « A Contribution to the Empirics of Economic Growth », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 107, May.
- MINCER J. (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Columbia University Press, New York.
- OCDE (1997), *Regards sur l'éducation 1997. Les indicateurs de l'OCDE*, Editions de l'OCDE, 1999.
- PRITCHETT, LANT (2001), « Where Has All the Education Gone? », *World Bank Economic Review*, vol. 15, December.
- ROMER P. (1986), « Increasing Returns and Long Run Growth », *Journal of Political Economy*, 94.
- SCHULTZ T. (1961), « Investment in Human Capital », *American Economic Review*, 51.
- SCHUMPETER J. (1942), *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Harper and Row.
- SEN A. (1981), *Repenser l'inégalité*, Paris, Editions du Seuil.
- SEN A. (2010), *L'idée de justice*, Paris, Editions Flammarion.

## **Comité scientifique**

Mohamed BOUSLIKHANE, Nouredine EL AOUI, Said Hanchane, Rajae MEJJATI, Kamal TAZI LEBZOUR

## **Comité d'organisation**

Nabil AïT SGHIR, Safaa AKODAD, Khadija ASKOUR, Aahd BENMANSOUR, Mohamed BOUSLIKHANE, Nouredine EL AOUI, Adil EL HOUMAI, Kamal TAZI LEBZOUR, Hanane TOUZANI

## PROGRAMME

VENDREDI 13 JUIN 2014: 9h30-12h30

Education, justice et développement

**Modérateur:** Najib AKESBI (Institut agronomique et vétérinaire Hassan II, Rabat)

- 9h30-9h50 Nouredine EL AOUI (Université Mohammed V-Agdal, Rabat) et Saïd HANCHANE (Ecole d'économie et de gouvernance, Rabat), *Justice scolaire et développement humain: par-delà public et privé*
- 9h50-10h10 Miloudi KOBAYH (Centre de recherche en économie et management, UMR CNRS 6211, Université de Caen, France), *L'éducation équitable et les perspectives du développement humain*
- 10h10-10h30 Lahsen SBAÏ IDRISSE (Ministère de l'Economie et des Finances), *De la justice éducative à une approche « capabilisante » de l'éducation*
- 10h30-10h50 El Houceine KHETTAR (doctorant, Université Mohammed V-Agdal, Rabat), *Justice scolaire et démocratie en économie du développement: retour sur des propos d'Amartya Sen*
- 10h50-11h10 Mariem LIOUAEDDINE (doctorante, Université Mohammed V-Agdal, Rabat), *Démocratisation de l'éducation et inégalités scolaires*
- 11h10-11h30 Pause-café
- 11h30-12h30 Discussion générale

VENDREDI 13 JUIN 2014: 15h00-17h30

Politique éducative, capital humain et territoire

**Modérateur:** Mohamed BOUSLIKHANE (Institut national d'aménagement et d'urbanisme, Rabat)

- 15h00-15h20 Azzedine AKESBI (Centre d'orientation et de planification de l'éducation, Rabat), *Insuccès de la politique éducative et défaillance de sa gouvernance*
- 15h20-15h40 Mohamed AKAABOUNE (Université Mohammed V-Souissi, Rabat), *Structures de production et structures de formation: quelles liaisons?*
- 15h40-16h00 Nouh EL HARMOUZI (Université Ibn Tofail, Kénitra), *Régulation institutionnelle et qualité des politiques de développement du capital humain*
- 16h00-16h20 Mohamed BEJAR, *Vers une réponse locale aux inégalités de l'école marocaine*
- 16h20-16h40 Pause-café
- 16h40-17h30 Discussion générale

VENDREDI 13 JUIN 2014: 17h30-18h30

Assemblée générale

- 17h30-17h45 Rapport d'activité (juin 2013 – juin 2014)
- 17h45-18h00 Rapport financier
- 18h00-18h30 Discussion générale

VENDREDI 13 JUIN 2014: 20h30

Dîner d'Eco

## RÉSUMÉS

**Noureddine EL AOUI** (Université Mohammed V-Agdal, Rabat) et **Saïd HANCHANE** (Ecole d'économie et de gouvernance, Rabat), *Justice scolaire et développement humain : par-delà public et privé*

Dans le prolongement de l'argumentaire du colloque (voir *supra*), on propose de réexaminer les notions de justice scolaire et de « bien commun » sous l'angle des effets structurels qu'elles produisent sur le processus du développement humain, eu égard aux formes de « gouvernement » dont elles sont l'objet.

L'Etat étant, historiquement, l'institution quasi exclusive de production, d'organisation et d'administration de l'éducation, la forme publique est considérée encore aujourd'hui comme la forme la plus générale. L'intervention du secteur privé dans l'offre d'éducation est certes non négligeable, mais les conditions de rentabilité des investissements privés peuvent, en l'occurrence, diverger par rapport à la logique d'action collective (Olson, 1965), voire s'opposer aux principes de choix collectif et aux critères de rentabilité sociale.

Mais la problématique de l'éducation ne se limite pas pour autant à l'offre publique et privée, bien que, au Maroc notamment, une part significative des phénomènes de déscolarisation et d'abandon puissent s'expliquer par l'insuffisance d'écoles et de collèges, en particulier dans le monde rural (Conseil supérieur de l'enseignement, 2008). Plusieurs études mettent l'accent, par ailleurs, sur les aspects pédagogiques, les rendements internes et externes du système éducatif, la qualité des ressources humaines, l'importance des moyens financiers mobilisés, la gouvernance, etc. Toutes ces dimensions se conjuguent, à des degrés divers, pour rendre compte des difficultés que connaît la mise en œuvre, depuis le début des années 2000, de la réforme du système éducatif (Charte nationale d'éducation et de formation, 1999).

La présente communication tente d'explorer deux perspectives complémentaires.

(i) Une première perspective théorique : par-delà les formes publique et privée, le principe d'éducation renvoie à une troisième modalité d'appropriation par la collectivité. Considérée comme un « bien commun » (Ostrom, 1990), bien des aspects de l'éducation ne peuvent être « gouvernés », c'est-à-dire définis et suivis, que dans un cadre local, sur la base de règles, formelles et informelles, de fonctionnement propres à la collectivité (communauté de base). Dès lors, loin de constituer une configuration juridique (dont le statut reste à déterminer) alternative, le mode « commun » est de nature à renforcer l'action publique en lui donnant une base locale de traduction fondée sur le principe d'autogouvernement, c'est-à-dire sur la participation, la coopération et la proximité. Il s'agit, dès lors, d'une institution non pas concurrentielle mais complémentaire des formes publique et privée, concernant un champ d'intervention qui échappe à l'action publique (par définition de type holiste et centrale), et qui ne peut correspondre aux critères de rentabilité privée.

(ii) Une seconde perspective plus empirique concerne les effets structurels générés par l'investissement dans l'éducation sur le processus du développement. Deux lignes analytiques permettent d'explicitier les enchaînements articulant au niveau macroéconomique l'investissement, notamment public, dans l'éducation et l'amélioration des indicateurs du développement humain.

- Dans un premier temps, on montre, sur la base d'études empiriques de type longitudinal (El Aoufi et Hanchane, 2011) sur les inégalités observées ces dernières années dans le domaine de l'accès à l'éducation et de la généralisation de l'enseignement obligatoire (préscolaire, primaire et collégial), que les situations de « pénuries humaines » (Sen, 2009) au Maroc prennent racine dans la persistance des inégalités scolaires, celle-ci ne pouvant s'analyser qu'en se référant aux trajectoires à la fois individuelles et sociales.
- Dans un second temps, on considère, dans la lignée des travaux de Joseph Schumpeter (1942), la connaissance ou le savoir comme un « bien commun » et, dans un sens large, englobant le processus de

production et d'apprentissage, de recherche et d'innovation, ainsi que les institutions, les dispositifs, les outputs (publications, brevets, logiciels, etc.) et les droits de propriété qui lui sont associés. Comme « bien commun », c'est son caractère non appropriable et non contrôlable par le privé qui octroie à la connaissance une place centrale au sein du système d'enseignement (les deux bouts déterminants de la chaîne scolaire sont l'enseignement primaire, d'une part, l'enseignement supérieur et, notamment, la recherche, d'autre part). Doté de ces propriétés spécifiques (cumulativité, non rivalité), les rendements de l'éducation et son output (le savoir ou la connaissance) sont élevés en termes d'accroissement des « capacités » humaines (au sens de Sen, 1999) et de cheminement vers la « frontière technologique » (Acemoglu, Aghion, Zilibotti, 2006).

C'est aussi son caractère cumulatif, dont l'usage est indifférencié entre les individus, qui fait jouer à la connaissance, dans un pays en voie de développement comme le Maroc, le rôle essentiel dans le processus de développement centré sur la liberté et la justice (au sens de Sen, 2009).

**Mots-clés :** éducation, justice scolaire, développement humain, bien commun, inégalités.

**Classification JEL :** H12, I12, I13, O10, O111.

## Références

- ACEMOGLU D., AGHION P., ZILIBOTTI F. (2006), « Distance to Frontier, Selection, and Economic Growth », *Journal of the European Economic Association*.
- AGHION P., COHEN E. (2004), *Education et croissance*, Rapport du CAE, n° 46.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT, INSTANCE NATIONALE D'ÉVALUATION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION ET DE FORMATION (2008), *Etat et perspectives du système d'éducation et de formation*, vol. 2, Rapport analytique.
- EL AOUI N., HANCHANE S. (2013), « Economie de l'éducation : une brève revue de la littérature », *Critique économique*, n° 31, hiver 2014.
- EL AOUI N. et HANCHANE S. (2011), *Employabilité des jeunes. Les voies et les moyens. Agir sur le chômage et s'engager pour l'emploi qualifié*, Conseil économique et social et Conseil supérieur de l'enseignement/Instance nationale d'évaluation.
- OLSON M. (1965), *la Logique de l'action collective*.
- OSTROM E. (1990), *Governing the Commons: the Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge University Press.
- SCHUMPETER J. (1942), *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Harper and Row.
- SEN A. (2009), *The Idea of Justice*, Harvard University Press.
- SEN A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press.
- SEN A. (1981), *Repenser l'inégalité*, Editions du Seuil, Paris.

**Miloudi KOBIIH** (Centre d'études et de recherches en sciences économiques et gestion, Université Chouaib Doukkali), *L'éducation équitable et les perspectives du développement humain*

Le début de ce 21<sup>e</sup> siècle se caractérise par le développement de l'enseignement et sa généralisation, cela laisse entendre que l'accès à l'éducation scolaire est devenu plus égalitaire. Ce travail cherche à savoir si ce développement s'est réellement accompagné d'une égalité des opportunités scolaires. Il aborde également un élément très négligé, à savoir le développement des compétences émotionnelles qui constituent une des composantes principales du développement humain. Ainsi, l'impact du développement du capital émotionnel sur l'apprentissage est étudié afin de tenter d'apporter d'autres éléments d'explication aux différences de performances scolaires. Il s'agit d'étayer les différents éléments qui permettent de comprendre l'articulation

entre la justice scolaire et la justice sociale, ainsi que l'effet de cette complémentarité sur l'acquisition des compétences nécessaires pour le développement humain et la promotion de la croissance économique.

*Mots-clés*: éducation, justice scolaire, justice sociale, capital humain, capital émotionnel.

*Classification JEL*: I21, I28, J62, J71.

## Introduction

L'école est un sujet d'une importance fondamentale pour la prospérité de chaque pays. Il s'agit d'un élément essentiel du développement économique et social, car elle constitue un moyen pour accroître le bien-être de la population et favoriser la croissance économique à long terme. Son efficacité est au cœur des politiques d'éducation. De ce fait, l'éducation occupe une place primordiale dans le domaine d'intervention de l'Etat.

Selon René Hubert (1949), « l'éducation est l'ensemble des actions et des influences exercées volontairement par un être humain sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un jeune ». Cela mentionne une autre mission remplie par l'école et qui se concrétise dans la socialisation en préparant les enfants et les jeunes à devenir des individus intégrés comme des citoyens actifs dans la vie sociale et économique. C'est durant les jeunes années que se construit le socle de compétences et de motivation sur lequel s'appuie l'opération de l'apprentissage et la formation du capital humain.

Le capital humain est l'ensemble des savoirs, aptitudes et expériences qui permettent à un individu d'être plus productif et, de ce fait, de gagner un revenu tout au long de sa vie. Aller à l'école est un investissement en capital humain. Il est fort probable que le temps et les efforts investis seront restitués sous forme d'opportunités dépassant les emplois et les salaires.

Par ailleurs, la croissance économique constitue un but très recherché par tout système économique, ce dernier fait appel à un ensemble de facteurs techniques et scientifiques où les ressources humaines occupent une place primordiale. Selon la théorie de la croissance endogène, apparue au milieu des années 80, le capital humain devient une variable de croissance sur laquelle les pays pourraient agir. Il s'agit de s'interroger sur les actions efficaces à mener en vue d'une égalité des opportunités scolaires en faveur du développement humain.

Selon cette thèse, des politiques économiques en faveur de l'éducation, et par conséquent en faveur du capital humain, ont un impact réel sur le succès économique et le développement durable des nations. En tenant compte de ces objectifs, les facteurs tels que le capital humain et le développement personnel constituent des variables qui se présentent comme de réels moteurs pour le développement durable.

D'une manière plus précise, à partir d'une approche exprimée en termes de capital humain (Gendron 2004, 2005), les compétences émotionnelles se considèrent comme de réels facteurs qui interviennent dans le développement personnel. Elles se constituent depuis le plus jeune âge et se développent entre autres dans la sphère de l'école. C'est ainsi que ces compétences doivent être considérées et consolidées par les institutions, notamment éducatives.

En effet, les compétences émotionnelles entrent dans la constitution du capital humain. Elles facilitent ou entravent l'apprentissage, et par conséquent leur considération est importante dans le contexte de l'école. En d'autres termes, un capital émotionnel adéquat et équilibré participe à former des dispositions scolaires qui permettront à l'élève de réussir dans sa scolarité. Si, au contraire, les élèves depuis leur plus jeune âge ne possèdent pas le capital émotionnel nécessaire pour agir et interagir en classe de manière appropriée, leur chance de réussir se trouvera fortement compromise.

Ce travail vise donc à examiner ces différents éléments pour comprendre le rôle que peut jouer l'égalité des opportunités scolaires dans la justice sociale et aborder sa démarche en pratique pour promouvoir le développement humain. Il s'agit d'étayer les différents éléments qui permettent de comprendre comment

le système économique pourra acquérir son efficacité et réaliser le bien-être social à la lumière du développement du capital humain.

Dans cette perspective, nous allons commencer, dans un premier temps, par nous interroger sur l'articulation entre la justice scolaire et la justice sociale ainsi que sur leur complémentarité. Dans un second temps, nous allons exposer l'importance du capital émotionnel dans l'éducation et la constitution du capital humain; ensuite, expliciter l'effet de la justice scolaire sur l'acquisition des compétences nécessaires pour le développement humain et la promotion de la croissance économique.

## 1. Justice scolaire et perspectives de justice sociale

### 1.1. Justice scolaire comme début

#### 1.1.1. Education au Maroc : état des lieux

Au début de la colonisation française, on considérait que l'Afrique était une terre vierge de culture et qu'il fallait y semer. Par la suite, on a reconnu l'existence des cultures locales, même si elles étaient considérées comme inférieures. Dans ce contexte, le rôle de l'école était donc de faire évoluer la culture locale vers une culture supérieure. Avec le départ de l'administration coloniale, le besoin était inéluctable de la remplacer par une autre, locale, pour faire face au faible niveau de développement hérité de la période coloniale française et espagnole (1912-1956).

En ce sens, l'objectif était de changer les contenus pour les imprégner de la culture arabe et de l'identité marocaine afin de se démarquer des contenus européens. Après une phase de réflexion sur les finalités du système, sur son état et sur ses contenus, on a ciblé des matières prioritaires comme la littérature, l'histoire et la géographie. Dans ce cadre, les contenus et les finalités de l'éducation sont revisités systématiquement en vue d'une meilleure articulation avec la problématique du développement endogène. Ainsi, l'éducation est réorientée vers l'affirmation de l'identité culturelle marocaine.

Lors de l'établissement du gouvernement socialiste en 1997, un fort engagement politique s'est manifesté en faveur de la généralisation de l'enseignement primaire. De ce fait, à la fin des années 90, un véritable progrès est remarqué dans l'accès à l'enseignement primaire et dans la réduction des disparités entre les régions et entre les sexes.

Cependant, et malgré ces efforts successifs, le Maroc affiche toujours un faible niveau de développement de l'éducation. Cela met en cause l'efficacité du système et influe de manière défavorable sur le développement socio-économique du pays. Les éléments qui entravent l'efficacité de ce système intéressent particulièrement l'égalité à l'accès et la qualité de l'apprentissage à l'école. Cela témoigne de la persistance des défis qui empêchent le système d'assurer un développement humain équitable et durable.

D'autres raisons exogènes viennent s'ajouter et qui expliquent cette insuffisance de l'éducation, elles sont présentes dans les politiques macroéconomiques internationales. Ainsi, les programmes d'ajustement structurel des années quatre-vingt sont généralement responsables du faible niveau de scolarisation (1). Ces programmes ont porté pour l'essentiel sur les secteurs sociaux comme l'éducation, la santé et l'emploi.

Les exigences de ces programmes sont contradictoires: au moment où ils insistent sur l'importance de passer par l'éducation pour assurer le développement, ils imposent une baisse des budgets de l'éducation. Ce n'est qu'à posteriori que la Banque mondiale a reconnu avoir échoué concernant la politique macro-économique à adopter.

---

(1) Ce programme appelé le *PAS* est signalé presque partout en Afrique.



En ce sens, il suffit de citer qu'un nombre important d'enfants et de jeunes demeure en dehors du système éducatif et exclu de toute autre offre éducative : près de 40 % des sujets âgés de moins de 10 ans sont toujours analphabètes. Ce taux atteint dans le milieu rural 60 % et près de 75 % chez les filles. Cela témoigne de l'importance des efforts à déployer encore pour faire face à ces problèmes criants.

Par ailleurs, l'Initiative nationale pour le développement humain (INDH) lancée en mai 2005 adopte une approche globale qui vise à promouvoir le processus du développement humain d'une façon générale au Maroc. A son tour, le Programme d'Urgence de 2009-2012 a été mis en place afin de faire face à une crise de la qualité de l'éducation. En effet, malgré l'accès généralisé à l'enseignement, ce qui constitue un progrès palpable, le redoublement, le faible niveau des acquis et l'inadéquation entre le profil des sortants du système et les besoins du contexte socioéconomique témoignent de la profondeur de cette crise.

Le faible taux de rétention enregistré au sein du cycle primaire alimente sans cesse le stock d'analphabètes. Ainsi, en 2002-2003, seuls 69 % des enfants inscrits en première année de l'enseignement primaire accèdent à la fin de ce cycle. Ce taux de rétention n'a que faiblement augmenté sur la période 1991-2003, puisqu'il était de 61 % en 1991, et tient en grande partie à l'augmentation de l'accès en première année du primaire. Les filles sont aujourd'hui encore proportionnellement moins nombreuses que les garçons à parvenir en fin de primaire, de même qu'il demeure une forte disparité entre le milieu urbain et le milieu rural.

### **1.1.2. Comment augmenter l'égalité des opportunités scolaires ?**

En principe, un système éducatif qui favorise l'égalité des chances développe un service éducatif d'une qualité similaire pour tous. Ce service doit être déployé d'une façon indépendante des conditions socio-économiques des familles ou de leur lieu de résidence. Il en ressort de même l'indépendance du système par rapport à toute caractéristique individuelle ou familiale.

Cependant, plusieurs facteurs entravent l'augmentation des égalités des opportunités. Ainsi, il existe des facteurs qui sont liés à l'offre d'éducation (infrastructures scolaires, nombre d'enseignants...) et d'autres ayant trait à la demande d'éducation. Si l'offre d'éducation n'est pas la même pour tous, alors se crée un premier type de blocage face à l'égalité des opportunités scolaires. En revanche, la disparité géographique et ses retombées sur la faible rétention représentent des éléments fondamentaux du dysfonctionnement du système.

Ainsi, une politique éducative orientée vers le renforcement de l'équité peut donc développer des stratégies diverses en fonction des dimensions considérées en priorité. Pour atteindre ces objectifs, deux notions sont à mettre en avant.

#### **a. La notion d'éducation de base**

Cette notion est utilisée d'après sa définition adoptée à la conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990). Elle met en exergue le droit à l'éducation qui implique l'obligation pour l'Etat de permettre la réalisation de ce droit par la mise en place d'offres d'éducation de base adaptées à la situation des scolarisés.

Il s'agit d'englober l'éducation formelle, pour les enfants concernés par la scolarité obligatoire (6-15 ans), et l'éducation non formelle et l'alphabétisation pour les enfants et les adultes n'ayant jamais été scolarisés. Ainsi, dans le contexte marocain, le taux de scolarisation brut (TBS) est passé de 64 % en 1991 à environ 110 % en 2007. Il y a eu aussi une diminution significative des disparités dans l'accès en termes de genre, ainsi qu'un rattrapage important des écarts dans l'accès en termes de résidence urbaine et rurale.

Cette notion a comme vocation la mise en place des mécanismes qui réduisent les inégalités existantes entre les élèves pour garantir un minimum d'inclusion, tout en maximisant les potentiels existants. Et ce, dans le but de maintenir un accès généralisé à la fois en milieu urbain et en milieu rural, pour les garçons comme pour les filles.

## **b. Le climat scolaire**

Le climat scolaire qui règne au sein des établissements éducatifs a un effet sur la performance et la qualité de l'apprentissage. Ce dernier ne dépend pas uniquement des caractéristiques individuelles et sociales des élèves, mais aussi de l'environnement qui domine au niveau de l'école. A ce propos, le climat scolaire et la vie au sein de l'école ont un effet direct sur la qualité de l'apprentissage, cela engendre un lien effectif entre le climat scolaire et le rendement en général.

Nombreuses sont les recherches qui montrent que le climat scolaire influe sur le bien-être des enseignants et des élèves, il est évident donc que cela influence la motivation et la performance des acteurs de tous le système. Ainsi, une politique de développement du système gérant l'école ne peut donc négliger l'importance prépondérante dudit climat. Il en découle la nécessité de développer des stratégies afin de garantir un climat propice à l'école en identifiant les problèmes qui l'entravent et apportant les solutions appropriées.

Ce climat dont il est question est déterminé par de multiples variables comme les conditions de travail (équipement, salaires, heures de cours, catégories de personnel), le type de leadership exercé par la direction et le dynamisme de l'école (pédagogie, administration, gestion de la vie scolaire, partenariats). Il dépend aussi de la volonté de la direction d'entretenir un climat de confiance dans les échanges au sein de l'établissement, en instaurant des relations de qualité entre les différents acteurs qui fréquentent l'établissement (personnel, élèves, parents, partenaires).

