

# Performances en lecture au Maroc: approche par genre

Aomar IBOURK



THINK • STIMULATE • BRIDGE

# **Performances en lecture au Maroc: approche par genre**

Aomar IBOURK

## A propos d'OCP Policy Center

OCP Policy Center est un think tank marocain « policy oriented », qui a pour mission de contribuer à approfondir les connaissances et à enrichir la réflexion autour de questions économiques et de relations internationales revêtant un enjeu majeur pour le développement économique et social du Maroc, et plus largement pour celui du continent africain. À cet effet, le think tank s'appuie sur des productions analytiques indépendantes et un réseau de partenaires et de chercheurs de premier plan, dans l'esprit d'une plateforme ouverte de discussions et d'échanges.

Porteur d'une « perspective du Sud », celle d'un pays à revenu intermédiaire africain, sur les grands débats internationaux ainsi que sur les défis stratégiques auxquels font face les pays émergents et en développement, OCP Policy Center apporte une contribution sur quatre champs thématiques majeurs : agriculture, environnement et sécurité alimentaire; développement économique et social ; économie des matières premières ; et géopolitique et relations internationales.

Sur cette base, OCP Policy Center est activement engagé dans l'analyse des politiques publiques et dans la promotion de la coopération internationale favorisant le développement des pays du Sud. Un de ses objectifs est de contribuer à l'émergence d'une « Atlantique élargie », dont le potentiel reste très largement sous-exploité. Conscient que la réalisation de ces objectifs passe essentiellement par le développement du Capital humain, le think tank a pour vocation de participer au renforcement des capacités nationales et continentales en matière d'analyse économique et de gestion.

### **OCP Policy Center**

Ryad Business Center – Aile Sud, 4<sup>ème</sup> étage - Mahaj Erriyad - Rabat, Maroc

Website : [www.ocppc.ma](http://www.ocppc.ma)

Email : [contact@ocppc.ma](mailto:contact@ocppc.ma)

Tél : +212 (0) 537 27 08 60 / Fax : +212 (0) 537 71 31 54

## A propos de l'auteur, Aomar IBOURK

Aomar Ibourk est Senior Fellow à OCP Policy Center, économiste et professeur de méthodes quantitatives et d'économie sociale à l'Université Cadi Ayyad de Marrakech. Il est également le directeur du Groupe de Recherche en Economie Sociale (GRES) au sein de la même université.

Ses recherches se concentrent sur les méthodologies économétriques appliquées aux sciences sociales (économie du travail, économie de l'éducation et du développement).

## Résumé

L'écart entre filles et garçons en termes de scolarisation, au Maroc, a longtemps préoccupé tant les académiciens que les décideurs. En revanche, très peu d'études se sont penchées sur l'analyse de cet écart sous une toile de fond quantitative. Ce présent travail s'intéresse à l'écart genre en termes d'acquis scolaires en lecture. La finalité étant de mettre en exergue les facteurs influençant les différences de performance entre les genres ainsi que leur ampleur. Pour ce faire, une étude micro-économétrique est menée en se basant sur l'enquête PIRLS 2011. En effet, la décomposition de Blinder-Oaxaca est conduite en vue de décomposer les différences de performance en incluant des variables explicatives touchant aussi bien à l'école qu'aux caractéristiques de l'élève.

JEL classification : I21 , I24, C21



# Performances en lecture au Maroc: approche par genre

## Introduction

Avec les objectifs de l'Éducation Pour Tous, la préoccupation de plusieurs pays en développement est focalisée sur la généralisation de l'éducation, surtout au niveau primaire. Cette volonté de généraliser l'école passe nécessairement par une expansion rapide de l'offre éducative [Hanushek (2013)]. En cela, une grande partie du budget est allouée à la construction de nouvelles écoles, laissant très peu de ressources à d'autres formes d'investissement comme la formation continue des enseignants ou encore l'amélioration des curriculas [Glewwe Kremer (2006)]. Cela se répercute tout naturellement sur la qualité de l'enseignement. Une dimension de cette qualité concerne les connaissances acquises par l'élève à l'école. Elles sont généralement mesurées par des tests standardisés tels que «*Trends in International Mathematics and Science Study*» (TIMSS) et «*Progress in International Reading Literacy*» (PIRLS) organisés par l'Association Internationale de l'Évaluation des Rendements Scolaires (IAE). Ces tests révèlent que les résultats des pays en développement sont très décevants.

Le Maroc, participant aux deux enquêtes, est parmi les pays qui sont habitués au bas du classement. En effet, avant dernier en mathématiques dans le classement de TIMSS en 2011 et dernier en lecture dans l'enquête PIRLS de la même année, la qualité de l'offre éducative marocaine semble aux antipodes de ce qui a été réalisé en termes de scolarisation. Le pays fait partie de ceux qui investissent le plus en matière d'éducation. Adhérant aux objectifs de l'EPT, le gouvernement marocain a mis en place une série de mesures afin d'atteindre la généralisation de l'éducation à l'horizon de 2015. Parmi ces mesures, la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation constitue la pierre angulaire à toutes les réformes effectuées lors de la première décennie de ce millénaire. Cette charte a été suppléée par un Plan d'Urgence dont l'objectif est d'accélérer le processus de réformes. Il est à signaler que la situation du système éducatif héritée du siècle dernier n'est guère réjouissante. Avec de fortes disparités spatiales et genre, l'action de l'État marocain avait fort à faire pour réduire ces défaillances, qui constituaient le trait saillant de l'éducation, dans le but de garantir une école pour tous. A l'issue de 2015, l'objectif de l'enseignement primaire universel a été atteint. Ceci a été accompagné d'une réduction notable de l'écart genre en termes de scolarisation. Cela dit, il s'avère que la qualité de l'enseignement ne semble guère en diapason avec ces avancées quantitatives.

Le présent travail adresse les performances scolaires en lecture en incluant la dimension genre. S'il est connu que les performances des filles dans ce domaine sont bien supérieures à celles des garçons [Lemery (2007)], il convient de signaler que bon nombre de pays ont pu réduire significativement cet écart, voire de l'éradiquer complètement. Tel n'est pas le cas du Maroc qui a connu une augmentation inquiétante de la différence de performances entre les deux sexes, et ce en dépit du dispositif de réformes mis en place. Ce constat effrite les avancées notables réalisées sur le plan quantitatif comme en témoignent les taux de scolarisation des filles et des garçons qui se sont considérablement rapprochés. Notre analyse part du principe que les aspects quantitatif et qualitatif ne sont pas substituables mais forment plutôt les deux faces d'une même médaille. Celle d'une école égalitaire pourvoyant les mêmes opportunités à tous. Notre objectif consiste donc à examiner l'ampleur de l'écart genre en lecture afin d'en déceler les causes.

Le choix de lecture, quant à lui, présente un intérêt double. En premier lieu, l'écart genre y afférent n'a cessé de prendre de l'ampleur d'une version à l'autre de l'enquête PIRLS. Si les différences entre filles et garçons marocains en lecture étaient similaires à la moyenne internationale en 2001, elles en représentent pratiquement le double en 2011. Cette évolution est la plus flagrante parmi tous les pays participants aux trois versions de PIRLS. En second lieu, l'analyse des acquis scolaires en lecture est forte en renseignements. En effet, cette analyse ne doit pas se cantonner aux connaissances littéraires de l'élève car la lecture conditionne également l'apprentissage d'autres matières de nature scientifique notamment. De ce fait, renforcer les capacités de lecture des enfants permet d'élargir leur vocabulaire et d'améliorer leur aptitude à communiquer. Ces compétences fourniront un appoint solide au processus d'apprentissage à un stade où les apprenants seront plus âgés. En revanche, des lacunes en lecture en primaire poursuivront probablement l'élève tout au long de son cursus, l'entravant ainsi de jouir pleinement de son éducation. C'est justement ce point précis qui rend l'analyse des performances scolaires des élèves en primaire d'autant plus intéressante. Pour ce faire, nous mobilisons les données relatives à l'enquête PIRLS, dans sa version de 2011, administrée aux élèves de la quatrième année du primaire.

Sur le plan empirique, notre choix porte sur la méthode d'Oaxaca-Blinder [Oaxaca (1973), Blinder (1973)] qui est initialement utilisée pour décomposer le différentiel de salaires en deux composantes : l'une expliquée, l'autre inexpliquée. Cette dernière fait guise de mesure de discrimination salariale. Étant éloignée de cette optique, notre problématique nous pousse à modifier l'interprétation de ces composantes. Désormais, la première composante explique la part de l'écart genre qui est due à l'environnement des élèves. La seconde, quant à elle, mesure ce que l'on pourrait qualifier de différences innées entre les deux sexes. L'objectif ici est de mesurer la composante expliquée afin d'en tirer les facteurs, relevant de l'environnement des élèves, qui contribuent à l'écart genre. Ces facteurs-là fourniront une piste de départ pour chercher les causes des inégalités d'apprentissage entre genre.

