

La non-scolarisation au Maroc

Une analyse en termes de coût d'opportunité

Introduction

Le présent article est tiré d'une étude (Berrada Gouzi, El Aoufi, 2006) (1) ayant pour objet de formuler un *argumentaire* pertinent en faveur de l'éducation formelle et non formelle des enfants au Maroc.

Cet objectif peut paraître, *a priori*, comme un exercice tautologique dès lors que la valeur substantielle de l'éducation n'est pas à démontrer : non seulement elle constitue un bien commun primordial et un droit individuel fondamental, mais elle forme l'élément essentiel dans le processus de formation et de développement des *capabilités* (au sens de Sen, 1999) d'un individu et le préalable structural du développement humain d'un pays.

L'argumentation en termes de droits n'est pas, loin s'en faut, sans efficacité dans la mesure où les institutions (l'obligation pour les enfants d'aller à l'école) jouent un rôle constitutif et contribuent de façon décisive au façonnage des comportements des parents, des enfants et, au-delà, de l'ensemble des parties prenantes de l'école. Un plaidoyer fondé sur le droit à l'école et sur l'obligation pour l'Etat d'offrir un niveau minimum d'enseignement fondamental et pour les familles de prendre part au processus de généralisation de l'éducation de base est nécessaire, et, dans notre pays, il implique la formulation d'un dispositif adapté prenant appui sur des structures de médiation appropriées entre l'école et les familles, notamment dans les milieux où les phénomènes de non-scolarisation et/ou de déscolarisation perdurent et résistent à l'injonction institutionnelle.

Loin d'être exclusif de cette perspective, le choix en faveur de l'*argumentaire économique*, adopté dans la présente étude, s'appuie au contraire sur le principe de droit et tire sa justification de la norme que ce principe établit par rapport à l'éducation des enfants.

L'avantage d'une approche en termes économiques réside, en l'occurrence, dans la mise en évidence de l'*incitation* liée à l'investissement dans l'éducation de base et au profit pouvant être tiré de la généralisation de la scolarisation des enfants aux plans à la fois individuel, des familles et de la société tout entière.

L'analyse proposée a pour but de tenter une estimation des coûts associés à la non-scolarisation et à l'abandon scolaire et une évaluation des implications

**Abderrahmane
Berrada Gouzi**

(gouziberrada@hotmail.com)

**Nouredine
El Aoufi**

(elaoufi@menara.ma)

Université Mohammed V-
Agdal, Rabat

(1) Secrétariat d'Etat
chargé de
l'Alphabétisation et de
l'Education non
formelle/UNICEF
(2006), *La Non-
scolarisation au Maroc.
Une analyse en termes de
coût d'opportunité*, Rabat.

sociales, économiques et politiques de tels phénomènes. Cette perspective analytique se fonde sur une hypothèse théorique qu'il convient de préciser.

L'hypothèse suggérée met en évidence la contribution relative déterminante de l'éducation fondamentale dans le processus de développement humain. L'indicateur synthétique de développement humain (IDH), utilisé par le PNUD pour classer les pays, combine en effet, outre l'indicateur de santé et le PIB par tête, les niveaux de scolarisation des enfants et d'alphabétisation.

En plaçant l'objectif de scolarisation et de généralisation de l'éducation de base au cœur du processus de développement humain, Amartya Sen (prix Nobel 1998) met en exergue, au-delà de l'utilité directe qu'un tel investissement est susceptible de procurer pour les individus et pour la société, le rôle majeur de l'éducation dans l'amélioration des *capabilités* ou des *potentialités humaines élémentaires*, c'est-à-dire dans l'élargissement des choix des individus et des groupes, de leur liberté et de leur participation à la prise en charge de leur propre avenir.

L'hypothèse d'inscrire le plaidoyer en faveur de la lutte contre la *pénurie de capacités* engendrée par les phénomènes de non-scolarisation et/ou de déscolarisation dans la perspective plus large et plus intégrée de développement humain exprime un choix optimal par rapport au dilemme « scolariser ou alphabétiser » : de fait, en l'absence d'une politique vigoureuse de généralisation effective de la scolarisation, les enfants âgés de 9 à 15 ans se trouvant aujourd'hui en dehors de l'école (au total 1 500 000 environ) viendront gonfler l'effectif des analphabètes et, par conséquent, aggraver le phénomène déjà observé de perte de *capabilités* et de libertés.

Dans la même optique, l'analyse du coût de la non-scolarisation et de l'abandon scolaire ne saurait être réduite à sa dimension budgétaire et financière. L'approche en termes de développement humain permet, précisément, d'incorporer d'autres dimensions essentielles de la structure globale de coût : le coût social et humain comprenant, outre les effets en termes de pénurie de capacités et de fragilités, les externalités négatives liées aux phénomènes de désaffiliation civique, de délinquance sociale et de déviance politique.

L'action en faveur de l'éducation non formelle afin de résorber les flux des déscolarisés doit s'inscrire dans une stratégie globale visant, à terme, à réduire à son taux naturel incompressible l'engagement des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation non formelle, en renforçant les capacités infrastructurelles et humaines du système éducatif formel et en améliorant le contenu pédagogique et la qualité de l'enseignement de base, notamment dans les régions et les milieux défavorisés.

Loin de constituer une alternative durable, l'éducation non formelle est dès lors une solution insuffisante bien que nécessaire et ne peut être envisagée qu'eu égard à l'objectif d'équilibre du système éducatif et de son optimisation et, en définitive, dans la perspective pour l'Etat et pour les familles de pouvoir s'en passer durablement.

Au plan méthodologique, l'argumentaire en faveur de l'éducation non formelle, dans la perspective qui vient d'être soulignée, prend appui sur un calcul à la fois micro-économique et macro-économique.

Du point de vue micro-économique, l'évaluation du coût de la non-scolarisation repose sur le *manque à gagner* ou *coût d'opportunité*. Limité au seul aspect « insertion professionnelle », un tel coût ne prend pas en considération toutefois les aspects macro-économiques qui sont à chercher dans la relation entre l'investissement en capital humain et la compétitivité ou les performances économiques du pays. Le coût macro-économique englobe le manque à gagner en termes de croissance économique (les conséquences d'une faible croissance économique : accroissement de la pauvreté, chômage, vulnérabilité, etc.). Il inclut les dépenses sociales et de santé occasionnées par le déficit d'éducation (absence de planification familiale, risques de mortalité maternelle-infantile, etc.).

Par ailleurs, la non-scolarisation et ses corollaires que sont l'analphabétisme et l'illettrisme peuvent constituer un facteur d'exclusion et un obstacle au progrès de l'individu et de la société. Privé des possibilités d'acquérir les connaissances indispensables à son autonomie, l'individu, tenu à l'écart des systèmes d'expression et de représentation, perd les moyens de son insertion professionnelle et de son intégration dans la société. L'absence d'éducation et de formation entrave la faculté d'exercer les droits civils et politiques, les individus touchés se trouvant inhibés dans leurs fonctionnements et libertés positives (Sen, 1999).

Toutefois, l'évaluation du coût de la non-scolarisation, pour être pertinente, se doit de tenir compte du coût de la scolarisation (coût moyen de formation, par élève, pendant une année). Il convient de signaler deux types de difficulté :

– **Distinguer coût et dépense.** Bien que souvent utilisés indifféremment, les termes de coût et de dépense n'ont pas exactement la même signification. Alors que la dépense représente la valeur de l'ensemble des débours réalisés pendant un certain temps, le coût est un concept plus large, incluant la notion de durée de vie d'un bien – qui peut dépasser la période considérée – et celle de choix entre différentes options, de rendement différent, pouvant induire un *manque à gagner*. Dans ce dernier cas, on parle de *coût d'opportunité*.

Toutefois, dans le domaine du service public, l'idée d'option alternative reste assez limitée dans la mesure où les activités sont définies dans le cadre de la politique de l'Etat. Les objectifs de l'Administration ne sont pas du même ordre que ceux des entreprises privées. De la notion de *coût d'opportunité*, on retiendra (dans le cas des dépenses en éducation) non pas le concept de *manque à gagner*, mais celui, plus pertinent, de manque à réaliser qui mesure les déperditions des moyens engagés.

– **Quantifier l'implication de l'enseignant.** Une seconde difficulté réside dans la nature monétaire ou non des coûts et des avantages rattachés à

l'éducation. Or, s'il est relativement aisé d'estimer la part du budget de l'Etat, mesurer l'implication personnelle des enseignants est, en revanche, une tâche plus difficile. Toutefois, si on envisage d'évaluer le rendement d'une activité, il importe de mettre en regard l'ensemble des coûts (coût monétaire, implication personnelle, motivation, etc.) avec l'ensemble des avantages qui sont susceptibles d'en être retirés.

Les évolutions économiques et technologiques sont à l'origine d'un phénomène d'inadéquation entre l'éducation et l'emploi. Un des objectifs de l'éducation consiste alors à préparer l'enfant à s'adapter aux situations inédites. Dans un pays développé, les conséquences de l'inadéquation se limitent souvent à la sphère emploi. Dans un pays comme le Maroc, en revanche, l'impact est plus profond et se traduit à la fois par des inefficiences en matière de croissance et de compétitivité et par des vulnérabilités en termes de développement humain.

L'analyse économétrique a pour objectif de déterminer le gain net tiré d'un supplément de revenu gagné durant la vie professionnelle, imputable à un surcroît d'éducation. Ce gain est mesuré aussi bien au niveau individuel qu'au niveau de la société tout entière.

Le principe de calcul du coût de la scolarisation implique, sur le plan méthodologique, la prise en compte de l'ensemble de la structure des coûts, publics et privés, de l'éducation, d'une part, l'établissement des correspondances relatives aux périodes et aux catégories de données (année scolaire, année civile, écoles ou niveaux d'enseignement pour lesquels le coût unitaire est calculé, données financières et données en termes d'effectifs, etc.), d'autre part.

Le modèle proposé pour le calcul du coût brut de la non-scolarisation incorpore le coût d'opportunité, celui-ci n'étant pas mesuré par rapport à un idéal-type mais par référence au coût réel de scolarisation d'un enfant. Il renvoie à une série de paramètres qualitatifs et de relations significatives (emploi/chômage, salaire, santé, etc.).

Plusieurs modèles et études empiriques ont tenté d'évaluer les gains générés par la scolarisation :

- l'investissement dans l'enseignement formel engendre généralement un taux de rendement de 5 % à 15 % de plus pour chaque année d'étude ;
- le taux de rendement diffère par niveau de scolarité : élevé dans le primaire, il est plus significatif dans le supérieur que dans le secondaire ;
- les bénéficiaires tirent de meilleurs gains que la communauté ;
- le rendement est plus élevé dans les économies en développement que dans les pays développés.

L'examen des résultats obtenus relatifs au cas marocain ne manquera pas de mettre en évidence les limites en termes d'analyse strictement économique et de justifier un prolongement de l'investigation sur le terrain qualitatif.

L'enquête qualitative procédera d'un réexamen de la typologie des enfants en situation de non-scolarisation et de déscolarisation (1998) et des résultats issus des différentes enquêtes et études qualitatives relatives aux facteurs structurels et contingents expliquant la rupture scolaire, la mise au travail des enfants et d'autres formes d'exploitation des enfants non scolarisés et déscolarisés.

On prolongera les résultats obtenus par une enquête qualitative (sous forme de visites et d'entretiens) ciblant de façon particulière les enfants non-scolarisés et déscolarisés, les familles et les responsables des services sociaux concernés.

1. Capital humain et croissance économique : gains individuels, gains collectifs

1.1. Impacts de l'éducation

Endogénéité de l'éducation

Du point de vue économique, l'éducation profite à terme à la collectivité à travers la croissance, mais ses bénéfices directs sont engrangés par les individus. Il est établi que l'investissement en capital humain non seulement est une source de revenus, mais contribue à mettre à l'abri contre le chômage et la précarité. Par ailleurs, de meilleures qualifications sont associées à des salaires plus élevés. De surcroît, la probabilité pour un individu de trouver et de préserver un emploi est d'autant plus forte que son niveau d'éducation est élevé.

Toutefois, les gains tirés de l'éducation ne se limitent pas aux effets économiques (Astin, 1986). Plusieurs sociologues (Guillaume, 1995) conçoivent l'école comme un lieu d'ascension sociale, de développement personnel et d'affranchissement culturel. L'éducation est perçue comme un moyen de former des citoyens autonomes et accomplis, capables de faire face aux problèmes d'ordre économique, social et environnemental. Elle participe à l'épanouissement des personnes en leur offrant les moyens de s'exprimer et la faculté d'exercer leurs droits civils et politiques. Elle ouvre la voie à la construction d'une société plus intégrée et moins anémique.

D'autres institutions complémentaires favorisent le rôle de l'école. Le cadre familial (le niveau d'éducation des parents, le nombre d'enfants, le niveau socio-économique, etc.) et l'expérience professionnelle sont autant de lieux d'acquisition de savoir et de compétences. De même, le lien entre diplôme et emploi est fonction de l'organisation du marché du travail (2).

Dans le présent article, il s'agit d'estimer les contributions, directes et indirectes (3), de la scolarisation dans l'acquisition du savoir et des compétences, à l'exclusion de l'apport en termes d'éducation qui peut provenir de milieux autres que l'école (4). L'école est considérée comme la principale source de compétences, contribuant pour une large part à l'accumulation des capacités. La place particulière accordée à l'école tient

(2) Les intervenants dans le marché du travail peuvent tantôt être préoccupés par la surqualification, tantôt par la sous-qualification de l'offre de travail. La formation initiale et la formation en cours d'emploi reçoivent une pondération différente selon le cas (Hartog, 2000).

(3) Une étude entreprise en Inde, citée par C. Baudelot et F. Leclercq (2005), suggère que « le fait pour des jeunes filles de quitter leur domicile tous les jours pour aller à l'école et d'y interagir avec des enfants et des adultes n'appartenant ni à leur famille ni à leur (sous-)caste suffit à les distinguer de celles qui ne sont pas scolarisées, même si la qualité de l'enseignement est tellement mauvaise qu'elles n'y acquièrent guère de connaissance ».

(4) Pour une étude plus complète, voir Armand Chatard, Boris Gobille et Elena Satchkova in Christian Baudelot et François Leclercq éds (2005). Cette partie de notre analyse doit beaucoup à ce dernier travail.

également au fait que celle-ci se trouve directement affectée par les politiques publiques et par les choix des parents déterminant le parcours scolaire des enfants.

Les travaux portant sur l'impact de l'éducation sont assez avancés, mais plusieurs difficultés demeurent qui sont relatives aux relations de causalité et de séparabilité, à l'endogénéité du processus et à la qualité de la formation.

– Dans le processus éducatif, il n'est pas aisé de distinguer les causes des effets. Or, estimer l'impact de l'éducation suppose résoudre la question de la causalité. L'analyse causale et la question de la séparabilité ne sont pas que théoriques. Comment, en effet, séparer l'impact exercé par l'école sur un individu des capacités intrinsèques de ce dernier ? Connu sous le nom de « biais de capacité » (*Ability Bias*), cette distorsion peut conduire à une surestimation de l'effet causal de l'éducation évalué par Griliches (1977) à 10 % environ.

