

Stratification scolaire à l'école primaire au Maroc : Essai d'analyse des données PIRLS 2016

Rachid Ait Ben Assila

Université Cadi Ayyad De Marrakech, Maroc

Résumé

L'enseignement primaire au Maroc se caractérise par une stratification de leurs élèves : d'abord, en fonction des caractéristiques sociaux économiques et culturelles, notamment, l'emploi et l'éducation des parents, ensuite, en fonction de l'offre scolaire diversifiée. En effet, les élèves issus des couches sociales modestes ou démunies n'ont pas objectivement les mêmes chances d'accès à des établissements offrant des conditions d'enseignement favorables. Ils sont, condamnés non seulement par leur origine sociale mais aussi et surtout par un système éducatif vacillant qui facilite le traitement inégalitaire et le développement d'une école marginalisée pour les enfants issus des familles démunies. Les disparités socioéconomiques des familles d'élèves et la dualité du secteur d'enseignement se combinent très probablement pour expliquer la stratification scolaire des élèves au Maroc.

Ce texte analyse la manifestation de cette double dualité dans le cycle de l'enseignement primaire à travers l'analyse de la répartition des élèves en fonction des types d'écoles et de leur localité en montrant à quel point, la ségrégation des élèves est très marquée, que ce soit à cause du lieu de résidence, de facteurs économiques ou de la sélection dans le système scolaire.

Mots clés : L'enseignement primaire, qualité, inégalité, stratification sociale.

Academic stratification in primary school in Morocco: PIRLS 2016 data analysis attempt

Abstract

Primary education in Morocco is characterized by a stratification of their students: first, according to social, economic and cultural characteristics, in particular, the employment and education of parents, then, according to the diversified educational offer. . Indeed, students from poor or deprived social strata do not objectively have the same chances of access to establishments offering favorable teaching conditions. They are condemned not only by their social origin but also and above all by a faltering education system which facilitates unequal treatment and the development of a marginalized school for children from poor families. The socioeconomic disparities of student families and the duality of the education sector most likely combine to explain the educational stratification of students in Morocco.

This text analyzes the manifestation of this double duality in the primary education cycle through the analysis of the distribution of pupils according to the types of schools and their locality, showing to what extent the segregation of pupils is very marked, whether because of place of residence, economic factors or selection in the school system.

Keywords: Primary education, quality, inequality, social stratification.

Introduction

Au Maroc, la volonté d'offrir une formation de qualité pour tous, indifféremment des caractéristiques sociales, économiques et culturelles des familles, se heurte à des déterminismes très marqués. En effet, le développement d'une offre non publique composée d'écoles privées¹ et des écoles de la mission a engendré une sélection différée des élèves en fonction de leurs caractéristiques géographiques, socioéconomiques et culturelles. Ces écoles se différencient par rapport aux écoles publiques par un ensemble de dotations ou moyens (ressources matérielles, humaines et financières). Les écoles publiques répondent à la demande des familles qui n'ont pas les moyens d'accéder aux écoles privées soit de par leur coût trop élevé, soit de par leur inexistence comme c'est le cas dans les zones rurales. A la différence des écoles publiques, les écoles privées et celles de la mission ont la possibilité de choisir le type d'élève à admettre, elles sont axées sur les segments des familles les plus aisées.

En partant du postulat que toutes les écoles primaires au Maroc n'ont ni le même statut ni la même cotation, l'objectif de cet article est d'analyser les données PIRLS 2016 des élèves de 4ème année du primaire en vérifiant si l'école primaire au Maroc renforce-elle les inégalités des acquis scolaires à travers la ségrégation sociale des élèves, dont les victimes sont en premier lieu les enfants socialement défavorisés ?

1. Structure organisationnelle du système d'enseignement primaire marocain :

Le système éducatif marocain se caractérise par une organisation sous forme pyramidale à quatre paliers : Au niveau centrale on trouve le ministère de l'éducation nationale (MEN) ; au niveau régional, il y a 16 académies régionales de l'éducation et de la formation (AREF)². Au niveau provincial on compte 69 délégations provinciales et enfin le dernier palier représenté par les établissements d'enseignement.

Le nombre d'écoles primaires a atteint en 2018, 2374 pour le privé et 7541 pour le public. Le primaire est organisé en deux secteurs : le secteur public qui regroupe plusieurs types d'écoles : « autonomes, centrales et satellites », et le secteur privé formé essentiellement d'unités autonomes et de quelques établissements relevant des missions culturelles étrangères, notamment françaises et américaines.

Les écoles publiques autonomes qui sont au nombre de 3277 sont généralement localisées dans les villes tandis que les secteurs scolaires au nombre de 4264 sont implantés dans les zones rurales et sont structurés de la façon suivante : chaque secteur scolaire est composé d'une école mère, siège de la direction, et de plusieurs écoles satellites (13.226 écoles satellites en 2018) dispersées dans les douars plus ou moins éloignés de l'école mère.

En 2018, le nombre d'élèves du primaire a atteint 4030142 élèves dont 3454268 sont scolarisés dans les établissements publics (85,71%) et 575874 dans les établissements privés. Près de 55,63 % des élèves du primaire sont scolarisés en milieu rural et plus de 47 % sont des filles. Les effectifs des écoles publiques sont encadrés par 125 496 enseignants (antes), soit un taux

¹Les effectifs scolarisés dans l'enseignement privé, tous cycles confondus, ont plus que doublé en 15 ans. L'accroissement annuel moyen durant cette période a été de l'ordre de 6%. La répartition des effectifs par cycle d'enseignement montre que 81% des élèves scolarisés dans ce secteur le sont dans l'enseignement primaire, 8% dans l'enseignement collégial et 11% dans l'enseignement secondaire qualifiant. cf. rapport de l'UNESCO 2010 « Education au Maroc Analyse du Secteur ».

² Le nombre d'académies a été réduit à 12 au lieu de 16 conformément au nouveau découpage régional adopté par le Maroc qui compte actuellement 12 régions.

d'encadrement de 27 élèves par maître. Les élèves du privé sont encadrés par 31523 enseignants (antes), soit un taux d'encadrement de 18 élèves par maître).

Depuis l'adoption de la Charte nationale de l'éducation et de la formation en 2000, Le Maroc a volontairement choisi de soutenir le secteur privé comme partenaire dont sa quête à développer le système éducatif. La Charte stipule que « *le secteur privé d'enseignement et de formation est considéré comme un partenaire principal, aux côtés de l'État, dans la promotion du système d'éducation/formation, l'élargissement de son étendue et l'amélioration continue de sa qualité* ».