Enfin, bien que le ton de ce travail soit critique, loin de nous l'idée de dénigrer les efforts consentis ces dernières décennies ou encore de remettre en cause les avancées réalisées en matière d'éducation. Notre contribution se veut constructive dans le sens où notre volonté consiste à attirer l'attention sur un pan longtemps délaissé du système éducatif, à savoir la faible qualité des apprentissages qui occasionne bon nombre d'inégalités. La suite de ce papier est structurée de la façon suivante. La première section survole la revue de littérature relative aux disparités genre concernant les performances scolaires. Lors de la seconde section, nous présentons l'évolution de l'enseignement primaire au Maroc tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif en accordant une attention particulière à l'écart genre. Ensuite, la troisième section est dédiée à la présentation de la méthodologie et des données utilisées d'une part, et à la discussion des résultats obtenus de l'autre. Enfin, la dernière section fait guise de conclusion.

## **I. L'écart genre en lecture: une brève revue de littérature**

L'analyse genre des performances scolaires a été initiée dans les pays développés dès les années soixante. A l'époque, l'intérêt de l'analyse avait pour point focal la sous-performance des filles. Cela dit, le début des années quatre-vingt-dix a été la scène d'un revirement de situation au profit des filles. Désormais, ce sont les faibles performances des garçons qui captent l'attention des chercheurs [Arnot et al. (1998)]. Cependant, il est important de mentionner que ce constat demeure très sommaire. Cela est dû au fait que la question des performances scolaires est très sensible à la nature de la matière analysée. Maintes recherches ont dévoilé que les préférences des élèves influencent fortement leurs

performances. Ainsi, les garçons affichent des penchants pour les matières à caractère scientifique tandis que la préférence des filles s'oriente plutôt vers les matières de nature littéraire [Kusch et Watkins (1996)]. C'est ainsi que les garçons excellent dans les matières scientifiques et que les filles affichent des performances supérieures en matières littéraires. Cet état de fait est fréquemment étayé par les résultats des enquêtes internationales mesurant la performance scolaire.

Les différences genre en acquis scolaires sont attribuées généralement à deux facteurs. Le premier est dit interne parce qu'il fait référence à l'intelligence innée des élèves. Le second est qualifié d'externe parce qu'il renferme en son sein toutes les caractéristiques liées tant à l'école (i.e. méthodes pédagogiques, curricula etc.) qu'à la famille (i.e. revenu, niveau d'enseignement des parents etc.) [Sukhnandan (1999)]. En prenant l'exemple des matières littéraires en général et de la lecture en particulier, certaines recherches avancent que les différences genre s'y rattachant sont dues aux capacités intrinsèques des deux élèves. Ceci a pour effet de cantonner l'écart genre au facteur interne. Deux courants principaux sont souvent avancés. Le premier suggère que ce qui explique la sous-performance des garçons est leur maturité tardive. Le second préconise plutôt une composition génétique bien différente entre filles et garçons. Réfléchissant de manière séquentielle, les filles sont beaucoup plus aptes à acquérir un vocabulaire étendu [McKenna et al. (1995)]. Hammett et Sanford (2008) relèvent que ce raisonnement mène à une approche duale quant à l'analyse de l'écart genre. Généralement, quand la faible performance est liée aux garçons, ce sont les facteurs externes qui sont pointés du doigt. Par contre, la faible performance des filles est souvent liée au facteur interne. Placer des arguments génétiques au centre de l'analyse de l'écart genre élude une grande partie de la problématique. Dans une telle optique, l'écart genre s'inscrit dans le registre de la fatalité. Ainsi, les performances des filles seraient supérieures à celles des garçons pour la simple raison que leur cerveau le leur permet.

En fait, les performances des deux sexes doivent être analysées conjointement à l'aide des deux facteurs. Comme le note [Cohen (1998)], l'analyse des différences de performances, portant uniquement sur les facteurs génétiques, est non seulement réductrice mais empêche toute possibilité d'investigation des éléments liés à l'école ou à la famille qui jouent aussi un rôle dans le développement de l'écart entre les deux sexes. En effet, l'intégration des facteurs externes permet d'obtenir des informations précieuses quant aux éléments à renforcer ou à corriger en vue de réduire l'écart entre les deux sexes. A titre d'exemple, une étude de l'*Office For Standard in Education* (1997) a révélé que les écoles, pourvoyant une égalité des opportunités aux deux sexes, sont celles qui ont mis en place des systèmes de suivi des performances des garçons et des filles. Par contre, les écoles dépourvues de tout système de suivi enregistraient des écarts genre dramatiques.

Une autre origine de l'écart genre provient du milieu social de l'élève. Bon nombre de recherches révèlent que les acquis scolaires commencent bien avant l'accès à l'école. Effectivement, l'environnement familial conditionne l'état d'entrée à l'école ainsi que les performances futures des élèves. Une famille riche et instruite fournit non seulement un climat propice à l'accumulation des connaissances, mais prépare au mieux les élèves à intégrer l'école. De l'autre côté, les familles de moindre condition et souvent peu instruites altèrent considérablement l'apprentissage de l'élève. De plus, ce dernier est souvent très mal préparé à intégrer l'école. De surcroît, ces différences socioéconomiques se répercutent au niveau des performances des deux sexes [Lefebvre (2006)]. Ainsi, l'écart genre est stratifié par le milieu social. Il est à supposer que la différence de performances scolaires, entre filles et garçons, noue une relation négative avec le niveau de revenu de la famille [Duru-Bellat (2004)]. Cela signifie que l'écart genre est accentué parmi les élèves issus des familles pauvres d'un côté, et tend à diminuer considérablement quand le revenu des familles est élevé de l'autre. Ceci a pour effet de rendre l'analyse socioéconomique et de genre deux éléments indissociables.

Par ailleurs, la différence en termes de performances entre les sexes peut également avoir trait aux représentations sociales. Dans le contexte éducatif, on parle d'un curriculum caché [Mosconi (1994)]. Il s'agit d'un certain nombre de comportements sociaux acquis lors de la scolarisation définissant aussi bien les rôles des deux sexes ainsi que leurs aspirations. En cela, ce curriculum, bien qu'il soit caché, a des ramifications longues se manifestant par le biais des gestes, méthodes pédagogiques, langages et interaction se déroulant au sein des classes. Cela a pour effet de forger les trajectoires des deux sexes. D'un point de vue sociologique, nous parlons de stéréotypes sexués. Ces stéréotypes, présents tacitement au sein des écoles, dictent non seulement la relation enseignant/élève mais aussi celle qui lie les élèves à leurs parents [Moss (2001)]. Ainsi, s'agissant des matières scientifiques, les enseignants sont beaucoup plus préoccupés par la performance des garçons, parce que ces derniers sont «stéréotypés» comme plus performants. Pour les filles, un échec est aussi «stéréotypé» comme étant logique vu qu'elles sont supposées être moins performantes. La tendance inverse est observée au niveau des matières littéraires. D'un autre côté, les aspirations des parents varient selon le sexe de l'enfant. Des filières scientifiques sont souhaitées pour les garçons alors que les filières littéraires sont considérées comme adéquates aux filles. Tout cela exerce un effet non négligeable sur la perception de l'élève quant à ses propres aptitudes. Un garçon considérera un échec dans une matière scientifique beaucoup plus cuisant qu'un échec dans une matière littéraire, et inversement pour les filles.

Ce bref survol de la littérature a pour objectif de mettre en relief les différentes facettes qui définissent l'écart genre en termes d'acquis scolaires. Touchant aussi bien au climat interne de l'école qu'aux conditions socioéconomiques de l'élève, les différences entre les filles et les garçons résument à bien des égards tant le fonctionnement de l'école que son interaction avec son environnement. Avant de présenter la conceptualisation de la différence entre les genres d'un point de vue économétrique, il convient tout d'abord de dresser un état des lieux de la situation de l'enseignement primaire au Maroc tant sur le plan quantitatif que qualitatif.

## **II. L'enseignement primaire selon le genre à l'aune des réformes**

### **1. Des avancées sur le plan quantitatif ...**

Depuis son indépendance, le Maroc fait face au double défi de rattrapage et d'extension continue en vue de combler la demande pressante en éducation. Au cours de la deuxième moitié du siècle précédent, le système éducatif marocain a connu un long cortège de réformes sans pour autant atteindre les résultats escomptés. Selon les données de l'UNESCO, le taux net d'admission à la première année de l'enseignement primaire était de 53,92% en 1976. 23 ans après, ce même taux a connu un recul de plus de 3 points, pour s'établir à 50,76% en 1999. En effet, durant cette période l'accès à l'éducation constituait un problème majeur qui inhibait tout développement du système éducatif marocain. Afin de palier à ces défaillances, le Maroc a établi la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation (ci-après CNEF). Cette charte est présentée comme une rupture avec les initiatives prises jusque là dans le sens où l'accent est mis sur les déficits enregistrés et les moyens nécessaires à mettre en place pour les combler.