– L'observation indique une corrélation entre qualité de l'école et croissance économique. La question est de savoir si ce rapport n'indique pas, en fait, une relation inverse allant de la croissance vers l'éducation. Pour Bils et Klenow (2000), l'anticipation d'une forte croissance économique peut constituer une incitation pour les individus d'investir dans l'éducation. Dans ce cas, c'est bien la croissance économique qui engendre une demande en éducation de qualité.

– L'intérêt accordé à la question de la qualité de l'enseignement est relativement récent. L'aspect qualitatif de l'éducation a été relégué au second plan par rapport à l'objectif d'offrir à tous une place à l'école. La question est dès lors d'identifier le facteur "qualité de l'école", d'isoler les aptitudes individuelles et d'en mesurer l'impact. Les chercheurs (Matz, 2003) ne s'accordent guère quant aux critères définissant la qualité. De surcroît, "l'endogénéité" de l'éducation (Heckman et Vytlačil) rend impossible toute séparation entre qualité de l'école et capacités intellectuelles de l'individu. L'hypothèse sous-jacente est que plus les aptitudes de l'élève sont élevées, plus importantes seront ses chances d'échapper à l'abandon scolaire et de prolonger les études.

Coût d'opportunité

Le capital humain désigne l'ensemble des qualités (connaissances, aptitudes, qualifications, compétences, etc.) qui semblent pertinentes du point de vue du marché du travail (Hartog, 1999). Le principe théorique est que les individus considèrent le nombre d'années passées à l'école comme un investissement. Le choix se fait de la même manière qu'un industriel qui décide d'un achat d'un nouvel équipement. De même que l'achat d'un capital physique génère un profit, l'investissement en capital humain procure un bénéfice futur. La seule différence entre capital humain et capital physique ou financier réside dans le fait que le premier est incorporé (*embodied*) dans les individus : on ne peut en effet séparer une personne des connaissances

dont elle est pourvue comme on peut le faire s'agissant du portefeuille qu'elle détient (Schultz, 1961, 1962 ; Becker, 1967).

Du point de vue de la théorie économique, le coût d'opportunité de l'emploi d'une ressource dans une activité donnée correspond au gain tiré de l'utilisation de cette ressource dans l'activité de substitution la plus rentable. De ce point de vue, l'occupation la plus avantageuse pour un enfant en âge de scolarité est son implication dans l'activité scolaire. Un tel résultat est d'autant plus significatif que sont pris en compte non seulement les bénéfices directs que procure la scolarité à l'enfant, mais aussi les gains générés pour la famille et pour la société.

1.2. Coûts privés, coûts publics

Les revenus individuels

Alors que les premiers travaux économiques sur la question des effets de l'éducation, remontent aux années 1930 (Krueger et Lindahl, 2001), il fallait attendre 1958 pour que Jacob Mincer propose le modèle qui deviendra la pierre angulaire de ce type d'analyse (Heckman *et ali.*, 2003). La forme élaborée (Mincer, 1974) que revêt actuellement la fonction de rémunération du capital humain puise dans les travaux de Becker (Becker, 1964, 1967) :

$$\log(y) = a + bS + cX + dX^2 + e \quad (2)$$

où y représente la rémunération du travail de l'individu (pouvant être mesurée par le salaire horaire, mensuel, etc.), S le nombre d'années d'éducation reçue, X le nombre d'années d'expérience professionnelle et e le terme d'erreur. Rappelons que le rôle de e dans tout modèle économétrique est de représenter les effets sur y provenant de sources autres que celles figurant dans le modèle.

Il y a lieu de signaler que les instances internationales (Banque mondiale, notamment) se basent sur les estimations fournies à l'aide de la fonction de rémunération pour aider à la définition des politiques publiques d'éducation (Bennell, 1996). Néanmoins, à l'encontre du modèle de Mincer, on peut remarquer qu'il ne prend guère en compte la variable qualité de l'enseignement.

La croissance économique

Le capital humain possède un impact positif sur la croissance économique. L'observation met en évidence le principe que le bénéfice de l'éducation obtenu au niveau la société est nettement supérieur à la somme des bénéfices individuels. Ce résultat tient au fait que l'éducation affecte non seulement la productivité de l'individu mais également celle de son entourage. Les économistes désignent ce phénomène par les « externalités » associées au capital humain.

Il existe deux méthodes permettant de mesurer le bénéfice de l'éducation pour l'économie tout entière, l'une, méthode micro-économique, l'autre,

macro-économique. Les deux prennent en compte les externalités du capital humain mais sont divergentes quant au traitement réservé à ces externalités.

Les modèles macro-économiques s'inspirent de la théorie de la croissance endogène (Romer, 1986) faisant du capital humain la principale source de la croissance économique. Pour mesurer le niveau du capital humain d'un pays et l'ampleur de son impact au niveau de la croissance économique, Lucas (1988) considère que la production d'une entreprise est due aussi bien au capital humain des employés qu'au capital humain moyen dans l'ensemble de l'économie. Or, si une entreprise rémunère ses travailleurs en leur versant des salaires, elle ne compense pas le facteur capital humain moyen dans l'ensemble de l'économie pour sa contribution à la production de cette entreprise. Par conséquent, ce dernier facteur induit une externalité positive. Or, les décisions d'investissement en capital humain sont individuelles et ne prennent en considération que les rendements privés. Se pose alors la question de savoir comment « internaliser les externalités » ; autrement dit, il s'agit de trouver le moyen d'inciter un individu à prendre en considération l'intérêt collectif lorsqu'il décide du nombre d'années de que va durer sa scolarité. Il revient donc aux politiques publiques d'infléchir l'ensemble des décisions individuelles pour répondre aux objectifs stratégiques en matière d'investissement en capital humain.

Le facteur qualité

La politique d'éducation a comme objectif de mettre à la disposition du système éducatif l'ensemble de ressources optimales en matière de matériel didactique, d'instructeurs, de programmes, etc. Sur la base de la définition de l'optimalité, on s'emploie à établir la relation entre l'utilisation des ressources et les performances des élèves. Une fois déterminée l'efficacité d'une combinaison de ressources, on définit un ensemble optimal de ressources. L'action publique consiste alors à mener le système éducatif vers l'optimum. Toutefois, ainsi qu'il ressort de l'observation, des difficultés insurmontables tendent à limiter un tel objectif.

En effet, la plupart des travaux consacrés à cette question aboutissent à la conclusion qu'il n'existe pas d'effet régulier et systématique des ressources sur la performance des élèves. Autrement dit, l'impact des dépenses sur la réussite des élèves est tout sauf mécanique. Un tel résultat est valable aussi bien pour les pays de l'OCDE que pour les pays en développement. Rares sont les spécifications ayant débouché sur une corrélation positive entre les ressources – qu'il s'agisse de la taille de la classe, de l'expérience des instructeurs ou du salaire des instructeurs – et la performance.

Il importe de noter que dans des situations particulières qui ont été observées on a pu, cependant, constater qu'une ressource supplémentaire peut produire un effet positif sur la performance : une politique appliquée de façon systématique, sans prise en compte des données spécifiques propres à une situation, peut s'avérer dans certains cas efficiente, mais, par un

phénomène de compensation, l'effet agrégé ne peut être que négatif (Hanushek and Kimko, 2000).

Par ailleurs, l'analyse ne conclut pas que les dépenses en ressources sont incapables de produire des effets à long terme. L'échec des politiques de réforme qui tentent d'améliorer le système scolaire est imputable à la sous-estimation du facteur qualité de l'enseignant, ce dernier étant considéré comme l'élément-clé dans la recherche de la performance de l'élève : la qualité des enseignants contribue non seulement à améliorer la réussite des élèves mais aussi, dans certains cas, à combler les déficits relatifs à une mauvaise préparation à l'école.

Education et coût d'opportunité

La convention 138 du BIT fait correspondre l'âge minimum de travail à l'âge de scolarité obligatoire. L'objectif est de garantir aux enfants le plein développement de leur capital humain, sachant que l'éducation est l'unique alternative au travail des enfants. Les facteurs expliquant la mise au travail des enfants sont complexes et sont à l'origine de situations de *non-capabilité*, de *pénurie* de liberté et de choix ou d'absence d'alternative : accessibilité de l'école, qualité, moyens, trop faible avantage escompté pour compenser le bénéfice escompté du travail, etc. Parallèlement, les élèves qui combinent scolarité et travail à mi-temps trouveront plus rentable d'employer leur temps hors école à travailler.

Dans le domaine de la lutte contre le travail des enfants, la politique de transfert de revenu menée, par exemple en Amérique latine, a montré ses limites : à partir d'un certain niveau de revenu par tête, le travail de l'enfant devient inélastique par rapport au gain de revenu supplémentaire (Sedlacek, Duryea, Ilahi and Sasaki, 2005). D'autres incitations sont par conséquent nécessaires pour agir plus efficacement sur la demande de travail des enfants, notamment au niveau de la scolarité.

De telles incitations peuvent concerner trois niveaux du processus scolaire : inscription, présence, accomplissement. Des programmes tels que PROGRESA (ou Oportunidades) au Mexique et PETI et Bolsa Escola au Brésil tendent à conditionner les transferts d'argent non seulement à l'acte d'inscription à l'école, mais aussi à la fréquentation régulière de celle-ci par les enfants bénéficiaires.

Limites des analyses économiques

L'estimation de l'impact de l'éducation sur la croissance économique se heurte, outre un manque de données fiables, à une série de difficultés :

—
L'effet de l'éducation des parents sur celle des enfants joue un rôle dans la transmission intergénérationnelle des inégalités socio-économiques. L'analyse économique ne parvient pas à distinguer la variable « éducation

dimensions de l'éducation est susceptible de contribuer à surmonter une telle difficulté.

– L'appréciation des effets de l'éducation sur la formation des familles pose de nombreuses difficultés en termes de calcul économique. De même, les travaux portant sur les effets sociaux de l'éducation restent peu développés.

– Des questions demeurent sans réponse concernant, notamment, la relation causale entre l'éducation et des variables comportementales culturelles, économiques et sociales.

1.3. Externalités du capital humain

Effets intergénérationnels

L'éducation possède des effets intergénérationnels importants. L'observation met en évidence des corrélations fortes entre l'éducation des parents et la scolarité des enfants, entre l'éducation des parents et la santé des enfants (mortalité infantile, notamment) et entre l'éducation d'un individu et sa santé (Strauss et Thomas, 1995).

D'un autre côté, l'effet positif de l'éducation des parents sur la santé des enfants est largement souligné. Un résultat mis en évidence par Caldwell (1979) dans le contexte du Nigeria et confirmé par Rosenzweig et Wolping (1994) pour l'Inde a trait à l'existence d'une corrélation intense entre l'éducation de la mère et la mortalité infantile. Ce lien est non seulement robuste, mais il est indépendant des autres facteurs favorables des mères éduquées (revenu du ménage, lieu de résidence, etc.). Il faut aussi signaler l'impact positif et significatif exercé par l'éducation sur la santé d'un individu adulte (Grossman et Kaestner, 1997).

Education et inégalités

Certains auteurs semblent privilégier le concept d'égalité des chances. C'est le cas de Duru-Bellat (2002) qui met l'accent sur le rôle de l'école d'offrir une opportunité à tous les enfants issus de milieux pauvres. Toutefois, un tel rôle social attribué à l'école risque de déboucher, dans la pratique, sur la substitution d'une inégalité à une autre : l'inégalité sociale pouvant se transformer ou se doubler d'une inégalité basée sur le mérite au détriment des enfants dotés de peu d'aptitudes. Il faut pourtant reconnaître que le concept d'égalité des chances rend l'accès à l'éducation indépendant de l'appartenance à un groupe social donné et tend à faire de l'école un lieu de production de la mobilité sociale.

D'autres auteurs assignent à l'école un rôle plus actif : compenser les inégalités d'aptitude elles-mêmes. C'est précisément dans cette perspective, fondée sur le principe constitutif du développement humain (voir plus haut) selon lequel l'éducation a pour vertu cardinale de combler les *pénuries de capacités* et d'élargir les *choix* des individus, que s'inscrit le présent rapport. Dans la même optique, l'effet développement humain généré par l'institution

scolaire est loin d'être négligeable en termes de réduction des écarts hommes-femmes, si toutefois un tel effet n'est pas contrecarré (*thwarted*) par d'autres institutions (la famille, l'entreprise, le milieu social, la législation, le modèle culturel, etc.).

Education et citoyenneté

Les analyses qui viennent d'être rappelées à grands traits doivent être contextualisées : se référant aux pays avancés (Milligan, Moretti and Oriopoulos, 2003), les résultats obtenus ne sont pas dépourvus d'intérêt pour les pays engagés dans la transition démocratique. En général, l'éducation tend à améliorer la confiance dans la démocratie. De manière plus spécifique, elle accroît la participation électorale et renforce les possibilités de fonder et de rationaliser les choix électoraux des citoyens.

Le rôle de l'éducation dans le développement économique est devenu récurrent. En revanche, l'analyse demeure trop limitée quant à la problématique de la relation entre l'éducation et les comportements politiques, notamment au sein des pays en développement engagés dans des processus de transition démocratique et d'apprentissages électoraux (Bratton *et ali.*, 1999).

Par ailleurs, la relation directe entre éducation et incivisme n'est pas établie faute de données suffisantes. Néanmoins, on peut constater que l'analphabétisme et un faible niveau d'instruction sont plus fréquents parmi les jeunes en « déconnexion » avec la loi. De fait, « l'ignorance n'est pas l'unique condition du crime, ni l'instruction, l'unique obstacle au délit » (Lapie, 1911), et l'examen des conditions économiques et sociales des jeunes délinquants tend à le confirmer. Toutefois, l'hypothèse que l'analphabétisme et l'ignorance contribuent à perpétuer les situations de pauvreté et de vulnérabilité ne fait qu'accréditer et accroître, en dernier ressort, la responsabilité du système éducatif.

2. Processus de scolarisation au Maroc : un déficit persistant

2. 1. Une scolarisation restreinte et volatile en longue période

La loi sur la scolarisation obligatoire a été promulguée en 1963. Le principe fut à maintes reprises réaffirmé par les gouvernements successifs. Plusieurs réformes d'ordre structurel et pédagogique ont cherché à atteindre et à pérenniser l'objectif. Tout au long de la décennie 1960, la priorité fut donnée aux équipements et à la mise en place d'un enseignement public moderne. Les années 1970 ont connu une série de réformes et d'actions sur les déséquilibres et les dysfonctionnements du système éducatif.

La réforme de 1985 a été limitée par les restrictions budgétaires associées à la mise en œuvre du Programme d'ajustement structurel (PAS) en 1983.

L'adoption en 1999 de la Charte de l'éducation et de la formation constitue un tournant dans la trajectoire du système éducatif : pour la première fois au Maroc, le système éducatif dispose d'un document consensuel énonçant clairement les principes fondamentaux (enseignement obligatoire, enseignement préscolaire, réhabilitation de la notion d'école publique, qualité) d'un enseignement rénové (cycles, programmes, méthodes pédagogiques), impliquant l'ensemble des parties prenantes (corps enseignant, parents d'élèves, collectivités territoriales, etc.) en mesure de s'auto-rénover et de s'adapter à l'environnement extérieur.

