

# ABANDON SCOLAIRE PRECOCE DANS LES ZONES MARGINALISÉES

## COORDINATION SCIENTIFIQUE:

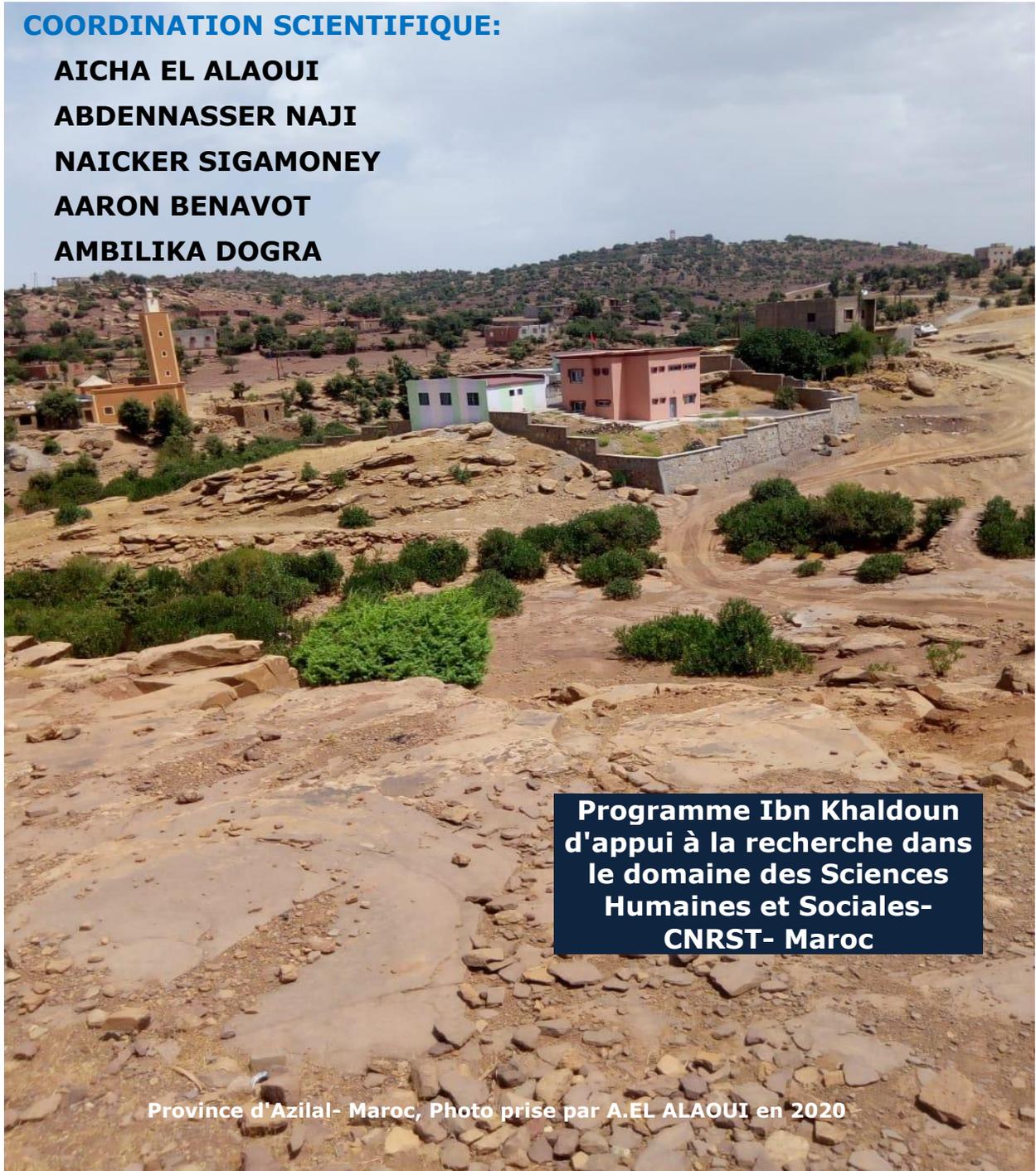
**AICHA EL ALAOUI**

**ABDENNASSER NAJI**

**NAICKER SIGAMONEY**

**AARON BENAOT**

**AMBILIKA DOGRA**



**Programme Ibn Khaldoun  
d'appui à la recherche dans  
le domaine des Sciences  
Humaines et Sociales-  
CNRST- Maroc**

Province d'Azilal- Maroc, Photo prise par A.EL ALAOUI en 2020



# EARLY SCHOOL LEAVING IN MARGINALIZED AREAS

---

## SCIENTIFIC CO-ORDINATION:

**AICHA EL ALAOUI**

**ABDENNASSER NAJI**

**NAICKER SIGAMONEY**

**AARON BENAOT**

**AMBILIKA DOGRA**

**Programme Ibn Khaldoun  
d'appui à la recherche dans le  
domaine des Sciences Humaines  
et Sociales**





Tous droits réservés.

Toute reproduction intégrale ou partielle ainsi que la diffusion électronique de cet ouvrage sont interdites sans la permission formelle de l'éditeur.

Les opinions exprimées dans la présente publication sont propres à leurs auteurs.

Coordination : Aicha EL ALAOU

Maquette de couverture : Equipe de coordination

Dépôt légal: 03 November 2021

ISBN: 978-9920-34-475-3

Édition 2021



## **Profiles of the Co-ordinators:**



**AICHA EL ALAOUI**

Mrs. Aicha EL ALAOUI received her doctorate in Mohammed V-Agdal, Morocco, University in Economics, in 2010. She studied the impact of the agreement of the EU on the Moroccan economy. She is currently Associate Professor of Economics at the University Sultan My Slimane, BeniMellal, Morocco.

Dr. El Alaoui's interests focus on economic development research, global education policy, migration, gender, smart cities and the interplay between these areas and social justice. She has led projects in the fields of education, migration, smart cities and women's empowerment.



## **ABDENNASSER NAJI**

Dr. Abdennasser Najji is the President of IFEAS – MENA. He is also the President of AMAQUEN Institute.

His areas of interests are education, Higher education, Future of education, quality management and educational leadership



### **NAICKER SIGAMONEY**

Professor Sigamoney Naicker is currently Chief Director Inclusive Education in Cape Town, South Africa. He was awarded an honorary professorship by the University of Western Cape

Sigamoney is an avid writer and has written widely on the topic of inclusive education.

Dr. Naicker was also the first director of inclusive education in South Africa and managed the launch of the first white paper on inclusive education in his country.

Dr. Naicker was also appointed as a commissioner on the National Commission for Special Education Needs by then President Nelson Mandela. Professor Naicker's current area of specialization is social justice and education as it relates to education planning in contexts of vulnerability.



### **AARON BENAVIDOT**

Dr. Benavot's interests focus on comparative education research, global education policy, and the interplay between education and sustainable development. His scholarship critically examines the changing contours of primary and secondary education, and the spread of national and international assessments ([albany.academia.edu / AaronBenavot](http://albany.academia.edu/AaronBenavot)).

Dr. Benavot recently directed the Global Education Monitoring Report (UNESCO, Paris), which monitors progress towards global targets in education, and produces independent research and analysis to support evidenced-based policy making. In 2007, Benavot was elected to the CIES Board of Directors and later served as coeditor of Comparative Education Review and then CIES Secretary. He currently serves on the advisory boards of several comparative education journals.



### **AMBILIKA DOGRA**

Dr. Ambalika Dogra, an Assistant Professor, International Keynote speaker and a researcher has around 11 years of experience of teaching B.Ed., M.Ed., and Ph.D. Education programs. She received Ph.D. degree in Education from Panjab University, Chandigarh. She also qualified UGCNET in Education in 2010.

Her research interests lie in the area of online and blended pedagogy, self-directed learning, inequality, social justice, educational leadership, and research-based tools. She is actively contributing to research on a personal level and currently she is co-investigating an international research project to reduce the dropout crisis in Morocco, which is funded by CNRST, Morocco. She is on a mission to bring innovations in the field of education and improve the lives of marginalised children in the world.

Dr. Ambalika is also an educational entrepreneur who is working to provide immediate feedback to teachers and students through research-based surveys.



# Sommaire

<b>Profiles of the Co-ordinators:</b> .....	5
<b>Préface</b> .....	15
<b>Introduction</b> .....	17
<b>SOCIAL JUSTICE AND EDUCATION</b> .....	19
<i>NAICKER SIGAMONEY</i>	
<b>BLENDED LEARNING MODEL: A PANACEA OR OPPRESSION FOR REDUCING SCHOOL DROPOUTS</b> .....	27
<i>AMBALIKA DOGRA</i>	
<b>NEXUS BETWEEN HIGHER EDUCATION AND EMPLOYMENT OPPORTUNITIES: EMPIRICAL EVIDENCE FROM SRI LANKAN TAMIL REFUGEES IN TAMIL NADU, INDIA</b> .....	35
<i>MANEESH P</i>	
<i>AICHA EL ALAOUI</i>	
<b>DÉCROCHAGE SCOLAIRE DES JEUNES FILLES AU MALI: CONTRAINTES ET DÉFIS</b> .....	47
<i>SEYDOU LOUA</i>	
<b>LE NOM DE FAMILLE « KUNYA » POURRAIT-IL, CHEZ LES ELEVES, ETRE UN FACTEUR D'ABANDON SCOLAIRE ET D'EXCLUSION SOCIALE</b> .....	57
<i>Rachid BEKKAJ</i>	
<i>Abdelilah CHARYATE</i>	
<b>LES PERCEPTIONS DES ÉLÈVES À RISQUE DE QUITTER L'ÉCOLE SUR L'ABANDON SCOLAIRE: CAS DES LYCÉES D'AÏT OURIR AU HAOUZ (MAROC)</b> .....	65
<i>LAHCEN KADDOURI</i>	
<b>CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE ET FONCTIONNEMENT DES DISPOSITIFS DE « SECONDE CHANCE » EN FRANCE: LE CAS DE LA GARANTIE JEUNES</b> .....	79
<i>LAURA BERTRAND</i>	
<b>LE RÔLE PRIMORDIAL DU SERVICE DE L'ASSISTANT SOCIAL SCOLAIRE DANS LA LUTTE CONTRE L'ABANDON SCOLAIRE</b> .....	91
<i>BOURBI FARIDA</i>	
<b>CHOC ET SURVIE DANS L'ÉDUCATION: LE CAS DU SENEGAL</b> .....	99
<i>MALICK SANE</i>	
<b>LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE À L'ÈRE DE LA PANDÉMIE DE COVID-19 AU MAROC ET L'APPROCHE GENRE</b> ..	113
<i>ACHRAF EL FILALI</i>	
<b>LES RETOMBÉES DE LA PAUVRETÉ SUR LA SCOLARISATION DES JEUNES FILLES MAROCAINES DANS LE MONDE RURAL</b> .....	125
<i>RAFIQ MALIKA</i>	
<b>PRATIQUES DU SUIVI PARENTAL ET PERFORMANCE SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL A BAMAKO-MALI</b> .....	141
<i>AMADOU BAMBA</i>	
<i>KALIFA DEMBÉLÉ</i>	
<b>L'USAGE DES TIC POUR LUTTER CONTRE L'ABANDON SCOLAIRE : LE CAS DES APPRENANTS DU CYCLE SECONDAIRE EN MILIEU RURAL</b> .....	157
<i>SARA ROCHDI</i>	
<i>NADIA EL OUESDADI</i>	

UNE ETUDE THEORIQUE SUR LE PHENOMENE DE L'ABANDON SCOLAIRE MAROCAIN: PROGRAMMES ET MESURES DE PREVENTIONS .....	167
<i>ELFAKHOURI ABIR</i>	
VERS UNE VRAIE ÉGALITÉ DES CHANCES POUR APPRENDRE ET S'INSTRUIRE .....	179
<i>NADIA BIROUK</i>	
LES PATHOLOGIES PSYCHOAFFECTIVES DANS L'ÉQUATION DE L'ABANDON SCOLAIRE .....	189
<i>MOHAMMED YASSINE SIBENALI</i>	
<i>CHADA EZZOUIRCHI</i>	
205 .....	الرأسمال البشري والنموذج التنموي الجديد: من أجل مدرسة العدالة الاجتماعية
<i>سعيد العلام</i>	
<i>نادية بوضاض</i>	
215 .....	واقع الهدر المدرسي بين المقتضيات المعرفية والسياسة اللغوية: إقليم خنيفرة نموذجا
<i>عبدالإلاه مرابطي</i>	
<i>ادريس أقبوش</i>	
229 .....	مقاربة مشاريع إصلاح منظومة التربية والتكوين لظاهرة الهدر المدرسي: دراسة تحليلية لمشاريع الإصلاح من الميثاق الى الرؤية الاستراتيجية 2030/2015
<i>عبد الفتاح هاشمي</i>	
<i>حميد العرنابي</i>	
LISTE DES AUTEURS.....	245

## **Préface**

*Comité de coordination scientifique*

Ce présent ouvrage collectif est le fruit du travail de nombreux chercheurs(es) d'horizons divers et complémentaires. Il ne va pas seulement enrichir le débat sur la question de l'abandon scolaire précoce, mais il sera une nouvelle pierre à l'édifice important des publications dans ce domaine. Sa lecture apportera des éclairages nouveaux et sera utile tant pour les étudiants(es), les chercheurs(es) que pour les praticiens(praticiennes) et les décideurs.

Le comité scientifique espère que cet ouvrage sur l'"Abandon scolaire précoce dans les zones marginalisées" encouragera d'autres chercheurs(es) à approfondir et détailler cette problématique pour faire avancer encore plus la connaissance et le savoir-faire.

Le comité scientifique tient à remercier les chercheurs(es) ayant contribué à cet ouvrage. On note ainsi que les articles publiés dans cet ouvrage ont été soumis à une évaluation par le comité scientifique du congrès.



## Introduction

### *Comité de coordination scientifique*

Like many developing countries, the development of education in Morocco is very similar. It can be characterised as providing increased access but found wanting in terms of quality education. For example, the EFA National Report produced by the World Bank is very positive on access to education but questions the issue of quality. The latter issue is also raised as problematic in terms of dropout. Quite clearly, besides the relatively poor performance on TIMSS and PIRLS, dropouts is regarded as a crisis within the Moroccan education system.

According to the EFA National Report 2013-2015 (2020), access to all levels of education improved drastically from 2000 to 2014. Indeed, the primary net enrolment rate for the Age group 6-11 increased from 79.1 percent to 99.5 percent. For the same period, the net enrolment rate in lower secondary (age group 12-14 years) increased from 58.1 to 87.6 percent, while enrolments for upper Secondary (age group 15-17 years) increased from 35.4 to 61.1 percent.

Quality of learning did not improve at the same rate as access, as evidenced by the results of Moroccan fourth graders in TIMSS and PIRLS 2011. Few students (12 percent) reached the high benchmarks in reading, mathematics, and science, but about one fourth reached the low benchmark in mathematics, 21 percent in reading, and 15 percent in science.

Despite the financial efforts allocated to the education sector (6.6 percent of the gross domestic product [GDP] and 24.0 percent of the government budget in 2013; the findings of the EFA Report 2013-2015 show that within Morocco, inequalities in access persist between regions, thus delaying the achievement of universal education. These differences reflect social inequalities between economically rich regions and those that are poorly developed. This disadvantage interacts with other variables including the geographical isolation of certain populations because of mountainous terrain and flood-prone areas, as well as cultural attitudes that remain hostile to the education of girls, despite efforts made by Morocco to promote gender equality.

Secondly, as pointed out above, in a recent report, Morocco World News (1 January 2020), it is very clear that one of Morocco's major problems is concerned with the dropout rate which continues to affect students across the country. The publication cites a recent report from the Higher Council for Education, Training, and Scientific Research (CSEFRS) published alarming figures exposing the rate of school drop out in the country.

The report, "Atlas Territorial School Drop Out," said that 431,876 students dropped out of public schools in 2018 "without obtaining school certificates." The number represents 78% of students who had studied at primary and secondary schools. Several factors are behind the shocking rate including poverty, and quality of access to education establishments in rural areas. The report emphasised that dropouts from the public school system amounted to 505,300 students in 2015. The number represents a rate of 8.8% at the national level.

The number of dropouts, however, decreased significantly in 2016. The document indicates that only 407,674 dropped out in 2016 (7.1% of all students enrolled). A year later, the number of dropouts increased again in 2018 to reach 431,876 students, representing 7.4% of all students. The majority of these dropouts happen at the level of statutory education, with 78.3% of total dropouts, or about 338,000 dropouts in both the primary and secondary schools.

The report also listed a certain regions where the phenomenon is most prevalent. The regions of Marrakech-Safi, Tanger-Tétouan-Al Hoceima, Beni Mellal-Khenifra, Rabat-Sale-Kenitra and Eastern Morocco are the most affected by the dropout. The dropout rate affects 5.6% of girls in primary school compared to 4% of boys. Boys are more affected by dropping out of middle and high schools in rural areas.

It is against this background that this study focusses on the school dropout in Morocco. The study realises that despite the generous financial allocation, both poverty and geographical factors contribute to a crisis that must be resolved for the sake of development within this nation.

## **References**

The World Bank (2015). The Sabre Country Report, Washington, DC. The World Bank  
Safaa Kasraoui (2020). Rate of School Dropout in Morocco Alarming in Morocco World  
News

## **SOCIAL JUSTICE AND EDUCATION**

*NAICKER SIGAMONEY*

### **INTRODUCTION**

Education departments across the world are placed under enormous pressure to deliver results in a performance culture, which has emerged through a range of tests that are being administered internationally such as the PISA and TIMMS. There is enormous political pressure to perform and compete internationally. Education departments utilise bureaucrats to respond to this challenge. There is a resounding silence on the pedagogic challenges as the bureaucracy continuously reinvents itself amidst much political and social pressure. It is against this background that there is little or no change as poor communities and poor children are reproduced. Bowls and Gintis (1976) emphasised in the book *Schooling in Capitalist America* that schools reproduce the status quo. Those poor children in poor communities are reproduced at the expensive of a performance culture that favours rich children.

The contention of this presentation is that education departments reproduce the status quo as well. Bureaucracies present serious challenges to any form of transformation. Max Weber characterised the bureaucracy as offices follows the principle of hierarchy... each lower office is under the control and supervision of a higher one," Weber further states that precision, speed, unambiguity, knowledge of files, continuity, discretion, unity, strict subordination, reduction of friction and of material and personal costs - these are raised to the optimum point in the strictly bureaucratic administration." There are no longer any innovative debates emerging from the discipline, there is virtually a complete amnesia about race and class, and sociologists are certainly not leading in the intellectual arena (Hendricks, 2006). Bureaucrats are unable to read the challenges of race and class that dominates most education environments. To be effective school leaders in unequal environment school leaders should be social justice leaders. School leaders need to gain critical understandings of their positionality and racial privilege and be prepared to engage with difficult conversations with each other. School leaders, who are overwhelmingly middle class, are now charged with providing policy guidance and building an organisational culture as well developing teacher practises to address the unique needs of working-class students. Educational leadership programmes thus must develop critical school leaders who can promote socially just and equitable schools. To do this the leadership must practise critical self-examination understand how institutions and the people contribute to social inequalities in education and foster equitable schooling conditions for all students. Consequently, new policy does not affect the schooling population. Often because of the nature of the bureaucracy, the education departments forced to protect

inauthentic narratives to survive in that environment. Not anything short of a sociological analysis and implementing accordingly will make any impression on the challenges that we face in the contemporary world. As Peter Berger (2011) argues, "[...] the first wisdom of sociology is this – things are not what they seem". For example, an outcome can be presented in a way, which does not accord with reality at all. Ultimately, bureaucrats believe the inauthentic narrative they create; they lack a sociological imagination at the expense of future generations and millions of vulnerable children who become slaves to the labour market or part of the massive prison population.

## **THE PROBLEM DEFINED**

It has been well documented that education presents a unique opportunity to address the challenge of inequality (Apple, 2001; Klasen, 2009). Most systems of education have not made a serious attempt to address the challenge. Education systems in the world are less likely to address poverty in their own countries without the operational capability since producing policy documents is not the solution. Reports out of the most powerful nations in the world suggests that some communities have been reproduced for over a hundred years. The Black Lives Matters movement in the USA bears testimony to this point (Maqbool, 2010).

Against the background of the above challenge with the challenge posed by bureaucracies, it could prove useful to assess the realities that confront poor learners in poor schools in the US. Most countries look up to First World countries with that have major economies to resolve education challenges. The following research proves this is hardly the case. The contention of this paper is that organigram of education departments should change and be aligned to a social justice model that asks the question in all decision-making, would our decisions reduce inequality? Whilst this is the ideal and challenging ideal, it must be noted that that should be the objective in a world that is plagued with such great inequality.

Darling-Hammond (1998) is very incisive when she describes the problem of unequal opportunity in the United States which is applicable to most countries in the world . It seems that the challenges posed to the Americans is very similar to what is being experienced in other countries particularly, South Africa and many other developing countries. She argues that E.B. DuBois was right about the problem of the 21<sup>st</sup> century. The colour line divides us still. She goes on to say that from the perspective of many Americans who believe that the vestiges of discrimination have disappeared, affirmative action now provides an unfair advantage to minorities. From the perspectives of others who daily experience the consequences of ongoing discrimination, affirmative action is needed to protect opportunities like to evaporate if an affirmative obligation to act fairly does not exist.

Darling-Hammond goes on to clarify the centre of these debates are interpretations of the gaps in educational achievement between white and non-Asian minority students as measured in standardised scores. She further states that assumptions that undergird this debate miss an important reality: educational outcomes for

minority children are much more a function of their unequal access to key educational resources, including skilled teachers, quality curriculum, than they are a function of race. In fact, the U.S. educational system is one of the most unequal in the industrialised world, and students routinely receive dramatically different learning opportunities based on their social status. In contrast to European and Asian nations that fund schools centrally and equally, the wealthiest 10 percent of U.S. schools districts spend nearly 10 times more than the poorest 10 percent. Despite these stark differences in funding, teacher quality, curriculum, class sizes, the prevailing view is that if students do not achieve, it is their own fault. However, Darling-Hammond emphasises that if they have to go beyond the problem of the colour line, they must confront the inequalities. A similar situation exists in many countries in the world particularly those that have gained independence from colonial powers such as South Africa and Morocco but also countries that have a substantial number of poor people.

The nature of educational inequality that Darling-Hammond talks to affect many education systems that are grappling with vulnerability. The common experiences when looking at the United States is familiar to educationists in many countries. She states that educational experiences of minority students have continued to be separate and unequal. Two thirds of minority students still attend schools that are predominantly minority most of them located in central cities and funded below those in neighbouring districts. Recent analyses of data prepared for school finance cases in Alabama, New Jersey, New York, Louisiana, and Texas have found that on every tangible measure – from qualified teachers to curriculum offerings-schools serving greater numbers of colour had significantly fewer resources than schools serving mainly white students. Even within urban school districts, schools with high concentrations of low-income and minority students receive fewer instructional resources than others do. She emphasises that over the last 30 years, a large body of research has shown that four factors consistently influence student achievement: all else equal, students perform better if they are educated in smaller schools where they are well known, have small class sizes, receive a challenging curriculum, and have more highly qualified teachers. Minority students are much less likely than white children to have any of these resources.

Research shows that teachers' preparation makes a tremendous difference to children's learning. In an analysis of 900 Texas school districts, Harvard economist Ronald Ferguson found that teachers' expertise – as measured by scores on licensing examination, master's degrees, and experience – was the single most important determinant of student achievement, accounting for roughly 40 percent of the measured variance in students' reading and math achievement gains in grades 1-12. Ferguson and Duke economist Helen Ladd repeated this analysis in Alabama and again found sizeable influences of teacher qualifications and small class sizes. Meanwhile, a Tennessee study found that elementary school students who are assigned to ineffective teachers for three years in a row score nearly 50 percentile points lower on achievement than those with highly effective teachers over the same period.

Finally, she answers the question when is opportunity more equal? When schools have radically different teaching forces, the effects can be profound. For example, when Eleanor Armou-Thomas and colleagues (2002) compared a group of exceptionally effective elementary schools with a group of low-achieving schools with similar demographic characteristics in New York of low-achieving schools with similar demographic characteristics in New York City, roughly 90 percent of the variance in student reading and mathematics scores at grades 3, 6 and 8 was a function of differences in teacher qualifications. The schools with highly qualified teachers serving large numbers of minority and low-income students performed as well as much more advantaged schools.

This paper contends that the only way to implement policy that attempts to reduce inequality is to use a social justice model. Once the practical implications of a social justice model has been grasped, it is important to align the organigram of education departments to address the injustice of inequality.

International data suggests that this is indeed a serious problem and it is growing. The crime and violence that confronts begins in the classrooms of schools. Children who are not well education pose a serious threat to the stability of society. Inequality is growing for more than 70 percent of the global population, exacerbating the risks of divisions and hampering economic and social development. However, the rise is far from inevitable and can be tackled at a national and international level, says a flagship study released by the UN on Tuesday (UN News, 2021).

The World Social Report 2020, published by the UN Department of Economic and Social Affairs (DESA), shows that income inequality has increased in most developed countries, and some middle-income countries - including China, which has the world's fastest-growing economy. The challenges are underscored by UN chief António Guterres in the foreword, in which he states that the world is confronting "the harsh realities of a deeply unequal global landscape", in which economic woes, inequalities and job insecurity have led to mass protests in both developed and developing countries.

"Income disparities and a lack of opportunities," he writes, "are creating a vicious cycle of inequality, frustration and discontent across generations."

The study shows that the richest one percent of the population are the big winners in the changing global economy, increasing their share of income between 1990 and 2015, while at the other end of the scale, the bottom 40 percent earned less than a quarter of income in all countries surveyed.

Three strategies for making countries more egalitarian are suggested in the report: the promotion of equal access to opportunities (through, for example, universal access to education); fiscal policies that include measures for social policies, such as unemployment and disability benefits; and legislation that tackles prejudice and discrimination, whilst promoting greater participation of disadvantaged groups.

While action at a national level is crucial, the report declares that "concerted, coordinated and multilateral action" is needed to tackle major challenges affecting inequality within and among countries.

Universal access to education is indeed a very important point of departure but education departments and teaching training should make vulnerable children the centre of their programmes. In most countries education policy is driven by politics, personalities and power with programmes largely reproducing the status quo. It is important that all countries both developed and developing recognize inequality as the single biggest threat to the stability of society. The world has never been as chaotic as it is now. This is reflected by various events in the world, which include, for example, the instability in the United States, Middle East and in Africa. All these people have emerged from classrooms of the world and often inequality results in violent and aggressive behaviour. The source is often economic although there are a number of other variables.

John Rawls (1993) and Amartya Sen (2009) have written constructively about education and social justice. It is important that a social justice theory be applied to education. This chapter suggests that vulnerable children be brought to the centre of education planning particularly at the level of education departments that formulate and implement policy. There is a need to restructure organigrams so that it is best suited to addressing the plight of increasing poor communities and generate a narrative that forces them to ask the question how we reduce inequality?

Rawls (1993) argued the following principles of justice:

- a. Each person has an equal right to a fully adequate scheme of equal basic liberties, which is compatible with a similar scheme of liberties for all.
- b. Social and economic inequalities are to satisfy two conditions. First, they must be attached to offices and positions open to all under conditions of fair equality of opportunity; and second, they must be to the greatest benefit of the least advantaged members of society.

It is against this background that the chapter explains the contemporary problems facing society in terms of inequality and suggests structural change within the education department as well as a comprehensive narrative that forces education authorities to ask the question how fairness can be applied to education policy and practice?

## **HOW DO EDUCATION DEPARTMENTS IN VARIOUS COUNTRIES RESPOND TO THIS CRISIS?**

Can education policy create the conditions for change and transformation as most policy documents promise to do or is it a type of symbolism that attempts to appease the public? This chapter attempts to answer this question given the lack of progress at an international level in areas such as removing inequalities and inclusive education. There is often much talk about neatly crafted policy documents that are written and made reference to when questions are raised about challenges in practice as it relates to inequality. This chapter makes the point that much more work should be done concerning transformation than just preparing a policy document. At an international level, 17 Sustainable goals have been developed and most countries are signatories to this policy initiative. After signing and agreeing

to implementation limited structural changes take place regarding the organigram of the departments that implement, no budgetary change and little or no human resource development takes place. Since mass education began hundreds of years ago little has changed for poor children and children who experience barriers to learning. Well written policy documents remain on the shelf whilst the status is reproduced over centuries. It is against this background the chapter makes reference to the policy process in the contemporary world and makes recommendations on what should be done in order to ensure new policy is given a good chance for implementation.

This chapter suggests that two interventions need to take place. On the one hand, there has to be a reorganisation of organograms of education departments. At the centre of the planning process, there should be an attempt to place the vulnerable learner at the centre. This should be emphasised in all developing countries. However, the United States and United Kingdom also experience serious challenges in terms of inequalities. Organograms should be designed in such a way that their formation should be based on the inequality narrative and ask the questions, how we reduce inequality in all its forms in education. Thus there has to be structural change. Budgets and human resource development should be aligned accordingly. So this will ensure that at the centre of the planning process is the structures that will address underdevelopment and poverty in education. In terms of human resource development, all key personnel who drive transformation and change should be exposed to a broader narrative on barriers to learning.

## **REFERENCES**

- Berger P, (2011). *Adventures of an Accidental Sociologist: How to Explain the World without Becoming a Bore*, Routledge, New York.
- Bowles and Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America*. Routledge. New York.
- Darling-Hammond (1998). *Unequal Opportunity* in Brookings on 1 March 1998.
- DOE, (2001). *Education White Paper 6 on Special Needs Education, Building an Inclusive Education and Training System*, Government Printer, Pretoria.
- Eleanor Armour-Thomas and Sharon-annGopaul-McNicol (2002) DOI:10.1016/B978-012290451-6/50009-X n book: *Assessment and Culture*, pp.85-94.
- Hendricks H, (2006). *Sociology research in contemporary South Africa* in *South African Review of Sociology* 37(2):218-240.
- Ronald Ferguson and Helen Ladd, (2016). *Research report on Aiming Higher Together Strategizing Better Educational Outcomes for Boys and Young Men of Color* in Urban Institute.
- Maqbool, A, (2020). *Black Lives Matter: From social media post to global movement*, 10 July 2020, BBC News.
- Stephan Klasen& Francesca Lamanna (2009). *The Impact of Gender Inequality in Education and Employment on Economic Growth: New Evidence for a Panel of Countries*, *Feminist Economics*,15:3,91-132,DOI: 10.1080/13545700902893106.

TomášHák, SvatavaJanoušková, Bedřich, Moldan, (2016). Sustainable Development Goals, A need for relevant indicators, [www. Elsevier.com/locate/ecolind](http://www.Elsevier.com/locate/ecolind)

UN News (2021). Global Perspectives, Human Stories, New York.

Rawls, J, (1993). Political Liberalism, Columbia University Press, New York.

Sen, A, (2009). The Idea of Justice, Penguin Books, London.



## **BLENDED LEARNING MODEL: A PANACEA OR OPPRESSION FOR REDUCING SCHOOL DROPOUTS**

*AMBALIKA DOGRA*

### **INTRODUCTION**

Technology proved to be very promising during covid-19 pandemic as it continued to provide teaching and learning in the course of school closure. But this was not the case for poor children. They suffered the most during the crisis owing to the fact of the lack of access to technology, the internet, and basic facilities provided by schools such as food and shelter. Those who can afford these amenities resumed their studies while rest of the proportion was left with no choice, but to leave the school early. In the words of Warf (2019), though the internet has delivered massive opportunities to the people in the world and in the end of 2017, it was accessed by 4.1 billion people which indicate it to be a significant part of life; but for many it is like going abroad which everyone cannot afford due to lack of money and skills, etc. Those without its regular access because of their inability to buy technology leave them at the mercy of schools, but they were closed during the lockdown and created a division in the society based upon those who possess digital technology and those who do not. Warf (2019) defined digital divide as an “uneven pattern of access” that create inequality.

Though technology has provided education to masses, yet on the other hand, it has also given birth to digital inequality and hence to early school leaving or drop out. According to the report given by World Bank on June 18, 2020, 1.6 billion students reached their highest point. More shock to this, primary and secondary students can leave their schools earlier because of parental loss of income. It was revealed in one study done by El Alaoui, Sigamoney, and Dogra (2020) to see the perceptions of students towards early school leaving that ‘drugs’, ‘early marriage’, and ‘household chores’ were the causes of students’ dropout in Morocco. These factors are intensified during the crisis because of the stress of school closure, lack of money, lack of equal access to technology, supporting parents in making wealth which will further lead to more dropouts. Moreover, it will augment exclusion and imbalances in education as per the World Bank (2020). The prediction of the secondary graduation rate of many countries for the year 2018 which was discerned by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) reveals that it is 93.2% for Greece, 92.43% for Israel, 91.71% for Korea, while for the rest of the countries it was below 90% such as 85.16% for Canada, 89.18% Italy, 89.26%Finland, 87% New Zealand, 82.38% for Netherlands, and 85.97% for the U.S. On the other hand, some of the countries that may perform poor in terms of secondary students’ graduation rate are Belgium (31.3%), Mexico

(63.54%), Sweden (68.32%), and Brazil (63.24%). This data hints to another disaster that if in 2018 these are the results then what someone can predict for the chaotic year 2020.

Billions of wealth is invested in education for its improvement, but we are still struggling to bring students back to school. This is a crisis where children of 10 years of age of the developing countries cannot even read and write. The crisis of the current pandemic has led almost all Governments to close schools to contain the spread of Covid-19. This closure has impacted 70% of the total world's population of students (UNESCO, 2020). Many children and adults became homeless because of the shutdown of schools and they perhaps will not return to the schools because of the lack of money, sexual exploitation, parents' loss of jobs, responsibility of a family and drug/alcohol abuse, which will lead to the reduction in the graduation rate.

The purpose of this paper is to understand the dropout phenomenon from the perspective of blended learning model. The author will suggest a solution for using blended learning model as a panacea for reducing dropouts.

## **CONCEPT OF BLENDED LEARNING**

The meaning of blended learning varies among researchers and administrators. Some define it from the perspective of a mode of delivery of MOOC courses; when a course is delivered to adult students through online mode and other educational activities are taken in offline mode. On the other hand, others define it from the point of view of combination of different pedagogy with modes of delivery. In terms of proportion, Allen, Seaman and Garrett (2007) stated that when '30-79%' of the content is delivered online is called as blended learning. Does that indicate blended learning is about only proportions of online and traditional part?

According to Graham (2006) blended learning is a "combination of face-to-face instruction with computer-mediated instruction". The online part of the curriculum also provides flexibility of time, place, and autonomy to the students. Staker and Horn (2012) state that "a formal education program in which student learns at least in part through online delivery of content and instruction with some element of student control over time, place, paths, and/or pace and at least in part at a supervised brick-and-mortar location away from home". Cronje (2020) presumed that "it is the context that drives the decision of what and how to blend". According to Cronje, it is not always a combination of technology and traditional part of learning; but the concept itself says that blends the learning, which means if anything in teaching and learning is blended, does that be called as blended learning? Cronje has argued that the context of teaching and learning drives the question of what to blend and how to blend. Therefore, it is not always a combination of online and traditional, but it can be the concoction of different pedagogy also.

Alammary, Sheard, Carbone (2014) says that blended learning term is, either, defined in a very comprehensive way, which includes many modes or methods of teaching and learning, or it is defined in a specific manner that restricts its prospects. As per the author, blended learning is both a combination of the mode of delivery and combination of pedagogy. The modes of delivery are online and

traditional part of the learning while pedagogy, for example can be the combination of any instructional method, which depends upon the context. For instance, in case of adult students pursuing MOOC course, it is suggested to use a mix of online and traditional (brick & mortar classroom) learning, while self-directed learning with socio-constructivist pedagogy can be merged to deliver a MOOC course.

Alammary, Sheard, Carbone (2014) concluded with three perspectives to design the blend:

- “(1) Low-impact blend: adding extra activities to an existing course;
- (2) Medium-impact blend: replacing activities in an existing course
- (3) High-impact blend: building the blended course from scratch” (p. 443).

‘Low-impact blend’ means where teacher add some online activities into the traditional learning course, ‘medium-impact blend’ is designing the course again and adding online activities into it, while ‘high-impact blend’ is preparing a course from the scratch. The author believes that the ‘high-impact blend’ should be employed than other approaches which gives real meaning to the concept rather than adding online activities to the regular course. It can be inferred from the above discussion that blended learning is a comprehensive concept and its meaning and combination of whether online or traditional components or different instructional methods depend upon the context as suggested by Cronje (2020).

## **BLENDED LEARNING AND SCHOOL DROPOUTS**

National Dropout Prevention Center (NDPC) (2009) enlisted 15 strategies, which may reduce the dropout, and “alternative schooling” is one of the successful strategies. It is defined as a “non-traditional schooling” with many options of delivery such as online and blended learning. Technology and good speed internet is expensive, whereas 100% online learning has created more inequality based upon digital divide during the covid-19 crisis. Hence, blended learning can provide an effective solution to these problems and the crisis of dropouts.

For example, as cited by Maxwell (2016), the rate of graduation was enhanced from 86 to 92.6% through blended learning program of Putnam County School System located in small rural district Cookeville, Tennessee. The ‘Virtual Instruction to Accentuate Learning (VITAL) program’ initiated by the school helped students in recovering the credits through online mode.

In another study by Corry, Dardick and Stella (2017) on 32 online schools in Arizona on students of ‘Hispanic or Latino’ ethnicity found the rate of dropouts reduced from 2013 to 2015. The mode of delivery used in schools was online and blended. Similarly, in a Western Wayne School in Pershing, Indiana alternative blended learning program was used to help students who were failing and in a risk of leaving school early. They also provided, ‘schools-within-a-school model’ which provided flexibility to students who were failing to recover credits in the online school while attending traditional school (cited by Maxwell, 2016). Blended learning models can improve students’ satisfaction by enhancing their engagement in

learning, and so it can help in reducing the dropout rate. It possesses capability to enhance students' success in learning as claimed through the perceptions gathered from 186 K-12 teachers of 'KIPP New Orleans schools'(Alijani, Kwun&Yu, 2014).

Furthermore, blended learning has the potential to provide good quality education to marginalised children and adult learners. Dey and Bandyopadhyay (2019) revealed through their studies that blended methodology if coupled with good quality online content, teachers support in brick-and-mortar classroom, and availability of specialist online teachers can improve achievement and 'well-being' of underprivileged students. Traditional schools, which are driven by expensive school buildings and infrastructure, can be replaced with low-cost blended schools. The economic blended schools can reduce education inequality based upon gender, poverty, and rural-urban differences. It is evident that rich children can access high-end private schools, which provide good teachers and quality education, only; however, blended learning can reduce this discrimination. It can provide flexibility and equal access to good quality learning content. For example, 'flex model of blended learning' where most of the content is delivered online while some individual and group discussions are given through face-to-face sessions in a traditional classroom as per the needs of students (Staker, 2011). The 'online lab model' can be utilised to provide equal access to students regardless of their socio-economic status; here the full curriculum is delivered online, but in a laboratory in traditional school building which is also supported by the real face of the teacher. These two models can be employed for giving flexibility and equal access to students.

Besides the focus on inclusion and flexibility through the above-discussed models, the emphasis should be given to engagement. The author believes that engagement and inclusion should be the key in designing the blended model. Here the blended learning means a combination of both the modes of delivery and different pedagogy. For example, the modes such as online and traditional learning in the form of flex and online lab model can be juggled as per the context. In addition, pedagogy such as deeper learning and shared cognition are combined in a student-centred environment to engage students with learning in school. Though blended learning enhances engagement of students in learning, which was found by Dogra (2016), however, if other pedagogy as suggested above are merged can enhance students' engagement and thus, interest in learning.

Deeper learning is the transfer of knowledge from the past experiences to the current one. It is generally said that the meaningful learning can occur only if the learner is able to connect what was learned in the past with the concepts one is learning currently. All these concepts are related, so learner develops a network of concepts with their interrelationships and this can be done only during deep learning. It requires learners to "master core academic content, engage in problem solving, work collaboratively, communicate effectively, and learn how to learn (e.g. self-directed learning)" (Grover, Pea, &Cooper, 2015). Research suggests that deeper learning school enhance students' engagement (Agger & Koenka, 2020); if implemented in a social-constructivist manner which means when learners construct meaning and ideas socially by collaborating with their peers and teachers can develop interest in students towards learning, thus, can significantly reduce the rate of dropouts. It is inferred from the above facts that if blends are formed

firstly on the basis of modes of learning such as online and traditional, and secondly with regard to the combination of different pedagogy or instructional methods such as deeper learning through a social constructivism theory where construction of knowledge takes place in a collaborative environment through interactions with others can engage students at risk with the learning.

## **CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS**

The blended learning model can act as a panacea if its qualities are utilised properly. As asserted by the author, it is a combination of online and traditional component and a concoction of different pedagogy, but this combination depends upon the context of teaching and learning environment. The main purpose of the blended learning should be to provide flexibility and equal access to good quality online content to the students. The flex and online lab models of blended learning can be employed specially for underprivileged students. In terms of blend of the pedagogy, socio-constructive and collaborative instructional methods could be used to enhance engagement of students in blended learning. Moreover, the unemployed teacher trainees and teachers can be trained to teach through blended learning mode.

It is suggested to emphasise on flexibility and more importantly an equal access to education in blended learning. In addition, many ways should be used to engage students with learning because disengagement is probably the cause of students' dropout or leaving school early. The policy makers can think of ways to reduce digital inequality such as by providing digital facilities to each student irrespective of their ethnicity and socio-economic status or through a digital fundamental right to have equal access to digital technology whether laptop or high-speed internet.

## **REFERENCES**

- Agger, C.A and Koenka, A.C. (2020). Does attending a deeper learning school promote student motivation, engagement, perseverance, and achievement? *Psychology in the Schools*, 57(4), 627-645. <https://doi.org/10.1002/pits.22347>
- Alammary, A., Sheard, J., and Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4), 440-454. Accessed on December 01, 2020, from ERIC Database <https://eric.ed.gov/?q=concept+of+blended+learning&id=EJ1041680>
- Allen, E., Seaman, J., & Garrett, R. (2007). Blending in: The extent and promise of Blended Education in the United States. The Sloan-Consortium, USA. Retrieved on November 15, 2020, from <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/blending-in.pdf>
- Alijani, G.S., Kwun, O., and Yu, Y. (2014). Effectiveness of Blended learning in KIPP New Orleans's schools. *Academy of Educational Leadership Journal*, 18 (2), 125-141. Accessed from <https://search.proquest.com/openview/5a019e1ea0d37d77af90f733d7f41468/1?pq-origsite=gscholar&cbl=38741>

- Corry, M., Dardick, W., and Stella, J. (2017). An examination of dropout rates for Hispanic or Latino students enrolled in online K-12 schools. *Education and Information Technologies*, 22, 2001–2012. Accessed from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-016-9530-9>
- Cronje, J.C. (2020). Towards a New Definition of Blended Learning (EJ1250468). *The Electronic Journal of eLearning*, 18(2), 114-121. DOI: 10.34190/EJEL.20.18.2.001. Accessed on November 10, 2020, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1250468.pdf>
- Dey, P., and Bandyopadhyay, S. (2019). Blended learning to improve quality of primary education among underprivileged schoolchildren in India. *Education and Information Technologies*, 24, 1995–2016. Accessed from ERIC Database on October 26, 2020. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-018-9832-1>
- Dogra, A. (2016). Blended Instruction: Exploring its potential for engaging students in learning. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4 (25), 2366-2375. [www.srjis.com](http://www.srjis.com)
- El Alaoui, A., Sigamoney, N., and Dogra, A. (2020). Students' Perceptions of Early School Leaving: A Moroccan Case Study. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3667002> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3667002>
- Graham, C.R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In Curtis, J. Bonk & Charles, R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (p. 5). Pfeiffer, Wiley. [http://www.publicationsshare.com/c1-Charles-Graham-BYU--Definitions-ofBlended.pdf](http://www.publicationshare.com/c1-Charles-Graham-BYU--Definitions-ofBlended.pdf) Retrieved on October 25, 2020.
- Grover, S., Pea, R., & Cooper, S. (2015) Designing for deeper learning in a blended computer science course for middle school students. *Computer Science Education*, 25(2), 199-237, DOI: 10.1080/08993408.2015.1033142
- Maxwell, C. (August 11, 2016). To transform your school district, look outside the mainstream. Christensen Institute. Retrieved from <https://www.christenseninstitute.org/blog/a-school-districts-transformation-often-starts-outside-the-mainstream/>
- National Dropout Prevention Center (2009). 15 Effective Strategies for Dropout Prevention. Retrieved on October 29, 2020, from <http://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2015/03/NDPCN15EffectiveStrategies.pdf>
- OECD (2021). Secondary graduation rate (indicator). Doi: 10.1787/b858e05b-en (Accessed on 31 March 2021).
- Staker, H. (2011). *The Rise of K–12 Blended Learning: Profiles of emerging models*. Innosight Institute. Retrieved on October 20, 2020, from ERIC Database. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535181.pdf>

Staker, H., and Horn, M.B. (2012). Classifying K-12 Blended Learning. Innosight Institute. Retrieved on November 23, 2020, from <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>

The World Bank (June 18, 2020). COVID-19 Could Lead to Permanent Loss in Learning and Trillions of Dollars in Lost Earnings [Press Release]. Retrieved on November 20, 2020, from <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/06/18/covid-19-could-lead-to-permanent-loss-in-learning-and-trillions-of-dollars-in-lost-earnings>

UNESCO (2020). Covid-19 Educational Disruption and Response. Retrieved on May 28, 2020, from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Warf, B. (2019). Teaching Digital Divides, *Journal of Geography*, 118 (2), 77-87, DOI: <https://doi.org/10.1080/00221341.2018.1518990>.