L'encouragement sans retenue du secteur privé, implique des inégalités et des discriminations entre les enfants favorisés économiquement et ceux qui sont défavorisés. Les inégalités en termes d'éducation croissent de manière rapide au Maroc. Suivant les données PIRLS de 2016, seulement 33% des enfants parmi le groupe le moins avantage (les ménages pauvres en zone rurale) ont atteint le niveau minimal en lecture, alors que 75% du groupe le plus avantage (ménages riches en zone urbaine) ont atteint ce niveau. Entre 2011 et 2016, les inégalités en termes d'apprentissage de la lecture entre les enfants des ménages pauvres en milieu rural et ceux du milieu urbain ont augmenté de 26%.

Le développement aveugle du secteur privé s'avère inquiétant, il ne prend ainsi pas en compte la situation des groupes marginalisés, la question des inégalités, doit faire l'objet d'un réel débat de société. L'Organisation des Nations Unis (ONU) tire la sonnette d'alarme en estimant que : « *Le Maroc est en train de glisser rapidement vers un modèle où l'éducation est régulée par le marché, et l'expérience a prouvé que de tels modèles sont extrêmement inégalitaires et inefficaces* ».

2. Stratification scolaire : Revue de la littérature

Le lien entre le milieu de résidence et la réussite scolaire des élèves a retenu l'attention de la communauté scientifique depuis longtemps. Ce lien s'explique selon Tiebout (1956) par les préférences rationnelles des ménages, en effet, la localisation des individus ayant les mêmes préférences quant à certaines commodités publiques conduit à des espaces relativement homogènes. Les ménages à revenus similaires tendent spontanément à vivre dans la même commune. C'est le principe du « Vote avec les pieds ».

Par un choix, conscient ou non du lieu de résidence, les parents choisissent les écoles de leurs enfants. Or ce choix, en raison des prix des logements très variables selon les zones géographiques, amène les familles favorisées à résider près de celles qui partagent leurs caractéristiques économiques et sociales et les populations fragiles à résider dans des quartiers défavorisés. Les chances des enfants à être scolarisés dans des écoles qui réunissent les chances de la réussite scolaire deviennent faibles. Le milieu de scolarisation des élèves s'annonce très différent d'un espace géographique à l'autre, en raison des différences du public scolaire et des disparités de ressources. Hoxby (2000) et Murray, Evans et Schwab (1997).

L'article de Goux et Maurin, 2005 intitulé « The effect of overcrowded housing on children's performance at school » confirme le lien existant entre la ségrégation spatiale et la réussite scolaire. En effet, ces auteurs ont montré qu'une partie non négligeable de l'échec scolaire s'explique par la ségrégation résidentielle. L'existence d'une corrélation entre le retard à l'école et celui enregistré à l'échelle du quartier résidentiel confirme qu'il existe bel et bien une relation de cause à effet entre le contexte résidentiel et la réussite scolaire.

Les travaux de Bénabou 1993 ; Nechyba, 1997 ; Epple et Romano, 2003 ; Rothstein, 2006, confirment ces résultats. Ces auteurs ont développé un modèle spatial de choix résidentiel et scolaire afin d'étudier les modalités d'affectation des élèves dans des établissements scolaires, et ceci sous l'hypothèse d'une sectorisation stricte avec possibilité du libre choix de l'école.

Parmi les apports essentiels de leurs travaux, on note : (1) : La répartition spatiale non aléatoire en fonction de la qualité des quartiers résidentiels ; (2) : La corrélation positive entre revenus des parents et les niveaux scolaires de leurs enfants ; (3) : L'existence d'effets de pairs à l'école ; (3) : Les élèves sont stratifiés en fonction de leurs niveaux scolaires dans des écoles différentes.

S. Black (1999) a étudié l'influence du milieu scolaire sur le choix résidentiel des familles des banlieues de Boston entre 1993 et 1995. Elle a démontré que le choix d'une école adaptée aux aspirations parentales provoque la ségrégation résidentielle. Elle constate aussi que les meilleures écoles (en termes de résultats scolaires), sont ceux qui se situent dans des milieux à meilleure composition sociale, et estime également qu'une augmentation de 5% des résultats de l'école primaire entraîne une augmentation de 2,1% du prix du logement.

Gabrielle Fack et Julien Grenet ont étudié l'impact de la qualité de l'enseignement proposée par les collèges publics et privés sur les prix du logement à Paris. (Fack & Grenet 2010). Ils constatent ainsi qu'une variation d'un écart type de la qualité de l'enseignement mesurée par les acquis des élèves engendre une influence sur les prix du logement de +1,4 à + 2,4%. Ces variations sont atténuées, dans les cas où un collège privé de qualité est à proximité.

Les travaux de Jean Christophe François et François Poupeau (2004) sont particulièrement intéressants à plusieurs égards. Ils ont analysé les déterminants sociaux du choix scolaire dans le secteur public. Les résultats font ressortir que les raisons du choix scolaire changent d'une catégorie sociale à une autre. Pour les classes populaires, le choix de l'école répond au besoin basique d'apprentissage, contrairement aux classes favorisées qui cherchent l'excellence. Les auteurs ont montré qu'il existe une interaction entre l'offre locale et les écoles concurrentes. Ils constatent qu'indépendamment de la localité de l'école, les élèves sont socialement stratifiés, faisant ainsi ressortir trois configurations socio-spatiales : (1) : Les familles favorisées optent pour les établissements de qualité quelles que soit leurs localisations ; (2) : Les classes moyennes ont deux configurations contrastées : Si l'environnement proche est défavorisé, elles adoptent presque le même comportement des classes favorisées, et si dans le cas où cet environnement est favorisé, elles cherchent encore les ressources pour aller vers les meilleurs établissements ; (3) : Les familles défavorisées scolarisent leurs enfants dans les écoles dont le profil social correspond à leur moindre dotation en ressources économiques et culturelles. De manière générale, le choix de l'école se trouve déterminé par l'appartenance sociale. Les auteurs ont conclu que la présence d'une offre de proximité (l'offre locale des établissements) ne réduit pas l'influence de l'appartenance sociale sur la ségrégation scolaire.

3. Données utilisées et méthodologie

PIRLS a été initié par l'Association Internationales pour l'Évaluation du Rendement scolaire (IEA)³. Depuis sa date de création en 1958, l'IEA a conduit plus de vingt études de portée internationale telles que l'enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) et l'enquête TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)⁴. L'objectif de PIRLS est d'instaurer une base de données internationale sur les acquis des élèves en matière de lecture et en compréhension de l'écrit qui permettrait ainsi de procéder à des comparaisons à l'échelle internationale.