L'indice global de scolarisation, tous cycles confondus, affiche une faible progression passant de 48,1 % en 1999-2000 à 54,6 % en 2003-2004. Par sexe, ce taux est passé, pendant la même période de 43,2 % à 52,9 % chez les filles et de 52,9 % à 58,0 % chez les garçons. Le même taux dépasse 70 % en Tunisie et en Algérie et plus de 85 % dans les pays de l'OCDE (HCP, 2005a). En termes d'indicateur du développement humain, le niveau de cet indice se répercute négativement sur le classement du Maroc. L'indice de scolarisation combiné au taux élevé de l'analphabétisme met en évidence un décalage temporel de 15 ans avec la Tunisie, de 10 ans avec l'Algérie et de 5 ans avec l'Egypte (PNUD, 2005).

L'examen de l'évolution en longue période des effectifs scolarisés (HCP, 2005b) montre que le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement primaire a été multiplié par 12 entre 1955-1956 et 2003-2004, passant de 336 514 à 4 070 177 élèves. Malgré cet accroissement du nombre d'élèves, la généralisation de l'enseignement primaire est loin d'être réalisée. Le taux de scolarisation est passé d'environ 38 % en 1959-1960 à 87 % en 2003-2004, 98 % en milieu urbain et 76 % en milieu rural (HCP, 2004). Selon les données du ministère de l'Education nationale qui se fondent, d'une part, sur les effectifs des élèves âgés de 6 à 11 ans enregistrés dans l'enseignement primaire au début de l'année scolaire 2003-2004 et, d'autre part, sur les projections des effectifs de la population totale âgée de 6 à 11 ans, ce taux serait de l'ordre de 92,3 % en 2003-2004.

Tableau 1
**Evolution du taux de scolarisation dans
l'enseignement primaire**

	1959-1960	1981-1982	1993-1994	1999-2000	2002-2003	2003-2004
Taux de scolarisation dans l'enseignement primaire (%)	38*	53,5**	62,2**	77,0***	86,0***	87,0***

(*) Pour les enfants âgés de 6 à 14 ans ; (**) Pour les enfants âgés de 8 à 13 ans ; (***) Pour les enfants âgés de 6 à 11 ans.

Sources : Ministère de l'Education nationale pour l'année 1959-1960 d'après le rapport intitulé « Mouvement éducatif au Maroc », Rapport présenté à la 23^e Conférence internationale de l'Instruction publique, 6-15 juillet 1960, Bureau international de l'éducation, Genève ; Haut Commissariat au Plan, à partir de 1981 d'après le rapport des indicateurs sociaux de 1996, pour les années 1981-1982 et 1993-1994 et les *Enquêtes nationales sur l'emploi* à partir de 1999-1999.

La non-scolarisation au Maroc. Une analyse en termes de coût d'opportunité

Tableau 2

Taux net de scolarisation dans le primaire : une comparaison internationale

	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	Dépenses totales en % du PIB en 2002
Afrique du Sud	91 (*)	92	90	90	89	n.d.
Chili	88	89	89	n.d.	86	7,3
Egypte	91 (**)	90 (**)	90 (**)	90 (**)	91 (**)	n.d.
Espagne	100	100	100	100	100	4,3
Indonésie	n.d.	91 (**)	92	92	92	1,2
Irlande	94	94	94	95	96	n.d.
Jordanie	90	90	n.d.	91	92	n.d.
Malaisie	97	99	97	95	93	8,0
Maroc	73	79	84 (**)	88	90	6,4
Mexique	100	99	99	99	99	n.d.
Philippines	n.d.	n.d.	93	93	94	3,1
Pologne		97	98	98	98	5,5
Tunisie	94	95	95	97	97	6,4
Turquie	n.d.	n.d.	n.d.	88 (**)	86	3,5

Source : Institut de Statistique de l'UNESCO, Montréal, 2005.

(*) Estimation nationale.

(**) Estimation ISU.

Tableau 3

Taux net de scolarisation et indice de parité entre les sexes (1999-2004)

Indicateurs	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Taux net de scolarisation (6 à 11 ans)					
Urbain, hommes	71,0	73,9	75,6	69,0	67,7
Urbain, femmes	64,0	66,9	66,2	62,8	62,0
Urbain, total	67,6	70,5	71,0	66,0	64,6
Rural, hommes	68,6	58,3	63,5	57,6	53,4
Rural, femmes	19,2	17,5	18,2	17,5	17,5
Rural, total	44,2	38,3	41,3	37,9	35,7
National	55,2	53,4	55,5	51,7	50,1
Taux net de scolarisation (12 à 14 ans)					
Urbain, hommes	100,6	104,2	105,6	103,7	104,2
Urbain, femmes	81,4	83,8	86,5	86,9	89,8
Urbain, total	90,9	93,8	95,9	95,1	96,9
Rural, hommes	20,1	22,0	25,1	27,6	29,7
Rural, femmes	8,8	10,2	12,4	14,3	16,3
Rural, total	14,7	16,4	19,1	21,3	23,4
National	51,4	53,8	56,6	57,9	60,3

Taux net de scolarisation (15 à 17 ans)					
Urbain, hommes	50,3	50,8	53,9	57,8	61,5
Urbain, femmes	41,2	42,6	45,5	49,4	53,1
Urbain, total	45,7	46,6	49,6	53,5	57,2
Rural, hommes	3,2	3,3	3,7	4,4	5,0
Rural, femmes	1,5	1,7	2,0	2,6	3,1
Rural, total	2,4	2,5	2,9	3,5	4,1
National	24,4	24,8	26,5	28,8	31,2
Indice de parité entre les sexes dans :					
<i>L'enseignement primaire</i>					
– Urbain	90,8	92,0	92,4	92,8	92,9
– Rural	71,2	75,6	79,0	80,8	80,9
– Ensemble	81,2	83,9	85,7	86,7	86,8
<i>L'enseignement collégial</i>					
– Urbain	83,4	83,2	84,8	86,6	88,9
– Rural	40,7	42,0	44,3	46,6	49,0
– Ensemble	75,5	75,2	76,3	77,6	79,7
<i>L'enseignement secondaire qualifiant public</i>					
– Urbain	85,5	87,9	89,6	92,1	92,7
– Rural	45,5	47,7	49,5	53,2	54,3
– Ensemble	83,0	85,2	86,7	89,0	89,5

Source : HCP (2005a).

Au niveau de l'enseignement secondaire, l'effectif scolarisé a été multiplié par 91, passant de 19 349 à 1 764 640 élèves. Le niveau de scolarisation demeure encore faible en 2003-2004, malgré les efforts déployés pour l'élargissement de la couverture des différentes régions en établissements secondaires.

L'analyse en longue période du système éducatif met en évidence la persistance des problèmes et des déficits suivants :

- une généralisation limitée de la scolarisation,
- un taux élevé de déscolarisation,
- une qualité médiocre de l'enseignement, notamment public,
- de faibles rendements internes,
- des disparités de sexe et spatiales,
- une inadéquation entre l'éducation-formation et l'emploi
- une trop faible qualification de la main-d'œuvre.

Ces déficits cumulés n'ont pas manqué de se traduire, dans le même mouvement, par un niveau important et inertiel d'analphabétisme.

2.2. L'alphabétisation : des avancées, mais limitées

Au lendemain de l'Indépendance, le taux d'analphabétisme (population âgée de 10 ans et plus) était de l'ordre de 87 %, soit près de 9 personnes

sur 10 (Recensement de la population et de l'habitat de 1960). En 1982, ce taux était de 65 % et, en 1994, de 55 %. Ce taux a baissé en 1998-1999 pour atteindre 48,3 %, soit une baisse de 39 points par rapport au niveau enregistré en 1960. Par milieu de résidence, le taux d'analphabétisme des citadins est moins élevé que celui des ruraux. En 1998-1999, ce taux est de 33,7 % en milieu urbain (contre 73 % en 1960) et de 66,9 % en milieu rural (contre 92 % en 1960).

Les femmes sont plus touchées que les hommes : 61,9 % en 1998-1999 contre 96 % en 1960 ; 33,8 % en 1998-1999 contre 78 % en 1960 pour les hommes. Par milieu de résidence, les hommes et les femmes n'ont pas bénéficié de la même manière des efforts déployés par les pouvoirs publics en matière de scolarisation et de lutte contre l'analphabétisme : le taux d'analphabétisme des femmes rurales est de 83 % en 1998-1999 (niveau équivalent à celui enregistré par les hommes en 1960) contre 45,5 % en 1998-1999, contre 88 % en 1960 pour les hommes.

En dépit des actions menées en faveur de la scolarisation des filles, en général, et des filles rurales, en particulier, l'écart entre les hommes et les femmes ne s'est pas moins sensiblement creusé : de 18 points en 1960, il atteint près de 28 points en 1998-1999. La structure par âge des analphabètes fait apparaître une prédominance des anciennes générations et une diminution du phénomène chez les jeunes.

Tableau 4

Evolution du taux d'alphabétisation (1994-2004)

Taux d'alphabétisation de la population âgée de 10 et plus (en%)	1994	2004
Urbain	63	70,6
Rural	25	39,5
Masculin	59	69,2
Féminin	33	45,3
Ensemble	45	57

Source : HCP (2005a).

Le diagnostic de la situation effectué dans le cadre de l'élaboration du Plan 2000-2004 a mis en évidence l'ampleur des déficits liés aux processus de non-généralisation de la scolarisation et de l'effet limité des programmes d'alphabétisation.

Le Recensement général 2004 indique que le taux d'analphabétisme reste élevé (43 %) avec une incidence encore plus marquée dans les zones rurales (60,5 %). La population alphabétisée se répartit en deux groupes (HCP, 2005a) : ceux qui ne maîtrisent que la langue arabe (30,3 %) et ceux ayant accès à une seconde langue (69,7 %), essentiellement le français. Une part

importante de la population de 10 ans et plus (42,7 %) n'a aucun niveau d'instruction (villes, 29,5 % et rural, 59,8 %). La population de niveau préscolaire ou primaire représente 29,5 % de la population totale contre 22,7 % pour le niveau collégial ou secondaire et 5 % pour le supérieur.

Une stratégie de lutte contre l'analphabétisme a été proposée pour la période du Plan 2000-2004. Elle s'articule autour des principes suivants :

- amélioration de la rentabilité des programmes menés par des opérateurs publics, adoption d'un partenariat conventionnel avec les composantes de la société civile et mise en place des mécanismes permettant de mener des actions diversifiées de formation dans les secteurs économiques productifs ;
- mise en place de programmes fonctionnels issus des caractéristiques des populations-cibles et répondant à leurs besoins, par la révision de la durée d'alphabétisation et la formation des formateurs ;
- organisation des campagnes de sensibilisation et promotion d'activités génératrices de revenus pour rendre les programmes d'alphabétisation plus attrayants.

En dépit des programmes mis en œuvre ayant permis de porter le nombre de bénéficiaires des programmes de lutte contre l'analphabétisme et d'instruction des adultes de 123 529 en 1997-1998 à 720 000 en 2000-2003, les résultats obtenus demeurent tous comptes faits limités. L'augmentation des effectifs des bénéficiaires a été accompagnée d'une amélioration des critères de rentabilité des programmes. L'étude du bilan des programmes, au titre de l'année 2002, donne un taux de participation des femmes de l'ordre de 80 % contre 70 % en 2001 et 55 % en moyenne durant les années antérieures. Le taux de participation des femmes rurales a atteint 88 % contre 50 % durant les dernières années.

2.3. Le Programme d'éducation non formelle...

Elaboré en 1997, le programme d'éducation non formelle connaît en 2001 une inflexion prenant appui sur les orientations et les rythmes fixés par la Charte de l'éducation et de la formation. L'objectif de généralisation de l'enseignement fondamental devient un objectif stratégique permettant d'agir en amont sur les flux des non scolarisés et des déscolarisés.

Les nouvelles perspectives en matière d'éducation non formelle se fondent sur les principes suivants (ministère de l'Education nationale, *Education non formelle : bilan et perspectives*, Premier séminaire national sur l'éducation non formelle, février 2001) :

- assurer l'éducation pour tous afin de contribuer à l'éradication progressive de l'analphabétisme ;
- contribuer à la généralisation de l'enseignement ;
- réinsérer les enfants bénéficiaires du programme dans les structures du système formel d'enseignement, la formation professionnelle ou les préparer à la vie active ;

- impliquer et mobiliser les organismes gouvernementaux, les organisations non gouvernementales et la société civile en général autour de l'objectif de l'éducation pour tous ;

- promouvoir l'emploi des jeunes par les organisations non gouvernementales.

La population-cible (2 000 000 d'enfants et d'adolescents, soit 38,2 % de la population de cet âge) est composée des enfants dont l'âge varie entre 8 et 16 ans, qui n'ont jamais fréquenté l'école ou qui l'ont abandonnée de façon précoce. Une priorité est donnée aux enfants issus du milieu rural et péri-urbain, notamment aux filles, aux enfants en situation de travail (artisanat, petit commerce, services, travail domestique, etc.), aux enfants en situation difficile et précaire (enfants de la rue, enfants en conflit avec la loi, etc.).

Le mode formation adopté est la formation alternée fondée sur les modalités suivantes : sessions intensives de formation, formation à distance, suivi sur le terrain, séminaires et rencontres pédagogiques.

Au niveau des moyens pédagogiques, un guide des *curricula* de la première année et des programmes particuliers aux secteurs de l'agriculture et de l'artisanat ont été élaborés ainsi qu'un *curricula* spécifique pour les enfants non scolarisés. De même, plusieurs rencontres de formation ont été organisées au profit des catégories de formateurs, des animateurs, des directeurs d'académie, des délégués provinciaux et des chefs de service pédagogique. Ainsi, 813 personnes intéressées ont été formés, dont 451 femmes, au cours de l'année 2000-2001 dans le cadre du projet "cycle d'intégration".

De telles actions expérimentales ont été à l'origine d'une réévaluation de l'approche en 2001 débouchant sur un recentrage sur les enfants de 9-11 ans (350 000 enfants au total) comme catégorie pouvant être réinsérée dans le système éducatif et sur l'élaboration d'une stratégie de gestion partenariale et de diversification des sources de financement.

2.4. ... et son redéploiement stratégique

L'élargissement du programme en 2001 répond aux exigences de la Charte nationale d'éducation et de formation et s'inscrit dans les *Objectifs du millénaire pour le développement* (HCP, 2003, 2005). Procédant des limites observées lors de l'expérimentation de trois années du programme, il vise les objectifs suivants :

- la diversification des partenariats ;
- la focalisation des actions sur les zones prioritaires ;
- la diversification des profils des animateurs ;
- la révision et la diversification du système de subvention octroyée aux ONG dans le but à la fois d'étendre le programme et d'inciter les ONG à augmenter le nombre de bénéficiaires et à assurer leur rétention au sein du système ;
- le renforcement de la formation des différents intervenants ;

- la poursuite de l'élaboration de curricula adaptés aux différentes catégories de bénéficiaires.

Cette stratégie de développement est centrée sur la généralisation de la scolarisation, objectif indissociable de l'action en faveur de l'éducation non formelle, celle-ci devant atteindre un rythme de croisière de 200 000 en moyenne par an.

La population-cible est composée désormais de trois catégories :

- les enfants âgés de 8 ans, qui doivent être intégrés dans le système formel sur une période de deux ans ;

- les 9-11 ans, qui bénéficient de programmes intensifs afin d'intégrer l'enseignement primaire et contribuer à la généralisation pour les 6-11 ans à la rentrée 2003-2004 ;

- les 12-16 ans, qui nécessitent l'intervention d'autres départements comme la formation professionnelle.