# **NEXUS BETWEEN HIGHER EDUCATION AND EMPLOYMENT OPPORTUNITIES: EMPIRICAL EVIDENCE FROM SRI LANKAN TAMIL REFUGEES IN TAMIL NADU, INDIA**

*MANEESH P*

*AICHA EL ALAOU*

## **INTRODUCTION**

The long-term interaction in the host with locals, the refugees from Sri Lanka has been integrating with Tamil society. Integration takes place in different forms such as marriage, culture, education, etc. The linguistic affinity with Tamils is the main factor. Significantly, the older generation of refugees are Indian origin Tamils who are recruited by British companies to work in tea and coffee plantations in Sri Lanka during the 19<sup>th</sup> century. Since independence from colonial rule, the new Sri Lankan government granted citizenship to settle Tamils. The ethnic conflict has laid an end to the peaceful life of Tamils in Sri Lanka. They flee to India in 1983 by a large group and sought safety in Tamil Nadu with the assistance of the Government. The complexity has occurred in 1991, the LTTE guerrillas killed the former president of India, created an atmosphere of fright and refugees are suspected to have a link with LTTE. The generous attitude towards refugees by local people and the government were changed abruptly and refugees were confined to the camp. Later, the freedom of movement was made available to refugees and they are allowed to seek the job in the local labour market. From here onwards, integration has happened in a gallop manner. Today, it is very difficult to identify the camp separately as it is closely merged with villages in the state. Camp inmates are working in the local labour market with local employees, refugee students are studying in government and private schools, marrying Indian citizens and enjoying all the benefits provided by state and central government except citizenship. The integration happens through the integration of various factors including government policies. Language, religion, the physical appearance, dress style (Tamil Nadu dress style adopted since the settlement), occupation and food habits are the major factors that help them to adopt Tamil culture in a short period. Here, the integration is the interaction of two different cultures but some similarities made the process easy.

It is worth mentioning that on the humanitarian ground, refugees are allowed to cross borders and providing basic assistance. In India, refugees are creating various socio-economic and political problems. Yet, the demand for citizenship has not been received attention from the government. In addition to a sustainable livelihood, refugee policies of the country have given the emphasis on education.

The long years of stay in the host countries have been necessitating the extension of access to education to refugees. Though, the government has been giving free education and availed the schemes enjoyed by the citizens to refugees.

It is significant to note that India is not a signatory to the UN Convention 1951 and the Protocol Relating to the Status of Refugees in 1967 but the government of the country has been spending a huge amount to meet the requirements of refugees including education and health care. In the absence of a national legal framework, India has treated different refugee communities differently. India was the favourite destination for Sri Lankan Tamil refugees due to linguistic and religious affinity, geographical contiguity and common heritage. Thus, Tamil Nadu was considered a haven for refugees. The conflict reached its peak in 1983 where thousands of people are displaced and many have died. The drastic change of peaceful atmosphere on the island has induced thousands of people to flee. The majority of the refugees are landed on the shores of Tamil Nadu by launches, boats, fishing boats and catamarans and are admitted temporarily to the transit camps of Mandapam in Rameswaram. Since the registration, the refugees were accommodated in camps in and around the coastal areas of Tamil Nadu which later relocated them to different camps in various parts of the state.

As far as the condition of the camp is considered, the camp condition is deplorable and the access to basic requirements is scarce (Dasgupta, 2016). The camps are overcrowded and privacy is eroded. Rather than thinking about socio-economic upliftment in the early periods of influx, the government has emphasised the settlement and health care. Indeed refugees required health care and necessities to lay the foundation of their lives in the host. The government contemplates that the refugees will return immediately after the end of the war but it was proven wrong. Subsequently, refugees are settled in the camps and only a few returned to Sri Lanka since the end of the war in 2009. The camp living refugees especially those who are born in India has demanded educational opportunities. The state government has provided the opportunity to seek education in Government and government-aided institutions with various welfare schemes. The study provides an insight into current practices of education services by the government to Sri Lankan Tamil camp living refugees in Tamil Nadu. The objective of the study is to understand the existing system of education for refugees and its role in accessing employment in the host country.

## **METHODOLOGY**

Providing quality education and health care to refugees are the major problem faced by many refugee host countries across the globe. For a population rich country like India, the infrastructure facilities are inadequate and the inflow of refugees intensified the scarcity of these resources further. This study attempts to analyse the availability and accessibility of education and employment for Sri Lankan Tamil refugees in Tamil Nadu. Both primary and secondary data were used for the study. The researcher has visited refugee camps in Pethi Kuppam in Tiruvalluvar District and Kasthambadi in Tiruvannamalai District to gather the information about current availability and accessibility of education and employment. These camps are the biggest in population size. In addition, the two selected districts are close to Chennai where a good number of educational

institutions are found. As compared to Kasthambadi camp, Pethi Kuppam camp is the biggest in population and is located in the urban area. Kasthambadi camp is located far away from the town and is rural. A few camp inmates are interviewed in detail from outside of both camps. Due to the restriction for outsiders in entering the camps, the researcher met camp inmates from outside and respondents are selected purposively. An unstructured interview schedule with open-ended questions was used for collecting information. Moreover, the researcher observed the camp situation and standard of living of the camp inmates. The information on enrolment, dropouts, academic performance and employment are secured. Mostly, the preferred respondents were in the age group of 18-35. The study made the use of secondary sources like articles, book reports of the Commissionerate of Rehabilitation and Welfare of Non-resident Tamils, Chennai, and Organisation for Eelam Refugees Rehabilitation (OfERR).

## **REFUGEES IN TAMIL NADU**

According to 1981 statistics, the population in Sri Lanka consists of Sinhalese: 74.0%; Sri Lankan Tamils: 12.7%; Indian Tamils: 5.5%; Muslims: 7.1%; Burghers: 0.3%; Malays (followers of Islam): 0.3%; and numerous other small groups: 0.2% (Roberts, 2011). The mass influx of Sri Lankan refugees had commenced on 24.07.1983 and had held the prolonged history of asylum in India. The refugees had arrived in four phases to Tamil Nadu. In the first phase, 134,053 refugees arrived in Tamil Nadu, which began in 1983 and continued to till 1987. The second wave of refugees arrived in 1989 and ended in 1991. During this period, 122,078 refugees sought shelter in India. The third wave of refugees' influx began on 31.07.1996, coinciding with the declaration of Elam war III. The direct battle between the Sri Lankan army and LTTE, the fourth wave of refugees' influx had commenced in January 2006 and continued until January 2010. 8,450 families consisting of 24,527 persons including 18,222 adults and 6,305 children have arrived at Rameswaram during the fourth phase. As a whole, 303,076 are coming to India since 1983 and about one lakh of refugees are repatriated in two phases (First Phase- from 1987 to 1989 and Second Phase from 1992 To 1995).

Since landing on Indian soil, the refugees are subjected to registration and admitted to the transit camp at Mandapam. The authorities have screened the refugees to find out their link with LTTE. If anybody found to have a link with militants, they are shifted to special camps which are like jail. Refugee status imposes restrictions through legal and other measures. Due to their legal status, refugees face problems concerning civil, political, economic and social rights. Though the war ended in 2009, the returning process remained slow and refugees did not exercise the right to return at an expected level. Therefore, they are compelled to stay in camps without legal status.

**Table 1:** Refugee Camp Population

Month & Year	Family	Adult Male	Adult Female	Child Male	Child Female	Total
01/2009	19593	27889	26832	9542	9090	73353
01/2010	19995	27631	26525	9663	9107	72926
01/2011	19741	26502	25245	9160	8663	69570
01/2012	19964	25698	25091	8699	8391	67879
01/2013	19658	25168	25138	8532	8080	66918
01/2014	19575	24871	24993	7958	7726	65548
01/2015	19647	25008	25345	7346	7102	64801
01/2016	19435	25157	25380	6766	6776	64079

**Source:** Department of Rehabilitation, Tamil Nadu

India has not given permanent resident status or Indian citizenship to Sri Lankan Tamil refugees, expected them to return to their homeland following the conclusion of the war. It was proven wrong. The refugees are still living in Tamil Nadu but a few returned to Sri Lanka. As of January 2016, there are 64,079 refugees living in 108 Government authorised camps in Tamil Nadu. According to the Commissionerate of Rehabilitation and Welfare of Non-resident Tamils, Chennai (2016) the age-wise classification of camp living refugees includes 13612 refugees in 0-11 years, 10722 are in 12-17 years and 39604 are in 18 and above years.

## EDUCATION AND REFUGE

The refugees who sought shelter in government-run camps in Tamil Nadu since 1983 realised that when the war ended in Sri Lanka or peace was restored, the return migration cannot happen due to the traumatic experience from the island. Their uncertainty about the future and consideration of the future of children has induced them to demand education. The education for refugee children in the early period of settlement was very difficult due to the stringent government decision. In July 1988, the state government passed an order stating that,

- (a) Students in standard 10 and below would not be permitted to continue studies after the 1988 academic year;
- (b) No new admission of students would be allowed in colleges, polytechnics and universities;
- (c) The student visa will be restricted, and
- (d) Visas would be extended on the condition that parents do not insist on staying in India until completion of the student's courses.

Due to the protest against this order by human rights groups and refugees, the government has denied implementation.

Thus, in 1989, the government of Tamil Nadu has come forth with the order that allowing refugee children to seek admission in schools and colleges and reservation of seats for Sri Lankan refugee children. In effect, the government reserved 40 seats in engineering, 20 seats in medicine, 10 in agriculture in colleges and 40 seats in polytechnics (The Refugee Council London, 1999).

The access to education was suspended following the assassination of Rajeev Gandhi in 1991 and the reservation of seats was withdrawn. Refugees were suspected with an LTTE connection and their basic human rights are denied. Later in 1993, the government has issued an order, which stated that the refugee children would be allowed to study up to 12 standards in schools in Tamil Nadu during the academic year 1993-94. Thus, the government denied access to pursue college and professional education to refugee students and other Sri Lankan students till 1995. In 1996, the Organisation for Eelam Refugees Rehabilitation (OfERR) submitted a petition to the Tamil Nadu Government for the restoration of the college education. Thus, the ban was removed and permits continuing education in professional courses.

In 1997, the directorate of collegiate education issued instructions for relaxation of the admission age for refugee children. Thus, 90 refugee students entered colleges for higher education including three for medicine and seven for engineering. The academic year 1998/99 has witnessed the allocation of 20 seats for medicine, 20 for engineering, 10 for agriculture and 20 in polytechnics for Sri Lankan refugee children.

## **EDUCATION OF REFUGEES**

Sri Lankan refugee students studying up to 12th class in Government and Government Aided schools are given free education; free notebooks, textbooks, free uniforms, free noon meals and a free bus pass to commute from the camp to the school. Students studying 11th class are given free bicycles (Commissionerate of Rehabilitation and Welfare of Non-resident Tamils, Chennai, 2016). These schemes are very effective for ensuring the education of refugee children up to higher secondary levels. Those who are wishing to study in private schools could also be preferred according to their economic standard. Piyumi Fonseka (2017) describes the situation of education in the camp by stating the example of Ganesh, who compelled to discontinue his education. Ganesh stated in his own words that

"some parents here fund their children's higher education at private institutes, although we are facing severe financial constraints and the government has not extended any support monetarily. They will either do so or give up hopes because they are unable to afford private education. Nevertheless, it is noteworthy to see several Sri Lankan refugee parents toiling to finance their children's education" (Piyumi Fonseka, 2017).

The higher education of refugee children is a problem in context- finance and opportunity. Lack of ability to mobilise the money to meet the educational expenditure of refugee children is a problem, which is not addressed effectively. The opportunity to access higher education in government institutions is a problem that refugee children faced nowadays.

The Sri Lankan Tamil refugee students have been scored 92% and 89% results in the State 10th grade and 12th-grade examinations respectively, in the academic year 2015-2016. Mayuran Jeevarathinam (2017) argued that

"despite several challenges, including myriad financial and social issues arising from living in a camp, more than 3,526 graduates and diploma holders have been produced among the Sri Lankan Tamil refugee community living in Tamil Nadu. They include qualified doctors, engineers, IT Professionals, banking and commerce employees, and social workers. The Tamil Nadu government's support in terms of allowing admissions into higher education institutions on a merit basis was certainly a major contributor to this achievement. Between 2014-2015 and 2015-2016, 85% and 87% of refugee students respectively, were admitted into higher educational institutions" (Mayuran Jeevarathinam, 2017).

To encourage the education of refugee children, district and regional level forums are established by educated refugees and motivated their communities through social activities. There are presently 23 students' district forums functioning with the 1036 college student members. It assists the upcoming generation of the student community through mentoring, special coaching, training and monetary support. They act as social agents in ensuring quality education, admitting refugees in colleges, monitoring academic dropouts, sensitising the refugee community on social and global issues, organising programs/events such as environmental cleaning, undertaking special coaching, and conducting awareness programs (Mayuran Jeevarathinam, 2017).

It was reported in The Times of India (Jun 22, 2014) that a Sri Lankan refugee girl, Nandhini was rejected during MBBS admission despite her higher score in the entrance exam. The selection committee argued that there is no reservation for Sri Lankan Tamil refugees in Tamil Nadu medical admission. The report quoted the words of Nandhini's father that

"I am disappointed after my daughter's application was rejected by the medical counselling authorities. I hope that the state government would give a chance to my daughter to pursue medicine.'

Nandhini's words quoted in the report that

"I want to become a doctor and serve poor people. So, I applied for a medical college seat through counselling. I did not get any communication from the medical counselling authority and came to know that my application was not accepted. I was born in Tamil Nadu and studied in Tamil Nadu. But the counselling authorities told me that I am a Sri Lankan national so they could not accept the application.'

This is a rare case reported in the media. Many cases like this are not covered in any media. The Madras High Court has given a verdict in this issue that the Nandhini, who was rejected during medical counselling, has to seek admission in general quotas. If she selected for counselling, she can join MBBS. The absence of reservations for refugee children in the host would make their life hopeless and induce them to migrate to another country for education and job. The promotion

of higher education for refugees especially technical education has received limited attention from the government. The refugee youth who qualified B.Tech and ITI courses from private institutes and due to the ban in seeking a job in the public sector, prefer to go to another country for a job. The dropout rate up to the 12<sup>th</sup> standard may be low due to free education and assistance by the government but the continuation of education since 12<sup>th</sup> shall be a problem due to financial backwardness. The parents with a good job and the ability to mobilise money will send their children to higher education.

## **GOVERNMENT WELFARE SCHEMES FOR EDUCATION**

India's approach to Sri Lankan refugees is quite different as compared to other refugees that the country had received over the years. On their arrival to the Indian coast, all the refugees are registered with authorities and shifted to government-run camps, which are located across the state. Hence, the details of refugees are recorded and proper planning has made to settle them. Long years of camp life have provoked the refugees to think about the importance of education in their empowerment and they realise that education is the only asset that they earn from India. The administration in Tamil Nadu has given importance to the education of refugee children in the early stages of the settlement and facilities are made available to them in government and aided schools.

Several schemes are directly contributing to the upliftment of the educational standards of refugee children. First, the government scheme to provide free education up to the 12<sup>th</sup> standard is significant. The refugee children can have the access to education up to 12<sup>th</sup> will helps them to develop their well-being and let them seek at least Clark jobs. Besides, free books, notebooks, bus pass, noon meals and bicycles for +1 students are providing. In addition, other benefits enjoyed by local students are also extended to refugee children.

For college admission, permission has been given to participating single window scheme under the open quota. The first graduate engineering student selected through a single-window scheme in government/aided colleges will be free from the tuition fee and in private colleges, tuition fees concession will be given. In Art and Science Colleges, refugee students are permitted to access seats under the open quota for UG/PG courses. For all students, a free bus will be issued. It is important to note that the government will reserve 5 seats in each hostel run by SC/ST Department and BC/MBC/Minorities Department for students from the refugee camp. Free lodging and boarding will be provided to students admitted to these hostels.

Since 19 March 2012, the government in the host has been providing scholarship to refugee students who are pursuing graduation and above. The scholarships are paid annually and the amount may vary according to the type of courses. The details of the scholarship paid to each course are given in table 2.

**Table 2:** Scholarship for college students

<b>Course</b>	<b>Amount</b>
<b>BA</b>	Rs. 1200
<b>BSC</b>	Rs. 1250
<b>MA</b>	Rs. 1330
<b>MSC</b>	Rs. 1650
<b>Polytechnic</b>	Rs. 850
<b>Engineering</b>	Rs. 2750
<b>Medical</b>	Rs. 4700
<b>BVSc</b>	Rs. 1400
<b>BL</b>	Rs. 860
<b>BSc (Agri)</b>	Rs. 2850

**Source:** Commissionerate of Rehabilitation and Welfare of Non-resident Tamils, Chennai

This scholarship amount is made available to refugee children admitted to graduation every year. The amount varies according to the course. The higher amount will be given for engineering and medical courses and the lowest on BL. There are NGOs like OfERR, ADRA, JRS, CRS and Libra involved in facilitating basic infrastructure in the camp and works to improve the educational standards of camp inmates.

## **EDUCATION AND EMPLOYMENT**

The government has been providing free education up to XII standards in government and government-aided schools. In addition, they provide free notebooks, textbooks, uniforms, noon meals and bus passes. A free bicycle is also given to students studying in XI standard. In the earlier years, refugees were allowed to go out and earn a living with the agreement of returning to the camp by 6.00 p.m. every day. However, now they may go out at any time and stay anywhere and are required to present themselves in the camp one day in a month to receive the monthly dole that they are entitled to. If he/she is absent without a genuine reason, he/she will lose the registration in the camp. Families in a good economic position have settled outside the camp. These families have to register themselves in the nearest police station for security reasons. Refugee girls in the camps have mostly preferred to do the nursing course so that they may go abroad. The paradox is that the government has been providing educational opportunities to Sri Lankan Tamil refugees without creating a provision for employment. Youth living in the camps opt for private-sector jobs on the completion of their education. The government has been providing monthly doles to each member of the household, which varies from age to age. The amount is not enough to meet the household expenses that may induce the children to go out to work instead of going to school.

The relationship between the dropout of refugee children and the employment opportunities in the government sector has not been explored by researchers. Even though a refugee youth has completed secondary education or degree, he/she has got a job in the private sector/unorganised sector as a manual labourer. There is often no connection between their educational status and the kind of employment they get engaged with. Since the flow of refugees in the local labour market has resulted in a fall in low wage levels and refugees are willing to undertake risky jobs that local people abstain from, employees and trade unions are fighting for job security and minimum wages. Refugees refrain from organising themselves in a union to demand their rights due to over-reliance on government schemes and the absence of citizenship. Refugees have the fear that if they protest against government rules and regulations the government may completely withdraw from welfare services and impose strict regulations. Therefore, the refugees have been obeying government rules and regulations and led an unsatisfactory life without any concern about the future.

The absence of the right to access government jobs in India has induced the refugees to get engaged in the unorganized manual labour market and private sector. Agriculture and fishing were the job of refugees in Sri Lanka. Refugees have no right to buy land or properties to start agriculture and business. Therefore most of them are involved in painting, digging, construction works and agriculture on other people's land. These works are generally available only a few days a month and they stay unemployed in the remaining days.

Refugees are unskilled labours therefore they have the least bargaining power for higher wage rates, simultaneously the supply of labour force in the domestic labour market has resulted in a fall in the wage rate. Refugees have experienced discrimination in payment and recruitment. Refugee camps are located in the interior part of Tamil Nadu where employment opportunities are limited. If a refugee youth is discontinued his education, he will enter the local labour market to search for jobs. This will result in a further decline in the wage rate. It is necessary to give citizenship and access to a government job to curtail the dropout of refugee youth and the unemployment problem. Refugees can achieve higher socio-economic well-being only by ensuring better employment and effective social security schemes. Provision of education in skill development and loans to set up small business units through NGOs and banks will help to reduce the problem of unemployment (Maneesh, 2016).

## **CONCLUSION**

State and central governments have been providing temporary housing, free medical care, and education up to secondary level, cash doles, subsidised rice, clothing material and utensils, for the survival of refugees but employability remains a problem in the absence of social integration and they face an uncertain future without citizenship. Subsequently, the deprived life in the camp creates an atmosphere to realise the significance of education. Besides the confinement and oppressed life in the camp, refugee children have been acquiring education to become self-sufficient. The no-reservation policy of government in medical and engineering courses has put disadvantage to refugee children and parents. It is

common to seek admission in engineering and medical courses by students irrespective of their economic status. Either through a loan from financial institutions or friends and relatives or through the sold-out of properties, parents will mobilise the money to meet the expenditure on education. Refugees who are landless and stateless, no adequate employment and income, no provision for bank credit and nobody will give a huge amount to them due to their lack of repayment capacity. The way for which refugee children have to achieve education through government assistance is inadequate. Therefore, effective government intervention through imposing provision of reservations, vocational education, scholarship and employment are crucial for the socio-economic development of refugee communities in the state.

## REFERENCES

- Asha Hans, (1993). Sri Lankan Tamil refugees in India, *Refuge*, 13 (3) 30-33.
- Bastiampillai Bertram, (1994). Sri Lankan Tamil Refugees in Tamil Nadu: Trouble to the Host. Paper presented at the international seminar on refugees and internal security in South Asia. <http://repository.forcedmigration.org/pdf/?pid=fmo:1246>
- Bhalla Nita, (2014). Five years after the war, Sri Lanka refugees reluctant to leave India-survey. <http://news.trust.org//item/20141029085451-ru1cx/> Date accessed: 25/10/2016.
- Chaterjee Patralekha, (2003). Tales from Tamil refugee camps. [http://www.redcross.int/EN/mag/magazine1997\\_3/20-21.html](http://www.redcross.int/EN/mag/magazine1997_3/20-21.html)
- Drishti, (2015). Conflict, Refugee Situation and Human Rights: A Case Study of Tamil Refugees in the Sri Lankan Conflict, <http://www.lawctopus.com/academike/conflict-refugee-situation-and-human-rights-a-case-study-of-tamil-refugees-in-the-sri-lankan-conflict>.
- Jayapalan Athithan, (2012). Refugees Status and citizenship, *Sri Lankan Refugees in India. Refugee Watch*, 117-120. [http://www.mcrng.ac.in/rw%20files/RW39\\_40/9.pdf](http://www.mcrng.ac.in/rw%20files/RW39_40/9.pdf)
- Maneesh P., (2016). Absence of Citizenship Hinders Employment: An Analysis of the Relationship between Education of Refugee Youth and Employment Opportunities in *Refugee Watch* Online. [http://refugeewatchonline.blogspot.in/2016/12/absence-of-citizenship-hinders\\_5.html](http://refugeewatchonline.blogspot.in/2016/12/absence-of-citizenship-hinders_5.html)
- Miriam George, (2013). Sri Lankan Tamil refugee experience: A qualitative analysis, *International Journal of Culture and Mental Health*, 6(3), 170-182.
- Natarajan Swaminathan, (2007). War-weary Tamils face India hardship. *BBC News*. 4 June 2007. [http://news.bbc.co.uk/2/hi/south\\_asia/6708947.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/6708947.stm)
- News18.com, (2014). Clarify status of facilities for the higher education of child of Sri Lanka refugees born in India: HC. <http://www.news18.com/news/india/clarify-status-of-facilities-for-higher-education-of-child-of-sri-lanka-refugees-born-in-india-hc-712655.html>
- Parivelan, K. M., (2015). Exploring Durable Solution for Sri Lankan Refugees in India. *Regional Cooperation Newsletter-South Asia*. October 2014 – April 2015, 2-10.

- Piyumi Fonseka, (2017). Desperate lives inside the refugee camps. Daily Mirror. <http://www.dailymirror.lk/article/Desperate-lives-inside-refugee-camps-128128.html>
- PUCL Bulletin, (2006). Conditions in Sri Lankan Tamil refugee camps. TN & Pondicherry PUCL report, 18 June 2006. <http://www.pucl.org/Topics/International/2006/refugees-srilanka-report.html>
- Raizada Himanshi, (2013). Sri Lankan Refugees in India: The Problem and the Uncertainty. International Journal of Peace and Development. 1(1), 01-29
- Refugees International, (2004). Forgotten people: Upcountry Tamils from Sri Lanka living in refugee camps in India. 15 Sep 2004. <http://reliefweb.int/report/sri-lanka/forgotten-people-upcountry-tamils-sri-lanka-living-refugee-camps-india>
- Roberts, J. Marc, (2011). Pharmaceutical Reform: A Guide to Improving Performance and Equity. p.220. <https://books.google.com/books?id=mT7ImUC6A7kC&pg=PA220&lpg=PA220&dq>
- Sengupta Arpita, (2014). Sri Lankan Tamil Refugees in India: will they be granted citizenship? Refugee Watch Online. <http://refugeewatchonline.blogspot.in>
- Sri Lanka Guardian, (2008) Home is a refugee camp in Tamil Nadu. <http://www.srilankaguardian.org/2008/07/home-is-refugee-camp-in-tamil-nadu.html>
- Sudha Ramalingam, (2000) A report on Conditions in Refugee Camp in Vellore, Tamil Nadu. People's Union of Civil Liberties Tamil Nadu & Pondicherry, 23 August 2000. <http://tamilnation.co/refugees/00vellore.htm>
- Suryanarayan, V., (2015) Focus on the Sri Lankan Tamil refugees. <http://www.srilankaguardian.org/2009/11/focus-on-sri-lankan-tamil-refugees.html>
- The Refugee Council, London (1999). The Sri Lanka Project. Sri Lankan refugees in the Indian state of Tamil Nadu. August 1999
- The Times of India (2014, June 22) MMBS seat denied to Tamil girl because she is a refugee. <http://timesofindia.indiatimes.com/city/coimbatore/MMBS-seat-denied-to-Tamil-girl-because-she-is-a-refugee/articleshow/37014217.cms>
- Valatheeswaran, C., and Irudaya Rajan, S., (2011). Sri Lankan Tamil Refugees in India: Rehabilitation Mechanisms, Livelihood Strategies, and Lasting Solutions. Refugee Survey Quarterly. 30(2), 24-44
- Xavier Gladston, and Florin Benoit, (2011). Security among the refugees and quality of life-case of the Sri Lankan Tamil refugees living in camps in Tamil Nadu. Refugee Watch, 37, 1-15.



# **DÉCROCHAGE SCOLAIRE DES JEUNES FILLES AU MALI: CONTRAINTE ET DÉFIS**

*SEYDOU LOUA*

## **INTRODUCTION**

La situation scolaire de la fille au Mali a toujours occupé une place importante dans les politiques de développement. Bien que des avancées notoires soient à signaler comme l'amélioration de leurs taux de scolarisation, les jeunes filles abandonnent l'école toujours plus rapidement et massivement que leurs camarades garçons. Dans les sociétés africaines en général, les hommes et les femmes sont caractérisés par des différences au niveau de la division du travail (à la maison comme au service), l'exercice du pouvoir (coutumier et politique) est exclusivement masculin dont la gouvernance féminine est perçue comme une anomalie passagère), la répartition des revenus, le pouvoir de décision. Cette situation joue négativement sur la scolarité de la jeune fille qui est non seulement sous-scolarisée, mais décroche plus facilement que le garçon. Dans le rapport du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen (Pasec, 2015 :130), il est dit que « lorsque les différences liées au genre existent au niveau de l'école, elles sont toujours en faveur des garçons ».

En 2016, le taux net de scolarisation au primaire au Mali était de 61,4% pour les garçons et 58,9% pour les filles (EMOP, 2017). À la même période, selon les statistiques de l'UNICEF de 2016, le taux d'achèvement de l'enseignement primaire était de 47% pour les garçons et de 39% pour les filles. Les disparités sont encore plus grandes quand on compare les milieux ruraux des milieux urbains. Plusieurs raisons peuvent expliquer les difficultés et le décrochage scolaire de la jeune fille, notamment le poids de la tradition, l'interprétation tronquée ou falsifiée des textes sacrés, surtout musulmans, la pauvreté, le mariage et la grossesse précoce, etc. Pour expliquer le décrochage scolaire des filles, Marianne Ophéim (2000) cite des facteurs comme l'éloignement de l'école, certaines valeurs familiales africaines, les travaux domestiques, etc. Tous ces facteurs énumérés par Opheim, restent d'actualité encore aujourd'hui dans la société malienne, malgré les avancées enregistrées par les gouvernements successifs en matière de scolarisation et de maintien des filles à l'école. Le travail s'articule autour des questions suivantes : quelles sont les pesanteurs socioculturelles qui expliquent le décrochage scolaire rapide des filles au Mali ? Quelles alternatives d'amélioration ont été mises en place ?

## **SITUATION SCOLAIRE DES JEUNES FILLES MALIENNES**

Le Mali a connu la colonisation dans les années 1800 et la première école française sur son sol en 1886, une nouvelle forme d'éducation avec une langue différente et des principes venus d'ailleurs. Cette école française a été dans un premier temps, redoutée et rejetée par la population malienne, ce qui explique le caractère obligatoire de la scolarisation à l'époque. Le caractère discriminatoire de la scolarisation concernant les filles a commencé depuis cette époque, car le colonisateur ne scolarisait que les fils de chefs coutumiers afin d'asseoir dans la durée sa domination sur toute la communauté. Le gouverneur général Ernest Roume, gouverneur général de l'AOF de 1902 à 1907, expliquait les raisons de cette sélection en ces termes « Choisissons judicieusement cette minorité, considérons l'instruction comme une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits... Choisissons nos élèves tout d'abord parmi les fils de chefs et de notables, car la société indigène est très hiérarchisée » (Moumouni, 1998: 22).

À l'indépendance, en 1960, le taux de scolarisation au Mali était entre 8 et 10% (Diambomba, 1980 :9), ce qui a conduit le Mali, à partir de 1962, d'effectuer des réformes et innovations structurelles et pédagogiques dans son système éducatif. L'amélioration de la scolarisation des filles était considérée comme une priorité dans toutes ces réformes. La réforme de 1962, avec le début du processus de massification, le programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC), qui a pris fin en 2012, avec son objectif "Un village, une école et/ou un centre d'éducation pour le développement", la Nouvelle École Fondamentale, la multiplication des écoles privées, ont permis d'améliorer la scolarisation des filles. Dans un article (Loua, 2018 :2), il est à noter que « L'accent sur l'éducation des filles en Afrique, auquel le Mali a pris part, s'est traduit par un certain nombre d'engagements essentiels, dont la Plateforme d'action de Beijing, en 1995, qui était un programme ambitieux pour l'autonomisation des femmes, impliquant des représentants de 189 gouvernements, et le Cadre d'action de Dakar (adopté par le Forum Mondial sur l'Éducation, en avril 2000) en faveur d'une Éducation pour tous et les objectifs du millénaire pour le développement. En Afrique, la décennie 2006-2015 a été marquée par des engagements et des objectifs spécifiques, comme l'élimination des disparités liées au genre, afin de garantir l'égalité, l'autonomisation des filles et des femmes par le biais de l'éducation. La biennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), en 2008, a conforté cet état de fait, en faisant de la transition de l'éducation de base vers les niveaux supérieurs une priorité et en proposant plus d'enseignants de sexe féminin au niveau post-primaire. Les congrès internationaux des ministres de l'Éducation, tels que celui de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), en 2004, ont donné la priorité aux engagements pour l'éducation des filles ».

Malgré les mesures prises par les autorités politiques, scolaires et les partenaires, qui ont favorisé une certaine parité entre garçons et filles au niveau de la scolarisation, beaucoup reste à faire pour réduire le décrochage scolaire des filles et les maintenir à l'école aussi longtemps que possible au même titre que les garçons. Le tableau suivant fait état de quelques statistiques de la cellule de planification et de statistique du ministère de l'Éducation nationale

**Tableau 1:** Taux de scolarisation et d'achèvement de l'éducation de base de 2014 à 2017

	Premier cycle				Second cycle			
	Scolarisation		Achèvement		Scolarisation		Achèvement	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
<b>2014-2015</b>	74,8%	63,4%	53,8%	45,7%	52,9%	47,8%	32%	24,2%
<b>2015-2016</b>	75%	64,3%	49,4%	43%	55,5%	43,7%	32,10%	23,8%
<b>2016-2017</b>	75,8%	64,4%	48,8%	41,3%	55,6%	46,8%	33,2%	26,9%

**Source:** ministère de l'Éducation nationale du Mali, 2018 (Loua, 2018, p3)

Dans ce tableau, on peut remarquer que les effectifs des filles au niveau des taux de scolarisation et d'achèvement des cycles, sont toujours inférieurs à ceux des garçons. Avec les mesures prises pour améliorer la scolarisation des filles, la disparité entre garçons et filles au niveau du premier cycle de l'enseignement fondamental s'atténue progressivement. Les taux bruts de scolarisation des garçons et des filles étaient respectivement de 75,7% et 73,2% en 2018-2019. Concernant le taux net de scolarisation sur la même période, cet écart est encore plus réduit entre garçons et filles avec respectivement 57,9% et 57,5% (EMOP, 2018 :2).

Cependant, l'écart commence à se creuser au niveau du second cycle de l'enseignement fondamental, car les taux de fréquentation à ce niveau sont de 54,00% pour les garçons et 53,7% pour les filles. Il faut reconnaître que malgré cet écart bien visible, les garçons connaissent plus de redoublement que les filles avec respectivement 5,2% et 5,1% au fondamental 1 qui correspond au premier cycle de l'enseignement fondamental d'une durée de six ans et 13,8% et 12,1% au fondamental2 qui correspond au second cycle de l'enseignement fondamental d'une durée de trois ans. Ces chiffres sur les redoublements montrent que le décrochage scolaire des filles est lié à d'autres facteurs qui ne relèvent pas systématiquement de l'école.

L'écart entre garçons et filles s'accroît au niveau de l'enseignement secondaire malien avec respectivement 59,91%, 40,09 pour l'enseignement secondaire général ; 58,40% et 41,60% pour l'enseignement secondaire technique ; 59,27% et 40,73% pour l'enseignement secondaire professionnel ; 73,87% et 26,13% pour les Instituts de Formation des Maîtres (CPS/MEN, 2016 :5-14).

Concernant l'enseignement supérieur, l'effectif des garçons est nettement supérieur à celui des filles. Les tableaux suivants font état de quelques statistiques des effectifs dans l'enseignement supérieur malien.

**Tableau 2:** Effectifs de l'enseignement supérieur sur deux ans

Sexe	2015-2016		2016-2017		% d'évolution
	Effectif	%	Effectif	%	
<b>F</b>	17 137	29,10	20 504	29,63	19,65
<b>M</b>	41 743	70,90	48 698	70,37	16,66
<b>Total</b>	<b>58 880</b>	<b>100</b>	<b>69 202</b>	<b>100</b>	<b>17,53</b>

**Source:** Direction Générale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, 2017

**Tableau 3:** Effectifs par sexe et année d'études supérieures

Année d'études	Sexe		Totaux
	F	M	
<b>1</b>	9759	21603	31362
<b>2</b>	4324	10478	14802
<b>3</b>	2743	7286	10029
<b>4</b>	3190	7694	10884
<b>5</b>	220	825	1045
<b>6</b>	196	506	702
<b>7</b>	72	306	378
<b>Totaux</b>	<b>20504</b>	<b>48698</b>	<b>69202</b>

**Source:** Direction Générale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, 2017

Dans ces tableaux, nous constatons que la disparité entre filles et garçons s'accroît davantage au niveau de l'enseignement supérieur. Même si les effectifs des filles progressent mieux, ils représentent moins du tiers de l'effectif total. Dans le tableau 3, nous voyons que plus le niveau d'études augmente, plus le décrochage est patent.

## **PRINCIPAUX FACTEURS DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE DES FILLES**

Le décrochage scolaire des filles au Mali peut être lié à plusieurs facteurs émanant des traditions et cultures familiales, à l'insécurité que le pays connaît depuis 2012, mais aussi à l'environnement interne de l'école. Purcell (1995), cité dans une thèse de Doctorat (Diallo, 2001 : 31), souligne qu'il existe dans le monde entier, des preuves de discrimination et de violence à l'égard des filles qui commencent bien avant leur naissance et continuent sans relâche tout au long de leur existence. Durant l'enfance et l'adolescence, les filles ont souvent un accès plus limité à la nutrition, à la santé physique et mentale et à l'éducation, et moins de droit, de chances et de possibilités que les garçons. Il n'est pas rare qu'elles fassent l'objet d'une exploitation sexuelle et économique, de pratiques de violences et préjudiciables, telles que sélection prénatale du sexe, infanticide, mutilations génitales et mariages précoces.

### ***a. Situations économiques défavorables***

Au Mali l'enseignement fondamental public est officiellement gratuit, cependant, selon un chapitre d'ouvrage (Marcoux, 1998 : 73-95) « les parents doivent encore assurer un certain nombre de dépenses pour que leurs enfants puissent fréquenter l'école dans des conditions propices à la réussite. Il s'agit, tout d'abord, des dépenses vestimentaires, d'achats de livres ou de matériel pédagogique. Mais aussi, dans les écoles communautaires, des contributions des parents au

fonctionnement de l'école. Enfin, à cause des conditions pédagogiques loin d'être optimaux (surcharge des classes, démotivation des enseignants, etc.) ils doivent, à défaut de le faire eux-mêmes, payer pour les soutiens scolaires privés. Face à toutes ces dépenses nécessaires sinon indispensables pour améliorer la réussite scolaire, la faiblesse du niveau de vie de la famille constitue un handicap ». En cas de nécessité, le parent préfère investir dans l'éducation du garçon plutôt que celle de la fille, car cette dernière est appelée à se marier et à être théoriquement à la charge d'un homme dans son foyer. Le même auteur poursuit en disant ceci « La réussite scolaire repose sur la possibilité pour l'élève à se concentrer sur ses études, sans être distrait par d'autres activités (domestiques, économiques). Or pour que l'élève ne se consacre qu'à ses études, il faut que le ménage auquel il appartient puisse fonctionner sans sa contribution régulière aux différentes activités domestiques et économiques. Cette condition va être difficile à satisfaire dans les ménages les plus pauvres, où les enfants constituent une main- d'œuvre par excellence soit pour les tâches domestiques, soit pour les activités économiques » pp. 73-95. Au Mali, en 2019, il a été remarqué que 13,3% contre 7,3% de garçons ne fréquentent pas le premier de l'enseignement fondamental à cause du manque de moyen financier des parents (EMOP, 2018 :2). Selon la même source, le taux de chômage des 15-64 ans au Mali en 2018 était estimé à 9,7% pour les femmes et 7,5% pour les hommes. La proportion d'individus pauvres dans la population malienne était estimée à 44,9% au niveau national, avec 4,7% à Bamako (la capitale) et 53,6% en milieu rural en 2017 (INSTAT, 2018 :32). Cette pauvreté a un impact sur la scolarisation des filles, notamment en milieu rural où vivent environ 74% de la population malienne, car en cas de difficultés financières, les familles préfèrent scolariser le garçon qui est appelé à devenir chef de foyer et à déscolariser la fille qui est supposée être prise en charge par son mari.

### ***b. Tâches domestiques***

Au Mali, notamment dans le milieu urbain, la jeune fille est appelée à participer régulièrement aux travaux domestiques en dehors des heures de cours, ce qui peut réduire considérablement son temps d'apprentissage et jouer par ricochet sur son rendement scolaire. Au temps colonial, la réticence à la scolarisation des enfants en général était manifeste chez les parents, pour les filles, cette réticence était encore plus élevée à cause des tâches domestiques. Dans sa thèse de doctorat (Traoré, 2009 :129), explique que la femme est tenue simplement d'entretenir le foyer, parce que le statut physique de la fille la prédispose à certaines activités. Elle ne doit point s'en dérober. Selon Marie France Lange (2009 :190) « Le rôle de mère et d'épouse dévolu à ces dernières serait la raison de leur plus grande implication aux travaux domestiques. Aussi doivent-elles apprendre très tôt à concilier l'école et le travail, ce qui semble plus difficile au début de la scolarité ». L'éducation traditionnelle dans les familles maliennes, pendant que le garçon suit et aide son père dans des activités supposées être masculines, la fille avec sa mère s'occupe des activités à connotation féminine. Dans un article sur la situation éducative des filles et des femmes au Mali (Loua, 2018 :7), il ressort que l'homme étant d'emblée chef de famille, est chargé de la recherche du gain quotidien, tandis que la femme est appelée à s'occuper des activités au sein de la famille relevant du ménage et de l'entretien des enfants. La reproduction sociale du rôle de future

épouse de la fille commence dès à l'adolescence, bien qu'elle soit scolarisée. La fréquence des travaux domestiques a donc une incidence sur le rendement scolaire des filles, ce qui se manifeste par l'inattention en classe, l'absentéisme, la fatigue, les retards récurrents, etc., qui peuvent déboucher sur le décrochage scolaire à l'interne ou vers l'extérieur qui engendre l'abandon scolaire définitif.

### ***c. Insécurité***

Selon une étude (OCHA, 2018 :5) « 2 millions d'enfants n'ont pas accès à l'école, dont 220 500 subissent les conséquences directes du conflit, qui a entraîné la fermeture de 735 écoles dans les régions centres et nord du Mali. Avec 735 écoles toujours fermées, l'offre éducative est insuffisante et entraîne la déscolarisation et la non-scolarisation de milliers d'enfants y compris des jeunes filles ». Selon la même étude, « dans les écoles ouvertes, l'absence de cantines scolaires est un facteur limitant pour assurer le maintien et la fréquentation constante des enfants à l'école à Kidal, Ménaka et dans certaines zones de Gao et Tombouctou » p28. Ce phénomène d'absence de cantines scolaires, qui peut engendrer le décrochage, notamment à cause de la distance à parcourir pour se rendre à l'école dans certaines localités rurales, touche les filles plus que les garçons. Le terrorisme qui s'est installé au Mali depuis 2012 a fortement impacté l'école. Des groupes terroristes comme le Front de libération du Macina (FLM), et les bandits armés qui s'insurgent contre l'école occidentale sont particulièrement contre la scolarisation des filles. Les filles sont donc fondamentalement touchées par l'insécurité dans les régions du nord et celles du centre du Mali, car elles sont victimes d'enlèvements et de viols. Selon l'enquête auprès des ménages (EMOP, 2019), 36,4% des filles ne fréquentent pas le premier cycle de l'enseignement fondamental à cause de la crise sécuritaire au Mali.