L'échantillon marocain dans PIRLS 2016 résulte d'un sondage en deux étapes. En premier lieu, un échantillon de 360 écoles est sélectionné à partir d'une liste complète des établissements accueillant des élèves de la quatrième année du primaire, suivant leurs implantations (urbain vs

³Il s'agit d'une association scientifique à but non lucratif, dont l'objet consiste à mettre en œuvre des études comparatives sur la réussite scolaire des élèves à l'échelle internationale

⁴ Pour plus de détail, voir le site officiel www.pirls.com

rural) et leurs types (autonomes, satellites, centrales ou privées)⁵. Ces établissements se trouvent dans des quartiers où chacun regroupe des élèves ayant des caractéristiques socioéconomiques et culturelles différentes.

Tableau T1 : L'échantillon des écoles marocaines ayant participé à PIRLS 2016

| | Type de l'école | | | | | | | | Total |
|-------------------------------|-----------------|----------|------------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| | Privée | | Autonome | | Centrale | | Satellite | | |
| | Urbain | Rural | Urbain | Rural | Urbain | Rural | Urbain | Rural | |
| Taza Hoceima Taounate | 1 | 0 | 5 | 0 | 0 | 7 | 0 | 8 | 21 |
| Tanger Tétouan | 3 | 0 | 10 | 0 | 0 | 3 | 0 | 7 | 23 |
| Chaouia Ourdigha | 2 | 0 | 7 | 0 | 1 | 5 | 1 | 6 | 22 |
| Doukkala Abda | 2 | 0 | 4 | 0 | 1 | 3 | 0 | 12 | 22 |
| Fès Boulmane | 3 | 0 | 13 | 1 | 0 | 3 | 1 | 2 | 23 |
| Gharb Cherarda Beni Hssein | 2 | 0 | 6 | 1 | 0 | 8 | 1 | 4 | 22 |
| Goulmim Smara | 0 | 0 | 11 | 1 | 2 | 1 | 0 | 5 | 20 |
| Grand Casablanca | 12 | 0 | 17 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 32 |
| Laayoune Boujdour Sakia Hamra | 1 | 0 | 18 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 21 |
| Marrakech Tensift Haouz | 2 | 0 | 7 | 0 | 0 | 3 | 2 | 8 | 22 |
| Meknès Tafilalt | 2 | 0 | 8 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 22 |
| Oued eddhab Lagouira | 0 | 0 | 17 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 20 |
| Rabat Salé Zemmour Zaer | 5 | 0 | 12 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 25 |
| L'Oriental | 2 | 0 | 6 | 4 | 1 | 3 | 2 | 4 | 22 |
| Souss Massa Draa | 3 | 0 | 8 | 0 | 0 | 6 | 0 | 6 | 23 |
| Tadla Azilal | 0 | 0 | 4 | 2 | 0 | 8 | 0 | 6 | 20 |
| Total | 40 | 0 | 153 | 18 | 9 | 56 | 12 | 72 | 360 |

Source : Elaboré par l'auteur à partir de l'Enquête PIRLS 2016

Puis, un échantillon aléatoire d'élèves est tiré au sein de chacune des écoles sélectionnées. Si l'école compte moins de 35 élèves, alors tous les élèves de l'école sont invités à participer à l'enquête. L'échantillon marocain comporte 5453 élèves.

Tableau T2 : L'échantillon des élèves marocains participants à PIRLS 2016

| | Type de l'école | | | | | | | | Total |
|-------------------------------|-----------------|----------|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| | Privée | | Autonome | | Centrale | | Satellite | | |
| | Urbain | Rural | Urbain | Rural | Urbain | Rural | Urbain | Rural | |
| Taza Hoceima Taounate | 12 | 0 | 82 | 0 | 0 | 76 | 0 | 42 | 212 |
| Tanger Tétouan | 37 | 0 | 200 | 0 | 0 | 31 | 0 | 52 | 320 |
| Chaouia Ourdigha | 23 | 0 | 124 | 0 | 11 | 48 | 4 | 58 | 268 |
| Doukkala Abda | 23 | 0 | 70 | 0 | 11 | 42 | 0 | 129 | 275 |
| Fès Boulmane | 36 | 0 | 247 | 21 | 0 | 30 | 19 | 20 | 373 |
| Gharb Cherarda Beni Hssein | 28 | 0 | 112 | 21 | 0 | 141 | 10 | 56 | 368 |
| Goulmim Smara | 0 | 0 | 165 | 14 | 37 | 17 | 0 | 30 | 263 |
| Grand Casablanca | 155 | 0 | 340 | 16 | 20 | 0 | 13 | 0 | 544 |
| Laayoune Boujdour Sakia Hamra | 9 | 0 | 280 | 18 | 17 | 0 | 0 | 0 | 324 |
| Marrakech Tensift Haouz | 21 | 0 | 133 | 0 | 0 | 52 | 36 | 63 | 305 |
| Meknès Tafilalt | 20 | 0 | 135 | 59 | 20 | 39 | 6 | 9 | 288 |
| Oued eddhab Lagouira | 0 | 0 | 564 | 37 | 0 | 0 | 13 | 9 | 623 |
| Rabat Salé Zemmour Zaer | 60 | 0 | 224 | 36 | 19 | 39 | 18 | 7 | 403 |
| L'Oriental | 23 | 0 | 110 | 57 | 19 | 31 | 28 | 20 | 288 |
| Souss Massa Draa | 41 | 0 | 137 | 0 | 0 | 86 | 0 | 37 | 301 |
| Tadla Azilal | 0 | 0 | 77 | 36 | 0 | 138 | 0 | 47 | 298 |
| Total | 488 | 0 | 3000 | 315 | 154 | 770 | 147 | 579 | 5453 |

Source : Elaboré par l'auteur à partir de l'Enquête PIRLS 2016

Le protocole d'évaluation (textes et items) est bâti sur quatre dimensions qui constituent la base de l'évaluation de la compréhension de l'écrit. (Campbell et al, 2000).

⁵ Pour l'ensemble de l'échantillon seulement trois ont refusées de participer

1ère compétence : Prélever : Sur l'ensemble des items constitués, 31 items sont consacrés à tester cette compétence, dont 12 items à réponses construites et le reliquat soit 19 items à choix multiples. Les différentes questions évaluant la capacité des élèves à repérer des informations liées à l'objectif précis de la tâche de lecture ; de chercher des idées, la définition des mots ou d'expressions ; de repérer le contexte d'un récit.