### **1.2. Les perspectives de la justice sociale**

#### **1.2.1. Une éducation égalitaire entre les deux sexes**

L'éducation est toujours considérée comme un facteur essentiel de développement. Si l'éducation est un droit fondamental, cela doit être vrai pour tous les individus, y compris les filles. Dans la formation des enfants, l'éducation familiale se trouve être irremplaçable. Ce sont en effet essentiellement les mères de famille qui enseignent d'abord le langage à leurs enfants, avant de participer à leur formation scolaire, d'où l'importance de leur instruction. Malheureusement, l'accès à l'école ne se fait pas d'une manière égalitaire entre les deux sexes. Il est bien connu que le choix se fait encore au détriment des filles.

En effet, les filles souffrent de l'excès des travaux domestiques ; quand elles quittent l'école, elles reviennent à la maison travailler auprès de leur mère. Ces tâches domestiques ne leur laissent donc pas le temps pour réviser leurs leçons. Évidemment, cela est considéré comme faisant partie de la préparation des filles à leur vie future d'épouse et de mère. En outre, la grande distance qui sépare l'école du lieu de résidence fait que les filles doivent parfois parcourir une grande distance (3 à 10 kilomètres) à pieds pour rejoindre l'école la plus proche. Dans de telles situations, craignant pour leur sécurité, les parents décident souvent de les retirer de l'école.

A ces raisons sociales et géographiques s'ajoutent d'autres raisons économiques qui expliquent la faible éducation des filles. La pauvreté criante est un facteur qui joue en défaveur de leur scolarisation. En revanche, la scolarité des garçons est considérée comme un investissement pour la famille, la fille étant appelée à se marier et à fonder un foyer ailleurs.

Cependant, il a été constaté que, quand une femme est éduquée, au moins à un niveau élémentaire, cela se reflète positivement sur la vie sociale et économique de la famille et du ménage. Cette femme aura tendance à envoyer sa fille à l'école. Il semble qu'aujourd'hui le problème de l'éducation des filles n'est pas tributaire d'un manque de volonté politique, mais davantage d'un problème culturel et social.

En conclusion, il a été dit qu'éduquer un homme, c'est éduquer une personne, et qu'éduquer une femme, c'est éduquer toute une nation. Partant de cela, la société a tout à gagner d'un enseignement qui contribue à instaurer des relations plus égalitaires et plus justes entre les hommes et les femmes. Cela permettrait sans doute aux femmes de prendre leur part dans les changements socio-économiques.

### 1.2.2. L'égalité scolaire et la réduction des inégalités sociales

Le critère d'égalité des opportunités défendu par plusieurs auteurs, notamment Sen (1999, 2000), s'impose comme un critère essentiel pour l'établissement de la justice sociale. Selon ce critère, des individus fournissant le même effort atteignent le même résultat concernant l'acquisition du capital humain, et ceci quelles que soient leurs circonstances de départ. Ainsi avec l'égalité des opportunités, une différence entre les résultats obtenus par chacun n'est imputable qu'à leur propre volonté et donc à leur propre effort.

Il est reconnu que l'éducation est un droit, cependant il n'est pas égal et identique pour tous. Ceci nous amène à nous interroger sur la notion de justice scolaire et, plus encore, sur ce que serait une école juste. Il est évident que cette justice se manifeste dans la manière dont l'école traite les élèves. Ces derniers doivent être traités de manière égale au sein de l'école afin de mieux hiérarchiser leurs mérites individuels.

La justice scolaire est donc un problème de politique scolaire. Il revient à l'école de se charger de la tâche de produire des inégalités justes, c'est-à-dire fondées sur le seul mérite des individus. Les inégalités justes ne doivent cependant pas compromettre l'égalité fondamentale qui est à la base de la compétition équitable.

De son côté, Rawls (1987, 1993) a défini le principe de différence qui, dans le champ scolaire, conduit à affirmer que les inégalités produites lors d'une compétition équitable ne sont justes que si elles ne portent pas atteinte ou ne dégradent pas les individus qui sortent vaincus de cette compétition. En ce sens, plusieurs facteurs agissent sur le développement de l'enfant et sur lesquels il n'a aucune influence à savoir l'âge, l'origine sociale (familles favorisées ou défavorisées), le sexe et les conditions de vie.

Déjà à l'âge de 5 ans et même avant, le bagage nécessaire pour entrer dans les apprentissages fondamentaux est très variable d'un enfant à l'autre; et là encore, les enfants issus des milieux sociaux défavorisés présentent un certain handicap quant à la maîtrise des mécanismes de l'apprentissage.

Il s'avère à ce propos qu'un accès égalitaire à l'école est un enjeu crucial puisqu'il permettrait de réduire les inégalités sociales à leur source. Ainsi, les programmes scolaires de l'école primaire doivent tenir compte de ce manque de maturité des jeunes élèves puisque l'apprentissage ne peut se faire au même rythme que dans des endroits où les enfants sont stimulés de manière précoce et égalitaire.

Ainsi, toute inégalité dans l'accès à la scolarité va se traduire plus tard par des inégalités dans l'acquisition des compétences, ce qui causera des inégalités sociales et économiques entre les individus. D'autres auteurs se sont focalisés plus spécifiquement sur la mobilité scolaire, c'est-à-dire le lien entre le niveau scolaire des parents et celui des enfants.

En ce sens, l'école devient un lieu de socialisation en transférant les mécanismes de socialisation des institutions vers les individus. Cette approche place l'individu au centre de la question de la justice sociale. Certes, il n'est pas préférable que les inégalités scolaires engendrent les inégalités sociales, mais la compétition équitable ne doit pas être le seul critère de justice, et l'acquisition des compétences garantit un impératif de justice aussi fondamental que l'égalité des chances.

Il reste à souligner que limiter les inégalités scolaires permet de limiter les inégalités sociales. En revanche, ce même postulat revendique qu'il n'est pas juste que les inégalités issues de la sphère sociale pèsent trop sur la sphère scolaire.

### 1.2.3. Les habitudes culturelles et la réussite scolaire

Le lien entre l'origine culturelle et la réussite scolaire exprime sans doute la manière dont évolue la mobilité scolaire à travers les générations. Il s'agit d'une évolution qui met en évidence le rôle de l'origine sociale et culturelle dans la réussite à l'école.

Les habitudes culturelles constituent en réalité une vraie cause de la réussite ou de l'échec scolaire. Elles peuvent faire apparaître un hiatus entre les dispositions à l'apprentissage et les exigences scolaires. La compétition à

l'école n'est pas équitable si on ne tient pas compte du milieu familial et des conditions sociales. En effet, la réussite scolaire dépend de la culture familiale qui joue un rôle important dans la réussite ou l'échec scolaire.

La reproduction des inégalités sociales via l'éducation est un phénomène sur lequel l'économie de l'éducation s'est penchée depuis longtemps. En ce sens, les travaux initiés par Kahneman et Tversky en théorie de la décision, la *Prospect Theory*, reposent sur le principe selon lequel les agents évaluent les éventualités qui s'offrent à eux comme gains ou comme pertes, relativement à un point de référence (Kahneman et Tversky 1979, 1992).

En ce sens, cette théorie permet de modéliser la conception de la réussite scolaire relativement au milieu social: des choix différents sont faits par les enfants selon leurs milieux. Ainsi, les enfants d'origine défavorisée évaluent les options scolaires avec un point de référence plus bas et optent pour des études plus courtes. Le cadre de la *Prospect Theory* favorise une modélisation des décisions scolaires et permet de donner une justification théorique à une telle explication.

Selon des auteurs comme Boudon (Boudon 1975, 1996), les individus évaluent leur réussite en fonction de leur point d'origine. A cet égard, plusieurs sociologues défendent l'idée que ces différences de choix naissent d'une conception relative de la réussite sociale. Des différences d'origine sociale induisent donc des différences de choix.

Cependant, la formation du point de référence demeure une question cruciale. Au-delà du simple milieu parental, le milieu social environnant (voisinage, groupe de pairs) a aussi son effet impactant. Depuis le rapport de Coleman (1968, 1990), il a été établi que les enfants d'origine défavorisée font des choix d'autant plus ambitieux à l'école qu'ils sont dans des écoles de quartiers favorisés. La logique du point de référence permet alors d'expliquer au moins une part de l'effet de pairs.

Reste à dire que la théorie de la décision contribue d'une manière significative à l'explication des inégalités dans l'éducation: celle découlant des différences sociales. Cependant, l'hypothèse de l'existence d'un point de référence ne suffit pas à expliquer les inégalités observées dans les choix éducatifs.

## **2. La justice scolaire et les perspectives du développement du capital humain**

### **2.1. L'éducation et le développement du capital humain**

#### **2.1.1. La théorie du capital humain**

En sciences économiques, l'éducation est considérée comme un bien. Elle relève d'une logique d'investissement, c'est pourquoi chacun doit pouvoir se l'approprier. La théorie du capital humain s'attache à démontrer que l'éducation peut constituer un capital dès lors qu'il s'accumule et qu'il engendre des gains futurs. Elle répond à un besoin humain où chaque individu de la société est en mesure de reconnaître son utilité.

Ces caractéristiques que la science économique confère à l'éducation montrent l'intérêt de chaque individu à investir dans son propre capital humain. L'approche économique de l'éducation implique non seulement d'investir dans l'éducation, mais aussi de garantir une juste répartition de cet investissement en respectant le droit à une éducation de base de qualité pour tous.

L'éducation est à la base de la création de capacités individuelles. La transmission de connaissances par la famille, le milieu social et l'école constitue un pré-requis indispensable à la capacité de gérer sa vie de façon autonome et à s'adapter à un environnement en constante évolution. L'éducation est ainsi un processus d'apprentissage permanent tout au long de la vie.

Le cadre formel qui fonde cette relation a été annoncé dans les années 60 par la théorie du capital humain exprimée d'abord par Theodore Schultz en évoquant la question de l'investissement dans les êtres humains. Ensuite, G.S. Becker (1964, 1976, 1993) conçoit la notion de capital humain qui connaît un succès

considérable depuis les années 60, ouvrant de multiples voies à de nombreuses recherches, notamment en économie de l'éducation.

Issue de la discipline des sciences économiques, cette notion de capital humain associe le terme de capital à la personne humaine. Elle conçoit donc cette dernière comme un stock de biens ou de connaissances. Il s'agit de traiter les différentes activités relatives à l'investissement en compétences humaines et le rendement marchand et non marchand que cela engendre.

Ce capital ne peut être approprié que par la personne à qui il appartient. Cette caractéristique pose en premier lieu la question de la prise en charge du coût de l'investissement en capital humain.

### **2.1.2. L'éducation comme investissement en capital humain**

Chaque système éducatif a pour but de transmettre des savoirs et des connaissances puisqu'il s'agit d'une opération d'éducation et de transmission d'idées. La qualité de cette transmission s'inscrit dans un contexte social et économique bien particulier. Il convient de s'occuper de cette question selon les dimensions quantitative et qualitative pour que le développement quantitatif ne s'effectue pas au détriment de l'aspect qualitatif.

A cet égard, le concept de capital humain s'applique à toute activité qui améliore la qualité et la productivité de la main-d'œuvre. Néanmoins, le modèle de G.S. Becker (1993) ne peut tenir compte que du rendement économique puisqu'il est axé sur les gains privés de l'investissement ; par contre, les gains sociaux restent très difficiles à mesurer.

Dans le même sens, G.S. Becker (1976) laisse entendre que ce constat constitue la principale caractéristique de l'approche économique ; le rendement ne peut être calculé qu'en se basant sur les gains observés. Concernant l'investissement dans l'éducation et par rapport à ces effets sociaux, ils constituent un point de divergence entre les auteurs.

Lors de la réception de son prix Nobel de sciences économiques en 1992, Becker a rappelé que son approche tente d'illustrer son apport comme une approche fondée sur l'hypothèse de la rationalité individuelle. En ce sens, il définit l'économie comme une discipline reposant sur la maximisation de l'utilité où l'agent économique a un comportement maximisateur.

Au niveau individuel, cela se répercute sur ce que gagne l'individu dans chaque opération d'investissement ; ainsi la question se pose aussi par rapport à l'enseignement qui peut être considéré comme un investissement dans le capital humain. Ce dernier peut être considéré comme l'ensemble des savoirs et des savoir-faire qu'un individu peut valoriser sur le marché du travail. C'est ainsi que plus ce capital humain est élevé, plus la probabilité d'avoir un emploi bien rémunéré est forte.

Il reste à souligner que la valeur donnée à l'éducation par la société participe à imprégner la conscience des individus de son importance et de son utilité pour le développement socio-économique. Ainsi, il s'avère très nettement que l'éducation est une composante clé dans la constitution du capital humain.

Il en résulte par conséquent l'importance de satisfaire les besoins de la société en matière d'éducation pour former ce capital humain et réduire les inégalités sociales qui risquent de ralentir la croissance économique.

## **2.2. Le capital émotionnel et son rôle dans l'éducation**

### **2.2.1. Le capital émotionnel : de quoi s'agit-il ?**

Les émotions sont omniprésentes et influencent la vie au quotidien. Bien qu'il apparaisse toujours en opposition avec la dimension rationnelle, l'aspect émotionnel joue un rôle capital dans la gestion de la vie des individus. L'association des deux termes, capital et émotion, laisse entendre qu'il s'agit d'une ressource qui peut s'accumuler, en même temps cela évoque la désignation d'un capital humain et économique bien distingué.

Dans le contexte de l'éducation, l'apprentissage est orienté en fonction de la rationalité libérée de tout élément émotionnel. Cela fait référence à la prépondérance de la raison sur l'émotion. Cependant, il est utile de noter que les émotions sont loin d'être négligeables dans chaque activité humaine. Leur importance réside dans le bon déroulement d'un certain nombre de facultés des individus. Les résultats obtenus dans le cadre des recherches menées en psychologie témoignent du rôle crucial joué par les émotions dans la vie de tous les jours.

Les compétences émotionnelles renvoient au capital émotionnel qui constitue un élément clé dans les interactions sociales et le savoir-être des personnes. D'une manière très précise, le capital émotionnel est défini par Gendron (2004) comme l'ensemble des ressources et savoirs propres à l'individu et qui sont utiles à son développement personnel et professionnel.

Ces ressources et savoirs définissent l'intelligence émotionnelle qui, d'après Goleman (1997, 1998), fournissent la capacité à reconnaître et à maîtriser les émotions en soi et chez autrui. Cette capacité est décomposée en quatre principales compétences regroupées sous deux catégories : les compétences personnelles et les compétences sociales :

- a. la conscience de soi (auto-évaluation) est la capacité à comprendre ses émotions et à reconnaître leur incidence ;
- b. la maîtrise de soi (autorégulation) est la capacité à maîtriser ses émotions et ses impulsions et à s'adapter à l'évolution de la situation ;
- c. la conscience sociale (empathie) est la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir d'une manière adaptée à la situation ;
- d. la gestion des relations sociales, ou aptitudes sociales de communication, correspond à la nécessité d'inspirer et d'influencer les autres tout en favorisant leur développement et en gérant les conflits.

Il est évident que les deux premières sont personnelles, alors que les deux dernières sont sociales, elles se distinguent des compétences traditionnellement considérées dans le capital humain. Leur considération est importante dans le contexte de l'éducation. Cependant, elles demeurent encore aujourd'hui mal reconnues puisqu'elles sont souvent assimilées à des traits de la personnalité.

Néanmoins, ces compétences font l'objet de l'apprentissage dans des contextes éducatifs à partir de l'enfance. Ainsi, elles se construisent et se développent à travers l'interaction sociale et par le biais de l'apprentissage à travers les expériences de la vie.

Il est évident que ce capital émotionnel participe à la constitution du capital humain et social. En d'autres termes, il peut permettre d'utiliser de manière optimale ces deux capitaux puisque les compétences émotionnelles interviennent dans toute communication ou interaction pédagogique. Ainsi, elles constituent une composante principale dans la constitution du capital humain. Le plus important est que ces compétences peuvent faciliter ou entraver l'apprentissage et donc la constitution du capital humain.

### **2.2.2. Le capital émotionnel et son importance dans la vie scolaire**

Selon Gendron (2004), des recherches dans le domaine des émotions apportent des éclairages sur les liens entre cerveau et apprentissage et sur l'intelligence émotionnelle et les compétences nécessaires à la performance. Elles montrent que les émotions ont un rôle d'adaptation, elles sont nécessaires au bon fonctionnement des facultés comme la mémoire, le raisonnement, la prise de décision ou encore l'adaptation sociale.

Il est intéressant de noter à ce propos que ces compétences émotionnelles peuvent être développées et sont perfectibles. En effet, le cerveau humain est plastique et apprenant, il est donc possible de compenser ses insuffisances par l'apprentissage. En revanche, la difficulté ou l'impossibilité de gérer ses propres émotions peuvent aller jusqu'à l'incapacité d'apprendre dans le domaine scolaire.

Posséder un capital émotionnel s'avère donc un atout individuel qui a ses effets sur le plan professionnel et organisationnel (Gendron, 2005). Ce capital est souvent utilisé pour donner lieu à un flux d'avantages

dans le futur. Ainsi, l'éducation et les compétences émotionnelles augmentent la productivité de manière différente et selon des mécanismes différents. Au niveau social, le but est d'atteindre le plus efficacement et le plus équitablement possible des objectifs communs.

Traditionnellement, le domaine cognitif est séparé du domaine affectif, ce qui a empêché ce type de compétences d'occuper une place importante dans le processus de l'enseignement. Cependant, l'acquisition et le développement des compétences de ce type ne s'effectuent pas uniquement par l'enseignement et l'apprentissage en classe. En plus du système d'enseignement, d'autres institutions comme la famille sont responsables de la transmission et du développement de ces compétences.

Précisément, la construction et le développement des compétences émotionnelles dépendent de l'environnement familial et du climat scolaire dans lequel l'enfant évolue. Le capital émotionnel s'acquiert et se développe donc par l'action et l'interaction dans des contextes éducatifs. Ainsi, par le biais de l'apprentissage et de l'expérience, ce capital deviendra évolutif et dynamique.

Selon Guitouni (2004), il existe une jonction entre les dimensions cognitives et instinctives de l'être, ce qui met en avant les effets des émotions sur l'apprentissage. C'est ainsi que l'absence de capital émotionnel chez l'élève peut être responsable de déséquilibres et de tensions, en même temps qu'il peut constituer une faiblesse en perturbant l'apprentissage et le cheminement scolaire.

Pour Mayer et Salovey (1993), il existe une relation étroite entre la dotation faible en compétences émotionnelles et les comportements difficiles de perturbation en classe. Ainsi par exemple, des critiques trop sévères de l'enseignant adressées à des élèves qui ne sauraient pas relativiser peuvent plonger certains d'entre eux dans un état d'anxiété et dès lors les rendre fragiles, instables voire agités.

En ce sens, un certain nombre de recherches montrent que l'anxiété et la dépression marquent les élèves qui présentent des difficultés émotionnelles perturbant leur performance scolaire. Il convient donc de donner de l'importance à la conduite des élèves, de prêter attention à leur potentiel en se concentrant davantage sur leur développement personnel.

### **2.3. Du capital émotionnel au capital humain**

#### **2.3.1. Le capital émotionnel et son rôle dans le développement humain**

Il s'avère que le capital émotionnel constitue un autre élément d'explication des différences observées en termes de réussite scolaire. Particulièrement, un capital émotionnel adéquat et équilibré participe à former des dispositions scolaires qui permettront à l'élève de réussir sa scolarité. Aussi, cet ensemble de compétences émotionnelles constitue le résultat et l'objet de l'apprentissage développé de façon explicite ou implicite.

Nombreux sont les travaux qui mettent en évidence les effets d'une mauvaise gestion des émotions sur l'apprentissage. En revanche, des émotions bien gérées et maîtrisées contribuent à atteindre une utilisation efficace et optimale des capacités intellectuelles. Ainsi, ce capital émotionnel peut venir aussi expliquer les différences dans les performances scolaires.

De son côté, Goleman (1997, 1998) montre que les tests d'habileté cognitive (par ex. les tests d'habileté scolaire) ne parviennent pas à prédire correctement les chances de réussite dans la vie scolaire. Il conclut que les individus possèdent tout un mélange d'intelligence intellectuelle et émotionnelle (2).

Cet auteur décline la notion d'intelligence en évoquant un ensemble de qualités et de dispositions individuelles ou encore de qualités interpersonnelles et intra-personnelles. Pour lui, ce sont des compétences

---

(2) Appliqué au domaine du travail, Goleman définit l'intelligence émotionnelle à partir de cinq facteurs (la connaissance des émotions, la maîtrise de ses émotions, l'auto-motivation, la perception des émotions d'autrui et la maîtrise des relations humaines) qu'il regroupe dans un modèle composé de quatre principaux concepts.

comportementales qui sortent du cadre des compétences traditionnelles : les connaissances techniques et les qualités professionnelles. Il ajoute que ces compétences ne sont pas innées mais font l'objet d'un apprentissage.

La constitution de ce capital émotionnel a des retombées à la fois personnelles, sociales et économiques. Ainsi, il a un rôle à jouer dans la constitution du capital humain et l'utilisation des différentes compétences individuelles (sociales, humaines et culturelles). En ce sens, il est décisif dans la productivité au travail, dans la performance et le rendement. De ce fait, cette intelligence va être à la base de la constitution du capital humain.

Il s'avère clairement que l'école exige un certain nombre de compétences émotionnelles essentielles pour réussir scolairement. Il importe donc de développer et d'entretenir ce capital pour qu'il participe à la constitution et l'utilisation optimale des facultés d'apprentissage et à l'intégration dans la vie sociale et économique. Ces dernières permettent à l'individu de gérer son état émotionnel et ainsi d'apporter une réponse appropriée aux différentes situations d'apprentissage et de formation de son capital humain.

En participant à l'apprentissage et à l'intégration scolaire, ce capital constitue un pré-requis du développement cognitif. Il se révèle crucial pour autoriser l'apprentissage et les différentes interactions en situation de classe. Ainsi, ce capital émotionnel constitue un autre élément d'explication des différences observées en termes de scolarité et de réussite scolaire.

Vu les effets et l'importance de ce capital, il convient d'accorder une place primordiale au rôle des émotions dans le système d'enseignement. En ce sens, il importe à tout le système éducatif (parents, associations de parents d'élèves, programmes scolaires) de participer au développement de ce capital afin de permettre une éducation durable, effective et rentable en matière de constitution du capital humain.

Cependant, cela nécessite que les compétences émotionnelles soient explicitement reconnues et développées via l'éducation, que les filles comme les garçons reçoivent une éducation équitable et que cela soit l'objet de reconnaissances afin de faire du capital émotionnel un réel atout personnel, professionnel, social et organisationnel.

### **2.3.2. Capital émotionnel filles-garçons: quelles différences à l'école ?**

Se référer au capital émotionnel est essentiel pour comprendre les facteurs intervenant dans la réussite scolaire. En particulier, les garçons et les filles occupent des places différentes sur cette dimension. En outre, les recherches sur l'auto-efficacité personnelle montrent que les garçons ont une meilleure estime d'eux-mêmes et une meilleure capacité à s'auto-évaluer que les filles.

Ainsi, du fait de l'éducation différenciée reçue depuis leur plus jeune âge, les garçons et les filles présentent des dotations différentes en termes de compétences émotionnelles et donc de dispositions pour la réussite, ce qui engendre des inégalités scolaires.