### ***d. Mariage d'enfants et grossesses précoces***

Au Mali l'âge minimum pour contracter le mariage est de dix-huit ans pour l'homme et seize ans pour la femme selon le code des personnes et de la famille de décembre 2011. Cependant, dans le milieu rural, cet âge minimum n'est pas toujours respecté concernant les filles. Selon Plan international cité dans un article (Loua, 2018 :6), « en Afrique, plus de 50% de filles donnent naissance à leur premier enfant avant l'âge de 21 ans. La grossesse précoce entraîne souvent un mariage précoce, pour préserver l'honneur de la famille dans un milieu où la population reste profondément ancrée dans sa culture ». Au Mali, entre 2006 et 2011, 50,4% des mariages concernaient les filles âgées de 15 à 19 ans et 20% de ces filles vivaient dans des familles polygames (Walker, 2013). Selon l'Enquête démographique et de santé au Mali (2012-2013 :36), « une femme sur cinq (20%) était déjà en union avant d'atteindre l'âge de 15 ans. La moitié des femmes (50%) était déjà en union avant 18 ans, près de deux adolescentes sur cinq (39%) ont déjà commencé leur vie reproductive et 33% ont eu, au moins, un enfant ». Avec le poids des activités familiales et la prise en charge d'un nouveau-né, la jeune fille mariée peut être facilement exposée au décrochage scolaire précoce. Selon l'enquête modulaire auprès des ménages (EMOP, 2019), 33,4% des filles

abandonnent le second cycle de l'enseignement fondamental au Mali à cause des mariages et grossesses précoces.

### ***e. Climat scolaire***

Le climat scolaire que nous pouvons qualifier de climat relationnel, éducatif, de sécurité, de justice, de violence, d'indiscipline, d'accessibilité aux drogues, les systèmes d'encadrement, de qualité de l'enseignement, de politique pédagogique, etc. ; s'il est négatif peut-être facteur de décrochage scolaire, notamment pour les filles. Les écoles maliennes (fondamentales, secondaires et supérieures), sont régulièrement émaillées de violences verbales et physiques. Ces violences sont visibles particulièrement au niveau de l'enseignement supérieur où les renouvellements de bureaux de l'Association des Élèves et Étudiants du Mali (AEEM) donnent toujours lieu à des actes d'agressions. La mort de trois étudiants maliens en 2018 et 2019 sous les coups de leurs camarades constitue un témoignage éloquent à cet effet. Dans un article, Idrissa Soïba Traoré (2008), évoque la mise en place des bureaux de l'AEEM comme étant les manifestations les plus patentes de la violence. Ces violences donnent lieu à des séquestrations, des menaces, des échauffourées entre les différents acteurs. Tout cela se fait souvent au prix d'un saccage complet des infrastructures publiques. Pierre Potvin (2004 :10-53), identifie le climat de classe (gestion de classe) et la relation enseignant-élève (pratiques pédagogiques favorisant l'engagement de l'élève) qui sont associés au risque du décrochage scolaire.

## **MESURES D'AMÉLIORATION DE LA SITUATION SCOLAIRE DES FILLES AU MALI**

La sensibilisation des acteurs de l'éducation, l'engagement des parents et des responsables religieux sont nécessaires pour la protection des filles contre les mariages des enfants et contre les violences dont les filles sont régulièrement victimes dans les établissements scolaires et universitaires. De l'indépendance du Mali en 1960 à nos jours, plusieurs mesures, notamment des réformes et innovations pédagogiques, ont été adoptées par les autorités politiques et scolaires maliennes, en collaboration avec les partenaires de l'éducation pour relever le défi de la scolarisation des filles ainsi que leur maintien à l'école jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire ou à l'obtention d'un diplôme. La scolarisation des filles et leur maintien à l'école étaient dans l'esprit de toutes les grandes réformes et innovations pédagogiques maliennes. La réforme de l'enseignement de 1962 avec son objectif "une éducation de masse et de qualité", la Nouvelle École Fondamentale en 1994 et le Programme décennal de Développement de l'Éducation de 1998 avec son axe référentiel "un village une école", voulaient améliorer la situation scolaire malienne en général et celle des filles en particulier qui étaient victimes de discrimination depuis l'époque coloniale. Dans sa thèse de doctorat (Diallo, 2001 :29), évoque certaines mesures en ces termes « plusieurs Projets de Développement de l'Éducation de Base (PDEB) avaient été initiés, dont celui de l'UNESCO en 1972 qui encourageait la scolarisation des filles tant en milieu urbain qu'en milieu rural. Toujours dans le cadre de la mise en œuvre des Projets

de Développement de l'Éducation de Base, la Banque Mondiale, AID et le Gouvernement malien ont inscrit, en 1990, un projet dont les composantes étaient la scolarisation et la rétention des filles à l'école, appelé Cellule Nationale de Scolarisation des Filles (CNSF). La première étape du volet scolarisation des filles a consisté à sensibiliser les parents à la promotion et à la nécessité de l'éducation des filles à travers les médias ».

Dans un article (Loua, 2018: 9), certaines mesures sont évoquées, notamment la mise en place, en 1992, de la Cellule nationale de scolarisation des filles et de ses antennes dans huit régions à l'époque, avaient pour but de tenir compte des spécificités régionales et locales et de favoriser une meilleure implication des partenaires de l'école dans la promotion de la scolarisation des filles. La création en 2000 de la Section scolarisation et formation des filles et la mise en place en 2011 de la Division de la scolarisation des filles, pour la promotion de la scolarisation et du maintien des filles à l'école. La politique nationale de l'alimentation scolaire, à travers des cantines dans certaines écoles fondamentales situées à plus de cinq kilomètres des domiciles dans le milieu rural, soutenue par les mairies, les familles et les partenaires, est en cours pour maintenir les filles à l'école. Une politique d'encouragement des activités génératrices de revenus, comme le maraîchage, la couture, la teinture, le commerce, etc. Cette politique a été mise en place à l'endroit des femmes pour réduire le travail des enfants et favoriser le maintien des filles à l'école. Les centres de formation professionnelle, dont celle du quartier de *Lassa* créée en 1998 et celle de *Missabougou* créée en 2006, œuvrent dans ce sens.

En plus de ces mesures, qui ont permis une certaine amélioration de la situation scolaire des filles au Mali, l'intensification des campagnes de sensibilisation pour éveiller les consciences sur les conséquences des mariages et grossesses d'enfants, à travers l'implication des responsables religieux et coutumiers, est nécessaire dans les zones rurales afin d'accroître davantage la scolarisation des filles et leur maintien à l'école. Certaines organisations non gouvernementales, comme l'ONG Agir et *Save the children*, travaillent dans ce sens pour assurer l'accès aux services de santé et réduire les grossesses précoces des élèves dans la région de Sikasso au Mali.

## **CONCLUSION**

Le décrochage scolaire des filles au Mali peut être généralement lié au capital économique des familles, d'où la capacité des ménages à assurer les besoins en dépenses de l'éducation ; le capital culturel qui fait allusion à la connaissance de l'importance de l'éducation de la part des parents ainsi que leur accompagnement dont l'enfant doit bénéficier durant son parcours scolaire. L'environnement familial peut être un facteur d'échec scolaire notamment les travaux domestiques dans lesquels les filles sont régulièrement impliquées.

Le renforcement de la législation qui interdit le mariage d'enfants de moins de seize ans doit être une priorité des autorités afin d'éviter le mariage de la fille avant la fin de scolarité obligatoire. Les autorités scolaires, à travers les collectivités territoriales, devront s'atteler à la mise en place du cycle complet de l'enseignement fondamental (9 ans) dans les milieux ruraux où l'offre d'éducation est insuffisante, afin d'éviter les longues distances à parcourir et les changements de localités qui peuvent engendrer l'abandon scolaire des filles. Les mauvais traitements dans les familles d'accueil, les grossesses que les filles peuvent contracter loin de la surveillance des parents sont des facteurs de décrochage scolaire.

## RÉFÉRENCES

- Cellule de Planification et de Statistique/ Ministère de l'éducation nationale, (2017). Annuaire nationale des statistiques des enseignements secondaire et normal 2015-2016. Bamako, CPS/MEN.
- DIALLO, Koura, (2001). L'influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l'abandon scolaire des filles en milieu rural, de la région de Ségou (Mali). Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Institut National de la Statistique du Mali, (2018). Enquête modulaire et permanente auprès des ménages. (EMOP). Bamako, INSTAT/Rapport d'analyse premier passage, Août 2018.
- Institut National de la Statistique du Mali, (2017). Enquête modulaire et permanente auprès des ménages. (EMOP). Bamako, INSTAT/Rapport d'analyse premier passage.
- MARCOUX, Richard, (1998). Entre l'école et la calebasse. Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako. In: LANGE M.-F. (1998). L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous condition. Paris, Karthala.
- LOUA, Seydou, (2018). État des lieux de l'éducation de filles et des femmes au Mali : contraintes et défis. In Revue Internationale d'éducation de Sèvres, n°78/2018, p 103-113.
- OCHA, (2019). Aperçu des besoins humanitaires. Bamako, OCHA.
- OPHEIM, Marianne, (2000). Les filles et l'école au Mali. in Nordic Journal of African Studies/Université d'Oslo/Norvège/ P 152-171.
- PASEC, (2015). Performance des systèmes éducatifs en Afrique francophone subsaharienne francophone. Dakar/PASEC.
- POTVIN, Pierre et al, (2004). Guide de prévention du décrochage scolaire. Québec, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- TOUNKARA, Ali, (2015). Femme et discrimination au Mali. Paris, l'Harmattan.
- TRAORE, Idrissa Soïba, (2008). La crise scolaire au Mali, fille de la crise des valeurs sociales. In Revue UCAO n°40, p19-32

TRAORE Idrissa Soïba, (2009). Éducation et décentralisation au Mali : enjeux et réalités des dynamiques d'appropriations locales (cas des communes de Dombila, Markala, Kati et commune V du District de Bamako. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris 8 Vincennes, Saint-Denis.

UNESCO, (2015). Examen national 2015 de l'éducation pour tous (EPT) : Mali. Bamako, UNESCO/Ministère de l'Éducation nationale.

# **LE NOM DE FAMILLE « KUNYA » POURRAIT-IL, CHEZ LES ÉLÈVES, ÊTRE UN FACTEUR D'ABANDON SCOLAIRE D'EXCLUSION SOCIALE**

*Rachid BEKKAJ*

*Abdelilah CHARYATE*

## **INTRODUCTION**

Enrêvisant, le rapport<sup>1</sup> du Maroc sur l'exclusion scolaire était lancé au moment où le pays connaissait des changements constitutionnels sans précédent, on remarque que le processus démocratique a été renforcé à la fin d'une décennie de réformes marquées par la mise en place de chantiers ambitieux dans le cadre du développement du secteur éducatif, dont notamment le parachèvement du programme important mené dans le cadre du Plan d'Urgence depuis 2009.

En survolant la littérature scientifique, on ne saurait pour autant considérer que la problématique de l'exclusion se substitue tout simplement à l'inégalité des chances scolaires. Puisqu'on s'aperçoit que la thématique « exclusion scolaire, exclusion sociale » rejoint celle de la reproduction sociale des inégalités.

Généralement, les recherches classiques sur la déscolarisation soulignent l'impact des conditions sociales sur le rapport au travail scolaire des élèves dans les milieux défavorisés, sans s'ouvrir sur d'autres dimensions d'ordre psychologique ou sociologique.

Ces recherches montrent que les niveaux de compétences et le retard scolaire sont fortement corrélés, ainsi, ce sont les élèves les plus en retard qui ont les résultats les plus faibles aux évaluations.

Ce qui nous a poussés à mettre l'accent, dans notre recherche, sur une nouvelle brèche de la thématique de l'exclusion sociale basée sur le nom de famille (« Kunya » en arabe) entant que repère identitaire, socialement reconnu comme une valorisation du statut social. Afin de démontrer l'impact des variables

psychosociales de l'abandon scolaire et de l'exclusion sociale dues au harcèlement que subissent certains enfants, en relation avec leurs noms de famille ayant une

---

<sup>1</sup> Conseil supérieur de l'éducation et de la formation et de la recherche scientifique (2015), Rapport national sur les enfants non scolarisés, Unicef & CSEFRS

connotation négative, mal écrits ou enregistrés dans les registres de l'état civil, et qui leur cause des ennuis.

Tout le monde sait que le harcèlement est un comportement agressif et non toléré, qui se manifeste chez certains enfants d'âge scolaire et qui trouve souvent son origine dans un rapport de force déséquilibré, qu'il soit réel ou simplement ressenti. Il reste un comportement préjudiciable qui tend à se répéter, ou qui a en tout cas un potentiel de répétition qui touche la dignité des personnes qui le reçoivent. Ce type de harcèlement, relatif au nom de famille, peut-il donc conduire à l'abandon scolaire ?

## **LE PHÉNOMÈNE D'EXCLUSION SCOLAIRE**

### ***a. Perspective générale***

Dans la continuité de ses travaux, l'Instance nationale d'évaluation auprès du conseil supérieur de l'enseignement a analysé les facteurs ayant un effet sur l'exclusion scolaire et constituant les barrières les plus importantes à la scolarisation des enfants et a distingué ceux liés à la demande éducative, en particulier les barrières économiques et sociales de ceux liés à l'offre éducative mise en place.

« L'exclusion des enfants du système scolaire trouve ainsi ses causes dans une dynamique continue de la conjugaison des facteurs tant sociaux et économiques que structurels. Le progrès important réalisé en termes d'accès à l'école fondamentale rend l'exclusion scolaire dans le contexte marocain principalement liée au décrochage scolaire ».

L'instance nationale d'évaluation confirme que dans le préscolaire la discrimination genre est accrue en milieu rural, en comparaison avec le primaire où les obstacles structurels sont liés au retard d'accès et au redoublement représentent les facteurs majeurs de l'abandon scolaire. Tandis que dans le secondaire les barrières socio-économiques deviennent plus importantes que dans le Primaire.

Le terme d'exclusion s'est imposé à la fin des années 1980, et son développement au sein de l'appareil des gouvernements et des communautés scientifiques, devient une clé de lecture autour de quatre thèmes: la ville, l'école, l'emploi et la protection sociale (Fassin, 1996).

L'exclusion sociale étant plus particulièrement liée aux facteurs structurels, systémiques et aux conditions économiques des enfants qu'aux facteurs socioculturels, elle souligne l'échec scolaire et les disparités du niveau de vie en constituent ses principaux traits.

### ***b. Comprendre l'exclusion sociale avec une analyse sociologique fonctionnelle***

Au-delà du repérage des données existantes sur les profils familiaux et sociaux des élèves concernés, et pour comprendre le phénomène de l'abandon scolaire autrement, il s'agit d'établir le niveau de connaissance actuel des mécanismes qui engendrent, reproduisent, aggravent les phénomènes de relégation scolaire des enfants.

La sociologie nous démontre, depuis Durkheim en passant par Malinowski jusqu'au Radcliffe-Brown, que la stratification sociale et le système de domination sont une exigence fonctionnelle ayant un impact sur l'inclusion ou l'exclusion de l'individu.

Dans ce sens, la littérature scientifique de la sociologie fonctionnelle nous propose aujourd'hui trois courants pour comprendre la réalité sociale de l'exclusion dans le milieu scolaire :

- Le fonctionnalisme absolu de Malinowski et Radcliffe-Brown;
- La structuro-fonctionnalisme de Parsons;
- Le fonctionnalisme de moyenne portée de Merton.

Ce qui nous intéresse dans cette stratification sociale, c'est les différents concepts qui expliquent le système de domination dans la communauté des élèves, à savoir tout ce qui est dysfonctionnement, catégorisation, exclusion ou adaptation ...

Même si, en général, la variation des socialisations familiales est encore prioritairement convoquée par les sociologues pour comprendre les inégalités de réussite à l'école, leurs analyses donnent une part beaucoup plus d'importance aux interactions entre la scène familiale et la scène scolaire, qui impactent les parcours scolaires des élèves, via les difficultés scolaires et les formes de stigmatisation et de dévalorisation qui y sont associées.

### ***c. Les aspects sociologiques des noms de famille***

Le phénomène des noms de famille est **inscrit dans une histoire** (Fellah, Z., 1978) si aujourd'hui le nom de la personne est composé par deux éléments « Kunya » qui est le nom de la famille et « al Isme » qui est le prénom, dans l'histoire des noms on trouve « Kunya » puis « al Isme » et « Nassab » l'appartenance généalogique.

Composée de "ABU" père de ou de "UMM" mère de ; et d'un nom propre généralement celui de la fille ou du fils aîné ; ABU ALI - père de ALI ; UMM KULTUM - mère de KULTHUM.

Le nom de famille est aussi **un phénomène des villes au Maroc**, puisque dans les villes surtout dans les villes moresques le nom de famille est un héritage sacré, il est signe de la race, mais aussi de protection des biens et des situations sociales des familles dans la société. Dans la société marocaine, les noms de famille sont consacrés aux moresques, les shofars et les notables, ces trois composantes qui constituent les piliers du pouvoir politique au Maroc (Bekkaj R., 2010). Sans oublier les Oulamas (ayant fait des études de la religion), les juifs marocains et les grands commerçants. Culturellement, l'usage du nom de famille était aussi un signe de

respect et de pudeur. II est fréquent dans la tradition arabe, d'appeler par mesure de respect, un homme ou une femme par la Kunya.

Le nom reflète aussi **une identité dans la société tribale**, où le nom devient Nassab (Loukili H., 2018), souvent il fait référence à l'appartenance géographique, c'est à dire douar ou tribu. Au Maroc, vu sa diversité culturelle et ethnique en plus de ces deux éléments, on trouve des pratiques d'ordre culturel qui sont aussi des repères identitaires, nous citons à titre d'exemple : Tatouage, habits.

Le nom de famille est **un produit social dans la période coloniale** (Gruner R., 1984) au moment du protectorat français, c'est-à-dire le nom de la famille était lié à la création de l'état civil. Il faut signaler que l'origine de l'instauration de l'état civil moderne au Maroc remonte à cette étape de l'histoire du Maroc (1912-1956) : dans un premier temps dévolu aux résidents français et étrangers (dahir du 4 septembre 1915), puis aux Marocains (dahir du 8 mars 1950).

Vu que la majorité des Marocains n'avaient pas des noms de famille, leur état civil est fait selon « Laqab » (Fellah, Z., 1978) le surnom. Selon les études qui ont été faites sur « laqab », cet élément est tout simplement un surnom tiré d'un trait physique ou d'un titre honorifique, ce qui a produit avec le temps un phénomène social qui a son impact sur la réalité des individus et des familles.

#### ***d. Facteurs psycho-identitaires du décrochage scolaire***

En psychologie sociale, l'identité apparaît comme un thème central dans différents courants et différentes époques depuis les travaux de William James, George Mead, Henry Tajfel, des courants phénoménologique et existentiel jusqu'à la psychologie cognitive du soi.

Ce qui nous intéresse dans notre thématique de recherche, ce sont les concepts qui cadrent l'analyse de l'exclusion scolaire relative au nom de famille, à savoir l'estime de soi, le regard d'autrui, la comparaison, l'équilibre psychologique, la valorisation, la catégorisation, les stigmates, les stéréotypes... Ces cadres de référence théorique orientent l'explication de l'harcèlement abordé en haut.

Si l'on regarde à présent du côté de l'impact de ces noms de famille, on dispose de quelques éléments théoriques pour éclairer ce lien puissant entre l'identité sociale et familiale et l'abandon scolaire, puisque l'identité se maintient et évolue dans la rencontre de l'individuel, du relationnel et du social (Charyate A., 2019):

- Elle désigne l'ensemble des mécanismes psychologiques (cognitifs, affectifs, comportementaux...);
- Elle se fonde dans une dynamique interactionnelle;
- Les repères identitaires influencent l'insertion de l'individu dans la société (camaraderie, groupe d'appartenance...);
- Les besoins identitaires fondamentaux (besoin de visibilité, d'intégration, de valorisation, de contrôle, d'individuation...).

Les données qu'on présente dans cette étude sont largement confirmées par ces cadres d'analyse.

## APERÇUS DES RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

Les obstacles à l'inclusion scolaire peuvent aussi venir du fait de ne pas comprendre comment l'inégalité sociale se transforme en différenciation scolaire à travers des histoires singulières déclenchées par les noms de famille. Si certains élèves échouent à l'école, il ne faudrait pas sous-estimer ce qui les dérange. Il faut souligner peut-être l'importance, d'une part, des mécanismes et repères de l'estime de soi et d'autre part, de la construction du cadre du respect mutuel relatif aux noms de famille.

Ainsi, dans l'ensemble, sans nier les contraintes de l'approche exploratoire avec lesquelles on a abordé le sujet de notre étude, on est arrivé aux résultats préliminaires suivants :

**Tableau 1:** Traitement des données des focus groups

<b>Une population de stagiaires et d'étudiants</b>	<b>Masculin</b>	<b>Féminin</b>	<b>Total</b>
CRMEF/RSK	14	20	34
ISMAC	12	18	30
ESEF/K	16	23	39
<b>Total</b>	57	46	103

Nous avons noté les noyaux de sens qui reflètent une partie de la réalité sociale et professionnelle de l'espace scolaire, entant qu'un espace de socialisation sensé assurer la sécurité de tous les enfants de toutes sortes de violences verbales, morales ou physiques, et garantir un environnement sain où tous les individus sont respectés sans discrimination :

<b>Recueil des principaux noyaux de sens</b>
- Impact des noms sur la scolarisation.
- Signification de certains noms provoquant le harcèlement.
- Attitudes des enseignants et responsables administratifs.
- Noms de famille et problèmes de scolarisation.
- Harcèlement dû au nom de famille et déperdition scolaire.

Ces résultats introductifs confirment déjà l'objet de notre recherche et renforcent la réponse à la question centrale de notre étude.

Les réponses aux questions de positionnement :

1- Croyez-vous que les noms de famille et même les prénoms ont un impact négatif sur la scolarisation des apprenants ?	Grand impact 17,6%	Moyen impact 49%	Pas d'impact 35,3%
2- Avez-vous remarqué dans votre cursus scolaire qu'il y a des apprenants qui ont des noms de famille ou des prénoms qui leur causent des réactions inappropriées de la part de leurs camarades ?	J'ai remarqué ça 37,3 %	Parfois 49%	Je n'ai pas remarqué ça 35,3%
3- Croyez-vous que c'est la signification de ces noms de famille ou prénoms qui causent ces réactions chez leurs camarades ?	Je crois que oui 43,1%	Peut-être 39,2%	Je ne crois pas 17,6%
4- Est-ce que les comportements de harcèlement relatif aux noms sont plus présents dans l'espace classe ou bien à l'extérieur ?	Dans la classe 23,5%	je ne suis pas sûr 15,7%	Hors classe 58,8%
5- Pensez-vous que les attitudes des responsables pédagogiques ou administratifs renforcent ce type de harcèlement ou bien participent à sa diminution ?	Je crois que oui 15,7%	Peut-être 29,4%	Je ne crois pas ça 54,9%
6- Avez-vous remarqué durant votre cursus scolaire que le harcèlement relatif aux noms provoque des problèmes de scolarisation chez les élèves ?	Je n'ai pas remarqué ça 19,6%	Peut-être 52,9%	Je ne crois pas 27,5%
7- Avez-vous remarqué dans votre cursus scolaire que le harcèlement relatif aux noms pousse certaines élèves à quitter l'établissement scolaire ?	Je crois que oui 19,6%	Peut-être 41,2%	Je ne crois pas 39,2%

Comme le démontrent les résultats de ces confirmations de positionnement, on peut penser à développer une réflexion sérieuse sur la variable du nom de famille et de son influence sur le processus d'abandon, ou au moins dans son déclenchement chez certains enfants.

La validité de ces résultats ne sera captée que par le taux d'abandon scolaire dû au phénomène qu'on a étudié, enregistré sur terrain dans les établissements scolaires. En effet, l'abandon scolaire reste un phénomène complexe, et il est de plus en plus reconnu que se décrocher du système éducatif peut constituer un handicap sérieux de la socialisation et de l'inclusion sociale. Son articulation avec de nouvelles variables, tel le nom de famille, constitue une nouvelle opportunité pour mieux le saisir. L'espace scolaire est un espace composite nécessitant une variation et une différenciation d'angles d'attaque.

## CONCLUSION

Au terme de cette synthèse susceptible d'éclairer la thématique «exclusion sociale, exclusion scolaire», il nous semble que peuvent être dégagés deux ordres de constat:

- Selon notre étude, l'exclusion à l'école persiste toujours dans l'espace scolaire et les élèves les plus fragiles sont aussi ceux qui sont stigmatisés à cause de leurs noms de famille, ou à cause des stéréotypes et préjugés très typés sociologiquement, et reproduits individuellement ;
- Nos connaissances sur les mécanismes d'exclusion sont pourtant actuellement limitées et peu coordonnées. Elles doivent émaner des secteurs, des disciplines, des approches différentes (sociologiques, psychologiques, anthropologiques, historiques...).

Nos résultats ont démontré que le nom de famille comme produit d'un processus de socialisation participe au renforcement des actions qui légitiment le non-respect :

- Mépris, humiliation ;
- Harcèlement, blocage ;
- Peut provoquer la déperdition scolaire ;
- Peut renforcer l'exclusion sociale...

Il reste à croiser systématiquement dans la continuité de notre étude, les modes de recueil de données concernant les noyaux de sens qui formeront l'objet d'une réflexion commune approfondie.

### ***Recommandations et perceptives***

Trois grandes orientations sont dégagées en concertation avec les acteurs de l'espace scolaire et de leurs partenaires dans le champ de l'éducation et de la formation, nous les proposons ainsi sous forme d'approches concrètes et réalisables :

- Une approche législative:
  - Encourager les citoyens à changer les noms qui causent des ennuis aux élèves;
  - Faciliter la procédure administrative du changement des noms de famille;
- Une approche communicative:
  - Mobilisation sociale autour du phénomène de harcèlement relatif au nom de famille;
  - Développement des outils de communication (sur papier, numérique, réseaux sociaux...);
- Une approche pédagogique:
  - Avec les parents pour changer les noms à problème;
  - Avec les enseignants et les responsables des établissements scolaires pour réduire les agressions que subissent les élèves ayant des noms à problème.

## REFERENCES

- Bekkaj R., (2010). Dix questions sociologiques au Maroc contemporains, Ed somagram, Casablanca, pp. 25-27.
- Berger P. & Luckmann T. (1986). La Construction sociale de la réalité, Paris, Méridiens, Klincksieck.
- Charyate A., (2019). L'identité professionnelle des futurs professeurs, Éditions universitaires européennes, ISBN-13 : 978-613-9-51304-8, <http://www.editions-ue.com>
- Conseil supérieur de l'éducation et de la formation et de la recherche scientifique (2015). Rapport national sur les enfants non scolarisés, Rabat, Unicef & CSEFRS.
- Didier Fassin, Figures contemporaines de la pauvreté urbaine, Revue française de sociologie, 37, 1, 1996.
- Durkheim É., (1969). Journal sociologique, Paris, Presses universitaires de France.
- Durkheim É., (1975). Textes 1 Eléments d'une théorie sociale, Paris, Ed. de Minuit.
- Gruner R, (1984). Du Maroc traditionnel au Maroc moderne : Le Contrôle civil au Maroc, 1912-1956, Paris, Nouvelles Éditions latines.
- <https://www.coe.int/fr/web/children/bullying>
- Fellah Z., Le nom arabe, onomastique et catalographie, Mémoire, École Nationale Supérieure des Bibliothécaires, 1978, pp5-11.
- Loukili H., (2018). Le tatouage dans « pèlerinage d'un artiste amoureux » de Khatibi. Une archive berbère à fleur de peau, Revue Interdisciplinaire, Vol 3, N°1, pp1-34.
- Malinowski B., (1913). The Family among the Australian Aborigenes; a Sociological Study, London, University of London Press.
- Mead G.H., (1934). Mind, Self, and Society, ed. Charles W. Morris, University of Chicago Press.
- Merton R. K., 1953 [1949], L'analyse fonctionnelle en sociologie, 66-168 in R. K. Merton, Éléments de méthodesociologique, Paris, Plon.
- Tajfel H., (1982). Social identity and intergroup relations, Cambridge University Press.

# **LES PERCEPTIONS DES ÉLÈVES À RISQUE DE QUITTER L'ÉCOLE SUR L'ABANDON SCOLAIRE: CAS DES LYCÉES D'AÏT OURIR AU HAOUZ (MAROC)**

*LAHCEN KADDOURI*

## **INTRODUCTION**

Cette étude s'intéresse à l'étude des perceptions des élèves des lycées d'Aït Ourir (El Haouz, Maroc) sur le phénomène de l'abandon scolaire. Notre étude s'est focalisée principalement sur les élèves à risque de quitter l'École qui connaissent énormément des difficultés d'apprentissage et d'intégration. Ces élèves pourraient être victimes de l'échec scolaire interne à cause d'un cumul de difficultés scolaires qui s'étale sur des années.

Les facteurs, les causes et les conséquences de l'abandon scolaire ont été largement débattus dans plusieurs études et dans des contextes variés. Notre objectif dans cette étude est d'examiner les perceptions de nos informateurs sur leur échec scolaire et les solutions qu'ils proposent pour combattre ce fléau. Lesdites perceptions sont analysées en confrontation avec les différentes approches théoriques ayant abordé l'abandon scolaire (sociolinguistique de l'éducation dont le fondateur est BERNSTEIN, la théorie de la reproduction de BOURDIEU et PASSERON, etc.).

## **CADRE THÉORIQUE**

L'échec scolaire est le résultat d'un processus long qui s'étale sur toute la vie de l'élève. Cela signifie que plusieurs facteurs interviennent de manière directe ou indirecte selon le cas de l'élève en situation d'échec scolaire. D'ailleurs, il n'y a pas un seul type d'élève en situation d'échec scolaire. Les recherches ayant abordé ce phénomène avancent que ces facteurs peuvent être d'ordre personnel, social et scolaire. Nous pensons que cette classification n'est que méthodique dans la mesure où l'être humain est d'abord un être social, et qu'il y a toujours de l'interaction entre l'individu et son milieu. Ceci implique une complémentarité entre les différentes instances de socialisation pour bien contourner les causes de ce phénomène.

Les modèles théoriques ayant abordé le phénomène de l'échec scolaire sont multiples. Certains l'inscrivent dans son cadre social global en octroyant de l'importance au contexte socioculturel de l'individu. D'autres avancent que l'individu a toute la latitude de dépasser les obstacles de son milieu socioculturel en arguant que plusieurs élèves ont réussi à réaliser d'excellents résultats même s'ils sont issus de milieux sociaux défavorisés.

Le modèle théorique de BERNSTEIN (1975) s'inscrit dans le cadre de la sociolinguistique de l'éducation. C'est un modèle qui articule le mode d'usage de langage, les caractéristiques socioculturelles et l'orientation cognitive. Il postule que les inégalités devant l'école trouvent leurs explications au niveau des caractéristiques socioculturelles des familles. En effet, le rapport au monde se détermine au niveau des relations sociales qui diffèrent selon les contextes d'éducation. Ainsi, les classes sociales favorisées communiquent dans un code élaboré qui privilégie les relations logiques et l'autonomie. Un tel mode de socialisation favorise cette couche sociale puisqu'il attribue à leurs élèves les capacités d'abstraction qui sont indispensables à la réussite scolaire. Par contre, les classes sociales défavorisées recourent à un code restreint qui donne de la priorité à la substance au détriment des relations logiques et de l'abstraction. En plus, le mode de socialisation de cette couche sociale ne favorise pas l'autonomie puisqu'il contrôle l'enfant en lui imposant les valeurs communautaires afin qu'il s'adapte au groupe. Ce mode de socialisation ne favorise pas l'abstraction, l'épanouissement et l'autonomie de l'enfant, et par conséquent les élèves issus de ce milieu défavorisé trouvent souvent des difficultés scolaires.

La théorie de la violence symbolique fondée par Pierre BOURDIEU (BOURDIEU et PASSERON, 1970) vient pour rendre compte de la fonction du langage dans la transformation de l'individu individuel, sous l'effet du contact continu avec son environnement, en un individu social. L'individu perçoit le monde, le catégorise et l'intériorise par le biais du langage qu'il a acquis dans son milieu socioculturel. Il reçoit alors une vision et une division du monde propre à son contexte socioculturel sous forme de structures mentales qui se transforment en une sorte de système de dispositions sous l'effet de la répétition, de l'inculcation et de l'imposition des pratiques éducatives. Ce système de dispositions (l'habitus) devient reproducteur des structures sociales adaptées aux structures mentales intériorisées. Ainsi, l'individu individuel devient un individu social en réagissant aux structures sociales auxquelles il a appris à réagir grâce à l'incorporation de l'habitus primaire (la première socialisation de la famille).

Avec l'entrée à l'école, l'enfant subit un nouveau mode de socialisation qui lui inculque un modèle culturel, et par conséquent un modèle linguistique propre à l'école (l'habitus secondaire). Si l'habitus primaire et l'habitus secondaire convergent, l'enfant se trouve alors en situation de réussite scolaire. Par contre, si les deux habitus divergent, l'enfant pourrait se trouver en situation d'échec scolaire. Rappelons que c'est la classe sociale favorisée qui impose généralement son modèle culturel et linguistique à l'École, et par conséquent les élèves issus de cette classe sociale y sont favorisés.

La théorie de « Rapport au savoir » a été développée par CHARLOT (1997, 2003) en France pour appréhender les différentes représentations qu'ont les élèves et les familles de l'École. Le fondateur de cette théorie cherche à réfuter les thèses qui expliquent l'échec scolaire dans les milieux scolaires par l'origine sociale des élèves (la théorie de la reproduction). CHARLOT avance que ces théories arrivent à expliquer pourquoi les élèves des classes sociales défavorisées ne réussissent pas à l'École, mais elles ne fournissent pas des explications pertinentes pour les élèves de ces classes qui réussissent malgré tout. CHARLOT explique que le problème ne réside pas dans le handicap socioculturel, mais plutôt dans la boîte noire de l'École. Il appelle à examiner les pratiques pédagogiques (le contenu, les méthodes, l'évaluation, etc.) qui ne conviennent pas souvent à ces élèves. L'élève doit trouver alors du plaisir dans ce qu'il apprend. En bref, nous pensons que c'est l'École qui doit s'adapter à l'élève et pas l'inverse.

Pour expliquer l'échec scolaire, nous constatons que certains recourent au contexte socioculturel et d'autres privilégient les capacités de l'individu à dépasser tous les obstacles, quelle que soit son origine sociale. Nous pensons que les deux tendances se complètent puisque les facteurs sont multiples et s'interpénètrent. Par exemple, un élève issu d'un milieu défavorisé pourrait réussir si l'École le prend en charge dès le début pour dépasser les premiers germes de l'échec scolaire. De même, un élève issu d'un milieu favorisé pourrait échouer à l'École si sa famille vivait des conflits ou s'il souffrait des troubles d'apprentissages qui nécessitent l'intervention d'un autre tiers. Pour ce faire, nous avons laissé à nos informateurs dans cette étude la liberté d'exprimer les causes de leur échec scolaire et les solutions qu'ils proposent pour le dépasser.

## **MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Dans ce qui suit, nous commençons par présenter le lieu de notre étude à savoir les deux lycées d'Aït Ourir, ensuite nous nous attardons sur l'instrument de notre recherche et le déroulement de notre enquête.

### ***a. Lieu de l'étude***

Les deux lycées de notre étude se situent dans la ville d'Aït Ourir. Le premier lycée porte le nom de « Abṭij̣ih » et il a été fondé en 1984. Le deuxième a été bâti en 2006 et on l'appelle « Nouveau Lycée Qualifiant ». Un troisième lycée (Lycée Tariq Ibn Ziyad) vient d'ouvrir ses portes en septembre 2020, mais nous l'avons écarté de notre étude vu les difficultés de démarrage de cet établissement. D'ailleurs, les deux premiers établissements accueillent 90% des élèves de cette ville.

Aït Ourir est une petite ville de 39188 habitants, dont 20 sont des Étrangers<sup>2</sup>. Elle se trouve dans la province d'El Haouz et se situe à 35 km au sud-ouest de Marrakech au sud du Maroc. Elle est un passage principal pour accéder aux montagnes du Grand Atlas, Ouarzazate et Azilal.

---

<sup>2</sup> - Ces statistiques nous ont été fournies par le service technique de la municipalité d'Aït Ourir.

La monographie de cette ville (Municipalité d'Aït Ourir : 2007) nous informe que son histoire reste ambiguë. Les indices que nous y trouvons sont relatifs plutôt à la tribu de Mesfioua où se situe cette ville. Aït Ourir en tant que site ne commence à être reconnu qu'à partir de la fin du 19<sup>e</sup> siècle et le début du 20<sup>e</sup> siècle, notamment avec certains voyageurs européens. Brive, qui a visité cette région entre 1903 et 1907, est le premier qui a cité le nom d'Aït Ourir. Il a signalé que le douar d'Aït Ourir se situe au bord de la rivière du Zat à côté de la Kasbah du pacha Elglaoui, et que ses habitants étaient principalement des petits commerçants qui vendaient du thé et du sucre aux forces de ce pacha. Ainsi, l'apparition d'Aït Ourir reste liée au pacha Elglaoui et le développement de cette ville s'est effectué autour du douar d'Aït Ourir, qui à son tour a été bâti près de la Kasbah d'Elglaoui.

### ***b. Enquête***

Pour mener cette étude, nous avons élaboré un questionnaire pour obtenir les données relatives à l'échec scolaire de nos informateurs. Nous aimerions bien compléter notre enquête par questionnaire par des entretiens, mais les conditions sanitaires que vit notre pays ne le facilitent pas. Cependant, pour dépasser le caractère sommaire des questions fermées, nous laissons toujours à nos informateurs la liberté d'ajouter d'autres données qu'ils jugent plus pertinentes à leurs situations.

Pour administrer notre questionnaire, nous l'avons donné à quelques professeurs et surveillants généraux pour le distribuer auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Nous avons distribué 140 copies, mais nous n'en avons reçu que 96.

Pour analyser les données empiriques de notre étude, nous avons combiné l'analyse quantitative et l'analyse qualitative. Pour les catégories d'analyse, certaines sont déjà proposées à nos informateurs et d'autres sont dégagées à partir de leurs réponses aux questions ouvertes.

Notre questionnaire se compose de quatre axes (voir le questionnaire en annexe) qui se présentent comme suit:

- Les données contextuelles de nos informateurs : mis à part les données sociologiques classiques portant sur le sexe, l'âge, et le niveau d'instruction des élèves, les autres informations nous donnent une vue d'ensemble sur le contexte de leur socialisation familiale. Il s'agit du lieu de résidence de leurs familles (la ville ou la campagne), la (les) langue (s) de communication à la maison et le niveau d'instruction de chacun des autres membres de leurs familles (les parents et la fratrie).
- La vie scolaire: dans cet axe, nous visons principalement la biographie scolaire de nos informateurs. Ce qui nous a donné une vue d'ensemble sur le cumul des facteurs de l'échec scolaire. Ainsi, nous cherchons à dévoiler le niveau scolaire de nos enquêtes, le degré de leur motivation pour l'Ecole, leurs absences, les années du redoublement, l'amour ou la haine de l'Ecole et le temps qu'ils consacrent pour l'étude à la maison. Les données empiriques de cet axe ont dévoilé les événements saillants qui pourraient influencer leurs rendements scolaires.

- Les causes des difficultés scolaires: cet axe est le noyau de notre recherche. Il vise les perceptions de nos informateurs sur les causes de leur échec scolaire. Nous avons proposé à nos informateurs quelques facteurs qui pourraient causer leur échec scolaire. Ces facteurs ont été déterminés en fonction des sous-basements théoriques qui orientent ce travail. Nous pouvons les classer en causes d'ordre personnel (manque de motivation, les capacités intellectuelles, etc.), causes d'ordre scolaire (problèmes d'orientation, contenu non adapté au contexte socioculturel de l'élève, méthodes pédagogiques, manque du matériel didactique, etc.) et causes d'ordre familial (divorce des parents, maladie d'un proche, travail au foyer, etc.). Enfin, nous avons laissé à nos enquêtes la liberté d'ajouter d'autres causes qu'ils jugent plus pertinentes et qu'ils ne trouvent pas dans les propositions avancées.
- Solutions proposées aux difficultés scolaires: dans cet axe, nous n'avons proposé aucune solution à nos informateurs. Nous leur avons laissé la liberté d'avancer les solutions qu'ils trouvent plus compatibles avec leurs situations.

## **PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE**

Nous commençons par présenter les données contextuelles de nos informateurs. Ensuite, nous développerons de manière sommaire leur vie scolaire et leurs difficultés scolaires. En dernier lieu, nous nous attarderons sur les solutions qu'ils proposent à leurs difficultés scolaires.

### ***a. Éléments contextuels de nos informateurs***

Rappelons que les profils sociologiques de nos informateurs nous fournissent une vue d'ensemble sur leur milieu de socialisation. Ce qui nous facilitera l'explication de l'échec scolaire de nos enquêtes puisque l'impact de l'environnement socioculturel influe généralement sur le rendement scolaire des élèves.

45,83% des élèves sont du sexe masculin (soit 44 élèves) et 54,17% sont du sexe féminin (soit 52 élèves). Pour l'âge, nous constatons que 70,83% de nos informateurs ont l'âge normal du lycée (entre 16 ans et 19 ans) et le reste des élèves ont un âge qui s'étale entre 20 ans et 23 ans (28 élèves, soit 29,16%). Pour le niveau scolaire, nous observons que les trois quarts de nos informateurs se situent au niveau de la 2<sup>e</sup> année du baccalauréat. Nous pensons que ce constat est logique, car c'est le niveau de l'examen terminal du baccalauréat, et par conséquent les élèves qui souffrent de l'échec interne redoublent à ce niveau-là. Pour les autres niveaux, les élèves de la 1<sup>ère</sup> année du baccalauréat représentent 16,66% (soit 16 élèves) et ceux du tronc commun représentent 8,33% (soit 8 élèves).

En ce qui concerne la spécialité de nos informateurs, les trois quarts des élèves optent pour la littérature et les sciences humaines et un quart seulement pour les sciences exactes. Nous pensons que ces statistiques reflètent encore la représentation des élèves sur le choix de la littérature et les sciences humaines et sociales. L'orientation en cette spécialité ne se fonde ni sur la motivation ni sur la disposition des prérequis nécessaires en matières principales, mais on pense encore que cette spécialité est facile et exige uniquement le travail de la mémoire.

Et par conséquent, tous les élèves ayant un niveau lacunaire optent pour la littérature et les sciences humaines.

Le tableau suivant synthétise le reste des données sociologiques de nos informateurs

Résidence de la famille		Distance entre la résidence de l'élève et le lycée			Langue(s) pratiquée(s) à la maison			Scolarisation de la famille									
									Père	Mère	Frère 01	Frère 02	Frère 03	Frère 04	Frère 05		
Campane	ville	- 2 km	2 à 5 km	+ 5 km	Amz	AM	Amz + AM	Non scolarisé	56 58,33%	52 54,16%	16 16,66%	20 20,83%	56 58,33%	76 79,16%	92 95,84%		
								Scolarisé	Primaire	16 16,66%	24 25%	32 33,33%	36 37,5%	16 16,66%	16 16,66%	00	
									secondaire	12 12,50%	12 12,50%	32 33,33%	36 37,5%	16 16,66%	04 4,16%	04 4,16%	
									Universitaire	12 12,50%	08 8,33%	16 16,66%	04 4,16%	08 8,33%	00	00	
68 70,83%	28 29,17%	56 58,34%	16 16,66%	24 25%	44 45,83%	40 41,66%	12 12,5%										
96		96			96												

Presque, les deux tiers des familles de nos informateurs habitent au milieu rural. La moitié des élèves sont proches de l'École et un quart seulement est loin de plus de 5 km. Les langues pratiquées à la maison sont seulement les langues maternelles (l'Amazighe, l'arabe marocain ou les deux à la fois). Au niveau de la scolarisation des membres des familles, nous constatons que presque la moitié des parents n'est pas scolarisée, et une part très faible de ceux qui sont scolarisés a un niveau universitaire. Pour la fratrie, la majorité des frères ne dépasse pas le niveau secondaire et une partie infime arrive à l'université.

