

## **LE DEVELOPPEMENT DE LA SCOLARISATION AU MAGHREB DANS UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE**

Abdeljalil **AKKARI** \*

### **RESUME**

Cet article comporte trois parties interdépendantes. Dans la première partie, l'éducation au Maghreb sera examinée dans une perspective descriptive. Les portraits des systèmes éducatifs tunisiens, algériens et marocains seront proposés avec, en particulier les accomplissements réalisés au cours de ces 40-50 dernières années. La deuxième partie compare la situation éducative du Maghreb avec celle des pays du Sud ayant un niveau de développement économique semblable. La troisième partie porte sur les changements que les systèmes éducatifs maghrébins doivent entreprendre pour relever les défis multiples et complexes posés par la scolarisation de masse.

### **MOTS CLEFS**

Education de base, éducation comparée, Maghreb, scolarisation de masse, alphabétisation.

**CODES JEL : I21, J21, Z13, J11**

### **INTRODUCTION**

Assurer la scolarisation de base de tous les enfants dans les pays en développement demeure un objectif prioritaire des politiques publiques nationales et celles des organisations internationales comme l'UNESCO, l'UNICEF ou la Banque Mondiale. En effet, la réussite d'une scolarisation de masse doterait les générations futures des qualifications requises pour sortir de l'analphabétisme et du sous-développement. En revanche, un échec dans l'expansion de la scolarisation alimenterait de multiples tensions sociales. Au Maghreb, même si la qualité de l'éducation de base dispensée se caractérise encore par des variations notables selon les régions et les

---

\* Université de Genève. [Djalil98@gmail.com](mailto:Djalil98@gmail.com)

catégories sociales, des progrès importants ont été accomplis depuis les indépendances pour permettre l'accès à l'enseignement de base pour tous les enfants. Des recherches ont toutefois mis en évidence la contribution insuffisante de la scolarisation au développement technologique et économique (Hubert, 1978; Bennagmouch, 2001) et l'existence de multiples inégalités d'accès à l'éducation (Mahfoudh, 1992).

Cet article vise à analyser le chemin parcouru par les systèmes éducatifs maghrébins durant les dernières décennies. Rejoignant les travaux de recherche en éducation comparée sur l'expansion de la forme scolaire au niveau mondial (Boli, Ramirez & Meyer, 1985), notre analyse concerne d'une part, la progression et les obstacles à la scolarisation de masse au Maghreb, et d'autre part, le niveau d'appropriation de la forme scolaire par les trois pays maghrébins. En outre, l'analyse de la progression de l'éducation de base n'a de sens au Maghreb qu'en la plaçant dans une perspective comparant cette région avec des pays ayant un niveau de développement économique comparable.

### **1. L'éducation de base pour tous : le chemin parcouru**

Il est utile d'analyser l'émergence et la consolidation des systèmes éducatifs maghrébins. Le rôle de la colonisation, l'expansion quantitative de la scolarisation et l'alphabétisation inachevée de la majorité de la population seront successivement abordées dans cette section.

#### **Le faible héritage scolaire de la colonisation**

La conquête coloniale s'est accompagnée d'un discours sur la nécessité d'amener l'instruction et la civilisation aux peuples dominés (Savarèse, 2002). Dans les faits cependant, les chiffres de la scolarisation à la fin de l'époque coloniale sont qualitativement et quantitativement faibles en ce qui concerne les enfants maghrébins (Lezé, 2001). Sur ce point, il existe d'ailleurs une situation comparable dans les trois pays du Maghreb puisque les taux de solarisation de la population musulmane étaient respectivement de 13% (1956) au Maroc, de 11% (en 1953) Tunisie et de 16% (1954) en Algérie (Zougari, 2006; Kateb, 2005). Comme l'observe Sraïeb (1997), on voit bien à travers la faiblesse des taux de scolarisation légués par la colonisation, l'immense tâche que la Tunisie, l'Algérie et la Maroc

indépendants avaient à accomplir pour former les cadres nécessaires à la gestion des affaires publiques. Pourtant, certains auteurs n'hésitent pas à faire l'éloge du faible héritage éducatif de la colonisation. Ainsi, pour Chabchoub (2000), la Tunisie va subir dès 1883 le système scolaire colonial imposé par la France. Ce système exogène a fini selon cet auteur par accélérer un processus de modernisation de l'école et partant delà la société tunisienne qui s'est par la suite révélé fécond. Cette position de Chabchoub est contestable dans la mesure où des pays majoritairement musulmans qui n'ont pas subi la colonisation européenne comme la Turquie ou l'Iran ont pu développer leurs systèmes éducatifs. Tout compte fait, l'œuvre scolaire coloniale a été faible au Maghreb. Sur le plan qualitatif, le bilan est également maigre. Les rares indigènes scolarisés fréquentaient le plus souvent des écoles spécifiques à moindres exigences réservées pour eux et axées sur les métiers manuels. Leur accès à l'école moderne des colons était limité à quelques fils de notables (Dahri, 1988).

Donc, une fois devenus indépendants, les pays du Maghreb ont pratiquement commencé à bâtir leurs systèmes éducatifs à partir de l'embryon légué par la colonisation qui touchait environ 10% à 15% des enfants. Ils ont ainsi perdu au moins un demi-siècle dans la course mondiale de la scolarisation. Le système d'éducation coranique, prédominant avant l'arrivée de la colonisation, n'était pas susceptible de faciliter le rattrapage du temps perdu dans la mesure où il constituait une sorte d'éducation religieuse de base plutôt qu'une préparation nécessaire au développement socio-économique devenu au 20<sup>ème</sup> siècle étroitement lié aux progrès scientifiques et technologiques. Cette impossibilité de réhabiliter les systèmes traditionnels d'enseignement religieux n'a pas empêché l'école coranique<sup>1</sup> de jouer un rôle scolaire d'appoint aussi bien pendant la période coloniale que dans le Maghreb indépendant en particulier pour les populations rurales.

Actuellement, l'école coranique semble pallier à l'insuffisance de l'offre scolaire pour la petite enfance au Maghreb. Ainsi, selon

---

<sup>1</sup> Il convient de noter que l'enseignement privé de type religieux ou pas, essentiellement arabophone, a formé la grande partie de l'élite gouvernante des années qui suivirent l'indépendance au Maroc et dans une moindre mesure en Tunisie.

UNICEF (2004), les 959 écoles coraniques tunisiennes ont accueilli près de 52100 enfants entre 4 et 8 ans, dont une proportion importante de 4 à 6 ans. Ces écoles offrent un minimum de 200 heures d'activités par an. Ce mode de prise en charge scolaire communautaire est surtout présent dans les quartiers populaires urbains et périurbains, et dans les petites agglomérations rurales. La majorité des parents interrogés par l'UNICEF étaient convaincus de l'intérêt de l'éducation préscolaire pour le développement de l'enfant et indiquaient une nette préférence pour le jardin d'enfants moderne par rapport à l'école coranique. Cette dernière option, plus accessible et moins chère, ne constitue qu'un second choix car la contribution parentale aux frais y est largement symbolique.