Les parents – et l'environnement familial d'une manière globale – n'éduquent pas les filles et les garçons de la même façon, ce qui participe à la différenciation et à la distinction du pré-requis. Il convient à ce propos de noter que l'environnement social et culturel joue un rôle important dans l'éducation, et les parents ont souvent tendance à plus encourager leurs garçons à affirmer leur personnalité qu'ils ne le font pour leurs filles.

Or, le capital émotionnel développé chez les filles depuis leur plus jeune âge, particulièrement les compétences émotionnelles sociales (respect, discrétion, discipline, empathie...), leur permettrait d'être plus performantes que les garçons, car ce capital développé serait en phase avec ce qui est attendu en termes d'attitudes et de comportements standards à l'école.

Ainsi, en examinant de la littérature scientifique approchant la dimension du genre, on remarque que cette littérature insiste sur la domination des garçons car ils ont une autoévaluation et une autorégulation



très hautes par rapport aux filles. En revanche, ces dernières enregistrent des compétences émotionnelles sociales très hautes car elles ont des aptitudes sociales de communication et d'empathie.

Par ailleurs, les enseignants, pour maintenir le calme dans la classe, souvent d'une manière inconsciente invitent les garçons à s'exprimer plus que les filles (Duru-Bellat, 1994, 1998). Ces comportements participent au développement et au renforcement des compétences personnelles émotionnelles des garçons au détriment de celles des filles, ce qui contribue à leur atrophie.

Ainsi, selon le capital émotionnel développé, les filles et les garçons ne seront pas préparés d'une manière égale pour le système d'enseignement. C'est pourquoi tous les individus, filles et garçons, ne sont pas dotés de manière équivalente en termes de capital émotionnel. Puisque ces compétences sont le fruit de l'apprentissage, il convient aux politiques d'éducation d'en prendre conscience et d'intervenir pour favoriser une école qui assure l'équité et participer à sa mise en œuvre pour une éducation équitable.

Dans cette perspective, un capital émotionnel équilibré entre filles et garçons permet une meilleure orientation dans la vie scolaire. Il s'ensuit que le système éducatif (l'école, la famille, les partenaires éducatifs) peut dorénavant s'emparer de cette problématique et inclure les modes d'action nécessaires pour prendre sérieusement en compte cette dimension du capital émotionnel.

## **2.4. Justice scolaire et développement socio-économique**

### **2.4.1. L'impact de l'éducation sur la croissance économique et l'équité sociale**

Le lien entre l'éducation de base et les réalités sociales et économiques est nécessaire pour faire naître de meilleures relations entre l'école et le milieu socio-économique. Cependant, souvent l'apprentissage scolaire est déconnecté des besoins du milieu socio-économique. Des politiques sont à mettre en œuvre comme celles contre les inégalités sociales, afin de promouvoir une justice sociale et économique.

Les politiques éducatives sont généralement considérées comme l'un des meilleurs instruments à utiliser pour atteindre cette finalité. À cet égard, une politique en faveur du capital humain devrait s'accompagner du passage à un modèle plus égalitaire. Ces politiques mises en œuvre ne doivent pas être en défaveur de l'efficacité économique ni de l'équité sociale. Ainsi chaque mesure poursuivie doit être exempte de tout élément susceptible de compromettre l'efficacité économique et la justice sociale.

Il s'agit d'ailleurs non seulement d'une question d'équité mais aussi d'efficacité. À cet égard, l'expérience montre que l'éducation des jeunes filles joue un rôle essentiel dans la maîtrise ultérieure de la natalité. En plus, cette éducation permet d'améliorer les conditions de santé des enfants et, au bout du compte, la réduction de la pauvreté. De même, l'éducation des ruraux permet de libérer de la main-d'œuvre au profit d'activités économiques plus rémunératrices que l'agriculture.

Cependant, une distribution inégalitaire des ressources entre les régions et les écoles peut engendrer de grandes divergences entre les régions concernant l'offre scolaire. Cela réduit l'impact attendu des efforts de scolarisation sur la réduction de la pauvreté et la promotion socio-économique.

Dans un objectif d'équité géographique, il faut donner de l'importance aux régions éloignées et dépossédées, qui ne disposent que d'une infrastructure scolaire relativement pauvre. Cela nécessite un investissement massif en la matière. Ainsi les priorités consistent à améliorer l'accès, de telle façon que toutes les possibilités puissent être mises en œuvre afin de donner le plus de chances aux élèves, aussi bien en zone urbaine qu'en zone rurale.

#### 2.4.2. L'éducation et le développement durable

La définition du développement durable fait référence à des considérations humaines, sociales et environnementales. Son objectif est double : la satisfaction du bien-être de la génération d'aujourd'hui, sans compromettre celui des générations futures. Il s'agit, en termes d'allocations de facteurs de croissance, de léguer aux générations futures des quantités de ces facteurs qui permettent de maintenir leur niveau de vie.

Les études ont montré que la croissance ne peut s'installer de façon durable sans une production préalable et suffisante de capital humain. De nombreuses études ont également mis en évidence l'impact positif des dépenses d'éducation sur la réduction de la pauvreté et la diminution des inégalités sociales. L'éducation rend les populations moins vulnérables et favorise leur participation au développement.

C'est ainsi que le thème de l'éducation doit être abordé dans le développement durable. Cela revient à s'interroger sur la manière dont les infrastructures sociales d'éducation conditionnent le développement durable des économies. L'éducation constitue donc un élément majeur dans la création de dynamisme économique, elle conditionne la modification des comportements sociaux, et elle présente une source de compétitivité et de croissance économique.

Les analyses mettent en évidence un effet de seuil qui s'exprime différemment selon les études, ainsi l'élément déterminant est l'éducation de base : la maîtrise de l'écrit et du calcul. Ces mêmes analyses évoquent que généralement le minimum requis pour stabiliser et développer une capacité d'apprentissage est une scolarisation primaire complète de cinq ou six années.

Il est évident que le progrès des sciences et l'augmentation de l'instruction favorisent le perfectionnement de l'espèce humaine. Néanmoins, la faiblesse de l'éducation de base est un obstacle certain à la création d'une dynamique sociale nécessaire à la promotion de la société et de son développement économique et durable. De ce fait, l'éducation constitue l'un des moteurs les plus puissants du développement des peuples.

Par conséquent, il est difficile de percevoir une éducation de base qui ne réponde pas aux besoins et aux exigences du contexte local dans lequel elle se déroule. C'est ainsi qu'une insuffisance éventuelle de l'éducation pèserait sur l'avenir. A la lumière de ces éléments, il apparaît évident que l'éducation constitue une composante principale du développement durable.

C'est ainsi que le champ de l'éducation dépasse largement l'apprentissage à l'école pour s'intéresser au renforcement du sens de l'apprentissage dans le domaine de la pratique sociale. Il s'agit de promouvoir une éducation et stimuler un apprentissage qui offrent tous les deux les instruments et les opportunités en fonction des nouveaux besoins que demandent une société de l'information et une économie du savoir.

### Conclusion

Les vingt dernières années témoignent d'une très forte mobilisation pour le secteur de l'éducation au Maroc. Cette mobilisation doit beaucoup au processus initié par l'adoption de l'Initiative nationale pour le développement humain lancée en mai 2005. Elle entraîne une mobilisation des ressources qui permet de favoriser des progrès très réels dans l'accès à la scolarisation. Cependant, l'urgence du développement de la scolarisation ne doit pas se faire au détriment de la qualité. Ces réformes dans les programmes et les méthodes pédagogiques doivent donc mettre l'élève au centre du processus pédagogique.

Plusieurs politiques publiques semblent être efficaces pour réduire l'inégalité des opportunités scolaires. Ainsi, au cours de ces deux dernières décennies, les inégalités dans les niveaux scolaires se sont réduites. Cependant, la différence entre le niveau scolaire des filles et celui des garçons reste toujours importante, surtout en milieu rural. Actuellement, le défi des politiques publiques est de permettre un accès égalitaire et de qualité.

L'expansion du système scolaire a permis également d'atténuer le lien entre l'origine culturelle et la réussite scolaire. Cela joue un rôle évident et crucial dans le développement de la société vu l'implication du capital humain dans la croissance. Ces facteurs sont susceptibles d'améliorer la performance du système en termes d'équité et de qualité pour que l'école ne reproduise pas à son tour les inégalités sociales.

Cette analyse montre que malgré les efforts déployés afin de promouvoir le système scolaire, les inégalités concernant la scolarisation subsistent et demandent encore beaucoup d'efforts. Elle a permis d'apporter également des éclaircissements sur la formation des inégalités scolaires et ses effets défavorables sur la justice sociale, ce qui se répercute défavorablement sur la croissance économique.

En effet, l'état des lieux du système d'éducation ne peut laisser indifférent devant le nombre de problèmes dont il souffre, et des efforts restent à fournir pour relever tant de défis, en particulier le caractère inéquitable de l'accès à une scolarisation juste et équitable. Pour faire face à ces défis, il convient de promouvoir un engagement politique en faveur de l'éducation et de faire de l'école un outil de développement socio-économique et de croissance solidaire et durable.

Ainsi, pour un fonctionnement juste et équitable de la société, la promotion du système éducatif est nécessaire. Sur le plan de l'équité, il s'agit du droit individuel à un climat scolaire favorable à l'apprentissage et au développement des compétences humaines. Cet élément renvoie à la notion de la qualité scolaire et à la définition du capital humain qui exige le développement des différentes formes de compétences, notamment émotionnelles.

Les compétences émotionnelles des compétences non considérées dans le domaine de l'éducation. Elles ressemblent à des compétences iceberg puisqu'elles sont mal perçues. En effet, l'acquisition de ces compétences est différente de celle du capital humain proprement dit, ce qui explique leur absence dans les modèles du capital humain.

Enfin, une scolarité épanouie, juste et équitable doit tenir compte de l'importance du capital émotionnel dans le développement humain en mettant en avant une perspective de développement socio-économique. C'est ainsi que le thème de l'éducation s'implique dans le développement des personnes, et donc dans la croissance économique et le développement durable.

## Références

- BAUDELLOT C. et ESTABLET R. (1992), *Allez les filles*, Paris, le Seuil, 245 p.
- BAUDRIT A. (2007), *L'Apprentissage coopératif*, Bruxelles, De Boeck.
- BECKER G.S. (1964), *Human Capital*, The University of Chicago Press.
- BECKER G.S. (1976), *The Economic Approach to Human Behavior*, Chicago, University of Chicago Press.
- BECKER G.S. (1993), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (3<sup>rd</sup> Ed.), Chicago, University of Chicago Press.
- BOUDON R. (1975), «L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles», *Population*, n° 6, 1975, p. 1190-1191.
- BOUDON R. (1996), «Au-delà de la rationalité limitée?», *Environnement et société*, n° 17.
- COLEMAN J.S. (1968), «The concept of equality of educational opportunity», *Harvard Educational Review*, 38, 7-22.
- COLEMAN J.S. (1990), *Equality and achievement in education*, Boulder, CO, Westview Press.
- DURU-BELLAT M. (1994), «Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales», *Revue française de pédagogie*, n° 109, octobre-novembre-décembre, 111-135.
- DURU-BELLAT M. (1998), «La mixité, un aspect du curriculum caché des élèves», *Enfance et psy*, n° 3, 73-78.
- FELOUZIS G. (1993), «Interactions en classe et réussite scolaire, une analyse des différences filles-garçons», *Revue française de sociologie*, 34, 2, p.199-222.

- GENDRON B. (2004), « Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management », *les Cahiers de la Maison des sciences économiques*, série rouge, n° 113, Paris: Université Panthéon-Sorbonne, 37 p. <<http://econpapers.repec.org/paper/msewpsorb/r04113.htm>> (consulté le 30 Février 2014).
- GENDRON B. (2005), « Why Female and Male Emotional and Interpersonal Skills Matter in Gender Divisions at Work? A Theoretical Approach through an Emotional Capital Model », International Conference on Emotional and Interpersonal Skills at Work, Thessalonique, juin.
- GENDRON B. (dir.) (2007), « Emotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel », *Cahiers du Cerfee*, n° 23, Montpellier, Presses Universitaires de la Méditerranée.
- GOLEMAN D. (1997), *l'Intelligence émotionnelle, comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, éditions Robert Laffont, 421 pages.
- GOLEMAN D. (1998), *l'Intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*, Robert Laffont, coll. "J'ai lu".
- GUI TOUNI M. (2004), « Les jeunes: la souffrance de la solitude », *Psychologie préventive*, 39, p. 3-7.
- HORIZON 2060 (2012), « Perspective de croissance économique globale à long terme », *Etudes de politique économique de l'OCDE*, n° 3, OCDE 2012.
- HUBERT R. (1949), *Traité de pédagogie général*, Paris, Puf.
- MAYER J.D. et SALOVEY P. (1993), « The intelligence of emotional intelligence », *Intelligence*, 17, 433-442.
- MOSCONI N. (1994), *Femmes et savoir, la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, l'Harmattan.
- Mosconi N. (1989), *la Mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant?* Paris, Presses Universitaires Françaises.
- RAWLS J. (1993), *Justice et démocratie*, Edition du Seuil, France.
- Rawls J. (1987), *Théorie de la justice*, Edition du Seuil, France.
- Sen A. (2000a), *Un nouveau modèle économique: développement, justice, liberté*, éditions Odile Jacob, Paris.
- SEN A. (2000b), *Repenser l'inégalité*, Seuil, Paris.
- SEN A. (1999), *l'Economie est une science morale*, La Découverte, Paris.
- TVERSKY A., KAHNEMAN D. (1979), « Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk », *Econometrica*, vol. 47, n° 2, mars, p. 263-292.
- TVERSKY A., KAHNEMAN D. (1992), « Advances in prospect theory: cumulative representation of uncertainty », *Journal of Risk and Uncertainty*, n° 5, p. 297-323.

**Lahcen SBAI EL IDRISI (Ministère de l'Economie et des Finances), *De la justice éducative à une approche « capabilisante » de l'éducation***

Lorsque l'ascenseur social était encore « en fonction », l'éducation participait à la réduction des inégalités sociales même si, pour un auteur comme Roger Girod, ce n'était pas son rôle car, pour lui, il importait de « distinguer très nettement les finalités propres de l'enseignement, qui sont d'éduquer et d'instruire, de celles de la lutte pour la réduction des inégalités sociales (*in l'Inégalité des chances...*). Emile Dukhein considérait, par contre, l'éducation comme « le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence » (*in Education et sociologie*). Or, la recherche de la réduction des inégalités est au cœur de ce renouvellement. Elle peut être réalisée au moyen d'une justice éducative qui a d'abord pris la forme d'une égalité des chances ayant permis de généraliser l'accès à l'école, assurant le droit de tous à l'instruction.

Mais les inégalités sociales et la sélectivité quant à la qualité des écoles fréquentées ont rendu nécessaire, pour opérationnaliser le principe d'égalité des chances, d'en ajouter un autre, celui de l'égalité de traitement, par lequel on va chercher à réduire les effets des inégalités sociales de base des élèves. Ces inégalités permettent

aux uns d'accéder aux filières les plus valorisées et à d'autres soit de sortir très tôt du système éducatif soit, quand ils terminent leur cursus, d'avoir droit à un diplôme ne leur assurant pas une insertion sociale permettant de réduire l'éventuelle inégalité sociale de départ.

Faute de données exhaustives disponibles permettant d'affiner l'analyse de cette question, il sera procédé, dans cette communication, à l'approche de l'inégalité en la matière à travers quelques résultats du système éducatif évalués au vu des natures des disciplines des lauréats de l'enseignement supérieur, pour ensuite tenter d'approcher les « capacités » apparentes de ces lauréats et leurs chances d'insertion dans le tissu social.

**El Houceine KHETTAR** (doctorant, Université Mohammed V-Agdal, Rabat), *Justice scolaire et démocratie en économie du développement: retour sur des propos d'Amartya Sen*

Avec Amartya Sen, l'économie du développement commence à expérimenter de nouvelles hypothèses se rapportant à l'éthique. Cette branche de l'économie suppose que la démocratie et l'institution d'un ordre de justice dans la société soient nécessaires au processus de développement.

Pour Amartya Sen, la justice n'est pas déterminée dans le seul cadre réel et économique, comme elle n'est pas seulement relative à la dotation des individus en biens matériels. Sen critique l'approche néoclassique de la justice et estime qu'elle se contente de donner une conception « mécaniste » qui considère les finalités de l'homme comme des données pour lesquelles il faut trouver des moyens appropriés pour les atteindre. Ne considérant pas que la justice peut être améliorée par une simple augmentation des biens économiques, il estime, à la suite des critiques qu'il a adressées à Rawls, que les « biens premiers » ne peuvent constituer une base suffisante pour concevoir une justice distributive. Pour Sen, la justice est déterminée par l'amélioration des pratiques sociales qui déterminent l'usage des biens dans la société (les fonctionnements) et par l'augmentation des capacités d'agir de la population (l'augmentation des capacités des individus). C'est ainsi que l'ordre de la justice économique et sociale est déplacé et resitué au niveau des choix sociaux et collectifs et non au niveau du cadre économique et individuel.

Dans cette optique, l'éducation est un bien social qui favorise le développement humain. Ce bien est de nature à améliorer les fonctionnements et les capacités d'agir de la population. Il représente, comme chez Rawls, un attribut qui favorise la répartition équitable des *biens premiers sociaux* (nécessaires au développement et à l'exercice des facultés morales) et qui réduit les inégalités des individus en termes *des biens naturels* (santé, talents).

De ce fait, l'éducation apparaît comme un aspect fondamental pour l'instauration des mécanismes de la démocratisation et pour le rétablissement d'une société juste. Ceci, dans le sens où elle contribue à la réduction des différences entre les individus et à l'augmentation de leurs capacités de bien vivre. En effet, l'éducation améliore l'implication des individus dans la société en tenant compte du développement de leurs capacités à profiter des ressources auxquelles ils ont accès.

La justice scolaire, qui exprime ici une généralisation de l'accès à l'éducation et à l'enseignement de qualité, est un critère qui rend compte du niveau de la démocratisation de la société. Ce critère est sous-jacent à la politique de répartition des biens sociaux et au modèle du choix social. Au sens de Sen, ce critère rend compte du niveau atteint par la justice distributive dans la société et de la nature du cadre contractuel général qui y domine. L'approche par la démocratie dans la théorie de Sen articule la justice scolaire aux catégories d'équité (comme chez Rawls) et d'éthique.

Cette communication se propose de s'arrêter sur des constructions théoriques hétérodoxes dans l'économie du développement en termes de justice et de démocratie, telles qu'elles peuvent être tirées de l'œuvre d'Amartya Sen. Elle se propose aussi d'aborder la question de l'applicabilité de ces constructions théoriques dans le

champ de l'éducation. Il s'agit d'introduire une approche de l'accès à l'éducation et au développement humain sur la base des catégories de justice et de démocratie.

*Mots-clés*: justice distributive, biens premiers, biens naturels, biens sociaux, fonctionnements, capacités, démocratie, choix social, éthique, équité, justice scolaire.

## Références

HIRSCHMAN A. (1984), *l'Economie comme une science morale et politique*, Paris, le Seuil.

MYRDAL G. (1959), *Théorie économique et pays sous-développés*, Paris, Présence africaine.

RAWLS J. (2009), *Théorie de la justice*, Paris, Points (Points-Essais).

RAWLS J. (2000), *Justice et démocratie*, Paris, le Seuil (Points-Essais).

SEN A. (2010), *l'Idée de justice*, Paris, Flammarion.

SEN A. (2012), *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil (Point-Economie).

SEN A. 2012, *Ethique et économie et autres essais*, Paris, PUF (Quadrige grands textes).

Mariem LIOUAEDDINE (doctorante, Université Mohammed V-Agdal, Rabat), *Démocratisation éducationnelle et inégalités scolaires*

*Mots-clés*: démocratisation, éducation, Maroc.

*Classification JEL*: I21, I24, I28.

## Introduction

« Il est deux façons d'envisager le rapport du système scolaire aux classes sociales. On peut considérer l'instruction comme un bien, au même titre que la santé, le loisir ou le confort domestique ; on constate alors que les différentes classes sociales n'ont pas également accès à ce bien. D'autre part, on peut considérer le système scolaire comme une institution active et discriminante, qui trie les jeunes et engendre les différences sociales. Dans le premier cas, il s'agit des inégalités dans la consommation d'enseignement ; dans le second, du rôle de l'enseignement dans la genèse des inégalités. » (Prost A., Histoire de l'enseignement et de l'éducation, 1981.)

Les débats mondiaux qui placent l'éducation au centre de leurs préoccupations, notamment : « l'éducation pour tous » qui est l'un des Objectifs du millénaire pour le Développement (OMD) ; le Cadre d'action du Forum mondial sur l'éducation de Dakar (3), tenu en 2000, dix ans après le premier sommet mondial sur l'éducation pour tous à Jomtien (Thaïlande), etc., affirment tous la nécessité d'une mobilisation internationale en vue d'accélérer l'avènement de la Scolarisation primaire universelle (SPU). De ce fait, l'égalité d'accès à l'enseignement est devenue une nécessité internationale incontestable.

En outre, assurer une SPU donne généralement lieu à un processus d'accès en masse à l'enseignement qui n'est toutefois pas synonyme d'une démocratisation de l'enseignement ; elle peut même être cause de dysfonctionnements (4).

(3) Le Cadre d'action du Forum de Dakar engage les États signataires à réaliser les objectifs d'une éducation de base de qualité pour tous d'ici à l'an 2015. Tout en mettant l'accent sur l'éducation des filles, il contient la promesse de pays et d'organismes donateurs qu'aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources. *Source*: [http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed\\_for\\_all/framework.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/framework.shtml)

(4) Tels que l'encombrement dans les salles de classe, la détérioration de la qualité de l'apprentissage et la dévalorisation des titres scolaires.

A cet effet, l'idée de démocratiser l'enseignement est apparue vers les années 60, quand surgissent des critiques de l'enseignement de masse, notamment les études menées par Bourdieu et Passeron qui considèrent ce phénomène comme un facteur de renforcement de la sélection sociale, ainsi que la prise de conscience des inégalités sociales à l'école par la communauté internationale.

Une vague de littérature et analyses de la démocratisation de l'éducation a émergé afin de montrer que la massification de l'éducation n'est pas synonyme de démocratisation, de même que cette dernière peut prendre plusieurs formes (Merle, 2002). Ajouter à ceci, la naissance du concept du « citoyen » a imposé des politiques de démocratisation de l'enseignement ayant comme leitmotiv l'égalité des individus et la participation éclairée de chacun dans la vie sociétale et politique.

Aussi s'avère-t-il essentiel d'analyser ces phénomènes à travers un cas particulier. Le Maroc apparaît comme l'exemple idéal car de son passé colonial il a hérité un certain nombre de dysfonctionnements et a consenti des efforts de généralisation scolaire depuis son indépendance pour l'instauration d'une éducation égalitaire.