Il convient de souligner également la mise en œuvre d'un programme d'éducation en faveur des enfants handicapés. La classe dite "intégrative" a été créée pour préparer ces enfants à l'intégration partielle, puis totale dans les cursus scolaires à travers l'adaptation des contenus techniques de l'enseignement.

L'élargissement de l'éducation des enfants handicapés dépasse parfois 15 classes par année, malgré les difficultés rencontrées. Par ailleurs, il existe, en plus de ces structures, l'intégration d'un nombre croissant d'enfants handicapés dans des classes ordinaires (13 000 actuellement).

Un plan d'action a été élaboré traduisant, d'une part, les orientations futures dans le domaine de l'intégration scolaire en milieu ordinaire en faveur des enfants à besoins spéciaux, ayant un handicap léger ou moyen, et, d'autre part, l'élargissement des structures d'accueil pour englober l'enseignement fondamental avec ses deux cycles (primaire et collégial) ; les enfants porteurs d'un handicap profond sont orientés vers les centres spécialisés. Le but est en fait de veiller à concrétiser le droit à l'éducation et à l'enseignement à tous les enfants à besoins spéciaux, conformément aux instruments nationaux et internationaux en la matière, notamment les règles de l'égalité des chances et le concept de l'école intégrative développé par l'UNESCO.

Le développement de l'éducation de base semble achopper sur des facteurs à la fois endogènes et exogènes.

Les premiers ont trait à la faible rétention jusqu'à la fin de l'enseignement fondamental, elle-même liée aux problèmes de couverture du milieu rural en collèges et internats et de qualité de l'enseignement.

Les facteurs exogènes concernent la faible participation du secteur privé, l'environnement défavorable en milieu rural ainsi que la situation de pauvreté de la plupart des familles et les difficultés de faire face de façon durable aux dépenses de scolarisation des enfants tout au long des cycles d'enseignement.

L'ensemble de ces facteurs renvoie, dans leur inbrication, à la problématique plus structurale de la relation scolarisation et développement. Le point qui suit met en évidence de façon succincte les conséquences en termes de développement humain liées au déficit de scolarisation.

2.5. La non-scolarisation facteur de non-développement

Les liens entre scolarisation et développement ont été établis à la fois théoriquement et empiriquement.

Au plan théorique, les conditions de la croissance endogène (voir revue de la littérature) sont de plus en plus centrées sur le savoir, la connaissance et les ressources en compétences. Les configurations productives et organisationnelles des entreprises incorporent l'input cognitif comme un capital spécifique et comme un facteur de performance et d'avantage compétitif.

De façon plus substantielle, l'approche en termes de développement humain met en exergue – on l'a déjà souligné – les liens étroits entre amélioration de l'échelle et du niveau de la scolarisation, notamment des filles, d'une part, et renforcement des potentialités élémentaires des individus et de leurs *capabilités*, c'est-à-dire leur autonomie, leur liberté et leur aptitude à se prendre en charge et à *agir de soi-même*, d'autre part.

Prenant appui sur ces résultats théoriques, les indicateurs du développement humain mis au point par le PNUD offrent une base empirique assez exhaustive de vérification de la relation scolarisation-développement humain. Les comparaisons internationales établies en termes d'IDH mettent en effet en évidence une corrélation positive stationnaire entre niveau d'éducation et d'alphabétisation, de santé, d'égalité entre les sexes, d'équité et de participation, d'une part, et processus de développement humain, d'autre part. De façon ordinale, l'élévation du niveau de la scolarisation et l'élargissement de son échelle constituent le catalyseur de processus vertueux où la croissance économique (l'accroissement du PIB) est générée par l'efficacité liée au niveau de la scolarité, à sa qualité et à sa généralisation.

Le Maroc occupe, en 2004, la 125^e position dans le classement du PNUD, loin derrière des pays comparables comme la Turquie, la Tunisie ou la Jordanie. Cette situation relative défavorable du Maroc est imputable essentiellement aux faibles résultats enregistrés en matière de scolarisation et d'alphabétisation.

Outre les taux de non-scolarisation qui demeurent élevés (plus de 32 % des enfants âgés de 9 à 15 ans, soit un enfant sur trois), il y a lieu de souligner les inégalités associées au phénomène : inégalités selon la catégorie d'âge, le milieu de résidence, le genre (Secrétariat chargé de l'Alphabétisation et de l'Education non formelle, 2004).

D'une part, ce sont les enfants âgés de 12-15 ans qui sont le plus touchés (76,2 % contre 23,8 % pour les 9-11 ans). La mise au travail des enfants

semble expliquer cet écart : 600 000 enfants, soit environ 40 % des enfants non scolarisés et déscolarisés, sont en situation de travail (Direction de la Statistique, Enquête nationale sur l'emploi, module enfant, 2000).

D'autre part, 80 % des enfants non scolarisés ou déscolarisés sont issus du milieu rural. Les distorsions régionales sont plus prononcées : 55,7 % de l'effectif total des non scolarisés sont concentrés sur cinq régions (Marrakech-Tensift, Tanger-Tétouan, Taza-Al Houceima-Taounate, Souss-Massa-Drâa et Doukala-Abda).

Discriminations en termes de genre

Par ailleurs, si la discrimination en termes de genre tend à se réduire, l'écart demeure encore élevé : les filles représentent 58,4 % de la population des enfants non-scolarisés et déscolarisés. Cette discrimination est amplifiée dans le monde rural : le phénomène touche trois fois plus les filles rurales (58,18 % contre 18,68 % en milieu urbain).

Selon des données récentes (HCP, 2005a), dans le préscolaire, les filles représentent 36 % des effectifs pré-scolarisés (47,4 % dans le secteur moderne et 36,2 % dans le secteur traditionnel). Dans l'enseignement primaire, le taux de scolarisation en 2003-2004 indique une proportion de 94,6 % pour les garçons et 89,2 % pour les filles. Les gains enregistrés dans la scolarisation des filles rurales sont non négligeables : plus de 20 points entre 1999-2000 et 2003-2004 contre 8 points chez les filles en milieu urbain et 16 points chez les garçons ruraux. Des disparités existent également entre les filles rurales et urbaines, puisque les citadines disposent d'un taux de scolarisation au primaire plus important que celui des garçons ruraux. L'indice de parité entre les sexes dans les classes du primaire ne dépasse pas 81 % en milieu rural.

Les problèmes de sous-scolarisation des filles rurales sont notamment attribués (HCP, 2005a) au retard enregistré dans l'enseignement préscolaire et au niveau relativement faible de la scolarisation des enfants de 6 ans dont le taux n'a pas dépassé 83% en 2003-2004. Ils sont dus, également, à l'insuffisance des services offerts pour la promotion de la scolarisation (cantines scolaires, manuels et fournitures scolaires). Ainsi, le taux de féminisation des bénéficiaires de ces services n'a pas dépassé 48 % au cours des cinq dernières années. Les retards dans les premières années de scolarisation se répercutent ensuite sur l'accès des filles aux niveaux d'éducation secondaire et supérieure.

Liens étroits entre non-scolarisation et analphabétisme

Les liens étroits entre non-scolarisation et analphabétisme (les régions où le taux d'analphabétisme est le plus élevé enregistrent également les plus hauts niveaux en matière de non-scolarisation) se traduisent par les mêmes configurations en termes d'inégalités (Direction de la Statistique, 1999) : le taux d'analphabétisme de la population âgée de 15-44 ans atteint 35,7 % contre 77,7 % de la population âgée de 45 ans et plus. Les effectifs

La non-scolarisation au Maroc. Une analyse en termes de coût d'opportunité

d'analphabètes sont concentrés dans la tranche d'âge 15-44 ans, soit environ 6 millions de personnes. Le milieu rural est plus touché : 66,9 % (49,9 % d'hommes et 83 % de femmes). Les distorsions territoriales confirment aussi la corrélation positive entre la non-scolarisation et l'analphabétisme : les régions qui connaissent les taux les plus forts d'analphabétisme (plus de 60 %) sont à dominante rurale (Marrakech-Tensift-Al Haouz, Taza-Al Houceima-Taounate, Doukala-Abda, Tadla-Azilal et Souss-Massa-Drâa).

L'impact sur la croissance économique de l'analphabétisme semble manifeste lorsqu'on le rapporte à la population active : le taux d'analphabétisme de la population active s'élève à 51,9 % en 1998 (contre 54,2 % en 1995). Les indépendants sont les plus touchés (63,8 % contre 44,6 % pour les salariés et 37,7 % pour les employeurs). La part des analphabètes est prépondérante dans la population des femmes actives : 70,8 % (dont 92,4 % dans le secteur agricole) contre 40,6 % pour les actifs hommes.

Tableau 5

Taux de scolarisation et d'analphabétisme selon les régions (1994)

Régions	Taux de scolarisation (enfants de 7 à 12 ans)	Taux d'analphabétisme (population de 10 ans et plus)
Oued Ed-Dahab-Lagouira-Laâyoune-Boujdour-Es-Sakia El Hamra	86,3	39,8
Guelmim-Es-Smara	73,5	55,2
Souss-Massa-Drâa	59,1	63,0
Gharb-Chrarda-Béni Hssen	53,4	58,0
Chaouia-Ourdigha	62,3	57,2
Marrakech-Tensift-Al Haouz	47,4	67,1
Oriental	68,4	52,8
Grand Casablanca	89,0	30,9
Rabat-Salé-Zemmour-Zaër	75,0	41,2
Doukkala-Abda	49,9	64,4
Tadla-Azilal	55,3	64,3
Meknès-Tafilalet	67,0	53,0
Fès-Boulmane	66,3	51,0
Taza-Al Houceima-Taounate	49,4	66,9
Tanger-Tétouan	58,8	53,6
National	62,2	54,7

Source : Direction de la Statistique (1994).

L'analphabétisme est considéré – on l'a souligné plus haut – comme une *pénurie de capacités* en termes de développement humain et comme une privation de liberté et d'autonomie. Les données disponibles (Recensement général de la population et de l'habitat 1994) font apparaître une relation

étroite entre analphabétisme et vulnérabilité à la pauvreté : le taux d'analphabétisme est de l'ordre de 66,5 % pour les chefs de ménage défavorisés contre 61,1 % pour les chefs de ménage moyens et 16,6 % chez les catégories aisées. La pénurie de capacités et la vulnérabilité se trouvent plus prononcées lorsqu'on prend en compte l'indicateur genre : 89,5 % des femmes chefs de ménage sont analphabètes contre 61,5 % pour les hommes.

2.6. Un bilan d'étape mitigé

Il ressort des développements précédents que la politique menée depuis 1997 sur le terrain de l'éducation non formelle et de la lutte contre l'analphabétisme n'a pas manqué, notamment depuis l'inflexion de 2001, de favoriser une convergence des actions mises en œuvre avec le principe de généralisation de la scolarité obligatoire.

Toutefois, force est de constater que les rythmes soutenus jusqu'à présent sont loin de correspondre aux objectifs fixés par la charte et, partant, de satisfaire aux exigences de développement humain (141 500 enfants non scolarisés ou déscolarisés ont pu bénéficier du programme d'éducation non formelle entre 1997 et 2004 ainsi que 1 645 150 personnes alphabétisées entre 1999 et 2004).

En effet, comme le souligne le dernier rapport de la COSEF (2005), l'amélioration du budget affecté à l'éducation non formelle (19 millions de dirhams en 2003 contre 80 000 dirhams en 1997-1998) et l'alphabétisation (88,2 millions de dirhams en 2004 contre 19 millions de dirhams en 1998) s'est traduite par la mise en place d'un plan d'action plus ambitieux visant à alphabétiser un million de personnes par an.

Plusieurs contraintes limitent l'efficacité des programmes d'éducation non formelle : instabilité de la population-cible, formation insuffisante et forte mobilité des animateurs (65 % des formateurs sont non qualifiés), manque de supports pédagogiques, faible assiduité des bénéficiaires, absence de soutien social aux familles.

A ces contraintes s'en ajoutent d'autres, liées à la coordination des programmes mis en œuvre par les ONG, à leur suivi et à leur évaluation (faible supervision et monitoring par le ministère de l'Éducation nationale).

L'action de recentrage sur les 9-11 ans (cycle d'insertion à l'école) constitue – on l'a déjà précisé – une perspective pertinente, même si les résultats demeurent insuffisants (13 000 enfants insérés sur 130 000 effectifs inscrits, soit 10 %).

Une refonte de la stratégie à l'œuvre s'avère nécessaire non seulement pour favoriser un rythme plus soutenu, mais aussi et surtout pour engager le département en charge du secteur de façon plus active sur une voie débouchant, à terme, sur des processus de scolarisation normalisés et sur des déperditions au voisinage des taux naturels.

3. Configurations des enfants non scolarisés et déscolarisés

Une enquête effectuée sur la typologie des enfants en situation de non-scolarisation et de déscolarisation (Direction de l'éducation non formelle/Unicef, 1998) a permis d'identifier dix catégories sur la base d'un échantillon de 638 enfants non-scolarisés et déscolarisés (8 à 16 ans) répartis sur trois sites urbain, périurbain et rural : enfants de la rue ; enfants au foyer ; enfants domestiques ; enfants dans l'exploitation familiale ; enfants apprentis ; enfants au travail ; enfants exploités sexuellement ; enfants de corvée ; enfants à l'école coranique.

Le diagnostic établi par l'enquête fait apparaître une série de résultats recoupant assez largement les analyses déjà évoquées plus haut relatives aux déterminations, à la fois territoriales (urbain-rural), sociales et en termes de genre, des processus de désaffection et de rupture scolaires : si en effet le phénomène de la non-scolarisation est essentiellement un phénomène rural et féminin, la déscolarisation est en revanche une situation à dominante péri-urbaine et touche plutôt les garçons. Par ailleurs, la rupture scolaire est étroitement liée à un déficit en matière de capital socio-culturel dû aux conditions de pauvreté des familles (habitat précaire, activité informelle, famille nombreuse, ruptures dans le lien familial, etc.).

Un tel contexte anémique est à l'origine de vulnérabilités frappant les enfants ainsi privés de l'école : mise au travail précoce, exploitation économique et sexuelle, absence de protection, pires formes de travail, etc.).

Les deux analyses multidimensionnelles adoptées dans l'enquête (classification ascendante hiérarchique et analyse factorielle des correspondances multiples) ont mis en évidence une « configuration typologique » différenciée essentiellement par le milieu :

(i) Une configuration propre au milieu rural dominée par la non-scolarisation, cette dernière étant engendrée par un déficit économique et culturel structurel (activités de corvée, instabilité géographique des parents, cadre familial instable). Dans une telle configuration, qualifiée de non-scolarisation contrainte, les pénuries de ressources et de capacités des familles, matérielles et financières notamment (accessibilité de l'école, couverture scolaire, etc.) constituent un facteur objectif favorisant la non-scolarisation des enfants.

(ii) Une configuration de type urbain à dominante déscolarisation ou rupture scolaire. Les conditions de précarité familiale, sociale et économique semblent justifier l'arbitrage des familles en faveur de la mise au travail des enfants comme source de revenu ou comme un complément de revenu. L'exploitation économique et sexuelle, la violence et le risque sont consubstantiels à la situation de travail.