### **La consolidation des systèmes éducatifs nationaux**

Pour analyser la consolidation des systèmes éducatifs nationaux après l'indépendance, nous nous concentrons sur l'enseignement primaire et nous chercherons surtout à identifier les processus de massification scolaire communs aux trois pays. Cette approche ne permet pas de mettre en évidence le chemin propre que chaque pays maghrébin a tracé en matière de scolarisation.

Selon l'UNICEF (2005), la région Moyen-Orient et Afrique du Nord dans son ensemble a réalisé au cours des 25 dernières années des progrès remarquables dans le domaine de l'enseignement primaire. C'est dans cette région que le taux net d'inscription / de fréquentation scolaire a le plus progressé au monde, avec un accroissement moyen annuel de 1,4%. Si ces rythmes moyens annuels de progression se maintenaient, la région aurait de très fortes chances d'atteindre l'objectif de l'éducation primaire pour tous d'ici à 2015. Nous allons successivement examiner les progrès de la scolarisation dans les trois pays du Maghreb.

Si la Tunisie était le pays le plus en retard au niveau de la scolarisation à son indépendance, c'est celui qui a réalisé maintenant le plus de progrès. Le secteur de l'enseignement a été privilégié dès l'indépendance et représente toujours une priorité pour l'État tunisien. La part de l'enseignement dans le PIB était de 6% en 1990 et de 6,4% pour la période 2000-2002. Ce qui correspond à 13,5% (1990) et à 18,2% (pour la période 2000-2002) des dépenses globales de l'Etat (Sfeir, 2006). La Tunisie a un bon taux de scolarisation à tous les niveaux du système éducatif. Tous les enfants sont

inscrits en première année de l'école primaire et la parité des sexes a été obtenue dans l'enseignement primaire et secondaire. Les filles sont maintenant plus nombreuses que les garçons dans l'enseignement tertiaire (UNICEF, 2005). L'effort engagé en faveur de l'éducation a permis la construction d'écoles dans les zones les plus reculées du pays. Cette politique s'est traduite par un taux de scolarisation qui a atteint plus de 99% pour les enfants de six ans, pour l'année scolaire 2002/2003. Le taux net de scolarisation dans les écoles primaires des enfants dont l'âge varie entre 6 et 12ans a atteint 91,3% au cours de la même année scolaire.

En Algérie, l'effort de scolarisation a été également très conséquent puisque le taux de scolarisation a passé de 47,20% en 1966 à 83,05% en 1998 (Kateb, 2005). A l'indépendance en 1962, le départ de nombreux enseignants vers la France combiné avec la politique d'arabisation ont déstabilisé le système éducatif naissant pendant au moins une décennie. Mais, les revenus du pétrole ont permis un développement sans précédent de la scolarisation de base. Plus récemment, les zones touchées par le terrorisme dans les années 90 ont connu une dégradation des conditions de scolarisation : destruction d'écoles, assassinat d'enseignants, déplacement des populations isolées. Le retour récent de la sécurité a relancé la machine scolaire. Les efforts consentis par l'État algérien pour assurer une éducation obligatoire et gratuite ont eu pour résultat une quasi totale scolarisation des enfants entre 6 et 12 ans (OCDE, 2006).

Au Maroc, l'enseignement scolaire (primaire et secondaire) a connu une progression exponentielle en termes d'effectifs d'élèves, passant de 365 712 en 1955-56 à plus de 5,8 millions en 2003-04. L'effectif global des élèves a été ainsi multiplié par près de 16 alors que la population du pays n'a que triplé (Lamrini, 2006). Ce décalage marque bien le progrès de la forme scolaire en dépit de la croissante démographique. Toutefois, les dernières évaluations effectuées dans le pays sur l'état de l'éducation de base montrent que le Maroc ne réussit pas à diffuser la solarisation notamment dans les zones rurales et montagneuses.

Entre la période des indépendances et maintenant, les trois pays du Maghreb ont connu une véritable expansion scolaire. Les trois pays ont déjà des taux de scolarisation satisfaisants au primaire comme le montre le tableau 1. La parité filles- garçons est atteinte en Algérie et en Tunisie.

Tableau 1 : **Evolution récente du taux net de scolarisation dans le primaire au Maghreb**

	1999			2007		
	Total	Masculin	Féminin	Total	Masculin	Féminin
Algérie	91	93	89	95	96	95
Maroc	70	76	65	89	91	86
Tunisie	93	94	92	95	95	95

UNESCO (2010)

Le développement de l'enseignement au Maghreb a accompagné la mise en place des structures de l'État moderne, leur centralisation et leur consolidation (Sraïeb, 1997; Souali, 2004). La progression de la scolarisation au secondaire a été également fulgurante puisque les effectifs du secondaire au Maghreb sont passés en trente ans (de 1955 à 1985), ne serait-ce que dans le cas du Maroc, d'environ 0,3 à 28%. Le Maghreb contemporain a donc connu de manière simultanée plusieurs phénomènes qui s'étaient étalés en Europe<sup>2</sup> sur plus d'un siècle et demi : adhésion de la classe dominante au nouveau système méritocratique, développement de l'enseignement secondaire. Cette situation explique les stratégies des élites sociales pour transformer l'école en un système dual<sup>3</sup> tournant au seul profit des héritiers (Vermeren, 2002).

Il importe d'observer que le rapport colonial en Algérie était différent par rapport à celui qui prévalait au Maroc et en Tunisie. Ces deux derniers pays faisaient l'objet d'un protectorat alors que l'Algérie a dû subir 130 ans de colonisation qui a tenté de gommer toutes les dimensions de l'identité algérienne (langue, religion, culture etc.). De plus, le Maroc et la Tunisie ont obtenu leur indépendance plusieurs années avant l'Algérie. Ces différences importantes se sont sans doute répercutées au niveau de la construction des systèmes éducatifs nationaux au Maghreb.

Après 40-50 ans d'indépendance, nous constatons que la massification de la scolarisation de base est une réalité au Maghreb à

<sup>2</sup> Le doublement de la classe d'âge fréquentant l'école secondaire s'était en France produit de 1842 à 1876 en passant de 1,2 à 2,4%. La classe dirigeante avait eu le temps de prendre possession de ce nouveau mode de reproduction sociale (Vermeren, 2002).

<sup>3</sup> La dualité du système d'enseignement se retrouve au Maghreb à différents niveaux : social (écoles d'élites /écoles défavorisées, géographique (écoles des côtes / écoles de l'intérieur), linguistique (écoles arabophones/ écoles Francophones).

l'exception de quelques régions. Cette massification de l'école dans la région devrait être consolidée ces prochaines années compte tenu d'une transition démographique bien engagée. En effet, les trois pays suivent le même scénario de baisse remarquable du taux de fécondité. Selon Ouadah-Bedidi & Vallin (2000), le Maghreb n'a mis que 25 ans pour parcourir le même chemin que la France a suivi en deux siècles en ce qui concerne la baisse de la fécondité. Après 35 ans de chute continue, la fécondité tunisienne<sup>4</sup> a atteint le seuil fatidique: 2,2 enfants par femme en 1998, probablement 2,1 en 1999, tout juste ce qu'il faut pour qu'une mère soit, à la génération suivante, remplacée par une fille et une seule. Seuil auquel, dans un parfait accomplissement de la transition démographique, la fécondité serait censée se stabiliser pour assurer le maintien de l'effectif de la population. L'Algérie et le Maroc suivent de près: leur fécondité était déjà descendue respectivement à 3,1 enfants par femme en 1996 et 1997 (Ouadah-Bedidi & Vallin, 2000).