Dans un tel contexte, l'un des premiers chantiers, auquel les décideurs devaient s'atteler, concernait la généralisation de l'accès à l'éducation des enfants âgés de six ans révolus. Bien que l'éducation de cette tranche d'âge revête un caractère obligatoire d'un point de vue légal, il n'en demeure pas moins que les chiffres datant du début de ce millénaire n'étaient guère satisfaisants. Pour le compte de l'année scolaire 1999-2000, seule 64,8% de la population âgée de 6 ans a accédé à la première année

de l'enseignement primaire, comme en témoigne le taux net d'admission dans la figure 1.(a). A ce titre, la CNEF a affiché la volonté de généraliser l'accès à l'éducation des enfants âgés de six ans dès septembre 2002. Cet objectif, assez ambitieux, a permis de croître le taux net d'admission de 22,5 points en l'espace de 3 ans, sans atteindre l'objectif pour autant. S'établissant à 87% en 2002-2003, le taux net d'admission entame une baisse légère de 1,4 point, durant les quatre années qui suivent, pour atteindre 85,9% en 2006-2007. S'en suit alors un grand pas en arrière. Preuve en est le recul de pas moins de 10,6 points en 2007-08. En 2008-2009, une perte de 5 points supplémentaires est enregistrée. Ainsi, le TNA est passé de 87,3 % en 2002-2003 à 70,3 % en 2008-2009, s'éloignant de 5,5 points seulement de la case départ.

Ce retournement de situation n'a pas manqué d'alerter les différentes instances chargées de l'éducation. D'ailleurs, dès juin 2005 la Commission Spéciale de l'éducation et de la Formation a déposé un bilan d'étape dont le constat pointait les défaillances accusées. Deux ans plus tard, un discours royal a mis l'accent sur la nécessité d'élaborer un nouveau programme visant à fournir un appui solide à la concrétisation des réformes entreprises. Le rapport du Conseil Supérieur de l'Enseignement en 2008, faisant part des multiples dysfonctionnements de l'école marocaine, a précipité l'adoption de ce programme, appelé Plan d'Urgence, sur la période 2009-2012. Le Plan d'Urgence a connu une mise en place d'une série de mesure de nature socioéconomique dont la finalité est d'encourager les familles à inscrire leurs enfants en âge de scolarisation. Ces mesures portaient notamment sur un appui social aux familles les plus démunies, l'amélioration de l'offre de transport scolaire ainsi que l'élargissement des bénéficiaires des internats et des cantines scolaires. Ces efforts ont permis de gagner 5,5 points dès la première année de la promulgation du Plan. Ce taux a crû de 3,7 points supplémentaires durant l'année suivante, pour s'établir à 80,5% en 2010-2011. Malheureusement, cette évolution ne s'est pas inscrite dans la durée vu que le TNA perd 5 points lors de l'année scolaire de 2011-2012, pour gagner 3 points l'année qui suit, en atteignant 78,5% en 2012-2013.

Parallèlement à cela, le taux brut d'admission, datant de l'année scolaire 1999-2000, s'élève à 119%. Ce chiffre montre qu'une grande partie des nouveaux inscrits sont âgés de plus de six ans, mettant ainsi en lumière le problème de retard scolaire. Il démontre également une certaine flexibilité du système éducatif marocain visant à intégrer les enfants dont l'âge dépasse l'âge légal de 6 ans. A la lumière de la figure 1.(b), 43% des nouveaux inscrits en CPI étaient âgés de plus de 6 ans durant cette année. Cette proportion s'est considérablement réduite, en passant à 12% courant de l'année scolaire 2012-2013. Notons également que la proportion des élèves en âge précoce (moins de 6 ans) a connu un essor notable en passant de 2 à 17% durant la même période.

Un autre défi de la scolarisation concerne les disparités spatiales et genre. Les figures 1.(c) et 1.(d) dévoilent qu'en 1999-2000, le taux de scolarisation spécifique des enfants âgés de 6 à 11 ans était à hauteur de 89,9 % en milieu urbain contre 69,5% en milieu rural, soit un écart de 20,4 points. En incluant les disparités entre les genres, cet écart s'élargit davantage. Les filles en milieu rural accusaient un retard de scolarisation se chiffrant à 14,2 points par rapport aux garçons appartenant à la même zone et de 25,3 points par rapport aux filles en milieu urbain. Sachant que l'écart genre en milieu urbain n'est que de 5,1 points, il apparaît clairement que la situation des filles rurales est en mauvaise posture au regard des autres catégories. A ce titre, une attention particulière a été accordée aux filles du milieu rural par la CNEF. L'évolution de l'année scolaire 1999-2000 à celle de 2012-2013 révèle des résultats probants. Durant ces quatorze années, l'écart entre milieu a connu une baisse à raison de 1,42 point par an en moyenne, passant de 20,4 à 1,9 %. L'écart genre en milieu rural a enregistré une baisse de 14 points. S'élevant à 14,2 % en début de période, il n'est que de 0,2% en l'année scolaire 2012-2013. Quant au milieu urbain, l'écart genre n'a cessé d'osciller. Tantôt en hausse, tantôt en baisse, il finit par s'établir à 2%, enregistrant une baisse globale de 3,1 points. En effet, pour le compte de l'année

scolaire 2012-2013, le taux de scolarisation des filles rurales est de 99,3%, à un point d'écart de celles appartenant au milieu urbain. De même, on note pour les garçons des zones urbaine et rurale des taux respectifs de 102,3 et de 99,5%. Au niveau national, ce taux a atteint 100,4%.

En comparant ces chiffres à la situation initiale de l'année scolaire 1999-2000, on ne peut que remarquer les avancées notables en termes de scolarisation au niveau de l'enseignement primaire. Notons qu'il reste encore des efforts à fournir concernant le taux net d'admission dont les résultats demeurent mitigés. Dans le rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2014, le Maroc fait partie des groupes de pays qui ont pu passer de la catégorie de faible taux de scolarisation en 1999 à celle des pays proches à réaliser l'enseignement primaire universel en 2015. D'ailleurs, l'UNESCO estime que la probabilité, que le Maroc réalise les objectifs liés à la scolarisation primaire et la parité entre les sexes, est supérieure à 95 %. Dans sa version de 2015, le rapport de suivi indique que le Maroc figure parmi les quarante pays ayant pu réaliser l'objectif de scolarisation en primaire après 1999. Le rapport souligne également que sans les efforts consentis durant la dernière décennie, le taux net de scolarisation ne serait que de 89%.<sup>1</sup> En se référant à l'Indice de Développement de l'Éducation pour tous (IDE),<sup>2</sup> le Maroc a enregistré une valeur de 0,864 en raison des faibles taux d'alphabétisation des adultes et de scolarisation préscolaire qui constituent encore le talon d'Achille de la question éducative. Concernant la parité genre, le Maroc s'est rapproché de l'objectif sans l'atteindre pour autant. En effet, l'Indice EPT selon le genre n'est évalué qu'à hauteur de 0,856. Même si les pouvoirs publics ont encore fort à faire pour démocratiser le système éducatif dans son ensemble, il est indéniable que la situation de ce dernier s'est considérablement améliorée sur le plan quantitatif. Toutefois, la qualité de l'offre éducative est une autre paire de manches.

## 2. ... contrariées par un net déclin qualitatif

Avant de présenter les résultats du Maroc en lecture, il s'avère nécessaire de décrire, dans un premier temps, la méthodologie adoptée par l'enquête PIRLS concernant la notation. Au niveau des tests, les notes sont standardisées à une moyenne de 500 assorties d'un écart-type de 100. Cela signifie que 68 % des notes devraient être situées au niveau de  $500 \pm 100$  et que 95 % devraient appartenir à l'intervalle  $500 \pm 200$ . Analysées dans l'absolu, les notes ne sont pas faciles à interpréter. Pour cette raison, une grille est proposée permettant d'évaluer le niveau de l'élève à partir de la note obtenue (cf. Encadré 1).

Les tests ont été administrés à des élèves appartenant à 45 pays, parmi lesquels le seul pays africain est le Maroc. La première place est occupée par Hong Kong avec une moyenne de 571 point suivi par la Russie et la Finlande totalisant tous les deux une moyenne de 568 point. Singapour arrive juste après avec une note moyenne de 567 suivi par l'Irlande du Nord et les États Unis avec des notes respectives de 558 et 556. Ces résultats montrent que la moyenne des six premiers pays appartient au benchmark élevé. De surcroît, le pays qui se démarque le plus est Hong Kong avec un élève sur quatre qui a été en mesure d'atteindre le benchmark avancé contre 1% d'élèves seulement qui n'ont pas été capables d'atteindre le benchmark faible. Notons au passage que le Royaume des Pays-Bas est le seul pays qui ne compte aucun élève performant en dessous du benchmark faible.

A l'autre extrémité de la liste, douze pays n'ont pas pu atteindre la moyenne internationale. Parmi lesquels figurent les cinq pays arabes participant à l'enquête, que sont les Émirats Arabes Unis (439

1. Il s'agit d'un taux net de scolarisation ajusté mesurant la proportion des enfants en âge d'aller en primaire qui sont inscrits dans le primaire ou le secondaire.