Ces deux configurations abritent chacune plusieurs catégories pouvant être regroupées dans quatre formes génériques : enfants de la rue, enfants domestiques, enfants apprentis, enfants employés dans l'industrie.

– La première catégorie est une population hétérogène englobant les enfants, notamment de sexe masculin, qui s'adonnent à la mendicité, les vendeurs à la sauvette, etc.

– La seconde catégorie des enfants domestiques, à prédominance féminine, comprend les petites bonnes, les enfants astreints à des activités de corvée, les petites filles au foyer, etc.

– Les enfants apprentis, sous statut d'apprentissage, sont employés dans l'artisanat traditionnel, les petits garages, la menuiserie, etc.

– Enfin les enfants employés dans l'industrie, notamment textile.

La pertinence de la taxonomie ainsi présentée réside, outre son caractère fonctionnel, dans le fait qu'elle permet de mettre en évidence les facteurs d'incitation à la non-scolarisation ou à la rupture scolaire et de fonder, ainsi, une analyse en termes de coût d'opportunité. En effet, plusieurs études internationales (Unicef ; BIT) et nationales (Unicef) ont, de façon récurrente, rendu compte des déterminants de la non-scolarisation et de l'abandon scolaire qui sont, en dernière analyse, liés à la pauvreté des familles. Une telle approche, réitérée dans la présente étude, doit être prolongée dans la perspective d'une estimation à la fois des coûts engendrés par la scolarisation obligatoire pour les familles et des incitations ou gains engendrés par la mise au travail des enfants, mise au travail au sens large englobant

Tableau 6

Configurations des enfants non scolarisés et déscolarisés

Configurations	Catégories	Dominante genre	Incitation/Contrainte
Enfants de la rue	Vendeurs à la sauvette Mendiants	Masculin Masculin-féminin	Revenu
Enfants domestiques	Petites bonnes Enfants de corvée Filles au foyer	Féminin Féminin-masculin Féminin	Revenu Contrainte Contrainte
Enfants apprentis	Enfants employés dans : – l'artisanat – l'activité agricole – la petite production marchande	Masculin-féminin Masculin Masculin-féminin	Revenu et apprentissage
Enfants au travail	Enfants employés dans l'industrie (textile notamment)	Féminin-masculin	Revenu

l'ensemble des activités, organisées ou informelles, faisant recours à la main-d'œuvre infantile.

En mettant en évidence les différentes situations de mise au travail des enfants, la prise en compte de l'effet incitations permet, outre d'appréhender le comportement des familles et des enfants, de fonder une stratégie différenciée en matière d'éducation non formelle, certaines activités offrant

de fait une composante apprentissage et formation (artisanat notamment) par rapport à d'autres limitées à l'incitation matérielle.

La structure globale des coûts de scolarisation que fera apparaître le modèle économétrique au niveau macroéconomique doit être dès lors reformulée eu égard à deux paramètres complémentaires :

- les données de l'enquête qualitative relatives à la fois au budget des familles consacré à la scolarisation (frais de scolarité, fournitures scolaires, etc.) et aux revenus issus de la mise au travail des enfants au cours de la période de scolarité obligatoire ;

–

les coûts *ex post* liés à l'éducation non formelle et à l'alphabétisation.

Les résultats d'une telle estimation devront, selon l'hypothèse adoptée dans ce rapport, fonder l'argumentaire économique en faveur de la généralisation effective de la scolarité obligatoire comme principe stratégique, de l'amélioration des rythmes et des performances de l'éducation non formelle et de la lutte contre l'analphabétisme comme modalités d'appoint et d'ajustement.

Un tel argumentaire est susceptible de paraître insuffisant si, comme on l'a souligné plus haut, ne sont pas prises en compte dans le même mouvement les *pénuries de capacités* liées à la non-scolarisation et les *ressources en capacités* générées par l'accomplissement du cycle fondamental de scolarité.

4. Coûts de la non-scolarisation, bénéfices de l'éducation

L'évaluation du coût économique de la non-scolarisation doit prendre en considération deux éléments : la composante bénéfices de l'éducation et la composante coûts directs et indirects de la scolarisation.

De même, les bénéfices doivent être évalués tant au niveau individuel qu'au niveau de la société tout entière. Quant aux coûts, ils doivent inclure les coûts supportés par la famille (frais de scolarité, coût d'opportunité, etc.), par la société (aides collectives locales) et par le budget de l'Etat (dépenses publiques en éducation).

Il importe de noter que dans le cas où un enfant en âge de scolarité occupe un emploi, à titre permanent ou à temps partiel, en contrepartie d'une rémunération ou non, la famille peut tirer profit d'une telle situation. Par conséquent, l'évaluation des coûts de la scolarisation se doit d'incorporer le manque à gagner pour les familles pauvres dont les enfants sont à l'école.

4.1. Hypothèses du modèle

Gains individuels

Les bénéfices que tire un individu de l'éducation sont évalués sur la base d'une fonction de rémunération de type mincierien (voir plus haut). L'analyse économétrique a pour objectif de répondre à la question de déterminer le supplément de revenu imputable à un surcroît d'éducation. L'évaluation des

bénéfices de l'éducation est donc limitée aux gains économiques d'un surcroît de scolarité (effet d'une année d'école supplémentaire sur le revenu salarial). Les bénéfices culturels et sociaux ne sont pas pris en compte ainsi que les gains économiques dus à une amélioration de la qualité d'enseignement et les bénéfices échappant à la quantification économique (l'élargissement de l'horizon des opportunités pour le développement personnel, l'intégration sociale et autres bénéfices de ce genre).

La fonction de rémunération utilisée se présente sous la forme suivante :

$$\text{Log}(R_i) = C + \alpha_i^a A_i + \alpha_{1i} EX_i + \alpha_{2i} EX_i^2 + \alpha_i^s S_i + \beta_i^{ED} ED_i + u \quad (1)$$

Dans cette équation :

- R_i représente le salaire de l'individu i ;
- $\text{Log}(R_i)$ est le logarithme naturel de R_i ;
- C est une constante ;
- (A_i, EX_i, S_i) est le vecteur des caractéristiques salariales de l'individu i (âge, nombre d'années d'expérience, sexe) ;
- ED_i est le plus haut niveau d'éducation atteint par l'individu i .

La fonction de rémunération (1) mesure l'effet moyen sur les salaires attribué à une année supplémentaire passée à l'école, à différents niveaux de scolarité. De manière plus spécifique, si un individu acquiert N plutôt que M années de scolarité ($N > M$), on calcule le profit supplémentaire, en termes monétaires, que cet individu est susceptible de gagner tout au long de sa vie active.

Cette méthode s'applique à tout enfant en âge de scolarité, qu'il soit effectivement scolarisé, déscolarisé ou non scolarisé. Dans le cas d'un enfant non scolarisé, par exemple, on a un nombre d'années de scolarité acquises $M = 0$. Si N est le nombre d'années de la scolarité obligatoire, l'enfant non scolarisé doit acquérir l'équivalent de l'ensemble de la durée de la scolarité obligatoire, puisque dans ce cas $N - M = N - 0 = N$.

De tous les coefficients de régression α et β dans l'équation (1), celui qui nous intéresse plus particulièrement est β_i^{ED} (appelé coefficient de l'éducation ou coefficient mincerien), qui mesure l'augmentation en pourcentage du salaire associée à une année de scolarité supplémentaire. Si, à titre d'exemple, le résultat de la régression donne un coefficient β_i^{ED} égal à 0,1, cela signifie qu'un salarié voit son salaire augmenter de 10 % pour chaque année d'éducation supplémentaire.

Le calcul du rendement monétaire d'un surcroît d'éducation se fait de la manière suivante : on considère le nombre total d'années supplémentaires de scolarité restant à acquérir, soit $(N - M)$, où M est le nombre d'années de scolarité déjà acquises et N le nombre d'années de la scolarité obligatoire. Ensuite, ce nombre est multiplié par le coefficient de β_i^{ED} puis par le salaire moyen d'un salarié non qualifié. Il s'avère alors possible de déterminer le gain réalisé sur l'ensemble de la durée de vie professionnelle. La somme

ainsi obtenue peut être actualisée et comparée au coût actuel d'acquisition de $(N - M)$ années de scolarité supplémentaires (y compris, bien entendu, le coût d'opportunité). On peut en déduire le taux de rendement de l'investissement en éducation et le comparer aux rendements liés aux investissements de substitution.

Lorsqu'on observe la structure de l'équation de régression (1), il est tout à fait légitime de s'interroger sur la pertinence de l'emploi de la fonction logarithme et sur le rôle de la variable EX_i^2 (le carré du nombre d'années d'expérience professionnelle). Tout d'abord, la forme semi-log conférée à la fonction de rémunération a une signification pratique particulière. En effet, le fait de $\log(R_i)$ attribuer au coefficient β_i^{ED} le rôle de fournir directement la mesure de l'augmentation en pourcentage du salaire associée à une année de scolarité supplémentaire (5). De là il ressort que la mesure du supplément de revenu est indépendante du niveau de salaire.

D'autre part, la variable EX_i^2 est introduite pour prendre en charge la dépréciation du capital humain. La littérature suggère que si l'expérience professionnelle engendre un effet positif sur le revenu du travail au début de la carrière d'un individu, cet effet risque de changer de signe à l'approche de la retraite. L'observation souligne, en effet, qu'à l'instar de l'investissement en capital physique, le capital humain a tendance à se déprécier avec le temps. Toutefois, une telle dépréciation est moins le fait d'un vieillissement du salarié que la résultante d'une obsolescence des compétences acquises due au progrès technologique. On suppose qu'un employé est témoin (au moins une fois durant sa vie active) de l'introduction de nouveaux procédés de production et qu'il a plus de mal à s'adapter qu'un jeune diplômé sans expérience.

Outre les hypothèses communes aux analyses économétriques, le présent modèle prend appui sur les hypothèses spécifiques suivantes :

- Chaque année de scolarité est interchangeable ; autrement dit, chaque année d'éducation joue le même rôle, quel que soit le niveau de scolarité.

- Les bénéfices futurs sont mesurés sur la base des bénéfices présents, ce qui suppose que la relation entre les deux types de bénéfice ne soit pas affectée par le temps.

- Dans le calcul de β_i^{ED} , il est également supposé qu'un enfant ayant atteint l'âge de 15 ans devient économiquement productif et le demeure jusqu'à l'âge de la retraite. Cette hypothèse se justifie dans le cadre d'une interprétation plus large de l'« économiquement productif », incluant une série d'activités non marchandes (non rémunérées), mais essentielles pour produire des biens et services (agriculture de subsistance, élever les enfants, etc.). De ce point de vue, le coefficient β_i^{ED} mesure l'augmentation de la productivité, non seulement des emplois salariaux, mais également des tâches non rémunérées. On admet de la sorte que l'éducation contribue à accroître aussi la productivité des activités traditionnelles telles que les tâches domestiques, les activités vivrières, etc.

(5) La dérivée partielle de $\log(R_i)$ par rapport à ED_i est égale à :

$$\beta_i^{ED} : \frac{\partial \log R_i}{\partial ED_i} = \beta_i^{ED}$$

d'où, par passage au discret, on a :

$$\frac{\Delta R_i}{R_i} = \beta_i^{ED} \Delta ED_i$$

(où ΔED_i représente une année de scolarité).

Gains sociaux

On peut admettre que le bénéfice de l'éducation au niveau la société soit égal à la somme des bénéfices individuels de l'éducation. Dans la réalité, l'éducation affecte non seulement la productivité d'un individu, mais elle agit également de façon positive sur son environnement. Par conséquent, l'impact sur la croissance économique ne peut être évalué sans prendre en compte les externalités du capital humain. Toutefois, les tentatives entreprises pour mesurer ces dernières ne sont pas suffisamment robustes et se heurtent à la qualité médiocre des données utilisées (Krueger et Lindahl, 2001).

Théoriquement, l'externalité que l'éducation d'un individu peut produire sur son environnement est de nature positive si elle se traduit par une amélioration de la productivité collective. En revanche, elle est négative si, en reposant sur le diplôme (effet parchemin) et en négligeant de considérer les compétences (à titre d'exemple), le système de recrutement induit une allocation sous-optimale des ressources (Spence, 1973) (6).

(6) Dans cette étude, Spence évalue l'« effet parchemin » à un quart du bénéfice individuel total de l'éducation.

Assimiler le bénéfice macroéconomique de l'éducation à la somme des gains salariaux au niveau individuel revient à surestimer ou à sous-estimer l'impact du capital humain sur la croissance économique, selon l'importance relative de ces deux types d'externalité. Il arrive même que l'observation souligne un fait assez paradoxal : l'effet, positif au niveau individuel, de l'augmentation du nombre d'années d'éducation, peut s'avérer négatif en termes de croissance du PIB (Pritchett, 2001). D'un autre côté, l'approche consistant à isoler les bénéfices de l'éducation et à construire un modèle macro-économique se heurte à une difficulté méthodologique insurmontable. En effet, séparer les bénéfices liés à l'éducation des autres facteurs affectant la croissance économique suppose que ces derniers, y compris la technologie, sont constants selon la formule *ceteris paribus*. Or, on ne peut à la fois considérer que la diffusion des effets de l'éducation se fait à travers l'amélioration de la technologie et maintenir ce dernier constant.

Contraintes liées à l'emploi

La théorie économique admet l'hypothèse que des activités rentables au plan individuel puissent s'avérer contre-productives au niveau de la société. De ce point de vue, le traitement social du chômage des diplômés par les pouvoirs publics semble constituer un exemple significatif. En effet, la fonction publique a longtemps été le principal débouché des jeunes diplômés, la situation de déficit en cadres au lendemain de l'indépendance justifiant de tels choix. Aujourd'hui, le secteur public n'étant plus en mesure d'absorber les flux croissants de diplômés, la préférence des demandeurs d'emploi pour la fonction publique, qui s'explique entres autres par la stabilité relative de l'emploi dans le public et par l'insécurité dans le privé, tend à exercer une forte pression sur les pouvoirs publics. Ces derniers peuvent être contraints de maintenir ouverts les débouchés publics. Dans ces conditions, si les salaires dans la fonction publique sont déterminés par le diplôme sans

référence au niveau de productivité, l'éducation aura tendance à favoriser les gains individuels au détriment des gains sociaux.

Comparé aux progrès rapides enregistrés par la scolarisation, le rythme relativement lent des transformations structurelles de l'économie n'a pas été sans creuser l'écart entre une demande atone de travail qualifié et une offre dynamique de capital humain. Dans de telles situations, une augmentation du niveau de l'éducation de la population engendre une diminution de son rendement.

On peut aussi évoquer le phénomène de la fuite des cerveaux observé dans l'ensemble des pays en développement qui se trouvent ainsi amputés d'une partie des rendements de leurs investissements en éducation (la part des diplômés du supérieur qui s'expatrient est estimée à 10 % en moyenne). Certes, la fuite des cerveaux n'a pas que des aspects négatifs. L'obtention d'un diplôme supérieur, en augmentant la probabilité d'émigrer (pour une « vie meilleure »), accroît l'acquisition de capital humain du pays. D'autre part, les transferts de fonds peuvent être, dans certains cas, une source importante de revenus pour les pays d'origine. Lorsque l'analyse tient compte de ces aspects positifs, l'effet net de la fuite des cerveaux sur la croissance dépend alors de l'ampleur de ce type d'émigration.