Les données contextuelles de nos informateurs dévoilent que les germes de l'échec scolaire sont déjà là. En effet, la majorité des élèves est issue du monde rural où les conditions de vie ne favorisent pas un apprentissage de qualité. En plus, nous assistons à une discontinuité culturelle entre l'univers scolaire et l'univers familial. Ceci se justifie par les langues pratiquées à la maison et le niveau de scolarisation des membres des familles de nos informateurs.

### ***b. La vie scolaire de nos informateurs***

Nous désignons ici par la vie scolaire de nos informateurs une vue d'ensemble sur leurs biographies scolaires en visant plutôt les événements saillants qui pourraient influencer leurs rendements scolaires. Les tableaux suivants synthétisent la vie scolaire de nos informateurs.

Early leaving school in marginalized areas – 2021

Niveau scolaire			Degré de motivation pour l'École			Absence			Causes d'absence				Contact entre la famille et l'École		Causes			
Faible	Moyen	Bon	Faible	Moyen	Bon	-5	5 à 15	+15	Maladie	Manque de motivation	Conflit avec un prof/responsable	Autres	Oui	Non	Justifier son absence	Régler un conflit	S'informer sur son parcours	Autres
08 8,33%	72 75%	16 16,6%	00	48 50%	48 50%	64 66,6 %	24 25%	08 8,3%	64 66,6%	16 16,66%	00	16 16,6 %	24 25%	72 75%	16 55,1 7%	12 41,3 7%	00	01 3,4%
96			96			96			96				96		29			

<b>Redoublement</b>	<b>0 année</b>	36	37,50%	96
	<b>1 année</b>	32	33,33%	
	<b>2 années</b>	16	16,66%	
	<b>3 années</b>	8	8,33%	
	<b>+3 années</b>	4	4,16%	
<b>Années de redoublement</b>	<b>Primaire</b>	28	36,84%	76
	<b>Collège</b>	40	52,63%	
	<b>Lycée</b>	8	10,52%	
<b>Aimer l'École</b>	<b>Oui</b>	76	79,16%	96
	<b>Non</b>	20	20,84%	
<b>Qu'est-ce qui vous fascine à l'École ?</b>	<b>Espace de l'École</b>	40	24,40%	164
	<b>Enseignants</b>	68	41,46%	
	<b>Administration</b>	20	12,19%	
	<b>Programmes</b>	8	4,87%	
	<b>Amitié</b>	20	12,19%	
	<b>Autres</b>	8	4,87%	
<b>Le temps consacré chaque jour aux études à la maison</b>	<b>Rien</b>	26	27,08%	96
	<b>30 minutes</b>	38	39,50%	
	<b>1 heure</b>	20	20,80%	
	<b>2 heures</b>	10	10,40%	
	<b>+2 heures</b>	2	2,08%	

83,33% des élèves de notre étude avouent qu'ils n'ont pas un bon niveau durant leurs cursus scolaires. Au niveau de l'absentéisme, il paraît que la majorité de nos informateurs ne s'absentent que quand ils se sentent malades. Nous constatons également que la communication reste faible entre les deux instances de la socialisation, à savoir l'École et la famille. De même, les quelques familles qui se rendent à l'École ne vont que pour justifier l'absence de leurs enfants ou régler les conflits qu'ils ont eus avec les enseignants ou le staff administratif, et non pour s'informer sur l'évolution de la scolarisation de leurs enfants.

Au niveau du redoublement, presque les deux tiers de nos informateurs ont redoublé au moins une année, et la quasi-totalité de ces redoublements se situe au primaire et au collège. D'un autre côté, nous constatons que 80% des élèves

de notre échantillon ont manifesté leur amour pour l'École. Cependant, 4,87% parmi eux seulement ont avancé qu'ils sont fascinés par les programmes enseignés. La majorité de nos informateurs sont fascinés par l'espace de l'École et les relations interpersonnelles. En ce qui concerne le temps consacré quotidiennement aux études à la maison, un quart de nos informateurs n'y consacrent aucune minute, presque 40% des élèves ne dépassent pas 30 minutes, et 20% de nos enquêtes seulement y réservent une heure.

Les données de la vie scolaire de nos informateurs dévoilent que les difficultés dont souffrent nos informateurs sont le fruit d'un cumul qui s'étale sur tout leur cursus scolaire. En effet, les élèves de notre échantillon ne sont pas motivés pour l'École. En outre, il n'y a pas de coopération et de coordination entre la socialisation scolaire et celle de la famille pour aider ces élèves à surmonter leur échec interne. En plus, les programmes qu'on enseigne à l'École ne fascinent pas ces élèves. En dernier lieu, le temps que consacrent nos informateurs aux études à la maison reste très réduit et ne permet pas d'améliorer leur niveau. En bref, ces facteurs interagissent depuis des années pour aboutir à l'échec scolaire de nos informateurs.

### ***c. Les causes de l'échec scolaire***

Dans notre enquête, nous avons demandé à nos informateurs de présenter ce qu'ils pensent être les causes de leur échec scolaire. Le tableau suivant synthétise ces causes.

<b>Causes d'ordre personnel</b>	Manque de motivation	20	50	10	3,59%
	Capacités intellectuelles	20	50		
<b>Causes d'ordre scolaire</b>	Absences redondantes	0	0	232	83,45%
	Se sentir mal à l'École	8	3,40%		
	Ne pas aimer les cours	4	1,70%		
	Problèmes d'orientation	8	3,44%		
	Ne pas avoir les prérequis	16	6,89%		
	Etre faible en langue française	64	27,58%		
	Contenu non adapté à son contexte socioculturel	8	3,44%		
	Méthodes d'enseignement	48	20,68%		
	Manque du matériel didactique	40	17,24%		
	Méthodes d'évaluation adoptées par l'École	8	3,44%		
	L'École est loin	28	12,06%		
	<b>Causes d'ordre familial</b>	Travailler pour aider sa famille	20		
Travailler pour subvenir à ses besoins		8	22,22%		
Problèmes familiaux		8	22,22%		

Nous avons signalé que les causes de l'échec scolaire sont variées et multiples. Nous les avons classées en causes d'ordre personnel, celles d'ordre scolaire et celles d'ordre familial.

Dans cette étude, les causes d'ordre personnel sont minimales. Elles représentent 3,59% seulement de l'ensemble des fréquences des causes des difficultés scolaires. Ces causes se classent en deux sous-catégories : le manque de motivation et la faiblesse des capacités intellectuelles de certains élèves (20 fréquences pour chaque sous-catégorie, soit 50% pour chacune d'elles). Toutefois, nous n'avons pas pu préciser de manière détaillée ces causes d'ordre personnel, car nous pensons que ceci dépasse nos compétences et exige l'intervention d'autres spécialistes.

Les causes d'ordre familial n'ont pas également de poids dans l'ensemble des causes de l'échec scolaire de nos informateurs (36 fréquences, soit 12,94% de l'ensemble des fréquences des causes de l'échec scolaire). La cause principale de cette catégorie est le travail des élèves pour aider leurs familles (55,55%, soit 20 fréquences) et subvenir à leurs besoins personnels (22,22%, soit 8 fréquences). En dernier lieu, certains élèves soulignent que leurs difficultés scolaires proviennent de leurs milieux familiaux (22,22%, soit 8 fréquences). Il s'agit principalement du divorce des parents, de la maladie d'un proche, de la pauvreté de la famille, de conflits avec les parents et de l'environnement où habite l'élève.

Les résultats de notre étude dévoilent que les causes principales de l'échec scolaire de nos informateurs se situent au niveau de la boîte noire de l'École. En effet, 83,45% des fréquences de l'échec scolaire des élèves de notre échantillon relèvent de l'École. Ainsi, la première cause dans cette catégorie est leur faiblesse en langue française (64 fréquences, soit 27,18%). Nous pensons que le problème ne réside pas dans la langue elle-même, mais en langue en tant que vision du monde et véhiculaire d'une culture différente de celle de leur environnement culturel. Ce qui corrobore la discontinuité entre la culture scolaire et celle du milieu socioculturel des élèves. En outre, nos enquêtes avancent que les méthodes d'enseignement (48 fréquences, soit 20,68%) et le manque du matériel didactique (40 fréquences, soit 17,24%) sont des sources principales de leurs difficultés scolaires. Dans ce sens, il est incontestable de nier le rôle du matériel didactique en tant que facilitateur d'apprentissage, notamment dans les matières scientifiques. De même, souvent les conditions du travail ne permettent pas aux enseignants de suivre des démarches pédagogiques qui mettent l'apprenant au centre de l'opération de l'enseignant et d'apprentissage. À titre d'exemple, l'effectif élevé des classes ne favorise pas un cours de communication où tous les élèves y participent, notamment ceux ayant un niveau faible.

Le facteur de l'éloignement de l'École de la résidence familiale a été ajouté par plusieurs élèves (28 fréquences, soit 12,06%). Effectivement, les élèves qui habitent dans des douars loin de la route goudronnée trouvent énormément de difficultés à se rendre à l'École et se déplacent uniquement à vélos. D'autres facteurs qui s'inscrivent dans les causes d'ordre scolaire ont été avancés par nos informateurs, mais ils ont moins de fréquences dans leurs réponses à nos questionnaires. Il s'agit de « Ne pas avoir les prérequis » (16 fréquences, soit 6,89%), « Les méthodes d'évaluation adoptées par l'École marocaine » (8

fréquences, soit 3,44%), « Les problèmes d'orientation » (8 fréquences, soit 3,44%), « Se sentir mal à l'École » (8 fréquences, soit 3,44%) et « Hair l'École » (4 fréquences, soit 1,77%).

## **SOLUTIONS PROPOSÉES**

En ce qui concerne les solutions proposées pour surmonter leurs difficultés scolaires, nous constatons qu'elles s'intéressent seulement aux causes de la catégorie d'ordre personnel et de celle d'ordre scolaire.

Au niveau d'ordre personnel, nos informateurs appellent à un soutien psychologique aux élèves en situation d'échec scolaire. Ils proposent d'inviter des spécialistes à l'École pour aider ces élèves à améliorer leur motivation. Dans le même sens, ils insistent sur la création d'un climat convenable à l'apprentissage. Pour ce faire, ils invitent les responsables à ne pas se comporter avec arrogance en respectant l'élève tel qu'il est. En outre, ils soulignent qu'une interaction positive doit être établie entre le staff administratif, les professeurs et les élèves.

Au niveau de l'ordre scolaire, nos informateurs proposent un soutien en français pour ceux qui en ont besoin. Certains appellent même à supplanter le français par l'anglais, car c'est langue de la recherche et du travail aujourd'hui. D'autres avancent que les programmes doivent être révisés afin qu'ils répondent aux besoins réels des élèves. Ils ajoutent qu'ils doivent être allégés et simplifiés. D'un autre côté, nos enquêtes suggèrent de doter les établissements scolaires du matériel didactique convenable et de suffisamment de salles et de professeurs pour éviter des classes encombrées. Enfin, ils soulignent que les établissements scolaires doivent être proches de la résidence des élèves et, s'il est nécessaire, mettre à leur disposition le transport scolaire.

## **CONCLUSION**

Cette étude a pour objet l'étude des perceptions des élèves des lycées d'Ait Ourir sur leur échec scolaire. Pour l'aborder, nous avons entamé une enquête par questionnaire auprès de ces élèves.

L'étude a dévoilé que les germes de l'échec scolaire se trouvent dès le début dans le contexte social de nos informateurs. En plus, la biographie scolaire de nos enquêtes révèle des événements saillants qui ont alimenté les germes de leur contexte social pour exacerber leurs difficultés scolaires.

Les perceptions de nos informateurs sur leur échec scolaire s'inscrivent principalement dans la boîte noire de l'École. L'examen minutieux de cette boîte s'impose, notamment au niveau des langues et des curricula.

Enfin, nous pensons que la résolution du phénomène de l'abandon scolaire ne peut réussir que si elle s'inscrit dans l'approche globale du projet de la société. Un projet qui prendra en considération une complémentarité entre les différentes instances de socialisation (la famille, l'École, les médias, la société civile, l'économie, etc.). Toute approche parcellaire de ce fléau ne peut aboutir qu'à l'échec.

## REFERENCES

- ARRAICHI, Rachid. (2017). *Francophonie, Éducation et Pouvoir au Maroc*, Maroc, Editions Approches.
- BARDIN Laurence (2007). *L'analyse de contenu*, Paris, QUADRIGE/PUF.
- BERNSTEIN Basil (1975). *Langage et classes sociales*, Paris, Editions de Minuit.
- BOUDON Raymond (1973). *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.
- BOUKOUS Ahmed (1999). *Dominance et différence. Essai sur les enjeux symboliques*, Casablanca, Editions Le Fenec.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1970). *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit.
- CANIVET Catherine, CUCHE Catherine, JANS Véronique, LECOQ Catherine et LOMBART Anne-Françoise (2006). *Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire? Comprendre les processus et les mécanismes des différentes formes de décrochages scolaires et construire des solutions avec les acteurs de terrain*, Bruxelles, FUNDP.
- CHARLOT Bernard (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. France, Anthropos.
- CHARLOT Bernard (2003). *La problématique du rapport au savoir*. Dans S. Maury et M. Caillot(Dir.) : *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Editions Fabert, p. 33-50.
- LONGHI Gilbert et GGUIBERT Nathalie (2003). *Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*, France, Éditions de la Martinière.
- ZAY Danielle (2005). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*, Paris, Presses Universitaires de France.

## ANNEXE

### Questionnaire de recherche

Cette recherche a pour objet l'étude des causes des difficultés d'apprentissage qui pourraient mener à l'abandon scolaire chez des lycéens d'Ait Ourir. Ses résultats seront présentés lors d'un colloque international, dont le thème est « L'abandon scolaire », qui se déroulera en décembre 2020 à la Faculté Polydisciplinaire de Béni Mellal. Nous tenons à vous signaler que ces résultats ne seront exploités que dans la recherche scientifique, et nous vous garantissons le caractère discret de ces données.

#### ***I- Informations contextuelles***

- Sexe :     M                     F
- Âge : .....
- Niveau : TC 1     bac 2             bac
- Section : Littérature et sciences humaines Sciences (SVT, physique...)
- Résidence familiale :     Ville                     Campagne



### III- Les causes des difficultés scolaires

À quoi attribuez vos difficultés scolaires ?

- Manque de motivation
- Vos capacités intellectuelles (manque de concentration, mémoire faible, etc.)
- Vos absences redondantes
- Je ne me sentais pas à ma place à l'École.
- Je n'aime pas les cours
- Problème d'orientation
- Je n'ai pas la base nécessaire pour poursuivre mes études
- Je suis faible en langue française
- Contenu non adapté à mon contexte socioculturel
- Méthodes suivies ne facilitent pas ma compréhension
- Manque du matériel didactique
- Méthodes d'évaluation adoptées par l'École
- Travailler pour aider ma famille
- Travailler pour subvenir à mes besoins
- Problèmes familiaux :                      Oui                      Non

Si oui, quels sont ces problèmes ?

Divorce des parents                      Maladie des parents

Autres.....

- L'École est loin de votre résidence
- Autres causes de vos difficultés scolaires non citées en haut: .....
- .....

### IV- Solutions proposées aux difficultés scolaires

- Quelles solutions proposez-vous pour dépasser vos difficultés scolaires ?  
.....;



# CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE ET FONCTIONNEMENT DES DISPOSITIFS DE « SECONDE CHANCE » EN FRANCE: LE CAS DE LA GARANTIE JEUNES

LAURA BERTRAND

## Introduction

Le décrochage scolaire a d'abord été utilisé sous le nom de « *school dropout* » pour désigner l'abandon des études dans l'enseignement secondaire aux États-Unis. Après avoir transité par le Québec, l'utilisation de cette notion apparaît en France à la fin des années 2000 dans les textes institutionnels qui traitent les problématiques relatives aux parcours scolaires (Bernard, 2015). Ce terme à connotation négative peut renvoyer à diverses situations et peut être appréhendé différemment selon l'objet d'étude visé. Plusieurs expressions sont employées pour aborder le décrochage scolaire: « *abandons scolaires* », « *ruptures scolaires* », « *interruptions précoces* », « *déscolarisation* ». Néanmoins, il est plus largement défini dans les recherches comme un processus multifactoriel qui suit une certaine progression en trouvant son origine à l'école primaire (Bernard, 2011). De plus, si l'on se réfère au code de l'Éducation, les décrocheurs concernent les jeunes qui « *ont suivi un cursus de lycée sans obtenir le baccalauréat ou bien un cursus menant à un CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) ou à un BEP (Brevet d'Études Professionnelles) (ou équivalent), sans en obtenir le diplôme, où ils ont quitté l'école au niveau du collège (avec ou sans le brevet)* ». <sup>3</sup>

Depuis toujours, des élèves sortent du système éducatif sans un premier niveau de qualification. Cependant, l'attention plus grande portée par les pouvoirs publics doit être reliée aux changements politiques et sociaux dans la société. Avant les années 60, les études inachevées étaient considérées au sein des classes populaires comme une forme de destin social presque inéluctable. Il y avait deux réseaux d'éducation distincts : le réseau primaire qui était fréquenté par les élèves issus des classes populaires et qui menait rapidement à l'insertion professionnelle ; et le réseau secondaire qui conduisait généralement les élèves vers des études longues et qui était fréquenté par des élèves de milieux aisés (Thin, Millet, 2005). Dans ce contexte, la question des sortants sans diplôme n'était pas sollicitée. Or, à partir des années 70 avec la massification de l'enseignement secondaire, la volonté est de donner un accès à l'école au plus grand nombre (Merle, 2002). Les différentes réformes ont introduit une norme de scolarité prolongée.

---

<sup>3</sup>Agathe Dardier, Nadine Laib, Isabelle Robert-Bobee, Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? Étude « France, portrait social » de l'INSEE 2013, p.12.

L'enseignement secondaire devient la norme minimale que les jeunes doivent atteindre et ceux qui dérogent à cette norme sont marginalisés. Cette tendance à élever le niveau d'éducation ne se restreint pas uniquement au contexte français. Les politiques éducatives de plusieurs pays convergent vis-à-vis de l'obligation d'atteindre un niveau minimum de qualification, ce qui démontre l'émergence d'une tendance à une «*harmonisation transnationale*» dans ces politiques (Bernard, 2017). Le diplôme n'est plus uniquement réservé à une «*élite*» et la non-réussite de tous les élèves devient une problématique d'ordre social notamment dans un contexte où le titre scolaire constitue un véritable signal sur le niveau de productivité du jeune (Spence, 1973).

Si depuis peu la France a atteint l'objectif qui était de réduire à 10% le nombre de décrocheurs (Commission européenne, 2011 ; Thibert, 2013), les recherches sur les voies de résolution du décrochage scolaire sont encore fortement encouragées. En effet, il n'y a qu'à voir le nombre d'actions publiques qui se déploient pour pouvoir repérer le plus tôt possible les jeunes décrocheurs et pour pouvoir leur proposer un accompagnement (Rothé, 2018). De nombreux dispositifs se déploient à destination de ceux que l'on nomme les NEETs (*Not in education, employment, or training*). L'instauration du dispositif garanti jeune dont la mise en œuvre a été confiée aux Missions locales s'inscrit dans ce contexte. Il a généralisé sur le territoire en 2017 et a pour but «*d'amener les jeunes en situation de grande précarité vers l'autonomie par l'organisation d'un parcours d'accompagnement global, social et professionnel, vers et dans l'emploi ou la formation*<sup>4</sup>».

La littérature est dense sur le décrochage scolaire, mais peu d'études ont été réalisées sur le raccrochage (Vollet, 2016). Notre travail s'inscrit dans ce champ de recherche. Dans cet article, l'objectif est de comprendre comment se construit le processus de raccrochage des jeunes. Il sera question de s'intéresser aux conditions de mise en œuvre des dispositifs à destination des jeunes les plus en marge de l'emploi. De plus, nous étudierons la façon dont les professionnels accompagnent et orientent les jeunes les moins qualifiés vers des dispositifs dits «*de seconde chance*». Une attention particulière sera portée sur les critères de sélection qui ont été établis pour que les jeunes intègrent les dispositifs.

---

<sup>4</sup> Article du décret n° 2013-880 du 1<sup>er</sup> octobre 2013 relatif à l'expérimentation de la «*Garantie jeunes*».

### **Encadré 1:**

La méthode mise en œuvre pour ce travail consiste à utiliser une technique de recueil des données appropriée à une approche qualitative. L'approche qualitative s'insère dans une démarche qui vise avant tout à décrire et à comprendre le phénomène étudié. L'enquête s'est déroulée au sein de deux Missions locales en France.

Les matériaux qui ont été mobilisés sont les suivants :

L'entretien semi-directif: Il s'agit d'un échange entre l'enquêteur et l'enquêté qui prend la forme d'une conversation. Il permet d'obtenir et de collecter davantage d'informations, à la fois, sur la gestuelle, l'attitude et les émotions de la personne interrogée. Toutefois, ce choix méthodologique peut contenir certains biais. Pour Poupart (1997) cité par Imbert (2010) « *L'entrevue implique une dynamique conversationnelle au cours de laquelle le chercheur et le répondant sont en interaction susceptible de générer trois biais : les biais liés au dispositif de l'enquête, les biais associés à leur situation sociale respective et les biais qui sont rattachés au contexte de l'enquête* ». Il nous fallait donc veiller le plus possible à éviter ces biais, en mettant en confiance l'interviewé, en le laissant s'exprimer librement sans que jamais, il ne se sente jugé. Il fallait aussi veiller à adopter une position neutre, ce qui n'est pas toujours évident lorsque nous sommes pris dans les interactions, mais il était essentiel de ne pas influencer la personne dans ses réponses.

## **LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DES DISPOSITIFS DE SECONDE CHANCE**

### ***a. Une intégration sociale difficile pour les jeunes non diplômés***

À l'heure actuelle, le passage de la « jeunesse » à l'âge adulte et l'accès à l'indépendance se fait de plus en plus tard. Les raisons de ce prolongement de cette période de la jeunesse peuvent être liées à des difficultés d'accès au marché du travail. Depuis la fin des années 80, les jeunes de 15 à 24 ans représentent la catégorie de la population la plus touchée par le chômage (INSEE 2015). Toutefois, des inégalités persistent et ce sont les jeunes non diplômés qui sont les plus marginalisés (Maunaye, 2013). En effet, toutes les enquêtes sur l'insertion notamment les enquêtes « *Générations* » du Céreq montrent que les jeunes non diplômés ont plus de chance de connaître des périodes de chômage et d'instabilité. Les jeunes non diplômés ont aussi en moyenne un revenu moins élevé par rapport aux diplômés. Ils sont souvent plus éloignés de la participation à la vie politique et ont davantage de problèmes de santé. Ceux qui sont en priorité concernés par

l'absence de diplôme sont des jeunes de milieu populaire et principalement des garçons (Beaud, 2009).

La détention d'un diplôme et en particulier un diplôme de niveau supérieur permet de faciliter l'insertion sociale et professionnelle. À l'inverse, l'absence de ce dernier contribue à rendre l'accès à l'autonomie difficile et à retarder l'entrée dans la vie adulte des jeunes (Galland, 2001). Étant pourvoyeur de ressources économiques stables, l'emploi est perçu comme le principal vecteur d'autonomisation des jeunes (Rothé, 2018). La France est en effet marquée par une « *logique d'intégration sociale* » et le temps de la jeunesse est pensé comme l'âge du placement (Van de Velde, 2007). D'ailleurs, lorsqu'un jeune quitte le système scolaire sans qualification, l'on remarque que les démarches pour réintégrer une formation initiale sont difficiles. C'est le cas par exemple de Yann :

« Comment s'est déroulée la période qui a suivi ton arrêt de scolarité jusqu'à ton entrée dans le dispositif ? C'est assez compliqué. J'ai arrêté la seconde générale puis j'ai voulu intégrer une première littéraire sauf qu'à cette période j'avais 18 ans et une fois que tu as 18 ans la scolarité n'est plus obligatoire c'est-à-dire que je n'étais plus prioritaire. J'ai demandé à plusieurs lycées, ils m'ont tous refusé. » (Yann, 20 ans)

De plus, cette absence de diplôme peut avoir des répercussions sur la confiance en soi. Plusieurs jeunes nous racontent s'être sentis déprimés suite à l'arrêt de leurs études :

« (...) Durant mes deux années sabbatiques, j'étais un peu déprimé, on ne sait pas forcément où aller, on voit les camarades qui ont un parcours très lisse, nous on galère, on est un peu déprimé, puis moi j'ai un caractère un peu... après je pense que c'est un peu comme ça avec tout le monde, dès qu'on commence à ne rien faire, on est pris dans une routine, on se lève tard, on ne fait rien de la journée, on est un peu déprimé, etc. Et puis finalement, l'inaction entraîne l'inaction. J'allais parfois dans des boîtes d'intérim, mais j'avais plus l'impression que c'était faire pour faire. » (Yann, 20 ans)

« (...) J'aimerais bien avoir un diplôme juste parce que je suis vraiment restée sur l'échec. Lorsqu'on me demande ce que j'ai, j'en ai marre de dire que je n'ai même pas le bac. J'aimerais avoir un diplôme pour dire que moi aussi j'ai réussi quelque chose. Je pense que c'est une question de valorisation. Mais là je pense que je vais galérer toute ma vie vraiment. Je pense que j'aurai tout le temps que des petits boulots. » (Jeannine, 25 ans).

Chaque histoire est singulière, mais ces expériences rendent compte d'une réalité vécue par de nombreux jeunes dont la trajectoire scolaire a été parsemée d'embûches. Si le fait de quitter l'école prématurément peut apparaître au départ comme étant l'unique moyen d'améliorer son quotidien et de restaurer une bonne image de soi. Cette stratégie semble être efficace à court terme, car les jeunes décrocheurs font face à des difficultés qu'ils n'avaient pas envisagées. Immédiatement après le décrochage, les jeunes connaissent un moment de

satisfaction puisqu'ils peuvent avoir accès à ce temps libre qu'ils souhaitent lorsque l'école les contraignait. Malheureusement, ils connaissent des périodes durant lesquelles se manifeste de l'ennui et une perte de motivation. De plus, ils se heurtent très vite à des obstacles pour accéder au marché du travail (Vollet, 2016).

### ***b. Des dispositifs qui ciblent les jeunes les plus vulnérables***

La Mission locale a été créée en 1982 avec le rapport Schwartz afin d'aider les jeunes en mal d'insertion (Avenel; 2007). Il s'agit de structures d'aides et d'accompagnement à l'insertion sociale et professionnelle. Elles se sont développées sous la forme d'association et sous l'impulsion de l'État et des communes dans un premier temps puis des régions à partir de 1993. En France, lorsque les jeunes de moins de 25 ans sont sans emploi, ils ne peuvent pas prétendre au revenu minimum s'ils n'ont pas d'enfants (Loison-Leruste, Couronné, Sarfati, 2016). Ainsi, les missions locales constituent le mode privilégié de remobilisation des populations qui sont le plus exposées aux risques sociaux. Giuliani (2013). Leur public cible demeure les « jeunes » qui ont un faible niveau de qualification. Ces structures sont un véritable appui puisqu'elles interviennent dans des domaines variés : l'emploi, la santé, la vie sociale, le logement, la formation.

Les missions locales ont retenu toute notre attention, car elles détiennent le monopole en ce qui concerne l'orientation des jeunes ayant entre 16 et 25 ans au sein de l'espace de gestion du chômage (Zunigo, 2008). Chaque année, elles assurent l'accompagnement de plusieurs milliers de jeunes qui sont sortis du système scolaire et leur proposent différentes mesures d'accompagnement. Elles détiennent aussi un rôle important vis-à-vis de la sélection des jeunes puisqu'elles agissent comme les prescripteurs des dispositifs.

Comme nous l'avons explicité dans notre introduction, de nombreux dispositifs ont été créés depuis les années 80 dans le but de contrer ce phénomène de décrochage scolaire et d'en réduire les effets. Certains auteurs disent que l'accumulation des dispositifs a fini par provoquer un « effet mille-feuilles » et qu'il en devient parfois difficile de les distinguer et de comprendre leur fonction véritable (Glasman & Douat, 2011b) citée par (Vollet, 2016). La Garantie jeune par exemple est un dispositif qui s'intègre dans cette volonté de proposer des solutions aux jeunes en difficulté (Couronné, Sarfati, 2018). Il débute par une phase collective allant de quatre à six semaines. Le groupe des jeunes bénéficiaires participe à divers ateliers qui sont animés par les conseillers de la garantie jeunes et par d'autres intervenants. Ensuite, chaque jeune doit effectuer des démarches individuelles pour réaliser des expériences professionnelles tout en ayant un suivi régulier avec son conseiller référent. Ils perçoivent une allocation d'environ 500 euros par mois tout au long de leur parcours dans le dispositif.

## UNE INJONCTION A L'AUTONOMIE : L'EXEMPLE DE LA GARANTIE JEUNE

### **a. L'autonomie est un objectif à atteindre**

L'un des objectifs de la Garantie jeune est d'amener vers l'autonomie des jeunes qui sont dans des situations de grande précarité. Dans les divers documents relatifs à la description de l'accompagnement, le terme d'autonomie y figure d'ailleurs de manière quasi systématique.

Toutefois, la définition de l'autonomie reste ambiguë (Loison-Leruste, 2016).

(...) qu'est-ce que l'autonomie ? Pas facile à répondre, impossible à répondre. (...) Si on remonte un tout petit peu dans les années précédentes, accès à l'autonomie ça rimait avec emploi de plus de 6 mois. C'était posé, c'était comme ça. Maintenant, dernière autonomie, il y a plein de choses. (...) (Jean : conseiller en insertion)

L'accompagnement des jeunes au sein de la Garantie jeune est innovant. Il repose sur la logique du « *work first* », c'est-à-dire sur le fait que le jeune doit réaliser plusieurs expériences professionnelles pour pouvoir résoudre les autres difficultés qu'il rencontre.

L'objectif est de réaliser différents stages ou emplois (CDD, CDI, contrat d'intérim) qui permettront de découvrir différents secteurs d'activité. Aussi, ces diverses périodes de mise en situation en milieu professionnelle (PMSMP) sont censées faire acquérir aux jeunes des compétences utiles pour leur future insertion professionnelle et leur intégration sociale. La majorité des jeunes interrogés vivent encore chez leur parent et ont pour ambition d'avoir un logement indépendant à la sortie du dispositif.

« J'aimerais prendre un appart, un logement. Normalement, on va en parler du logement.

*J'aimerais savoir comment ça se passe, savoir si je peux avec un emploi. Il faut déjà que je cherche le patron. Dès que j'ai le patron en fait, ça va me déverrouiller quoi. Je pourrais être indépendant après. C'est l'argent, tu es libre. Tu gères ta vie quoi.* » (Mathieu, 18 ans)

### **b. L'autonomie est aussi une condition d'entrée dans le dispositif**

Loison Leruste et Julie Couronné (2018) ont souligné le paradoxe vis-à-vis de cette notion d'autonomie. Ils ont montré qu'en plus d'être un objectif à atteindre à la sortie du dispositif garanti jeune, l'autonomie serait une condition pour pouvoir y accéder. Afin de pouvoir être en mesure de proposer des solutions aux jeunes qu'ils rencontrent, les conseillers de la mission locale mènent des entretiens individuels avec les jeunes. Ces entretiens sont au cœur de leur mission et sont menés différemment selon le profil et l'expérience du conseiller.

*« Selon notre formation de base on ne va pas aborder l'entretien de la même manière donc moi je sais que je suis très portée sur tout ce qui est insertion professionnelle même si j'attache de l'importance au social » (Ludivine, conseillère en insertion)*

Toutefois, différentes mesures sont proposées au jeune afin de construire avec lui son parcours d'insertion. Plusieurs dispositifs lui sont présentés lors des rendez-vous d'entretien. Par ailleurs, l'observation des séances d'entretien nous a permis de constater que la façon de présenter les dispositifs variait selon le conseiller. Tout d'abord, certains évoquaient avec les jeunes l'ensemble des dispositifs existants en exposant systématiquement le fonctionnement et le but poursuivi de ces derniers. D'autres choisissaient d'en présenter qu'une partie d'entre eux. C'est le cas d'une conseillère qui, lors de son entretien avec un jeune, décide de faire l'impasse sur la présentation de deux dispositifs : la Garantie jeune et le DAQ (dispositif en amont à la qualification). Elle nous explique que pour que l'accompagnement soit *« bénéfique pour le jeune, il faut qu'il soit assez autonome »*, et que dans ce type de dispositif, le jeune soit laissé en *« totale immersion pour aller rechercher un emploi, ou un stage »*.

Au sein de la mission locale, l'accompagnement des jeunes résulte d'une démarche volontaire de leur part. Dans ses travaux, Jellab (1998) a montré que le fonctionnement de la Mission locale diffère du fonctionnement de l'institution scolaire puisqu'il repose sur une pratique non directive. La rencontre avec le conseiller en insertion est initiée par le jeune lui-même. Le jeune fait le choix, ou non, de se rendre à la mission locale puis de s'y rendre à des moments fixes et définis. Cette absence d'obligation formelle laisse place à des comportements variés de la part des jeunes, ce qui va contribuer à faire émerger des jugements et des catégorisations de la part de l'institution. D'après l'auteur, *au fil des rendez-vous le jeune va acquérir un statut spécifique au regard de l'institution* (Jellab, 1998).

## **L'ENTRÉE DANS LE DISPOSITIF**

### **a. Des critères de sélection en lien avec les attendus du dispositif?**

Pour intégrer le dispositif garanti jeune, une sélection s'opère au sein de la mission locale lors des entretiens menés avec les conseillers. Les jeunes doivent rassembler certains critères d'éligibilité : avoir entre 16 et 25 ans, être NEETs (Not in Education, Employment or Training) et être en situation de vulnérabilité économique et sociale. Le jeune n'est pas non plus censé recevoir d'aide financière de la part de sa famille (Farvaque, 2016). Ensuite, le conseiller s'assure que le jeune soit suffisamment motivé pour pouvoir aller au bout du dispositif (Farvaque, 2018).

*« Moi un jeune qui me dit "je veux aller sous la garantie jeunes pour avoir de l'argent, juste de l'argent, parce qu'on m'a dit que c'était bien, parce que j'ai un pote, il est sur le canapé et on lui ne demande rien, etc.," nous notre rôle c'est de dire "non, je ne suis pas pour". Si le jeune nous force la main, soit, on dit au jeune*

*"je n'ai pas envie", mais on prend le risque de perdre l'accompagnement avec le jeune et ce n'est pas ce qu'on recherche. Soit à ce moment-là, on monte un dossier, mais on met un avis défavorable alors après question d'honnêteté avec le jeune. Soit on lui dit, si on lui dit qu'on lui met un avis défavorable, il y a de grandes chances qu'il ne revienne pas. Ce n'est pas ce qu'on veut, on ne recherche pas la perte. Soit on lui ne dit pas, on passe son dossier en commission et la commission nous suit, dans 100% des cas, 99%. Euh donc vraiment on se base sur notre expertise, sur notre connaissance des dispositifs, pour proposer la meilleure chose au jeune.» (Jean : conseiller en insertion)*

Ces critères reposant sur la motivation et la capacité du jeune à aller au bout du dispositif sont des critères subjectifs. Nous percevons à travers les entretiens un champ lexical qui renvoie à la propre interprétation et la subjectivité des conseillers : « *selon mon expérience* » ; « *pour moi* » ; « *sensibilité* ». En outre, ces critères subjectifs peuvent participer à produire des inégalités entre les jeunes puisque ceux qui seront sélectionnés pourraient être ceux qui disposent d'un ensemble de ressources leur permettant d'être capables d'exprimer leur motivation. D'autres critères de sélection peuvent apparaître. Si, formellement, les jeunes peuvent intégrer le dispositif à partir de 16 ans, la majeure partie des conseillers font le choix de ne pas orienter un jeune mineur dans la Garantie jeune. C'est ce que nous explique ce conseiller :

*« Donc moi j'essaye de mettre plus sous la garantie jeunes des gens qui sont (...) Après, je mets très très très, mais alors très rarement, d'ailleurs je ne me rappelle même pas si j'en ai mis, peut-être un, mineur sous la garantie jeune. Pour moi ce n'est pas le dispositif adapté pour un mineur. Pour moi, ce n'est pas le dispositif qu'il faut, mais voilà. (...) Tu vois donc nous en fonction du contenu ici, pour moi ce n'est pas adapté à un petit minot qui... » (Géraldine, conseillère en insertion)*

Dans une enquête très riche et à partir d'une approche séquentielle du processus de rattachement, Vollet (2016) a montré que la décision de rattachement des jeunes ne coïncide pas toujours avec une entrée dans les dispositifs. La motivation joue un rôle majeur dans la sélection.

Les attendus à la sortie des dispositifs pourraient avoir des effets sur la procédure d'admission des jeunes à l'entrée. Le maintien des dispositifs étant conditionné par des taux de sorties positives. Cela correspond aux jeunes qui ont un contrat de travail (CDD, CDI, intérim) ou qui intègrent une formation (qualifiante ou diplômante) à l'issue du dispositif. Ainsi, les jeunes sélectionnés pour intégrer les dispositifs sont les jeunes qui sont les plus employables.

### ***b. Des contraintes de temps qui agissent sur la sélection***

Ces différents résultats montrent que la sélection des jeunes pour intégrer les dispositifs repose à la fois sur des critères objectifs bien établis, mais aussi, et surtout sur des appréciations et jugements de la part des conseillers. Ces résultats

sont à mettre en lien avec d'autres analyses que nous avons faites notamment concernant les difficultés auxquelles sont confrontés au quotidien les conseillers. Nos entretiens et nos séances d'observation nous ont permis de percevoir les contraintes de temps devant être gérées par les professionnels. Chaque conseiller accueille un nombre de jeunes qui est important et il les reçoit durant un temps limité. Les entretiens durent entre 30 et 45 minutes. Ainsi, il est parfois difficile de réussir à cerner la réelle demande du jeune. C'est ce que nous soulignons ce conseiller en insertion lorsqu'on l'interroge sur ses missions.

*« On est vraiment là pour voir quel est le fond du problème, parce qu'ils peuvent avoir une demande A, mais en font en creusant, on se rend compte qu'il y a quelque chose de sous-jacent et ce n'est pas véritablement leur demande première. » (Jean, conseiller en insertion)*

Le travail attendu des conseillers de la mission locale a fait face à de nombreux changements. C'est un métier qui est « de plus en plus prescrit par en haut, au moyen de cahiers des charges à suivre et d'objectifs à atteindre, impliquant une conduite du changement implicite » (Farvaque, Tuchsirer, 2018)

Dans la majorité des entretiens, les tâches administratives ressortent comme étant de plus en plus présentes dans leur quotidien alors qu'ils la considèrent comme une mission contraignante.

*« Qu'est-ce qui est le plus difficile dans votre métier? Moi, clairement, c'est l'administratif. Ça ne me passionne pas du tout enfin c'est toujours pareil, par exemple c'est plus le cas, mais c'était encore le cas récemment, un projet avec un financement européen, c'est une horreur. Il faut signer dès que vous faites un truc, faut justifier le travail, faut signer, tout ce que vous faites, faut signer faut tout faire. C'est hyper rébarbatif quoi, et puis oui la saisie sur le dossier. » (Justine, conseillère en insertion)*

## **CONCLUSION**

La thématique du décrochage suscite l'intérêt des pouvoirs publics, car les conséquences de ce phénomène sur la société sont importantes. L'on reproche au système éducatif de participer à la production des inégalités sociales. Face à cette problématique, certaines institutions ont émergé afin d'offrir aux décrocheurs une « seconde chance » et leur faciliter leur insertion professionnelle. L'accès à ces dispositifs est régi par d'autres structures, notamment les Missions locales. Toutefois, le processus pour accéder à cette « seconde chance » semble souffrir de la condition d'exercice des conseillers. En effet, la population grandissante des décrocheurs et les pressions d'efficacité que subissent les conseillers les amènent à sélectionner des profils qui sembleraient correspondre aux profils les moins éloignés de l'emploi. Cette sélection est alors basée sur des critères subjectifs et participe, à l'instar du système scolaire, à produire des inégalités sociales sur le marché du travail.

## RÉFÉRENCES

- Avenel Cyprien, (2007). « La politique de la ville et ses destinataires. Une politique de gestion d'un sentiment d'abandon ? » *Informations sociales*, 141(5), 136-147. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/inso.141.0136>
- Beaud Stéphane, (2009). « La jeunesse populaire à l'épreuve du classement scolaire ». *Agora débats/jeunesses*, 53(3), 99-116. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/agora.053.0099>
- Bernard Pierre-Yves, (2011). « Le décrochage des élèves du second degré : Diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(4), 75-97. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lsdle.444.0075>
- Bernard Pierre-Yves, (2015). « Chapitre premier. Le décrochage scolaire, une délimitation problématique » : Vol. 3e éd. pp. 5-22. Presses Universitaires de France ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/le-decrochage-scolaire--9782130730279-p-5.htm>
- Bernard Pierre-Yves, (2017). *Le décrochage scolaire* : Vol. 4e éd. Presses Universitaires de France ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/le-decrochage-scolaire--9782130798484.htm>
- Bonnard Claire&GiretJean-François &Kossi Yann, (2020). « Risk of Social Exclusion and Resources of Young NEETs, » *Econom.* (s. d.).
- Couronné Julie&Sarfati François, (2018). « Une jeunesse (in)visible : Les "Neets vulnérables" de la Garantie jeunes ». *Travail et Emploi*, 153, 41-66. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.7905>
- Farvaque Nicolas, &TuchszirerCarole, (2018). « La Garantie jeune en pratique dans les missions locales : Une expérimentation encadrée. » *Travail et emploi*, 153(1), 15-40. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.7831>
- France, portrait social | Insee. (s. d.). « Les décrocheurs du système éducatif : De qui parle-t-on ? » -. Consulté 8 décembre 2020, à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1288281?sommaire=1288298>
- Galland Olivier, (2001). « Adolescence, post-adolescence, jeunesse : Retour sur quelques interprétations. » *Revue Française de Sociologie*, 42(4), 611. <https://doi.org/10.2307/3322734>
- Imbert Geneviève, (2010). « L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie ». *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jellab Aziz. (1998). « De l'insertion à la socialisation. Mission locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion ». In: *Formation Emploi*. N.62, 1998. pp. 33-47.
- Loison-Leruste Marie, Couronné Julie, Sarfati François. « La Garantie jeunes en action. » *Usages du dispositif et parcours d.* (s. d.).