Durant les années 2000, l'indice de fécondité a continué à baisser pour arriver en 2006 à 2,4 au Maroc, 2,3 en Algérie et 2,1 en Tunisie (Sebti, Courbage, Festy & Kursac-Souali, 2009).

Le Maghreb dispose aujourd'hui d'une fenêtre démographique pour investir dans l'éducation de qualité des jeunes générations et pour avoir une main-d'œuvre de qualité capable de pousser la croissance. Il faut toutefois remarquer que pour quelque temps encore, la démographie va peser sur les efforts de massification de l'enseignement notamment au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur. En effet, la population de l'Afrique du Nord continuera à augmenter en dépit du fait que la fécondité est arrivée au seuil du remplacement. Les générations les plus nombreuses ont aujourd'hui dans la région entre 5 et 20 ans. Arrivées à l'âge de procréer, en dépit d'une fécondité maîtrisée, elles feront au total plus d'enfants que leurs aînées. On peut s'attendre que d'ici à 2050 la population de la

---

<sup>4</sup> La Tunisie qui fait figure d'élève modèle en matière de planning familial sur le plan international a instauré dès 1964 un programme de contrôle des naissances et l'avortement a été officiellement autorisé. Les allocations familiales ont été supprimées dès le cinquième enfant. Les conséquences ont été visibles au niveau du taux de croissance démographique. Ce dernier a passé de plus de 3% au cours des années 60, à 2,6% en 1975, puis à 2,3 en 1987 et à moins de 1% aujourd'hui. (Lacoste & Lacoste, 1991).

Tunisie augmente encore de 25%, celle du Maroc de 30% et celle de l'Algérie de plus de 40%. Un sacré défi pour les systèmes éducatifs de la région (Ouadah-Bedidi & Vallin, 2000). Il s'agit donc pour les pouvoirs publics de placer l'éducation et l'emploi au cœur des priorités.

### **L'alphabétisation inachevée et les inégalités régionales et sociales**

En dépit des efforts engagés dans le domaine de la scolarisation de masse, le Maghreb n'a pas réussi à vaincre l'analphabétisme et l'illettrisme d'une partie non négligeable de sa population. Le Maroc a un taux d'analphabétisme plus élevé que la Tunisie et l'Algérie. Par ailleurs, le Maghreb connaît un niveau élevé d'inégalités régionales en matière de scolarisation. Ainsi, plus on s'éloigne des côtes et des villes<sup>5</sup>, plus les indicateurs de scolarisation s'affaiblissent. Le pays profond (rural et ou montagneux ou ce qu'on appelle le Maroc, l'Algérie et la Tunisie de l'intérieur) ne bénéficie pas toujours d'une offre scolaire en quantité et en qualité suffisantes (Vidal, 2006).

Dans une enquête réalisée au début des années 2000, Sultana (2004) met en évidence les fortes inégalités régionales en Tunisie. Le taux d'analphabétisme dans les régions du Kef et de Kasserine était de 39% alors que la moyenne nationale est de 27%. Il a aussi noté que 44% des écoles rurales dans ces deux régions ne disposent pas de l'eau courante alors que ce pourcentage n'est que de 30% au niveau national. Au Maroc, des efforts notables ont été conduits afin d'assurer l'accès à l'école dans les régions isolées du pays. Mais, l'implantation de chaque unité scolaire est faite de manière à couvrir à la fois plusieurs zones d'habitation. On comptait ainsi en 1998 environ 11000 unités scolaires, de sorte que plus de 21000 douars (concentration de population rurale) n'avaient pas d'école, et près

---

<sup>5</sup> L'exemple de la Tunisie montre que les inégalités scolaires sont également constatées à l'intérieur des villes. Au niveau national, 39% des élèves ont réussi l'examen d'entrée dans le secondaire en juin 1991. Toutefois, il existe des disparités régionales importantes. 46,8% des élèves du gouvernorat de Sousse ont été reçus et 4 écoles de la ville de Sousse sont classées dans les 5 premières du gouvernorat avec des taux de réussite supérieurs à 80%. Pour l'ensemble du pays, ces taux s'accroissent au fur et à mesure que l'on s'approche des grandes agglomérations mais l'examen de la carte de Sousse montre des écarts de plus de 50 points entre les écoles du centre et les écoles de la périphérie (Lezé, 2001).



des trois quarts d'entre eux scolarisaient leurs enfants dans des écoles situées dans les douars voisins. Cette situation accroît la distance entre le domicile des enfants et l'école. Elle a des répercussions importantes au niveau des acquisitions scolaires des élèves et au niveau de l'abandon des études (Lamrini, 2006). En Algérie, les mêmes disparités régionales sont observées entre l'Algérie du Nord qui bénéficie d'un bon taux net de scolarisation et les autres régions, en particulier le Sahara, où l'éducation de base rencontre des difficultés notables. Cette inégalité géographique peut être importante puisque le taux net de scolarisation est de 56,5% pour la wilaya d'Illizi au sud, contre 94,7% pour celle de Skikda au nord (OCDE, 2006).

Dans l'ensemble, les abandons de l'école au Maghreb sont fréquents dans la tranche d'âge 10-14 ans. Cette tranche de la population jeune correspond à la nécessité pour les familles défavorisées d'avoir recours au travail des enfants. Cela se traduit par une constante déperdition en passant du primaire au secondaire ou au supérieur pour les couches sociales les plus défavorisées comme le montre la situation en Algérie où parmi 100 élèves qui entrent à l'école primaire, 9 réussiront au baccalauréat et 5 obtiendront un diplôme d'enseignement supérieur (Conseil National Economique et Social, 2000).

Comme le met en évidence le cas de la Tunisie, il convient de signaler que la catégorie sociale qui a le moins bénéficié de l'effort de scolarisation est celle des filles provenant de communautés rurales. Aujourd'hui le travail des jeunes filles est en conflit avec leur scolarisation quand elles atteignent l'âge compris entre 12 et 14 ans. La déscolarisation précoce des jeunes filles répond ainsi au besoin croissant de revenu des ménages. Qu'elles soient déscolarisées pour le travail domestique ou pour la migration interne dans les villes, les filles en provenance des régions rurales compromettent fortement leur avenir dans une société tunisienne où la majorité des enfants atteignent maintenant le niveau secondaire (Gastineau, 2002; CREDIF, 1996).

Les facteurs qui entravent encore l'accès des ruraux à l'école au Maghreb sont liés à : la pauvreté, l'absence ou l'éloignement des écoles, l'implication des enfants dans les tâches agricoles ou domestiques et une tendance à privilégier la prolongation de la scolarité.

sation des garçons par rapport à celle des filles au sein de certaines familles.