Une politique d'investissement en capital humain peut tirer profit des effets d'entraînement liés à l'éducation, si et seulement si des mesures d'accompagnement au niveau institutionnel et économique sont mis en place. En revanche, en l'absence d'une telle cohérence, l'impact généré peut tout au plus compenser les externalités négatives. Rien ne permet dès lors de supposer que le bénéfice social de l'éducation puisse être supérieur ou inférieur à la somme des bénéfices individuels.

Les données suivantes relatives à l'emploi au Maroc ont été utilisées dans la construction du modèle :

- Le nouveau code du travail (promulgué en 2004) impose de nombreuses contraintes à la flexibilité du travail et aux ajustements des effectifs par les entreprises. Le Maroc possède le système de compensation pour perte d'emploi le plus coûteux : 2,2 fois supérieure à la moyenne des pays de la région MENA.

- La fonction publique emploie, en 2003, près de 800 000 fonctionnaires, soit 13,5 % de la population active urbaine (urbaine : 5 930 000 ; totale : 10 640 000). L'emploi féminin dans la fonction publique représente 34,4 % en 2002. Les employés du secteur public représentent près de 10 % de la force de travail contre 12 % dans le secteur privé formel. La part du secteur informel est estimée à 67 %. L'enquête de 1999 estime la part des travailleurs non agricoles à 18 %, soit 1,9 million de travailleurs.

- Le salaire moyen dans la fonction publique est deux fois supérieur à celui du secteur privé. Une comparaison plus fine montre que le salaire moyen dans la fonction publique est plus élevé pour chaque niveau d'éducation. Le salaire minimum annuel (2003) est de 25 482 Dh. Il constitue le salaire

le plus fréquent perçu par les employés et correspond à 58 % du salaire moyen et à 109 % du salaire médian M (50 % touchent plus que M).

Tableau 7

Différentiel de salaire public/privé par niveau d'éducation

	Administration	Entreprises	Secteur	Total
Sans diplôme	1,27	1,93	0,95	1,00
Education fondamentale	1,21	1,73	0,84	1,00
Education secondaire	0,96	1,51	0,89	1,00
Education technique	0,99	1,39	0,92	1,00
Education universitaire	0,97	1,46	0,97	1,00

4.2. Résultats de l'analyse économétrique

Bénéfices

L'analyse économétrique met en évidence les résultats essentiels suivants :

(i) Par niveau de scolarité, le coefficient mincerien est de $\beta_p = 0,127$ pour les six années du primaire et de $\beta_c = 0,104$ pour les trois années du collège. Un tel résultat signifie que chaque année d'étude supplémentaire passée dans le primaire est susceptible de procurer 12,7 % d'augmentation de salaire et 10,4 % dans le secondaire. Pour simplifier, nous supposons $\beta = 0,12$: une moyenne pondérée par la durée du cycle correspondant à chacune des deux valeurs du coefficient mincerien.

Si le salaire sans éducation est w , alors pour chacune des 9 années de scolarité obligatoire les salaires sont tels qu'ils figurent dans le tableau suivant :

Primaire						Collège		
$w(1 + \beta)$	$w(1 + \beta)^2$	$w(1 + \beta)^3$	$w(1 + \beta)^4$	$w(1 + \beta)^5$	$w(1 + \beta)^6$	$w(1 + \beta)^7$	$w(1 + \beta)^8$	$w(1 + \beta)^9$
1,12 w	1,25 w	1,40 w	1,57 w	1,76 w	1,97 w	2,21 w	2,48 w	2,77 w

On peut remarquer que pour un individu parvenant à parachever le cycle d'enseignement primaire, le salaire de base w (sans éducation) se trouve presque doublé (1,97 w). D'autre part, le salaire correspondant au niveau de l'enseignement obligatoire atteint environ trois fois (2,77 w) le salaire de base.

Il convient de préciser que dans le calcul des bénéfices, l'augmentation de salaire examinée ne concerne que les emplois sans qualification, autrement dit ne sont pris en compte que les niveaux d'éducation n'excédant pas le cycle fondamental. Une telle limitation implique une sous-estimation des bénéfices si les études sont prolongées au-delà de la scolarité obligatoire.

(ii) En termes de genre, le coefficient mincerien est plus élevé d'environ un point de pourcentage pour la fille, aussi bien au niveau du primaire qu'au

niveau du collège. La raison est à chercher dans le fait que, toutes choses égales par ailleurs, sans éducation la fille est plus faiblement rémunérée que le garçon. Ce résultat invite à considérer une pondération appropriée selon la part fille/garçon dans l'effectif des enfants scolarisés et la part de l'emploi féminin dans la population active.

(iii) Quant aux coefficients relatifs à l'apprentissage, ils semblent peu significatifs. Ceci peut s'expliquer à la fois par l'absence de revalorisation des expériences accumulées et par la faiblesse des composantes technologiques faisant appel aux nouvelles qualifications.

Pour le calcul des bénéfices, on admet que la vie active commence à l'âge de 15 ans et peut durer 40 ans. Ce qui signifie que chaque année d'éducation additionnelle affecte positivement l'ensemble des salaires perçus tout au long de la vie professionnelle. Cette durée, nécessaire pour des comparaisons internationales, semble assez restrictive si on considère l'augmentation de l'espérance de vie au sein des pays en développement : entre 2000 et 2005, l'espérance de vie à 15 ans est estimée à 57,65 ans pour la région MENA (UN World Population Prospects, 2000).

Primaire						Collège		
$w(1 + \beta)$	$w(1 + \beta)^2$	$w(1 + \beta)^3$	$w(1 + \beta)^4$	$w(1 + \beta)^5$	$w(1 + \beta)^6$	$w(1 + \beta)^7$	$w(1 + \beta)^8$	$w(1 + \beta)^9$
1,12 w	1,25 w	1,40 w	1,57 w	1,76 w	1,97 w	2,21 w	2,48 w	2,77 w
10 296	11 532	12 912	14 460	16 200	18 144	20 316	22 752	25 482

Deux exemples :

– Pour un enfant n'ayant jamais fréquenté l'école, le manque à gagner peut atteindre 16 290 Dh par an (25 482 – 9 192). Sur la durée de vie active, ce montant est de l'ordre de 651 600 Dh (40 x (25 482 – 9 192)).

– Pour un enfant déscolarisé ayant fréquenté l'école jusqu'au niveau de la quatrième année du primaire, le manque à gagner peut s'élever à 5 268 Dh annuellement (14 460 – 9 192). Sur la durée de vie professionnelle, ce montant est de 210 720 Dh (40 x (14 460 – 9 192)).

Au Maroc, le nombre d'enfants se trouvant en dehors du système scolaire est estimé à 1 500 000. Pour évaluer le manque à gagner pour l'ensemble du pays, il convient de poser que ces enfants n'appartiennent pas tous à une même catégorie : seule une partie (7) (α) n'a jamais fréquenté l'école. L'autre partie (1 – α) a dû abandonner l'école de manière précoce, avant d'achever le cycle de l'enseignement obligatoire. Pour simplifier, on considère que tous les enfants déscolarisés ont passé le même nombre d'années (quatre années, car l'abandon a lieu plus fréquemment durant les premières années) à l'école avant de la quitter définitivement.

Si on considère qu'il y a 750 000 enfants dans chacune des deux catégories (non scolarisés, déscolarisés), on peut estimer le manque à gagner par an pour le pays à 16 168 500 000 Dh (12 217 500 000 + 3 951 000 000).

(7) En l'absence de données permettant de déterminer cette part, on suppose que $\alpha = 1/2$.

Coûts

Les deux résultats suivants sont tirés de l'enquête qualitative (voir *infra*) :

- les frais annuels de scolarité sont estimés à 500 Dh en moyenne ;
- le coût d'opportunité annuel du travail de l'enfant est évalué à 3 600 Dh.

Il en découle que le coût privé annuel par enfant (frais de scolarité plus coût d'opportunité) se monte à 4 100 Dh.

Les restrictions budgétaires décidées dans le cadre du Programme d'ajustement structurel (1983) n'ont pas manqué de frapper de plein fouet les dépenses publiques en éducation. Pour pallier à l'insuffisance des ressources, la convention avec les collectivités locales et le Fonds d'équipement communal (FEC) prévoit un montant annuel de 300 millions de dirhams sur cinq ans (entre 1999-2000 et 2004-2005) pour la réhabilitation et la mise à niveau des établissements.

Le partenariat entre le département de l'Education nationale et les collectivités locales n'est pas le seul moyen de « renforcer et élargir les apports financiers des pouvoirs publics ». D'autres actions furent entreprises dans ce cadre : programme pluriannuel de dépenses publiques pour l'éducation, fonds de soutien à la scolarisation. Cependant, nulle estimation ne peut être faite concernant leurs contributions budgétaires respectives.

Au titre de la loi de finances 2004, l'enveloppe budgétaire allouée au département de l'Education nationale (primaire et secondaire) s'élève à 23 743 530 000 Dh. Pour la même année, le Secrétariat d'Etat chargé de la Lutte contre l'Analphabétisme et l'Education non formelle s'est vu attribué une enveloppe budgétaire de 117 739 000 Dh.

La dépense publique totale en éducation (formelle et informelle) pour l'année 2004 s'élève ainsi à quelque 23 761 269 000 Dh (23 743 530 000 + 117 739 000).

Quant au coût total (budgétaire plus communautaire) de l'éducation, il est de l'ordre de 24 061 269 000 Dh (23 761 269 000 + 300 000 000).

Pour l'année scolaire 2003-2004, l'effectif des scolarisés dans l'enseignement primaire public se monte à 3 847 000 élèves contre 1 134 152 dans l'enseignement secondaire collégial et 573 648 dans le secondaire qualifiant. L'effectif global des bénéficiaires du programme d'éducation non formelle est de 23 822 jeunes âgés de 8 à 16 ans en 2003-2004.

Le coût unitaire annuel (budgétaire et communautaire) de l'éducation (8) se monte à :

$$\frac{24\,061\,269\,000}{3\,847\,000 + 1\,134\,152 + 23\,822} = 4\,808 \text{ Dh}$$

Soit un coût unitaire annuel pour la société (somme des coûts privé, budgétaire et communautaire) de $C = 4\,808 + 4\,100 = 8\,908$ Dh. Le public et le privé se partageant ainsi, presque à parts égales, le coût annuel de l'éducation d'un enfant.

(8) Pour l'année scolaire 1998-1999, les chiffres correspondants sont de 2 300 Dh par élève pour le primaire, de 4 400 Dh pour le collège et de 9 800 Dh pour le lycée.

Bénéfice net

Le manque à gagner net total pour la société peut être estimé à 2 806 500 000 Dh (1 871 x 1 500 000). Par rapport au PIB (356 400 000 000 Dh), ce manque à gagner représente environ un point de pourcentage (0,008 %).

Bénéfice net annuel par année de scolarité et par enfant

	Bénéfice	Coût	Bénéfice net
Au niveau individuel	10 779	4 100	6 679
Au niveau de la société	10 779	8 908	1 871

La comparaison de ces résultats avec ceux obtenus par des pays comparables place le Maroc dans la moyenne. Des travaux récents sur les taux de retour de l'éducation (Psacharopoulos et Patrinos, 2002) soulignent que, de façon générale, l'accroissement des revenus individuels associés à une année de scolarité supplémentaire peut atteindre 10 %, en moyenne, pour l'ensemble du monde.

Accroissement des revenus individuels associé à une année de scolarité supplémentaire (par région)

Asie	Afrique subsaharienne	Amérique latine	Pays de l'OCDE
9,9 %	11,7 %	12,0 %	7,5 %

La scolarité produit un impact plus élevé sur les populations pauvres. Celui-ci est d'autant plus important que le niveau moyen d'éducation est, à l'origine, plus faible.

Accroissement des revenus individuels associé à une année de scolarité supplémentaire (par niveau de revenu/tête)

Pays à bas revenu/tête	Pays à revenu/tête élevé
10,9 %	7,4 %

Accroissement des revenus individuels associé à une année de scolarité supplémentaire (par genre)

Hommes	Femmes
8,7 %	9,8 %

D'autre part, l'analyse du rendement privé par cycle d'enseignement fait ressortir un taux plus élevé dans le primaire de l'ordre de 26,6 % contre 19 % pour les études supérieures et 17 % dans l'enseignement secondaire.

Rendement privé de l'ensemble de la scolarité (par cycle)

Scolarité primaire	Scolarité secondaire	Etudes supérieures
26,6 %	17,0 %	19,0 %

5. Coûts d'opportunité : la non-scolarisation et ses débouchés

5.1. Ce que l'école coûte aux ménages pauvres...

L'enquête qui suit porte sur des ménages pauvres ayant des enfants en âge de scolarité obligatoire. Elle vise à faire ressortir le montant et la nature des frais liés à la scolarité d'un enfant et qui sont réellement engagées par les familles.

Il importe de souligner qu'une telle approche n'a de pertinence que par rapport à la détermination d'un curseur relatif au seuil de dépense au-delà duquel la scolarisation ou le maintien dans le processus scolaire obligatoire devient improbable. Un tel curseur, qui, compte tenu des limites de l'enquête, ne peut être qu'approximatif, ne constitue pas moins une base dans la définition de l'action publique en matière de lutte contre les phénomènes de non-scolarisation et de déscolarisation.

Sans être représentatifs, les cas sélectionnés de façon raisonnée n'en sont pas moins significatifs. Les entretiens semi-directifs ont l'avantage, en l'occurrence, de permettre d'inscrire les données relatives à l'estimation du budget scolaire des ménages enquêtés dans un registre de mise en contexte de la personne interrogée et de justification de ses comportements.

L'entretien s'articule autour des questionnements ayant trait aux obligations matérielles, financières notamment, associées à la scolarisation et à leur importance eu égard aux moyens dont disposent les ménages enquêtés. L'objectif ultime étant de mesurer les capacités réelles des familles de supporter le coût de la scolarité au-delà de leur préférence et de leur intentionnalité, les différentiels en termes de niveau de revenu doivent être relativisés par la prise en compte des situations spécifiques à chaque ménage enquêté et recourent par conséquent les différentiels relatifs à la grandeur des besoins (nombre d'enfants scolarisés, accessibilité de l'école, etc.).

Les témoignages recueillis frappent par leur précision quant au montant de la dépense. En revanche, l'objet de la dépense semble échapper à certaines personnes interrogées qui ne savent pas à quoi correspond exactement l'argent réclamé par l'école. Au-delà de leur analphabétisme, il y a manifestement un défaut d'information des familles sur les « obligations » liées à la scolarité.

Les montants décrits sont dans l'absolu dérisoires : ils constituent, toutefois, un véritable fardeau pour les familles démunies. Il faut s'interroger, dès lors, sur l'efficacité de telles « obligations » eu égard à l'insolvabilité des ménages pauvres.

(i) Zohra (38 ans, femme de ménage). « J'ai cinq enfants : quatre filles (20 ans, 18 ans, 16 ans et 10 ans) et un garçon (13 ans). L'aînée qui a 20 ans a quitté l'école au niveau de la neuvième année. A force de redoubler, elle n'a pas pu supporter de se retrouver avec des élèves plus jeunes qu'elle. Elle fréquente aujourd'hui une école hôtelière de bienfaisance. La seconde a quitté l'école en quatrième année pour se marier. Elle avait 13 ans. Elle a aujourd'hui deux enfants. Quant à la troisième, elle est inscrite cette année en neuvième année. Le garçon, lui, est en classe de 4^e.