- Maunaye Emmanuelle (2013). « S'installer dans un logement. Les manières juvéniles de se loger aujourd'hui. » *Agora débats/jeunesses*, 64(2), 77-89. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/agora.064.0077>
- Merle, Pierre, (2017). *La démocratisation de l'enseignement*. Ed : Repères Sociologique
- Millet Mathias&Thin Daniel, (2005). *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses universitaires de France.
- Rothé Céline (2018). « Accompagner les « jeunes en errance » ou adapter les normes de l'insertion. » *Formation emploi*, 143(3), 161-182. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.6302>
- Rouaud, Pascale & Ryk Florence, (2009). Focus –« Les enquêtes " Générations " du Céreq». *Informations sociales*, 156(6), 42-45. <https://doi.org/10.3917/inso.156.0042>
- Spence Michael, (1973). « Job Market Signaling » . *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374. <https://doi.org/10.2307/1882010>
- VandeVelde Cécile (2007). « Autonomie et insertion des jeunes adultes, une comparaison France-Danemark ». *Horizons stratégiques*, 4(2), 30-42. Cairn.info.
- Vollet Juliette (2016). « Raccrocher après avoir décroché de l'école : le temps au service de la décision. » *Éducation et sociétés*, 37(1), 129-145. <https://doi.org/10.3917/es.037.0129>
- Zaffran Joël, & Vollet Juliette, (2018). *Zadig après l'école : Pourquoi les décrocheurs scolaires retournent en formation*. Ed : Documents
- Zunigo Xavier (2008). « L'apprentissage des possibles professionnels. Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l'emploi des jeunes) ». *Sociétés contemporaines*, 70(2), 115-131. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/soco.070.0115>



# **LE RÔLE PRIMORDIAL DU SERVICE DE L'ASSISTANT SOCIAL SCOLAIRE DANS LA LUTTE CONTRE L'ABANDON SCOLAIRE**

*BOURBI FARIDA*

## **INTRODUCTION**

La déperdition scolaire est l'un des grands maux de l'Éducation Nationale au Maroc. Le décrochage scolaire constitue aujourd'hui un problème majeur dans le système éducatif marocain. Selon les derniers chiffres, près de 260.000 élèves ont quitté les bancs de l'école pour l'année 2017-2018, un chiffre qui a nettement régressé comparé à la même période en 2008 où 440.000 enfants ont abandonné l'éducation. Une baisse de presque 50%, qui reste à améliorer pour atteindre le défi fixé par le Maroc et mettre fin à cette problématique.

L'abandon prématuré des études soulève de nombreuses inquiétudes dans l'opinion publique, chez les parents, chez les éducateurs et chez tous ceux qui sont préoccupés par le sort de la jeunesse et l'avenir de la société. Phénomène complexe s'il en est, le décrochage scolaire attire l'attention de chercheurs et de penseurs de plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales.

Plusieurs y réfléchissent les psychologues du développement, les sociologues et autres chercheurs du contexte culturel et social dans le monde de l'éducation aux pratiques éducatives et pédagogiques les plus susceptibles de favoriser la réussite éducative

Pour lutter contre ce fléau, le Ministère de l'Éducation nationale, les associations, l'administration, les enseignants, les parents et la société civile doivent multiplier les efforts et consentir des sacrifices pour lutter contre le phénomène du décrochage scolaire qui menace les élèves en difficultés d'apprentissage et au risque d'abandon.

L'objectif de ma communication est de montrer le rôle du Service social scolaire de L'Éducation Nationale qui se considère comme étant l'un des moyens importants qui doit être mise en vigueur et généralisée dans tous les établissements scolaires du primaire au secondaire. Ledit service entre en complémentarité avec les autres politiques prises en charge par le Ministère de l'Éducation nationale, le système éducatif et les autres instances pour le maintien de la réussite du projet national dont l'objectif central est de réaliser une meilleure scolarité pour tous les élèves.

Notre recherche a pour tâche de détailler les rôles essentiels de l'assistant social scolaire/agent socio-éducatif comme service de proximité pour les élèves et pour leurs familles dans l'écoute, le conseil, le soutien, l'accompagnement des élèves pour favoriser leur insertion, leur réussite individuelle et sociale.

Les missions de l'assistant de service social scolaire sont multiples et participent parallèlement avec les autres politiques d'intervention et de prévention mises en œuvre pour la lutte contre l'abandon scolaire précoce. L'insertion et l'intégration scolaire et sociale, la prévention de l'échec scolaire ou des inadaptations scolaires sont parmi les priorités que fixe le service d'assistant social scolaire.

Par la suite, l'article a pour intérêt d'expliquer les techniques et les moyens qui sont à la disposition de l'assistant social scolaire qui travaille dans une vision multidirectionnelle avec la famille, l'enseignant, l'administration et dont l'élève reste au centre.

## **LE SERVICE DE L'ASSISTANT socio-éducatif ET SES MISSIONS**

Le service social scolaire relève du service social en faveur des élèves et est sollicité par les parents et le corps enseignant ou des intervenants extérieurs. Le service social scolaire est un interlocuteur privilégié au sein de l'institution scolaire et intervient dans les établissements scolaires du primaire, collège et le lycée et se situe dans le cadre d'un renforcement du dispositif de prévention pour faciliter la scolarisation de l'élève et l'aider à appréhender l'école comme un lieu de vie, favoriser l'insertion des élèves et leur réussite au niveau individuel et social. Le service implique un travail de collaboration avec les différents membres de l'équipe éducative et aussi un partenariat externe avec d'autres services à savoir les associations et les institutions. Les missions de l'agent socio-éducatif restent essentiellement spécialisées dans l'écoute, le conseil, le soutien et l'accompagnement des élèves pour contribuer à la prévention de l'échec scolaire et ses conséquences, la prévention des exclusions et l'abandon scolaire ou l'absentéisme et participer à l'intégration des enfants handicapés, à l'orientation des élèves en difficulté. Aussi, la protection des élèves contre les violences physiques ou psychologiques ou les élèves en danger ou risque de danger ou susceptibles de l'être, une protection qui ne se limite pas au sein des établissements scolaires, mais l'agent socio-éducatif ou l'assistant social éducatif est apte aussi à intervenir dans les conflits interfamiliaux de l'élève ce qui montre la responsabilité et l'importance de la famille dans la réussite de l'élève et pour son équilibre psychique. Du fait que le service social scolaire exerce ses missions au sein de l'espace scolaire, il a, en effet les fonctions spécifiques de participer à l'ensemble des activités de la communauté scolaire: conseil d'école et de classe, le conseil disciplinaire, le conseil d'administration... L'assistant social éducatif devient donc le conseiller social de l'ensemble des membres de l'institution scolaire à savoir les enseignants, les directeurs, les conseillers éducatifs... et aussi le médiateur entre l'élève, la famille et l'école. Il mène de ce fait des actions individuelles et intervient à la demande de l'école, de l'élève ou de sa famille ainsi qu'à la demande des autres services administratifs et sociaux extérieurs.

L'assistant social éducatif procède par une évaluation de la situation sociale, familiale, économique de l'élève pour employer des actions adaptées à la situation de l'élève et à chaque type de problème pour aider l'élève à s'intégrer au sein de l'institution scolaire et dans son milieu familial et social. Les particularités des missions de l'assistant social l'amènent à viser des actions plus globales comme intervenir pour recenser et évaluer les besoins et les problèmes des établissements scolaires afin de mettre en place des moyens plus efficaces en faveur de l'élève et de l'institution scolaire.

## **ÉCOLE MAROCAINE ET LES MÉTIERS SOCIO-EDUCATIFS**

### ***a. Abandon scolaire au Maroc: états des lieux***

Plusieurs causes sont à la base de la déperdition scolaire au Maroc. La pauvreté, l'éloignement géographique des écoles, les inégalités territoriales et régionales et la qualité de l'enseignement, le travail des enfants, le mariage précoce et le retour à l'illettrisme sont les facteurs sociaux, économiques et éducatifs principaux du décrochage scolaire.

En général, le milieu rural est plus touché que l'urbain. Pourtant, au milieu urbain, il y a des niches où l'abandon scolaire est très important. Dans les quartiers populaires où le statut socio-économique des habitants est très faible, et les écoles sont défectives, le phénomène de l'abandon scolaire est plus élevé par rapport aux autres quartiers. La plupart des enfants qui quittent l'école viennent des bidonvilles des quartiers. Le phénomène du décrochage scolaire reste très complexe. Par conséquent, il est très difficile d'identifier exactement ses causes et élaborer une liste exhaustive des raisons qui amènent les enfants à quitter l'école.

Les statistiques scolaires et les indicateurs de l'offre comme ceux de la demande d'éducation produits annuellement par le Ministère de l'Éducation nationale (MEN) montrent que le Maroc a réussi un développement appréciable de son système éducatif tant sur le plan de l'accès que sur le plan de la réduction des inégalités entre milieux et entre filles et garçons. L'amélioration des indicateurs des performances scolaires a été relevée depuis quelques années déjà, et particulièrement depuis 1998. Malgré ces résultats très encourageants, il reste beaucoup à faire pour améliorer la rétention des élèves.

Pour les politiques publiques, lutter contre le décrochage scolaire et l'échec scolaire est un enjeu social majeur pour vaincre l'exclusion et l'inégalité sociales. Car le décrochage scolaire tourne pour une question sociale aussi. L'abandon scolaire s'intègre à la politique de cohésion sociale ce qui fait du champ social et du champ scolaire des convergents. Nous venons de voir l'importance que revêt le service social scolaire et son rôle primordial pour favoriser l'épanouissement de l'élève au sein de l'école, pour lutter contre le décrochage scolaire, la violence scolaire sous ses différentes formes et de tous les phénomènes qui affectent négativement les résultats scolaires et l'intégration des apprenants dans l'environnement éducatif. La relation déséquilibrée entre l'école et son milieu économique et la propagation du décrochage scolaire de divers types et de différents types témoignent de l'incapacité de l'école marocaine de suivre les exigences de la société en termes

économiques et sociaux. Lutter contre le décrochage scolaire est l'une des priorités du Ministère de l'Éducation nationale pour assurer la réussite de tous les élèves. L'abandon scolaire est un fléau qui entrave la poursuite des études de millions d'enfants dans le monde particulièrement dans les pays d'Afrique<sup>5</sup> et pousse les élèves à quitter chaque année les bancs des écoles marocaines pour des raisons qui le plus souvent les dépassent. «*En effet, 431.876 élèves ont abandonné les cycles de l'enseignement scolaire public en 2018 sans avoir de certification, dont 78% l'ont été aux cycles primaire et collégial, cycles qui sont censés retenir les enfants en classe au moins jusqu'à l'âge de 15 ans*»<sup>6</sup>. La pauvreté est considérée parmi les causes principales qui entraînent le décrochage scolaire; et auquel la société civile, tout comme le gouvernement, tente d'apporter régulièrement des solutions concrètes.

Consciente de la gravité de ce phénomène et de ses effets néfastes sur les élèves et leurs familles et sur l'avenir des générations futures, la vision stratégique 2015-2030 a appelé, dans son levier 1, à mettre en œuvre le principe de l'égalité d'accès à l'éducation et à la formation et en particulier à « *poursuivre les efforts ciblant la lutte contre les déperditions et l'abandon scolaires et tarir leurs sources respectives* »<sup>7</sup>. Dans le levier 3 favorisant la discrimination positive, il est même question de donner la priorité, dans les efforts de réduction de l'abandon scolaire, aux milieux rural et périurbain et aux zones déficitaires, tenant compte des taux élevés d'abandon qui caractérisent ces zones<sup>8</sup>.

Les efforts et les dispositifs mis en place par l'État pour réduire les déperditions dans le système éducatif et en particulier dans les cycles d'enseignement obligatoire. Avec des programmes variés d'appui social (cantines, bourses, internats...etc.), les pouvoirs publics essaient tant bien que mal de réduire l'abandon en améliorant les conditions d'apprentissage des élèves des milieux défavorisés.

### ***b. La place des services socio-éducatifs dans l'école marocaine***

Mais qu'en est-il des bureaux de l'assistant socio-éducatif, qui restent dans la plupart des établissements scolaires marocains vides ou inexistantes?

Lorsque nous examinons le système de base des employés du Ministère de l'Éducation nationale, plusieurs professions éducatives prévalent actuellement dans l'école marocaine. Nous constatons que les professions de l'éducation sont définies en cinq entités: Enseignement (inspecteurs), personnel enseignant (professeurs), gestion et contrôle financier et financier (administrateurs et fournisseurs), orientation et planification (consultants), soutien éducatif (attachement éducatif), soutien administratif (économie et extension administrative) et soutien social (attachement social), le travail social et sanitaire

---

<sup>5</sup> Rapport global OOSC « Out of school children », UNICEF et UNESCO, 2015.

<sup>6</sup> Conseil supérieur de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique, Atlas Territorial, Analyse des rapports de cohorte 2014-2018 et cartographie communale, 2019.

<sup>7</sup> Conseil Supérieur de l'Éducation de la Formation et de la Recherche scientifique, *Pour une école de l'équité et de la promotion*, Vision stratégique de la réforme 2015-2030, levier 1, p.17.

<sup>8</sup> Ibid., p.18.

dans les institutions. Certaines de ces professions éducatives à caractère éducatif sont créées dans les Centres Régionaux des Professions de l'Éducation et de la Formation. Bien qu'il soit mentionné dans le statut des employés du ministère de l'Éducation, nous remarquons que le Ministère de l'Éducation nationale n'inclut pas le cadre de soutien social dans ses comptes formatifs en tant que profession, spécialisation et cadre fonctionnel. Ce qui nous mène à constater que la déficience réside premièrement dans les choix de métiers de l'enseignement. Il est à noter que la plupart des professions éducatives de l'école marocaine ont été régies et mises en place sur un socle pédagogique et technique ainsi qu'administratif. En matière de connaissances, seules les sciences de l'éducation (principalement la pédagogie) et les sciences du langage ont été intégrées à la nécessité de l'enseignement et de l'observation pédagogique. De plus, les sciences de gestion administrative sont aussi introduites dans la formation du fait de leur importance dans l'administration. Sauf les sciences humaines sont négligées malgré que l'école laisse entendre une communauté constituée des apprenants et des enseignants qui sont des phénomènes humains par excellence, nécessitant des approches et des connaissances de multiples interventions et spécialités: cognitives, pédagogiques, psychologiques, médicales, sociales, culturelles, linguistiques, économiques, administratives, d'ingénierie, juridiques, etc. Par ailleurs, il s'ensuit que les politiques et les programmes éducatifs dans l'école marocaine, seule la dimension cognitive qui ai prise en considération dans le traitement avec l'apprenant en négligeant les autres dimensions psychologiques, physiques et sociales qui se dérivent toutes de la dimension humaine de l'élève. Grâce à cette approche humaine holistique de la personnalité de l'apprenant et du phénomène éducatif en général, le besoin vient de la nécessité de créer d'autres professions éducatives adaptées à la nature et à la fonction de la communauté scolaire, telles que les professions de service socio-éducatif, le service médecine scolaire...etc. Nous nous intéressons ici le plus aux professions psychologiques éducatives (conseiller / assistant psychologique) et aux professions sociales éducatives (conseiller / assistant social) pour montrer l'étendue de son importance et de sa nécessité dans nos écoles et pour l'avenir et de nos apprenants scolaires et communautaires et sa contribution à lutter contre le décrochage scolaire.

Il est à préciser que les causes de l'abandon scolaire restent multiples et ne s'attachent pas seulement à un seul facteur comme la pauvreté ou l'isolement géographique comme il est observé dans les milieux ruraux. La décision de l'apprenant à quitter l'école peut avoir d'autres causes qui se suivent en spirale et exercent de fortes pressions qui sans l'intervention du service adéquat et le plus adapté à ce genre de situation, l'élève finit par abandonner l'école. Les apprenants sont des êtres psychologiques souffrants de plusieurs problèmes mentaux, émotionnels, comportementaux et relationnels qui entravent leur intégration, leur adaptation et leur réussite positive dans la communauté scolaire. L'enseignant peut se trouver impuissant devant eux en raison de son manque de spécialisation et de formation psychologique, ce qui rend l'intervention du spécialiste / assistant psychologique nécessaire.

L'agent socio-éducatif aide à gérer un ensemble de problèmes dont souffre l'apprenant qui peut s'aggraver s'ils restent sans traitement ou intervention et peuvent entraîner l'abandon scolaire. Nous pouvons citer entre autres problèmes d'anxiété et de peur (de l'école, de l'enseignant, de l'examen ...), du retard scolaire et de l'échec scolaire, de la timidité, de l'introverti et de l'autisme, de la violence et de l'agression, des conditions pathologiques du stress psychologique, troubles et problèmes de développement, problèmes et difficultés d'adaptation et d'intégration scolaire...

L'apprenant est également un être social qui entre en interaction négativement et positivement avec son milieu social (famille, école et public). Il peut souffrir de certains problèmes sociaux ce qui peut entraver sa réussite, son adaptation et son intégration au sein de l'école. Ceci nous fait face au besoin de professions sociales éducatives au sein de nos écoles. Grâce à la particularité de son travail en proximité dont il dispose comme intervenant interne aussi qu'externe, l'agent socio-éducatif/assistant social aidera à résoudre et à traiter un ensemble de problèmes et de problèmes de causes sociales, que ce soit pour l'élève dans ses relations avec les cadres éducatifs, les collègues ou sa famille, ou la médiation et la coordination entre l'école et la famille, ainsi que la résolution de certains problèmes et tensions entre les cadres éducatifs eux-mêmes ou entre l'école et les familles. Ceci peut jouer un rôle éducatif et d'encadrement pour développer les dimensions et les valeurs sociales dans la personnalité de l'apprenant, et aider les apprenants qui souffrent de fragilité et de problèmes sociaux, etc.

## **CONCLUSION**

Un bon nombre d'association, de fondations et d'institutions d'aide aux personnes en difficultés sont actives au Maroc, mais ils n'apportent pas l'aide suffisante pour améliorer l'école marocaine et garantir aux élèves une scolarisation réussite. Malgré le contrat du ministère avec certains diplômés de l'aide sociale, il a récemment commencé à abandonner ce contrat, et le programme d'urgence avait promis d'intégrer 300 assistants sociaux dans les établissements d'enseignement sans y parvenir, tout comme le projet de création de 10 000 aides sociales. Les actions sociales au Maroc ne sont qu'occasionnelles sous forme de manifestations, des journées, des campagnes...etc.

Malgré que le Ministère de l'Éducation nationale manifeste une volonté déterminée pour contourner ce phénomène par la mise en place des stratégies et des moyens pour assurer l'accrochage et la réussite scolaires, nous pensons que la réalisation de bons objectifs et stratégies éducatives nécessite de bonnes professions éducatives et des emplois intégrés avec de multiples interventions. L'État et le Ministère de l'Éducation nationale devraient travailler à établir des professions éducatives au sein de l'école marocaine et travailler à leur créer une formation professionnelle et éducative. Il est le moment de dépasser le temps traditionnel, arriéré et préscientifique dans nos relations avec les enjeux et les problèmes du système éducatif. Aujourd'hui, pour un engagement sincère, toutes les instances doivent se mettre au travail dans la solidarité et dans la complémentarité et plusieurs politiques doivent se mettre en place immédiatement.

Le Ministère de l'Éducation nationale doit accorder une attention particulière au service de l'assistant social scolaire, car il constitue un système intrinsèque au fonctionnement du projet pour la lutte contre l'abandon scolaire.

## REFERENCES

Avanel, Cyprien, (2009). « Actualités du travail social » in Informations sociales, Les dynamiques du travail social, n°152, pp.4-7.

Conseil supérieur de l'Enseignement (Maroc), Instance nationale d'évaluation du système d'éducation formation, Rapport annuel 2008. État et perspective du système d'éducation et de formation, Volume 2 : Rapport analytique.

Conseil Supérieur de l'Education de la Formation et de la Recherche scientifique, Atlas Territorial, Analyse des rapports de cohorte 2014-2018 et cartographie communale.

Conseil Supérieur de l'Education de la Formation et de la Recherche scientifique, Pour une école de l'équité et de la promotion, Vision stratégique de la réforme 2015-2030.

Fablet, Dominique, 2002, Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche. Paris, L'Harmattan.

Fablet, Dominique, 2007, «Lesinterventions socio-éducatives : comment les définir?», La revue internationale de l'éducation familiale, Vol 1, , n°21, pp.125-137.

Rapport global OOSC, (2015). « Out of school children », UNICEF et UNESCO.



# CHOC ET SURVIE DANS L'ÉDUCATION: LE CAS DU SÉNÉGAL

*MALICK SANE*

## **Introduction**

Dans un contexte de détérioration du niveau de vie et d'approfondissement des inégalités sociales, les populations des pays en développement, en général, celles du Sénégal, en particulier, affrontent périodiquement des chocs économiques. Parfois, il s'agit de chocs favorables comme la hausse de certains prix agricoles ou la réalisation de bonnes récoltes qui peuvent améliorer les conditions de vie des ménages, avec l'augmentation du revenu des parents et la valeur de leurs actifs. Ces chocs peuvent être des stimulateurs de dépenses, notamment celles consacrées à l'éducation, afin d'optimiser les possibilités de réussite des enfants. Plus souvent, ces chocs sont néfastes comme dans le cas de sécheresse, d'inflation galopante, d'invasion acridienne, de chômage des parents de l'élève, de cas de maladie grave, de divorce de parents ou encore de décès d'un parent, etc. (Lachaud, 2007). Ce sont là des difficultés conjoncturelles qui peuvent influencer sur le parcours de l'élève.

Face à ces situations, les ménages éprouvent, en général, des difficultés à honorer un certain nombre de charges fixes, particulièrement celles liées aux dépenses scolaires. Tel est, par exemple le cas lorsqu'un ménage choisit le non-enrôlement de ses enfants à l'école, la déscolarisation, l'arrêt temporaire des études ou le changement d'établissement, ce qui peut aboutir, par moment, à un échec scolaire. (Jacoby et Skoufias 1997 ; Bouaré et al., 2010). Les besoins en main-d'œuvre dans les économies basées sur l'agriculture, l'«informalisation» de ces économies et, d'une manière générale, la pauvreté constitue des facteurs économiques importants qui contribuent à la mise au travail des enfants en Afrique subsaharienne (Diallo, 2001; Dumas et Lambert, 2006). Plusieurs auteurs s'accordent pour dire que les enfants sont employés à cause de la pauvreté des parents géniteurs. Ils s'appuient sur l'idée selon laquelle les enfants ne peuvent pas fréquenter les écoles lorsque les parents sont pauvres (Lachaud, 2007).

L'influence des caractéristiques familiales est également d'une grande importance. Les résultats de recherches indiquent que les enfants qui proviennent de familles désunies ou reconstituées, à faible revenu ou en dépendance économique, où il y a plusieurs enfants, et dont les parents sont peu scolarisés sont plus prédisposés à abandonner l'école.

C'est l'approche que retiennent Jacoby et Skoufias (1997). En effet, ils montrent sur données indiennes que les enfants de certains villages accumulent moins de capital humain du fait de chocs idiosyncrasiques ou de chocs macro-économiques, contre lesquels les individus ne peuvent s'assurer. Cependant, ils montrent aussi que le défaut de capital humain dû aux chocs, et qui aurait été évité si les individus pouvaient s'assurer, est très limité (de l'ordre de 2% sur 3 ans et demi).

L'approche de Guarcello, Mealli, et Rosati (2003) consiste à estimer directement l'impact de chocs, du rationnement du crédit et de l'assurance sur les choix d'allocation du temps des enfants. Les auteurs concluent que le rationnement du crédit pousse les enfants vers l'inactivité, tandis que les chocs les poussent vers le travail, sans nécessairement les faire sortir de l'école<sup>9</sup>.

Une autre approche consiste à dire que le ménage peut être amené à faire travailler ses enfants, car il y est contraint du point de vue productif alors même qu'il souhaiterait éviter de les faire travailler. Dans ce cas, un choc négatif sur la détention d'actifs productifs peut entraîner une baisse du niveau de travail infantin. Bouaré et al. (2010) sur la base de l'Enquête légère intégrée auprès des ménages (ELIM) ont mené une réflexion sur le même thème en limitant leur analyse au niveau de l'environnement familial.

Abdoulaye Diagne, Ismaël Kafando, Moussa H. Ounteni, (2006)<sup>10</sup>, ont cherché à appréhender les facteurs qui influencent les abandons dans l'éducation primaire au Sénégal en estimant des modèles hiérarchiques multinomiaux afin d'identifier les facteurs d'abandons précoces.

Toujours, sur le plan de l'impact de l'environnement scolaire sur le comportement individuel à l'école, les résultats de Rumberger (1995) militent en faveur d'effets modérateurs plus importants, confirmant ainsi les hypothèses de Moos (1979) sur l'influence de l'environnement scolaire.

Laurine Martinoty (2013)<sup>11</sup>, se concentre sur les mécanismes intrafamiliaux d'offre de travail impliquant le conjoint comme travailleur additionnel en cas de choc économique touchant le pourvoyeur principal de revenu du travail dans le ménage.

L'éducation des enfants dans les pays en développement est une préoccupation majeure des gouvernements. Dans un contexte de détérioration du niveau de vie et d'approfondissement des inégalités sociales, les populations de ces pays affrontent périodiquement de brusques chocs économiques.

---

<sup>9</sup>Christelle Dumas (2005), Offre de travail des enfants et demande d'éducation dans les pays d'Afrique de l'Ouest, Thèse de doctorat nouveau régime, École des hautes études en sciences sociales,

<sup>10</sup>Abdoulaye Diagne, Ismaël Kafando, Moussa H. Ounteni, (2006), Pourquoi les enfants quittent-ils l'école ? Un modèle hiérarchique multinomial des abandons dans l'éducation primaire au Sénégal, CREA, Université de Dakar

<sup>11</sup> Laurine Martinoty, 2013, Stratégie familiale de gestion des chocs : l'offre de travail des épouses en réponse aux fermetures d'entreprise en Argentine, GATE Groupe d'Analyse et de Théorie Économique Lyon-St Étienne, Université de Lyon, France.

C'est notamment le cas du Sénégal où la situation est marquée par la faiblesse du Taux brut de scolarisation primaire (TBSP) qui s'élève à 84% dans le cycle primaire en 2015 selon une enquête de l'Agence nationale de la statistique et de la démographie (ANSD) contre 82,5% en 2005<sup>12</sup>. De surcroît, le redoublement et l'abandon scolaire qui touchent particulièrement les premières années du primaire ont tendance à persister et à s'amplifier. De ce point de vue, le souci de faire progresser une partie importante des enfants scolarisés vers les cycles de niveau supérieur se pose avec acuité. Des programmes spécifiques sont mis en place pour réduire notamment les redoublements et les abandons scolaires. Le problème de la survie dans l'éducation est central dans la mesure où un enfant qui n'a pas terminé les quatre premières années de l'enseignement primaire (qui forment sans doute le minimum requis pour acquérir de façon permanente la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul) a peu de chances de devenir un adulte alphabétisé.

Tel est le cas d'un pays comme le Sénégal dont le choix dans ce travail se justifie par le fait que malgré les importants efforts budgétaires consentis avec 35% du budget national consacré à l'éducation, soit 6% du Produit intérieur brut (PIB) du pays, le système éducatif sénégalais est marqué par une faible capacité à faire progresser une proportion importante d'élèves, du début à la fin d'un cycle, en raison des abandons et redoublements qui sont encore élevés, en raison, notamment des chocs socio-économiques subis par les ménages.

Pour agir efficacement contre l'échec scolaire résultant de chocs ayant affecté la demande d'éducation de certains ménages, il faut au préalable savoir quelle est la nature de ces chocs socio-économiques. Toute politique définie dans l'offre éducative en vue d'améliorer les performances du système éducatif qui ne tiendrait pas compte des facteurs sous-jacents au phénomène serait d'une faible efficacité.

L'objectif de cette étude est ainsi d'appréhender les principaux déterminants de la survie dans l'éducation des enfants issus des ménages ayant subi des chocs socio-économiques qui ont des conséquences sur les performances scolaires dans le système éducatif au Sénégal.

L'originalité de ce travail se situe à trois niveaux. D'abord, il exploite les informations fournies par une base de données issues d'une enquête nationale sur les dépenses d'éducation des ménages au Sénégal qui permet de disposer d'une large gamme de variables susceptibles d'agir sur la décision d'abandonner les études dans un cycle avant terme. Ensuite, il tient compte de la transition de la scolarisation à l'échec scolaire. Le temps de scolarisation étant continu, cette transition est matérialisée par une variable continue qui mesure le temps entre le début de scolarisation et la sortie du système éducatif, qui est une rupture de cette scolarisation, étant donné que l'apprenant n'a pas encore dépassé l'âge scolaire. Enfin, l'application de modèles de durée ou de survie en présence de données censurées très performants lorsque l'on cherche à étudier le temps de sortie,

---

<sup>12</sup>Cette enquête de l'ANSD dénommée « A l'écoute du Sénégal 2014 » est une opération menée auprès de 1500 ménages ordinaires qui ont accès au réseau de téléphonie mobile sur l'étendue du territoire national dont la campagne de collecte de l'enquête de référence s'est déroulée entre les mois de novembre et décembre 2014.

l'échec, la survenance d'un événement chez un individu exposé à plusieurs facteurs comme des chocs.

Les autres développements sont organisés comme suit. La deuxième partie expose plus largement la méthodologie utilisée pour mieux cerner les déterminants des chocs sur la survie dans l'éducation des enfants, à savoir le modèle d'analyse et la méthode d'estimation. La troisième partie présente l'analyse empirique en considérant les données, les résultats et l'interprétation des résultats des estimations effectuées alors que la quatrième partie tire des conclusions de l'étude.

## **MÉTHODOLOGIE**

L'analyse de survie est une méthode statistique utilisée pour analyser la durée observée pour la réalisation d'un événement. Elle est retenue dans plusieurs domaines, notamment en ingénierie où l'on parle d'analyse de fiabilité, en démographie et en médecine, pour l'étude de durée de la vie humaine, de durée entre déclenchement d'une maladie et sa guérison. En économie ou en assurance, cette méthode permet de cerner la durée d'un épisode de chômage, la durée de vie d'une entreprise, la durée séparant deux sinistres, la durée avant la sortie d'un système, etc.

Parmi les pionniers de cette méthode d'analyse, on peut citer Weibull (1951), Kaplan et Meier (1958) et Cox (1972) dont certains modèles portent leurs noms. Weibull propose un modèle paramétrique pour calculer la fiabilité d'un système non réparable, Kaplan et Meier proposent dans le domaine médical un estimateur non paramétrique qui prend en compte les données censurées alors que Cox utilise un modèle semi-paramétrique faisant intervenir des variables explicatives qui sont exogènes.

Dans cette étude, la transition de la scolarisation à l'échec scolaire est utilisée. Ainsi on pourra voir comment les facteurs socio-économiques agissent sur la sortie du système éducatif ou l'échec scolaire de l'enfant.

Il faut cependant noter que seule une partie des enfants ont connu l'échec et l'autre partie est toujours scolarisée au moment de la collecte des données de l'enquête. La trajectoire scolaire de chaque enfant de l'échantillon d'étude est connue seulement pour la période précédant l'enquête. On parle ainsi de données censurées à droite, l'information sur la scolarisation de l'enfant après cette date d'enquête du ménage n'est pas connue. Ceci justifie, en partie, l'application des modèles de durée ou de survie en présence de données censurées.

## **LE MODÈLE D'ANALYSE**

On considère que la durée de scolarisation de l'enfant est décrite par une variable aléatoire  $T$  qui suit une distribution caractérisée par sa fonction de répartition  $F(t, \theta)$ . Cette fonction représente la probabilité de l'échec scolaire de l'enfant au temps  $t$  ou avant cette date :

$$F(t, \theta) = P(T < t).$$

À cette fonction de répartition, on associe la densité  $f(t, \theta)$  et la fonction de survie  $S(t, \theta)$  qui représente la probabilité que la période de scolarisation de l'enfant dépasse la date ou bien que l'enfant survive à l'échec scolaire à la date  $t$ . Cette fonction s'écrit comme suit :

$$S(t, \theta) = 1 - P(T < t) = P(T > t).$$

Une autre fonction utilisée est la fonction de risque instantané ou taux instantané ou la fonction de hasard  $h(t, \theta)$  qui est définie comme étant la probabilité instantanée d'échec à la date  $t$  sachant que l'individu n'a pas encore connu l'échec.

$$h(t, \theta) = \frac{f(t, \theta)}{S(t, \theta)}.$$

Selon la fonction de hasard, on a plusieurs sortes de fonction de survie. Ainsi on obtient le type de distribution suivi par la variable aléatoire  $T$  : la loi exponentielle, la loi de Weibull, la loi log-normale et la loi log-logistique.

Pour savoir comment les caractéristiques socio-économiques  $X$  influencent la probabilité instantanée d'échec scolaire d'un enfant et l'ampleur de cette influence, il s'avère nécessaire de faire dépendre cette fonction de hasard à ces variables socio-économiques  $X$ . En utilisant le paramètre à estimer  $b = (\theta, \beta)$ , on introduit ces variables explicatives notées :

$$h(t) = h(X, t, b).$$

Les modèles de durée peuvent être regroupés en deux classes : les modèles à risque proportionnel et les modèles à vie accélérée.

En supposant que les variables socio-économiques ont un impact multiplicatif sur la fonction de hasard, on se situe au niveau des modèles à risque proportionnel avec :

$$h(t) = h(X, t, b) = h_0(t / \theta) * \exp(X\beta).$$

avec  $h_0(t/\theta) = h_0(t, X = 0, \theta)$  la fonction hasard de base

Dans le cas où l'on suppose que l'impact multiplicatif est sur la variable de durée ou que l'impact additif est sur le logarithme de cette variable, on est en présence de modèles à hasard accéléré.

$$h(t) = h(X, t, \theta) = h_0(t \exp(X\beta) / \theta) * \exp(X\beta).$$

Dans cette présente étude on suppose que l'impact sur la variable de durée est multiplicatif. On considère la variable aléatoire  $T_0$  qui décrit la date ou le temps d'échec scolaire d'un enfant issu d'un échantillon homogène d'individus dont les caractéristiques socio-économiques correspondent à celles de variables ...lorsqu'elles prennent des valeurs nulles. La distribution de  $T_0$  est aussi supposée être identique à celle de  $h_0$ . A l'instar de  $T$ , la variable  $T_0$  peut avoir comme distribution la loi exponentielle, la loi de Weibull, la loi log-normale ou la loi log-logistique.

Pour étudier comment les variables influencent le passage de la scolarisation à l'échec scolaire, on écrit le modèle comme suit :

$$T = \exp(Xb) * T_0$$

En mettant cette dernière expression sous forme log-linéaire, on obtient :

$$\log(T) = Xb + \log(T_0).$$

En posant  $\log(T_0) = \varepsilon$ , on obtient :

$$\log(T) = Xb + \varepsilon.$$

On estime ainsi le modèle en choisissant parmi les lois candidates pour  $T_0$  celle la mieux adaptée.

## **ÉCHANTILLON ET VARIABLES UTILISÉES POUR L'ÉTUDE**

L'échantillon d'étude concerne dans ce travail les enfants âgés de 5 à 15 ans, intervalle d'âge supposé être celui correspondant à la scolarisation obligatoire. Ces enfants sont tous issus de ménages ayant subi un choc positif ou bien un choc négatif et sont au nombre 822 individus. Il est composé d'enfants ayant connu la scolarisation au moins pendant une année scolaire pour pouvoir parler d'échec scolaire ou pas.

Comme variable expliquée ou variable dépendante, on a la durée d'étude (*duree\_etude*) qui mesure le temps, en nombre d'années, entre le début de scolarisation de l'enfant et sa sortie du système scolaire pour ceux qui ont connu l'échec scolaire, et pour les enfants n'ayant pas connu l'échec scolaire la dernière période correspond à l'année de l'enquête.

Parmi les variables explicatives, nous avons:

Les chocs: les chocs négatifs subis par le ménage regroupent un ensemble de phénomènes négatifs affectant le ménage ou un membre du ménage: décès d'un membre de la famille, une blessure sérieuse ou une maladie empêchant un membre du ménage de faire correctement ses activités, une perte du travail régulier d'un membre du ménage, entre autres. Les chocs positifs peuvent se manifester sous la forme d'un nouveau travail régulier pour un membre du ménage, l'héritage, un gros don, un gain à la loterie, un versement important venant d'une entreprise (indemnités, dividendes, etc.), un mariage, des fiançailles, etc. La variable-choc est une variable dichotomique prenant la valeur 1 pour les individus vivant dans des ménages ayant subi au moins l'un des chocs positifs et elle prend 0 pour les individus dont le ménage a subi au moins l'un des chocs négatifs cités. Nous notons:

- La diminution des dépenses allouées à l'éducation de l'enfant (*diminution\_dep\_scol*) qui favorise l'échec scolaire de l'enfant. C'est une variable affectant directement la scolarisation de l'enfant;
- Les quintiles de niveau de vie (*quintile1* à *quintile5*): ils classent les ménages dans cinq groupes différents à partir de leurs dépenses de

consommation annuelle. Chaque classe regroupe 20% du total des ménages. Le premier quintile correspond aux 20% des ménages les plus pauvres, le deuxième aux 20% les moins pauvres que les premiers, ainsi de suite. Le dernier quintile regroupe les 20% des ménages les plus riches. On pourrait s'attendre à ce qu'un enfant qui se situe au niveau d'un quintile supérieur ait plus de chance de ne pas connaître l'échec scolaire que celui se trouvant au niveau d'un quintile de niveau inférieur;

- Le sexe de l'enfant (sexe) : il est possible que l'échec scolaire affecte différemment l'enfant selon qu'il soit une fille ou un garçon;
- L'âge : la sortie du système éducatif s'accélère avec l'âge ;
- Le sexe (femme) et l'âge du chef de ménage qui sont aussi des variables déterminant pour étudier l'échec scolaire ;
- Les variables géographiques Dakar, autres centres-villes et le milieu rural. Le milieu géographique est une variable déterminante dans la scolarisation des enfants. En effet, la scolarisation des enfants est plus importante en milieu urbain du fait de la proximité des infrastructures scolaires, entre autres ;
- Le travail effectué par l'enfant qui peut favoriser son échec du système scolaire ;
- Le niveau d'éducation du chef de ménage : un niveau plus élevé est supposé s'associer avec une diminution de l'échec de l'enfant.

## **ANALYSE EMPIRIQUE**

Les résultats présentés dans les parties qui suivent ont été obtenus en utilisant le logiciel STATA version 13.

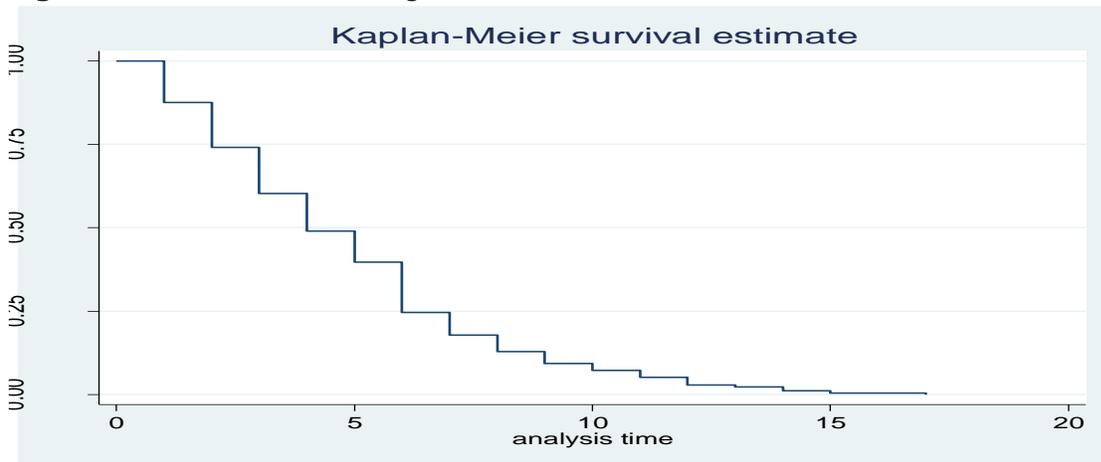
### ***a. Analyse non paramétrique***

L'analyse non paramétrique est basée sur l'estimation non paramétrique de Kaplan-Meier de la fonction de survie qui est la distribution suivant le temps de la probabilité de ne pas constater l'échec scolaire d'un enfant avant une date  $t$ . La fonction de survie a une représentation en escalier et donc chaque plateau de la courbe représente la probabilité de ne pas connaître l'échec scolaire durant la période de temps (en abscisse) délimitant le plateau. Il s'agit ici, entre autres, de faire une analyse globale puis une analyse comparative des différentes fonctions de survie selon les groupes.

### ***b. Fonction de survie globale***

Le graphique 1 donne une représentation de la fonction de survie de l'ensemble de l'échantillon de l'étude. On note une décroissance rapide de la fonction durant les sept années de scolarisation. Au-delà de cette période, on remarque un ralentissement de cette décroissance de la fonction qui est, presque, stable après 15 ans. Ainsi on peut dire, pour notre échantillon global, que la chance de ne pas connaître l'échec scolaire pour un enfant diminue de façon considérable au fil des sept années de scolarisation qui correspondent, en référence au système éducatif national sénégalais, à l'école primaire et à la première année du niveau moyen.

**Figure 1:** Fonction de survie globale

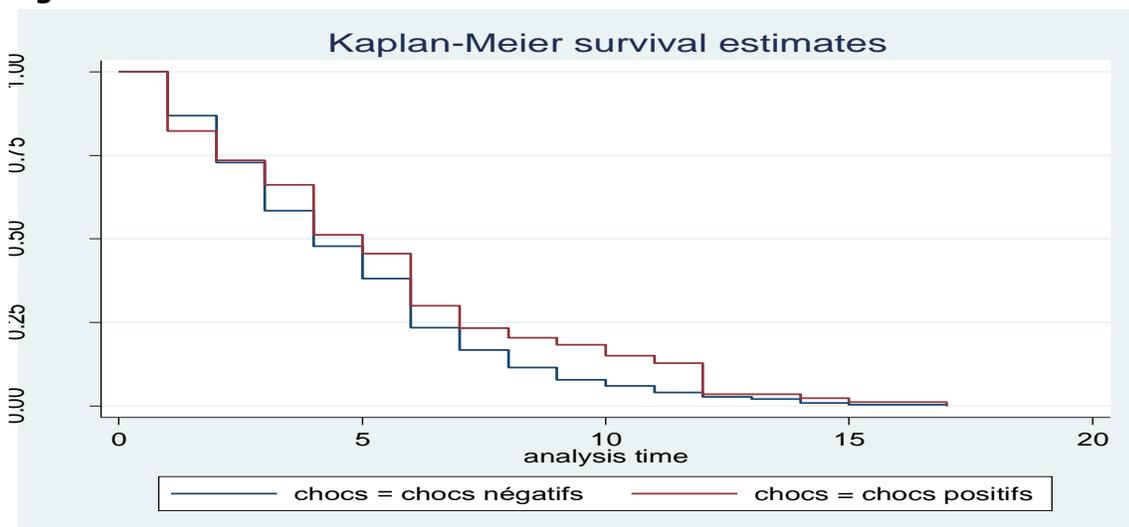


**Source :** Calcul de l'auteur à partir de la base

## ANALYSE DE LA SURVIE SUIVANT LES GROUPES

On s'intéresse d'abord aux effets de différents chocs sur la fonction de survie. Le graphique 2 suivant donne le comportement de la fonction de survie lorsqu'on est en présence de deux groupes : ceux ayant subi des chocs négatifs et ceux qui ont vécu des chocs positifs.