2e compétence : Inférer : 43 items sont consacrés pour tester cette compétence. Il est demandé aux élèves de déduire le sens de causalité entre les événements ; et entre les séries d'arguments ; de déterminer le référent d'un prénom ; de repérer les généralisations présentées dans le texte ; de décrire la relation entre deux personnages.

3e compétence : Interpréter : Cette compétence est appréciée à travers 28% des items. Il s'agit de demander aux élèves de discerner le message ou le thème global d'un texte ; d'envisager une solution de rechange aux actions des personnages ; de comparer des éléments d'informations textuelles ; de saisir l'atmosphère ou le ton du récit ; de trouver une application concrète à l'information contenue dans le texte.

4e compétence : Evaluer : à l'aide de 14% des items, l'objectif est de tester la capacité des lecteurs à comprendre le contenu, la langue et les éléments textuels, en leur demandant, d'évaluer la possibilité de réalisation des événements décrits ; de décrire la manière pour mener la chute ; de juger de l'intégralité ou de la clarté de l'information fournie dans le texte.

À travers des analyses bivariées des données PIRLS 2016, nous essayerons de mettre en liaisons les caractéristiques des écoles avec les scores des élèves. L'objectif étant de vérifier si les élèves sont stratifiés par le système scolaire marocain en fonction du type de l'école, de la localité de l'école et de la disponibilité des ressources éducatives.

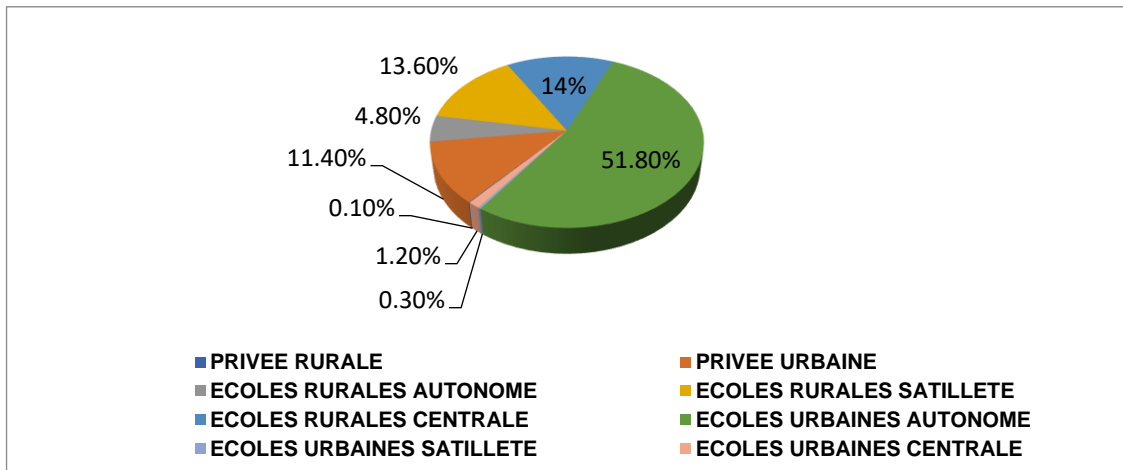
4. Stratification scolaire à l'école primaire au Maroc : analyse bivariée des données PIRLS 2016

Les types des écoles sont à mettre en rapport avec la répartition de la population sur le territoire national et la géographie du pays. D'après l'étude de Thauvel-Richard et Thomas (2005), les écoles publiques sont fortement marquées par les caractéristiques sociodémographiques et scolaires de leurs élèves, leur environnement et les formations qu'ils proposent. Ces facteurs de différenciation sont à la base de la construction d'une typologie d'écoles dont lesquels ils sont distingués les élèves selon leur appartenance sociale.

a. La Localité et les type des écoles

Le Maroc ne présente pas un territoire homogène au regard de la scolarité. De même, la structure du système scolaire n'est pas sans lien avec les caractéristiques des populations d'élèves.

Graphique G 1 : Types des écoles en fonction de leurs localités géographiques



Source : Elaboré par l’auteur à partir de l’Enquête PIRLS 2016

L’analyse des scores obtenus selon le milieu d’implantation de l’école montre qu’au niveau des écoles publiques, on discerne deux positions extrêmes : dans un premier lieu, on remarque que certaines écoles présentent un score moyen de performances très faibles. C’est le cas des écoles rurales (rurales éloignées ; les écoles localisées dans des petits villages) et les écoles centrales urbaines localisées dans des quartiers densément peuplés, ainsi le score moyen de ces écoles est inférieur à 300. Dans un deuxième lieu, les écoles urbaines autonomes se distinguent par rapport à l’ensemble des écoles publiques, le score moyen de ces écoles est supérieur à 300 points, quelles que soient leurs localités.

Tableau T 3 : Score moyen en lecture en fonction du type de l’école et de sa localité géographique

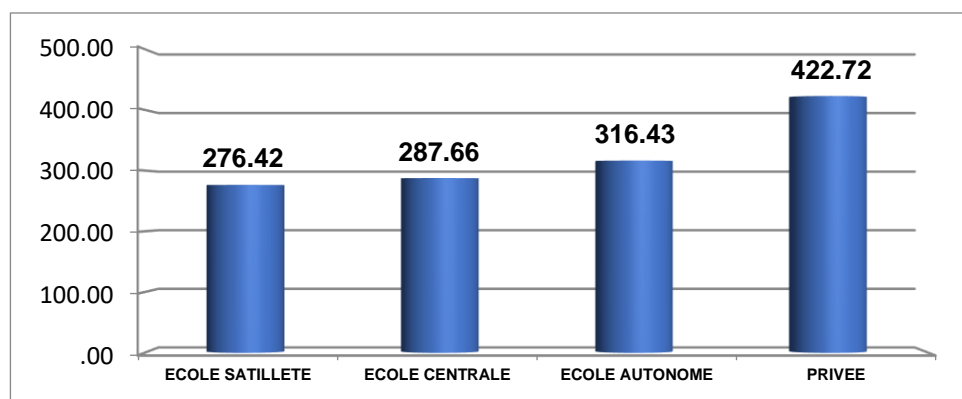
| Type écoles | Rurale Eloignée | Petit Village | Village Moyen | Périphérie Zone urbaine | Urbaines densément peuplés |
|------------------|-----------------|---------------|---------------|-------------------------|----------------------------|
| SATELLITE | 252,10 | 270,64 | 327,29 | 292,15 | 306,49 |
| AUTONOME | . | 291,65 | 315,26 | 310,87 | 322,21 |
| CENTRALE | 287,51 | 295,28 | 271,04 | 285,95 | 183,61 |
| PRIVEE | . | 426,39 | 404,75 | 456,50 | 419,82 |

Source : Elaboré par l’auteur à partir de l’Enquête PIRLS 2011

Le faible niveau de compétence des élèves des écoles publiques rurales par rapport aux élèves des écoles publiques autonomes généralement localisées dans les zones urbaines, confirme nos constatations de départ. Ainsi dans le milieu urbain, les écoles sont mieux équipées, mieux organisées et mieux gérées pédagogiquement par rapport aux écoles se situant dans le milieu rural ou dans des quartiers densément peuplés. Les écoles privées obtiennent le score moyen le plus élevé, quelles que soient leurs localités.