Tout à fait, tous mes enfants sont à l'école. Mon mari et moi on tient à faire tous les sacrifices pour qu'ils puissent continuer à fréquenter l'école. Mais c'est très dur (un silence, des larmes aux yeux).

Tableau 8
Coût des fournitures scolaires

	1AF	2AF	3AF	4AF	5AF	6AF	7AF	8AF	9AF
Fournitures dont									
– qualité ordinaire	265	270	275	280	315	320	280	280	300
– qualité moyenne	375	415	425	296	417	425	400	425	450
– qualité supérieure	525	600	600	620	670	690	780	720	750
Livres (programme 2006)	56,1	82,5	134	75,7	132	117,9	175,65	66,35	186,65
Total (qualité ordinaire)	321,1	352,5	409	355,7	447	734,9	455,65	346,35	486,65

Source : Données recueillies auprès des librairies de Rabat.

Je suis femme de ménage, de façon temporaire et à temps partiel. Mon mari, lui, est gardien d'immeuble avec un salaire de 700 dirhams par mois. On habite dans une pièce-cuisine-cabinet de toilette dans le garage de l'immeuble. Tout à fait, nous vivons tous ensemble dans la même pièce. Comment est-ce possible ? (Encore un silence et des larmes aux yeux).

Ma fille mariée est partie habiter chez son mari, j'aurai aimé que l'aînée aussi ait pu trouver un mari pour nous soulager. Mais c'est le mektoub, Dieu soit loué.

Cette année, à la rentrée, on a dépensé au total pour les quatre enfants 1 000 dirhams de fournitures scolaires : cartables, livres, cahiers, stylos, crayons, gommes, etc. Sans compter ce que des personnes généreuses (lajoud) nous ont donné.

Il y a aussi les assurances et l'association des parents d'élèves : 230 dirhams, environ 60 dirhams par enfant.

L'institutrice exige des élèves de suivre des cours particuliers. Ça se passe chez elle, la veille d'un contrôle en classe. Bien sûr, ce n'est pas obligatoire, mais c'est tout comme puisque celui qui ne va pas aux cours particuliers a systématiquement une mauvaise note. Je paie 60 dirhams par mois pour deux cours particuliers par mois, le mercredi après-midi.

J'allais oublier la tenue vestimentaire : chemise, cravate, veste, pantalon pour les garçons, tablier et pantalon pour les filles. Ça nous a coûté 200 et 130 dirhams. J'ai donné aussi de l'argent pour l'achat des cirés protégeant les tables, le vide-papiers : deux fois 4 dirhams et 5 dirhams. On n'a pas le choix, l'administration de l'école a fait la remarque plusieurs fois à mes enfants. Ma fille m'a raconté qu'une élève, de parents divorcés, s'est enfuie de chez elle et personne ne sait aujourd'hui où elle est. C'est à cause de la tenue, ne pas être habillée comme les autres ça lui faisait honte.

Sans le crédit, je ne m'en serais pas sortie. Je dois rembourser à la librairie qui m'a fait crédit 50 à 100 dirhams par mois pendant dix mois. »

(ii) Mina (44 ans, femme de ménage dans une administration). « *Je gagne 900 dirhams par mois, mon mari 1 750 dirhams. Il est gardien dans la même administration que moi. Nous habitons à Douar El Hajja dans un deux pièces-cuisine-toilette ; la cuisine ne peut contenir plus d'une personne. Nous l'avons acheté au prix de 45 mille dirhams.*

J'ai deux garçons : 9 ans et 5 ans. Le premier est en classe de 4^e à l'école Driss 1^{er} à Jbel Raissi, le second est à la maternelle.

Les fournitures scolaires m'ont coûté cette année plus de 350 dirhams. Je n'ai pas encore acheté la tenue scolaire (chemise, pantalon, veste) dont le prix varie entre 150 et 250 dirhams. Mon fils me harcèle tous les jours, je dois lui débrouiller cet argent.

Il y a aussi les cours particuliers : 50 dirhams par mois à raison de deux fois par semaine. Ce sont des séances de deux heures chacune.

Pour l'école maternelle, je dépense 50 dirhams par mois contre 100 dirhams s'il passe la journée à l'école maternelle. Au moment des inscriptions, j'ai donné 100 dirhams de frais d'assurance et de je ne sais quoi d'autre.

Deux enfants, c'est pour le moment supportable. Demain, quand ils seront plus grands, je ne sais pas si je pourrai continuer, si on aura les moyens. Je ne me pose pas trop la question. A chaque jour suffit sa peine. Je vois ce qui se passe autour de nous. Les temps sont durs.

Qu'est-ce que je vois ? Des gens qui n'ont pas les moyens de vivre, de faire vivre les enfants et de continuer à les envoyer à l'école. Par rapport à la nourriture et à la survie, l'école devient secondaire, un luxe.

Je suis bien sûr d'accord avec vous, l'école c'est le capital que je peux laisser à mes enfants, mais si je suis dans l'impuissance, comment faire ?

Je ne peux pas parler pour les autres, mais pour mon mari et moi, Dieu est témoin, l'avenir des enfants passe par l'école. On ne le sait que trop, parce que si j'avais été à l'école je n'aurais peut-être pas été aujourd'hui dans cette galère. »

(iii) Ali (46 ans, jardinier). « *J'habite Douar Akrache à Salé-El Jadida. Je travaille comme jardinier et je gagne 1 500 dirhams par mois. Ma femme travaillait dans le tapis, elle a arrêté ça fait 14 ans. Nous avons trois enfants : une fille de 14 ans et deux garçons âgés de 7 ans et 6 ans.*

Celle qui a 14 ans est inscrite au Lycée Lalla Aïcha à Jbel Raissi en classe de 7^e année fondamental. Les deux garçons sont à l'école Oued Akrache, l'aîné est en 3^e année fondamental, son frère, qui a 6 ans, est en 2^e année. On habite dans une maison de 50 m² avec deux chambres, une cuisine et un Mrah.

La rentrée scolaire de ma fille m'a coûté cette année à peu près 1 200 dirhams : 225 dirhams d'assurance, 50 dirhams pour l'association des parents d'élèves je crois. J'ai dépensé dans l'achat des livres et les fournitures scolaires 650 dirhams.

Oui, j'ai oublié la tenue scolaire : 150 dirhams pour la chemise et la jupe. Non, ils ont exigé la jupe et pas le pantalon.

J'ai dépensé 150 dirhams pour les livres de 3^e année fondamental. Les cahiers, stylos, crayons ont été offerts par les associations. Non je ne peux pas vous dire lesquelles, je ne les connais pas. On nous a dit que ce sont des associations. Qui « on » ? Des gens à l'école.

Pour le dernier, j'ai payé un peu moins : 100 dirhams de livres, plus le tablier.

Sans les dons des associations, j'aurai payé 500 dirhams au lieu de 100-150.

Oui, bien sûr, il y a les cours particuliers : 4 heures par semaine à 10 dirhams de l'heure.

Tout ça n'est qu'une partie. A chaque rentrée, il faut avoir beaucoup d'argent d'un seul coup. Mais tout au long de l'année, les dépenses scolaires ne s'arrêtent pas. Je suis obligé de mettre de côté de façon systématique 150 dirhams rien que pour les besoins de la fille. Elle a besoin de payer des sandwiches de temps en temps, des cahiers, le bus, etc.

Le problème, c'est le nombre d'enfants, quand ils sont trois ou quatre ça devient trop coûteux. Il y a deux cas : les parents veulent mais ne peuvent pas, ils n'ont pas de travail, ils ne gagnent rien, ils n'ont pas le choix. Dans d'autres cas, l'enfant redouble ou triple, il est alors exclu ou il quitte l'école. Ces gens-là n'ont pas le choix, Allah ghaleb. Il y a bien sûr d'autres qui comptent sur le travail de leurs enfants pour vivre.

Moi, je l'ai dit à ma femme, je me sacrifierai tant que suis en vie pour leur avenir. J'ai été privé de l'école, je ne veux pas reproduire la même situation.

A l'école Oued Akrache il y a un problème grave : les cours n'ont lieu que le matin ou l'après-midi, les enfants sont à l'école la demi-journée seulement. Il y a trop de laxisme : à la différence du lycée Lalla Aïcha, on ne convoque jamais les parents, on ne s'occupe pas des enfants, qui sont laissés à eux-mêmes. Ce problème, nous l'avons signalé aux autorités depuis 2002, nous avons été 200 personnes à signer une pétition adressée au ministère de l'Education nationale. Ils sont venus voir mais on n'a jamais eu de réponse. Il y a aussi l'absentéisme des enseignants.

Tout ça se répercute sur le niveau des élèves. Quand nos enfants arrivent au collège, on leur dit : « Où est-ce que vous avez fait votre primaire ? Votre niveau est trop faible. » Et quand ils sont acceptés, ils n'arrivent pas à suivre comme les autres et ils abandonnent.

Nous sommes prêts à contribuer, on veut que l'école soit dans un meilleur état et que l'Administration s'occupe un peu plus des élèves, qu'elle contrôle leur

assiduité et que les maîtres soient plus présents. On vient de nommer une nouvelle directrice qui n'a pas pu rester, elle est partie, comme son prédécesseur. Si on ne fait rien, quel intérêt à dépenser de l'argent aujourd'hui dans l'école ? »

(iv) Lakbira (40 ans, femme au foyer) et Soukaïna (12 ans, élève).
Lakbira : « *Nous habitons Hay Yacoub El Mansour, sept personnes dans un trois pièces, cuisine, toilettes et Lamrah. Mon mari est jardinier, mais ce n'est pas un travail stable. Quand il travaille chez des étrangers on lui donne 100 dirhams par jour, les Marocains le paient 80 dirhams. J'ai deux garçons et une fille, Soukaïna, ici présente. L'aîné refait son bac cette année, son frère est en 1^{re} année du lycée. »*

Soukaïna : « *Je suis en 7^e année au collège Chahid. Avant, j'étais à l'école Yacoub El Mansour. »* Lakbira : « *On a payé pour Soukaïna 100 dirhams sous forme de frais d'assurance. »* Soukaïna : « *Ce sont aussi des frais d'entretien et de réparation du collège payés à l'association des parents d'élèves. C'est ce qu'on nous a dit. »* Lakbira : « *Les fournitures scolaires nous ont coûté environ 500 dirhams dont 230 dirhams de cahiers, stylos, etc. 90 dirhams pour le cartable. Il y a aussi la tenue : 330 dirhams pour la chemise, le jean et le tablier. Au total quelque 1 000 dirhams. »* Soukaïna : « *Quand j'étais à l'école, les enfants qui avaient perdu leur père on leur donnait gratuitement cahiers, stylos et livres. Au collège, on peut emprunter pour 40 dirhams les livres au programme. Mais si on perd un livre on est obligé de le rembourser. La plupart préfèrent les acheter. »* Lakbira : « *Le problème c'est que les livres changent chaque année. »* Soukaïna : « *Je n'ai pas de frais de transport : je suis à 15 minutes du collège. Oui, tous les élèves n'habitent pas très loin du collège. Je ne sais pas s'il y a une infirmerie non plus, je suis au collège depuis trois mois seulement. Les cours particuliers, je les avais à l'école primaire, ici non. C'est mon frère Imad qui fait les révisions avec moi. »* Lakbira : « *Est-ce que j'arrive à supporter tous ces frais ? Je n'ai pas le choix, on se débrouille comme on peut. Comment ? Grâce à Dieu on arrive à s'en sortir. Non, malgré toutes les difficultés je n'ai jamais pensé les sortir de l'école. Ils aiment trop l'école. »* Soukaïna : « *J'aime les études. Pendant les dernières vacances je me suis ennuyée à la maison, je n'avais rien à faire. »* Lakbira : « *Au collège ils sont sérieux. Ils surveillent bien les élèves. En cas de problème, on reçoit une lettre de l'administration, et les parents doivent se présenter et justifier les absences de l'élève. Si j'ai à faire des propositions aux responsables ? Je ne sais pas quoi leur dire, c'est eux qui savent tout. Ils savent quoi ? La situation dans laquelle on se trouve, rien n'est caché. Oui, s'ils pouvaient prendre en charge les frais des fournitures scolaires ça nous arrangerait bien. »*

Les quelques extraits de récits et témoignages qui viennent d'être présentés mettent en évidence une série d'observations récurrentes :

– Le principe de gratuité de l'éducation fondamentale est théorique. De fait, les dépenses liées à la scolarisation sont loin d'être négligeables eu égard aux dispositions des ménages démunis représentant en moyenne 10 % des revenus.

La non-scolarisation au Maroc. Une analyse en termes de coût d'opportunité

– Les frais engagés par les ménages enquêtés sont inférieurs aux subventions par bénéficiaire de l'éducation non formelle (voir tableau 9). Une prise en charge par les pouvoirs publics des frais de fournitures scolaires est de nature à compenser les coûts *ex post* supportés par le budget de l'Etat.

– Les dispositions des familles en faveur de la scolarisation des enfants sont bien réelles. Ce sont, en dernière instance, les conditions économiques qui expliquent les décisions de non-scolarisation. S'il est déterminant, le facteur économique n'est pas exclusif pour autant : les différentiels entre les dispositions des ménages peuvent prendre appui sur les facteurs démographiques (le nombre d'enfants scolarisables), mais aussi sur des paramètres propres à l'école (qualité de l'éducation, rapports école/élèves, école/parents, etc.).

– La qualité est un ingrédient décisif dans la stabilisation de la relation à l'école. Outre le contenu pédagogique et la pertinence de la formation, ce sont les facteurs liés à l'implication de l'enseignant, à l'organisation de la vie scolaire, aux activités d'appui, à l'encadrement administratif, etc. qui sont susceptibles de réduire les tendances à la déscolarisation et les comportements de désaffection par rapport à l'école et à sa mission.

– Les phénomènes de non-scolarisation et d'abandon sont le résultat d'une situation de *non liberté* des familles déshéritées. Comme les récits l'ont montré, dans de tels contextes de *non capacité structurelle*, le choix devient irréductible. Une politique efficace de lutte contre de tels phénomènes doit s'inscrire, dès lors, dans une perspective stratégique faisant du développement humain un principe *d'élargissement des choix* des ménages pauvres et d'accroissement de leur liberté et de leur *capabilités*.

Tableau 9

Le coût budgétaire de l'éducation non formelle par bénéficiaire (2000-2004)

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	Total
Subventions aux associations	70 776 000	133 272 000	176 856 000	143 256 000	524 160 000
Organisation des campagnes publicitaires	625 000	625 000	625 000	625 000	2 500 000
Matériel de la campagne publicitaire	700 000				700 000
Etudes sur le travail des enfants	300 000				300 000
Formation des animateurs	4 249 000	5 906 000	4 573 000	1 372 000	16 100 000
Formation des formateurs	41 700	173 336	47 720		262 756
Formation des responsables au niveau des délégations et des associations	109 000	109 000			218 000
Curricula et matériel didactique	2 970 000	2 440 000	2 440 000	1 910 000	9 760 000
Télé-enseignement	3 335 000	4 935 000	6 535 000	6 535 000	21 340 000
Matériel du télé-enseignement	193 200				193 200
Etude sur les besoins en éducation	300 000				300 000

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	Total
Etude sur l'intégration des bénéficiaires	100 000	100 000	100 000	100 000	400 000
Etude sur l'itinéraire des bénéficiaires			300 000		300 000
Soutien documentaire	100 000	100 000	100 000	100 000	400 000
Soutien logistique	1 361 680				1 361 680
Evaluation globale du projet				350 000	350 000
Total	85 160 580	147 660 336	191 576 720	154 248 000	578 645 636
Bénéficiaires	147 468	277 586	368 440	298 422	1 091 916
Coût/bénéficiaire	577	532	520	517	

Source : Direction du Budget.