**Figure 2:** Survie suivant les chocs



**Source :** Calcul de l'auteur à partir de la base

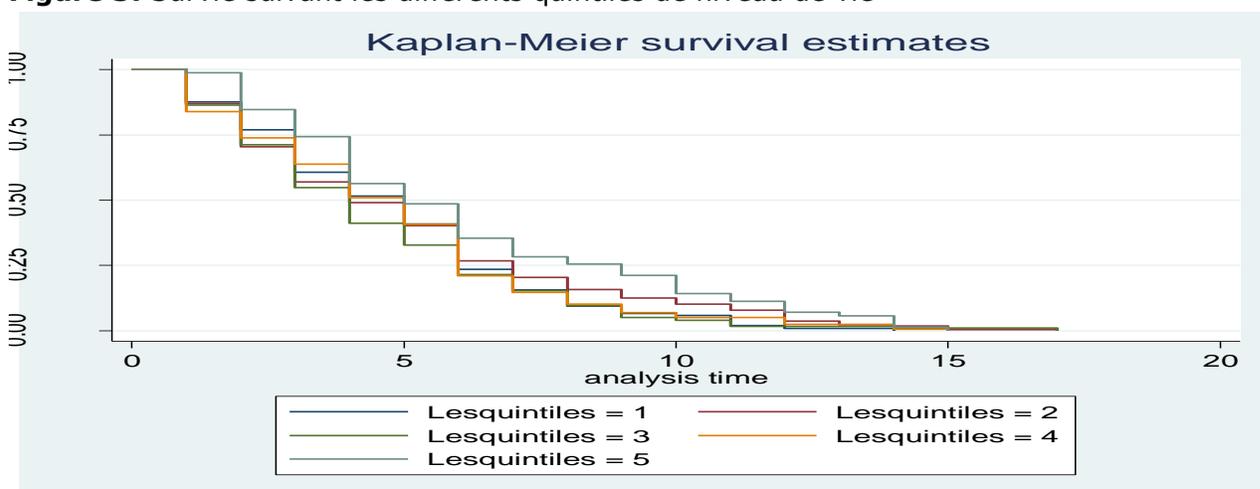
Sur le graphique 2, à l'image de la fonction de survie globale, on remarque une décroissance assez forte puis régulière des fonctions de survie des deux groupes, ceux ayant subi des chocs négatifs (en bleu) et ceux ayant subi des chocs positifs (en rouge). Pour presque toute la période correspondant à la durée de scolarisation, la probabilité de survie à l'échec scolaire des enfants ayant connu des chocs négatifs dans leurs ménages reste inférieure. Ceci aurait comme explication le fait que les enfants ayant connu les chocs négatifs sont plus exposés à l'échec scolaire durant la durée de scolarisation. Ainsi ceux vivant dans des

ménages ayant connu des chocs positifs ont plus de chance de ne pas connaître l'échec comparativement à ceux qui ont connu des chocs négatifs.

## LES DIFFÉRENTS QUINTILES DE NIVEAU DE VIE

Le graphique 3 nous donne l'allure de la fonction de survie pour chaque quintile de niveau de vie. On note que l'allure de la probabilité de survie à l'échec scolaire en fonction du nombre d'années est presque identique pour tous les quintiles. La probabilité de sortie du système scolaire avec le temps semble ne pas avoir un écart significatif entre les quatre premiers quintiles. Dans ce cas, il serait nécessaire de faire une analyse paramétrique conditionnellement aux variables explicatives pour bien conclure. Toutefois, il faut noter que la survie à l'échec scolaire du cinquième quintile reste supérieure à toutes les autres indépendamment des caractéristiques socio-économiques des enfants.

**Figure 3:** Survie suivant les différents quintiles de niveau de vie

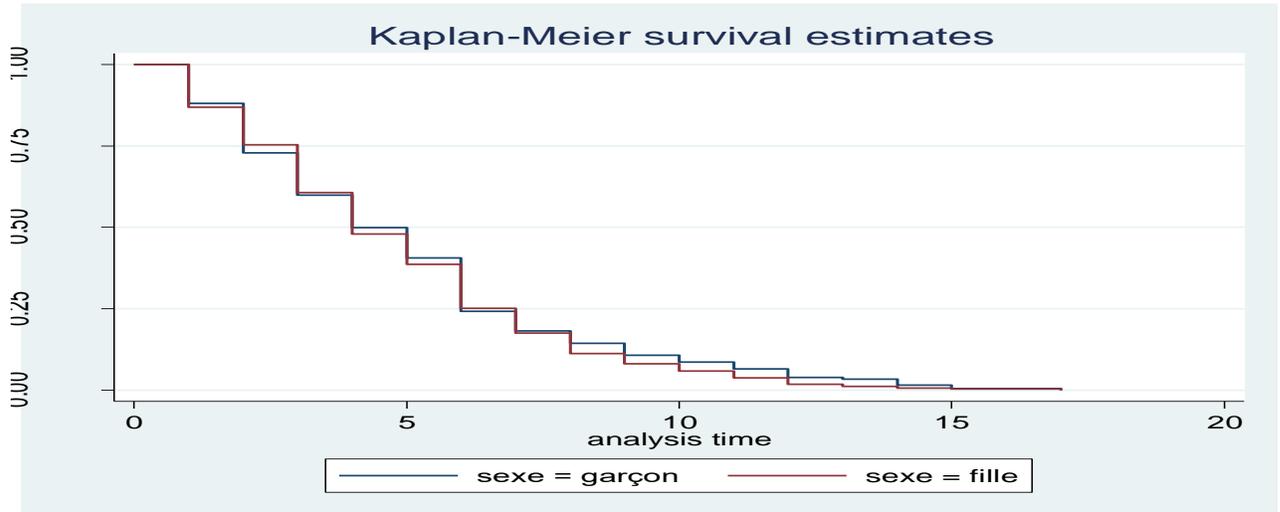


**Source:** Calcul de l'auteur à partir de la base

## ANALYSE SUIVANT LE GENRE

La probabilité de survie que l'enfant soit une fille ou un garçon a une allure presque identique. Une analyse plus fine de la fonction de survie montre que l'échec scolaire chez la fille est plus probable pendant les dernières périodes de la durée de scolarisation. Au total, l'échec scolaire semble affecter de manière différente les garçons et les filles selon les différentes périodes du cycle scolaire comme le montre le graphique 4.

**Figure 4:** Analyse suivant le genre

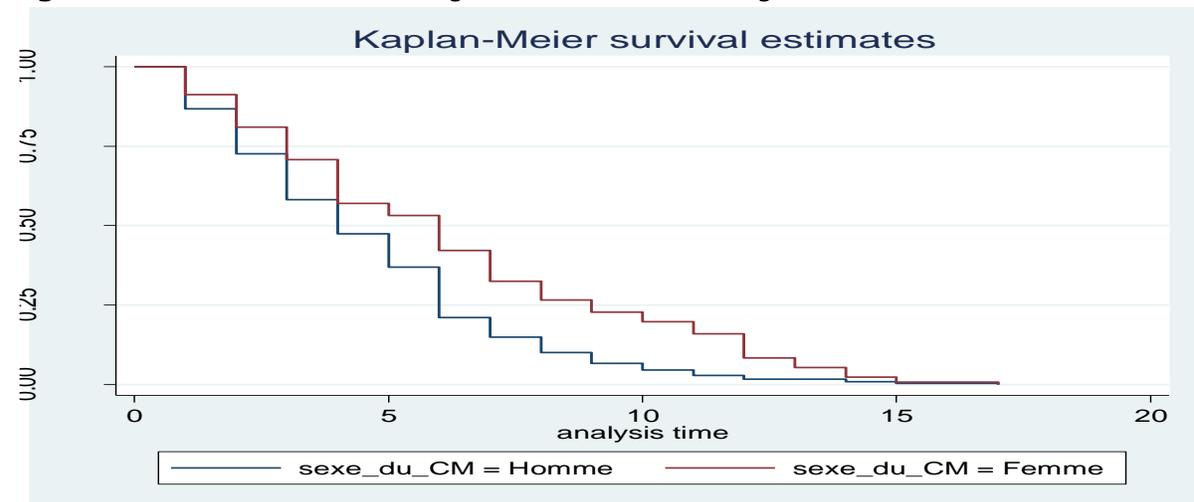


**Source:** Calcul de l'auteur à partir de la base

## ANALYSE SELON LE CHEF DE MÉNAGE

Le graphique 5 fait une représentation des différentes fonctions de survie à l'échec scolaire selon qu'on est dans un ménage avec un chef de ménage femme ou un chef de ménage homme.

**Figure 5:** Survie en fonction du genre du chef de ménage



**Source :** Calcul de l'auteur à partir de la base

On note à travers le graphique 5 que durant toute la période de la durée de scolarisation, la fonction de survie des enfants se trouvant dans un ménage avec chef de ménage femme est supérieure à celle des autres vivant avec un chef de ménage homme. Ainsi, les enfants vivant avec un chef de ménage homme sont les plus exposés à l'échec scolaire.

## ANALYSE PARAMÉTRIQUE

Dans cette partie, il est question d'analyser les différents résultats issus de l'estimation de notre modèle économétrique. Pour ce faire, il est nécessaire de choisir une loi de base pour estimer ce modèle. Un test basé sur la comparaison de l'AIC (Akaike information criterion) des différentes estimations du modèle est souvent utilisé pour retenir cette loi. De ce fait, le modèle qui sera retenu sera celui qui aura l'AIC le plus petit.

En se basant sur ce critère de sélection de la loi de base, on choisit la loi log-normale (AIC=1888,65) parmi les quatre proposées. Nous allons donc présenter les résultats issus de l'estimation économétrique du modèle avec, comme loi de base, la loi log-normale. Les autres résultats d'estimation avec les autres lois de base, qui ne sont pas retenus.

Les valeurs des coefficients  $b$  du modèle estimé ne sont pas présentées, mais plutôt l'exponentiel  $\exp(b)$  des valeurs pour chaque coefficient, qui correspond au taux de hasard ou risque instantané d'échec scolaire ou taux instantané d'échec scolaire.

Sauf mention contraire, les seuls coefficients significatifs au seuil de 5% seront analysés. La dernière colonne permet de faire l'analyse en termes de pourcentage avec la modalité de référence des variables qualitatives. Les coefficients non significatifs sont statistiquement égaux aux coefficients des modalités de référence et donc l'écart est nul.

Pour les variables relatives aux quintiles de niveau de vie, on remarque que, conditionnellement aux autres variables explicatives, le taux instantané d'échec scolaire est supérieur au niveau du premier quintile qui correspond aux 20% des ménages les plus pauvres. En fait, le taux instantané d'échec scolaire du premier quintile est de presque 80% supérieur à celui du deuxième quintile, 82% supérieur à celui correspondant au troisième quintile et 63% à celui du cinquième quintile. Globalement on note que les enfants vivant dans le premier quintile ont moins de chance de ne pas connaître l'échec scolaire que ceux des autres quintiles. Ces résultats confirment ceux des travaux de Bachman et *al.*, 1971 ; Carins et *al.*, 1989 ; Ekstrom et *al.*, 1986 ; Elliott et Voss, 1974 ; Howell et Frese, 1982 et de Janosz et *al.*, 1997.

Quant aux différents types de chocs vécus par les ménages, on remarque que le taux instantané d'échec scolaire s'accroît considérablement avec les ménages ayant subi les chocs négatifs. On note que les ménages ayant subi ces chocs négatifs ont 84% plus de risque de connaître de l'échec scolaire en un moment donné que les ménages ayant connu des chocs positifs. On peut donc dire que l'impact des chocs négatifs accélère la sortie du système éducatif plus que celui des chocs positifs.

Une augmentation de l'âge va dans le sens d'accroître le risque instantané d'échec scolaire des enfants.

En ce qui concerne l'analyse suivant le chef de ménage, on remarque que les résultats obtenus confirment ceux présentés dans l'analyse non paramétrique. Les enfants vivant dans des ménages sous la tutelle d'un chef de ménage femme ont

un taux instantané d'échec scolaire à 65% inférieur à celui des enfants vivant dans des ménages dirigés par des hommes.

Au seuil de 10%, les enfants se trouvant dans la région de Dakar font face à un risque instantané d'échec scolaire largement inférieur (moins 82%) à celui des enfants issus du milieu rural. Cependant, on ne constate pas un écart significatif entre les taux instantanés d'échec scolaire des enfants vivant dans les autres centres-villes et ceux issus du milieu rural. Le risque instantané d'échec scolaire est identique chez les enfants vivant dans des ménages avec des chefs de ménage n'ayant aucun niveau d'instruction et ceux vivant avec des chefs de ménage avec un niveau primaire. Cependant, le taux instantané d'échec scolaire des enfants qui se trouvent dans des ménages avec un chef de niveau moyen ou secondaire est inférieur de 81% à ceux vivant dans des ménages avec un chef sans aucun niveau d'instruction. Pour les enfants vivant dans des ménages avec un chef de ménage d'un niveau supérieur ou professionnel, ce taux est de 75%. On peut conclure à partir de là qu'un niveau plus élevé d'instruction du chef de ménage va dans le sens de diminuer le taux instantané d'échec scolaire des enfants. Diagne, Kafando et Ounteni (2006) aboutissent aux mêmes conclusions.

## **CONCLUSION**

Les statistiques recueillies à partir de l'Enquête nationale sur les dépenses d'éducation des ménages au Sénégal procurent un certain éclairage sur le rôle des chocs socio-économiques dans les performances scolaires de l'enfant. Elles mettent en évidence l'ampleur et les différentes formes de chocs subis par les ménages et soulignent l'interférence des caractéristiques des ménages concernés dans la survie de l'enfant dans le système éducatif. Les données montrent comment les facteurs socio-économiques agissent sur la sortie du système éducatif ou l'échec scolaire de l'enfant. Le recours à un modèle de durée ou de survie en présence de données censurées est très adapté lorsque l'on veut étudier le temps de sortie, l'échec, la survenance d'un événement chez un individu, etc., si ce dernier est exposé à plusieurs facteurs comme des chocs.

L'analyse non paramétrique révèle que l'enfant ayant connu un choc négatif est plus exposé à l'échec scolaire que celui vivant dans un ménage ayant connu un choc positif qui a plus de chance de ne pas connaître l'échec que le premier. Quand on considère le niveau de vie, on observe que la survie à l'échec scolaire du cinquième quintile reste supérieure à tous les autres indépendamment des caractéristiques socio-économiques de l'enfant. De l'analyse fondée sur le genre, il ressort que l'échec scolaire chez la fille est plus probable pendant les dernières périodes de la durée de scolarisation. Cette analyse menée suivant le chef de ménage montre que l'enfant dont le chef de ménage est un homme a moins de chance de survie dans l'éducation. Ces premiers résultats sont confirmés par ceux issus de l'estimation de notre modèle économétrique. Ainsi, les ménages ayant connu un choc négatif ont 84% plus de risque de connaître de l'échec scolaire en un moment donné que les ménages ayant connu des chocs positifs. Autrement dit, on peut affirmer que l'impact des chocs négatifs accélère plus la sortie du système éducatif que celui des chocs positifs. En se référant au niveau de vie des ménages, on remarque que le taux instantané d'échec scolaire est plus élevé au niveau du

premier quintile qui correspond aux 20% des ménages les plus pauvres. Par contre l'analyse de genre montre que l'enfant vivant dans un ménage sous la tutelle d'un chef de ménage femme a un taux instantané d'échec scolaire -5% inférieur à celui de l'enfant vivant dans un ménage dirigé par un homme. L'analyse à partir de la localisation laisse apparaître qu'au seuil de 10%, l'enfant se trouvant dans la région de Dakar fait face à un risque instantané d'échec scolaire largement inférieur (moins 82%) à celui de l'enfant issu du milieu rural alors que celle considérant le niveau d'instruction permet de dire que plus élevé est niveau d'instruction du chef de ménage plus faible est le taux instantané d'échec scolaire de l'enfant.

Ces résultats montrent l'importance de mettre en place des mécanismes permettant de réduire la vulnérabilité des ménages, particulièrement pour ceux résidant en milieu rural afin d'atténuer l'impact des chocs négatifs dans les ménages des pays en développement confrontés à la pauvreté et à une plus grande exposition par rapport aux chocs socio-économiques qui ont des conséquences négatives dans la survie dans l'éducation de milliers d'enfants. Cela peut passer par la mise en place de filets sociaux de sécurité par l'État ou par la promotion de systèmes de microassurance par les institutions de microfinance déjà présentes dans de nombreux pays.

## RÉFÉRENCES

- DIAGNE Abdoulaye, KAFANDO Ismaël, OUNTENI Moussa H., (2006). Pourquoi les enfants quittent-ils l'école ? Un modèle hiérarchique multinomial des abandons dans l'éducation primaire au Sénégal, CREA, Université de Dakar.
- AKRESH, (2006). School enrolment impacts of non-traditional household structure, BREAD Working paper n° 89.
- AMBAPOUR S., MBOKO Ibara S., (2012). Survie des enfants et pauvreté au Congo : application d'un modèle de durée, Bureau d'Application des Méthodes Statistiques et Informatiques, 31p.
- Best Francine (1997). L'échec scolaire, Que sais-je, PUF.
- BOURE Issa et al., (2010). Environnement économique et éducatif des ménages et échec scolaire des enfants au Mali, CEPS INSTEAD Working Paper, N° 2010-02, Février 2010, 36 pages.
- DUMAS Christelle (2005). Offre de travail des enfants et demande d'éducation dans les pays d'Afrique de l'Ouest, Thèse de doctorat nouveau régime, École des hautes études en sciences sociales.
- EL HIOUI, M., Soualem, A., ABOUSSALEH A.O.T., RUSINEK Y.,S., DIK, K., (2008). Caractéristiques sociodémographiques et anthropométriques en relation avec la performance scolaire dans une école rurale de la ville de Kenitra (Maroc), *Antropo*, 17, 25-33.
- ELSHERPIENY, Elsayed A., SAHAR, A. N. Ibrahim, NOHA U. RADWAN. M. (2013). Discriminating between Weibull and Log-logistic distributions, *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology (ISO 3297: 2007 Certified Organization) Vol. 2, Issue 8, August, 14 p.*

- GIMENO José B., (1984). L'échec scolaire dans l'enseignement primaire : moyens de le combattre, études et enquêtes d'éducation comparée, UNESCO.
- GRIFA H., (2007). Retard de scolarisation au Bangladesh : une analyse économétrique, Centred'économie de la Sorbonne, 29 p.
- GUARCELLO, L., MEALLI, F., ROSATI, F., (2003). Household vulnerability and child labour: The effect of shocks, credit rationing and insurance.
- HUNTER S., WILLIAMSON J., (2000). Children on the brink 2000; Updates estimates and Recommendations for intervention, USAID/The Synergy Project.
- JACOBY, H., SKOUFIAS, E., (1997). Risk, financial markets and human capital in a developing country, *Review of Economic Studies* 64, 311-335.
- LACHAUD Jean-Pierre, (2007). La mesure de la croissance pro-pauvres au Burkina Faso : espace de l'utilité ou des capacités ? *Revue d'Économie du Développement*, Vol. 15.
- MARTINOTY Laurine (2013). Stratégie familiale de gestion des chocs : l'offre de travail des épouses en réponse aux fermetures d'entreprise en Argentine, Groupe d'Analyse et de Théorie Économique Lyon-St Étienne, Université de Lyon, France.
- KAPLAN E. L. and MEIER Paul, (1958). Nonparametric Estimation from Incomplete Observations, *Journal of the American Statistical Association*, Vol. 53, N° 282.
- MORICE E., (1996). Quelques modèles mathématiques de durée de vie, *Revue de statistique appliquée*, tome 14, no 1, p.45-126.
- SOUALEM, A, ABOUSSALEH, Y., AHAMI, A.O.T, SEKAT, N., YAKRIB, S., ZOUITEN, F., AZZAAOUI, F-Z., RUSINEK, S., (2005). Impact du statut socio-économique sur le développement cognitif et comportemental chez l'enfant scolarisé au Maroc, *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*.15, 55-60.
- WALODDI Weibull, (1951). A statistical distribution function of wide applicability, *Journal of Applied Méchanics*, September.

# **LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE À L'ÈRE DE LA PANDÉMIE DE COVID-19 AU MAROC ET L'APPROCHE GENRE**

*ACHRAF EL FILALI*

## **INTRODUCTION**

Le secteur d'enseignement est parmi les secteurs les plus stratégiques pour un État vu son importance, en termes de développement et son rôle dans l'émergence de l'économie.

Pour cela, le Maroc a bien investi dans ce secteur à travers plusieurs programmes, comme « le plan d'urgence » et « la vision stratégique 2015-2030 ». Les mesures qui visent à la généralisation de la scolarisation et la lutte contre l'analphabétisation, le renforcement de l'infrastructure en construisant plus d'écoles et l'amélioration des compétences des enseignants. Les incidences de ces mesures auront effet sur le renforcement la qualité et la quantité de l'offre pédagogique présent.

Les dispositifs mis par le Maroc font face aujourd'hui à un grand défi ; on parle de la pandémie mondiale de Covid-19. En effet, dès la déclaration du confinement sanitaire en raison de la lutte contre la pandémie, le Ministère tutelle a pris la décision de fermer l'ensemble des établissements scolaires et universitaires et de s'orienter vers « l'enseignement à distance » comme alternatif afin d'assurer « la continuité pédagogique ».

Ce mode d'enseignement et selon notre participation observant, peut réduire ou enfoncer les inégalités qui existent déjà entre les apprenants, car la classe est considérée comme un milieu hétérogène où on peut trouver plusieurs atouts, mais aussi des lacunes chez les élèves. Par conséquent, il est impossible de parler d'une homogénéité entre les élèves, puisque chaque apprenant possède des caractéristiques propres qui le différencient par rapport à un autre, du point de vue de son rôle social, d'où l'intérêt de se pencher sur le traitement fait aux élèves selon qu'ils sont des garçons ou des filles.

Donc l'adoption de cette thématique vient-elle en principe pour répondre à une problématique déjà posée pour le mode d'enseignement à distance : devoir assurer une différenciation de contenu pédagogique qui répond aux besoins des élèves.

Ce propos est alimenté et défendu par la théorie de « la pédagogie différenciée », qui affirme la légitimité de l'apprenant à une offre pédagogique qui répond à ses contraintes.

Notre étude vise à expérimenter cette théorie dans la conjoncture actuelle de « l'enseignement à distance » et relever l'ensemble des défis rencontrés à la lumière de l'approche genre, afin d'orienter les recherches académiques vers le sujet étudié.

Par conséquent, la problématique de notre recherche est « Quelle voie pour la pédagogie différenciée en contexte d'enseignement à distance au Maroc du point de vue genre ? »

À travers deux volets d'analyse, nous allons théoriquement montrer, l'importance de la pédagogie différenciée et la question du genre dans l'amélioration de la qualité d'enseignement et l'expérience d'application des deux concepts dans le contexte actuel de « l'enseignement à distance », et ce dans deux milieux différents : à savoir le milieu urbain et rural.

Le choix méthodologique en vue de réaliser notre travail de recherche a porté sur l'approche qualitative, à l'appui de la recherche théorique puis la conduite des entretiens semi-directifs sur terrain pour le recueil des données primaires et secondaires. L'analyse des résultats s'est faite à travers une grille d'analyse élaborée à partir de la référence bibliographique mobilisée dans notre article.

## **PÉDAGOGIE DE DIFFÉRENCIATION : MÉTHODE INTERACTIVE**

La diversité et l'hétérogénéité sont deux critères qui caractérisent généralement une classe. Pour la réussite des élèves, pratiquer une pédagogie différenciée comme un effort pédagogique qui exige de l'observation sociologique de la part de l'enseignant <sup>13</sup>est défini selon Philippe Perre nous, comme suit : « Différencier c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale »<sup>14</sup>. Pour sa part, Legrand (1986) la présente comme « une activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics» <sup>15</sup> (p. 38). Les deux définitions suivantes couvrent l'autonomie de l'enseignant à diriger sa classe, selon son propre gré, en veillant à créer une dynamique interactionniste, en classe. Or, à l'ère de la crise sanitaire actuelle, l'enseignement à distance s'impose et remplace l'ancienne méthode de classe, en recourant à des visioconférences, pour donner des cours diversifiés. À ce stade ,on trouve la définition de Ronald Fresne qui initie la pédagogie différenciée à l'enseignement à distance, selon lui, « la pédagogie différenciée est un ensemble de supports varier dans des séquences de différenciation : des fiches, des ordinateurs, des boîtiers,

---

<sup>13</sup>Meirieu, Philippe, Hameline, Daniel [préf.] & Issy-les Moulineaux : ESF (2004). L'école, mode d'emploi : des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée ; Postface : la pédagogie différenciée est-elle dépassée ? - (Pédagogies). - ISBN 2-7101-1666-9 370A MEI E

<sup>14</sup>Perrenoud, Philippe & Issy-les Moulineaux : ESF (2004). Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. (Pédagogies). - ISBN 2-7101-1674-X. Ce livre tente de faire le point sur l'état des principaux chantiers de la pédagogie différenciée. Chacun est confronté au même dilemme : comment tenir compte des différences sans enfermer chacun dans sa singularité, son niveau, sa culture d'origine ? 370A PER P.

<sup>15</sup>Legrand, L. (1995). Les différenciations de la pédagogie. P.U.

des jeux, des baladeurs ». Donc cette pédagogie doit contenir -plus les fiches ,les boîtiers, etc..- l'outil informatique, comme un outil important pour la réussite de la pédagogie différenciée , cet outil peut être utilisé en présentiel comme à distance.<sup>16</sup>

La difficulté que rencontre l'enseignant dans son travail, c'est comment aider les élèves à progresser et à développer des compétences dans une classe hétérogène fortement liée à la question des pratiques d'enseignements. La performance interactionniste est une méthode qui dynamise la classe et crée des activités collectives<sup>17</sup>. Or le choix de l'enseignement à distance, demeure insuffisant aux yeux de plusieurs enseignants, qui manquent de moyens nécessaires pour s'adapter à la précarité économique des élèves, surtout, ceux et celles habitant la zone rurale. C'est pourquoi la pédagogie peut devenir une pédagogie de différenciation, à cause des disparités sociales qui existent entre les élèves<sup>18</sup>. De cette observation émerge un problème pertinent, celui de se poser la question si les élèves peuvent apprendre « un ensemble de savoirs et de savoir-faire commun à tous » à distance. <sup>19</sup>

## **L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE EST UNE RÉUSSITE OU UN ÉCHEC ?**

Partant du fait que si la classe est un ensemble d'individus ayant des « perceptions, des modes de pensée, des façons de traiter l'information, des ambitions différentes ». Enseigner dans un espace devant ces élèves est nécessaire pour leur apprentissage et leur développement cognitif. Intervenir pédagogiquement et didactiquement (travail en équipe et individuel) est une manière de favoriser la socialisation en classe, ce que l'outil numérique ne peut pas atteindre. Bien que le Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique avaient accordé toute une importance aux méthodes numériques notamment les visioconférences, le E-learning, les écrits et les travaux se sont faits rares sur la différenciation pédagogique au Maroc;<sup>20</sup> mise à part, l'intérêt que portent les formateurs pédagogiques de l'école normale supérieure, ou du Centre Régional des métiers de l'éducation, qui incitent à s'intéresser aux réalités de classe.

L'un des défis et des enjeux majeurs de la pédagogie de différenciation est la nécessité de penser à une logique de raisonnement pour ne pas sombrer dans l'individualisation. Cela veut dire, différencier entre les élèves qui sont par défaut différent-e-s, selon différentes variables (l'âge, le sexe, l'ethnie, sociolecte, le rang socio-économique...). <sup>21</sup> Le tout ce sont des facteurs de différenciation

---

<sup>16</sup>Ronald Fresne Pédagogie différenciée (Français) Broché – 20 juin 1994

<sup>17</sup> Meirieu, P. (1987). Apprendre, oui, mais ... comment ?

<sup>18</sup> Peretti, A. de (1987). Pour une école plurielle. Paris : Larousse

<sup>19</sup> Altet, M. (2002). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: Une démarche d'articulation pratique. In Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (Ed.), Analyser les pratiques professionnelles [5e éd.]. Paris: l'Harmattan. (Original publié en 1998).

<sup>20</sup> Mehdi Kaddouri and Abderrahmane Bouamri, « Usage de plateformes d'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur marocain : avantages pédagogiques et difficultés d'appropriation », *Questions Vives* [Online], Vol.7

<sup>21</sup> Bour Pol. Vers la mise en œuvre des pratiques de pédagogie différenciée. *L'éducateur*, n° 9, avril 2002, 68 p

pédagogique. Sans nous contredire, transposer la pédagogie de différenciation à une action d'adaptation éducative inclut des difficultés d'ordre de moyens que les instances publiques mettent à la disponibilité de l'enseignant.

Aussi nous proposons de tenir en compte, une logique d'analyse, qui prenne en compte le sens épistémologique et axiologique de l'approche de différenciation. La théorie de l'action inspirée des travaux de Wittgenstein (1953, 1964) et d'Anscombe (1957) insiste sur le pourquoi de l'action. Les réponses à cette question s'inscrivent dans la causalité et la raison. Les causes sont une relation de continuité logique déterminante, l'action ne peut pas précéder la cause, c'est l'effet contraire.<sup>22</sup>

Or, les interactions manquent dans la pratique de l'enseignement à distance puisque les élèves sont individualisées et chacun travaille seul devant son outil technologique. La méthode peut paraître ludique pour certains élèves, et encourage l'apprentissage, dans des conditions confortables et intelligentes.<sup>23</sup> L'approche peut devenir une méthode de rattrapage, dans un environnement de travail hostile, pour des enseignants qui sont incapables de rejoindre leurs classes comme dans le cas ceux qui travaillent dans la zone rurale.

Toutefois, la pédagogie de différenciation représente pour des enseignants l'outil d'adaptation au niveau des élèves, et à s'adapter à la précarité des outils mis en disposition des élèves<sup>24</sup>. En tant, que philosophie de l'enseignement, la pédagogie différenciée aide notamment à l'intégration des troubles de langage et des lacunes en système d'enseignement l'incitation à des modules en phonétique<sup>25</sup>.

Il faut aussi prendre en considération lors de la différenciation, un ensemble de variables importantes, permettant de soulever les défis d'apprentissage. Le premier élément à souligner lors de la mise en œuvre de cette approche est la concentration sur l'outil d'apprentissage, ce dernier peut être comme un facilitateur ou une entrave au processus d'enseignement -apprentissage, vu le niveau d'appropriation de l'outil pédagogique en question par l'apprenant. Le deuxième élément important concerne le degré d'intervention de l'enseignant, la présence de ce dernier à travers l'encadrement permet à la fois d'identifier les lacunes de l'apprenant et guider ce dernier vers la résolution de la situation problème, l'adoption de l'approche de « laisser- faire » dans ce cas par l'encadrant mènera à la perte de la concentration de l'élève. Le troisième élément à signaler est l'organisation de la classe, plus les groupes de travail sont constitués, plus les apprenants profitent entre eux des atouts de chacun et soulèvent leurs lacunes selon une approche socio-constructive, mais cela va limiter le suivi personnel.

<sup>26</sup>Ainsi, il faut organiser les tâches selon un planning et ne peut pas se permettre

---

<sup>22</sup>Bazan, M. (1993). Modèles pédagogiques et recherche en didactique. In Aster N°16, Modèles pédagogiques 1 (pp. 3-7). Paris: Cedex 05.

<sup>23</sup>Przesmycki, H., & Peretti, A. (1991). Pédagogie différenciée. Paris: Hachette éducation.

<sup>24</sup> Peretti, A. de (1991). Organiser des formations. Paris : Hachette

<sup>25</sup> Lire le mémoire de Nathalie Gauthier, l'application de la différenciation pédagogique: identification, description et comparaison des pratiques d'enseignantes en classe de 1 re année du 1 er cycle du primaire en situation d'enseignement de la lecture, Université de Montréal 2011.

<sup>26</sup>Jean-Michel Zakhartchouk, INRP, collection "Enseignants et chercheurs", 2001

de se perdre dans les détails, ce qui nous renvoie à l'importance de la gestion du temps comme un élément fondamental, qui permet de se concentrer sur l'essentiel et de répondre efficacement aux lacunes et les besoins de l'apprenant. À la fin du processus de l'enseignement – apprentissage, on trouve l'évaluation comme un élément primordial qui clôture la série et permet de juger et de certifier les acquis de l'apprenant et améliorer le contenu pédagogique par l'enseignant. On note également que cette opération doit tenir compte de l'effort personnel de chaque apprenant.

## **LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE SELON LE CONTEXTE DE L'APPROCHE GENRE**

L'approche genre selon Élisabeth BADINTER, tend à faire comprendre et accepter un « nouveau modèle de la non distinction des rôles sexuels » vers un modèle d'égalité qui prend en considération l'équilibre et la complémentarité des rôles sexuels entre l'homme et la femme<sup>27</sup>. Selon Simone de Beauvoir et pour sa définition de la femme : « On ne naît pas femme, on le devient » elle explique que les inégalités sociales entre les femmes et les hommes sont construites par les sociétés et en fonction des différences biologiques; selon le même auteur l'approche genre doit remettre en cause la hiérarchie des individus selon le sexe et les discriminations qui en découlent<sup>28</sup>.

La situation du genre dans le contexte scolaire n'est pas différente par rapport aux définitions citées, on peut trouver un ensemble d'inégalités cognitives entre les élèves, notamment entre filles et garçons. On trouve par exemple les garçons sont attirés par une matière, tandis que les filles sont intéressées par une autre, un exemple qui montre la préférence aux matières scolaires dépendamment de la variable sociale (fille ou garçon) <sup>29</sup>. Un travail peut être fait par l'enseignant, en créant des groupes de besoin non- mixte, en orientant chaque groupe vers la ou les matière(s) qui semblent compliquée(s). Ce principe s'appelle « le décroisement », il permet d'affecter un ou plusieurs enseignants sur chaque groupe sexué.

Sur le même propos, les expérimentations faites par la psychologie sociale débouchent sur des résultats convergents: par exemple, les filles diminuent sensiblement leur attribution de compétence dans un groupe mixte -quand elles sont dans une situation d'interaction compétitive- par rapport à un groupe non mixte<sup>30</sup>. Le progrès du cursus académique et le développement des compétences sont plus fréquents chez les jeunes filles sortantes des écoles non mixtes, car généralement l'existence de l'autre sexe en classe peut dévier l'attention sur l'apprentissage et diminue l'estime chez soi. <sup>31</sup> Donc, il sera judicieux d'adopter ce

---

<sup>27</sup> Élisabeth BADINTER, *Fausse route* Paris, O. Jacob, coll. Le Club, 2003, 221 p.

<sup>28</sup> Simone de Beauvoir, « Le deuxième sexe » 1949

<sup>29</sup> Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris : Presses de la Renaissance.

<sup>30</sup> F. Lorenzi-Cioldi. *Les représentations des groupes dominants et dominés. Collections et agrégats*

<sup>31</sup> TERRAILJ. -P. (1992), « Destins scolaires de sexe, une perspective historique et quelques arguments », Population, 03

raisonnement, car il permettra de faciliter la différenciation entre les élèves et connaître surtout les besoins et les préférences des élèves selon le genre.

Mais dans le contexte de mixité -que ça soit pour l'enseignement en présentiel ou à distance- l'enseignant doit être vigilant. Au niveau de l'ensemble des activités faites dans la classe, il ne doit circuler aucun signe à propos du genre, en essayant d'établir la parité entre les élèves au niveau des encouragements, explications, évaluation et temps de latence, de manière à ce que les filles apprennent à être valorisées et que les garçons s'habituent sur l'égalité.<sup>32</sup> Une punition des insinuations sexistes s'impose ? Afin d'éviter toutes les déviations en classe. Au niveau institutionnel, un droit à l'enseignement doit être porté pour tous.

Dans un deuxième axe, nous allons traiter la mise en œuvre de cette théorie en contexte d'enseignement à distance.

## **LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE EN ENSEIGNEMENT A DISTANCE AU MAROC A L'ÈRE DE LA PANDÉMIE COVID-19**

Tout au long de cet axe, on essaiera de faire la mise au point de la pédagogie différenciée dans le contexte actuel, à partir d'un cas concret qu'on a choisi selon notre expérience professionnelle, il s'agit de l'école Dar Gueddari et l'établissement scolaire Amrou Alem.

### ***a. Présentation du champ d'observation***

Le collège Dar Gueddari à Sidi Kacem appartient au monde rural, il est situé à peu près de 60 KM par rapport à la ville de Kenitra. Il est créé en 1980, possède aujourd'hui 22 salles, et des infrastructures de sport. L'institution manque encore en bibliothèque et les outils informatiques. Mais aujourd'hui, des efforts sont entrepris pour l'amélioration de son infrastructure. 1700 élèves suivent leur étude en collège, dont 630 filles et 1070 garçons. L'équipe pédagogique se compose de 30 enseignants et 15 enseignantes.

Le collège de Amrou Alem qui se trouve au cœur du quartier Takdoum à RABAT possède trois départements qui comportent des laboratoires, des salles multimédias et une bibliothèque. Il dispose aussi de sept bureaux administratifs, ainsi de cinq terrains d'éducation sportive (handball, football, volley—Ballet basket-ball...). Sans oublier une quarantaine de classes et deux salles d'activités. Pour l'équipe pédagogique, elle se compose de 20 femmes et 11 hommes. Le tableau suivant montrera la répartition des élèves en fonction du sexe et le niveau :

---

<sup>32</sup> Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes. Les dossiers des sciences de l'éducation, 1. Presses Universitaires du Mirail

<b>Niveau</b>	<b>Nombre</b>	<b>Filles</b>	<b>garçons</b>
<b>Première année internationale</b>	179	103	76
<b>Première année option Pro</b>	66	29	37
<b>Deuxième année Générale</b>	160	82	78
<b>Deuxième année Pro</b>	56	31	25
<b>Troisième année Générale</b>	272	146	126
<b>Total</b>	733	391	342

Par rapport à la méthodologie de recherche, on a choisi un échantillon du collège de Dar Gueddari qui est au nombre de 04 enseignants, deux hommes et deux femmes, répartis sur un ensemble de matières (français, Éducation islamique, arabe et Mathématique) et 06 enseignants, 04 hommes et deux femmes de collège Amrou Alem de différentes spécialités.

On a mobilisé pour cette étude l'approche qualitative, pour cela on a choisi un guide d'entretien composé d'un ensemble d'items. On a effectué les entretiens via le téléphone, par souci de confinement.

Par ailleurs, pour formuler les questions et analyser les réponses du guide d'entretien, on a procédé à identifier une grille d'étude sur la base de la recherche bibliographique. Les indicateurs sont:

- Les outils d'apprentissage
- Les degrés de guidance
- La gestion du temps
- L'organisation de la classe
- Les formes d'évaluation

### ***b. Analyse des résultats***

L'analyse du guide d'entretien nous montre qu'en moyen les professeurs interrogés doivent avoir 6 classes pour chacun, ce qui donne un total de 60 classes. Par conséquent, 60 classes virtuelles doivent être créées.

Or, et dans le monde rural- et suite à un ensemble de contraintes (perte de contact avec les apprenants, l'insuffisance des ressources financières et techniques) - l'unique outil mobilisé par les enseignants est les réseaux sociaux. À ce stade, trois groupes sur Whatsapp et Facebook ont pu être constitués (Il est noté que les enseignants ignorent la diffusion des cours dans la plateforme créée par le Ministère) et manque de l'interactivité à cause du manque de la circulation d'information entre les apprenants. Malgré cela et pour garantir un degré de compréhension adaptable pour chaque élève selon son niveau intellectuel et ses particularités, les enseignants ont pu faire un cadrage des élèves de la troisième année, classe certifiante pour le passage au lycée, à travers un suivi personnel pour chaque élève grâce au nombre limité des élèves qui ont accédé aux groupes déjà créés. 86 de 440 élèves de la troisième qui ont pu suivre les cours, 80% sont des garçons et 20% des filles, donc il s'agit de 68 garçons et 18 filles. L'analyse de l'interactivité a montré que 40% des garçons réagissent d'une manière régulière au contenu pédagogique, tandis que le pourcentage chez les filles est de 30%, le pourcentage de 30% qui reste pour ceux qui ne réagissent pas (garçons et filles).

Pour le problème de la gestion du temps, la plupart des enseignants ont prouvé qu'ils travaillent 4 h pour les hommes et 2h pour les femmes par journée avec les élèves, en tenant compte de l'effectif restreint, ce qui facilite l'exécution du cours et l'émission des questions par les élèves et la préparation des réponses par les enseignants.

Par rapport à l'organisation de la classe dans les groupes créés et selon les réponses collectées, les enseignants travaillent avec la classe entière pour la résolution d'un problème à cause des difficultés en sous-groupes au virtuel vu l'effectif des élèves réduit, ce qui les mène à dynamiser l'ensemble des élèves sur une seule interrogation et en recensant finalement les besoins de chaque apprenant après cette opération d'une manière individuelle. Étant donné que l'exercice est individuel, donc l'évaluation se fait individuelle aussi, les apprenants passent le même devoir et obtiennent des retours personnels sur chaque travail fait. À ce stade, il est remarqué par les enseignants, que 5 filles et 2 garçons par classe arrivent à travailler et suivre les cours correctement le même nombre de ces élèves qui obtiennent des bonnes appréciations lors de l'évaluation des devoirs à distance, le reste des élèves sont au niveau intermédiaire ou basique.

Dans le monde urbain, les résultats ne sont pas les mêmes. En analysant les guides d'entretien élaborés avec l'échantillon, on trouve que le nombre des groupes conçus sur Whatsapp atteint les 30. Les enseignants ignorent également la diffusion des cours dans la plateforme ministérielle. Contrairement au cas du collège « Dar Gueddari », les enseignants de « Amrou Alem » ont pu créer des groupes pour les élèves de la première année et deuxième année (au nombre de 7 et 9 groupes respectivement) au nombre de 170 élèves inscrits. Parmi les 170, on trouve 70% des filles et 30% des garçons, donc 119 filles et 51 garçons respectivement. On peut dire que 70% des filles interagissent avec le contenu pédagogique tandis qu'on trouve 20% chez les garçons, 10% pour ceux qui ne réagissent pas (garçons et filles). Suite au manque de formation en réseaux sociaux dans l'enseignement, il était éprouvant de faire une supervision personnelle aux élèves. Donc, les enseignants se sont contentés de faire un suivi collectif et de faire la mise au point sur les soucis très souvent rencontrés par les élèves, afin de proposer des pistes de remédiation.

Le nombre élevé des élèves a posé autant un problème en gestion de temps, dans le sens où la totalité des questions dépasse le volume horaire du cours. Au regard de l'absence d'un « emploi du temps virtuel » qui prévoit un temps déterminé pour faire les cours, des fois les enseignants s'attardent à bien expliciter « des points simples » au détriment d'autres jugés compliqués, suite à la différence entre le niveau des élèves et le niveau d'adaptation face à l'enseignement à distance. Les enseignants ont affirmé qu'ils travaillent 4h par journée, tandis que les enseignantes travaillent 3h par journée également.

L'organisation de la classe et vu l'effectif, se fait par le biais d'une distribution des travaux homogènes et suivants la position de chaque catégorie. Chaque groupe bénéficie d'un degré de devoirs qui correspond à ses acquis, ce qui permet d'apprécier facilement le degré de compréhension chez les élèves et de pouvoir réaliser des objectifs selon « les catégories d'élèves ».

Pour cela, les enseignants de ce collège fédèrent une diversité d'outils d'évaluation, ces outils vont tous vers l'identification et la classification des élèves en fonction de niveau cognitif. Parmi ces moyens mobilisés, on trouve : Les exercices et recherches faites par groupe. Généralement, un groupe mixte (une fille et un garçon) et deux groupes non- mixtes (composés de deux garçons et deux filles) arrivent à avoir de bonnes appréciations lors de l'évaluation, le reste des groupes à majorité mixte sont au niveau intermédiaire ou basique, ce résultat peut être expliqué par le niveau d'harmonie entre les groupes.

On peut débattre et interpréter les résultats décrochés dans l'enquête suivant 4 facteurs essentiels, qui se répartissent selon la technologie, organisation, pédagogie et moyens financiers.