En partant du faible l'héritage scolaire de la colonisation, les pays du Maghreb ont pu rattraper le retard accumulé sur certains pays d'Asie et d'Amérique Latine dans le développement de la scolarisation de base durant la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle en construisant des systèmes éducatifs structurés. Toutefois, il faut encore plus de persévérance et d'efforts pour toucher les catégories sociales les plus défavorisées et atteindre la scolarisation de tous les enfants et l'alphabétisation de la majorité de la population adulte.

Il est également utile de réfléchir aux alternatives au bilinguisme dual arabe/français, présent avec une plus ou moins grande intensité<sup>6</sup> dans tous les systèmes scolaires maghrébins. Le bilinguisme dual peut être défini au Maghreb par l'utilisation simultanée du français et de l'arabe comme langues d'enseignement. Toutefois, des valeurs et des statuts différents sont assignés à chacune de ces deux langues. Le français est considéré comme le vecteur linguistique prioritaire des disciplines scolaires scientifiques. Il porte à la fois la modernité et la rationalité économique. L'arabe est considéré comme la langue des disciplines scolaires littéraires. Il se voit chargé d'une mission de sauvegarde de la tradition et de l'identité politique et religieuse. Désstabiliser ce dualisme linguistique et scolaire en prenant en compte la diversité culturelle des apprenants est une piste utile pour la réduction des inégalités scolaires au Maghreb. En accélérant l'usage de la langue arabe comme seule langue officielle et en acceptant le français comme la langue dominante de l'activité économique, les systèmes éducatifs maghrébins ont contribué à une plus grande marginalisation de l'arabe dialectal et des langues et cultures berbères. Le développement récent du mouvement de revendication berbère montre que le Maghreb post-colonial n'a pas su faire face à sa diversité linguistique et culturelle. 50 ans après les indépendances, le rapport avec le français reste également ambivalent et le débat linguistique repose le plus souvent sur des considérations politiques

---

<sup>6</sup> Au début des 70, le français était encore dominant dans le système éducatif tunisien puisqu'il était utilisé dans la proportion de 50% dans l'enseignement primaire, de 80% dans l'enseignement secondaire et de 90% dans le cycle supérieur. Cette domination était soutenue par la présence de plus de 3000 coopérants français (Le Monde, 1972).

plutôt que sur des résultats de la recherche scientifique sur le bilinguisme.

Enfin, il nous paraît crucial de rappeler que la scolarisation massive est une condition nécessaire mais pas suffisante pour alphabétiser l'ensemble de la population du Maghreb. En effet, la région semble connaître un «analphabétisme de retour<sup>7</sup>» particulièrement tenace. Il touche principalement les femmes et les jeunes qui, après avoir passé quelques années à l'école, sortent du système avec une maîtrise insuffisante de la culture de l'écrit. Le tableau 2 montre par exemple que près de la moitié des femmes marocaines seront encore analphabètes en 2015.

Tableau 2 : **Alphabétisation des adultes au Maghreb (% , 15 ans et plus)**

	2000 - 2007			Projection 2015		
	Total	Masculin	Féminin	Total	Masculin	Féminin
Algérie	75	84	66	81	88	74
Maroc	56	69	43	62	74	51
Tunisie	78	86	69	83	90	76

UNESCO (2010)

Mais, ce qui aggrave la situation des illettrés au Maghreb, c'est qu'ils se retrouvent rapidement dans un univers où la culture écrite est rarement disponible. Leurs faibles compétences scolaires et le peu de contact qu'ils ont avec l'écrit les ramènent rapidement à l'analphabétisme. C'est d'ailleurs un problème qui concerne l'ensemble du monde arabe et pas uniquement le Maghreb. Comme l'a montré le rapport 2003 du PNUD sur le développement humain dans le monde arabe, l'édition est le parent pauvre des priorités dans la région. Les livres publiés dans le monde arabe ne représentent que 1,1% de la production mondiale, alors que la population des 22 pays arabes constitue 5% de la population mondiale (PNUD, 2003). La persistance de l'analphabétisme et de l'illettrisme d'une partie non négligeable de la population maghrébine est une caractéristique que le Maghreb partage avec les pays africains et arabes alors que de nombreux pays asiatiques et latino-américains ont réussi à alphabé-

<sup>7</sup> Cette expression exprime le retour à l'analphabétisme d'une personne qui a été à une période sa vie alphabétisée.

tiser la majorité de la population sans disposer de moyens économiques supérieures à ceux du Maghreb.

### **Le Maghreb en comparaison internationale**

Dans l'époque actuelle marquée par la globalisation économique et l'internationalisation des échanges et des politiques éducatives, il est devenu incontournable de comparer les performances des systèmes éducatifs. Les études de type PISA (Programme for International Student Assessment) ou PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) confirment cette tendance. Il convient alors d'analyser les performances éducatives du Maghreb par rapport aux autres pays en développement et de dégager les spécificités de la situation scolaire maghrébine à l'échelle internationale.

### **Un classement en rapport avec le niveau de développement économique de la région**

Afin de situer les systèmes éducatifs maghrébins au niveau international, nous avons choisi de comparer les trois pays maghrébins avec 3 autres pays en développement ayant un revenu par habitant PPP (Parité Pouvoir d'Achat) comparable situé en Afrique, en Amérique latine et en Asie : la Namibie, la Colombie et la Jordanie (cf. Tableau 1).

Au niveau de l'enseignement primaire, nous remarquons que les trois pays du Maghreb ont des résultats équivalents aux trois pays en développement du groupe de comparaison. La Tunisie se distingue par un excellent pourcentage d'enfants qui achèvent le primaire alors que le Maroc est à la traîne dans ce domaine. Au niveau de la parité entre les femmes et les hommes dans l'enseignement primaire et secondaire, le Maghreb a résorbé entre 1991 et 2004 le retard qu'il avait dans ce domaine. Seul le Maroc doit encore redoubler ses efforts en matière de scolarisation féminine. Par conséquent, si la parité filles-garçons<sup>8</sup> dans la scolarisation primaire et secondaire est pratiquement réalisée, au niveau de l'alphabétisation, les femmes représentent toujours le groupe le moins favorisé.

Au niveau de la pauvreté de la population, le Maghreb se distingue nettement de la Colombie et de la Namibie par un pourcen-

---

<sup>8</sup> Les filles sont actuellement majoritaires dans certaines filières de l'enseignement secondaire et universitaire en Tunisie et en Algérie.

tage relativement faible de la population vivant avec moins de 2 dollars par jour. L'alphabétisation de la population adulte représente le domaine où le Maghreb est le plus en retard par rapport aux pays ayant un niveau de développement économique comparable. Entre 25% (en Tunisie) et 48% (au Maroc) de la population du Maghreb âgé de plus de 15 ans est analphabète. C'est le défi éducatif le plus important à relever pour les trois pays.