La confrontation des types d’écoles avec les scores moyens de leurs élèves en lecture nous montre que le score moyen des élèves des écoles privées est le plus élevé par rapport aux scores des élèves des écoles publiques (toutes catégories confondues). Ainsi ce score est de 422 points suivis par celui des écoles autonomes (316), puis les écoles centrales et satellites respectivement pour un score moyen de 287 et 276.

Graphique G 2 : Score moyen selon le type de l’école



Source : Elaboré par l'auteur à partir de l'Enquête PIRLS 2011

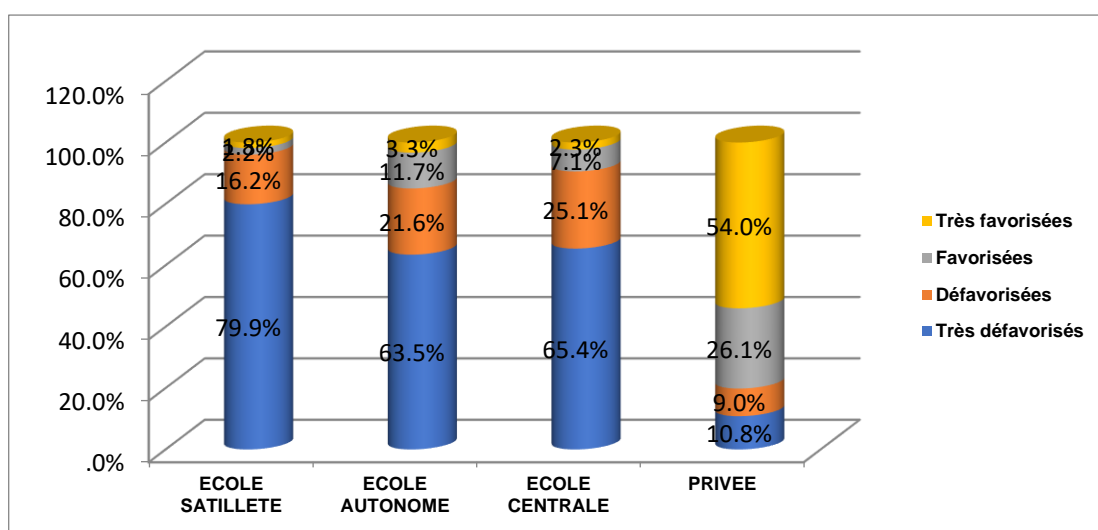
Nous faisons le constat, que cette classification des types d'écoles en termes de performances scolaires suggère l'existence d'une répartition caractérisée des élèves au sein des établissements. La composition du public d'un établissement peut être dépeinte à l'aide de la situation économique des familles.

b. Performance en lecture et stratification sociales

Nous partons de l'hypothèse suivante : les écoles primaires au Maroc sont différenciées socialement en fonction du niveau économique de la population d'élèves qui les fréquentent. Ainsi, nous allons faire appel à la question suivante posée aux directeurs d'écoles lors de l'enquête PIRLS 2019 : approximativement, quel est le pourcentage des élèves de votre école qui viennent des foyers économiquement aisés ? Les réponses sont réparties en quatre catégories, « de 0 à 10% », « de 11 à 25% », « de 26 à 50% » et « plus de 50% ». La majorité des chefs d'établissement estiment que leurs élèves sont issus de familles défavorisées (60%).

La confrontation des types d'écoles avec les situations économiques des familiales, nous a permis de relever que c'est dans les écoles satellites que l'on trouve le pourcentage le plus élevé des familles très défavorisées (79,9%), suivi par les écoles centrales et autonomes respectivement de 65% et 63%.

Graphique G 3 : La répartition des familles économiquement favorisées en fonction des types des écoles



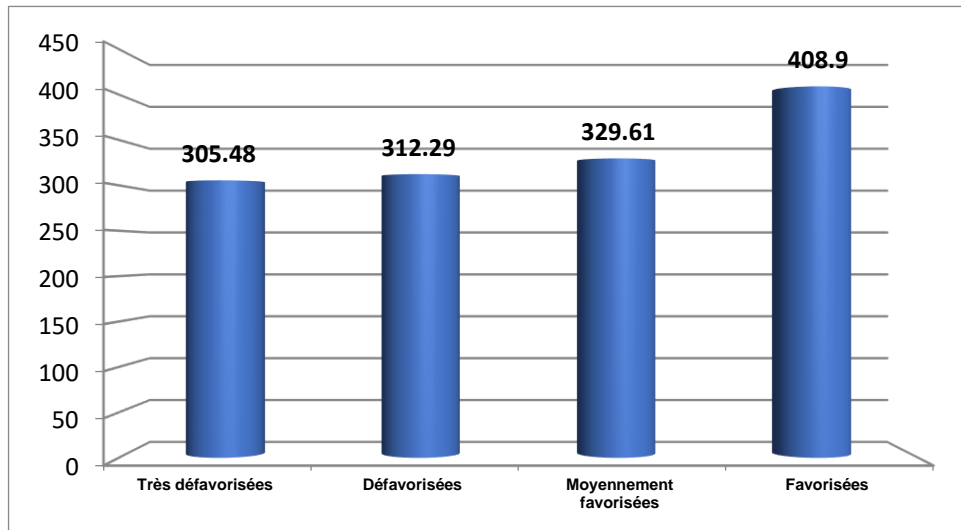
Source : Elaboré par l'auteur à partir de l'Enquête PIRLS 2016

Le graphique ci-dessous représente également la relation entre la composition sociale du public scolaire et la performance moyenne en lecture. Il existe bel et bien une association statistique

positive entre la composition socioéconomique d'une école et le score moyen de ses élèves. Les écoles à composition sociale favorisée tendent à obtenir les meilleurs scores en lecture.