### ***c. Facteurs technologiques***

Le premier élément explicatif qui marque les résultats obtenus lors de l'investigation est le facteur technologique, car la pédagogie différenciée en contexte marocain ne prévoit pas l'inclusion de la dimension technologique dans le processus de l'identification des besoins de chaque élève. Les réseaux sociaux utilisés par les enseignants aujourd'hui en faisant les leçons à distance, ne permettent pas d'évaluer l'évolution du processus d'enseignement — apprentissage efficacement et l'atteinte des objectifs du cours. Le problème du manque l'interactivité est cruciale et prive une grande partie des élèves de profiter de leur droit en enseignement. En rajoutant le souci du manque de formation, que ça soit pour les enseignants ou bien chez les apprenants dans les nouvelles technologies, ce qui rend leur utilisation plus complexe dans l'enseignement. On peut dire que l'ensemble des issues relevées d'après l'analyse des résultats sont valables pour les deux contextes étudiés (rural et urbain).

### ***d. Facteurs pédagogiques***

La communication constitue un pilier important qui encadre la relation entre l'apprenant et l'enseignant, or la formalité de communication adoptée en enseignement en présentiel n'est pas similaire à celui à distance, plus spécialement dans les réseaux sociaux, ce qui décourage une grande partie des apprenants à poser des questions. L'enseignement à distance est récemment adopté au Maroc, ce qui pose un problème dans la composition des relations en triangle didactique (enseignant, apprenant et savoir) et encore plus spécifiquement dans la transposition du savoir-savant vers un savoir enseigné. On peut rajouter qu'il y a une difficulté d'insertion des principes de telle pédagogie dans ce genre d'enseignement vu les confusions de gestion du temps, la manière de travailler (constitution des groupes et le travail individuel) manque des critères d'évaluation précise, etc.

### ***e. Facteurs organisationnels***

Pour pouvoir assurer la pédagogie différenciée, il faut prévoir des classes ayant un effectif restreint qui ne dépasse pas 20 élèves<sup>33</sup>, c'est le taux moyen adopté par les pays européens des élèves en classe. Or dans le contexte marocain, on trouve des classes qui dépassent 45 élèves selon notre observation participante notamment dans le monde rural, ce qui rend l'évaluation des besoins des élèves très difficiles (dans le contexte d'enseignement présentiel et à distance). On peut ajouter en outre un problème qui complique la bonne intégration de cette pratique dans le contexte existant qui est l'ancrage de la perception de « l'évaluation collective » dans le système d'enseignement marocain, dans le sens où il y a une évidente généralisation des problèmes éducatifs sur l'ensemble des élèves, au lieu de les « catégoriser » sur la base de leurs problèmes réels, ce qui va à l'encontre de cette approche et les bonnes pratiques de l'enseignement à distance. Cette opération devient très difficile, quand il s'agit d'individualiser et répertorier les problèmes des élèves, vu le manque de contact physique entre l'enseignant et l'apprenant.

### ***f. Facteurs financiers***

Le problème financier est un facteur aussi présent dans l'exercice des efforts d'insertion de la pédagogie différenciée en « continuité pédagogique » que le Maroc a entrepris durant la période de confinement sanitaire. Le monde rural souffert avant l'apparition du virus Covid-19 et a continué après son émergence ; la précarité a augmenté davantage, ce qui n'engage pas les familles en enseignement à distance, par conséquent cela engendre le manque d'interactivité chez les élèves.

Le contexte urbain étudié profite quand même d'une couverture des outils informatiques, ceci est traduit par le taux d'interaction élevé des élèves.

### ***g. Facteurs sociaux***

Le contexte rural étudié subit des problèmes sociaux dont les filles sont victimes. Les parents privilégient les tâches ménagères à faire par leurs filles, ce dont résulte un manque au suivi des cours. Une représentation sociale est encore dominante dans ce milieu social, qui incite au mariage des filles à l'âge de 14 et 15 ans. À cause du mariage précoce, 4 à 5 filles par classe en moyen quittent l'école selon notre observation participante. Les garçons peuvent continuer ou quitter l'école selon leur choix.

La performance des enseignantes est aussi un facteur important dans notre étude à expliquer, ces dernières – et plus la charge du travail à distance – sont responsables sur les tâches domestiques et ne trouvent pas assez d'aide de leurs maris, selon les réponses recueillies alors que les enseignants peuvent exercer des activités annexes.

---

<sup>33</sup><https://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/48640619.pdf> (en ligne) consulté 06 Juin 2020 à 15 :01

## CONCLUSION

L'enseignement à distance est considéré dans le contexte actuel de la pandémie de Covid-19 comme un alternatif pédagogique, il a permis de préserver le droit d'enseignement à tous les élèves. Bien que cette expérience ait pu sauver l'année scolaire, mais elle a enregistré un ensemble de lacunes comme le manque d'interactivité, absence d'outils informatiques chez les élèves, mais surtout l'ignorance de la différenciation entre les élèves lors de la préparation du contenu pédagogique. Alors, l'inclusion des préceptes de la pédagogie différenciée serait un atout majeur, qui va vers la généralisation de l'assimilation de l'offre pédagogique, mais surtout rendre l'apprenant un centre de son apprentissage.

L'enseignement à distance doit compter non seulement la pédagogie différenciée, mais aussi inclure la dimension genre, car l'expérience du Maroc en enseignement à distance a relevé un ensemble d'inégalités et discriminations à l'égard des filles notamment dans le contexte rural étudié. D'où l'intérêt à l'instauration des mécanismes permettant le suivi de la scolarisation des filles, l'appui financier et technologique des familles afin qu'elles s'engagent par l'enseignement à distance et la résolution des problèmes de l'encombrement dans les classes pour un bon encadrement des élèves.

Les fausses représentations sociales doivent être éliminées puisque les filles ont le même droit à l'enseignement (présentiel et à distance) et pour cela il faut sensibiliser les parents par l'importance de l'éducation de leurs filles, éviter le mariage précoce qui prive un ensemble de filles à réaliser un bon avenir. Du côté de l'équipe pédagogique, une considération spéciale doit être accordée aux femmes qui travaillent à distance avec leurs élèves et il faut en parallèle sensibiliser les hommes par la nécessité de la division des tâches domestiques, car la femme demeure égalitaire à l'homme aux droits et obligations.

## RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2002). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : Une démarche d'articulation pratique. In Blanchard-Laville, C., & Bazan, M. (1993). Modèles pédagogiques et recherche en didactique. In Aster N°16, Modèles pédagogiques 1 (pp. 3-7). Paris: Cedex 05.
- Bour Pol (2002). Vers la mise en œuvre des pratiques de pédagogie différenciée. L'éducateur, n° 9, avril 2002, 68 p
- Élisabeth BADINTER (2003). Fausse route Paris, O. Jacob, coll. Le Club, 221 pages.
- F. Lorenzi-Cioldi. *Les représentations des groupes dominants et dominés. Collections et agrégats*
- Fablet, D. (Ed.), Analyser les pratiques professionnelles [5e éd.]. Paris : l'Harmattan. (Original publié en 1998).
- Fize, M. (2003). Les pièges de la mixité scolaire. Paris : Presses de la Renaissance.

- Jean-Michel Zakhartchouk, INRP, collection "Enseignants et chercheurs", 2001
- Legrand, L. (1995). Les différenciations de la pédagogie. P.U.
- Mehdi Kaddouri and Abderrahmane Bouamri, « Usage de plateformes d'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur marocain : avantages pédagogiques et difficultés d'appropriation », *Questions Vives* [Online], Vol.7
- Meirieu, Philippe, Hameline, Daniel [préf.] & Issy-les Moulineaux : ESF (2004). L'école, mode d'emploi : des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée ; Postface : la pédagogie différenciée est-elle dépassée ? - (Pédagogies). - ISBN 2-7101-1666-9 370A MEI E
- Meirieu, P. (1987). Apprendre, oui, mais ... comment ?
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes. Les dossiers des sciences de l'éducation, 1. Presses Universitaires du Mirail
- Nathalie Gauthier, l'application de la différenciation pédagogique : identification, description et comparaison des pratiques d'enseignantes en classe de 1 re année du 1 er cycle du primaire en situation d'enseignement de la lecture, Université de Montréal 2011.
- Peretti. A. de (1991). Organiser des formations. Paris : Hachette
- Perrenoud, Philippe & Issy-les Moulineaux : ESF (2004). Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. (Pédagogies). - ISBN 2-7101-1674-X.
- Przesmycki, H., & Peretti, A. (1991). Pédagogie différenciée. Paris: Hachette éducation.
- TERRAILJ. -P. (1992),« Destins scolaires de sexe, une perspective historique et quelques arguments», *Population*, n03
- Ronald Fresne Pédagogie différenciée (Français) Broché – 20 juin 1994
- Simone de Beauvoir (1949). « Le deuxième sexe ». <https://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/48640619.pdf> (en ligne) consulté 06 Juin 2020 à 15 :01

# **LES RETOMBÉES DE LA PAUVRETÉ SUR LA SCOLARISATION DES JEUNES FILLES MAROCAINES DANS LE MONDE RURAL**

*RAFIQ MALIKA*

## **INTRODUCTION**

Vu la situation critique du système éducatif dans laquelle se trouve le Maroc aujourd'hui et qui a été soulevée par plusieurs rapports nationaux et internationaux, tout le monde pense qu'il est nécessaire d'établir de nouvelles réformes qui permettraient au système éducatif d'aller de l'avant. Effectivement, ces réformes ont été révisées toutefois, elles n'ont pas comblé les lacunes qui existent depuis de longues années sachant que la plupart des contenus qui sont dans les manuels de la langue française sont inspirés d'un contexte qui est différent de notre cadre de référence, c'est pourquoi aujourd'hui tout le monde s'accorde à dire que le développement, l'éducation et l'alphabétisation d'une nation ont toujours eu un impact sur l'évolution et la mutation d'une société. Cette évolution se voit au niveau économique et au niveau social d'une population. C'est à travers l'éducation et l'alphabétisation qu'une société peut participer au développement et à la croissance économique. À ce niveau, l'alphabétisation devient un élément nécessaire et primordial dans la mesure où elle peut permettre à l'individu d'intégrer la vie socio-économique et d'éviter l'exclusion. L'éducation et l'alphabétisation restent les moyens efficaces et les défis incontournables pour que le Maroc sorte de la pauvreté et aussi essaye d'être au rang des sociétés développées.

Ces défis ont poussé le Maroc à opter pour une politique d'alphabétisation qui pourrait être un levier pour l'éducation des enfants qui sont en situation de marginalisation et de précarité, également à l'insertion des adultes, qui n'ont aucune ressource et qui n'arrivent pas à s'intégrer dans la société, particulièrement une grande partie des femmes que ça soit en milieu urbain ou en milieu rural, ces femmes, n'étant pas instruites, subissent l'indifférence, l'exclusion et la désocialisation.

En dépit des progrès et des efforts du Maroc pour lutter contre la déscolarisation particulièrement de jeunes filles dans le monde rural, la situation dont vivent les femmes marocaines reste précaire, c'est pourquoi nous avons trouvé nécessaire de rédiger un article sur la situation d'échec scolaire des jeunes filles marocaines dans le monde rural. Notre problématique s'articulera sur l'impact de la pauvreté

et des conditions socio-économiques sur la situation scolaire des jeunes filles marocaines dans le monde rural.

Nous savons tous que les filles dans le monde vivent une situation socio-économique précaire, elles sont victimes d'exclusion, de marginalisation, de discrimination et d'inégalité, ces conditions de vie poussent la fille à sombrer dans la pauvreté, et elles l'empêchent de vivre dignement.

Ces conditions dont vivent la fille en général et la fille rurale en particulier, constituent un obstacle dans son évolution dans la mesure où ses droits à l'éducation, à la participation dans la vie active, à la décision, à la justice et à l'égalité auprès de l'homme, tant que partenaire, social, sont bafoués.

Selon la Déclaration universelle des droits de l'homme, « toute personne a droit à l'éducation » pourtant, au Maroc, le taux d'abandon scolaire chez les filles est plus élevé que chez les garçons, beaucoup de filles marocaines se voient abandonner l'école pour les raisons suivantes :

- La situation économique des parents est précaire ce qui pousse les filles à abandonner l'école ;
- La situation économique pousse les parents à marier leurs filles malgré elles ;
- La pauvreté oblige les parents à donner leurs filles comme domestiques en ville ;
- L'illettrisme et l'ignorance des droits des parents mettent les jeunes filles dans une situation de méconnaissance des lois et des droits les plus élémentaires ;
- L'éducation patriarcale et le favoritisme du sexe masculin privent les filles de l'éducation ;
- Les traditions archaïques, les inégalités entre filles et garçons et le favoritisme du sexe masculin exposent les filles à la maltraitance, à la violence et la privation de l'école en faveur des garçons ;
- Le manque de transport, l'insuffisance des écoles à proximité et l'insécurité poussent les filles à quitter l'école très tôt ;
- L'absence de collège mixte n'encourage pas les filles à poursuivre leurs études.

Dans cette étude, nous traiterons dans un premier temps les différentes causes d'abandon scolaire en analysant la situation socio-économique des conditions de vie de ces jeunes filles rurales en situation d'échec. Dans un second temps, nous nous concentrerons sur les conséquences de cet abandon scolaire qui jettent les jeunes à la rue, à l'indignation et à l'acceptation de l'humiliation. Dans un dernier temps, nous nous focaliserons sur les différentes mesures liées aux conditions économiques, sociales et politiques, notamment l'Initiative Nationale pour le Développement Humain, le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique (C.S.E.F.R.S.), prises par le gouvernement marocain afin de baisser le taux d'abandon scolaire.

## DÉFINITION DE LA DÉPERDITION SCOLAIRE

Avant d'aborder les causes de la déscolarisation des filles rurales, nous avons trouvé nécessaire de définir la déscolarisation scolaire qui est un terme qui n'existe pas dans le dictionnaire ce qui fait de lui un néologisme signifiant une absence totale de l'école, une l'exclusion ou la mise de l'élève hors de l'école suite un échec de sa scolaire comme le redoublement ou le manquement discipline, cet abandon est **involontaire** dans la mesure où ce sont les responsables qui décident de ce rejet toutefois, il y a un autre type d'abandon volontaire du aux conditions socio-économiques de la personne en question. Cette définition suppose que le jeune est en danger dans la mesure où il risque de ne pas intégrer le monde du travail. D'après des chercheurs,<sup>34</sup> les jeunes qui quittent l'école sont étiquetés de déscolarisés ou de décrocheurs du fait de leur comportement qui transgresse les normes et qui a comme conséquence l'exclusion de l'école. La plupart des jeunes sont touchés par la déscolarisation aussi bien les garçons que les filles, toutefois, les raisons de cet abandon scolaire sont diverses, certaines sont dues aux attitudes des jeunes ou à la précarité de leur étude d'autres sont dues à des forces majeures comme la pauvreté. Donc, le décrochage scolaire est une conséquence de plusieurs entraves liées aussi bien aux difficultés scolaires qu'aux conditions socio-économiques dans lesquelles se trouvent les élèves. C'est ce volet de cette étude qui nous intéresse et particulièrement, les jeunes filles rurales qui quittent l'école forcées soit par l'entourage ou par la pauvreté.

Nous affirmons que la femme est le centre de la famille et de toute évolution dans tous **les** pays et au sein de toutes les familles et pourtant beaucoup de filles que soit au Maroc ou ailleurs et particulièrement dans le monde rural, abandonnent l'école, certaines quittent l'école d'elles-mêmes d'autres forcées par les conditions socio-économiques dans lesquelles elles vivent.

Dans cette étude, nous intéresserons en général aux conséquences de la pauvreté sur la **déperdition** scolaire de la fille marocaine et en particulier de la fille rurale qui vit dans des conditions très précaires qui ne lui permettent pas de poursuivre ses études.

## LES CONDITIONS SOCIO-ECONOMIQUES DE LA FILLE RURALE AU MAROC

L'abandon scolaire existe d'une manière accrue au Maroc, d'après des **statistiques** près de 260.000 élèves ont abandonné l'école pour l'année 2017-2018. Ainsi, selon le Comité de Soutien à la Scolarisation des Filles rurales (CSSF) 50% des filles solarisées n'accèdent pas au collège et se contentent du certificat des études primaires. Toutefois, ce chiffre a abaissé en comparaison avec la même période en 2008 où 440.000 élèves ont quitté l'école. Cette baisse de 50% est certainement due au travail tenace de l'Initiative Nationale pour le Développement humain

---

<sup>34</sup>Terrail Jean-Pierre, Branca-Rosoff Sonia, Bonnéry Stéphane Bebi, Amandine, Lesort Bruno, 2002, Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours, Hall, archives-ouvertes.

(I.N.D.H.) et le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique (CSEFRS). Nous savons que L'État marocain et de nombreuses associations marocaines ont fait depuis très longtemps de la scolarisation de fille leur champ de bataille. La jeune fille marocaine est l'individu le plus affecté par la déscolarisation. Cette déperdition est la conséquence d'un certain nombre de causes comme :

1. La contribution des filles rurales aux tâches domestiques et au travail dans les champs est l'une des causes de son l'abandon scolaire, cette dernière se trouve obligée, à un âge précoce, de cultiver la terre, de puiser de l'eau du puits, de ramasser le bois pour se chauffer, d'enfourner le pain et de préparer à manger, elle est considérée comme une main-d'œuvre précieuse c'est pourquoi la fréquentation de l'école, pour elle, constitue une aide en moins pour la famille parce que selon elle l'école serait une perte de temps pour elle qui ne lui apprendrait aucun savoir-faire quant à sa vie de future épouse et mère ;
2. La pauvreté des parents entraîne les filles à quitter l'école par manque de moyens dans la mesure où ils sont dans l'incapacité de leur assurer la fourniture scolaire et le transport pour se rendre à l'école ;
3. L'instabilité des parents, leurs problèmes familiaux comme le divorce et le décès de l'un des parents poussent les jeunes filles à abandonner tôt l'école ;
4. Le mariage forcé est l'un des facteurs qui emmène les jeunes filles à quitter l'école, les parents accablés par la pauvreté et alourdis par la charge des dépenses de la vie quotidienne et le nombre d'enfants à nourrir, trouve la seule issue et le seul palliatif pour se soulager des fardeaux de tous les jours, le mariage de leurs filles ;
5. La distance entre l'école urbaine et l'école rurale, qui est installée depuis le temps du protectorat et qui avait pour but de séparer entre les écoliers de la campagne et ceux de la ville, ne motivent pas, par manque de sécurité, les parents qui craignent pour l'insécurité de leurs enfants, à pousser leurs enfants à aller à l'école ainsi, ils obligent les adolescentes à interrompre leur cursus scolaire surtout lorsqu'elles arrivent au collège qui se trouve toujours, à la différence de l'école primaire, à plusieurs kilomètres de leurs demeures. Aussi, l'éloignement des agglomérations campagnardes différentes qui sont divisées en petites bourgades et qui a chacune son école, n'encourage pas les filles à partir à l'école ;
6. Les discriminations des filles, les tabous sociaux, les traditions et les stéréotypes relatifs aux filles qui les poussent à passer de l'âge de l'enfance vers l'âge adulte sans aucune transition vers l'âge de l'adolescence, ces ségrégations font de cet être une personne soumise, dominée et faible face à la hiérarchisation sociale. D'abord, le père qui a un rôle de patriarche qui a le droit de mener à la baguette toutes les femmes et les filles présentent à la maison en les privant de toutes leurs prérogatives. Ensuite, les frères qui se veulent le successeur du père qui lui se donnent tous les pouvoirs sur leur sœur en la dépossédant de son éducation en lui inculquant très tôt des valeurs et des principes faux qui n'ont rien à voir avec la religion musulmane ainsi, elle est spoliée de son corps qu'elle doit couvrir de la tête aux pieds, privée de jeux en l'intégrant, à un âge précoce, aux tâches ménagères ce qui fait d'elle une fille malheureuse et maussade, interdite d'école qui, pour

elle, une fenêtre d'espoir, d'ouverture vers le monde extérieur, un lieu d'apprentissage et de savoir qui lui permettraient un jour de s'épanouir et de quitter le monde de tabous et d'interdits. Enfin vient le rôle de la mère qui, terrorisée par le père et par le poids des traditions, s'oblige à inculquer à sa fille une pudeur excessive l'empêchant de vivre sa féminité, de découvrir son corps d'adolescence en l'obsédant par la perte de la virginité, c'est ainsi qu'elle développe une phobie démesurée de son partenaire l'homme et du monde extérieur ;

7. L'école qui est censée être un lieu d'apprentissage, de savoir et d'épanouissement pour la jeune fille rurale, est plutôt un espace de différenciation et de ségrégation entre les garçons et les filles dans la mesure où celle-ci est mise dans une place léguée au second plan après le garçon qui lui, joue le rôle de dominateur dominé, il est toujours privilégié et installé au premier rang par contre la fille est continuellement placée à l'arrière, brimée par son petit camarade garçon et par un système éducatif qui est loin de l'approche genre ;
8. Le recours à des méthodes et des approches pédagogiques archaïques, basées sur la récitation des leçons sans aucune compréhension et sans aucun savoir-faire et le manque de matériel didactique, sont à l'origine de l'échec scolaire de beaucoup d'adolescentes ;
9. Les difficultés et les lacunes scolaires que ressentent certaines filles ne sont pas comblées et ne sont pas prises en considération vu que l'effectif des élèves en classe n'aide pas dans l'organisation du soutien scolaire intégré donc les jeunes filles dépassées par les lacunes quittent facilement l'école ;
10. Le manque de motivation qui est dû aux conditions d'apprentissage comme la surcharge des classes qui dépasse assez souvent les soixantaines d'élèves et le non-respect de rythmes d'acquisition des élèves, ne donne pas la possibilité à ces jeunes filles à la prise de parole, à la pratique des exercices et à la réussite. Cette démotivation peut également venir de la psychologie de l'élève qui est assez souvent froissée par la privation de toute nécessité quotidienne et de l'enseignant qui travaille dans un espace démunie de tout confort ainsi, la psychologie de l'enseignant se répercute sur le moral de l'élève. Toutefois, il serait toujours judicieux de définir le terme de motivation et le lier au comportement de l'élève qu'il faudrait mettre en relation avec le système scolaire auquel l'élève est souvent forcé et doit absolument obéir et subir. D'après des spécialistes, l'élève est motivé de nature, il lui faudrait juste les conditions favorables qui lui permettraient de se motiver ;
11. Les stéréotypes, les jugements et les évaluations hâtives que les professeurs collent, des fois aux élèves, sont également des facteurs démotivants et ne donnent pas au jeune la confiance en lui. La formulation des appréciations est d'une grande importance pour l'élève qu'il soit bon ou mauvais parce que ce sont ces évaluations, s'ils sont vraiment à leur juste valeur, qui orientent et guident l'élève surtout ceux ou celles qui se sentent perdus, les attitudes et les appréciations des professeurs doivent toujours être positives ;

12. Le manque de cantines n'encourage pas, en particulier, les filles à partir à l'école étant donné que celles-ci doivent sortir de chez elles très tôt le matin et ne revenir que le soir donc, elles auront besoin de manger sur place ;
13. Le manque d'internat qui est, normalement, considéré comme un espace facilitant les études aussi bien pour les garçons qu'aux pour les filles parce qu'ils doivent être dotés d'un lieu où ils peuvent dormir et manger afin d'éviter de marcher de longues distances, c'est également un endroit où les élèves peuvent se retrouver à la bibliothèque pour préparer leur devoir ;
14. L'habitude à l'oisiveté des élèves encouragés par les dealers qui arpentent les écoles afin de leur vendre des stupéfiants camouflés en bonbons, ces adolescents quittent afin de se mettre en bandes et fumer ;
15. Certains adolescents, en particulier, les garçons rêvent de partir à l'étranger donc, ils quittent l'école, ils font l'impossible pour approcher les personnes qui aident dans l'immigration clandestine, ces passeurs les amadouent et leur demandent de l'argent de ce fait, ils s'endettent pour leur trouver des sommes considérables afin de les payer et retrouver l'éden rêvé ;
16. Le manque d'intérêt des filles et des garçons qui suivent les exemples des jeunes diplômés qui n'ont pas réussi à s'intégrer dans le marché du travail vu la conjoncture actuelle ;
17. La plupart des contenus des manuels des langues étrangères sont pris d'un contexte qui loin du contexte marocain ce qui fait que les élèves se trouvent devant un cadre de référence qui n'est pas le leur donc, ils n'arrivent pas à se situer, se sentent perdus et rejettent, en général, les langues comme le français et l'anglais.

Toutes ces situations nous poussent à nous poser les questions suivantes : quelles sont les solutions possibles qui seraient efficaces dans la lutte contre le décrochage scolaire ? Est-ce que les problèmes de déscolarisation, cités dessus, viennent uniquement, des conditions socio-économiques difficiles dans laquelle vit l'élève et qui ne lui permettent de poursuivre ses études, des entraves de suivi scolaire par manque d'accompagnement des parents qui sont majoritairement analphabètes, de l'État qui, probablement, ne choisit pas des réformes adaptées à chaque milieu, n'optent pas, non plus, pour des approches et des méthodes pédagogiques correspondant aux problèmes et aux difficultés d'apprentissage des élèves ou des élèves eux-mêmes qui font preuve de démotivation dans les situations d'apprentissage ? Une autre question s'impose : est-ce que les nouvelles réformes pratiquées aujourd'hui ont réussi à éradiquer ou à réduire l'échec scolaire ?

Afin de répondre à toutes ces problématiques, nous tenterons d'abord de parler du rôle de l'État dans la remise en question de quelques réformes, mais aussi de l'installation de bien d'autres acteurs qui ont, particulièrement, joué dans la lutte contre la déscolarisation. Ensuite, nous aborderons la mission et la contribution des associations dans la lutte contre le décrochage scolaire. Enfin, nous essayerons d'approcher les différents accomplissements de la fondation Mohamed V dans la lutte contre l'abandon scolaire et du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique (C.S.E.F.R.S).

## **LE RÔLE DE L'INITIATIVE NATIONALE POUR LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN (I.N.D.H.) DANS LA LUTTE CONTRE LA DÉPERDITION SCOLAIRE**

L'Initiative Nationale pour le Développement humain (I.N.D.H.) a mis le problème de la déperdition scolaire au centre de ses intérêts, mais, avant d'aborder son rôle dans cette lutte, nous pensons qu'il est essentiel de donner un aperçu sur l'Initiative Nationale pour le Développement humain qui est, la volonté ardente de Sa Majesté Mohammed VI d'aider le citoyen marocain à se développer et à élargir ses capacités en lui offrant les moyens techniques et financiers pour mettre en œuvre ses compétences et ses performances.

Les activités prévues dans le cadre de cette approche œuvrent pour le changement des conditions de vie de la population marocaine par l'amélioration de soubassements sociaux et également par la création de projets qui seraient censés changer l'avenir des Marocains qui vivent dans la marginalisation et la pauvreté.

L'Initiative Nationale pour le Développement humain lancée, par Sa Majesté Mohammed VI, le 18 mai 2005 dont le souci premier est la lutte contre la pauvreté, la précarité et la marginalisation sociale par l'intégration et la réalisation de projets d'aide, de rénovation des infrastructures, de réalisation de projets dont le but est la formation sociale, culturelle et de promotion d'activités génératrices de revenus et d'emploi. Cette initiative fondatrice et novatrice est une première au Maroc, elle se base sur un référentiel qui contient un certain nombre de valeurs qui sont la dignité humaine de tous les citoyens marocains, la participation des personnes concernées par le biais du constat des différents besoins et également dans la terminaison des besoins ;

Cette volonté s'est déroulée en deux phases, la première phase s'est étalée entre 2005 et 2010, ce programme a ciblé les personnes défavorisées, il se divise en quatre programmes, le premier programme concerne la lutte contre la précarité et la pauvreté particulièrement dans le monde rural, le deuxième programme est consacré à la lutte contre la marginalisation.

La deuxième phase s'est déroulée entre 2011 et 2015, elle était lancée par Sa Majesté Mohammed VI le 4 juin 2011, elle avait pour objectif d'évaluer la première période, cette deuxième période avait pour but de multiplier la cadence en améliorant les compétences et le budget alloué, le but était de couvrir 702 communes rurales et 532 quartiers urbains.

Cette initiative volontariste et participative vise à engager et à mobiliser toute la société civile dans le développement de notre pays. Cette approche a une politique ciblée dont le secteur le plus concerné est le domaine associatif et ceci en coopération avec les élus et les représentants de l'administration. Ainsi, tous les projets sont collaboratifs engageant les communes et les quartiers qui impliquent toute la population de proximité afin de formuler ses besoins.

## **L'IMPACT DE L'I.N.D.H. SUR LA LUTTE CONTRE LA PAUVRETÉ À TRAVERS DES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION**

Afin de lutter contre la pauvreté et l'exclusion, l'I.N.D.H. s'est centré sur des projets d'insertion socio-économiques des personnes sans ressources et sans emploi. Toutefois, tous les projets ont concerné les femmes et ceci par la prise en charge de celles-ci en les intégrant dans un système éducatif. L'I.N.D.H. a monté beaucoup de projets et des démarches de sensibilisation dans le but de lutter contre l'analphabétisme qui est une vraie entrave dans la réalisation des projets.

C'est pourquoi, l'I.N.D.H a mis en place dans les mosquées des programmes d'alphabétisation dans le but de donner l'occasion à toutes les personnes, jeunes ou âgées, désireuses d'apprendre à lire, à écrire, lecture et à calculer. Ce programme a pour objectif :

- De donner vie aux mosquées en les rendant utiles dans la lutte contre l'alphabétisation et ceci en y assurant des cours d'alphabétisation professés par des professeurs ;
- Offrir la possibilité à ces mêmes personnes de s'approfondir si elles le veulent dans les préceptes de l'Islam ;
- Sensibiliser au civisme, aux droits, aux principes de la citoyenneté, aux obligations et aux responsabilités des citoyens marocains vis-à-vis de leur pays ;
- Allouer également aux mosquées des ressources humaines et matérielles afin de permettre à tous ces citoyens de travailler dans de bonnes conditions.

Cette lutte contre l'analphabétisme a concerné aussi bien les autorités que les associations de la société civile qui se sont investies en déployant des efforts importants afin d'aider le citoyen marocain à s'insérer en tant qu'une personne active et responsable.

Dans la même optique, l'I.N.D.H. a incité à l'égalité des chances, quant à l'accès ou la réinsertion à l'éducation. Ainsi, un nombre important, d'élèves venant de milieux défavorisés, ont profité d'un programme, d'un soutien à la scolarisation et à la réalisation de projets et ceci en rénovant, en équipant de fournitures scolaires, de moyens de transport des crèches et des écoles et Dar Taliba.

## **LE RÔLE DES ASSOCIATIONS DANS LA LUTTE CONTRE LA DÉPERDITION SCOLAIRE**

Dans cette initiative de lutte contre l'abandon scolaire, le rôle joué par la société civile est important ainsi, plusieurs programmes ont été proposés par les associations afin d'aider les élèves à réintégrer l'école. Toutefois, la réinsertion des jeunes filles se veut plus difficile que celle des garçons parce qu'il faudrait d'abord satisfaire leurs besoins et améliorer leurs conditions socio-économiques, c'est pourquoi Comité de Soutien à la Scolarisation des Filles rurales (CSSF) a mis en place une campagne de sensibilisation et d'aide à la réintégration des filles en

milieu rural, cette initiative a permis d'écouter ces jeunes afin de les aider à s'émanciper, à reconnaître leur droit et à regagner les bancs de l'école. Aussi, afin de faciliter cette réadaptation, le projet de l'Académie Régionale d'Éducation et de Formation (A.R.E.F.) de l'United States Agency for International Development ou (U.S.A.I.D.) a décerné aux filles du monde rural des bourses sous forme de subventions à des organisations non gouvernementales ce qui a permis, entre 2005 et 2006 aux filles de bénéficier d'un hébergement dans les foyers de jeunes dans plusieurs patelins au Maroc. Ces associations ont aussi pour objectifs de découvrir les causes de l'abandon scolaire afin d'aider les familles démunies à motiver leurs enfants afin qu'ils regagnent l'école. Ces associations proposent aux familles pauvres une somme d'argent mensuel pour chaque élève afin de les aider dans l'achat de quelques besoins scolaires. Ces subventions concernent les familles pauvres et également les communes concernées par l'I.N.D.H.

Le rôle également des associations est de créer les conditions favorables à la réussite scolaire et ce en répertoriant les familles en difficultés finances et les enfants en difficultés scolaires. Ces associations opèrent aussi dans l'accompagnement des parents qui souvent refusent la scolarisation des filles, leur fonction est de les sensibiliser à travers des mobilisations:

- À l'importance et la valeur de l'école dans la préparation de l'avenir de leurs filles,
- À la lutte contre l'absentéisme ;
- Aux principes et aux valeurs de la citoyenneté,
- À garantir l'aide financière,
- À veiller sur l'égalité des chances

Nous avons également le rôle de la fondation Banque marocaine du Commerce Extérieur (B.M.C.E.) qui a été fondée en 1995 par M. Othman Benjelloun et dont les missions principales sont : la protection de l'environnement et la promotion de l'éducation dans le monde rural. Cette initiative est venue afin de répondre « à l'appel royal à la mobilisation pour l'éducation, consciente du rôle crucial de l'éducation dans le développement du Maroc et assumant sa part de responsabilité sociale en tant qu'acteur actif du secteur privé et de la société civile, B.M.C.E. s'engage à fondation pour contribuer à la promotion d'un concept novateur d'éducation intégrée au développement durable et à l'amélioration de la qualité de l'éducation"<sup>35</sup>. La fondation œuvre dans la lutte contre la déperdition scolaire et ceci en construisant et en équipant les écoles dans le milieu rural, le but principal de celle-ci est d'apporter de l'aide aux familles démunies afin de les encourager à pousser leurs enfants à poursuivre leurs scolarisations. L'école dans la fondation est conçue selon les principes de l'ancienne école marocaine la Medersat d'où le nom de cette association "Medersat.com". Aussi, la mission principale de la fondation est de promouvoir l'éducation et la formation selon les principes de la charte nationale qui correspondent exactement à la diversité sociolinguistique au Maroc afin d'œuvrer à la consolidation et au perfectionnement de l'enseignement du préscolaire et du primaire. La fondation vise aussi l'aménagement des salles de classe en équipement qui obéit aux normes pédagogiques, elle veille également à

---

<sup>35</sup>Fondation BMCE BANK/arab.org/fr

l'installation de matériels numériques et à la limitation de l'effectif à 25 à 30 élèves au maximum afin d'éviter la surcharge des classes, toute cette logistique est déployée en faveur des élèves pour leur permettre de travailler dans de bonnes conditions. Parmi les objectifs de cette fondation, nous trouvons:

- Édifier des écoles rurales pilotes visant la qualité de l'enseignement et l'innovation des méthodes pédagogiques ;
- Généraliser du préscolaire ;
- Veiller sur la qualité du préscolaire ;
- Introduire la nouvelle technologie dans les écoles ;
- Consolider et renforcer la formation ;
- Évaluer continuellement les acquis des élèves ;
- Gérer rigoureusement la pédagogie et l'administration ;
- Assurer le suivi des élèves ;
- Garantir une architecture adaptée au monde rural.

Ce volontariat de la fondation B.M.C.E. a montré son dynamisme par la création d'un nombre important d'écoles installées partout au Maroc; la fondation ainsi gère aujourd'hui de 63 écoles qui sont installées dans le milieu rural désavantagé où plus de 20.000 élèves ont pu profiter d'un enseignement visant surtout la qualité.

## **LE RÔLE DE L'ÉTAT**

Le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique (C.S.E.F.R.S.), a décidé de procéder à la mise en œuvre d'un projet qui a ciblé tous les garants du système éducatif, les responsables politiques et la société civile afin d'avoir une « vision stratégique » d'un projet concernant le devenir de l'École marocaine qui durera de 2015-2030 et qui a pour objectif d'asseoir les piliers de la nouvelle École, basée sur l'impartialité, l'égalité des chances et l'évolution de l'individu et de la société. Cette réforme a mis L'École marocaine au centre des débats dans notre pays afin d'atteindre un ensemble d'objectifs, qui stipulent que tout le monde a droit à l'éducation et la formation. Elle a pour mission d'examiner minutieusement la situation de l'enseignement au Maroc ainsi, des enquêtes et des investigations nationales et régionales profondes ont été menées afin de détecter les améliorations et les changements à apporter au niveau de l'enseignement en général. Cette « vision stratégique » vise à réfléchir à des solutions qui pourront élever l'École à un niveau digne de la société marocaine et renforcer les connaissances, les objectifs visés par ce projet sont:

- Baser l'apprentissage sur la logique plutôt que sur la mémorisation ;
- Initier au sens critique et à la recherche ;
- Apprendre à développer son projet personnel ;
- Acquérir les langues ;
- Inculquer les nouvelles technologies ;
- Créer les conditions propices à la scolarisation et l'apprentissage afin de former de bons citoyens et prétendre à des valeurs universelles.

Ce projet vise également la généralisation de l'école à tous les enfants marocains sans exception qu'ils soient, garçons, filles ou personnes à mobilité réduite, il est basé sur l'égalité des chances sans discrimination ou inégalité. Ce projet a également pour objectifs:

- L'enseignement pour tous en garantissant la gratuité à tous les citoyens marocains ;
- D'impliquer l'État et les familles dans l'obligation à la scolarisation en général et au préscolaire en particulier ;
- Le préscolaire est important dans la mesure où il facilite le primaire, ce préscolaire doit être dès l'âge de 4 ans ;
- Se focaliser sur les conditions de l'école rurale et les zones enclavées afin de l'améliorer ;
- Lutter contre tous les obstacles socio-économiques qui entravent la scolarisation en soulageant les familles des charges financières ;
- L'amélioration des transports scolaires et de l'hébergement dans le monde rural et dans le monde urbain et rural en l'année ;
- Sensibiliser à la scolarisation des filles surtout dans le monde rural ;
- Développer l'école de la deuxième chance afin de réinsérer les enfants qui ont quitté l'école ou ceux qui n'ont pas eu de chance de l'intégrer jamais ;
- Installer un programme d'alphabétisation en procédant continuellement aux évaluations des méthodes d'apprentissage et des élèves afin de vérifier leurs apprentissages et leurs évolutions ;
- La consolidation du niveau scolaire et la lutte contre l'abandon scolaire afin de le réduire de 5,7 au primaire dans le milieu rural à 1% en l'année 2024-2025 et de 12% actuellement au collège dans le milieu rural et de 3% en l'année ;
- Veiller à instaurer la formation professionnelle en accord avec l'emploi afin de résorber le chômage des jeunes et aider les jeunes qui sont incapables de poursuivre leur étude à s'insérer dans le monde du travail ;
- Accroître l'apprentissage des langues qui occupe également une grande place vu leur importance dans les études et sur le marché du travail ainsi, la langue arabe et la langue amazighe auront la même valeur toutefois, la langue arabe gardera son statut de langue officielle devant les langues étrangères qui seront consolidées surtout dans les matières scientifiques et techniques ;
- Mettre en adéquation le rythme scolaire et l'environnement particulièrement en milieu rural;
- Initier les élèves, dans le monde rural, à l'apprentissage numérique.

Ainsi, cette stratégie s'étalera sur une période de 2015-2030 et qui « sera proclamée une période de mobilisation nationale pour le renouveau de l'École marocaine. De ce fait, elle devrait, en tant que priorité nationale, bénéficier de l'intérêt et du soutien de toutes les forces vives de la Nation (État, collectivités locales, syndicats, société civile et politique, intellectuels, artistes et femmes et

hommes de la communication et des médias et les différentes composantes de l'École)<sup>36</sup>.

## **CAS DE BNI BATAOU, DANS LA PROVINCE DE KHOURIBGA, PLUS PARTICULIÈREMENT DANS LA RÉGION DE BOUJAAD**

Suite à une étude que nous avons effectuée dans la province de Khouribga précisément dans la commune rurale de Bni Bataou qui se situe à 49 km de Khouribga, il a été constaté que la scolarisation des filles pose un problème réel vu les conditions socio-économiques de leur milieu et l'éloignement des établissements de l'enseignement secondaire.

Dans cette région enclavée, les conditions de vie sont difficiles, la précarité des familles, le manque de transport scolaire et de sanitaire, sont considérées comme les causes majeures de la déperdition scolaire et du décrochage précoce notamment des filles.

À la fin du primaire, l'abandon scolaire particulièrement des filles est massif dans cette commune, il s'explique par l'éloignement du collège des douars avoisinants. Or, pour la mentalité locale, il est inacceptable de laisser sa fille parcourir à pied ou à vélo une dizaine de kilomètres. La majorité de ces jeunes filles dans cette région arrêtent l'école à la fin du primaire en raison de l'éloignement de leur domicile, situé parfois à plus de 20 kilomètres.

Des acteurs sociaux ont été interpellés par cette situation critique et se sont mobilisés afin d'améliorer le quotidien des filles en leur offrant la possibilité de poursuivre leurs études secondaires dans des conditions optimales. C'est ainsi qu'une association dite Association pour la Promotion de la Scolarisation et le Développement social (A.P.P.S.D.S) en partenariat avec U.S.A.I.D (Agence des États-Unis pour le développement social) a pris l'initiative en 2005 pour créer dans cette petite localité de Bni Bataou, le premier foyer de la jeune fille rurale. Cette initiative s'inscrit dans une dynamique réformatrice du système socio-éducatif marocain pour l'encouragement de la scolarisation en général et la lutte contre l'abandon scolaire en particulier. L'association précitée s'est engagée à offrir annuellement au profit de plus de 40 filles l'hébergement, le soutien scolaire, bref une prise en charge socio-éducative globale.

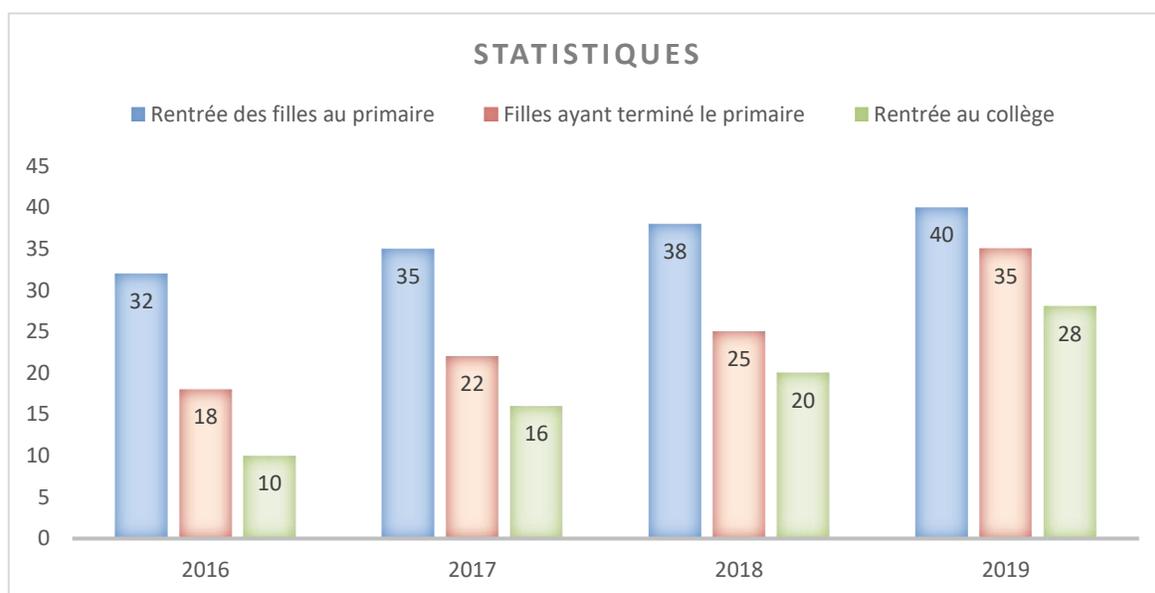
L'ouverture de ce foyer a permis chaque année aux bénéficiaires, dont le chiffre dépassait des fois les 40 élèves, de continuer leurs études au-delà du primaire et espérer construire un avenir digne. Pour la plupart de ces filles qui n'ont jamais quitté leur douar, venir s'installer au foyer où elles seront prises en charge, bien encadrées et sécurisées est une véritable aubaine.