2. Se situant entre 0 et 1, l'IDE est un indice mesurant le degré de réalisation des objectifs de l'EPT, avec une valeur de 1 signifiant une réalisation complète.

point), l'Arabie Saoudite (430 point), le Qatar (425 point), le Sultanat d'Oman (391 point) et enfin le Maroc, à qui revient la dernière place de tout le classement, avec une note moyenne de 310 point. A 81 point de l'avant dernière place et à 190 point de la moyenne internationale, les résultats du Maroc sont très alarmants. Cette situation dramatique révèle qu'en moyenne les élèves marocains, en quatrième année de l'enseignement primaire, ont un niveau largement en deçà du benchmark faible. Effectivement, seulement 14% ont pu atteindre ledit benchmark, 6% ont atteint le benchmark intermédiaire et 1 % a pu atteindre le benchmark élevé. De plus, un seul élève a pu atteindre le benchmark avancé. Ce qui est plus inquiétant est que le niveau de 79% des élèves est inférieur au benchmark faible. Cet état de fait signifie qu'à peu près quatre élèves sur cinq ne maîtrisent pas les minimas de lecture. Comme le montre la figure 2.a, ce taux affiché par le Maroc est le plus élevé parmi tous les pays participants. Le sultanat d'Oman, qui vient en deuxième position, est à 26 points d'écart. Notons également que les cinq pays comptant le plus d'élèves performant en dessous du benchmark faible sont tous des pays arabes. Ces chiffres montrent que des sérieux problèmes sévissent au sein du système scolaire marocain. En effet, après 4 ans de scolarité, une grande partie des élèves marocains est beaucoup plus proche d'une situation d'analphabétisme que d'une situation d'acquisition des connaissances. En intégrant à l'analyse les résultats des enquêtes précédentes, force est de constater que la qualité de l'éducation au Maroc est en train de battre de l'aile en accusant une baisse dramatique. En 2001, la note moyenne s'établissait à 350 points contre 323 points en 2006, soit une baisse de 27 points. De surcroît, en l'espace de 10 ans, la note moyenne a baissé de 40 points en passant de 350 à 310 points. Parmi tous les pays participants aux trois versions de PIRLS, le Maroc affiche la régression la plus accentuée.

### **Encadré 1 - Les benchmarks internationaux**

En vue de faciliter la lecture des notes, une grille d'évaluation a été proposée par l'IAE en scindant la distribution des notes en quatre catégories, appelées benchmarks internationaux, chacune d'elles offre une description précise des capacités de l'élève.

- les élèves ayant obtenu une note entre 400 et 475 points, appartiennent au benchmark faible. Leur niveau reflète les bases minimales de lecture. En effet, ils sont capables d'identifier et de localiser des éléments explicitement cités dans le texte, et plus précisément ceux qui se trouvent au tout début. Ils sont également capables d'inférer du texte des informations simples et explicites ;
- Le benchmark intermédiaire inclut tous les élèves qui ont une note entre 475 et 550 points. Ils sont en mesure de lire un texte à un niveau littéraire. Ces élèves sont capables de relier les différents éléments du texte tout en montrant une compréhension des personnages qui y figurent. Ils sont capables également d'extraire des informations se situant au delà du début du texte ;
- Quant aux élèves appartenant au benchmark élevé, leur note est comprise entre 550 et 625 points. Cette catégorie d'élèves démontre une maîtrise de lecture. Ils sont capables d'analyser des textes complexes tout en comprenant certains aspects linguistiques tels les métaphores et les sens figurés ;
- Le benchmark élevé renvoie aux élèves ayant obtenu une note supérieure à 625 points. Ces élèves ont une capacité d'interpréter les événements ainsi que les actions figurant tout au long du texte. Ils n'éprouvent aucune difficulté à distinguer et d'interpréter les informations les plus complexes du texte ;

Par ailleurs, bien qu'il n'existe aucune interprétation, de la part de l'IAE, des élèves ayant un score au benchmark faible, on peut déduire que ces élèves sont dépourvus des compétences

minimes de lecture. Effectivement, n'étant pas capables d'extraire les informations les plus explicites figurants au tout début du texte, ces élèves sont dans une situation que l'on pourrait qualifier de «quasi-analphabétisme».

Ces résultats contrastent largement tant avec les efforts fournis qu'avec la volonté affichée des pouvoirs publics marocains en matière d'éducation. Cependant, en mettant en lien les notes moyennes obtenues et les dépenses en enseignement primaire ramenées en pourcentage du PIB par tête, on constate que la relation entre dépenses et performance est pour le moins ambiguë. En se référant à la figure 2.c, parmi les pays les plus performants en lecture, une bonne partie (quadrant I) dispose de taux assez faibles en matières de dépenses. Citons à titre d'exemple Hong Kong et Singapour, leurs dépenses en enseignement primaire par élève sont respectivement de l'ordre de 14,72 et 10,96% par rapport à leur PIB par tête tandis que leur note moyenne est respectivement de 571 et 567 point. Quant aux pays dont la note est inférieure à la moyenne internationale (quadrant IV), leurs dépenses demeurent inférieures à la moyenne des pays participants à l'exception de Malte et du Maroc. Ce dernier dépense en enseignement primaire par élève l'équivalent de 20,43 % de son PIB par tête. Un taux qui est assez proche de celui des Etats-Unis (20,9 %) et à moindre mesure de celui de la Finlande (21,09%), qui figurent tous les deux dans la liste des cinq pays les plus performants en lecture selon l'enquête PIRLS. Effectivement, la situation du Maroc est assez aberrante par rapport aux autres pays quand on sait que l'effort consenti en termes de dépenses est en parfaite inadéquation avec les performances réalisées. Bien évidemment, il est important de signaler que cette comparaison a une portée limitée en raison des différences substantielles existant entre les systèmes éducatifs ainsi que la structure de dépenses qui en découlent. Néanmoins, cette analyse permet de mettre en lumière que la faible performance du Maroc ne peut être cantonnée au simple argument selon lequel son système éducatif manque de moyens.

S'agissant des différences de performances entre filles et garçons, la tendance générale dévoile que les premières surpassent les seconds en lecture, avec un écart s'élevant à 16 points comme en témoigne la moyenne internationale dans la figure 2.b. Le seul pays qui présente un avantage auprès des garçons est la Colombie avec un écart d'un point seulement qui, de surcroît, n'est pas statistiquement significatif. La région Wallonne est celle qui dispose de l'écart statistiquement significatif le plus faible (5 point) alors que l'écart le plus élevé est observé au niveau de l'Arabie Saoudite totalisant 54 points en faveur des filles. Le Maroc occupe la quatrième place des écarts les plus élevés avec une différence de 30 points, soit pratiquement le double de la moyenne internationale. Sachant que la moyenne des garçons est de 296 point, l'écart genre constitue 10,13% de la note de ces derniers. Seuls le Sultanat d'Oman (10,78%) et l'Arabie Saoudite (13,43%) enregistrent un taux plus élevé.

Là encore, si l'on intègre à l'analyse les résultats des versions précédentes de PIRLS, on s'aperçoit que le système éducatif ne cesse de se détériorer. En 2001, l'écart genre était identique à la moyenne internationale dont la valeur se chiffre à 20 point. En 2006, cet écart est réduit de 2 point pour s'établir à 18 points, dépassant la moyenne internationale d'un point seulement; pour ensuite augmenter de 12 point, dépassant ainsi la moyenne internationale du double. Toutefois, la légère amélioration de l'écart genre entre 2001 et 2006 ne doit pas cacher la baisse des notes moyennes aussi bien des filles que des garçons. Comme le montre la figure 2.d, les premières ont vu leur note baisser de 29 point tandis que la note moyenne des seconds a diminué de 27 point; d'où la réduction de 2 point en termes d'écart genre. En revanche, le passage à 2011 a été accompagné d'un recul de 6 point de la note moyenne des filles, alors que celle des garçons a accusé une baisse de 18 point. Remarquons ici que si le passage de 2001 à 2006 a quasiment connu une baisse des notes de même ampleur entre garçons et filles,

l'évolution de 2006 à 2011 a connu, en revanche, une baisse beaucoup plus déséquilibrée. En effet, la note moyenne des garçons a baissé trois fois plus que celle des filles. Le creusement de ce gouffre est d'autant plus visible quand l'analyse porte sur la proportion de l'écart genre par rapport à la note moyenne des garçons. S'établissant à 10,13% en 2011, ce taux n'était respectivement que de 5,73% et de 5,86 % en 2006 et en 2001. En somme, la performance en lecture a baissé respectivement de 35 et de 34 point pour les filles et les garçons. Cette différence de 10 point explique le passage de l'écart genre de 20 à 30 points de 2001 à 2011. Cet état de fait nous mène à s'interroger sur le sort de l'école marocaine.

En analysant les résultats par type d'école, force est de constater que plusieurs clivages sévissent dans le système éducatif marocain. La figure 3.c dévoile que la note moyenne des élèves inscrits dans les écoles satellites n'est que de 276 point. Pour ceux qui sont inscrits en écoles centrales et autonomes, leur note moyenne est de 288 et 316 point respectivement; portant ainsi la moyenne du secteur public à 306 point. Le clivage entre les secteurs public et privé est de 118 point. De surcroît, l'analyse de la proportion des élèves, ayant un niveau inférieur au benchmark faible, montre que 83 % des élèves du secteur public sont au bord de l'analphabétisme. Par type d'écoles, 91% des élèves des écoles satellites rentrent dans cette catégorie. Le taux le plus faible en secteur public revient aux écoles autonomes (82%) suivies par les écoles centrales (87%). Quant au secteur privé, 39% de ses élèves peinent à maîtriser les bases de lecture. Il est à constater que ce taux demeure assez élevé. Cela dit, en le comparant avec les taux du secteur public, l'écart en termes d'acquis scolaires est considérable.