Ainsi, nous proposons de mettre en exergue dans un premier point le concept de démocratisation éducationnelle. Nous allons ensuite analyser la démocratisation de l'enseignement dans le cas marocain, afin de définir le type de démocratisation réalisé suite aux efforts de généralisation de l'éducation entrepris avec la Charte d'éducation et de formation (CNEF) et du plan d'urgence.

### **1.1. Le concept de démocratisation de l'enseignement**

Pour un nouvel explorateur, la « démocratisation de l'enseignement », peut faire allusion à la notion de « démocratie ». Cependant, ces deux concepts sont bien différents et relèvent de deux disciplines distinctes. Alors que la démocratie renvoie particulièrement à la question des régimes politiques, la démocratisation renvoie plutôt à l'enseignement et à la consommation (démocratisation des loisirs...).

En effet, ces deux concepts ont en commun une réflexion sur la notion de l'égalité des individus bien qu'abordée sous différents angles. La démocratie a pour objet l'instauration de l'égalité des droits (5), et la démocratisation aborde plutôt l'égalité de fait. Jusqu'à la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle, ces deux inégalités étaient confondus, et c'est avec les études du système éducatif français menées par Bourdieu et Passeron que les deux concepts furent dissociés. Ces auteurs considèrent le système scolaire comme reproducteur d'inégalités sociales (d'où leur théorie de la reproduction). En effet, pour eux, l'école devrait être l'institution qui instaure l'égalité entre les élèves et gomme leurs différences, alors qu'ils ont constaté qu'au contraire elle amplifie les inégalités.

En outre, le terme démocratisation est apparu pour la première fois dans un article de Félix Pécaut intitulé « Ecole unique et démocratisation » paru en 1919. Ce concept est devenu « au premier plan des préoccupations collectives » au lendemain de la Première Guerre mondiale et jusqu'à nos jours. Par la suite, ce concept prend de l'ampleur en France, dans un contexte de modernisation du pays et pour développer une économie solide et créative qui suppose la formation de chercheurs, d'ingénieurs et d'une main-d'œuvre qualifiée. A cet effet, la politique menée par Charles de Gaulle en France avait comme leitmotiv « démocratisation du premier cycle et sélection ».

La définition de ce concept demeure une notion complexe à définir vu qu'elle relève d'un champ de recherche en cours d'exploration. De même, jusqu'à maintenant « *il n'existe ni définition précise ni modalité de mesures codifiées et admises par tous* », Merle (2002), du principe de démocratisation de l'enseignement.

Dans cette perspective, Merle distingue deux significations du concept qui, bien qu'elles soient différentes, nous permettent au moins de le cerner. Premièrement, la démocratisation de l'enseignement renvoie au processus de diffusion de l'instruction « jalonnée, tout au long de l'histoire de l'école, par des controverses

---

(5) L'égalité des droits devant la loi et les droits précisés par la Déclaration universelle des droits de l'homme.

passionnées et des affrontements persistants » (Merle, 2003). En plus, ce phénomène est marqué par les grands événements historiques et politiques que connaît chaque pays. Deuxièmement, la démocratisation de l'enseignement renvoie au concept de l'égalité des chances scolaires. Ainsi, on parvient à atteindre une démocratisation scolaire seulement si les variables socio-économiques et/ou géographiques affectent de moins en moins l'accès aux études (indépendance entre les variables).

L'importance de la démocratisation de l'enseignement nous pousse à appréhender davantage ce phénomène. Ainsi nous paraît-il essentiel de répondre aux questionnements suivants : le processus de démocratisation des systèmes éducatifs est-il le même ? Comment peut-on mesurer la démocratisation de l'enseignement ? Nous proposons de répondre à ces questions dans le point suivant.

## **1.2. Formes et mesures de la démocratisation**

Les différentes analyses du phénomène de la démocratisation scolaire ont débouché sur la distinction de plusieurs formes de démocratisation. En outre, lorsque les inégalités continuent d'exister malgré un effort de démocratisation, certaines formes de démocratisation peuvent être qualifiées de massification. De même, un système scolaire peut regrouper plusieurs formes de démocratisation.

### **1.2.1. Démocratisation quantitative et qualitative**

Le spécialiste des questions d'éducation, A. Prost (1986), est l'un des premiers auteurs à avoir proposé une typologie des formes de démocratisation. Selon lui, « *la démocratisation de l'enseignement s'apparente alors à celle des vacances ou de l'automobile, et elle se confond avec la croissance des effectifs scolaires et l'allongement des scolarités; l'augmentation des taux de scolarisation aux divers âges en fournit un bon indicateur* ». Ceci veut dire qu'un bien se démocratise – que ce soit dans le domaine de l'éducation ou celui de la culture par exemple – si le taux d'accès à ce bien augmente.

En outre, Prost distingue deux types de démocratisation : « la démocratisation quantitative » et « la démocratisation qualitative ».

La démocratisation quantitative représente la diffusion de l'accès à l'école et l'augmentation de la durée moyenne des études. Nous parlons ainsi de démocratisation quantitative de l'éducation lorsqu'il y a une augmentation du taux de scolarisation. Par contre, celle-ci ne supprime pas les inégalités mais « elle les déplace seulement » (Prost, 1986), car si « la consommation » de l'éducation augmente pour tous mais que la scolarité des élèves moins scolarisés s'est allongée moins que celle des élèves les plus scolarisés, les inégalités se creusent davantage. Ce qui a été démontré par maintes études (Duru-Bellat & Kieffer, 2000 et 2008) ; (Maurin & Goux, 1995) ; (Vallet et Selz, 2006) et (Merle, 2000 et 2002)) et bien d'autres.

A cet effet, Vallet et Selz (2006) se sont intéressés à l'étude des efforts de démocratisation de l'enseignement en France en utilisant les données des enquêtes de l'emploi pour observer le taux d'obtention du baccalauréat selon la catégorie sociale pour la génération née entre 1920 et 1922 et celle née entre 1974 et 1976.

Les résultats montrent que dans la génération 1920-1922, moins de 5 % des fils et moins de 3 % des filles d'agriculteurs – uniquement – obtenaient au moins le baccalauréat (ou équivalent), alors que dans la génération 1974-1976, le taux d'acquisition du baccalauréat des enfants d'agriculteurs s'est élevé à 70 %, ce qui est vérifié également pour les enfants des ouvriers.

En outre, les résultats montrent que cette expansion de l'éducation en France a également été profitable pour les enfants des familles aisées, dans la mesure où si dans la génération 1920-1922, 73 % des fils et 68 % des filles de professeurs, instituteurs et assimilés obtenaient au moins le baccalauréat (ou équivalent), dans la génération 1974-1976 ces taux sont respectivement 87 % des fils et 89 % des filles.



De sa part, Merle, critique cette forme de démocratisation, car selon lui la définition attribuée par Prost à la démocratisation quantitative reste « imprécise et incomplète (6) » du fait que la démocratisation des vacances ne renvoie pas à une situation simple en termes d'analyse des inégalités. Le taux de départ en vacances varie d'une catégorie sociale à une autre et dépend de la durée du séjour, de la destination, du type d'hébergement etc. La démocratisation du système éducatif recouvre donc des situations scolaires variées qui supposent des analyses variées. Ainsi, la démocratisation quantitative n'est pas une véritable démocratisation, dans le sens où Merle donne l'exemple d'un accès égalitaire aux différentes filières du baccalauréat à l'exception de la filière scientifique qui reste toujours sélective et élitiste. Ainsi, une démocratisation quantitative fait plutôt référence au phénomène de massification inégalitaire de l'enseignement.

A. Prost propose une deuxième forme de démocratisation, la démocratisation qualitative, qui selon lui « ne concerne plus seulement la généralisation de l'école, mais l'articulation entre ses diverses filières et la façon dont les divers groupes sociaux y accèdent » ; celle-ci « implique l'affaiblissement du lien entre origines sociales et destins scolaires » (Merle, 2002) et signifie généralement le principe de l'égalisation des chances.

La démocratisation qualitative se mesure donc à partir de la relation qui lie l'origine sociale des élèves et leur réussite scolaire mesurée par le plus haut diplôme obtenu. Ainsi, moins la réussite scolaire est reliée à l'origine sociale (c'est-à-dire les deux variables sont indépendantes et ne sont pas corrélées), plus la démocratisation qualitative pourra être réussie.

Ainsi, Duru-Bellat et Kieffer (2000) ont mené une étude sur une longue période des inégalités sociales du cursus scolaire en France. Leurs résultats montrent un élargissement de l'accès à la classe de sixième ; en outre, l'accès au secondaire et l'obtention du baccalauréat demeurent marqués par des inégalités sociales stables entre les enfants des cadres et ceux des ouvriers (Merle, 2002).

De même, dans la continuité de leur étude, Vallet et Selz (2006) montrent que l'évaluation de la tendance des inégalités dépend de la méthode retenue. Ainsi, les inégalités d'accès aux diplômes selon l'origine sociale, évaluées sur l'ensemble de la population, ont diminué entre des générations espacées d'une cinquantaine d'années. Par contre, restreindre l'étude sur la population des seuls diplômés du baccalauréat (ou équivalent) montre que les inégalités d'obtention d'un diplôme en fonction de l'origine sociale ont augmenté entre les mêmes générations. En conséquence, l'ouverture quantitative n'est pas une condition suffisante à l'atténuation des inégalités (Duru-Bellat et Kieffer, 2008).

Les résultats de Goux et Maurin (1997) parviennent à la même conclusion. En effet, en utilisant les données des enquêtes « Formation et qualification professionnelle » en France entre 1970 et 1993, les deux chercheurs ont utilisé une modélisation log-linéaire du lien entre destinée scolaire et origine sociale. Les résultats montrent que la généralisation de l'accès aux études ne s'accompagne pas d'une réduction remarquable de l'inégalité des chances. Alors que les inégalités d'origine économique ont reculé, les inégalités d'origine culturelle se sont renforcées.

Dans une étude spécifique de la démocratisation qualitative de l'enseignement en Nouvelle Calédonie qui se base sur l'analyse des différences ethniques, Hadj, Lagadec, Lavigne et Ris (2012) ont évalué l'accès des différentes communautés (Kanaks et non-Kanaks (7)) aux diplômes entre 1989 et 2009. Les résultats montrent qu'il y a une évolution du niveau général de l'éducation qui a concerné davantage les non-Kanaks que les Kanaks. D'une part, l'écart entre les communautés reste stable pour l'obtention du baccalauréat, et les Kanaks sont plutôt orientés vers le baccalauréat technologique et professionnel où l'écart entre communautés est faible par rapport au baccalauréat général. D'autre part, l'écart entre les communautés se creuse pour l'obtention d'un diplôme d'études supérieures (le pourcentage des diplômés supérieurs non-Kanaks est passé de 6 % à 23 % et de 0,2 % à 3 % chez les Kanaks).

---

(6) Pierre Merle, *la Démocratisation de l'enseignement*, Paris, éditions la Découverte, 2002, p. 80.

(7) Les Kanaks – ou Canaques – désignent les populations autochtones de Nouvelle Calédonie dans le Pacifique Sud.

Cette situation a des répercussions sur l'insertion sociale et professionnelle dans la mesure où 66 % des non-Kanaks âgés de 15 à 64 ans ont un emploi, contre 45 % des Kanaks. Ainsi, cette étude montre que malgré la démocratisation en Nouvelle Calédonie, les inégalités ont certes baissé durant la période étudiée, mais elles continuent de persister, ce qui remet en cause le concept de démocratisation qualitative.

En effet, une démocratisation réussie de l'enseignement doit être menée à deux niveaux : la réduction des écarts entre milieux sociaux et l'élargissement de l'accès à toutes les formes/branches de l'éducation. En outre, la démocratisation qualitative pose deux problèmes, l'un « empirique » : quelles sont les mesures statistiques pertinentes qui permettent de mesurer la démocratisation quantitative ? L'autre problème est « conceptuel » : il n'existe pas une démocratisation – au sens propre du terme – qui ne serait pas qualitative.

D'une part, Prost signale que la réalisation d'une forme de démocratisation ne donne pas lieu nécessairement à la réalisation de l'autre. D'autre part, il existe divers modèles pour mesurer la démocratisation qualitative, à savoir : la modélisation log-linéaire et la modélisation log-multiplicative.

A la suite de ces travaux, d'autres analyses ont permis de mettre en exergue d'autres types de démocratisation, notamment : la démocratisation ségrégative, la démocratisation uniforme et la démocratisation égalisatrice.

### 1.2.2. La démocratisation uniforme

Suite à l'exploitation des enquêtes « Formation qualification professionnelle » de 1970 à 1993 en France, Maurin et Goux (1995) ont montré que les élèves qui poursuivent en moyenne leurs études plus longtemps obtiennent des diplômes plus élevés, et cette évolution concerne de façon quasiment identique tous les milieux sociaux (8). Ainsi, les auteurs ont créé le concept de la démocratisation uniforme pour caractériser ce changement dans la structure du système d'éducation français dans la mesure où il y a ouverture du système à l'ensemble de la population et une stabilité des inégalités. Selon les auteurs, ces inégalités peuvent avoir une origine socio-économique (revenus et patrimoine de la famille) et/ou culturelle (être élevé par des parents eux-mêmes diplômés et qui transmettront une partie de leur savoir culturel sous forme d'un ensemble d'informations sur les rouages du système scolaire). En d'autres termes, les résultats montrent que l'expansion scolaire ne s'est pas accompagnée d'une réduction notable de l'inégalité des chances, et cette inégalité est de plus en plus d'origine culturelle.

Selon Merle (2002), la démocratisation de l'enseignement *stricto sensu* « implique l'égalisation ou le rapprochement des conditions scolaires entre élèves alors que le terme uniforme fait référence à la stabilité ». En revanche, il considère incomplète la notion de démocratisation uniforme, mais elle présente selon lui l'avantage de montrer comment les inégalités se sont déplacées tout en restant de même ampleur.

Ainsi, la démocratisation uniforme ne renseigne pas sur une nouvelle évidence scolaire différente de la démocratisation quantitative. Pour cette raison, le terme « massification uniforme » décrit mieux ce processus d'allongement généralisé de la durée des études mais sans effets sur les inégalités sociales d'accès.

Cependant, d'autres études ont montré que l'évolution des inégalités n'est pas toujours uniforme vu que certaines branches d'études peuvent s'ouvrir socialement, alors que d'autres peuvent conserver leur recrutement élitiste, d'où le concept de la démocratisation ségrégative.

### 1.2.3. La démocratisation ségrégative et égalisatrice

En étudiant certaines modifications du processus de recrutement scolaire aux différentes séries du baccalauréat en France de 1985 à 1995, P. Merle (2002) propose de raisonner en termes de filières et non plus en termes de niveau atteint. Ainsi, les résultats montrent une ouverture sociale des séries dont le recrutement est le plus populaire à savoir les professionnelles ; en outre, la terminale scientifique conserve

---

(8) Goux et Maurin ont agrégé l'origine sociale en trois niveaux (modeste, intermédiaire, supérieur) ; en outre, les résultats montrent que la situation des enfants des ouvriers a connu une évolution moins rapide que celles des enfants des agriculteurs.

un embourgeoisement du recrutement. De ce fait, Merle qualifie cette nouvelle forme de la démocratisation de démocratisation ségrégative. Cette notion renvoie donc au fait que malgré la généralisation de l'accès à un niveau d'études donné, il existe aussi des différenciations sociales dans l'accès aux différentes filières de ce niveau d'études dont il faudra tenir compte.

Ces conclusions ont été confirmées par Duru-Bellat et Kieffer (2008), qui ont analysé l'évolution des inégalités d'accès au baccalauréat en France pour deux générations 1962-1967 (qui ont obtenu le baccalauréat au début des années 80) et les générations 1975-1980 (qui l'ont obtenu autour de 1995). En effet, quand le type du baccalauréat obtenu n'est pas pris en compte, les odds ratios baissent de 11,3 à 6,3 (opposant enfants de cadres à enfants d'ouvriers), ce qui confirme une certaine démocratisation de l'accès au baccalauréat.

En outre, l'analyse par type de baccalauréat montre que les enfants d'ouvriers ont plus de chance d'avoir un baccalauréat professionnel et moins de chances d'avoir un baccalauréat général ou technologique. Cependant, la distribution des types de baccalauréat pour les enfants de cadres n'a pratiquement pas changé, ce qui montre des inégalités sociales d'accès à la filière générale parmi les bacheliers. Ces résultats concluent à l'existence d'une démocratisation ségrégative dans la mesure où les étudiants sont maintenus longtemps dans le système mais ceux issus des familles moins aisées sont orientés vers la série baccalauréat professionnel alors que le recrutement en baccalauréat général reste élitiste. Ce constat est également vérifié pour l'obtention d'une mention d'excellence au baccalauréat. L'obtention d'une mention est plus fréquente chez les enfants de cadres (41,3 %) que chez les enfants d'ouvriers (29,4 %).

Compte tenu de la persistance des inégalités sociales dans l'accès aux différentes filières, pouvons-nous qualifier ce processus de démocratisation? Nous considérons que le terme massification inégalitaire est plus approprié.

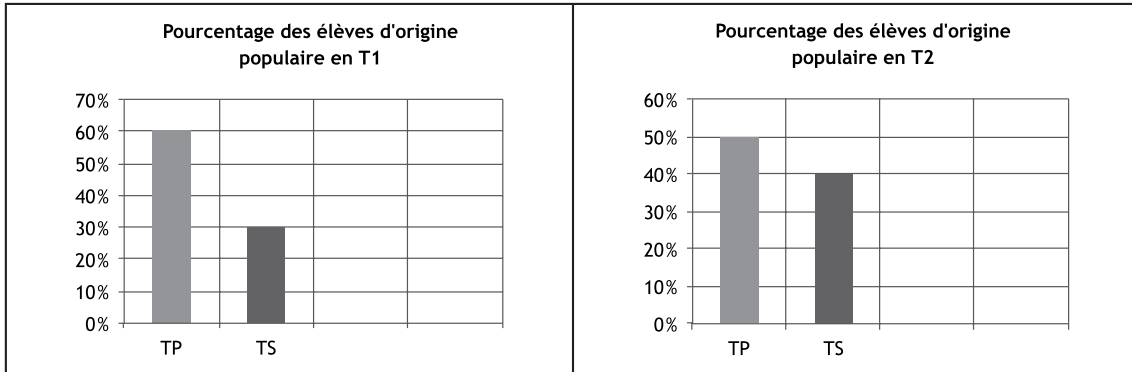
Dans la continuité de son étude, Merle (2000) avance le concept de démocratisation égalisatrice. Celle-ci se traduit par une augmentation générale des taux de scolarisation par âge accompagnée d'une diminution des écarts des taux d'accès selon les catégories sociales au lycée. En d'autres termes, les filières à recrutement social fermé (par exemple la branche du baccalauréat scientifique) s'ouvrent davantage aux enfants des milieux populaires. Selon l'auteur, un mouvement de démocratisation égalisatrice au niveau du collège a lieu si les différences qualitatives des cursus scolaires (fréquence des redoublements, niveau de compétences scolaires) diminuent.

Les trois types de démocratisation de l'enseignement ont été schématisés par Merle qui représente l'évolution des écarts sociaux de recrutements dans deux séries de terminale: la terminale professionnelle (TP) à recrutement populaire et la terminale scientifique (TS) à recrutement élitiste.

*Encadré*  
**Les formes de démocratisation**

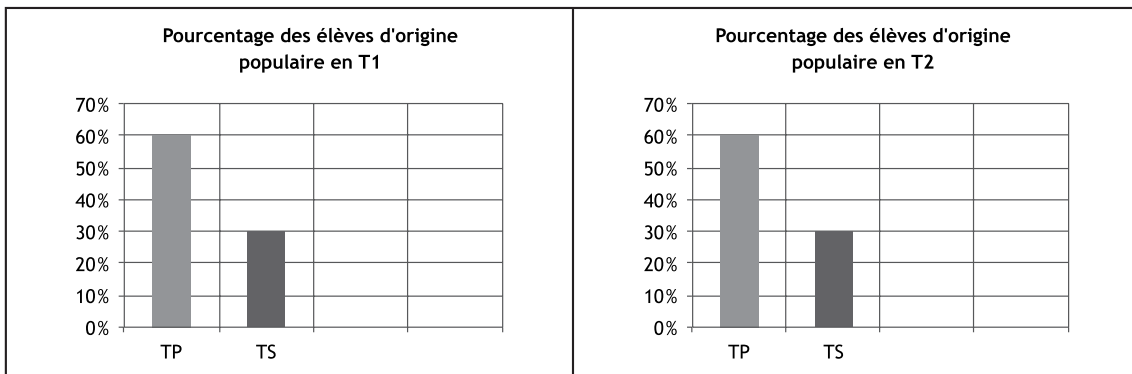
*Graphique 1*

**Une démocratisation égalisatrice : les écarts sociaux de recrutement inter-séries se réduisent**



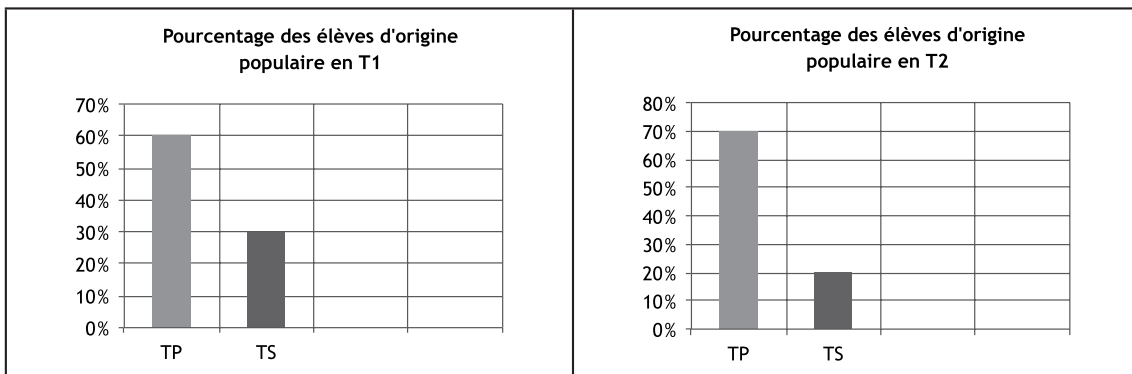
*Graphique 2*

**Une démocratisation uniforme : les écarts sociaux de recrutement inter-séries sont stables**



*Graphique 3*

**Une démocratisation ségrégative de type absolu : les écarts sociaux de recrutement inter-séries augmentent**



**Légende :** Représentation schématique des trois types de démocratisation à taux de scolarisation croissants.

**N.B. :** On considère un système éducatif réduit à deux types de classes terminales : les terminales scientifiques (TS) et les terminales professionnelles (TP). La démocratisation de ce niveau d'étude peut s'opérer selon les trois modalités ci-dessus. De T1 et T2 la démocratisation est assurée, selon la modalité considérée, par l'augmentation du taux de scolarisation en TS ou en TP.

*Source :* Merle, *le Concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve*, 2000.