Il ressort que plus on est passé d'une école satellite, à une école centrale puis autonome puis privée, plus la composition sociale des élèves change positivement et le score en lecture augmente. Autrement dit, les résultats les plus faibles sont obtenus par les élèves des écoles satellites retrouvées dans la majorité dans les Douars éloignés, puis centrales puis autonomes et les résultats les plus élevés sont obtenus par les élèves des écoles privées.

Graphique G 4 : Score moyen en lecture en fonction de la composition sociale des écoles



Source : Elaboré par l'auteur à partir de l'Enquête PIRLS 2016

c. Stratification des élèves selon les ressources scolaires

Généralement, dans les pays en voie de développement, l'école est faiblement équipée⁶. Dans de telles conditions, le rendement scolaire ne peut être que faible. De plus, dans ces pays, les écoles sont inégalement équipées. Cette inégalité est une source des différences de rendement scolaire entre les élèves. Selon Psacharopoulos et Woodhall (1988) et contrairement aux pays développés, les pays en développement consacrent peu de moyens pour le matériel didactique.

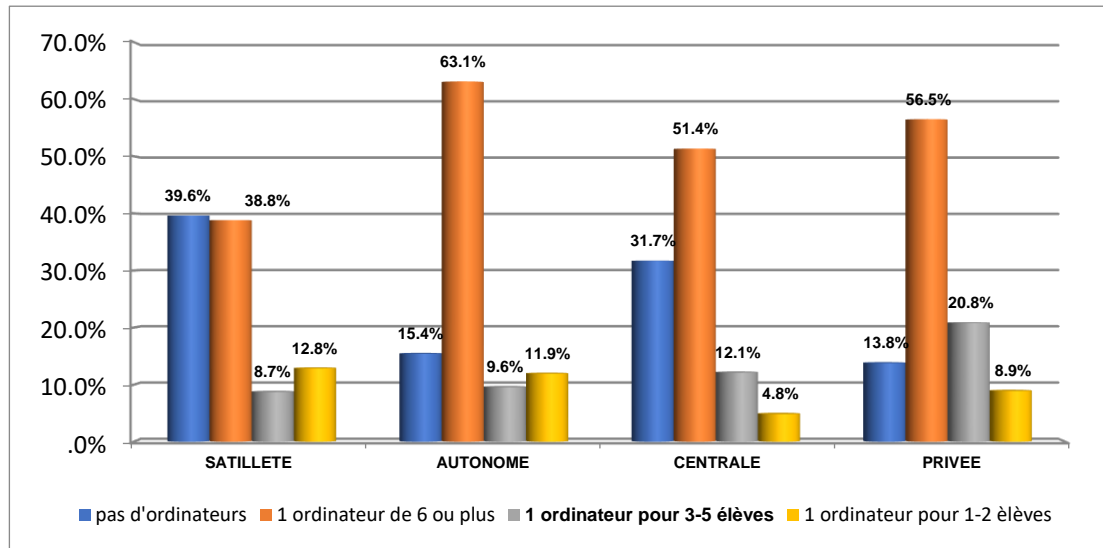
Il existe une grande disparité au niveau des ressources pédagogiques entre les différentes écoles primaires. Le questionnaire « chef d'établissement » nous a permis de relever ces différences. Il a été demandé à ces derniers d'indiquer s'ils disposent des ordinateurs et des livres qu'ils utilisent dans leurs activités d'enseignement.

La répartition des équipements informatiques dans les établissements est très différente entre villes et campagnes, entre public et privé et à l'intérieur de chaque groupe. Globalement, les établissements privés apparaissent mieux dotés que les établissements publics et les établissements satellites sont les moins dotés en ordinateurs. Si 21% des écoles ne disposent pas d'ordinateurs, 57% des écoles déclarent que plus de 6 élèves partagent un seul ordinateur en classe, contre 11,2% des écoles qui déclarent que 3 à 5 élèves partagent un ordinateur, et

⁶ Dans un colloque international sur la coopération en éducation primaire dans les pays francophones d'Afrique de l'Ouest et en Haïti, l'école est décrite comme suit : « Le bâtiment scolaire est dégradé, les ouvertures n'existent plus, le plafond n'est plus étanche. Le déficit en tables-bancs est chronique. De la dotation initiale, une bonne partie est cassée, détruite, et les élèves se serrent à quatre ou cinq sur des tables prévues pour deux. Il en va de même pour l'insuffisance du matériel didactique » Ali (2000), p.100

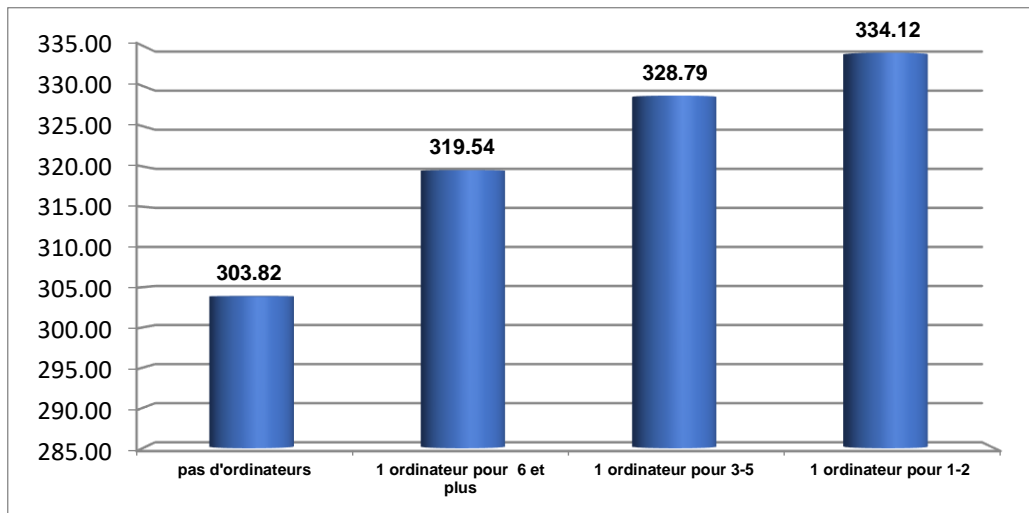
10,6% seulement l'utilisent à deux. Le pourcentage des écoles satellites qui ne disposent pas d'ordinateur est le plus élevé 39%, suivi par les écoles centrales pour un pourcentage de 31%. Puis respectivement les écoles autonomes et privées pour un pourcentage de 15% et 13%.