Par ailleurs, le clivage public/privé est aussi ressenti quand l'analyse porte sur l'écart entre les genres. Dans le secteur privé, la note moyenne des filles est de 427 point dépassant celle des garçons de 10 point seulement, soit 6 point en moins que la moyenne internationale. En revanche, l'écart genre en secteur public atteint 32 point. En analysant cet écart par type d'écoles publiques, on constate que l'école la plus performante (ou la moins défaillante), à savoir l'école autonome, est celle qui connaît l'écart genre le plus élevé (34 point). Les écoles satellites et centrales, quant à elles, affichent des écarts assez proches avoisinant les 28 point.

En somme, si l'on considère un écart genre faible et une note moyenne élevée comme deux indicateurs témoignant de la qualité de l'enseignement, il apparaît malheureusement que le secteur public en est dépourvu. Au delà des disparités entre les sexes, l'analyse des résultats de PIRLS a pu mettre en exergue que le système éducatif marocain, et plus précisément le secteur public, souffre de plusieurs défaillances. Si ces tendances sont appelées à perdurer, il ne serait pas imprudent d'avancer que toutes les avancées, que le domaine d'éducation a connues ces dernières années, pourraient être réduites à néant. Le fait que, dans certaines écoles publiques, 9 élèves sur 10 ne maîtrisent pas les bases de lecture a pour effet de vider la réalisation de l'enseignement primaire universel de tout son sens. Ces résultats lèvent le voile sur l'influence de la dimension socioéconomique. Plus l'école contient des élèves provenant de familles défavorisées et moins elle est performante. De plus, ceux qui semblent en pâtir le plus sont les garçons. Dans une telle optique, il est nécessaire d'étudier ces défaillances afin d'en extraire les causes. Sans cela, il sera difficile d'apporter des solutions concrètes qui seront à même de sortir l'école marocaine de son marasme profond.

### III. Analyse micro-économétrique

#### 1. Méthodologie et données

La méthodologie suivie s'inspire des travaux de Blinder et Oaxaca (1973) qui sont largement utilisés pour étudier les différences de résultats des estimations entre deux groupes spécifiques. En effet, cette technique est souvent utilisée pour analyser les écarts de salaires selon le sexe, le milieu de résidence ou la race. Dans notre cas, cette technique est utilisée afin d'expliquer les différences, des performances en lecture. Avant de procéder à une analyse des différences de scores en lecture par rapport à certaines caractéristiques, cette sous-section présente les équations à estimer.

Nous nous intéressons à l'écart genre en lecture. Notons  $y$  la note obtenue par l'élève. De surcroît, la note des filles est notée  $y_f$  tandis que celle des garçons est désignée par  $y_g$ . Nous admettons également que la note,  $y$ , peut être expliquée par un vecteur de variables explicatives, dénoté  $X$ , par le biais des régressions suivantes :

$$y_k = \begin{cases} X_g' \mathbf{b}_g + e_g, & \text{sik = garçon} \\ X_f' \mathbf{b}_f + e_f, & \text{sik = fille} \end{cases} \quad (1)$$

Dans lesquelles  $\mathbf{b}$  représente le vecteur de coefficients, et  $e$  renvoie au terme d'erreur de chaque groupe. Notons ici que la constante,  $\mathbf{b}_0$ , est incluse dans le vecteur de coefficients. En admettant que  $E[e_k] = 0$ , la différence moyenne entre filles et garçons de l'équation (1) peut être exprimée ainsi :

$$\begin{aligned} R &= E[y_f] - E[y_g] \\ R &= E[X_f]' \mathbf{b}_f - E[X_g]' \mathbf{b}_g \end{aligned} \quad (2)$$

L'équation (2) permet d'exprimer l'écart genre en fonction du vecteur des variables explicatives,  $X$ , ainsi que le vecteur de leur coefficient  $\mathbf{b}$ . Ceci représente le point de départ de la décomposition d'Oaxaca-Blinder. Nous nous intéressons plus particulièrement à estimer la part de l'écart genre total qui est due aux différences des variables explicatives ( $X$ ) d'une part, et celle qui est inhérente aux différences en termes de coefficients ( $\mathbf{b}$ ) d'autre part. Cette décomposition mérite de plus amples explications. En effet, la première partie, concernant le vecteur  $X$ , est appelée composante expliquée. Généralement, la méthode d'Oaxaca-Blinder est utilisée pour estimer le différentiel logarithmique de salaires entre deux groupes distincts. Dans un tel cas de figure, le vecteur  $X$  contient toutes les variables susceptibles d'expliquer un tel différentiel telles que le niveau d'éducation et le nombre d'années d'expérience. En cela, la partie reflétée par cette composante est dite «expliquée» par ce qu'elle reflète les différences entre groupes en termes de caractéristiques productives. Un tel groupe est payé mieux que l'autre en raison de ses capacités productives élevées. En revanche, la composante inexpliquée est relative à la partie restante. Elle est qualifiée d'inexpliquée en raison du fait qu'elle ne soit pas due aux différences en termes de caractéristiques productives. C'est d'ailleurs pour cette raison que la composante inexpliquée est utilisée comme une mesure de discrimination<sup>3</sup>.

Étant donné que notre analyse ne concerne pas le différentiel de salaires, mais plutôt l'écart en termes d'acquis scolaires; notre interprétation des deux composantes est bien différente. Dans notre optique, la composante expliquée est celle qui nous intéresse le plus. La raison est due au fait que c'est cette partie qui capture les différences liées aux facteurs externes expliquant l'écart entre les genres. Quant

3. Il est à noter que la composante inexpliquée peut capturer également des facteurs explicatifs inobservables.

à la composante inexpliquée, son rôle consiste à capturer la partie qui n'est pas liée à ces facteurs. Autrement dit, elle capture les différences innées entre les filles et les garçons en lecture. On parle, de ce fait, du facteur interne. En cela, si la composante expliquée capture une grande partie de l'écart genre, on serait amené à déduire que ledit écart n'est que le reflet de certaines inégalités sociales. Par voie de conséquence, un tel écart pourrait bien être réduit, garantissant ainsi plus d'égalité entre filles et garçons.

Afin d'identifier les deux composantes qui nous intéressent, l'équation (2) peut être réarrangée de la sorte <sup>4</sup>:

$$R = \{E[X_f] - E(X_g)\} \beta_g + E[X_g]' \{\beta_f - \beta_g\} + \{E[X_f] - E(X_g)\} \{\beta_f - \beta_g\} \quad (3)$$

La notation de cette notation peut être simplifiée davantage :

$$R = \Delta E[X]' \mathbf{b}_g + E[X_g]' \Delta \mathbf{b} + \Delta E[X]' \Delta \mathbf{b} \quad (4)$$

avec :  $\Delta E[X] = E[X_f] - E(X_g)$ ,  $\Delta \mathbf{b} = \mathbf{b}_f - \mathbf{b}_g$

L'estimation des différents éléments, constituant l'équation (4), est assez facile à conduire. En utilisant les coefficients, estimés  $\hat{\mathbf{b}}_f$  et  $\hat{\mathbf{b}}_g$  à partir des régressions de l'équation (1), comme estimateurs de  $\mathbf{b}_f$  et  $\mathbf{b}_g$  et les moyennes des variables explicatives, relatives à l'échantillon spécifique à chaque groupe  $\bar{X}_f$  et  $\bar{X}_g$ , comme des estimations de  $E[X_f]$  et  $E[X_g]$ , l'équation (4) devient :

$$\hat{R} = \Delta \bar{X}' \hat{\mathbf{b}}_g + \bar{X}_g' \Delta \hat{\mathbf{b}} + \Delta \bar{X}' \Delta \hat{\mathbf{b}} \quad (5)$$

avec :  $\Delta \bar{X} = \bar{X}_f - \bar{X}_g$ ,  $\Delta \hat{\mathbf{b}} = \hat{\mathbf{b}}_f - \hat{\mathbf{b}}_g$

L'équation (5) renferme en son sein une décomposition «triple» dans le sens où celle-ci contient trois éléments:

$$R = D + C + CD$$

- la partie  $D$  concerne la différence liée aux facteurs externes exprimés en moyenne. Cette partie est communément appelée l'effet de «dotations possédées» :

$$D = \Delta \bar{X}' \hat{\mathbf{b}}_g;$$

- la seconde partie  $C$ , quant à elle, donne une mesure du facteur interne. D'un point de vue technique, elle est inhérente aux différences entre-groupe des coefficients, y compris la constante. Il s'agit de l'effet de rendement des facteurs explicatifs :

$$C = \bar{X}_g' \Delta \hat{\mathbf{b}};$$

- enfin la dernière partie  $CD$  mesure l'impact simultané des facteurs externes et interne dans la composition de la différence totale :

$$CD = \Delta \bar{X}' \Delta \hat{\mathbf{b}}.$$

Cette décomposition triple peut être transformée en une décomposition contenant deux éléments :

$$\hat{R} = \Delta \bar{X}' \hat{\mathbf{b}}_g + \bar{X}_g' \Delta \hat{\mathbf{b}} \quad (6)$$

$$\hat{R} = \Delta \bar{X}' \hat{\mathbf{b}}_f + \bar{X}_g' \Delta \hat{\mathbf{b}} \quad (7)$$

4. Cf. [Daymont Andrisani (1984)]

En fait, le passage d'une triple à une double décomposition est effectué en intégrant l'interaction (*CD*) dans l'une des deux autres composantes. L'équation (6) la place dans la composante inexpliquée alors l'équation (7) l'intègre dans la composante expliquée.