En effet, lorsque la durée des études s'allonge, les transformations sociales de l'école peuvent être caractérisées de trois manières : la démocratisation, la massification uniforme (c.à.d. l'augmentation de la durée des études sans effets sur les inégalités sociales d'accès), la massification inégalitaire. Le processus de massification est considéré inégalitaire en raison de l'accroissement des écarts dans les durées de scolarisation des plus et des moins scolarisés mais aussi parce que la grande majorité des enfants des classes populaires à leur arrivée à des niveaux d'enseignement supérieurs accèdent à des filières dont les diplômes se sont dévalorisés et se heurtent souvent à des difficultés pour trouver un emploi.

Ainsi, le modèle « Job-Competition » de Thurow (1975, 1979) qui suppose que les individus investissent davantage dans l'éducation pour augmenter leur chance d'avoir un emploi de valeur et que les diplômés sont en tête de la file d'attente pour l'emploi est remis en cause. En effet, l'effet d'une massification de l'enseignement fondamental peut être transporté dans des niveaux d'enseignement supérieurs entraînant une « inflation des diplômes (9) » à la sortie ce qui entraîne une dévalorisation des diplômes quant à l'accès à l'emploi.

Compte tenu de la persistance des inégalités dans un processus de démocratisation, nous proposons d'étudier de plus près le phénomène des inégalités scolaires à travers une autre dimension qui est celle de la ségrégation spatiale et scolaire. Le phénomène de la ségrégation spatiale permet de montrer comment le milieu de résidence peut être source et/ou facteur d'accroissement des inégalités scolaires.

### **1.3. La démocratisation de l'enseignement au Maroc**

Comme tout pays soucieux de développer son système éducatif, de permettre un accès équitable à tous les enfants de sa société et de réguler les dysfonctionnements liés à l'éducation qui affectent son développement durable, le Maroc, a mené dès son indépendance diverses réformes ayant comme leitmotiv : l'unicité, la marocanisation, l'arabisation et la généralisation de l'enseignement national. Ces principes ont été à l'époque les bases de la doctrine scolaire visant à créer l'école moderne, tels que précisés conjointement par la Commission royale de réforme de l'enseignement réunie le 25 août 1957 et la Commission de l'éducation et de la culture constituée par décret du 22 Ramadan, 1<sup>er</sup> avril 1959.

#### **1.3.1. La généralisation et l'unification scolaire**

Dans l'enseignement du primaire, le Maroc avait opté pour la politique de scolarisation de masse qui consiste en l'expansion quantitative de l'enseignement au plus grand nombre possible d'enfants. Cet enseignement de base permettait aux enfants doués d'accéder au second degré et aux autres d'acquérir les notions élémentaires nécessaire à la formation du citoyen. C'était un enseignement à caractère social (Souali et Merrouni, 1981). L'accès au second degré se faisait sur sélection et avait pour but essentiel la formation des cadres.

En outre, l'expansion de l'éducation a nécessité l'instauration de certaines mesures :

- la durée des études a été ramenée de 6 ans à 4 ans et demi (cours préparatoires à mis temps) ;
- l'absence de locaux a conduit à instaurer un système de classe à roulement (l'utilisation d'une classe pour plusieurs niveaux) ;
- la modification des programmes pour introduire une arabisation progressive.

Par conséquent, les besoins en enseignants, la non prise en compte d'une politique de formation de cadres enseignants avec l'expansion scolaire qui a été davantage marquée dans les villes que dans les zones rurales (10) et concernait surtout les garçons, ont eu des répercussions négatives : le rendement a baissé,

---

(9) Terme utilisé par S. Hanchane, « Déclassement et diversification des parcours de formation : un réexamen de l'efficacité du système éducatif », p. 10.

(10) « L'absence d'une planification rigoureuse a abouti à la création de classes non viables, surtout dans les zones rurales » (Souali et Merrouni, 1981).

et les déperditions scolaires ont augmenté, créant un encombrement engendré par les nombreux élèves inaptes à ce type d'enseignement.

Concernant l'unification de l'enseignement, cette idée a émergé devant la coexistence de diverses formes d'enseignement (traditionnel et moderne) héritées de la période coloniale qui ne permettait pas « de développer le sentiment d'appartenance à une même patrie et fragilisait le sentiment de solidarité et de fraternité nécessaire à la construction d'un Maroc moderne » (Observatoire national du développement humain, 2005). La création d'un système national d'enseignement unifié était donc essentielle.

De ce fait, le gouvernement a opté pour une normalisation progressive des programmes et des horaires ainsi que du statut du corps enseignant, dans l'objectif de créer un enseignement national unique (Souali et Merrouni, 1981). Cette étape a vu également l'encouragement de l'enseignement privé pour diminuer les charges de l'Etat (Tibi, 1976).

### **1.3.2. L'arabisation et la marocanisation de l'enseignement**

Le troisième principe de l'arabisation consiste à considérer la langue arabe comme langue nationale qui doit donc reprendre son rôle de langue véhiculaire et de civilisation, Ainsi, jusqu'à nos jours, l'enseignement primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant sont entièrement arabisés : toutes les matières sont enseignées en langue arabe, et la langue française est enseignée à raison de quelques heures par semaine (11). Etant donné que le Maroc avait fait appel à l'assistance technique étrangère, notamment celle française, pour subvenir à ses besoins en enseignants, la généralisation intensive de l'arabisation était liée à la formation de professeurs marocains en général qui enseignent en langue arabe en particulier. D'où le quatrième et dernier objectif de la marocanisation du personnel enseignant. De ce fait, des centres pédagogiques régionaux et l'Ecole normale supérieure ont été chargés de former des instituteurs marocains.

En somme, l'objectif poursuivi depuis l'Indépendance était de faire dispenser, en langue arabe, par des maîtres nationaux, au plus grand nombre d'enfants possible, un enseignement dont les programmes et les horaires seraient unifiés.

De ces quatre objectifs, trois ont été réalisés, et seul celui de la généralisation de l'enseignement demeure jusqu'à aujourd'hui un défi à relever. En effet, la scolarisation était inégale vu qu'elle variait selon les régions, les sexes et selon les degrés d'enseignement, et le taux de scolarisation était faible. Les efforts tendant à la généralisation ont alors continué depuis lors et se sont consolidés grâce à la promulgation de la Charte nationale d'éducation et de formation en 1999-2000 et du Plan d'urgence en 2008-2009.

Nous proposons dans ce qui suit d'analyser les efforts de démocratisation de l'éducation entrepris par le Maroc afin de savoir si celle-ci a été égalisatrice pour l'ensemble des niveaux d'éducation ou si elle n'a concerné qu'un niveau d'enseignement parmi les autres.

### **1.3.3. Mesure de la démocratisation en éducation au Maroc**

En utilisant la base de données longitudinale (BLE) pour la période s'étalant entre 1998-1999 et 2009-2010, élaborée par l'Instance nationale de l'évaluation et complétée par les données des recueils statistiques publiés par le MEN pour la période 2010-2012, nous allons mesurer l'étendue de la démocratisation de l'enseignement au Maroc.

A cet effet, nous allons calculer et analyser l'évolution du taux de scolarisation par âge spécifique (TSA), appelé également le taux spécifique de scolarisation (TSS), qui est un indicateur précis et qui montre la participation en éducation de la population de chaque âge, quel que soit le niveau d'éducation.

---

(11) A l'exception de l'enseignement technologique qui est quasiment dispensé en langue française.

Cet indicateur consiste à rapporter les effectifs des élèves d'un âge spécifique, tous niveaux d'enseignement confondus, à l'effectif total de la population du même âge, puis multiplier le résultat par 100. Ainsi, sa formule est la suivante :

$$TSA'_a = \frac{E'_{.a}}{P'_a} \times 100$$

où

- $TSA'_a$ : taux de scolarisation de la population ayant l'âge **a** durant l'année scolaire **t**.
- $E'_{.a}$ : effectifs scolarisés ayant l'âge **a** durant l'année scolaire **t**.
- $P'_a$ : effectif de la population ayant l'âge **a** durant l'année scolaire **t**.

La valeur théorique maximale de cet indicateur est égale à 100 %. Par contre, à la différence des autres taux cités auparavant, le TSS peut être désagrégé par sexe et par niveau d'enseignement. Pour plus d'exactitude du calcul, il est recommandé que les effectifs scolarisés et les données démographiques soient arrêtés à la même date et de prendre en compte tous les niveaux et formes (public et privé) d'enseignement dans les effectifs scolarisés afin d'éviter qu'une proportion d'une cohorte d'âge soit écartée.

Un taux spécifique d'accès élevé indique une forte scolarisation de l'effectif d'une population d'un âge particulier. Une augmentation dans le temps de ce taux est signe d'amélioration de la scolarisation dans une cohorte d'un âge particulier. Par contre, un TSS inférieur à 100 %, la différence entre sa valeur et 100 % indiquent la proportion de l'effectif d'une population d'un âge particulier qui n'est pas scolarisée.

L'analyse du TSS montre que l'effort de démocratisation entamé par le Maroc a été marqué particulièrement au niveau de l'enseignement primaire, pour la tranche d'âge 6-11 ans, où ce taux atteint 98 % pour l'année scolaire 2012-2013, et à un moindre degré au collège, à savoir 85 % pour la tranche d'âge 12-14 ans. L'incidence de cet indicateur pour les élèves dont l'âge se situe entre 15 et 17 ans au niveau du secondaire qualifiant est encore modeste : 54 %.

Cela nous ramène donc aux questionnements posés auparavant : pouvons-nous considérer qu'une démocratisation de l'enseignement au Maroc a été réalisée, en ne prenant en considération qu'un seul niveau d'enseignement (à savoir l'enseignement primaire) ? A cet effet, nous avançons deux points de vue :

D'une part, compte tenu de la persistance des écarts inter-milieus et d'une généralisation qui ne concerne qu'un cycle de l'enseignement et se conformant au principe de l'égalité sur lequel se base le concept de démocratisation, nous ne pouvons pas parler de démocratisation de l'enseignement dans son ensemble.

D'autre part, il est tout de même possible de considérer que le processus de démocratisation au Maroc soit inachevé, car il est toujours à mi-chemin vu que le TSS a augmenté de façon générale dans les deux milieux. De même, il faut s'attendre également à ce que l'effet de cohorte, traduit par l'arrivée des enfants âgés respectivement de 12 ans et de 15 ans au secondaire collégial et au secondaire qualifiant, ne commence à produire son effet.

En parallèle, l'extension de l'offre scolaire aux autres niveaux et aussi en milieu rural apparaît essentielle afin de permettre une démocratisation qualitative à tous les niveaux de l'enseignement et égalisatrice entre milieu rural et milieu urbain.

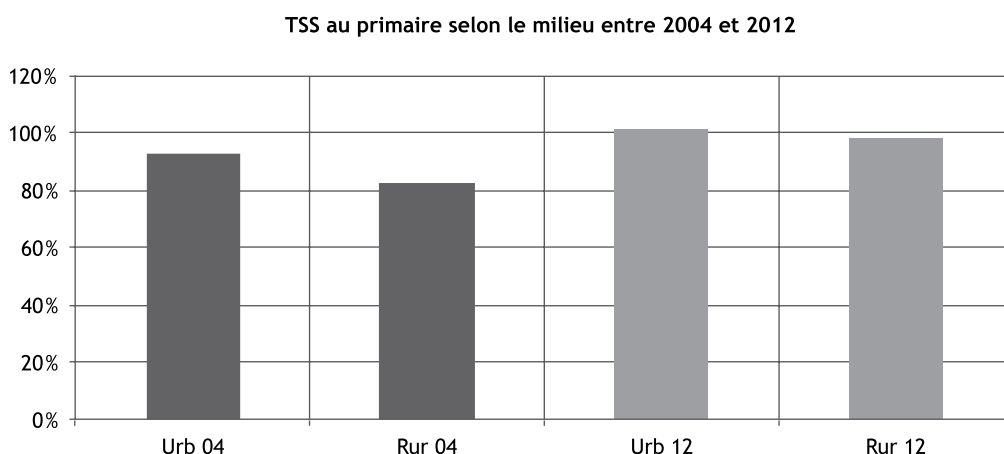
L'analyse du TSS par milieu montre que l'enseignement primaire a réalisé une démocratisation quasi égalisatrice, dans la mesure où la généralisation de l'enseignement a concerné à peu près de façon générale tous les enfants des deux milieux (urbain et rural) où l'écart s'est réduit à 3 points en 2012. Cependant, cette démocratisation est de moindre ampleur dans les niveaux supérieurs.

Par contre, le secondaire collège a connu une démocratisation uniforme dans la mesure où les écarts inter milieux ont évolué de façon uniforme et la différence du TSS entre le milieu urbain et le milieu rural est de 35 points.

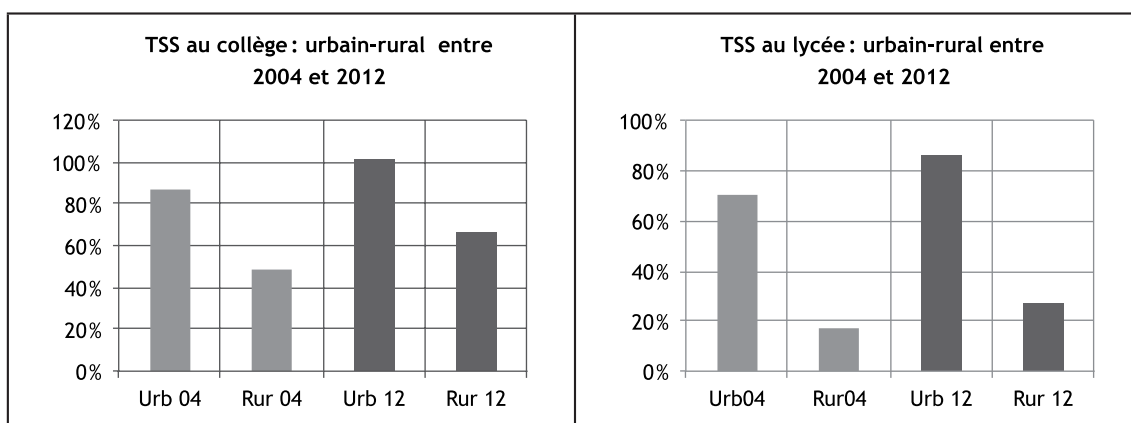
Par ailleurs, pour le secondaire qualifiant (lycée), la démocratisation a été plutôt ségrégative (12) : l'écart entre le milieu urbain et le milieu rural est plus grand, à savoir 59 points (TSS urbain supérieur au TSS rural).

Ces résultats sont reportés dans les graphiques ci-dessous, qui schématisent l'évolution des écarts entre milieux suite aux efforts de généralisation de l'éducation.

**Graphique 4**  
**Une démocratisation quantitative et qualitative et quasi égalisatrice au primaire : les écarts inter milieux se réduisent**



**Graphique 5**  
**Une démocratisation uniforme au collège et ségrégative au lycée**

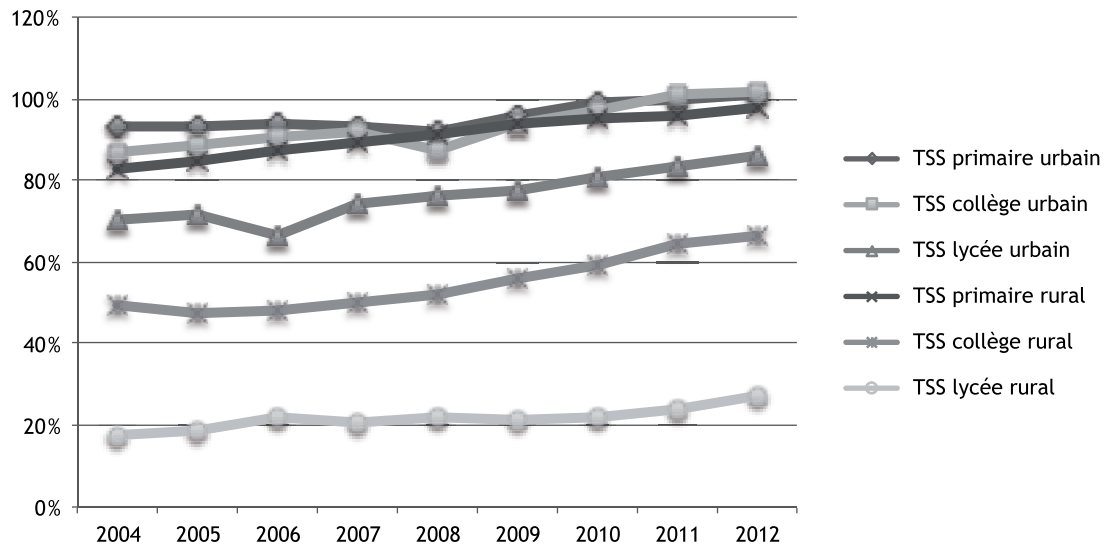


**Légende:** Représentation schématique des types de démocratisation du SEF marocain.

(12) Le TSS au lycée urbain a évolué de +11,6% en 2012 par rapport à 2011 contre seulement 3% pour le rural.



Graphique 6  
TSS par cycle et par milieu



Par ailleurs, à travers la revue des différentes études et rapports, nous avançons qu'un processus de démocratisation au sens propre du terme, quelle que soit sa forme (quantitative, qualitative, uniforme, ségrégative) (13), dès lors qu'il est accompagné d'une stabilité ou d'un creusement des écarts entre les milieux socio-économiques, est qualifié de massification inégalitaire que de la démocratisation.

## Conclusion

L'analyse menée dans cet article a permis de mettre en exergue le concept de démocratisation de l'enseignement et de montrer comment celui-ci n'est pas toujours uniforme compte tenu de la persistance d'inégalités éducationnelles.

Dans ce sens, l'analyse de la démocratisation de l'enseignement dans le cas du Maroc nous a paru comme un cas idéal, compte tenu de son passé historique et des efforts colossaux qu'il a entrepris depuis son indépendance pour généraliser l'éducation.

L'analyse de la démocratisation éducationnelle réalisée par le Maroc, à travers le TSS qui permet d'indiquer l'étendue de scolarisation d'une cohorte d'âge donnée, montre qu'on peut parler d'une démocratisation quantitative, qualitative et quasi égalisatrice de l'enseignement primaire.

Par contre, le collège a connu une démocratisation uniforme, alors que dans le lycée la démocratisation a été plutôt ségrégative.

En somme, alors qu'au Maroc la scolarisation universelle des enfants âgés entre 6 et 11 ans, mesurée par le taux spécifique de scolarisation (TSS) a atteint 99,6 % au titre de l'année 2012-2013, on pourrait être tenté de considérer sans autre forme de procès que tous les enfants marocains partagent aujourd'hui un socle scolaire commun et à un haut niveau.

Toutefois, déplacer l'analyse de la fréquentation scolaire vers les acquis scolaires des élèves laisse entrevoir un constat plus nuancé. De ce fait, nous nous proposons de traiter la problématique de l'inégalité des acquis scolaires des étudiants marocains dans nos prochaines recherches.

(13) Nous considérons qu'un processus de démocratisation en éducation n'a pas de formes précises puisqu'une démocratisation dans l'accès à l'éducation implique l'accès équitable et une égalisation des chances pour tous.

## Références

- A.TIRYAKIAN E. (1960), Quelques aspects négatifs de l'éducation de masse dans les pays sous-développés, *Tiers-Monde*, tome n° 1-2, p. 161-173.
- BAYE A. et DEMEUSE M. (2008), « Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays », *Revue française de pédagogie*, n° 165, octobre-novembre-décembre, *l'Education et les politiques de la mémoire*, p. 91-103.
- BENAABDELAALI W., HANCHANE S. & ABDELHAK K. (2010), *A New Data Set of Educationnal Inequality in the World, 1950-2010: Gini Index of Education by Age Group*.
- BENAVOT A. and Riddle P. (1988), « The Expansion of Primary Education, 1870-1940: Trends and Issue », *Sociology of Education*, vol. 61, n° 3, July, p. 191-210.
- BIFULCO R. & LADD H. F. (2006), « School Choice, Racial Segregation and Test-Score Gaps: Evidence from North Carolina's Charter School Program », *Presented at Annual Meeting of Allied Social Science Associations*, Boston, MA, January 8.
- BILLINGS S.B., DEMING D.J. & ROCKOFF J. E. (2012), « School Segregation, Educational Attainment and Crime: Evidence From the End of Busing in Charlotte-Mecklenburg », *National Bureau of Economics Research, Working Paper 18487*, octobre, p. 1-51, .
- BOLI J., RAMIREZ O.F. & MEYER J.W. (1985), « Explaining the Origins and Expansion of Mass Education », *Reviewed Comparative Education Review*, vol. 29, n° 2, May, p. 145-170.
- BOURDIEU P. & PASSERON J. C. (1964), *la Reproduction*, France.
- CARD D. & ROTHSTEIN J. (2006), « Racial Segregation and the Black-White Test Score Gap », *NBER Working Paper Series* (12078), March, 1-38.
- CHAKRABARTI R. & ROY J. (2012), « Housing Markets and Residential Segregation: Impact of the Michigan School Finance Reform on Inter- and Intra-District Sorting », *Federal Reserve Bank of New York Staff Reports*, n° 565, August, p. 1-27.
- CLOTFELTER C.T., LADD H.F. & VIGDOR J.L. (2010), « Teacher Mobility, School Segregation, and Pay-Based Policies to Level the Playing Field », *Calder Urban Istitute, National Center of Longitudinal Datain Education Research, Working paper n° 44*, May, p. 1-58.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT, Instance Nationale de l'évaluation (2010), *Réexamen de la dynamique des inégalités et de la qualité du système éducatif marocain*, Rabat, Maroc.
- CRAHAY M. ( 2000), *l'Ecole peut-elle être juste et efficace? Bruxelles, De Boeck*.
- DANVERS F. (2009), *S'orienter dans la vie: une valeur suprême? Essai d'anthropologie de la formation*.
- DENTON N.A. & MASSEY D.S. (1986), « The Dimensions of Residential Segregation », *Social Forces* 67 (2), December, p. 281-351.
- Dictionnaire de l'Education* (1<sup>re</sup> édition) (2008), Paris, PUF.
- DUBET F. (2001), « Plus d'école » et après? *Enfances et psy* 4/2001 (n° 16), p. 21-26.
- DUNCAN B. & DUNCAN O.D. (1955), « A Methodological Analysis of Segregation Indexes », *American Sociological Review*, n° 20, April, p. 210-217.
- DURU-BELLAT M. (2001), « Les résistances des familles (de certaines d'entre elles) à l'école pour tous », *VEI Enjeux*, n° 127, décembre.
- DURU-BELLAT M. (2004), « La ségrégation sociale à l'école: faits et effets », *Diversité, ville, école, intégration*, n° 139, p. 73-79.
- Duru-Bellat M. & Kieffer A. (2008), « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France: déplacement et recomposition des inégalités, décembre, p. 123-157.
- FEITOSA F.F. (2010), *Urban Segregation as a Complex System: an Agent-based Simulation Approach*.
- FERREYRA M. & EPPLE D. (2008), « School Finance Reform: Assessing General Equilibrium Effects », *Journal of Public Economics*, n° 92.
- FITOUSSI J.P., ELOI L., & JOEL M. (2004), « Ségrégation urbaine et intégration sociale », *la Documentation française*.