Tableau 3 : **Principaux indicateurs de développement de l'éducation de base**

	% d'enfants qui achèvent le primaire		Taux de parité femmes hommes dans l'enseignement primaire et secondaire		% de la population disposant de moins de 2 \$ par jour	Revenu par habitant en PPP	% de la population alphabétisée âgée de 15 ans et plus
	1991	2004	1991	2004	1995-2003	2005	2000-2004
Algérie	79	94	83	99	15,1	6770	70
Maroc	47	75	70	88	14,3	4360	52
Tunisie	74	97	86	102	6,6	7900	74
Namibie	-	81	108	104	55,8	7910	85
Colombie	70	94	104	108	17,8	7420	93
Jordanie	93	97	101	101	7	5280	90

*World Bank (2006)*

Dans le cadre des efforts pour évaluer les progrès de l'éducation de base l'UNESCO a construit l'indice du développement de l'Education pour tous (IDE). Cet indice est la moyenne arithmétique de quatre éléments : l'enseignement primaire universel, l'alphabétisation des adultes, la qualité de l'éducation mesurée par le taux de survie en 5e année de scolarité et la parité entre les sexes. Le tableau 4 montre que le Maroc a réalisé la meilleure variation de l'IDE entre 1998 et 2002. Si les pays du Maghreb amélioreraient durant les prochaines années leur niveau d'alphabétisation des adultes et la parité entre les sexes dans le cas du Maroc, leur IDE serait l'un des plus élevé comparé à celui des pays de niveau économique similaire.

Tableau 4 : **L'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE)**

	1998	2002	Variation
Algérie	-	0,877	-
Maroc	0,686	0,749	+ 0,06
Tunisie	0,859	0,895	+ 0,03
Namibie	0,841	0,883	+ 0,04
Colombie	0,849	0,876	+ 0,02
Jordanie	0,936	0,946	+ 0,01

Source : UNESCO (2006a)

Actuellement, les enquêtes internationales du type PISA ou PIRLS permettent de situer la qualité de l'enseignement dans différentes régions du monde. D'une manière générale, le Maghreb, à l'instar de la plupart des pays en développement, participe peu à ce genre d'enquêtes internationales. Les rares participations maghrébines se sont traduites par des performances faibles. Le Maroc a participé à l'enquête internationale PIRLS et a obtenu des résultats meilleurs que ceux de la Colombie à l'exception du taux net de scolarisation dans le primaire (UNESCO, 2006b). Toutefois, alors que le Maroc a un taux de scolarisation pour la 4<sup>ème</sup> année primaire qui dépasse 80%, moins de 20% des élèves atteignent le seuil minimum de compétences (UNESCO, 2004).

La Tunisie a participé à l'enquête PISA 2003 et a été située dans le bas du classement comme la plupart des pays non-membres de l'OCDE, dont le niveau de vie et le moindre accès à l'éducation de certaines couches peuvent expliquer la mauvaise performance relative (Brésil, Thaïlande, Indonésie et Turquie). Le score moyen des élèves tunisiens en mathématiques dans l'enquête PISA se situe au même niveau que celui du Brésil ou de l'Indonésie. Toutefois, ce score est nettement inférieur à celui de la Thaïlande et surtout de la Russie, pays avec un revenu par habitant comparable à celui de la Tunisie (World Bank, 2006).

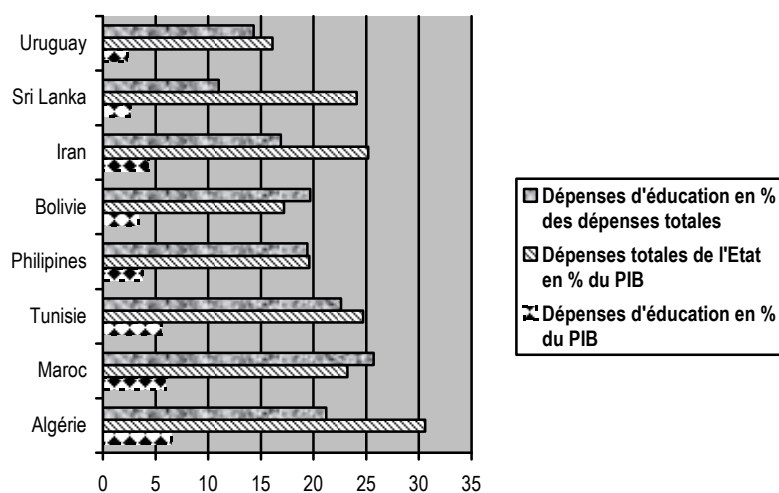
Il importe d'identifier les raisons du faible rendement scolaire des élèves maghrébins comparativement à ceux des pays asiatiques et ceux de l'OCDE. Au-delà des explications relevant des conditions générales de la scolarisation (équipements scolaires, matériel didactique, formation des enseignants), il nous semble utile d'avancer

deux pistes d'explication. Tout d'abord, il faut observer qu'en comparaison avec les pays développés et certains pays asiatiques, l'enseignement primaire maghrébin fonctionne à double flux (à mi-temps) afin de permettre la scolarisation d'un plus grand nombre d'élèves. Les élèves passent donc moins de temps au Maghreb sur les apprentissages scolaires. Or, la recherche en éducation montre une forte corrélation entre le temps passé dans les classes et la qualité des apprentissages. Ensuite, il faut rappeler la surreprésentation de l'enseignement des langues et de la religion dans la grille scolaire au Maghreb, ce qui réduit le temps dédié aux autres matières scolaires et en particulier aux mathématiques et aux sciences. Ainsi, la part consacrée à l'enseignement des langues dans le système éducatif tunisien représente 58% de l'horaire global (dont 30% pour la langue arabe et 28% pour la langue française) alors que cette proportion est de seulement 30% dans les pays de l'Union européenne (Ministère de l'éducation nationale, 2002).

### **Un bon niveau d'investissement dans l'éducation**

Le double défi de l'amélioration de la qualité de la scolarisation et d'une extension équitable de l'accès à l'école exige un investissement financier durable. Comparés à des pays ayant un niveau de développement économique similaire (Cf. Graphique 1), les pays du Maghreb se distinguent par la priorité qu'ils accordent au secteur de l'éducation publique en termes de dépenses d'éducation en % du PIB et de dépenses d'éducation en % des dépenses publiques totales. L'Algérie se distingue par l'importance de ses dépenses publiques notamment pour l'éducation. Cela montre à la fois que l'éducation est une priorité pour les gouvernements de la région mais aussi que le secteur public est prédominant en termes d'emploi et d'investissement. En 1999, le Maroc a ainsi dépensé 6% du PNB et 25,7% des dépenses totales du gouvernement sur l'éducation (Welmond, 2004). L'effort financier consenti pour le secteur de l'enseignement est fort appréciable quand on le rapporte aux ressources publiques globales de l'État. Cependant, une grande part du budget est absorbée par le fonctionnement du système, surtout par les dépenses salariales. De plus, la centralisation excessive en matière de gestion scolaire et l'absence d'un dispositif de suivi, d'évaluation et de contrôle rigoureux limite l'efficacité du système (Lamrini, 2006)

Graphique 1: Les dépenses d'éducation : une comparaison de différents pays



Source : Welmond (2004).