Nous pouvons également réarranger les équations (6) et (7) dans le but de les généraliser par le biais de l'expression suivante [Oaxaca Ransom (1994)]:

$$\hat{R} = \Delta \bar{X}' [D \hat{b}_f + (I - D) \hat{b}_g] + [ (I - D) \bar{X}_f + D \bar{X}_g ]' \Delta \hat{b} \quad (8)$$

dans laquelle  $I$  est une matrice identité et  $D$  est une matrice de pondération. Dans le cas où  $D = 0$  et  $D = 1$ , l'équation (8) devient similaire aux équations (6) et (7) respectivement.

La Matrice  $D$  peut très bien prendre des valeurs autres que 0 et 1. En effet, [Cotton(1988)] suggère que la pondération des variables explicatives doit être effectuée par le biais de la moyenne des vecteurs de coefficients, ce qui donne :

$$\text{diag}(D) = 0,5(\text{Cotton}) \quad (9)$$

avec :  $\text{diag}(D)$  la diagonale de la matrice  $D$ .

D'un autre côté, [Reimers(1983)] préconise plutôt la pondération des vecteurs de coefficients par la proportion des deux groupes. Ainsi, la diagonale de la matrice  $D$  est formulée ainsi :

$$\text{diag}(D) = f_f(\text{Reimers}) \quad (10)$$

avec :  $f_f$  la proportion du groupe des filles.

Enfin, la dernière décomposition provient des travaux de [Neumark (1988)] qui a utilisé les coefficients obtenus à partir de la régression des données regroupées (*pooled data*),  $\hat{b}_p$  :

$$\hat{R} = \Delta \bar{X}' \hat{b}_p + [\bar{X}_f (\hat{b}_f - \hat{b}_p) + \bar{X}_g (\hat{b}_p - \hat{b}_g)] (\text{Neumark}) \quad (11)$$

S'agissant des variables utilisées, les facteurs externes mesurés par le vecteur  $X$  contiennent des variables tenant compte aussi bien des caractéristiques de l'école que de l'environnement familial de l'élève. La première catégorie contient des informations concernant la taille de la classe; le type d'école (publique/privée, urbaine/rurale); le genre de l'enseignant; son niveau d'étude; son ancienneté et enfin la présence d'une bibliothèque. Les variables afférentes à l'environnement de la famille touchent à l'âge de l'élève; son niveau préscolaire; le niveau d'éducation de la mère; la présence de livres à la maison; d'un ordinateur et enfin d'un bureau à la disposition de l'élève. La note est exprimée en logarithme. En outre, la base de données contient 5348 observations dont 47,7% sont des filles.

Enfin, la décomposition de l'écart entre les genres est estimée à partir de la décomposition triple (équation (5)); les deux décompositions doubles (équations (6) et (7)); Les pondérations de Cotton et Reimers (équations (9) et (10)) ainsi que la décomposition de Neumark (équation (11)).

## 2. Résultats

Le tableau 1 présente les estimations<sup>5</sup> de la décomposition triple (équation 5). Tout d'abord, seules les composantes inhérentes aux dotations et aux coefficients sont statistiquement significatives. La composante mesurant l'interaction est négative mais n'est pas statistiquement significative. Les résultats montrent que la note moyenne des filles (327,93 pt) dépasse celle des garçons (294,58 point) d'environ 33 points, soit un pourcentage de 11,32 %. La décomposition de cet écart dévoile que la partie liée aux dotations est estimée à hauteur de 1,98%. Cela signifie que si les garçons disposaient des mêmes caractéristiques que les filles, leur note s'améliorerait de 1.98%. En revanche, la partie inhérente aux coefficients semble capturer la partie la plus importante de l'écart avec un taux de 9,46%. Cela signifie que parmi les 11,32% qui séparent les filles des garçons, 9,32 points de base ne sont pas liés à l'environnement de l'élève.

**Tableau 1: Résultats de la décomposition triple**

	I	II
Note moyenne des filles	5.793*** (0.005)	327.9352
Note moyenne des garçons	5.685*** (0.006)	294.5833
Différence totale ( R )	0.107*** (0.008)	1.1132
Dotations	0.020*** (0.004)	1.0198
Coefficients	0.090*** (0.07)	1.0946
Interaction	-0.003 (0.002)	0.9972

\*\*\* $p < 0.01$ , \*\* $p < 0.05$ , \* $p < 0.1$

Source: Calcul de l'auteur

Ce résultat est observé davantage quand la décomposition est double. Le tableau 2 présente les résultats de la décomposition doubles issus des méthodes présentées dans la méthodologie. Les résultats relatifs aux équations (6) et (7) dévoilent que la partie expliquée, liée à l'environnement de l'élève, représente respectivement 18,37 et 15,73% de l'écart genre. Ces différences de résultats proviennent du fait que la première équation intègre la composante d'interaction dans la partie inexpliquée tandis que la seconde place cette composante dans la partie expliquée. Puisque la valeur de l'interaction est négative, il est tout à fait normal que le pourcentage de l'équation (6) soit supérieur à celui de l'équation (7). Cependant, cette interaction n'est pas statistiquement significative, ce qui nous amène à ne pas prendre en ligne de compte les résultats de ces deux équations pour le reste de l'analyse. S'agissant des méthodes de Cotton (éq. (9)), Reimers (éq.(10)) et Neumark (éq.(11)), le pourcentage estimé de la partie expliquée converge en oscillant aux alentours de 17%. Ainsi, nous pouvons avancer que l'environnement de l'élève constitue approximativement 17% de l'écart genre en lecture. Cela signifie qu'à condition égale la note moyenne des garçons augmenterait de 5,6 points. Cela signifie également que l'écart genre est susceptible d'être réduit.

5. La colonne (I) contient les estimations exprimées en échelle logarithmique. La colonne (II) ramène ces estimations à leur valeur d'origine.

**Tableau 2: Résultats des décompositions doubles**

	eq(6)	eq(7)	Cotton	Reimers	Neumark
	ln	ln	ln	ln	ln
Expliquée ( <i>E</i> )	0.0197*** (.0043)	.01687*** (.0036)	.01829*** (.0039)	.01835*** (.0039)	.0183*** (.0039)
Inexpliquée ( <i>I</i> )	0.0875*** (.0068)	.0904*** (.0067)	.0890*** (.0067)	.0890*** (.0067)	.0889*** (.0067)
% expliquée ( <i>E/R</i> )	18.37%	15.73%	17.05%	17.11%	17.08%
% inexpliquée ( <i>I/R</i> )	81.63%	84.27%	82.95%	82.89%	82.92%

\*\*\*p<0.01, \*\*p<0.05, \*p<0.1

Source: Calcul de l'auteur

Effectivement, l'analyse de la contribution des variables explicatives à la composition de la partie inexpliquée montre que deux variables sortent du lot, à savoir : le retard scolaire et le niveau préscolaire de l'élève. Comme le montre la figure 4, ces deux variables expliquent, à elles seules, pas moins des deux tiers de la partie expliquée. S'agissant de la Méthode de Neumark, ce taux atteint 74%. Ainsi, une grande partie qui explique l'écart genre provient du niveau préscolaire (39%) suivi du retard scolaire (28%).

Ce résultat prend tout son sens quand on analyse la situation de ces deux variables au sein du système éducatif marocain. Pour l'année 2011, le taux de scolarisation spécifique au préscolaire n'est que de 63,2% au niveau national. Ce taux très bas provient du clivage existant entre milieux. En effet, le taux de scolarisation préscolaire des zones urbaines, s'élevant à 83,4%, s'éloigne largement de celui enregistré en zones rurales qui peine à dépasser les 44%. D'ailleurs, plusieurs rapports ont mis en lumière les défaillances enregistrées au niveau de ce cycle d'enseignement. A titre d'exemple, l'UNESCO (2014) juge que les efforts du Maroc en préscolaire sont très décevants. Quant au retard scolaire, le taux de redoublement des garçons en primaire est assez alarmant. Avec un taux de 9,8%, il dépasse de loin celui des filles qui n'est que de 6,2%. Nos résultats rejoignent ces statistiques. Nous constatons que la performance scolaire des garçons en lecture est affaiblie par le retard scolaire et le niveau préscolaire. Ces deux variables contribuent, en moyenne, à 3,69 points de l'écart genre. Sachant que ce dernier est à hauteur de 33 points, sa valeur pourrait être revue en baisse de 11% si l'on remédie aux problèmes liés à ces deux facteurs.

## Conclusion

Ce travail a été l'occasion de mettre l'accent sur l'écart genre dans une optique qualitative en analysant les performances scolaires en lecture. Si les différences entre filles et garçons en termes de scolarisation ont pu être partiellement résorbées, il n'en demeure pas moins que les disparités entre les deux sexes ayant trait aux acquis scolaires demeurent persistantes. En outre, l'écart genre en lecture n'a cessé de prendre de l'ampleur d'une version à l'autre de l'enquête PIRLS. Cet état de fait nous a poussé à utiliser la décomposition d'Oaxaca-Blinder dans le but d'estimer la partie de l'écart genre qui est inhérente à l'environnement de l'élève. Les résultats ont dévoilé qu'environ 17% de l'écart est dû à des variables touchant aux caractéristiques de ce dernier. Parmi lesquelles, le retard scolaire et la situation préscolaire contribuaient aux deux tiers de ce taux. Autrement dit, ces deux variables causent 3,69 points des 33 points qui séparent les filles des garçons.