- GOUX D. & MAURIN E. (1997), «Démocratisation de l'école et persistance des inégalités», *Economie et statistique*, n° 306, juin, p. 27-39.
- HADJ L., LAGADEC G., LAVIGNE G. & RIS C. (2012), «Vingt ans de politiques de rééquilibrage en Nouvelle-Calédonie: démocratisation de l'école mais persistance des inégalités ethniques», *Formation et emploi*, revue française de sciences sociales, p. 101-125.
- JACKSON P. (1984), «Disorganization and Moral Order in the City», *Transactions of the Institute of British Geographers*, New Series, 9(2), Oct.-Dec., 168-180.
- KNIBIEHLER Y. (1994), «L'enseignement au Maroc pendant le protectorat (1912-1956). Les "fils de notables"», *Histoire moderne et contemporaine*, juillet-septembre, p. 489-498.
- LEMELIN A. (2004), «Mesure de la dissimilarité», *Mesure de la dissimilarité*, Méthodes quantitatives.
- LIE J. & BRYM R.J. (2009), *Your Compass for a New World*, 353.
- LINDVALL J. & ANSELL B. (s.d.), *The Origins Of Primary Education Regimes*, 5-43.
- LUCAS M.E. & FIGLIO D.N. (2004), «What's in a Grade? School Report Cards and the Housing Market», *American Economic Review*, 94(3), June, 591-604.
- MANACORDA M. (2008), «The Cost of Grade Retention», *CEP Discussion Paper* n° 878, July, p. 1-27.
- MERLE P. (2000), *le Concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve*, Institut national d'études démographiques, 55<sup>e</sup> Année, n° 1, janvier-février, p. 15-50.
- MERLE P. (2002), *Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998)*, Institut national d'études démographiques, vol. 57, n° 4/5, p. 633-659.
- MERLE P. (2002), *la Démocratisation de l'enseignement*, Paris, la Découverte.
- MEYER J.W., RAMIREZ F.O., & SOYSAL Y.N. (1992), «World Expansion of Mass Education, 1870-1980», *Sociology of Education*, vol. 65, n° 2, Apr., p. 128-149.
- BANQUE MONDIALE (2012), *Egalité des genres et développement*, Washington, Banque mondiale.
- NECHYBA T.J. (2003b), «School Finance, Spatial Income Segregation, and the Nature of Communities», *Journal of Urban Economics*, 54 (1), July, pp. 61-88.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN (2005), *Systèmes Educatifs, savoir, technologies et innovation*.
- OLYMPIO N. & GERMAIN V. (2012), «Parcours scolaires en France et espace d'opportunités: une analyse à l'aune de la théorie des capacités de Sen», *Formation emploi*, revue française des sciences sociales, n° 120, oct.-déc., p. 13-33.
- POLE DAKAR (s.d.), «Les Notes du Pôle, Note méthodologique n° 1», *Mesurer l'avancée vers la scolarisation primaire universelle*.
- POUPEAU F. & FRANÇOIS J.C. (2008), «Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire: essai de modélisation statistique», *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, janvier-mars, p. 93-126.
- PROST A. (1981), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*.
- PROST A. (1992, 1997), *Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*.
- PROST A. (2001), «La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale», *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 1, p. 73-94.
- ROUSSEAU J.J. (1754), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*.
- SEN A. (2000), *Repenser l'inégalité*, Paris, le Seuil.
- SHAPIRO T., MESCHEDI T. & OSORO S. (2013), *The Roots of the Widening Racial Wealth Gap: Explaining the Black-White Economic Divide*. (B.U. Policy, Éd.) *Research and Policy Brief*, February.
- SILBER J. & FLUCKIGER Y. (1999), *The Measurement of Segregation in the Labor Force*, Physica-verlag Heidelberg.
- SOUALI M. & MERROUNI M. (1981), *Question de l'enseignement au Maroc*, Rabat, Bulletin économique et social du Maroc.
- STRANG D. & SOYSAL Y.N. (1989), «Construction of The First Mass Education System», *Sociology of Education*, 62, Octobre, 277-288.
- TIBI C. (1976), *Politique éducative et financement de l'éducation au Maroc*, Paris, l'Imprimerie du Journal de Genève, UNESCO.

- TRANCART D. (2012), « Quel impact des ségrégations socio-économiques sur la réussite scolaire au collège? », *Formation emploi, Revue française des sciences sociales*, oct.-déc., p. 35-55.
- UNESCO (2009), *Indicateurs De L'éducation, Directives Techniques*.
- UNESCO (2010-2011), *Données Mondiale de l'éducation*.
- VALLET L.-A. & SELZ M. (2006), « La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent », *Données sociales. La société française*, p. 101-107.
- WANECQ T. & ALBOUY V. (2003), « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Economie et statistique*, n° 361.
- WHITE M. (1983), « The Measurement of Spatial Segregation », *American Journal of Sociology*, vol. 88, n° 5, mars, p. 1008-1018.
- WOESSMANN L. & BECKER S.O. (2007), « Was Weber Wrong? A Human Capital Theory of Protestant Economic History », *Discussion paper series IZA DP*, n° 2886.

**Azeddine AKESBI** (Centre d'orientation et de planification de l'éducation, Rabat), *Insuccès de la politique éducative et défaillance de sa gouvernance*

Le débat sur la problématique de l'éducation au Maroc mérite de porter sur les principes, les orientations et les hypothèses sous-jacentes aux politiques éducatives, mais il est aussi crucial de le soumettre à un examen des résultats, des faits et des stratégies des acteurs. L'approche Droit est dans les faits l'objet de grandes distorsions. La mise en œuvre de la politique éducative sur le plan national et international fait apparaître de grands écarts entre les prévisions et les réalisations : abandons scolaires prématurés massifs, différences entre les milieux sociaux, entre filles et garçons, faible maîtrise des langues et inégalités des chances pour l'accès à l'emploi, etc. Dans cette communication, nous allons présenter les différences qui existent entre les politiques annoncées, les engagements et les réalisations. Ces différences sont ensuite liées aux déficits en matière de gouvernance et de redevabilité.

Sur le plan méthodologique, il est indispensable de retenir l'hypothèse de la diversité et de l'hétérogénéité des composantes du système éducatif. En effet, de multiples facteurs soulignent l'importance de cette hétérogénéité (entre système public et système privé, milieu urbain et milieu rural, qualité des acquis, encombrement des classes, etc.) et ses implications, aussi bien sur le plan des effets que des relations avec le marché du travail. L'adéquation entre la formation et l'emploi est à revisiter dans une perspective qui interroge la théorie du capital humain et la contribution différenciée de l'école dans la préparation à la vie active.

Sur le plan international, les Objectifs du millénaire, la généralisation de l'enseignement primaire universel semblent hors de portée pour 2015 (et même pour une échéance plus lointaine). 57 millions d'enfants dans le monde ne sont toujours pas scolarisés, dont 54 % sont des filles. Le taux d'abandon scolaire avant la fin du cycle primaire reste quasi inchangé depuis 1999. Sur les 650 millions d'enfants dans le monde en âge de fréquenter l'école primaire, au moins 250 millions ne maîtrisent pas les bases en lecture et en calcul, et 130 millions sont souvent incapables de comprendre une phrase simple. Ces enfants sont ainsi mal préparés pour entrer dans l'enseignement secondaire collégial. Par ailleurs, en 2015, la population analphabète adulte dans le monde se situera à environ 743 millions, dont près des deux tiers seront des femmes (Unesco, 2013).

Ces chiffres montrent que malgré les objectifs fixés et les engagements pris au niveau international, des millions d'enfants et de jeunes sont privés de leur droit à l'éducation et à l'acquisition des capacités qui peuvent faciliter leur insertion sociale et professionnelle.

Au Maroc, au milieu des années 90, le chef de l'Etat a reconnu la gravité de la situation de l'éducation et l'urgence de sa réforme. Au moins deux réformes éducatives ont été engagées : l'adoption de la Charte

de l'éducation et de la formation (2000), puis l'adoption du Programme d'urgence (2009-2012). Ces réformes étaient centrées sur trois objectifs majeurs :

- la généralisation de la scolarité et le maintien des apprenants dans le système éducatif (14) ;
- la promotion de la qualité de l'enseignement ;
- l'ouverture du système éducatif et la préparation des élèves à la vie active.

Face aux faibles performances et aux problèmes de gouvernance consignés dans le rapport du Conseil supérieur de l'enseignement (2008), le Programme d'urgence (2009) a été présenté comme un nouveau souffle de la réforme de l'éducation. 14 ans après l'adoption de la Charte de l'éducation et après la fin de la mise en œuvre du Programme d'urgence, on est en droit de se demander quels sont les résultats atteints.

Les évaluations (notamment le rapport du CSE 2008) et les indications disponibles sur la mise en œuvre du programme d'urgence (PU) semblent dessiner une situation très préoccupante : au cours de la période 2008-2012, l'effectif total des abandons est estimé à 1,5 million, dont plus de 1 million dans l'enseignement obligatoire seul. En outre, pour une majorité des enfants scolarisés, la qualité de l'enseignement est, de manière générale, très critiquable. Le Maroc participe régulièrement à des études d'évaluation des acquisitions. Avant l'adoption du Programme d'urgence, les conclusions de ces études ont souligné – dans l'ensemble – la faiblesse des élèves marocains à différents paliers d'éducation et pour différentes matières (langues, sciences, mathématiques...). A titre d'exemple, l'enquête TIMSS (15) (2003) a montré qu'en 2<sup>e</sup> année collégiale, 58 % et 52 % des élèves marocains ne répondent pas aux exigences minimales établies par ce test respectivement en mathématiques et en sciences. Dans le cas de l'enquête PIRLS (16) (2006) (4<sup>e</sup> année du primaire), 74 % des écoliers marocains n'atteignent pas le niveau des performances minimales exigées en lecture et en compréhension. En 2011 (TIMSS), les déficits en fondamentaux non acquis pour la grande majorité des élèves subsistent. Le score total du Maroc est de 264, juste avant le dernier pays, le Yémen. Pour l'acquisition de la lecture, le Maroc se positionne parmi les derniers pays classés, avec un score de 310, alors que, par exemple, le Qatar atteint le score de 425 et Hongkong, 571.

Parmi les explications de cet échec persistant, celles qui renvoient aux dysfonctionnements de la gouvernance, et plus précisément à un mode de gestion qui évacue la redevabilité, sont importantes à considérer.

Le Baromètre mondial de la corruption confirme en 2013 la situation préoccupante du secteur éducatif. Les personnes qui sont en contact avec le secteur et qui ont payé des pots-de-vin, dans la région MENA, se situe à une moyenne de 22 %. Dans le cas du Maroc, la corruption n'épargne pas le secteur de l'éducation. 16 % de la population en contact avec l'Education nationale a eu une expérience de corruption ; 60 % considèrent que le système est extrêmement corrompu. Transparency International avance, en général, que dans les pays où existe plus de transparence et où la loi est mise en application, davantage de jeunes vont à l'école ; par ailleurs, l'offre des services publics éducatifs est en général meilleure.

Le rapport mondial sur la corruption dans le secteur de l'éducation (GCR-Education, 2013) a suggéré des pistes pour promouvoir la redevabilité sociale. Les différents ministères de l'éducation ont été invités à faire la chasse à la corruption. L'approche recommandée est fondée sur le respect des droits de l'homme et met l'accent sur la participation, la redevabilité, la transparence et la non-discrimination. Le modèle alternatif à promouvoir place au cœur du dispositif l'implication et la contractualisation des politiques éducatives avec les acteurs, qui deviennent également concernés par le suivi et l'évaluation. Le processus fait le lien entre responsabilité et atteinte des résultats. Les parents, élèves et enseignants sont considérés comme des acteurs actifs dans la réalisation du droit à l'éducation. Les gouvernements, sur la base du principe de la redevabilité, devraient permettre le suivi des dépenses éducatives et s'assurer que les données des systèmes de gestion de l'éducation sont accessibles au public.

---

(14) Au moins jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire.

(15) *Trends in International Mathematics and Science Study*.

(16) *International Reading Literacy Study*.

Les discussions en cours, dans le contexte des Objectifs du millénaire, offrent l'occasion d'élaborer des indicateurs de gouvernance, des mécanismes de redevabilité pour réaliser dans les faits une éducation gratuite et de qualité pour tous.

**Mohammed AKAABOUNE** (Université Mohammed V-Souissi, Rabat), *Structures de production et structures de formation : quelles liaisons ?*

La problématique de la relation entre la formation et l'emploi revêt une importance vitale. Au Maroc, le taux de chômage des jeunes diplômés est très élevé, il nécessite l'établissement d'un diagnostic profond pour trouver des solutions optimales. Cette problématique doit interpeller aussi bien les décideurs que les chercheurs. De nombreuses études ont été faites sur le sujet, et diverses mesures ont été prises pour éradiquer ce fléau avec souvent des résultats limités. A travers cette intervention, nous présenterons un état des lieux des liaisons formation-emploi. Ces liaisons ne semblent pas être solides, et leur rupture serait beaucoup plus qu'un problème de moyens auxquels se ramènent les explications habituelles. La déconnexion semble être liée aux aspects qualitatifs de la formation au Maroc, laquelle formation est à l'origine caractérisée par une différence de qualité de l'enseignement dispensé aux différentes catégories sociales, ce qui se traduit par des inégalités de chance et donc de possibilité d'accès au monde de l'emploi. L'enseignement, qui fut un moyen d'ascension sociale, risque de devenir un moyen de reproduction des inégalités. Il nous paraît que cette déconnexion est le résultat de deux types de désarticulation : la désarticulation entre les structures éducatives et les structures productives, d'une part, et la désarticulation entre le volet institutionnel et le volet opérationnel de l'action éducative, d'autre part.

La première désarticulation vient du fait que les structures productives constituent le débouché pour le monde de la formation ; mais, face aux mutations que connaît le Maroc depuis le début des années 80, des changements profonds font que les deux types de structure ne sont pas bien connectés. Des efforts sont fournis pour améliorer l'offre de formation, mais les résultats ne sont pas toujours probants.

La seconde désarticulation est liée à l'emploi des ressources. Il nous semble qu'il s'agit d'un problème d'utilisation des ressources plutôt que du volume des ressources budgétaires elles-mêmes. Dans ce sens, nous opérons une distinction entre ce qui relève de l'institutionnel et qui est budgétivore de ce qui relève de l'opérationnel. Souvent, des décisions sont prises, mais leur mise en œuvre pose des problèmes, ce qui nécessite une révision des démarches de conception et d'exécution des nouvelles modalités de formation.

L'objet de cette intervention est, dans un premier axe, de présenter l'état des lieux et de relater les efforts fournis pour adapter la formation à l'emploi et les limites de ces mesures. Un deuxième axe présente des suggestions pour améliorer l'offre de formation au Maroc.

**Nouh EL HARMOUZI** (Université Ibn Tofail, Kénitra), *Régulation institutionnelle et qualité des politiques de développement du capital humain*

Cette contribution visera à apporter des éléments de réponse aux questions de savoir quelles sont les raisons institutionnelles des faibles aptitudes du système éducatif et *ipso facto* du capital humain de ces pays et les causes de sa faible réactivité face à un environnement changeant. Dans un deuxième temps, cette contribution essaye de montrer quel est l'impact du « magnétisme du passé » ou de la *path dependancy* et le poids qu'ils exercent sur les capacités d'ajustement et d'adaptation du système éducatif. La troisième partie de ce travail tente de mettre en relief les ingrédients institutionnels de base permettant de briser la dynamique vicieuse et paralysante du conservatisme afin de mettre en place un réel et durable changement du système éducatif.

**Mots-clés:** capital humain, institution, *path dependency*, conservatisme, changement, groupe de pression, innovation.

Les politiques visant à promouvoir l'éducation sont fondamentales. En ce début de millénaire marqué par une crise systémique, l'éducation constitue sans le moindre doute un droit de tout être humain et même plus, l'un des « *éléments constitutifs du développement* » (Sen, 2000, p. 15). Eduquer signifie ni plus ni moins « conduire un être non social à devenir social » (Cherkaoui, 1986, p. 3). Processus permettant l'assimilation d'un individu à la société dont il est issu, lui-même rétro-agissant par la suite sur cette même société (17), il est largement aisé de comprendre les enjeux des politiques d'éducation qui joueront un rôle déterminant dans l'avenir de la région MENA par les possibilités d'innovation, d'adaptation, de développement et de croissance que l'éducation peut offrir dans un monde globalisé. D'autant plus qu'un citoyen instruit est indubitablement un citoyen libéré (Sen 1999, p. 61), apte à se défaire des idéologies rampantes qui l'entourent (il est loisible de penser ici aux idéologies de l'islamisme politique, mais pas uniquement (Boudon, 2003)). D'ailleurs, cette prise de conscience internationale de l'importance des politiques d'éducation à travers le monde est loin d'être nouvelle : dès les années 50, l'UNESCO s'est affichée en « pionnière » de l'instruction avec pour objectif la généralisation de la scolarité obligatoire, un objectif fondé sur la Déclaration universelle des Droits de l'Homme reconnaissant « le droit de toute personne à l'éducation ». S'ensuivirent cinquante années de vaillants efforts internationaux qui ont trouvé leur apogée dans les récents Objectifs du millénaire pour le développement faisant écho à la « Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous » (9 mars 1990).

Cinquante années donc d'efforts internationaux, de rencontres internationales, des sommes massivement investies, des réformes mises en œuvre... Et pourtant, un constat : la région MENA reste marquée par des résultats mitigés à médiocres de ses politiques d'éducation (MENA Development Report, 2008). Le Maroc est à n'en point douter un cas particulièrement topique, illustrant parfaitement la situation des pays MENA. Alors que nombre d'études (Heinrich, Hildebrand, 2001) s'entendent pour dire que les individus titulaires d'un diplôme universitaire ont un taux de chômage moins élevé que les personnes moins éduquées, au Maroc, « *non seulement le diplôme n'est plus un viatique contre le chômage, mais il est même systématiquement devenu un facteur de risque pour trouver un emploi* » (Antoine et al. 2001)! L'échec des politiques d'éducation apparaît ainsi au grand jour. Certes, les statistiques laissent apparaître un réel recul de l'analphabétisme ; elles laissent également et bien heureusement apercevoir les remarquables avancées quant à l'accès paritaire à l'éducation ainsi que de réels progrès... (MENA Development Report, 2008). Toutefois, en dépit d'efforts considérables fournis par la région MENA (à titre d'exemple sur la période 1965-2003, le MENA a investi 5 % de son PIB dans l'éducation contre 3 % pour les pays d'Asie de l'Est et d'Amérique du Sud, MENA Development Report, 2008), l'échec demeure patent puisque ces efforts n'ont pas abouti à une société capable d'intégrer tous ces individus nouvellement « éduqués ».

Comment donc réduire et résoudre ce phénomène ? Quelles seront les solutions permettant de sortir du marasme de l'échec des politiques de l'éducation ? L'objet de cette présentation tendra modestement à proposer quelques voies de sortie. Toutefois, il est bien évident qu'il ne peut être proposé de traitement à une pathologie sans en avoir compris et évalué les origines. La question en amont est finalement la suivante : le cadre institutionnel (nous entendons par là les institutions formelles et informelles) des sociétés de la région MENA est-il apte à susciter un enseignement de qualité et des politiques publiques d'éducation viables ? De la réponse à cette question découleront les propositions permettant de remettre les pays du MENA sur la bonne voie pour leur avenir quant à leur politique d'éducation. Un constat s'impose en effet : aucune politique éducative ne pourra prétendre au succès en ignorant le cadre institutionnel car « tout système

---

(17) John Rawls estimait que « le souci que l'État porte à l'éducation des jeunes tient à leur rôle futur de citoyens. Il porte sur des éléments aussi essentiels que l'acquisition d'une faculté de comprendre la culture publique et de participer à ses institutions, la capacité à être des membres de la société économiquement indépendants leur vie durant, à développer des vertus politiques, tout cela à partir d'un point de vue lui-même politique » (Rawls J. (1995) p. 245). Durkheim disait également que l'éducation est « avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence » (Durkheim E. (1922), p. 3).

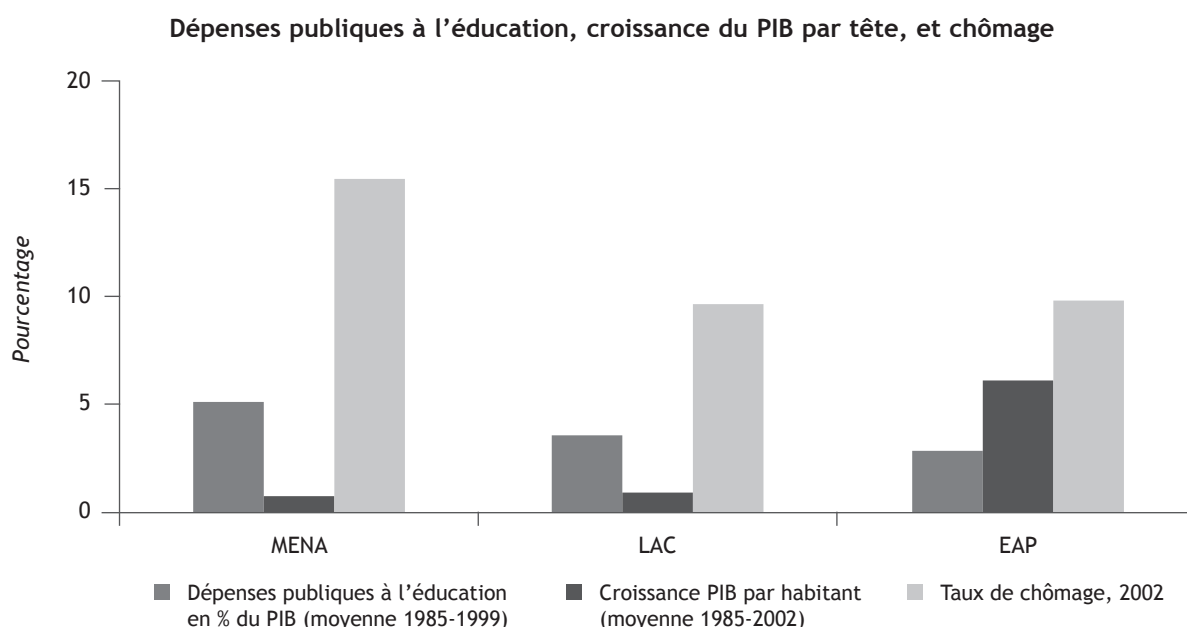
éducatif s'insère dans une matrice socioculturelle et sociopolitique » (Hugon, 2005, 23). Pour évidente que paraisse cette assertion, il n'en demeure pas moins que nombre d'échecs passés des politiques d'éducation peuvent être expliqués par la non ou la faible prise en considération de ces facteurs institutionnels.