### La prédominance de l'enseignement public

Comparé aux tendances à l'œuvre dans les pays ayant un niveau de développement similaire, le développement de l'enseignement privé demeure limité au Maghreb comme le montre le tableau 5. Si les statistiques officielles font défaut en ce qui concerne l'Algérie, la Tunisie et le Maroc affichent une participation moyenne du privé de type commercial ne dépassant pas actuellement les 5%, loin de la participation élevée du privé en Amérique Latine ou en Asie. Il semble qu'il s'agit là d'une particularité intéressante à préserver dans les systèmes éducatifs du Maghreb. Cette spécificité s'explique à la fois par le contrôle strict par l'Etat ou l'abandon des institutions scolaires religieuses au Maghreb mais aussi par le fait que l'enseignement privé commercial n'a pas pu durant les décennies qui ont suivi les indépendances se positionner comme un pôle de qualité dans l'enseignement.

Il faut en revanche observer que l'enseignement privé lié aux missions diplomatiques étrangères (principalement à la France) scolarise les enfants des élites. Si les effectifs concernés demeurent



modestes, cet enseignement joue un rôle important dans la reproduction sociale des élites.

A ce propos, la recherche comparative effectuée par Mingat, Tan et Rakotomalala (2002) pour le compte de la Banque Mondiale montre qu'il est indispensable que tous les enfants puissent avoir accès à un enseignement primaire qui soit à la fois gratuit (pas de frais de scolarité ni de dépenses privées directes de scolarisation) et de bonne qualité. Les auteurs de cette étude estiment qu'il est pertinent de permettre à certains parents de scolariser leurs enfants dans l'enseignement privé. En analysant la situation des pays les plus performants en matière d'EPT, il semble raisonnable, selon cette recherche, de retenir la fourchette 5-10% pour la proportion des effectifs scolarisés dans l'enseignement privé. Ce qui correspond exactement au taux actuel constaté au Maroc et en Tunisie.

Cependant, le bilinguisme dual des systèmes éducatifs évoqué précédemment dans ce texte devra inciter les pays du Maghreb à la prudence dans le développement de l'enseignement privé<sup>9</sup>. Il nous semble qu'une ouverture non régulée au privé accélérera à coup sûr ce dualisme en instaurant un système éducatif à deux vitesses: un système public arabisé et utilisant des méthodes pédagogiques archaïques pour les couches défavorisées et une offre privée francophone, partiellement liée aux missions diplomatiques étrangères, et alignée sur les standards internationaux pour les élites. Un développement substantiel de l'enseignement privé aggravera la fracture actuelle de l'intelligentsia maghrébine qui met face à face deux mondes qui s'ignorent et se méprisent : l'intelligentsia de formation arabophone et l'intelligentsia de formation moderne, c'est-à-dire pour l'essentiel de formation française. L'intelligentsia de formation arabophone, et derrière elle l'ensemble des exclus, est à la recherche d'une authenticité qu'elle croit pouvoir restaurer en réponse aux difficultés du projet modernisateur qui a servi de trame à l'édification de l'État national postcolonial (Vermeren, 2002).

---

<sup>9</sup> Au Maroc, selon une entente signée entre l'État et les représentants du privé, ce secteur devrait accueillir 20% de effectifs du primaire et du secondaire d'ici 2012.

Tableau 5 **Effectifs du privé en % de l'ensemble des effectifs**

	Primaire		Secondaire	
	1998-99	2002-03	1998-99	2002-03
Maroc	4	5	5	5
Tunisie	0,7	0,9	8	4
Namibie	4	4	5	4
Colombie	20	17	33	24
Jordanie	29	29	17	16
Indonésie	-	16	-	43

Source : UNESCO (2006b)

### Les perspectives futures

L'accès à l'école de base semble actuellement assuré pour la majorité des enfants au Maghreb. Cependant, trois questions demeurent d'actualité: (a) l'archaïsme des méthodes pédagogiques couplé avec la sortie précoce du système éducatif, (b) les bénéfices limités de «l'investissement scolaire» (c'est-à-dire ce que les pays du Maghreb ont gagné en matière d'effets bénéfiques de la scolarisation de masse) et (c) la formation pédagogique et professionnelle insuffisante des enseignants.

#### (a) **Abandonner les méthodes pédagogiques archaïques et donner du sens aux savoirs scolaires**

Le sociologue français Bernard Charlot (1993) a mis en évidence que les élèves ont un rapport au savoir différent suivant qu'ils considèrent l'école comme lieu de mobilisation personnelle (où l'on travaille pour apprendre) ou comme un lieu d'imprégnation (où il se passe des choses, où il faut aller et où il faut obéir). L'approche scolaire dominante dans les trois pays du Maghreb est pour l'apprenant une pédagogie de l'imprégnation et non pas une pédagogie de mobilisation sur des savoirs scolaires qui ont du sens pour l'élève et sa communauté. L'école maghrébine est dans l'ensemble caractérisée par une pédagogie frontale axée plus sur l'enseignement que sur l'apprentissage. Elle ne joue pas un rôle suffisant en matière de socialisation et d'autonomisation. L'élève n'y apprend pas à gérer son propre processus d'apprentissage, à participer activement aux activités scolaires, à s'épanouir et à devenir ouvert, créatif entreprenant et développant un esprit critique. L'école est surtout perçue

comme un lieu d'acquisition de connaissances conduisant à l'octroi de diplômes, offrant une possibilité d'accéder à un emploi et une certaine reconnaissance sociale (UNICEF, 2004).

Pour rompre cette pédagogie de la transmission-imprégnation et passer à une pédagogie favorisant les apprentissages socioculturellement productifs, il nous paraît primordial d'engager des réformes du curriculum scolaire et de la formation initiale et continue des enseignants. Toutefois, les réformes déjà en cours, calquées pour l'essentiel sur les orientations en vigueur dans les pays industrialisés (approche par compétences, pédagogie du projet), ne permettent pas des changements en profondeur des systèmes éducatifs maghrébins. Le fond du problème de l'école maghrébine semble être la persistance de méthodes pédagogiques scolastiques qui relèvent d'un autre temps: programmes surchargés, propension à l'encyclopédisme, cloisonnement des disciplines scolaires, faible formation professionnelle et pédagogiques des enseignants (Ministère de l'éducation, 2002).

La sortie précoce du système scolaire pour les catégories sociales les plus défavorisées est de plus en plus visible au Maghreb à la fois dans les zones rurales et urbaines. Poussés, à la fois par la nécessité de survie mais aussi par une école qui ne fait pas sens pour eux, de nombreux jeunes quittent l'école à différents niveaux du système éducatif. Plus cette sortie est précoce, plus ces jeunes auront du mal à garder les rudiments de compétences acquises à l'école et à s'insérer dans le monde du travail.

#### **(b) L'insertion des diplômés du secondaire et du supérieur**

Depuis un demi-siècle, les pays du Maghreb ont massivement investi dans la scolarisation. Toutefois, malgré toutes les réformes entreprises et les efforts en matière d'investissement économique, la région peine à offrir aux jeunes diplômés une insertion adéquate dans le tissu productif. Comme le montre une étude récente de la Banque Mondiale, le taux des sans-emploi est élevé pour les personnes ayant un niveau d'éducation supérieure puisqu'il était estimé en 1997 à 6,4% en Tunisie, 37,6% en Algérie et 68,4% au Maroc (World Bank, 2004). Ces taux sont parmi les plus élevés au monde comparés à ceux des pays à revenu intermédiaire.