Ces résultats renvoient implicitement aux problèmes des réformes du système éducatif marocain. Une grande partie de la stratégie est captivée par l'objectif de la généralisation de l'enseignement primaire. Si cette finalité est louable et importante, la qualité de l'éducation l'est aussi à bien des égards. Cela va sans dire que la pérennisation d'une école universelle ne peut être réalisée qu'en fixant des objectifs touchant à la qualité de l'enseignement. Cette question requiert certains pré-requis qui commencent dès l'enseignement préscolaire. Il est à avouer que ce cycle d'enseignement a longtemps été le parent pauvre du système éducatif marocain. Bien que des efforts aient été fournis pour réhabiliter ce cycle, force est de constater que les déficits, accumulés depuis une cinquantaine d'années, sont loin d'être comblés. Un autre problème qui altère la qualité de l'école est lié au retard scolaire. Expliqué à la fois par une scolarisation tardive et par le redoublement, une solution possible pour combler ce retard consiste à établir des mesures d'accompagnement des enfants connaissant une forme ou une autre de retard scolaire. Des mises à niveau sont aussi à envisager pour les élèves ayant intégré directement le primaire sans passer par le préscolaire.

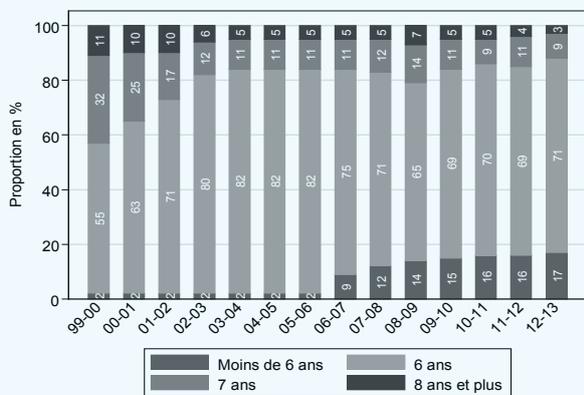
Enfin, nous tenons à signaler que même si notre analyse a été informative, elle demeure altérée par la qualité des données utilisées. Le fait qu'elles comportent plusieurs données manquantes empêche toute forme de généralisation. Cette limite est due également au manque de variables explicatives. Cela est visible en analysant le taux élevé de la partie inexpliquée, révélant ainsi la possibilité qu'un facteur explicatif échappe à notre modèle. En cela, notre analyse revêt un caractère exploratoire dont la portée reste malheureusement limitée. Nous espérons que des enquêtes nationales, à intervalle régulier, soient menées dans ce sens et touchant tous les cycles d'enseignement en vue de pouvoir éclairer la situation éducative au Maroc.

## Références

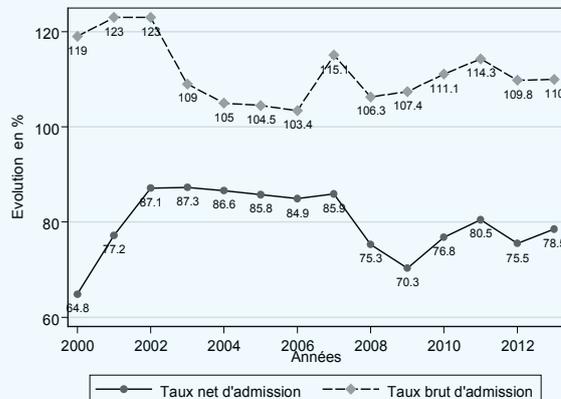
- Arnot, M., Gray, J., James, M., & Rudduck, J. (1998). A review of recent research on gender and educational performance. Research series, OFSTED.
- Blinder, A. S. (1973). Wage discrimination: Reduced form and structural estimates. *Journal of Human Resources*, 8, 436–455.
- Cohen, M. (1998). A habit of healthy idleness : boys' underachievement in historical perspective. In E. D. E. j, V. Hey, & M. J (Eds.) *Failing boys ? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Cotton, J. (1988). On the decomposition of wage differentials. *Review of Economics and Statistics*, 70, 236–243.
- Daymont, T. N., & Andrisani, P. J. (1984). Job preferences, college major, and the gender gap in earnings. *Journal of Human Resources*, 19, 408–428.
- Duru-Bellat, M. (2004). Ségrégation sociale à l'école : faits et effets. *Ville-école-intégration Diversité*, (pp. 73–80).
- Glewwe, P., & Kremer, M. (2006). Schools, teachers, and education outcomes in developing countries. In F. W. Eric A. Hanushek (Ed.) *Handbook of the Economics of Education*, chap. 16, (pp. 945–1017). Elsevier B.V.
- Hammett, R. F., & Sanford, K. (2008). Reading the myths and the panic. In R. F. Hammett, & K. Sanford (Eds.) *Boys, Girls, and the Myths of Literacies and Learning*, chap. 1, (pp. 1–20). Canadian Scholars' Press Inc.
- Hanushek, E. A. (2013). Economic growth in developing countries: The role of human capital. *Economic of Education Review*, 37, 204–212.
- Kusch, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of Educational Research*, 89, 315–319.
- Lefebvre, M.-L. (2006). La réussite scolaire, plus qu'une question de genre. *Options CSQ, Hors série*, 129–143.
- Lemery, J.-G. (2007). *La lecture et les garçons*. Montréal, CA: Chenelière Education.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934–954.
- Mosconi, M. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Moss, G. (2001). On literacy and the social organisation of knowledge inside and outside school. *Language and Education*, 15, 146–161.
- Neumark, D. (1988). Employers' discriminatory behavior and the estimation of wage discrimination. *Journal of Human Resources*, 23, 279–295.

- Oaxaca, R. L., & Ransom, M. R. (1994). On discrimination and the decomposition of wage differentials. *Journal of Econometrics*, *61*, 5–21.
- Oaxaca, R. (1973). Male and female wage differentials in urban labor markets. *International Economic Review*, *14*, 693–709.
- Reimers, C. (1983). Labor market discrimination against hispanic and black men. *Review of Economics and Statistics*, *65*, 570–579.
- Sukhnandan, L. (1999). *an investigation into Gender differences in achievement*. National Foundation for Educational Research.

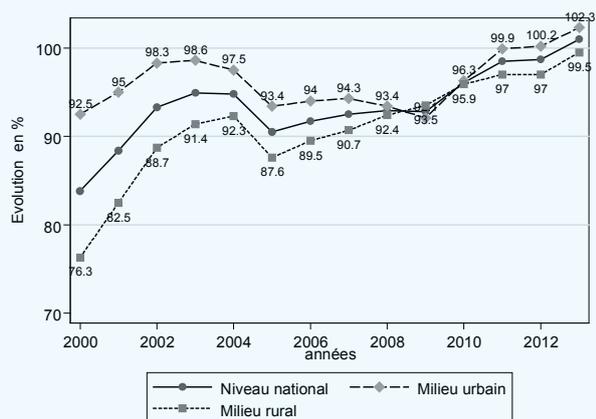
## Figure 1. Évolution de la scolarisation au primaire de 2000 à 2013



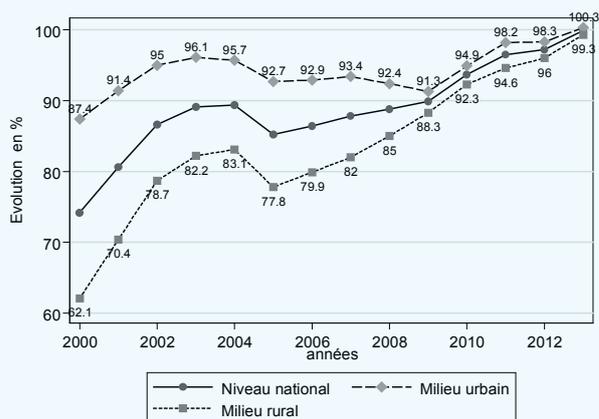
(b) Taux net et brut d'admission



(a) Structure d'âges des nouveaux inscrits



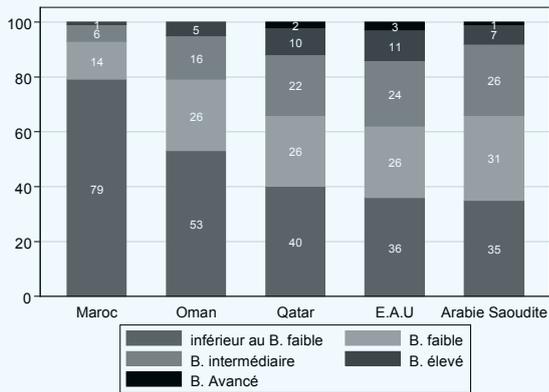
(d) TS des garçons (6-11 ans) par milieu