## I. Situer les politiques éducatives de la région MENA dans leur cadre institutionnel : comprendre les origines des résultats mitigés

L'éducation doit être comprise comme un support (Hugon, 2005, p. 22) et non comme une panacée. Son efficacité dépend largement de son contexte socio-culturel, car à l'évidence, les politiques d'éducation n'interviennent pas dans un vide institutionnel (le terme institution doit être compris comme un ensemble de règles, formelles et informelles, de comportements observés par les individus dans une société ; ces règles structurent les interactions humaines). Les acteurs (en l'occurrence, dans notre analyse, toutes les parties prenantes du système éducatif) réagissent au cadre institutionnel dans lequel ils évoluent puisque ce dernier fournit une structure d'incitations dans la société (Easterly, 2005, 2006, North, 1990). Le comportement de ces acteurs est ainsi à situer dans un système économique lui-même intégré dans un contexte sociopolitique et culturel. En conséquence, un cadre institutionnel et incitatif inapproprié mène à des choix également inappropriés, les politiques d'éducation n'échappant pas à cette logique.

### a. Absence de retombées bénéfiques des investissements en termes de croissance et de baisse de la qualité de l'éducation

L'expérience démontre qu'en l'absence d'un cadre institutionnel incitatif, les retombées des investissements dans le capital humain sont loin de produire les résultats escomptés. Les données et les résultats (MENA Development Report, 2008) de quarante années de politiques massives visant à promouvoir l'éducation sont sans appel : l'éducation dans les pays de la région MENA n'implique pas nécessairement et automatiquement la croissance, en dépit de sommes massivement investies (et ce comparativement à d'autres pays, voir figure).



Source: Dépenses publiques d'éducation – Institut des statistiques Unesco par EdStats; croissance du PIB par tête: base de données GDF et WDI; Taux de chômage: valoriser les possibilités d'emploi dans les pays du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord (Banque mondiale 2004).

Note: LAC = Amérique latine et les Caraïbes; EAP = Asie de l'Est et Pacifique. Dépenses publiques à l'éducation pour LAC et MENA est la moyenne de 1985, 1990, 1995 et 1999; pour EAP, moyenne pour 1988, 1990 et 1995.



Ainsi que le rappelle justement Easterly, apprendre est certes une bonne chose, mais les objectifs administratifs des taux d'inscription ne créent pas en eux-mêmes la croissance (Easterly, 2001). Si les pays du MENA ont connu des succès quant aux taux de scolarisation, cela n'a vraisemblablement pas entraîné les conséquences positives attendues. Pire, ces chiffres de « bons élèves » mesurés par le taux de scolarisation et la parité dans l'accès à l'éducation ont été obtenus au prix de la qualité de l'enseignement. Les pays du MENA n'ont en effet pas été épargnés par le fameux phénomène bien connu des sociologues de l'éducation, à savoir la massification de l'enseignement et son corollaire, l'uniformisation. Si la démocratisation de l'éducation est à n'en point douter un objectif non négociable, il n'en demeure pas moins que mise en place sans précaution, cette démocratisation scolaire se traduit par une baisse générale du niveau des élèves (les premiers à souffrir du phénomène étant d'ailleurs les élèves issus des milieux modestes). Ainsi c'est la quantité qui a été favorisée aux dépens de la qualité, et, dès lors, le cercle vicieux des difficultés s'est insidieusement mis en place : classes surchargées, maîtres mal formés et mal rémunérés, peu encadrés et peu incités... L'école devenant alors davantage « un lieu de gardiennage social où sont véhiculés des savoirs mémorisés plus que d'acquisition de savoirs » (Hugon, 2005, 23) finissant par ne plus remplir sa fonction initiale : développer les intelligences et former des compétences. Les décideurs politiques du Maroc fournissent – *de facto* – la meilleure preuve de désaveu d'un système éducatif public qu'ils ont eux-mêmes mis en place et entretenu. Dans un livre intitulé *la Mission française au Maroc vs la mission de l'école marocaine : ségrégation*, Moha Hajar, 2008, statistiques à l'appui, a démontré qu'entre 1968 et 2005, la majorité des élèves des trente écoles de la Mission française était issue des deux cents plus grandes familles marocaines (ces familles appartenant soit au monde des affaires soit à la sphère de la décision publique). L'illustration la plus caricaturale de ce désaveu était la présence de 343 élèves issus de la famille Laraki, Monsieur Azzeddine Laraki ayant été ministre de l'Education nationale et ayant lui-même lancé la campagne d'arabisation de l'enseignement au Maroc !

Les études internationales (MENA Development Report, 2008) confirment les faibles résultats des politiques d'éducation conduites et sont sans appel : le système éducatif de la région est touché par des taux élevés d'abandon et des résultats relativement faibles en matière d'examens internationaux, un taux de chômage particulièrement élevé parmi les diplômés une grande partie de la population active instruite, des enseignants insuffisamment motivés...

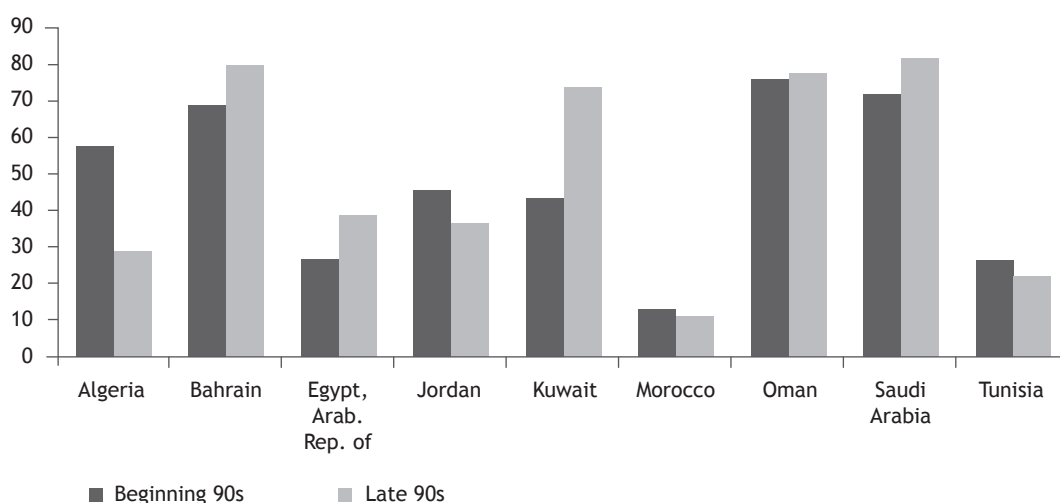
### ***b. Structure institutionnelle et pullulement des diplômés « capteurs de rente » : l'inadaptation des diplômés à la demande du marché***

L'une des difficultés majeures réside dans la structure institutionnelle – à travers les incitations quelle procure – qui encourage à acquérir tel type de connaissance ou tel autre (Beine et Docquier, 2000). Dès lors, l'éducation acquise se révélera ou non propice à la croissance selon que l'accumulation de connaissances et de compétences favorisera soit les activités créatrices de richesses soit les activités de recherche de rente. Ainsi, un gouvernement lourdement interventionniste peut pousser les acteurs à opter pour des études et des activités qui redistribuent le revenu plutôt que des formations ou travaux qui génèrent de la richesse (Easterly, 2001). De même, dans un pays dans lequel le gouvernement adopte un comportement kleptocratique, confisquant le revenu national au profit de quelques privilégiés, une personne éduquée n'a pas intérêt à se lancer dans une activité productive accroissant son revenu : elle a plutôt intérêt à utiliser ses compétences pour profiter du système et pousser à des politiques qui la favorisent (Easterly, 2001). Dans ces situations donc, le cadre institutionnel incite l'étudiant à acquérir des connaissances préparant à des activités peu utiles ou inutiles, voire nuisibles au développement à long terme. Il est à souligner le pullulement de « diplômés capteurs de rente » se manifestant par un afflux massif d'étudiants vers des disciplines telles que le droit, les sciences politiques... en résumé, des disciplines guidant vers des carrières administratives, sources de revenus garantis, de prestige et de pouvoir (Colclough, 1989 ; Murphy *et al.*, 1991, 1993). Cette tendance est confirmée par la Banque mondiale : « *There is a strong preference for fields of study that prepare students for administrative careers rather than for private sector jobs. These two effects*

*essentially deprive the economy from benefiting from its investment in education to achieve higher productivity, individual earnings, and economic growth.* » (MENA Development Report.) Ainsi et de manière tout à fait rationnelle, l'étudiant s'engage dans des formations le menant vers des activités de captation de rente et des richesses nationales plutôt que vers des activités génératrices de richesses.

Ainsi, le système éducatif finit par produire une offre d'éducation de faible qualité et/ou inadaptée aux besoins du marché du travail. De ce fait et dans le but d'apaiser les tensions sociales causées par la pression du chômage, les gouvernements ont eu recours au secteur public comme employeur de dernier ressort. Il en résulte une lourde bureaucratie administrative et un secteur public pléthorique accroissant les dépenses publiques, asphyxiant le fonctionnement de l'activité économique et donc le développement (voir figure 2).

**Public Sector Employment as a Share of Total Employment in MENA Countries (percent)**



Source: Adapted from World Bank 2004.

Dès lors, l'activité économique globale du pays se dirige essentiellement vers des activités de redistribution des richesses, et, dans ces conditions, il est aisé de comprendre les faibles résultats des investissements dans l'éducation sur la croissance du pays.

## II. Perspectives et évolution des politiques éducatives de la région MENA: vers la levée des blocages

Le constat est donc clair: un contexte institutionnel incitatif inapproprié conduit nécessairement les politiques d'aide dans le secteur de l'éducation et les investissements engagés, fussent-ils colossaux, à des résultats faibles, dans les meilleurs des cas, à des échecs retentissants, dans les pires. En amont de toute initiative, une réflexion sur les nécessités mais également les difficultés d'améliorer/modifier le cadre institutionnel et incitatif est nécessaire pour penser les déblocages et les dysfonctionnements des politiques éducatives.

### a. Difficultés et nécessités d'agir sur le cadre institutionnel

Il est nécessaire de souligner que le constat du dysfonctionnement du système éducatif n'entraînera pas *ipso facto* une action des parties prenantes du système vers le réajustement et le changement. La perception du dysfonctionnement n'entraîne pas mécaniquement et instantanément la révision du *statu quo*; ce dernier pourrait se traduire par une situation d'équilibre sous-optimal, voire nuisible. Cette perception est certes

nécessaire, mais insuffisante. En effet, la structure institutionnelle en place aura engendré des phénomènes de freinage entravant les actions innovatrices permettant un réajustement du cadre institutionnel et *de facto* une amélioration de la qualité de l'éducation.

Premièrement, la structure en place aura suscité un phénomène de dépendance aux sentiers (*Path dependency*). Cette dépendance aux choix faits par le passé est causée par un ensemble de contraintes imposées aux possibilités de choix du présent et du futur par les expériences antérieures. North (1990, 1996) explique pourquoi certaines institutions se figent et résistent aux forces du changement : changer signifierait perdre l'amortissement des investissements de départ et devoir réinvestir à nouveau. Il faudrait également reprendre les processus d'apprentissage et de formation avec de nouveaux coûts d'apprentissage et de remodelage, lutter contre l'aversion aux risques et à l'incertitude, rester coordonné avec les autres secteurs, être capable de prévoir les nouveaux comportements adaptés... Deuxièmement, la structure institutionnelle aura indubitablement « nourri » des acteurs qui, attachés à elle (d'aucuns diraient plutôt aux avantages qu'elle procure), tenteront de s'opposer à sa modification. En d'autres termes, les structures accumulées donnent naissance à des acteurs dont la survie dépend de la perpétuation desdites structures. Ainsi, en toute rationalité, ces acteurs préféreront perpétuer le *statu quo* plutôt que de transformer ou innover, conduisant dès lors à l'affaiblissement voire à la sclérose du système éducatif (*public choice*).

Pourtant, la qualité d'un système éducatif dépend de sa réactivité et de sa capacité d'adaptation et d'innovation sans freins ni délais excessifs. Cette réactivité et capacité sont déterminées par l'existence d'institutions capables de bonifier et de garantir la qualité du système éducatif. Ainsi, dans un Etat de droit transparent et rendant des comptes, où les droits de propriété sont clairement définis et respectés, où les citoyens peuvent participer aux affaires publiques et avoir accès à une presse indépendante, où la régulation laisse place aux initiatives privées (voir l'indice global de la gouvernance, Kaufmann *et al.*, 1999 ; Alesina *et al.*, 1996), les incitations à l'innovation et à l'adaptation sus-mentionnées sont favorisées. Dès lors, l'amélioration des politiques éducatives nécessite la prise en considération de ce « bon » cadre institutionnel et une connaissance profonde des forces qui pèsent sur le système éducatif et des coûts du changement.

Ainsi, afin d'atteindre le but escompté, toute politique éducative se doit d'être vigilante à l'égard des innovations et des progrès techniques, elle se doit d'encourager la recherche, les innovations et l'adaptation et de procurer des incitations au changement. De plus, ces politiques devront être courageuses en stimulant les activités nouvelles au lieu de se replier sur des activités défensives et complaisantes envers les corporatismes. Une complaisance qui conduit trop souvent à une politique de sauvegarde de l'obsolète et du « condamné à disparaître », aux dépens de l'intérêt à long terme du système éducatif. Tôt ou tard, et dans un monde compétitif en perpétuel changement, l'adaptation devra se faire, mais le prix de tout retard sur le plan éducatif n'en sera que plus élevé, et il devra être payé. Il est évident que le douloureux problème des « laissés-pour-compte » du changement se posera, car la modification des règles fait inévitablement des gagnants et des perdants. Il est essentiel pour réussir la transition de savoir qui sont les perdants, quel est leur poids sur le système éducatif et donc à quel point les perdants potentiels pourraient faire obstacle aux modifications proposées. Les nouvelles politiques éducatives ne seront donc efficaces que si elles prennent en considération les victimes, les « perdants » du changement et les aident à s'adapter aux nouvelles conditions de l'activité éducative. Toutefois, soulignons que cette politique d'adaptation ne devrait pas se transformer en une politique durable d'assistance généralisée.

### **b. Vers le renforcement du tandem politiques publiques/initiatives privées...**

Le changement du système éducatif (primordial afin qu'il soit adapté aux exigences de la croissance) sera jugé « juste » et d'autant mieux accepté qu'il arrivera à susciter un consensus (ou l'adhésion d'une grande majorité) et réduire les tensions entre les principaux acteurs. En d'autres termes, le changement doit être le fruit d'un compromis entre les divers intérêts (Etat, secteur public, étudiants, parents d'élève). L'incrémentation qui suggère une succession de petites décisions, chacune limitée dans sa portée, permet

de réduire significativement les incertitudes inhérentes aux bouleversements et aux changements. Les changements marginaux sont en effet moins susceptibles de produire des échecs lourds que les décisions majeures induisant des changements substantiels brusques. Accompli chronologiquement et sur la base des expériences de par le monde, l'ensemble de ces changements progressifs peut néanmoins finir par produire des transformations substantielles, et parfois avec plus de succès que ne pourraient en avoir des changements plus radicaux et asociaux.

Ainsi toute solution doit être inclusive en prenant en considération les spécificités locales de ces pays et leur héritage historique du secteur public.

Les solutions proposées peuvent s'articuler autour de trois axes :

1. L'amélioration directe du service public à travers la poursuite et le renforcement des mesures incitatives (salaire, matériel, etc.) visant l'amélioration de la qualité chancelante du système éducatif public.
2. Faire place au secteur privé qui va contribuer à l'amélioration du secteur public en désengorgeant les classes en sureffectifs, en permettant un taux d'élèves par enseignant bien plus raisonnable (réponse à la massification). Mais surtout, le secteur privé va jouer un rôle de compétiteur, contribuant ainsi à l'amélioration de la qualité de l'enseignement public en créant une pression compétitive positive sur le secteur public.

Des études ont démontré le rôle bénéfique des écoles privées sur la qualité de l'enseignement public (Couch, Shughart, Williams, 1993) : dans l'Etat de Caroline du Nord, on a constaté une nette progression du secteur privé éducatif. En faisant passer des tests à l'ensemble des étudiants de la région, les résultats ont démontré que les élèves du public ont obtenu de meilleurs résultats (sur le long terme) depuis que le secteur privé est entré en scène.

Dans son livre : *The Beautiful Tree: A Personal Journey Into How the World's Poorest People Are Educating Themselves*, James Tooley (2009), statistiques à l'appui, infirme la croyance dominante selon laquelle les écoles privées ne verront pas le jour dans des zones pauvres et la qualité de l'enseignement de ces écoles privées (quand elles voient le jour) est inférieure à celle des écoles publiques. Son analyse montre que des écoles privées ont émergé et profité aux couches les plus pauvres dans des régions très pauvres telles que la province de Gansu en Chine ; de Ga au Ghana ; de Hyderabad en Inde et de Kibera au Kenya. L'idée selon laquelle ces écoles dispensent un enseignement de faible qualité en comparaison avec l'enseignement public ne résiste pas à l'épreuve des faits. Les scores obtenus par les élèves des écoles privées des pauvres (reconnues par l'Etat) sont quasi systématiquement supérieurs aux scores obtenus par les élèves des écoles privées (non reconnues) et les écoles publiques (voir figure). Les études de l'Unesco (2007) corroborent les thèses de Tooley (2009) et montrent qu'avec 96 %, Macao (Chine) a la plus grande proportion de scolarisation privée. Les dépenses des ménages sont les plus importantes au Nicaragua, où les familles assument presque la moitié des coûts de l'éducation primaire et secondaire. Des taux élevés de dépense privée ont été également rapportés par le Chili (31 %), l'Indonésie (25 %) et le Laos (21 %).

3. Mettre en place un système de soutien direct aux couches les plus défavorisées en distribuant des chèques-éducation dégressifs aux familles en fonction de leurs revenus. Cette mesure pourrait remplacer les aides et les subventions privées/publiques qui transitent par des circuits lourdement bureaucratisés et profondément corrompus. Ce système a vu le jour dans plusieurs pays dont le Chili, la Suède, le Royaume-Uni, les Pays-Bas, Hong Kong et les États-Unis.

L'agrément ou l'habilitation étatique (pour percevoir les chèques-éducation des familles) ne doivent être accordés qu'aux établissements :

- dispensant une scolarité de base de qualité suffisante visant, entre autres, à développer la créativité, l'esprit critique plutôt que l'apprentissage par cœur (Kuran, 1998, p. 85), se contentant de reproduire et véhiculer des connaissances désuètes et entretenir le *statu quo* ;

- respectant des règles clairement définies par l'Etat qui visent à encourager un enseignement favorisant l'adoption des formations innovantes et interdisant les programmes prêchant la violence, la haine et l'intolérance (comme les écoles coraniques en Afghanistan et certains programmes en Arabie saoudite, etc.).

Le système des chèques-éducation n'a pas uniquement le mérite d'aider les populations les plus défavorisées, c'est aussi une alternative permettant de résoudre le dilemme du contrôle (problématique du principal/agent). Il permettrait aux familles d'exercer un contrôle en aval sur la qualité du système éducatif, en plaçant leurs enfants dans l'établissement de leur choix. Cette mesure permettra à moyen et long terme un surcroît de qualité dû à l'émulation entre les établissements et donc entre les enseignants, puisque les familles cautionneraient ou bien sanctionneraient une école en fonction de ses résultats (Hirschman, 1970). Le chèque-éducation, avec la suppression de la carte scolaire, favorise une plus grande mixité sociale.

Voilà une esquisse de feuille de route pour un futur un peu moins sombre. Reste à savoir si les parties prenantes en verraient l'intérêt. L'enjeu est de taille. Il ne faut plus se contenter de changer le pansement, il faut impérativement penser le changement afin de sauver un système éducatif grippé et vétuste, dans une période critique de grave crise économique où gonflent les périls du fondamentalisme et où la situation politique et sociale risque de s'écrouler plus que jamais.

## Références

- ANTOINE P., RAZAFINDRAKOTO M. & ROUBAUD F. (2001) « L'insertion dans trois capitales africaines: Akar, Yaoundé, Antananarivo », in R. COLLIGNON & M. DIOUF (dir.), *les Jeunes: hantise de l'espace public dans les sociétés du Sud?*, Autrepart, 18: 17-36.
- BOUDON R. (2003), *Raison. Bonnes raisons*, Paris, PUF.
- CHERKAOUI M. (1986), *Sociologie de l'éducation*, Paris, Que sais-je?
- DAVID P. (1985), « Clio and the Economics of QWERTY », *American Economic Review*, 75, p. 332-337.
- DURCKHEIM E. (1922), *Education et sociologie*, Paris, Alcan.
- EASTERLY W. (2001), *The Elusive Quest for Growth: Economists' Adventures and Misadventures in the Tropics*, MIT Press, Cambridge, Londres.
- EASTERLY W. (2006), *The White Man's Burden: Why the West's Efforts to Aid the Rest Have Done so Much Ill and so Little Good*, The Penguin Press, New York.
- HAJAR M. (2008), *la Mission française au Maroc vs. la mission de l'école marocaine: ségrégation*.
- HEIRINCH G., HILDEBRAND V. (2001), *Public and Private Returns to Education in the European Union An Appraisal*, European Investment Bank, Luxembourg.
- HIRSCHMAN A.O. (1970), *Exit Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University press, Cambridge, Londres.
- HUGON P. (2005), « La scolarisation et l'éducation: facteurs de croissance ou catalyseurs du développement? », *Mondes en développement*, vol. 33-2005/4-n° 132
- KURAN T. (1998), « Islam et sous développement: un vieux puzzle revisité », *JEEH*, vol. 8, n° 1, p. 27-60.
- MENA Development Report, *The Road not traveled Education Reform in the Middle East and Africa*, World Bank, 2008.
- NORTH D. (1990), *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge University Press, Cambridge.
- NORTH D. (1991), « Institutions », *Journal of Economic Perspectives, American Economic Association*, vol. 5(1), p. 97-112.
- NORTH D. (2005), *le Processus du développement économique*, Paris, Organisation.
- RAWLS J. (1995), *Libéralisme politique*, Paris, PUF.
- SEN A., (1999), *l'Economie est elle une science morale?* Paris, La Découverte.
- SEN A., (2000), *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Paris, éd. Odile Jacob.

- TOOLEY J. (2005), «Private Schools for the Poor, Education Where no One Expects it», *Education Next: A Journal of Opinion and Research*, 5 (4), p. 22-32.
- TOOLEY J. (2009), *The Beautiful Tree: A Personal Journey Into How the World's Poorest People Are Educating Themselves*, Cato Institute, Washington DC.
- TULLOCK G. (1998), «The Fundamentals of Rent-Seeking», *The Locke Luminary*, vol. I, n° 2.
- UNESCO (2007), «Quelles ressources investissent nos sociétés civiles dans l'éducation?» [http://www.uis.unesco.org/template/pdf/EducGeneral/Factsheet07\\_No4\\_FR.pdf](http://www.uis.unesco.org/template/pdf/EducGeneral/Factsheet07_No4_FR.pdf)

### Mohamed BEJAR, *Vers une réponse locale aux inégalités de l'école marocaine*

La lecture des indicateurs de l'enseignement au Maroc, notamment ceux à caractère quantitatif comme le taux d'accès et le taux de rétention, montre qu'on est resté confronté aux mêmes problématiques depuis plusieurs décennies. Les disparités entre régions, entre milieu urbain et milieu rural et entre filles et garçons demeurent persistantes.