Graphique G 5 : Nombre d'élèves par ordinateur selon le type des écoles



Source : Elaboré par l'auteur à partir de l'Enquête PIRLS 2016

Graphique G 6 : Score moyen en lecture en fonction du nombre d'ordinateurs par élève



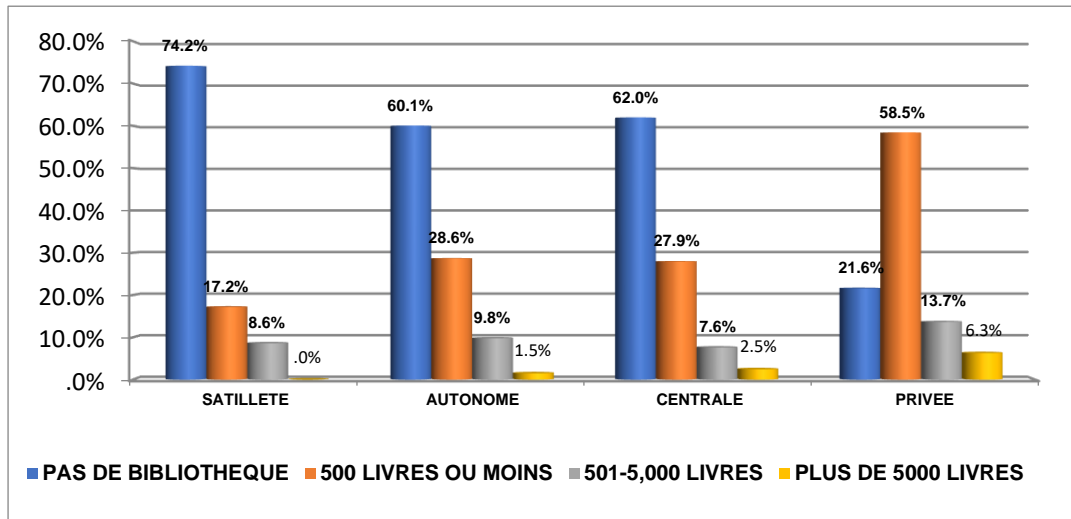
Source : Elaboré par l'auteur à partir de l'Enquête PIRLS 2011

Toutes choses égales par ailleurs, l'analyse des données du graphique révèle que plus le nombre d'ordinateurs par élève augmente plus le score moyen en lecture augmente et inversement. Et c'est dans la catégorie d'écoles qui n'ont pas d'ordinateur que le score moyen est le plus faible (303 points). Ce score devient respectivement de 319 et 328 chez les écoles qui offrent un ordinateur pour 6 élèves et les écoles qui l'offrent pour un groupe d'élèves compris entre 3 et 5. Néanmoins, les écoles qui allouent un ordinateur pour un ou deux élèves obtiennent un score moyen en lecture de 334 points.

S'agissant de la disponibilité des bibliothèques, les données de l'enquête révèlent une inégale répartition de ressources en défaveur des élèves des écoles publiques et très particulièrement ceux des écoles satellites localisées dans la majorité des cas dans les zones rurales. Ainsi le

pourcentage des écoles satellites qui ne disposent pas de bibliothèque est de 74,2%, ce pourcentage est de 62 %, 60% et 21% respectivement pour les écoles centrales, autonomes et privées.

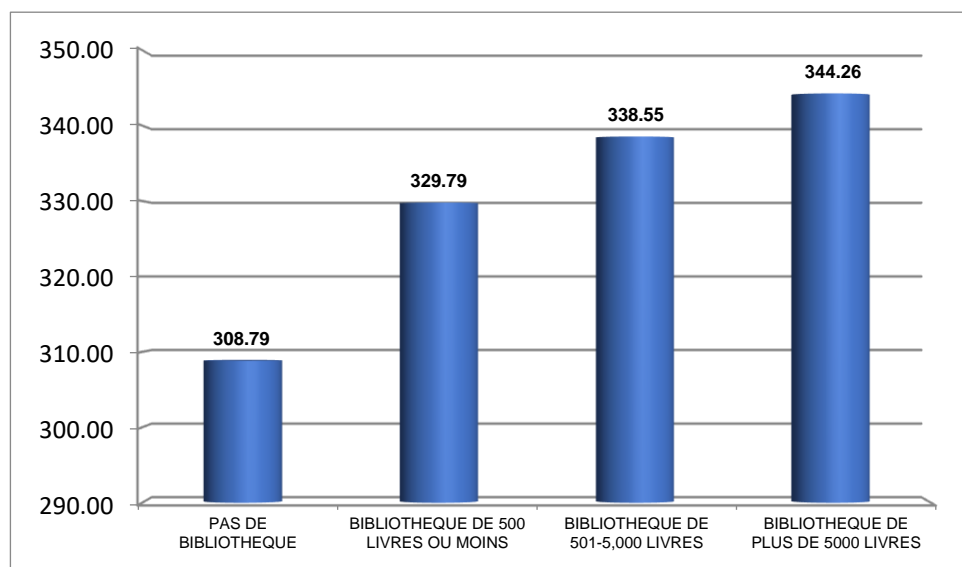
Graphique G 7 : Équipement en bibliothèques en fonction du type d'école



Source : Elaboré par l'auteur à partir de l'Enquête PIRLS 2011

Une comparaison des scores moyens en lecture selon la disponibilité des livres à l'école montre que, les écoles qui possèdent plus de livres en bibliothèque obtiennent des scores moyens en lecture nettement supérieurs à celles qui possèdent moins de livres. Ainsi le score moyen le plus élevé (344) est obtenu par les écoles qui possèdent des bibliothèques dont le nombre de livres dépasse 5000 livres, et que le score moyen le moins élevé est obtenu par les écoles ne possédant pas de bibliothèque (308).

Graphique G 8 : Score moyen en lecture en fonction de l'équipement des écoles en bibliothèques



Source : Elaboré par l'auteur à partir de l'Enquête PIRLS 2016

Conclusion

Au regard de ces résultats, nous constatons que l'ampleur différentielle des scores des élèves est le fruit de leur répartition plus ou moins ségrégative dans des écoles différenciées. Ces résultats confirment l'existence d'un système éducatif dual aux différences socioéconomiques des familles. Les élèves issus des couches sociales modestes ou démunies n'ont pas objectivement les mêmes chances d'accès à des établissements offrant des conditions d'enseignement favorables. Ils sont condamnés d'une part, par leur origine sociale et d'autre part, par la diversité des établissements qui se distinguent par leurs dotations en moyens matériels et humains. Les disparités socioéconomiques des familles d'élèves et la segmentation du secteur d'enseignement primaire au Maroc, qui se décline en deux principales dualités (Urbain vs Rural et Public vs Privé), se combinent pour expliquer la faiblesse des acquisitions scolaires des élèves. Cette répartition inégalitaire n'est pas seulement une injustice sociale, mais un réel handicap au développement socioéconomique, à la cohésion sociale, et à la démocratisation.