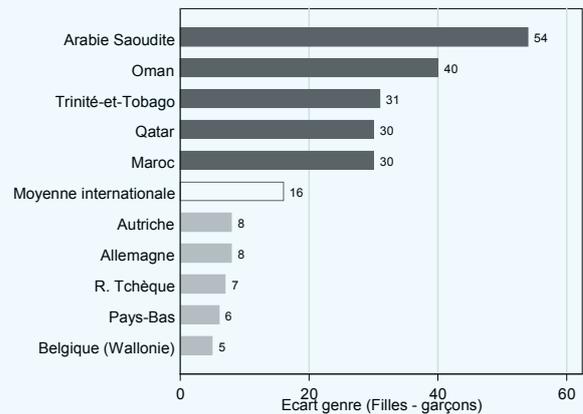
(c) TS des filles (6-11 ans) par milieu

Source : Ministère de l'éducation, Conseil Supérieur de l'Éducation

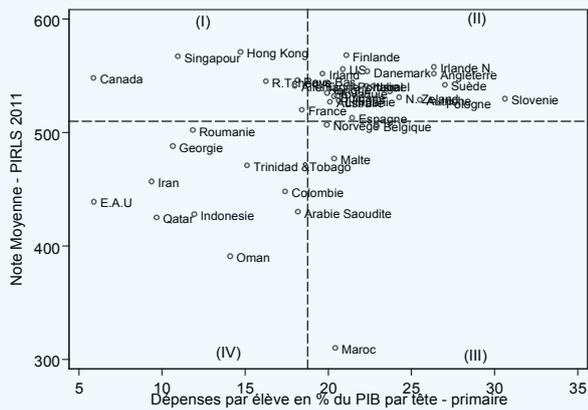
Figure 2. Résultats du Maroc dans l'enquête PIRLS 2011



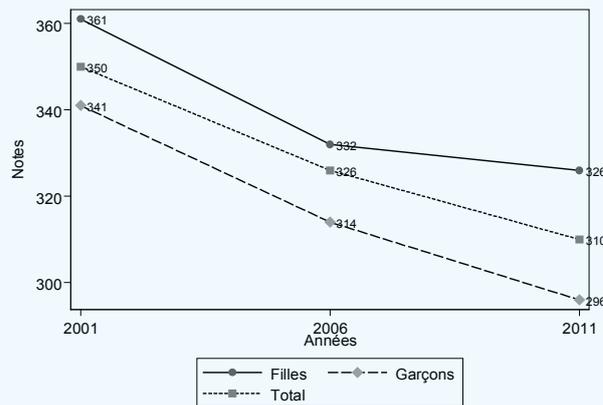
(a) Les cinq pays ayant la proportion des élèves en dessous du benchmark faible la plus élevée



(b) Écart genre en lecture



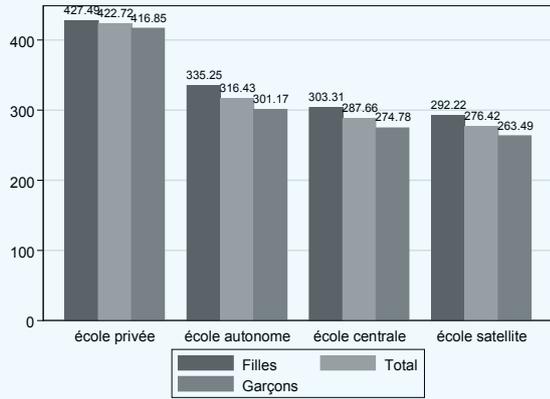
(c) Note moyenne et dépenses en enseignement primaire par élève en % du PIB par tête



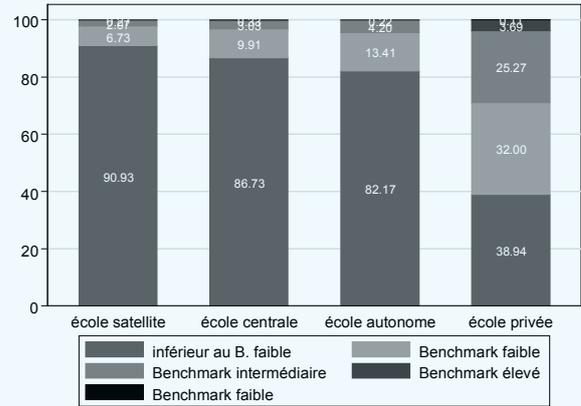
(d) Évolution des résultats du Maroc par genre

Source : Ministère de l'éducation, Conseil Supérieur de l'Éducation

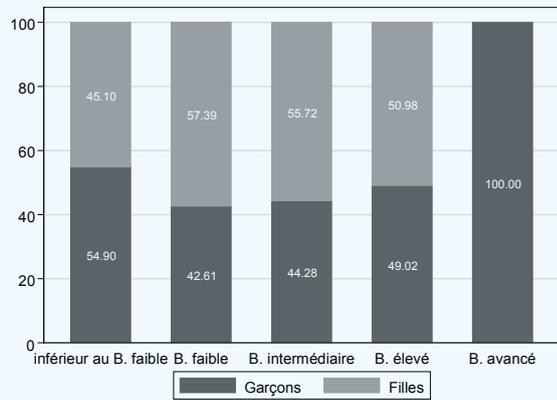
Figure 3. Résultats de PIRLS 2011 par type d'école



(b) Notes moyennes par type d'écoles et par genre



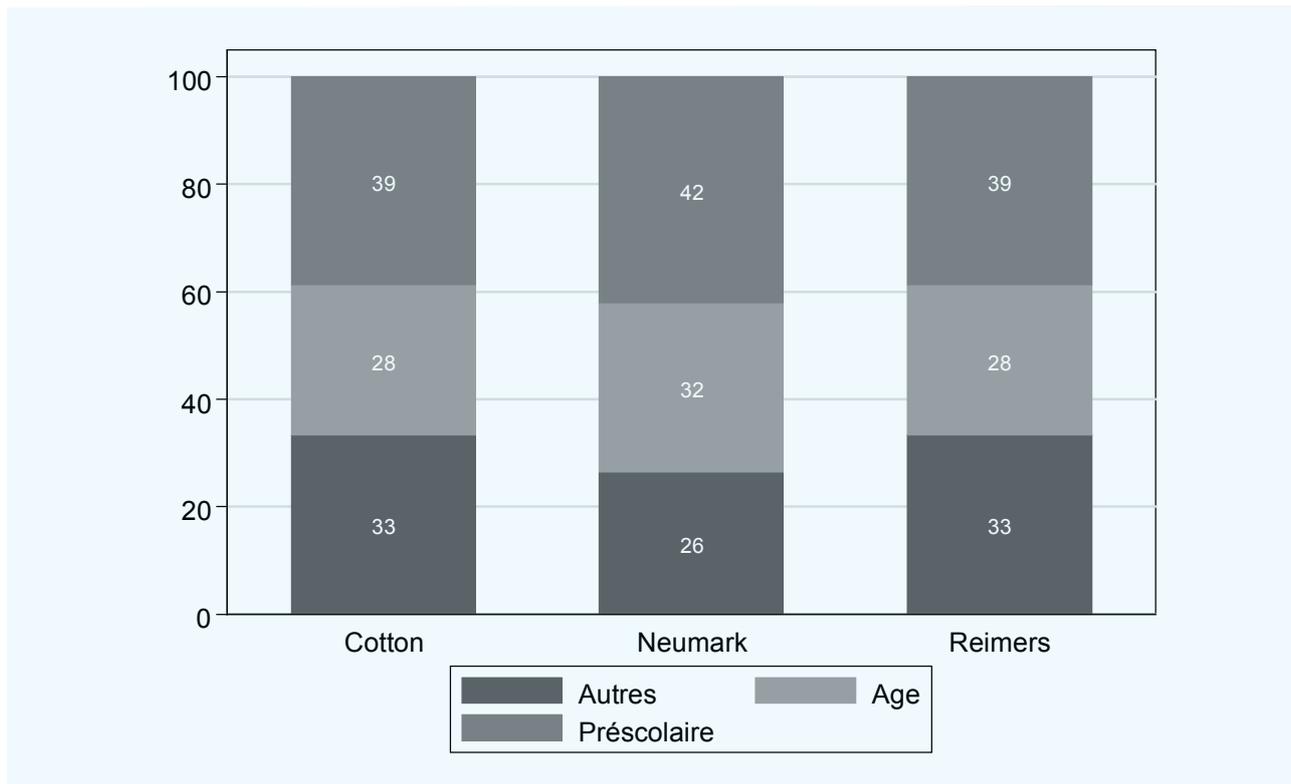
(a) Benchmarks par type d'écoles



(c) Composition des benchmarks selon le genre

Source : PIRLS 2011, Calcul de l'auteur

Figure 4. Contribution des variables explicatives à la partie expliquée



Source : Calcul de l'auteur





## OCP Policy Center

Ryad Business Center – South 4<sup>th</sup>  
Floor – Mahaj Erryad - Rabat Morocco

Website: [www.ocppc.ma](http://www.ocppc.ma)

Email: [contact@ocppc.ma](mailto:contact@ocppc.ma)

Phone: +212 5 37 27 08 08

Fax: +212 5 37 71 31 54

ISSN N° 2421-9479

Dépôt légal N° 2015PE0055