Au Maroc, le nombre d'actifs employés titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur est aujourd'hui de l'ordre de 600000 per-

sonnes alors que dans le même temps on compte plus de 280000 étudiants en cours de formation et déjà 250000 chômeurs diplômés de l'enseignement supérieur (Lamrini, 2006). En Tunisie, le développement de l'enseignement supérieur est encore plus important qu'au Maroc puisqu'en 2006, près de 270 000 étudiant(e)s fréquentent les universités du pays dont une majorité de filles (59%) alors que le pays est trois fois moins peuplé que le Maroc (Sfeir, 2006). Par conséquent, la problématique du chômage des universitaires en Tunisie est sans doute beaucoup plus élevée maintenant par rapport à l'estimation optimiste articulée ci-dessus par la Banque Mondiale en 1997.

Les secteurs économiques n'offrent généralement pas des débouchés en rapport avec les études effectuées. De plus, les possibilités d'insertion professionnelle sont rares et les procédures de recrutement opaques. Or, la massification de l'école au Maghreb a créé une forte demande d'éducation scolaire et un espoir légitime d'un retour sur investissement de la part des apprenants et de leurs familles. Comme l'affirment, Bourdieu et Champagne (1992), l'institution scolaire est durablement habitée par des exclus en puissance, qui y importent les contradictions et les conflits associés à une scolarité sans autre fin qu'elle-même. Elle constitue pour les familles et les élèves issus de milieux populaires comme un leurre, une déception collective.

Il n'est plus possible d'ignorer qu'en investissant massivement dans la scolarisation, les pays du Maghreb ont suscité une demande sociale croissante d'éducation à tous les niveaux d'enseignement. Des milliers de jeunes ont été formés dans différentes professions techniques<sup>10</sup> et scientifiques. D'autres ont obtenu un diplôme universitaire après des années de sacrifice. Or, leur insertion sur le marché du travail est ardue ou même impossible. Cela provoque frustration, découragement et désir d'émigration. Devenu phénomène structurel au Maghreb, le chômage des diplômés exigera au moins trois réponses simultanées: une révision de la façon dont les jeunes diplômés sont formés au secondaire et à l'université en développant notamment les liens avec le tissu productif, une politique volontariste d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes ainsi qu'une

---

<sup>10</sup> L'insertion des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire technique mérite une analyse approfondie qui ne peut pas se faire dans le cadre de cet article.

implication active des entreprises publiques et privées dans l'engagement de jeunes diplômés.

**(c) Améliorer la formation des enseignants pour relever la qualité du système éducatif**

De plus en plus d'observateurs soulignent que la qualité de l'éducation dépend pour une large mesure des ressources humaines sur lesquelles peut compter le système éducatif. Les enseignants sont évidemment au cœur des réformes visant à accroître la qualité des systèmes éducatifs. Or, si certains croient toujours que l'on est enseignant par vocation et que d'autres militent pour une formation professionnelle rapide sur le tas, des recherches convergentes montrent que la formation initiale des enseignants joue un rôle important dans la qualité d'un système éducatif (Darling-Hammond, 2006).

Au Maghreb, la formation des enseignants n'a pas été une priorité de la période de construction des systèmes éducatifs après les indépendances. Il fallait construire des écoles et trouver dans l'urgence des enseignants capables de tenir les classes. D'ailleurs, la formation occupe toujours une place marginale dans la recherche éducative dans la région. Nous n'avons ainsi pas trouvé d'études systématiques récentes sur la formation des enseignants consacrées au Maghreb. Même les organisations internationales telles que l'UNESCO ou la Banque Mondiale, qui ont réalisé de nombreuses études en Afrique subsaharienne en Asie ou en Amérique Latine, n'ont pas produit une littérature significative consacrée à la formation des enseignants au Maghreb. Cette problématique est d'ailleurs ancienne dans la région. Ainsi, à la veille de l'indépendance du Maroc, 42% des enseignants français et 96% des enseignants marocains étaient des suppléants sans formation pédagogique. Sous la pression de faire face au double impératif de la «marocanisation» et de la généralisation de l'enseignement, cette tendance s'est poursuivie pendant de longues années après l'indépendance par des recrutements massifs d'enseignants sans aucune formation pédagogique (Lamrini, 2006). En Algérie, le Ministère de l'Education a rappelé récemment que 85% des enseignants du primaire et 65% du moyen n'ont pas le baccalauréat. Un tel constat alarmant nécessite de prendre les mesures nécessaires pour y remédier. En Tunisie, un effort particulier a porté durant les 15 dernières années sur la mise à niveau pédagogique des enseignants. Cet effort s'est traduit par une amélioration massive du

niveau de formation initiale du corps enseignant dans le pays puisque 72,1% des enseignants du primaire et 83,4% des enseignants du secondaire répondaient en 2005 aux standards internationaux dans le domaine. En 1985, ces chiffres étaient de 11,3% pour le primaire et de 49,3% pour le secondaire (Ministère de l'éducation, 2007).

Si elle bien menée et basée sur les récentes recherche dans le domaine, la refonte du système de formation des enseignants dans la région permettra d'améliorer la qualité de l'éducation dispensée aux jeunes maghrébins. Nous soulignons en particulier l'importance du volet pratique de la formation et la nécessité d'impliquer les écoles et les enseignants expérimentés sur le terrain dans la formation initiale des futures générations d'enseignants. Au niveau de la formation continue, il est regrettable de constater que les trois pays maghrébins ont opté pour des réformes curriculaires basées sur l'approche par compétences alors que la plupart des enseignants sur le terrain n'ont pas bénéficié d'un recyclage substantiel permettant de la mettre réellement en pratique dans les classes.

## CONCLUSION

### **Pour une appropriation locale de la forme scolaire au Maghreb**

Cet article avait pour objectif de dresser un bilan synthétique et comparatif de la scolarisation de masse au Maghreb. Loin d'être alarmant, le constat auquel nous arrivons est toutefois mitigé. D'une part, les trois pays du Maghreb ont réussi, en partant du système éducatif embryonnaire légué par la colonisation, à construire des systèmes éducatifs actuels bien structurés. Les trois pays ont des systèmes éducatifs assez comparables même si la Tunisie et l'Algérie s'en sortent mieux que le Maroc sur le plan quantitatif (taux de scolarisation, taux d'alphabétisation et parité filles garçons). D'autre part, l'analphabétisme persistant et la difficile insertion des diplômés du secondaire et du supérieur sur le marché du travail sont des dossiers prioritaires qui handicapent lourdement le développement économique et attisent les tensions sociales. L'école comme un pilier du développement socioéconomique et comme un outil de rattrapage du retard scientifique et technologique par rapport au monde développé n'est plus une idée partagée par les élites et l'opinion publique comme c'était clairement le cas au lendemain de l'indépendance. Ce

désenchantement par rapport à l'école et sa place dans la société est préoccupant.