Il faut toutefois s'interroger sur les conséquences d'une telle situation, sur le plan de la justice sociale, et sur le plan de l'efficacité économique, car éliminer des élèves à cause de leurs origines sociales constitue une injustice sociale et irrationnelle sur le plan de l'investissement public. Une réflexion plus générale doit être menée sur l'organisation scolaire et sur les politiques à mettre en œuvre.

Si les inégalités sont liées au mode de redistribution des richesses, à la pauvreté et au faible accès au bien-être social, elles se renforcent encore plus par leur ancrage dans l'ordre social, à travers l'éducation. Les inégalités sociales initiales, hors de l'école, se trouvant au gré des parcours scolaires, amplifiées par le système scolaire lui-même. En effet, l'inégalité en éducation n'est pas seulement une inégalité parmi d'autres ; elle est une courroie de reproduction des inégalités.

Cette situation actuelle de l'école primaire interpelle la capacité du modèle éducatif marocain à offrir, d'une manière effective, les mêmes opportunités à tous. La prise en compte de l'hétérogénéité du public scolaire et de la diversité liée à la structure scolaire du primaire au Maroc est l'un des éléments à prendre au sérieux pour permettre de rehausser le niveau des écoliers marocains. C'est ici que doit intervenir une réflexion plus générale sur l'organisation scolaire et les politiques à mettre en œuvre.

Il est temps de mener des politiques volontaristes visant à homogénéiser l'offre scolaire au primaire. L'idée sous-jacente est que l'image et la crédibilité d'une bonne école se trouvent désormais directement reliées à sa capacité à mobiliser et à mettre en œuvre les modèles pédagogiques perçus comme égalitaires, proposant un « traitement des différences et de l'hétérogénéité ». Toute la question est alors de revoir les logiques de la distribution du service éducatif en fonction des caractéristiques de la population, de leurs besoins et de leur milieu de résidence. Ceci doit prendre en compte les inégalités réelles et la concentration des handicaps dans certaines aires géographiques. Autrement dit, l'amélioration des acquis des élèves au primaire au Maroc doit passer par des politiques en faveur des plus démunis.

Bibliographie

- Ait ben assila, R. (2020). *L'enseignement primaire au Maroc : essai d'analyse quantitative et qualitative des déterminants de la qualité et des inégalités des performances scolaires (Thèse)*. Université Cadi Ayyad Marrakech.
- Ait ben assila, R., Ibouk, A., & Chadati, B. (2020). Pourquoi le niveau des élèves marocains du primaire est-il si bas ? Analyse quantitative. *Réflexions économiques*, 39-54.
- Banque Mondiale. (1988). *L'éducation en Afrique subsaharienne, pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*. Washington, D.C. : Banque Mondiale. <https://www.worldcat.org/title/education-en-afrique-subsaharienne-pour-une-strategie-dajustement-de-revitalisation-et-dexpansion/oclc/19730110>
- Banque Mondiale. (2007, janvier). *Un parcours non encore achevé : la réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord - résumé analytique (No 46790)*. Washington, D.C. : Banque Mondiale. <http://documents.worldbank.org/curated/en/282041468278035533/Un-parcours-non-ecore-acheve-la-reforme-de-leducation-au-Moyen-Orient-et-en-Afrique-du-Nord-resume-analytique>
- Bénabou, R., (1993), « Workings of a City : Location, Education and Production ». *Quarterly Journal of Economics*, 108(3), p. 619–652.
- Bouzouina, L., (2008), « Ségrégation spatiale et dynamiques métropolitaines », thèse de doctorat, Faculté de Science Economiques et de Gestion Université Lumière Lyon 2. P.65.
- Black, S., (1999), « Do Better Schools Matter ? Parental Valuation of Elementary Education ». *Quarterly Journal of Economics*, 114(2), p. 577–599.
- Epple, D. & Romano, R. (2003). « Neighborhood Schools, Choice, and the distribution of Education Benefits ». In Hoxby, C. M., editor, *The Economics of School Choice*, pages 227–286. University of Chicago Press, Chicago.
- Evans, W.N., Murray, S., Schawab, R.M. (1997). « Schoolhouses, courthouses, and statehouses after Serrano ». *Analysis and Management* 16. 10-31
- Fack, G & Grenet, J. (2010), « When do Better Schools Raise Housing Prices? Evidence from Paris Public and Private Schools ». *Centre for the Economics of Education London School of Economics*. P : 7. Disponible à l'adresse : <http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp119.pdf>.
- Goux, D & Maurin, E (2005), « The effect of overcrowded housing on children's performance at school » disponible sur : <http://www.jourdan.ens.fr/~emaaurin/wdocuments/publications/Journal-public-Economics-05.pdf>
- Hoxby, C., (2000). « Does competition among public schools benefit students and taxpayers », *The American Economic Review*, Vol. 90, No. 5, pp. 1209-1238
- Nechyba, T. (1997). « Existence of equilibrium and stratification in local and hierarchical tie bout economies with property taxes and voting ». *Economic Theory*. 10.
- Poupeau F., François J.-C., (2004), « les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire. Essai de modélisation statistique appliquée aux collèges parisiens », *Editions Technip & Ophrys Revue française de sociologie*. 2008/1 Vol. 49 | pages 93 à 126.
- Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1988). « L'éducation pour le développement. Une analyse des choix de l'investissement ». Paris: *Economica*.
- Rothstein, J., (2006), « Good principals or good peers : Parental valuation of school characteristics, tie bout equilibrium, and the incentive effects of competition among jurisdictions ». *American Economic Review*, 96(4), p. 1333–1350

Son Thierry LY, (2011) « Ségrégation et inégalités scolaires ; une étude bibliographique de l'état de la recherche en sciences sociales ». Disponible sur : http://www.ozp.fr/IMG/pdf/BiblioEduc_LY_version_finale_.pdf

Tiebout, C.M, (1956). « A pure theory of local Expenditures. The journal of political economy ». Vol. 64, N°. 5 ; PP 416-424.