– Visant à terme à réduire au minimum les coûts *ex post* de l'éducation non formelle, une telle alternative stratégique implique à court et moyen termes un engagement de l'Etat sous forme d'affectation dans le budget de l'Education nationale de subventions dédiées à la couverture de l'ensemble des frais supportées par les ménages les plus démunis.

Il convient à ce stade de l'analyse de prendre en considération l'opportunité, en termes de revenus, que représente pour les ménages les plus démunis une mise au travail des enfants. C'est l'objet des quelques développements synthétiques suivants.

5.2. ... et ce que le travail des enfants leur rapporte

L'enquête qualitative menée sur les revenus liés au travail des enfants a concerné 50 enfants « travaillant » dans les secteurs de l'agriculture ou de l'artisanat, dans les ateliers de mécanique et dans la rue (Bennani, 2004 ; El Alj, 2004). Les résultats recueillis sont consignés dans le tableau suivant.

Tableau 10
Revenus liés au travail des enfants

	Moins de 100 Dh	100 à 200 Dh	200 à 300 Dh	300 à 400 Dh	400 Dh et plus	Total
Enfants employés dans l'agriculture	9	—	—	—	—	9
Enfants employés dans l'artisanat	4	6	2	3	—	15
Enfants domestiques	2	2	4	0	0	8
Enfants employés dans les ateliers de réparation	7	1	1	0	0	9
Enfants dans la rue dont : – mendiants – vendeurs – autres	2		3		4	
Total	22	11	10	3	4	50

Source : Bennani (2004) ; El Alj (2004).

En moyenne, le travail des enfants rapporte un revenu inférieur à 300 dirhams. L'activité de la rue, notamment la mendicité, semble plus rémunératrice que les activités productives ou la vente à la sauvette, le petit commerce ambulant, etc. La mendicité peut, en effet, rapporter jusqu'à 50 dirhams la journée.

Les salaires versés dans l'artisanat, loin des conditions prévues par le statut d'apprentissage, sont relativement moins bas que dans la petite production industrielle.

Les enfants enquêtés dans l'artisanat ne sont pas tous soumis au statut d'apprenti : certains ont été « placés » chez un artisan à la suite précisément d'un abandon scolaire. Très instables, passant d'un artisan à un autre (ils dépassent rarement un mois chez le même artisan), ils perçoivent une rémunération de 50 dirhams par semaine.

La petite production industrielle (ateliers de réparation dans l'enquête) distribue des « salaires » moyens de 100 dirhams par semaine, évoluant avec l'âge.

Les enfants domestiques interrogés sont essentiellement des petites filles passant la nuit chez l'employeur. Ce sont également des apprentis garçons qui, à la fin de la journée, vont chez l'employeur pour effectuer des tâches ménagères non rémunérées. Le « salaire » des filles domestiques varie en fonction de leur âge, celles qui ont fait l'objet de la présente enquête (6 à 12 ans) déclarent percevoir une rémunération de 200 à 300 dirhams.

Il ressort de ces données d'enquête qualitative quelques résultats significatifs :

- La mise au travail des enfants constitue pour les ménages vivant dans le dénuement extrême une source de revenu « substantielle » qui prend sa pleine signification eu égard au coût imposé, au-delà du principe de gratuité, par la scolarisation.

- Un tel constat accrédite l'hypothèse des déterminants économiques et des pénuries de capacités associées à la pauvreté absolue : insécurité sociale, instabilité familiale, anomie, décalage culturel, etc.

- Les activités de substitution à la scolarisation sont de nature à produire un impact particulièrement négatif en termes de *pénuries de capacités* et de *désaffiliation sociale* : comportements de soumission, d'incivisme, de délinquance, etc.

- Le travail des enfants, notamment lorsqu'il ne correspond à nulle forme d'apprentissage, ne peut que contribuer à réduire, de façon irréversible, leur employabilité, à reproduire les conditions de pénurie de capacités et rétrécir le champ d'opportunités offertes.

- La nature des activités que l'enquête fait ressortir constitue un élément décisif de plaidoyer en faveur, non seulement de l'abolition de telles formes de travail des enfants, mais aussi du renforcement de l'action publique en matière de rescolarisation et de stabilisation tout au long du cycle d'enseignement fondamental.

Conclusion

Reprenons les termes de l'analyse.

- L'indicateur de scolarisation a enregistré depuis 1999 une nette évolution, notamment en milieu rural et pour les filles, mais qui reste faible eu égard aux objectifs de la Charte d'éducation et de formation.

- Les progrès relatifs réalisés en matière de scolarisation sont entravés par le taux d'abandon qui se situe entre 5 % et 6 % des effectifs inscrits.

- Les causes de l'abandon scolaire sont complexes, mais la pauvreté constitue le facteur déterminant dans les décisions de rupture scolaire. De façon plus systémique, l'ampleur des déperditions trouve aussi une explication dans les déficiences propres à l'école et dans les carences ayant trait à la qualité logistique et pédagogique de l'enseignement, notamment dans le milieu rural.

- L'INDH (18 mai 2005) constitue désormais un référentiel global et définit une approche intégrée faisant de la lutte contre la pauvreté (milieu rural) et la précarité (milieux péri-urbains) non seulement une finalité primordiale mais aussi une composante constitutive du développement humain.

- Le principe, contenu dans la Charte nationale d'éducation et de formation, de gratuité de l'éducation de base ne couvre pas la totalité des coûts supportés par les familles : coût d'accessibilité physique, coût des fournitures, coût de l'appui scolaire, coûts socio-culturels, etc. Estimés sur la base de l'enquête qualitative à quelque 25 % du SMIG, en moyenne par enfant, ces coûts, même limités à la rentrée des classes, peuvent s'avérer désincitatifs pour des catégories dont la situation est précaire et le revenu instable.

- L'analyse en termes de coût d'opportunité montre par ailleurs que pour ces catégories de familles pauvres la mise au travail des enfants, outre l'économie de fournitures scolaires qu'elle permet de réaliser, peut avoir l'avantage de rapporter au ménage un revenu variable oscillant, en moyenne par mois, autour de 500 dirhams par enfant selon les types d'emploi.

- Pour limiter les conséquences provoquées à moyen et long termes par les processus de non-scolarisation et/ou de déscolarisation sur le développement humain, l'éducation non formelle constitue une solution nécessaire et appropriée : procédant d'une logique spécifique et dédiée, elle est de nature à déboucher sur des résultats satisfaisants et à atteindre l'efficacité. Force est de constater que le bilan du programme lancé en 2001 est loin des objectifs fixés.

- L'inflexion opérée en 2004 s'inscrit dans une perspective à la fois de redéfinition par le Secrétariat d'Etat des bases de la stratégie d'alphabétisation et d'éducation non formelle et de dynamisation de son action et de ses modes d'intervention.

- Prenant appui sur cette stratégie et sur les articulations qu'elles peuvent entretenir avec l'INDH, les préconisations qui suivent visent à justifier à

court terme un engagement accru des pouvoirs publics et une intensification de l'éducation non formelle. A long terme, la perspective adoptée en termes de coûts d'opportunité prend en compte la dimension substantielle de l'éducation fondamentale et son impact sur le développement humain.

– En bref, l'éducation est appréhendée comme un facteur de nature à améliorer les capacités dont disposent les individus, accroître leurs libertés réelles et élargir leurs choix. De ce point de vue, les dépenses publiques consacrées à l'éducation ne sont pas de simples transferts mais constituent un investissement humain à rendements croissants au double niveau individuel et social.

Références bibliographiques

- Astin A.W. (1986), *Four Critical Years*, Josey-Bass, San Francisco (First Ed. 1977).
- Baudelot C. et Leclercq F. (2005), *les Effets de l'éducation*, La Documentation française, 2005, p. 24).
- Becker Gary S. (1964), *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Columbia University Press, New York.
- Becker Gary S. (1967), *Human Capital*, University of Chicago Press.
- Behrman Jere R. and Srinivasan T. N. eds., *Handbook of Development Economics*, 3, Amsterdam, p. 1883-2023.
- Bennell A. (1996), « Rates of Return to Education : Does the conventional Pattern Prevail in Sub-Saharan Africa ? », *World Development*, 24 (1), January, p. 183-199.
- Bennani Nahed (2004), *Une analyse économique des pires formes de travail des enfants au Maroc*, Mémoire de DESA, UFR Economie des organisations, Université Mohammed V-Agdal.
- Bils M., and Klenow Peter J. (2000), « Does Schooling Cause Growth ? », *American Economic Review*, 90 (5), p. 1160-1183.
- Bratton M., Alderfer P., Brower G., and Tempa J. (1999), « The Effects of Civic Education on Political Culture : Evidence from Zambia », *World Development*, 27 (5), May, p. 807-824.
- Caldwell J.C. (1979), « Education as a Factor in Mortality Decline : An Examination of Nigerian Data », *Population Studies*, 31 (1), p. 5-27.
- Card D. (1999), « The Causal Effect of Education on Earnings », in Ashenfelter O.C. and Card D. eds, *Handbook of Labor Economics*, 3A, Amsterdam, p. 1801-1861.
- COSEF (2005), *Réforme de système d'éducation et de formation 1999-2004*, juin.
- COSEF (1999), *Charte nationale d'éducation et de formation*, Rabat.
- Direction de la Statistique (1994), *les Régions du Royaume : dynamique démographique et socio-économique 1982-1994*.
- Direction de la Statistique (1999), *Enquête nationale sur le niveau de vie des ménages 1998*, Rabat.
- Direction de l'éducation non formelle et Unicef (1998), *D'une catégorisation à une typologie des enfants en situation de non scolarisation et de déscolarisation*, Rabat, Novembre.
- Duru-Bellat M. (2002), *les Inégalités sociales à l'école, genèses et mythes*, PUF, Paris.
- El Alj Taoufik (2004), *Analyse économique des situations de travail des enfants au Maroc*, mémoire de DESA, UFR Economie des organisations, Université Mohammed V-Agdal.

- Griliches Z. (1977), « Estimating the Returns to Schooling : Some Econometric Problems », *Econometrica*, 45, p. 1-22.
- Grossman M. et Kaestner (1997), « Effects of Education on Health », in J.R. Behrman et N. Stacey eds, *The Social Benefits of Education*, University of Michigan Press, Ann Arbor, p. 69-123.
- Guillaume M.-L. (1995), « Le coût économique et social de l'illettrisme », *Universitas Friburgensis*, Juin.
- Hanushek E.A. and Kimko D.D. (2000), « Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations », *American Economic Review*, 90 (5), December, p. 1184-1208.
- Hartog J. (1999), « Décortiquer le capital humain », *Observateur OCDE*, n° 215, janvier.
- Haut Commissariat au Plan, *Recensement général 2004* (Premiers résultats), Rabat.
- Haut Commissariat au Plan (2005a), *Rapport national sur le développement humain*, Rabat.
- Haut Commissariat au Plan (2005b), *les Politiques de population*, Rabat.
- Haut Commissariat au Plan (2004), *Enquête nationale sur l'emploi auprès de 12 000 ménages*, résultats du deuxième trimestre.
- Haut Commissariat au Plan (2003), *Rapport national sur les objectifs du millénaire pour le développement*, décembre.
- Heckman J., Lochner Lance J. and Todd Petra E. (2003), « Fifty Years of Mincer Earnings Regressions », *Working Paper* n° 9732, May.
- Heckman James J. and Vytalil E. (2001), « Identifying the Role of Cognitive Ability in Explaining the Level of and Change in the Return to Schooling », *Review of Economics and Statistics*, 83 (1), p. 1-12.
- Krueger Alan B. and Lindahl M. (2001), « Education for Growth: Why and for Whom ? », *Journal of Economic Literature*, 39 (4), December, p. 1101-1136.
- Lapie Paul (1911), « L'école publique et la criminalité juvénile », *Revue du mois*, février, repris in Paul Lapie, *L'Ecole et les écoliers*, Félix Alcan, Paris, 1923, p. 148-185.
- Lucas Robert E. Jr. (1988), « On the Mechanics of Economic Development », *Journal of Monetary Economics*, 22, p. 3-42.
- Matz P. (2003), *Costs and Benefits of Education to Eliminate Child Labor*, ILO, Geneva.
- Milligan K., Moretti E. and Oriopoulos P. (2003), « Does Education Improve Citizenship ? Evidence from the U.S. and U.K. », NBER Working Paper, 9584, March.
- Mincer J. (1974), *Schooling, Experience and Earning*, National Bureau of Economic Research, New York.
- Mincer J. (1958), « Investment in Human Capital and Personal Income Distribution », *Journal of Political Economy*, 66 (4), p. 281-302.
- Ministère de l'Education nationale (1960), *Mouvement éducatif au Maroc*, Rapport présenté à la 23^e Conférence internationale de l'instruction publique, 6-15 juillet, Bureau international d'éducation, Genève.
- La Documentation française (2005), *les Effets de l'éducation*, Paris.
- Ministère de l'Education nationale (2001), *Education non formelle : bilan et perspectives*, Premier séminaire national sur l'éducation non formelle, Février.
- PNUD (2005), *Rapport mondial sur le développement humain 2005*.
- Pritchett L. (2001), « Where Has All the Education Gone ? », *World Bank Economic Review*, 15 (3), p. 367-391.
- Psacharopoulos G. and Patrinos Harry A. (2002), « Returns to Investment in Education: A Further Update », *Policy Research Working Paper* n° 2881, World Bank, September.
- Romer Paul M. (1986), « Increasing Returns and Long-Run Growth », *Journal of Political Economy*, 94, October, p. 1002-1037.
- Rosenzweig M.R. et Wolping K.I. (1994), « Are There Increasing Returns to the Inter-Generational Production of Human Capital ?

- Maternal Schooling and Child Intellectual Achievement », *Journal of Human Resources*, 29(2), Spring, p. 670-693.
- Schultz T.W. (1962), « Capital Formation by Education », *Journal of Political Economy*.
- Schultz T.W. (1961), « Investment in Human Capital », *American Economic Review*.
- Secrétariat chargé de l'Alphabétisation et de l'Education non formelle (2004), *Stratégie d'alphabétisation et d'éducation non formelle*.
- Sedlacek G., Duryea S., Ilahi N. and Sasaki M. (2005), « Child Labor, Schooling and Poverty in Latin America », Human Development Network, the World Bank, Social Protection Discussion Paper Series, n° 0511.
- Sen A. (1999), *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Editions Odile Jacob, Paris.
- Spence M. (1973), « Job Market Signalling », *Quarterly Journal of Economics* 87 (3), p. 355-379.
- Strauss J. and Thomas D. (1995), « Human Resources : Empirical Modelling of Household and Family Decision », in Jere R. Behrman and T.N. Srinivasan eds., *Handbook of Development Economics*, 3, Amsterdam, p. 1883-2023.