Au niveau international, les systèmes éducatifs maghrébins soutiennent la comparaison en matière d'éducation de base avec les pays ayant un niveau de développement économique similaire même si ils peuvent mieux faire en matière d'alphabétisation. Des pays comme la Jordanie et la Colombie font mieux que la moyenne maghrébine dans ce domaine. Il est également important de souligner que la prédominance du secteur d'enseignement public au Maghreb est une exception dans les pays en développement qui ont vu le secteur privé gagner du terrain durant les dernières décennies. Même si une fraction de l'enseignement privé francophone jouit d'un prestige certain auprès des élites au Maroc et en Tunisie, l'ensemble du secteur privé n'a pas le monopole de reproduction des élites omniprésent dans de nombreux pays. Toutefois, on peut se demander si l'explosion du tutorat privé à domicile ne constitue pas une sorte de privatisation masquée et souterraine de l'école publique au Maghreb.

En définitive, l'appropriation de la forme scolaire par les pays maghrébins demeure inachevée malgré les progrès quantitatifs réalisés en 50 ans d'indépendance. Même si on ne peut pas attribuer à l'école la responsabilité du relatif sous-développement économique de la région, on peut toutefois émettre l'hypothèse que l'école n'a pas su concrétiser beaucoup d'espairs. Durant les prochaines années, les systèmes éducatifs maghrébins doivent faire l'objet de recherches éducatives visant à évaluer les progrès qualitatifs de la scolarisation de base. Les moyens novateurs pour combattre l'analphabétisme, les difficultés d'insertion des jeunes diplômés, les réformes curriculaires et la formation initiale et continue des enseignants constituent autant de thèmes prioritaires pour la recherche en éducation dans la région.

### Références bibliographiques

- Bennagmouch, S.** (2001). Education et croissance économique : le rôle de la politique éducative au Maroc. *Revue canadienne d'études du développement*, XXII (1), 81-114.
- Boli, J., Ramirez, F.O., & Meyer, J.W.** (1985). Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review*, 29, 145-170.
- Bourdieu, P., & Champagne, P.** (1992). Les exclus de l'extérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75.
- Dhahri, N.** (1988). *État et évolution de l'enseignement manuel dans les écoles primaires tunisiennes*. Revue Tunisienne de Sciences Sociales, 25, 94-95, 75-168.
- Darling-Hammond, L.** (2006). *Powerfull teacher education. Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chabchoub, A.** (2000). *École et modernité. En Tunisie et dans les pays arabes*. Paris : L'Harmattan.
- Charlot, B.** (1993). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Conseil National Economique et Social.** (2000). *Rapport National sur le Développement Humain, réalisé avec l'appui du PNUD* : <http://www.cnes.dz/>
- CREDIF.** (1996). *Femmes rurales de Tunisie*. Tunis. CREDIF.
- Gastineau, B.** (2002). *Scolarisation, travail et migration des jeunes filles en Kroumirie (Nord-Ouest de la Tunisie, Colloque International de l'AIDELF Enfants d'aujourd'hui Diversité des contextes Pluralité des parcours, 9-13 décembre 2002* : <http://www.ird.mg/>
- Hubert, M.** (1978) (ed.). *Technologies et développements au Maghreb*. Paris : CNRS.
- Lacoste, C. & Lacoste, Y.** (1991). (Ed). *L'État du Maghreb*. Paris : La Découverte.
- Lamrini, A.** (2006). *Systèmes Educatifs, Savoir, Technologies et Innovation. Rapport thématique*. Rabat : Cinquantenaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc.
- Lezé, G.** (2001). La généralisation de l'enseignement primaire au Maghreb. *Correspondances. Bulletin scientifique de l'IRMC* : <http://www.irmcmaghreb.org/corres/textes/leze.htm>



- Kateb, K.** (2005). *École, population et société en Algérie*. Paris : L'Harmattan.
- Le Monde.** (1972). *L'assistance culturelle et technique est un des pôles de la coopération*. P.11
- Mahfoudh, D.** (1992). L'égalité des chances par l'éducation. *Confluences Méditerranéennes*, 3, 59-73.
- Mingat, A., Tan, J-P. & Rakotomalala, R.** (2002). *Le financement de l'Education Pour Tous en 2015: Simulations pour 33 pays d'Afrique subsaharienne*. Washington DC : Banque Mondiale.
- Ministère de l'éducation nationale.** (2002). *La nouvelle réforme du système éducatif tunisien. Programme pour la mise en oeuvre du projet "Ecole de demain" (2002-2007)*. Tunis : Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'éducation nationale.** (2007). *Taux de qualification des enseignants tunisiens*. Tunis: Ministère de l'éducation.
- OCDE.** (2006). *Perspectives économiques en Afrique 2005/2006-Études par pays : Algérie*. Paris : OCDE.
- Ouadah-Bedidi, Z. & Vallin, J.** (2000). Maghreb: la chute irrésistible de la fécondité. *Populations & Sociétés*, 359, 1-4.
- PNUD.** (2003). *Le Développement Humain Dans Les Pays Arabes*. New York : PNUD.
- Savarèse E.** (2002). Ecole et pouvoir colonial. Retour sur la légitimation de la colonisation. *Dialogues Politiques* : [www.la-science-politique.com:revue2;papier1.htm](http://www.la-science-politique.com:revue2;papier1.htm)
- Sebti, M. Courbage, Y., Festy, P. & Kursac-Souali, A.-C.**(2009). *Population & Sociétés*, 459, 1-4.
- Sfeir, A.** (2006). *Tunisie, Terre de paradoxes*. Paris : Archipel.
- Souali, M.** (2004). *L'institutionnalisation du système de l'enseignement au Maroc. Évaluation d'une politique éducative*. Paris : L'harmattan.
- Sraïeb, N.** (1997). Tunisie : la politique sociale et culturelle de 1987 à 1997. *Annuaire de l'Afrique du Nord*, tome XXXVI, 47-78.
- Sultana, R.** (2004). *Tunisia's Quest for Educational Quality: Introducing the Competency Approach in Primary Schooling*. Amman : UNICEF (MENA Occasional Papers N°2).
- UNESCO.** (2004). *Global Monitoring Report 2005. Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO.** (2006a). *L'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris : UNESCO.

- UNESCO.** (2006b). *Education pour tous: L'Exigence de Qualité.* Paris : UNESCO.
- UNESCO.** (2010). *Reaching the Marginalized.* Paris: UNESCO-Oxford University Press.
- UNICEF.** (2004). *La situation des enfants en Tunisie. Analyse et recommandations.* Tunis: UNICEF.
- UNICEF.** (2005). *Progrès pour les enfants. Le bilan de l'enseignement primaire et de la parité des sexes.* New York : UNICEF.
- Vermeren, P.** (2002). *La formation des élites marocaines et tunisiennes. Des nationalistes aux islamistes, 1920-2000.* Paris : La Découverte.
- Vidal, L.** (2005) (Ed.). *Los retos de la educacion basica en los paises del Mediterraneo Sur. Documento de trabajo No 8.* Madrid-Barcelona: Fundacion Carolina-IEMed.
- Welmond, M.** (2004). Les Projets Education de la Banque mondiale au Maroc. *La lettre d'information trimestrielle du Bureau de la Banque mondiale au Maroc*, 1, 18-19.
- World Bank.** (2006). **World Development report 2007.** Washington, DC. World Bank.
- World Bank.** (2004). *Unlocking the Employment Potential in the Middle East and North Africa: Toward a New Social Contract.* Washington DC : The World Bank.