Pis encore, il semble que la volonté d'en finir avec ces disparités, en relevant le défi de la généralisation, s'est faite au détriment de la qualité. Les rares études disponibles à ce sujet et le recoupement des études d'organismes internationaux sur la question éducative au Maroc montrent bien que nos indicateurs qualitatifs sont en détérioration continue. La preuve par les faits en est l'engouement, de plus en plus prononcé, des parents pour l'éducation privée.

Ces inégalités éducatives se retrouvent, d'une manière ou d'une autre, reflétées dans les indicateurs de développement humain, que ce soit en termes d'emploi et de qualité d'emploi, de conditions de la femme et de l'enfant ou en termes de taux de pauvreté.

La persistance de ces inégalités compromet les chances d'un développement équilibré des différentes régions du pays et augmentent la pression de la migration vers les pôles urbains, en amenant dans son sillage toutes les problématiques d'exclusion que nous connaissons.

En dépit de la question de la qualité pédagogique du système, les problématiques d'inégalités, que ce soit d'accès (en termes d'offre éducative) ou de capacités des parents à accorder un intérêt et à investir dans le processus d'éducation de leurs enfants (en termes de demande éducative), compromettent déjà les chances d'un développement équilibré entre les différentes régions du pays dans un premier temps avant de peser, plus lourd encore, sur les conditions premières d'une redistribution équitable des fruits de la croissance.

Face à la persistance de ces inégalités, on remarque la persistance de l'approche centralisée de la question éducative. Face à des réalités diverses et des problématiques éducatives locales, le financement et la gouvernance (en termes de prise de décision) du système exclut tous les partenaires locaux.

A travers ce double questionnement, la communication proposée tentera, à travers l'exploration d'une réponse territoriale, de discuter des mécanismes d'intervention publique les plus appropriés dans cet environnement éducatif tant marqué par les inégalités intra- et inter-régionales.

La communication tire son originalité de la tentative d'intégrer la dimension territoriale dans l'explication des inégalités éducatives intra- et inter-régionales au Maroc. Ainsi, nous considérerons chaque région comme un territoire doté de ressources territoriales (matérielles et immatérielles) et marqué par une configuration de jeux d'acteurs qui lui est propre.

Afin de tenter de comprendre la teneur des interrogations soulevées, nous proposons de nous appuyer sur les théories de la croissance endogène initiées par P. Romer (1986, 1990) et R.E. Lucas (1988) et la

nouvelle économie géographique initiée par Krugman (1991). Comment ces inégalités, par leur caractère cumulatif, influent sur le développement humain sera analysé à travers le prisme des travaux d'Amartya Sen. La notion des Bien public local (BPL), dont notamment le théorème de Georges et les récentes analyses en termes de politique économique régionale, définie par Eliane Mossé comme un ensemble de mesures pour atteindre des objectifs dans un contexte déterminé, nous permettra d'explorer une réponse territoriale à la problématique des inégalités éducatives.

*Classification JEL*: F43, I21, I22, I28, J78, O11, O15, J24.

### **Références**

AMPARO Castelló-Climent and RAFAEL Doménech (2006), « Human Capital Inequality, Life Expectancy and Economic Growth », Septembre.

CHECCHI Daniele (2006), *The Economics of Education: Human Capital, Family Background and Inequality*, Cambridge: Cambridge University Press.

Geraint Johnes. *International Handbook on the Economics of Education*. Edited by How do Education Affect a Country Economic Performance.

ROBERT Barro, *Human Capital and Economic Growth*.

ROMER Paul (1990), *Human Capital and Growth: Theory and Evidence*, Carnegie-Rochester Conference Serie on Public Policy 32, 251-286.

ROBERT e. Lucas, jr. *On the Mechanics of Economic Development*.

## ASSEMBLÉE GÉNÉRALE ORDINAIRE

### RAPPORT D'ACTIVITÉ JUIN 2013 - JUIN 2014

Le présent rapport couvre les activités organisées par l'AMSE au cours de la période juin 2013-juin 2014.

Les Procès-verbaux des réunions peuvent être consultés au Bureau de l'AMSE (Faculté des Sciences juridiques, économiques et sociales, Université Mohammed V-Agdal, Bd des Nations unies, Rabat).

Le détail des activités organisées est disponible en ligne sur le site web de l'AMSE ([www.amse.ma](http://www.amse.ma))

#### Réunions du Comité directeur et du conseil d'administration

##### 1. Comité directeur

- Jeudi 20 juin 2013 (Ordre du jour: Suivi des décisions du 7<sup>e</sup> Congrès, composition du conseil d'administration, budget 2014, code d'éthique).
- Jeudi 12 septembre 2013 (ordre du jour: programme d'activité 2013-2014, budget 2014)
- Jeudi 7 novembre 2013 (ordre du jour: planning du programme d'activités 2013-2014, argumentaire du colloque thématique de juin 2014, divers)
- Jeudi 12 décembre 2013 (ordre du jour: programme d'animation scientifique, Questions d'économie marocaine 2013, site web, transformation des PUM en PEM (Presses économiques du Maroc))
- Jeudi 6 février 2014 (ordre du jour: animation scientifique, Questions d'économie marocaine 2013, fonctionnement de l'AMSE)
- Jeudi 6 mars 2014 (ordre du jour: animation scientifique, Questions d'économie marocaine 2013 et 2014, fonctionnement de l'AMSE)
- Jeudi 8 mai 2014 (ordre du jour: colloque thématique, animation scientifique, Questions d'économie marocaine 2014, Groupe de recherche sur l'économie islamique)
- Jeudi 22 Mai 2014 (ordre du jour: colloque thématique de juin 2014: présentation par le comité scientifique du colloque des évaluations des propositions de communication, établissement du programme du colloque, questions matérielles)

##### 2. Conseil d'administration

- Samedi 6 juillet 2013 (ordre du jour: suivi du « code d'éthique », Questions d'économie marocaine 2013 (proposition de « Questions », adhésion à International Economic Association (IEA), université économique, fonctionnement du CD et du CA)
- Samedi 5 octobre 2013 (ordre du jour: programme d'activités 2013-2014, budget 2014, projet d'université économique)
- Samedi 11 janvier 2014 (ordre du jour: colloque thématique, université économique, transformation des PUM en PEM, programme d'animation scientifique, site web, fonctionnement de l'AMSE, divers)
- Samedi 5 avril 2014 (ordre du jour: colloque thématique de juin 2014, Questions d'économie marocaine 2014, Presses économiques du Maroc, Revue marocaine d'économie, université économique, fonctionnement de l'AMSE)



### 1. Conférences

- Vendredi 10 janvier 2014: Najib Akesbi, « la Loi de Finances 2014, une lecture critique ».

### 2. Débats économiques

- Vendredi 7 mars 2014: Comment se « fabriquent » les rapports sur le Maroc. Intervenants: Ahmed LAHLIMI (Haut Commissaire au Plan), Grigori LAZAREV (consultant indépendant, ancien fonctionnaire international), Lahcen OULHAJ (président de la Commission permanente chargée de la conjoncture au Conseil économique, social et environnemental), Modérateur: Nouredine EL AOUIFI (président de l'AMSE).
- Vendredi 4 avril 2014: Rousseau et nous. Intervenants: Abdeslam CHEDDADI (philosophe et historien), Abdallah SAAF (directeur du Centre d'études et de recherche en sciences sociales, Rabat), Nouredine EL AOUIFI (président de l'AMSE).

### 3. Caféco

- Jeudi 31 octobre 2013: Omar AKALAY, *Histoire de la pensée économique en islam du 8<sup>e</sup> au 12<sup>e</sup> siècle. Le marchand et le philosophe*, l'Harmattan, Paris, 1998 (présentation: Omar AKALAY, docteur d'Etat en sciences économiques. Discutant: Omar EL KETTANI, Université Mohammed V-Agdal, Rabat (excusé). Modérateur: Nouredine EL AOUIFI, Université Mohammed V-Agdal, Rabat).
- Jeudi 28 novembre 2013: Mohamed EL FAÏZ, *Pour comprendre les révoltes arabes. Interviews posthumes*, 2013 (présentation: Mohamed EL FAÏZ, Université Cadi Ayyad, Marrakech. Discutant: Kamal TAZI LEBZOUR, Université Mohammed V-Agdal, Rabat. Modérateur: Nouredine EL AOUIFI, Université Mohammed V-Agdal, Rabat).
- Jeudi 26 décembre 2013, Conseil économique, social et environnemental, *Rapport annuel 2012, la compétitivité durable* (présentation: Lahcen OULHAJ, Université Mohammed V-Agdal, Rabat. Discutant: Mohamed BOUSLIKANE, Institut national d'aménagement et d'urbanisme, Rabat. Modérateur: Driss FREJ, Université Mohammed V-Agdal, Rabat).
- Jeudi 30 janvier 2014: Lahsen SBAI IDRISSE, *Education et économie. Quelles relations?*, Editions Bouregreg, Rabat, 2013 (présentation: Lahsen SBAI IDRISSE, Trésorerie générale du Royaume, ministère de l'Economie et des Finances. Discutant: Amina DEBBAGH, Université Mohammed V-Souissi, Rabat. Modérateur: Azeddine AKESBI, Centre d'orientation et de planification de l'éducation, Rabat).
- Jeudi 27 février 2014: Naïma LAHBIL TAGEMOUATI, *la Liste*, éditions Le Fennec, Casablanca, 2013. Présentation: Naïma LAHBIL TAGEMOUATI, Université Mohammed Ben Abdellah, Fès. Discutant: Nouredine EL AOUIFI, Université Mohammed V-Agdal, Rabat. Modérateur: Rajaa MEJJATI ALAMI, Observatoire national du développement humain, Rabat).
- Jeudi 27 mars 2014: Mustapha CHOUIKI, *La ville et le changement au Maroc. Quel changement véhicule la ville marocaine?*, Editions Institut national d'aménagement et d'urbanisme, Rabat, 2013 (présentation: Mustapha CHOUIKI, Université Hassan II, Casablanca. Discutant: Mohamed BOUSLIKANE, Institut national d'aménagement et d'urbanisme, Rabat. Modérateur: Khadija ASKOUR, Institut supérieur international du tourisme, Tanger).
- Jeudi 24 avril 2014: Timur KURAN, *Islam and Mammon*, traduction en arabe sous la direction de Nouh EL HARMOUZI, Arabic Center for Scientific Research and Human Studies, Rabat, 2013 (présentation: Nouh EL HARMOUZI, Université Ibn Tofail, Kénitra. Discutant: Ahlam Qafas, Université Ibn Tofail, Kénitra. Modérateur: Nouredine El Aoufi, Université Mohammed V-Agdal, Rabat).

- Jeudi 29 mai 2014: Negib BOUDERBALA, «L'Institut agronomique et vétérinaire Hassan II et les sciences sociales», *Critique économique*, n°30, Été 2013, p.177-194 (présentation: Negib BOUDERBALA. Discutant: Najib AKESBI, IAV Hassan II, Rabat). Modérateur: Noureddine EL AOUIFI, Université Mohammed V-Agdal, Rabat).

#### 4. Prix AMSE de thèse

- Le Prix AMSE de thèse 2011-2012 décerné à Safae AISSAOUI, *Partenariats Universités / Entreprises: mesurer l'efficacité économique des transferts pour construire une dynamique de développement territorial* est en cours de publication aux Presses Economiques du Maroc (PEM).
- Appel à candidatures 2012-2013 (mis en ligne: [www.amse.ma](http://www.amse.ma))

#### 5. Parti Pris

- Mounir ZOUITEN, «L'éducation à la citoyenneté: une contre-performance du système éducatif» (*Parti Pris* n° 6)
- Rédouane TAOUIL, «La Banque centrale doit-elle baisser son taux directeur?» (*Parti Pris* n° 7)
- Najib AKESBI, Driss BENATYA et Mohamed MAHDI, «*RuralStruc*: Le programme de recherche qui révèle les pratiques si peu éthiques de la Banque Mondiale» (*Parti Pris* n° 8).
- Grigori LAZAREV, «Le Plan de Abderrahim Bouabid» (*Parti Pris* n° 9).
- Noureddine EL AOUIFI, «Les conditions de la transition énergétique au Maroc. Vers une seconde grande transformation?» (*Parti Pris* n° 10).

#### 6. Revue de livres

- Michael STORPER, *Keys to the City. How Economics, Institutions, Social Interaction, and Politics Shape Development*, Princeton University Press, 2013, 275 pages (par Michel HOLLARD, Université Pierre-Mendès-France, Grenoble).
- Grigori LAZAREV, *les Structures agraires au Maroc, une mise en perspective historique*, Editions de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines, Rabat, 2014, 275 pages (par Noureddine EL AOUIFI, Université Mohamed V-Agdal, Rabat).
- Grigori LAZAREV, *les Politiques agraires au Maroc 1956-2006: un témoignage engagé*, éditions Economie critique, Rabat, 2012, 227 pages (par Mohamed AÏT KADI, membre de l'Académie Hassan II des Sciences et des Techniques)

### Publications

- Khadija ASKOUR, *les Réseaux de coopération productive au Maroc: cas de la filière agro-alimentaire*, PUM, Rabat, 2011.
- Kamal ABDELHAK, *Concentration urbaine et industrialisation*, PUM, RABAT, 2012.
- *Questions d'économie marocaine 2011*, PUM, Rabat, 2012.
- *Questions d'économie marocaine 2012*, PUM, Rabat, 2013.
- *Questions d'économie marocaine 2013*, PEM, Rabat, 2014.
- Rajae MEJJATI, *le Secteur informel au Maroc*, PEM, coll. "Essais" (à paraître en juillet 2014).

# Presses économiques du Maroc (PEM)

## Statut juridique

Presses économiques du Maroc est une structure éditoriale scientifique et à but non lucratif. Créée en 2009, sous le nom de Presses universitaires du Maroc (PUM) par l'Association marocaine de sciences économiques dont elle dépend sur le plan légal, elle prend en 2014 le nom de **Presses économiques du Maroc (PEM)**.

## Domiciliation

Faculté des sciences économiques, juridiques et sociales, boulevard des Nations Unies, BP 721, Rabat.

## Objectifs

- Elaborer et mettre en œuvre une stratégie scientifique d'édition, de publication et de diffusion du livre en sciences économiques.
- Editer des publications (ouvrages, revues, etc.) à « comité de lecture » dans le domaine de l'économie, de la gestion et du management.
- Offrir aux travaux académiques un cadre éditorial et de publication approprié correspondant aux normes scientifiques en vigueur au niveau international.
- Contribuer à la production du savoir économique et à la diffusion des résultats de la recherche universitaire au sein de la communauté des chercheurs, des enseignants et des étudiants.
- Favoriser la publication d'ouvrages de méthodologie, de vulgarisation de travaux scientifiques et d'essais destinés à un public large.

## Collections

- Thèses
- Recherches
- Manuels
- Guides méthodologiques
- Digests
- Essais

## Comité éditorial

- Mohamed BOUSLIKHANE, directeur (Institut national d'aménagement et d'urbanisme, Rabat)
- Najib AKESBI (Institut agronomique et vétérinaire Hassan II, Rabat)
- Noureddine EL AOUI (Université Mohammed V-Agdal, Rabat)
- Kamal EL MESBAHI (Université Sidi Mohammed Ben Abdellah, Fès)
- Abdellatif EL M'KADDEM (Ecole supérieure de management, Fès)
- Saïd HANCHANE (Instance nationale d'évaluation, Conseil supérieur de l'enseignement, Rabat)
- Saïd HINTI (Université Mohammed V-Souissi, Rabat)
- Aomar IBOURK (Université Cadi Ayyad, Marrakech)
- Mounir ZOUITEN (Université Mohammed V-Souissi, Rabat)

## Contact

Mohamed BOUSLIKHANE  
mbouslikhane\_9@yahoo.fr



# الجمعية المغربية للعلوم الاقتصادية مشروع الجامعة الاقتصادية

اجتماع المجلس الإداري، 5 أكتوبر 2013

اجتماع المجلس الإداري، 11 يناير 2014

## 1. الأهداف

تهدف الجامعة الاقتصادية إلى:

1. نشر المعرفة الاقتصادية على نطاق واسع يشمل جميع الفئات العمرية والاجتماعية والمهنية.
2. تطوير الوعي لدى المواطن بالإشكاليات الاقتصادية على المستويات المحلية والوطنية، وبالتحديات الدولية المرتبطة بالعمولة، وبرهانات التنمية الشاملة، البشرية والمستدامة في بلادنا.
3. تقوية الإدراك بالبنيات والأنساق والقوانين الاقتصادية، وبآليات اشتغال السوق، وبأنماط التدبير على المستوى الماكرواقتصادي والعمومي، وعلى المستوى الميكرواقتصادي المتعلق بالمقاولات وبالتنظيمات المهنية.
4. تعزيز الثقافة العقلانية والارتقاء بالسلوكات الفردية والجماعية باعتبار كل من المصلحة العامة وقيم الأخلاق والمواطنة.

## 2. الهيكلة

1. الجامعة الاقتصادية جامعة رقمية، مفتوحة للعموم.
  2. تنتظم الجامعة الاقتصادية على مدار السنة في شكل دروس ومحاضرات وندوات دورية ضمن برنامج عام تضع خطوته اللجنة العلمية للجامعة، يشمل موضوعات مختلفة تهتم العموم، وتصب في اهتمامات المواطن.
  3. يلقي الدروس والمحاضرات أساتذة جامعيون وباحثون متخصصون في ميدان العلوم الاقتصادية؛ ويتم اختيارهم بناء على طلب عروض يعلن عنه كل سنة على الموقع الإلكتروني للجمعية المغربية للعلوم الاقتصادية: [www.amse.ma](http://www.amse.ma).
  4. تتميز المحاضرات والندوات بالقيمة العلمية العالية من جهة، وبالطبيعة البيداغوجية والتبسيطية من جهة أخرى.
  5. تلقى المحاضرات باللغة العربية أساسا.
  6. تقوم الجامعة الاقتصادية على مبدأ المجانية، كما أن المساهمة في المحاضرات والندوات تطوعية.
3. **الدروس والمحاضرات** (لائحة أولية، سوف تعمل اللجنة العلمية على تحديد برنامج عام يتضمن المواضيع، والموجهات المتعلقة بالمضامين والمناهج والوسائل والبرمجة الزمنية).

## 4. الشعب والتخصصات

1. أسواق وأموال.
2. مقاولات ومنظمات.
3. نمو وتنمية.
4. قطاعات وأنشطة.

5. تربية وتكوين وتشغيل.
6. سياسات اقتصادية.
7. إبداع وبحث وتطوير.
8. اقتصاد دولي وعمولة.

## 5. الموضوعات (المطلوب بلورة المواضيع في شكل إشكاليات ذات علاقة بقضايا المجتمع وبالمعيش الراهن للناس)

1. الفكر الاقتصادي.
2. الاقتصاد الإسلامي.
3. النمو واستراتيجيات التنمية.
4. السياسة الموزنانية.
5. المؤسسات والتطور.
6. دور الدولة والقطاع الخاص.
7. السوق والدولة.
8. دولة الرعاية.
9. السياسة النقدية.
10. السياسة الضريبية.
11. سياسة الصرف.
12. سياسة الخصخصة.
13. الحماية والانفتاح.

## 6. اللجنة العلمية (تمثيلية علمية وجامعية)

## 7. لجنة التدبير

## 8. تمويل

**AMSE**  
Association Marocaine de Sciences Économiques

Assemblée Générale Constitutive  
Conférence d'ouverture

**Capitalisme financier & gouvernement d'entreprise**

Par Michel AGLIETTA  
(Université de Paris X-Nanterre, CEFPI)

Vendredi 2 Juin 2006  
Salle Abdoulaye BOUMELAL  
Place Moulay El Hassan, Agdal, Rabat

Institut CDG

**AMSE**  
Association Marocaine de Sciences Économiques  
www.amse.ma

Premier congrès de l'AMSE

Colloque thématique

**Etats généraux de l'enseignement et de la recherche en sciences économiques**

1 et 2 juin 2007  
à la Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales  
Avenue des Nations Unies, Agdal, Rabat

Institut CDG

**AMSE**  
Association Marocaine de Sciences Économiques

Deuxième Congrès

Colloque thématique et Assemblée générale électorale

Colloque thématique  
En partenariat avec le Laboratoire d'économie et de sociologie du travail Aix-en-Provence, France

**Défiance, corruption, et les dilemmes du développement au Maroc**

Rabat, 6 et 7 juin 2008  
Faculté des Sciences juridiques, économiques et sociales  
Salle des Actes (Université Mohammed V-Agdal)  
Bd des Nations Unies, Agdal

Avec le soutien de la Fondation CDG

**AMSE**  
Association Marocaine de Sciences Économiques

3<sup>e</sup> congrès

Colloque thématique

**Le développement HUMAIN**  
entre orthodoxie et hétérodoxie

**12.13**  
juin 2009

Bibliothèque Nationale du Royaume du Maroc  
Avenue Ibn Khaldoun Agdal  
**Rabat**

Avec l'appui de l'Institut CDG et de l'Observatoire National du Développement Humain

Institut CDG

**AMSE**  
Association Marocaine de Sciences Économiques

4<sup>e</sup> congrès

COLLOQUE THÉMATIQUE

Quand les inégalités deviennent-elles insoutenables

Vendredi 11 et Samedi 12 Juin 2010

Centre d'accueil et de conférences de la Fondation Mohammed VI  
Avenue Allal El Fassi,  
Madinat Al Irfane  
Hay Riad, Rabat

**AMSE**  
Association Marocaine de Sciences Économiques

5<sup>e</sup> congrès

Colloque thématique

**Les nouvelles problématiques du DÉVELOPPEMENT**  
Cas du Maroc

**10.11**  
juin 2011

Observatoire National du Développement Humain  
Av. ABU El Fassi / Av. des FAR  
Hay Riad  
**Rabat**

Avec l'appui de l'Office Chérifien des Phosphates

**AMSE**  
Association Marocaine de Sciences Économiques

6<sup>e</sup> congrès

FORUM MAROCAIN DE SCIENCES ÉCONOMIQUES

2012

Séances

- Séance générale: Etat du savoir, état de la recherche
- Séance thématique 1: Nouvelles problématiques macroéconomiques
- Séance thématique 2: Investissements, territoires, secteurs
- Séance thématique 3: Inégalités, capital humain et cohésion sociale
- Séance thématique 4: Institutions, développement, genre
- Table ronde: La responsabilité éthique de l'économiste

**Rabat**  
15 et 16 juin 2012

Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales  
Université Mohammed V-Agdal  
Boulevard des Nations Unies, Agdal

**AMSE**  
Association Marocaine de Sciences Économiques

7<sup>e</sup> CONGRÈS

Colloque thématique

**La réforme fiscale au Maroc: conjuguer efficacité et équité**

**Rabat**  
14 et 15 juin 2013

Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales  
Université Mohammed V-Agdal  
Boulevard des Nations Unies, Agdal, Rabat