Selon cette association, plus de 50% des filles abandonnent l'école suite aux mauvaises conditions de scolarisation comme l'absence du sanitaire, l'éloignement

---

<sup>36</sup> Conseil de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, Pour une École de l'équité de la qualité et de la promotion, vision stratégique de la réforme 2015-2030. [http://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision\\_VF\\_Fr\\_-Resume.pdf](http://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr_-Resume.pdf)

de l'école de la maison, le manque de transport et le manque d'internats. En effet, la prise en charge annuelle de cette association a permis aux jeunes filles de continuer leurs études. Ainsi, l'association a donné la possibilité aux jeunes filles depuis 2005 à poursuivre leurs études. Toutefois, nous n'avons pas réussi à avoir des statistiques exhaustives du fait que l'association n'archive pas ses données, tout ce que nous avons collecté comme données approximatives ont été notées sur des feuilles éparpillées. Les statistiques que nous avons effectuées sont les suivantes:



Donc l'association a réussi à scolariser au collège de 2016 à 2019, 74 filles, la valeur de 50%. Nous remarquons que de 2016 à 2019 le chiffre des filles qui ont été scolarisées a augmenté, nous constatons aussi que le nombre des filles qui ont accédé au collège a augmenté. L'association a amélioré pareillement les conditions de vie en général par :

- La rénovation des écoles en les équipant de matériel didactique et numérique,
- La rénovation de lieux vacants, à proximité des écoles, pour en faire des classes d'alphabétisation au profit des femmes du douar ;
- La construction des sanitaires dans les écoles afin que les filles puissent s'y rendre sans aucune gêne ;
- Le raccordement d'eau potable dans les écoles ;
- L'implication des femmes du douar dans la préparation et la vente du pain et des sandwiches devant les écoles ;
- L'engagement des femmes du douar dans la vie quotidienne de ces filles, de ce fait elles se sont occupées du ménage des maisons, conçues comme internats, du lavage et du repassage des vêtements des jeunes filles tout en veillant sur leur bonne éducation et sur leur surveillance le soir ;
- L'instauration des cours d'initiation à l'informatique.

Nous avons enquêté auprès des familles pour connaître le sort des 30 filles qui n'ont pas poursuivi leurs études, elles se sont abstenues de nous renseigner. Toutefois, le caïd du douar a confirmé à l'association que 10 filles se sont mariées et ont quitté le douar, 15 ont regagné la ville afin de travailler en tant que « petites bonnes » et 5 autres sont restées chez elles pour aider leurs familles dans les tâches ménagères. L'objectif de ce projet pilote est la prise de conscience de l'importance des études et la sensibilisation contre l'abandon scolaire. Sa réalisation qui s'est accompagnée du soutien des familles particulièrement les femmes et les filles étant les plus fragiles vise entre autres l'égalité des chances et la diminution des disparités sociales. Un centre d'écoute a été créé pour celles, qui sont en détresse, afin de partager leurs doléances avec les membres de l'association qui jouent le rôle d'intermédiaire entre les familles et leurs enfants en cas de problème de mariage précoce ou d'abandon scolaire.

Néanmoins, l'École marocaine continue à souffrir de quelques difficultés qui se voient « dans la cohésion du système, dans l'articulation de ses différentes composantes, au niveau de son rendement interne et externe, au niveau de l'adéquation des programmes et des formations avec la demande de l'environnement. Ils concernent aussi l'intégration dans la société du savoir, des technologies et l'accompagnement des progrès de la recherche scientifique, du monde de l'économie et des domaines du développement humain, environnemental et culturel »<sup>37</sup>. Ainsi, malgré les efforts déployés par l'État et par les associations dans la construction de nouvelles écoles primaires dans le monde rural, la formation des enseignants, l'adaptation des manuels, l'installation de programme d'alphabétisation, l'ouverture de foyers de jeunes et de cantines et la sensibilisation des parents, le décalage de scolarisation entre les garçons et les filles reste démesuré. La famille dans le monde rural perpétue une culture différente de celle qui existe dans le monde urbain, elle maintient les anciennes traditions qui stipulent que la fille doit rester soit à la maison afin d'aider dans les tâches ménagères, soit se marier pour procréer et aussi cela permet aux familles d'avoir une personne en moins à nourrir. Ce sont ces coutumes qui confinent la fille dans un monde d'enfermement, d'isolement et d'ignorance ; ce qui fait d'elle une personne vulnérable, inactive, incapable de participer à l'évolution et l'intégration de la femme dans la société. Son manque d'instruction réduit ses chances d'égalité avec son partenaire masculin et perpétue son image de femme dominée, soumise et dépendante.

## **RECOMMANDATIONS**

Afin de lutter contre l'abandon scolaire dans le monde rural, nous préconisons :

1. Des études approfondies faites par des spécialistes qui seraient capables de déterminer les différentes caractéristiques de l'abandon que ça soit au national ou régionales en prenant en considération les particularités de

---

<sup>37</sup> Conseil de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Pour une École de l'équité de la qualité et de la promotion, vision stratégique de la réforme 2015-2030 [http://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision\\_VF\\_Fr\\_-Resume.pdf](http://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr_-Resume.pdf)

- chaque localité afin de prévoir des mesures et des stratégies de prévention et d'amélioration ajustées à chaque région ;
2. Ces mesures doivent impliquer tout le personnel éducatif, les parents, les responsables des communes la société civile et les acteurs politiques pour que ces stratégies soient globales et efficaces.
  3. Les suivis et les comptes rendus sont nécessaires afin de trouver les raisons d'abandon scolaire et aussi pour que les responsables puissent agir rapidement et efficacement ;
  4. La formation professionnelle est un bon moyen pour les jeunes qui ne désiraient pas poursuivre leurs études ;
  5. Il est essentiel de prévoir des activités parascolaires qui aideraient les enfants à s'épanouir et à se soulager du système scolaire souvent trop contraignant ;
  6. Les conditions économiques, sont des facteurs majeurs dans l'abandon scolaire, c'est pourquoi il est primordial que l'État marocain subventionne la scolarité des enfants issus des familles nécessiteuses afin de leur offrir des conditions de scolarisation meilleures ;
  7. La formation professionnelle pour les filles serait un bon moyen pour lutter contre la déscolarisation ainsi, les filles qui refusent l'école peuvent profiter de plusieurs formations par exemple la couture, le tissage de tapis, la coiffure, etc.
  8. L'État doit également aider les jeunes garçons ou les jeunes filles qui ont bénéficié de la formation professionnelle à s'insérer dans le monde du travail ;
  9. Il serait intéressant de répertorier les jeunes qui ont décroché surtout les filles qui sont souvent exploitées comme petites bonnes pour les intégrer dans l'école de la deuxième chance afin de leur éviter l'exclusion et la marginalisation ;
  10. L'initiative de l'insertion par le service militaire est intéressante dans la mesure où elle va offrir aux jeunes une situation socioprofessionnelle à la fin du service ;
  11. L'hébergement gratuit dans les pensionnats comme Dar Taliba serait une solution contre l'abandon scolaire surtout que beaucoup de filles quittent l'école à cause de l'éloignement ;
  12. Le suivi médical, aussi bien des filles que des garçons serait également un facteur important dans le suivi scolaire dans des conditions hygiéniques favorables ;
  13. Des bus scolaires seraient aussi une solution contre la déscolarisation étant donné que la distance entre la maison et l'école pose un réel problème aux jeunes surtout les filles ;
  14. La construction des sanitaires dans les écoles dans le monde rural empêcherait les filles de quitter l'école.

## REFERENCES

- BAUTIER Élisabeth (mars 2003). « Décrochage scolaire: genèse et logique des parcours », Ville-Ecole-Intégration Enjeux, n° 132, 30-45, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00808806/document>
- BLAYA Catherine, (2010). Presses Universitaires de France (« Que sais-je ? »), « Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? », Informations sociales, n° 161, 46-54, 2010, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00808806/document>
- Catherine BLAYA (2010). Décrochages scolaires, l'école en difficulté, De Boeck (Pédagogies en développement), 2010.
- BLOCH Marie-Cécile, GERDE Bernard (dir.), (1998). Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse, Lyon, Chronique sociale.
- Bonnery Stéphane (2007). Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 214 pages.
- HUERRE P. (2006). L'absentéisme scolaire, du normal au pathologique, Hachette Littératures, 2006, 335 pages. [cpe.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/fiche\\_de\\_lecture\\_huerre.pdf](http://cpe.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/fiche_de_lecture_huerre.pdf)
- BAUTIER Élisabeth (2006). « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées », Recherche et formation, n°51, 105-118, <https://journals.openedition.org/rechercheformation/497>
- GLASMAN Dominique, ŒUVRARD, (2004). Françoise La déscolarisation, La Dispute, <https://livre.fnac.com/a3633324>
- Mathias MILLET, Daniel THIN (2003). « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais », in « Les contradictions de la "démocratisation" scolaire », Actes de la recherche en sciences sociales, 149 (4), 21-31, 2003, [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_2003\\_num\\_149\\_1\\_2778](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_2003_num_149_1_2778)
- MAROTHristelle, Au Maroc, des pensionnats pour scolariser les jeunes fille, à Fès, <https://www.la-croix.com/Actualite/Monde/Au-Maroc-des-pensionnats-pour-scolariser-les> .
- Barzach Michèle (2013). La scolarisation des filles, le combat pour le développement, journée internationale de la fille, 11/10/, [https://www.huffingtonpost.fr/michele-barzach/journee-de-la-fille-scolarisation\\_b](https://www.huffingtonpost.fr/michele-barzach/journee-de-la-fille-scolarisation_b)
- Discours de SM le Roi, le 18 mai 2005, <https://www.diplomatie.ma/LInitiativeNationaledeDeveloppementHumain/>
- YAHYA OUI Mostafa (janvier 2007). Initiative Nationale pour le développement humain (INDH) Mécanismes de la Gouvernance, Participative-25, p.8 [storage.canalblog.com/89/29/276034/11710883.pdf](http://storage.canalblog.com/89/29/276034/11710883.pdf)
- Rapport sur le développement humain (2015). [http://hdr.undp.org/sites/default/files/fr\\_hdr\\_2015\\_1021\\_web.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/fr_hdr_2015_1021_web.pdf)

# **PRATIQUES DU SUIVI PARENTAL ET PERFORMANCE SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL A BAMAKO-MALI**

*AMADOU BAMBA*

*KALIFA DEMBÉLÉ*

## **INTRODUCTION**

La scolarisation des enfants au Mali a pris de l'ampleur depuis les politiques d'éducation pour tous en 2000. Certes, ces politiques ont eu des effets positifs sur le taux de scolarisation, mais le système éducatif enregistre encore des déperditions dues à divers facteurs qui restent encore à déterminer. C'est au niveau de l'enseignement fondamental (du primaire au collège) qu'une déperdition serait précoce et pourrait entraver l'avenir des enfants en raison de leur très jeune âge (6 à 15 ans). La plus importante part de l'éducation des jeunes revient aux parents (Claes, 2014), c'est à eux de poser les premiers jalons d'une éducation qui doit continuer en interaction avec l'école. De nombreuses variables rendent compte de la réussite éducative de l'élève, mais deux d'entre elles ont fait l'objet d'une attention plus marquée dans les recherches ; il s'agit du rendement et de l'engagement scolaire (Bloom et al., 1981; Ward & Murray-Ward, 1996; Fredricks et al., 2004). Le modèle de l'implication parentale dans le suivi scolaire récemment développé par (Tardif-Grenier et Archambault, 2016) a permis une analyse plus avancée du rôle des parents sur le rendement scolaire des enfants à l'école.

La performance au niveau de l'enseignement fondamental au Mali souffre de plusieurs maux alors que les élèves qui s'y trouvent sont encore très jeunes. On constate que plus de la moitié des élèves ne parviennent pas à achever le premier Cycle de l'enseignement fondamental avant les 12 ans laissant place à l'abandon scolaire. Les chiffres sont encore plus alarmants au niveau du second cycle de l'enseignement fondamental (Collège) où le taux d'achèvement est de 35% pour les garçons contre 30% pour les filles. Ces statistiques sont presque les mêmes en commune VI du District de Bamako. Dans l'année scolaire 2018/2019 le taux de redoublement global du premier cycle de l'enseignement fondamental était de 11% contre 21%

pour le second cycle. Dans les classes de fin de chaque cycle, on enregistre dans la même année scolaire un taux d'échec de 11% au premier cycle (6<sup>e</sup> année ou CM2) contre 26% pour le second cycle (9<sup>e</sup> année ou classe de 3e). En termes d'échec selon le genre, nous avons un taux d'échec de 11% pour les deux sexes au premier cycle, mais au second cycle ce taux était de 24% pour les garçons contre 28% pour les filles (CAP de Sogoniko 2019)

Ces chiffres montrent tout l'intérêt de chercher les déterminants de la performance scolaire pour éviter les déperditions scolaires qui peuvent conduire aux abandons scolaires précoces dans cet ordre d'enseignement. Les élèves à cet âge dépendent plus de l'assistance des parents qui est perçue comme élément de solution à certains problèmes éducatifs tels que les abandons scolaires (Yousef, 2014). L'objectif de cet article est de mesurer l'effet des pratiques du suivi parental sur la réussite scolaire des enfants de 6<sup>e</sup> année d'étude (CM2) et de la 9<sup>e</sup> année d'études (classe de 3e). Ces deux classes correspondent aux deux fins de cycle dans de l'enseignement fondamental au Mali. Très peu d'études ont examiné les liens qui existent entre l'implication parentale dans le suivi scolaire et la réussite scolaire de l'élève au Mali, et aucune d'entre elles à notre connaissance n'a considéré l'implication parentale et l'engagement scolaire selon une perspective multidimensionnelle. L'étude porte sur Bamako dans la commune VI qui donne l'avantage d'une zone semi-urbaine. Le reste de l'article traite la revue de la littérature, la méthodologie adoptée, la présentation des résultats et une conclusion et des recommandations.

## **REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Du point de vue théorique, le modèle écosystémique de (Bronfenbrenner, 2005; 1977) suggère qu'au-delà des caractéristiques individuelles des enfants, les interactions qui se forment au niveau de la famille constituent un des principaux moteurs de leur développement. Ce modèle indique qu'à travers ces interactions, l'enfant établit un lien fort avec le parent. Pour (Hauser & Featherman, 1976; Marjoribanks, 1979), le statut socio-économique et le niveau d'éducation du parent sont déterminant dans le suivi parental. D'ailleurs, les résultats de différentes analyses montrent que parmi les dimensions de l'implication parentale, l'importance accordée au suivi scolaire est celle qui a le plus d'impact sur l'expérience scolaire des enfants (Fan & Chen, 2001; Fan & Williams, 2010; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2007 ; Tardif-Grenier, 2015). (Yessoufou et al., 2016) ont analysé les incidences des pratiques de suivi parental sur le rendement scolaire et font cas de la résilience comme facteur déterminant pour des apprenants qui réussissent sans suivi parental proprement dit.

Dans les deux dernières décennies, l'importance de l'implication parentale sur la scolarisation des enfants s'est multipliée (Raftery et al., 2012). De manière générale, l'implication parentale porte sur les interactions entre le parent et l'enfant, et entre le parent et l'école (Hill et al., 2004). L'implication parentale

dans la scolarité de l'enfant est un concept multidimensionnel ayant trait au rôle parental, d'une part, et au sentiment de compétence des parents, d'autre part (Poncelet et al., 2014). Le concept de suivi parental a longtemps prospéré en sociologie de l'éducation pour mettre en relief les inégalités sociales reproduites par l'école (Nash, 1990) et en psychopédagogie pour rendre compte des facteurs contribuant à la réussite ou l'échec scolaire. La réussite des élèves à l'école primaire et secondaire s'améliore si leurs parents participent dans le suivi scolaire à l'école et à la maison (Dauber & Epstein, 1993; Epstein, 1991; Brown et al., 1993; Steinberg et al., 1992).

Le suivi parental est une construction multidimensionnelle qui va de la fréquentation de l'école par les parents à la supervision des devoirs. (Clark, 1993) a noté que la surveillance des activités extrascolaires des enfants, telles que, les sports et les interactions avec les pairs, est importante pour atteindre les objectifs éducatifs. Par conséquent, les parents qui surveillent le comportement de leurs enfants après l'école sont plus susceptibles d'avoir des enfants qui réussissent bien plus que les parents qui ne surveillent pas les activités de leurs enfants après l'école. La participation des parents a un effet positif dans les différents domaines de la vie de l'enfant et plus particulièrement leurs résultats scolaires selon (Coulidiati-Kielem, 2016).

Les activités parentales d'orientation et de suivi de l'enfant sont essentielles pour le développement de l'enfant. Sur cette question, (Gordon & Cui, 2012) indiquent que la participation des parents dans les devoirs est un indicateur unique, positif et significatif de la réussite scolaire. (Benner et al., 2016) se sont intéressés au lien entre la participation des parents à l'école et la réussite scolaire en demandant aux parents s'ils participaient ou non à divers événements organisés par l'école et s'ils aidaient leur adolescent à faire des choix de cours et de programmes scolaires. Les résultats indiquent un effet très petit et positif de la participation des parents à l'école. Dans une méta-analyse contenant 52 études longitudinales ou transversales et couvrant une population de jeunes de 5 à 18 ans, (Kim & Hill, 2015; Ndiamoi et al., 2018) ont obtenu des effets positifs entre la participation parentale à l'école et la réussite scolaire.

(Ndiamoi et al., 2018) dans leur étude sur les liens entre performances scolaires, trouvent que les élèves de la première année d'étude primaire (CP1) entretenant une relation positive avec leurs parents de milieu socio-économique favorisé ont des performances scolaires supérieures à celles de leurs pairs ayant une relation négative avec leurs parents et issus de milieux socio-économiques défavorisés. Partant d'une analyse de la participation des pères et des mères au suivi scolaire de leur adolescent à la réussite scolaire, les résultats de (Giguère, 2019) montrent qu'à l'école primaire, la participation des parents au suivi scolaire contribue grandement à la réussite scolaire des élèves. (Poncelet et al., 2019) dans une analyse sur la motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant au préscolaire trouvent une influence positive de l'investissement des parents dans la scolarité de leur enfant au niveau des performances scolaires,

mais également au niveau des variables telles que la motivation à apprendre, l'attention, l'engagement dans les tâches scolaires ou encore, les comportements scolaires.

(Coulidiati-Kielem, 2016) ont évalué les facteurs familiaux sur les acquis scolaires au primaire au Burkina Faso. Les résultats ont montré que les facteurs familiaux n'agissent pas de la même manière selon la matière et le niveau scolaire. Cependant, la possession de manuels scolaires, le niveau économique des parents, le repas à la récréation améliorent les apprentissages scolaires, quel que soit le cycle fréquenté. L'effet du contexte familial diminue au fur et à mesure que le niveau scolaire de l'élève augmente dans les cycles, montrant ainsi le rôle important de l'accompagnement familial dès le bas âge.

(Gyamfi & Pobbi, 2016) ont analysé le suivi parental sur la performance des enfants au Ghana. À l'aide de méthodes descriptives et différentielles des données de leur enquête, ils trouvent que la surveillance parentale, mesurée à l'aide de sept activités de surveillance, dont le réglage de l'heure de télévision pour enfant, la limitation du temps de jeu, le suivi des devoirs, était faible. Les études de (Newchurch 2017; Aguinis, et al., 2019) montrent que l'implication des parents dans les activités de leurs enfants contribue positivement aux succès des étudiants. (Nguimfack, 2011) aborde dans le même sens et trouve que la fréquence du contrôle des cahiers des élèves à domicile et la motivation des enfants par les parents augmentent le rendement des élèves dans les classes à promotion collective. De cette littérature, nous constatons que la mesure des pratiques de suivi parental varie selon les études et n'ont pas, dans certain cas les mêmes effets sur la performance des élèves.

## MÉTHODOLOGIE

### **a. Zone d'étude et échantillonnage**

Cette étude s'est réalisée à Bamako dans la Commune VI. Cette commune est la plus peuplée des communes du District de Bamako. Elle comprend 10 quartiers dont 3 à caractère urbain (Faladiè, Banankabougou, Sogoniko) et 7 à caractère semi-rural (Dianéguéla, Missabougou, Niamakoro, Sokorodji, Sénou Yirimadio et Magnambougou). La population cible est l'ensemble des parents d'élèves. Pour atteindre ces parents d'élèves, nous choisissons un ménage par concession, car nous avons en moyenne 1,5 ménage par concession (*Mairie CVI-2018*). La méthode d'échantillonnage consiste dans un premier temps à choisir le nombre optimal à enquêter et dans un second temps à déterminer le nombre de concessions par quartier ou nous allons interroger un ménage. La taille de la population est obtenue par la formule suivante :

$$n = \frac{t_p^2 * P(1-P) * N}{t_p^2 * P(1-P) + (N-1) * y^2} \quad (1)$$

Où  $n$  est la taille de l'échantillon ;  $N$  la taille de la population cible (le nombre de concessions) ;  $P$  est la proportion attendue d'une réponse de la population ou proportion réelle, sa valeur la plus fréquente est 0,5 ;  $tp$  est l'intervalle de confiance d'échantillonnage et  $y$  la marge d'erreur d'échantillonnage. Avec un intervalle de 95% la valeur associée à  $tp$  est 1,96. Si nous prenons une marge d'erreur d'échantillonnage de 5% la taille optimale de notre échantillon est de 383. En fonction de la densité des concessions par quartier, nous répartissons les 383 concessions à sélectionner par quartier. Le tableau suivant montre la répartition du nombre de concessions retenues par quartier.

**Tableau 1:** Sélection des concessions par quartier

Quartier	Nombre de concessions	% par rapport au total	Nbre de concessions retenu
<b>Banakabougou</b>	2551	4%	16
<b>Dianéguéla</b>	1852	3%	11
<b>Faladiè</b>	6953	11%	43
<b>Magnambougou</b>	9083	15%	57
<b>Missabougou</b>	1072	2%	7
<b>Niamakoro</b>	11608	19%	73
<b>Séno</b>	11281	18%	71
<b>Sogoniko</b>	1718	3%	11
<b>Sokorodji</b>	2169	4%	13
<b>Yirimadio</b>	12885	21%	81
<b>TOTAL</b>	<b>61172</b>	<b>100%</b>	<b>383</b>

**Source :** Mairie CVI et calcul des auteurs

Nous avons d'abord calculé la fréquence des concessions par quartier, ensuite multiplié cette fréquence par les 383 concessions que nous devons enquêter. Nous obtenons ainsi le nombre de concessions à enquêter par quartier. Un questionnaire est ensuite adressé à un ménage dans chaque concession sélectionnée. Pour minimiser les biais de sélection, une distance d'au moins 500m<sup>2</sup> a été respectée avant de sélectionner le prochain ménage.

## MODÈLES D'ANALYSE

Après les analyses descriptives, nous testons une fonction de production éducative mettant en relation la quantité d'élèves formés, les facteurs familiaux et les ressources éducatives. Ce modèle théorique fut utilisé par (Altinok, 2006) sur des données d'enquête internationales sur les acquis des élèves. Cette fonction de production se présente sous la forme suivante :

$$P = F(SP; RE) \quad (1)$$

Où P est la performance; SP désigne les facteurs familiaux (dans notre cas le suivi parental) ; RE les ressources éducatives (les constructions, les enseignants, etc.). Nous spécifions ce modèle en nous basant sur les variables liées aux parents telles que leurs catégories socioprofessionnelles

et leur comportement dans l'encadrement scolaire de leur enfant. Ce modèle sera testé pour la 6<sup>e</sup> année d'étude et la 9<sup>e</sup> année. Nos deux modèles empiriques sont donc les suivants :

**Modèle1:** Suivi parental et performance des élèves de 6<sup>e</sup> année

$$PS_6 = \lambda + \beta_1 TA + \beta_2 PM + \beta_3 TF + \beta_4 NE + \beta_5 CC + \beta_6 AE + \beta_7 EP + \beta_8 SA + \beta_9 ME + \beta_{10} IE + \varepsilon \quad (2)$$

**Modèle2 :** Suivi parental et performance des élèves de 9<sup>e</sup> année

$$PS_9 = \gamma + \delta_1 TA + \delta_2 PM + \delta_3 TF + \delta_4 NE + \delta_5 CC + \delta_6 AE + \delta_7 EP + \delta_8 SA + \delta_9 ME + \delta_{10} IE + \mu \quad (3)$$

Le tableau suivant donne la description des variables utilisées dans les deux modèles.

**Tableau 2:** Description des variables du modèle

VARIABLES	DESCRIPTION ET MODALITÉS
PS=Performance scolaire	Les réussites en 6 <sup>e</sup> année d'étude (PS6) et en 9 <sup>e</sup> année d'étude (PS9)
TA=Tranche d'âge	Tranche d'âge du parent ; (20 -30 ; 31-40 ; 41-50 ; 51-60 ; 61 ans et plus)
PM= Profession du chef de ménage	Fonctionnaire ; Travailleurs Projet/ONG ; Entrepreneur ; Commerçant ; manœuvre ; Ménagère ; Retraité ; sans emploi.
TF= Type de famille	Petite famille (père, mère et enfants) et Grande famille (petite famille plus autres parents direct ou pas)
NE= Niveau d'étude	Analphabète, Primaire, Secondaire et Supérieur
CC= Contrôle des cahiers	Contrôle des cahiers de l'enfant par les parents. Les modalités sont : pas du tout ; très rarement ; 1 à 2 fois par semaine ; toute la semaine
AE= Auto-encadrement	Si le parent encadre lui-même ses enfants. Oui ou Non
EP= Encadreur privé	Si le parent utilise (oui ou non) une tierce personne pour le suivi de l'enfant (répétiteur privé).
SA= Suivi avec l'administration scolaire	Les modalités sont : Non ; Chaque semaine ; Chaque mois ; Sur convocation de l'administration scolaire
ME= Motivation pour l'école	Si le parent donne une motivation à l'enfant pour aller à l'école ; notamment le Gouter. Les modalités: Pas du tout ; Souvent ; Chaque jours
IE= Incitation à l'excellence	Si le motive l'enfant à l'excellence en lui promettant quelque chose en cas de réussite. Modalités : pas du tout, souvent, très souvent

**Source:** Auteurs

Pour vérifier les relations entre nos variables, nous procédons à une analyse descriptive des données de notre enquête dans un premier temps et par une estimation des modèles par les moindres carrés ordinaires (MCO) dans un deuxième temps.

## PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

### a. Résultats descriptifs

Nous présentons en premier lieu la situation des ménages répondant avoir des élèves en 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année d'étude et montrons les performances réalisées dans les deux fins de cycle de façon globale. En second lieu, nous présentons les statistiques montrant les performances réalisées des variables de suivi parental dans des tableaux croisés pour la 6<sup>e</sup> année et la 9<sup>e</sup> année d'étude fondamentale.

**Tableau 3:** Enquêtés selon le nombre d'enfants en 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année

Ménage avec :	Nombre de ménages répondant	de sur	Effectif élèves	admis	redoublé	Taux d'échec
<b>338</b>						
Au moins 1 enfant en 6 <sup>e</sup> année	237		388	340	40	10,3%
Au moins 1 enfant en 9 <sup>e</sup> année	203		325	234	91	28%
<b>TOTAL</b>			713	574	131	18,4%

**Source :** Enquête auteurs 2019 en CVI de Bamako

Le nombre de ménages répondant est de 338. Nous notons que 237 sur les 338 ont au moins 1 enfant en 6<sup>e</sup> année d'étude contre 203 ménages ayant au moins 1 enfant en 9<sup>e</sup> année d'étude. L'effectif d'élèves en 6<sup>e</sup> année (CM2) pour tous les ménages s'élève à 388 dont 340 sont déclarés admis, soit un taux d'échec de 10,3%. Au niveau de la 9<sup>e</sup> année (3<sup>e</sup>), l'effectif des candidats à cette fin de cycle est de 325 dont 234 parviennent à passer en classe supérieure, soit un taux d'échec de 28%. Ce taux est très élevé et trouve son explication au fait qu'en 9<sup>e</sup> année, les élèves sont soumis à un examen de fin de cycle pour avoir le Diplôme d'Étude fondamentale (équivalent du BEPC). Au regard de l'ensemble des deux fins de cycle fondamental, nous avons 713 élèves dont 574 parviennent à passer en classe supérieure soit un taux d'échec de 18,8% au cycle fondamental. À présent nous présentons les tableaux croisés entre la performance réalisée et nos variables d'intérêt.

**Tableau 4:** Croisement entre performance scolaire et suivi parental en 6<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> année

Performance scolaire des enfants et nos variables	Premier cycle (6 <sup>e</sup> Année) (effectif total =388)		Second cycle (9 <sup>e</sup> Année) (effectif total =325)	
	Pass.(Red)	Performance	Pass.(Red)	Performance
<b>Tranche d'âge</b>				
20 - 30	38(R=1)	97%	14 (R=7)	67%
31 - 40	100(R=14)	88%	52 (R=31)	63%
41 - 50	82(R=6)	93%	59 (R=23)	72%
51 - 60	80(R=8)	91%	70 (R=17)	80%
61 et plus	48(R=9)	84%	39 (R=20)	80%
<b>Niveau d'éducation du parent</b>				
Analphabète	65(R=13)	83%	36 (R=33)	52%
Primaire	44(R=5)	90%	34(R=23)	60%
Secondaire	98(R=9)	92%	68(R=12)	85%
Supérieur	141(R=13)	92%	92(R=15)	86%
<b>Type/taille de famille</b>				
Petite	170(R=16)	91%	111(R=54)	67%
Grande	178(R=24)	88%	117(R=37)	76%
<b>Profession du parent</b>				
Fonctionnaire	74(R=7)	91%	52(R=11)	83%
Travailleur projet/ONG	33(R=2)	94%	36(R=11)	77%
Entrepreneur	41(R=3)	93%	27(R=7)	79%
Commerçant (e)	102(R=12)	89%	54(R=24)	69%
Manœuvre	14(R=3)	82%	15(R=10)	60%
Ménagère	42(R=7)	86%	21(R=19)	53%
Retraité	27(R=4)	87%	16(R=6)	73%
Sans emploi	9(R=2)	82%	1(R=2)	33%
<b>Contrôle cahier à domicile</b>				
Non	48(R=16)	75%	47(R=36)	57%
1 à 2 fois par semaine	121(R=8)	94%	75(R=15)	83%
Toute la semaine	130(R=10)	93%	81(R=18)	82%
Très rarement	49(R=6)	89%	31(R=22)	58%
<b>Auto-encadrement (par le parent)</b>				
Non	95(R=19)	83%	67(R=59)	53%
Souvent	167(R=11)	94%	113(R=23)	83%
Très souvent	82(R=12)	87%	49(R=9)	84%
<b>Utilisation des cours privés</b>				
Oui	252(R=22)	92%	180(R=42)	81%
Non	100(R=18)	85%	54(R=49)	52%
<b>Passage à l'administration scolaire</b>				
Non	47(R=4)	92%	19(R=17)	53%
Chaque semaine	47(R=4)	92%	23(R=9)	72%
Chaque mois	101(R=14)	88%	72(R=28)	72%
Sur convocation	147(R=18)	89%	120(R=37)	76%
<b>Motivation en nature à l'endroit des élèves</b>				
Pas du tout	7(R=0)	100%	10(R=8)	56%
Souvent	99(R=22)	82%	68(R=38)	64%
Tous les jours	242(R=16)	94%	147(R=34)	77%
<b>Incitation de l'élève à l'excellence</b>				
Pas du tout	65(R=12)	84%	36(R=33)	52%
Souvent	169(R=12)	93%	110(R=42)	72%
Très souvent	114(R=16)	88%	82(R=16)	84%

**Source:** auteurs sur la base de notre enquête

**NB :** Les premiers chiffres sont les effectifs d'admis (promus) ; les chiffres entre parenthèses précédés de R= sont les effectifs de redoublants : les chiffres en% sont les performances ou encore taux d'admissions.

Ce tableau montre que les élèves du premier cycle issus des ménages les plus jeunes sont performants alors que les élèves du second cycle les plus performants sont issus de parents les plus âgés. Dans les deux cycles, les parents à niveau d'éducation élevé obtiennent les élèves les plus performants. Les enfants issus des petites familles sont plus performants que ceux des grandes familles avec 91% de réussite contre 88% au premier cycle, mais c'est l'inverse qui se produit au second cycle. Cela se justifie par le fait que les enfants au premier cycle sont très jeunes et profitent plus de l'accompagnement des parents dans les petites familles. Les élèves des parents fonctionnaires, travailleurs dans les projets et ONG et les entrepreneurs ont plus de chance de réussite que les parents des autres professions.

Pour les variables de suivi parental, les parents qui contrôlent les cahiers de leur enfant, une à deux fois par semaine ou toute la semaine réalisent une performance de plus de 93% pour le premier cycle contre 82% pour le second cycle. Au niveau de l'auto-encadrement (encadrement fait par le parent lui-même), il ressort que les élèves des deux cycles qui sont encadrés par leurs propres parents ont plus de chance de réussite que ceux qui n'en bénéficient pas. Ces résultats sont semblables à ceux de (Gordon & Cui, 2012) qui trouvent que la participation des parents aux devoirs des enfants prédit leur succès. Pour les élèves qui ont des répétiteurs privés, ils ont respectivement 92% et 81% de chance de performance que ceux qui n'en bénéficient pas au premier ou second cycle.

Pour les deux cycles, les parents qui suivent leurs enfants avec l'administration scolaire enregistrent le maximum d'admis par rapport à ceux qui ne le font pas. Les performances sont beaucoup plus élevées au second cycle qu'au premier cycle ; résultats confirmés par (Benner, et al., 2016). Les enfants de 6<sup>e</sup> année qui reçoivent une motivation en nature tous les jours ont une performance de 94% contre ceux qui le reçoivent souvent (82%) ; cette tendance est vérifiée pour les élèves de 9<sup>e</sup> année. Les élèves dont les parents les incitent souvent à l'excellence (promesse en cas d'un succès scolaire) ont 93% et 84% de chance de réussite respectivement pour le premier et second cycle. Ces résultats sont conformés à ceux trouvés par (Poncelet et al., 2019) dans leur analyse sur la motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Nous constatons que les performances baissent quand l'élève avance dans le cycle comme trouvé par (Coulidiati-Kielem, 2016).

## **RÉSULTATS ÉCONOMÉTRIQUES ET DISCUSSIONS**

Pour confirmer la robustesse des résultats descriptifs, nous avons testé économétriquement une fonction de production éducative basée sur la production de performance pour les deux fins de cycle de l'enseignement

fondamental. Le tableau qui suit montre les résultats par les MCO des deux classes.

**Tableau 5:** Résultats d'estimation MCO (robuste) de la 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année d'étude

VARIABLES	Premier cycle (6e Année)		Second cycle (9e Année)	
	Coefficient	P>t	Coefficient	P>t
<b>Tranche d'âge (ref. 20 à 30 ans)</b>				
31 à 40 ans	0,0607	0,748	0,0175	0,952
41 à 50 ans	<b>0,3737*</b>	0,065	0,3419	0,251
51 à 60 ans	<b>0,4140**</b>	0,050	0,3851	0,214
61 à 100 ans	<b>0,4199*</b>	0,094	0,2852	0,377
<b>Niveau d'éducation des parents (ref. Analphabète)</b>				
Niveau primaire	-0,1670	0,496	0,1759	0,460
Niveau secondaire	0,0892	0,636	0,1899	0,399
Niveau supérieur	0,2000	0,344	-0,0027	0,992
<b>Type de famille (ref. Petite famille)</b>				
Grande famille	<b>0,3969***</b>	0,001	<b>0,5466***</b>	0,000
<b>Profession des parents (ref. Fonctionnaire)</b>				
Travailleur projet/ONG	-0,1021	0,649	-0,1620	0,512
Entrepreneur	0,3920*	0,070	0,1008	0,711
Commerçant	0,0191	0,917	-0,0212	0,931
Manoeuvre	0,3817	0,231	0,4258	0,232
Ménagère	0,1319	0,567	-0,1656	0,573
Retraité	-0,2293	0,504	-0,0305	0,932
Sans-emploi	-0,1331	0,688	-0,1491	0,840
<b>Contrôle des cahiers (ref. Non)</b>				
1 à 2 fois par semaine	<b>0,4700**</b>	0,030	<b>0,6688***</b>	0,005
Toute la semaine	<b>0,5956***</b>	0,010	<b>0,6569***</b>	0,013
Très rarement	0,3047	0,169	-0,1075	0,626
<b>Auto-encadrement (ref. non)</b>				
Souvent	0,0454	0,780	<b>0,4191**</b>	0,025
Très souvent	0,1542	0,433	0,4118	0,131
<b>Utilisation des cours privés (ref. oui)</b>				
Non	<b>-0,2783**</b>	0,028	<b>-0,4398***</b>	0,006
<b>Suivi avec administration (ref. Non)</b>				
Chaque semaine	<b>-0,4533**</b>	0,047	<b>-0,7233**</b>	0,020
Chaque mois	-0,2038	0,274	-0,3040	0,266
Sur convocation de administration	<b>0,4096**</b>	0,027	0,1387	0,571
<b>Motivation des élèves (ref. Non)</b>				
Souvent	-0,6361	0,148	-0,4148	0,213
Tous les jours	-0,4918	0,260	-0,4023	0,228
<b>Incitation à excellence (ref. Non)</b>				
Souvent	0,1314	0,444	0,2854	0,182
Très souvent	-0,0598	0,741	0,2401	0,359
<b>Constante</b>	<b>1,0568**</b>	0,041	0,5802	0,230
		Obs = 236 F(29, 206); prob >F = 0,000 R <sup>2</sup> = 0,32; Adj R <sup>2</sup> = 0,23	Obs = 201 F(29, 171); prob >F = 0,000 R <sup>2</sup> = 0,38; Adj R <sup>2</sup> = 0,28	

**Source :** Auteur à l'aide des données d'enquête personnelle 2019 en CVI de Bamako

**NB :** \*\*\*  $p < 0,01$  ; \*\*  $p < 0,05$  ; \*  $p < 0,1$  sont les significativités aux seuils respectivement de 1% ; 5% et 10%.

Les estimations économétriques montrent que les élèves de 6<sup>e</sup> année qui ont les parents de plus de 41 ans sont significativement performants contrairement à ceux de 9<sup>e</sup> année. Cela se justifie par le fait que les enfants les plus jeunes écoutent mieux les parents que ceux qui tendent vers l'âge d'adolescence ; résultats similaires à (Coulidiati-Kielem, 2016). Le niveau d'éducation des parents, avec un effet positif, n'est pas statistiquement significatif sur la performance scolaire des deux fins de cycle. La performance scolaire des élèves des grandes familles est positive et significative dans les deux fins de cycle.

Pour les variables de suivi parental, le contrôle fréquent des cahiers des enfants de 6<sup>e</sup> et de 9<sup>e</sup> par les parents favorise très significativement (seuil de 1%) les performances scolaires dans les deux fins de cycle. Le suivi des enfants avec l'administration scolaire ne produit des effets positifs sur la performance scolaire que si c'est l'administration qui convoque les parents pour les deux cycles de l'enseignement fondamental. L'auto-encadrement des parents augmente seulement la performance des élèves de 9<sup>e</sup> année au seuil de 5%. Ne pas utiliser des répétiteurs privés pour suivre les enfants, réduit les performances des enfants des deux fins de cycle ; cela se justifie par le fait que peu de parents encadrent eux-mêmes leurs enfants. Les motivations en nature n'ont aucun effet sur les performances scolaires dans les deux fins de cycle. En effet, tous les parents donnent aux enfants une prime de frais de récréation, ce qui fait que les enfants ne perçoivent pas cela comme une motivation pour travailler. Cependant, la motivation spécifique des enfants à l'excellence, bien que statistiquement non significatif produit des effets positifs sur la performance scolaire.

## **CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS**

Cette recherche sur les effets des pratiques de suivi parental sur les performances scolaires au premier et deuxième cycle de l'enseignement fondamental vient appuyer les études déjà faites sur les facteurs de réussite des élèves. Deux méthodes d'analyses ont été utilisées, l'une descriptive et l'autre économétrique. Sur 383 ménages enquêtés en commune VI du District de Bamako, les résultats révèlent que le contrôle des cahiers par les parents, l'utilisation de répétiteurs privés pour les enfants, l'auto-encadrement des parents et la motivation des enfants à l'excellence permettent d'augmenter la performance scolaire dans les deux cycles de l'enseignement fondamental. Les résultats sur la motivation sont confirmés par (Poncelet et al., 2019); celui du suivi scolaire par (Giguère, 2019) ; le contrôle des cahiers par (Newchurch, 2017).

Au regard de nos résultats, nous proposons aux parents d'élèves de plus s'intéresser aux contrôles des cahiers de leurs enfants puis, de trouver le minimum de temps pour encadrer eux-mêmes leurs enfants surtout au niveau du premier cycle. Aux administrateurs scolaires de trouver une ligne de communication parents-administration dans le cadre du suivi des élèves. La principale limite de cette recherche est de ne pas prendre en compte le suivi des activités extrascolaires par les parents.

## RÉFÉRENCES

- AGUINIS, Herman, RAMANI, Ravi S., ALABDULJADER, Nawaf, et al., (2019). "A pluralist conceptualization of scholarly impact in management education: Students as stakeholders", *Academy of Management Learning & Education*, vol. 18, no 1, p. 11-42.
- ALTINOK, Nadir, (2006). "Les sources de la qualité de l'éducation: une nécessaire distinction du niveau économique des pays", In : 55e Congrès de l'Association Française de Science Economique 14 et 15 septembre 2006, Paris. 2006. p. 26.
- BENNER, Aprile D., BOYLE, Alaina E., et SADLER, Sydney, (2016). "Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status", *Journal of youth and adolescence*, vol. 45, no 6, p. 1053-1064.
- BLOOM, Benjamin Samuel, MADAUS, George F., HASTINGS, J. Thomas, (1981). "Evaluation to improve learning", McGraw-Hill, [Agris.fao.org](http://Agris.fao.org).
- BRONFENBRENNER, Urie, (1977). "Vers une écologie expérimentale du développement humain", *Psychologue américain*, vol.32(7), p. 513.
- BRONFENBRENNER, Urie, (2005). "La théorie biologique du développement humain", *Rendre les êtres humains humains: perspectives biologiques sur le développement humain*, pp. 3-15.
- BRONFENBRENNER, Urie, (2005). "Making human beings human: Bioecological perspectives on human development", Sage, [books.google.com](http://books.google.com).
- BROWN, B. Bradford, MOUNTS, Nina, LAMBORN, Susie D., (1993). "Parenting practices and peer group affiliation in adolescence", *Child Development*, Volume 64, pp. 467-482.
- CLAES, Michel, (2004). "Les relations entre parents et adolescents: un bref bilan des travaux actuels", *L'orientation scolaire et professionnelle*, no 33/2, p. 205-226.
- CLARK, Reginald M., (1993). "Homework-focused parenting practices that positively affect student achievement", *Families and schools in a pluralistic society*, p. 85-105.
- COULIDIATI-KIELEM, Justine, (2016). "Analyse transversale de l'effet des facteurs familiaux sur les acquis scolaires au primaire: résultats des évaluations nationales au Burkina Faso", *e-JIREF*, vol. 2(3), pp. 11-31.

- DAUBER, Susan L. et EPSTEIN, Joyce L., (1993). "Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools", *Families and schools in a pluralistic society*, pp. 53-71.
- EPSTEIN, Joyce L., (1990). "School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family", *Marriage & Family Review*, vol. 15, no 1-2, p. 99-126.
- EPSTEIN, Joyce L., (1991). "Effets sur les résultats des élèves des pratiques des enseignants concernant la participation des parents", *Advances in reading / language research*, Vol. 5, pp. 261 - 276.
- FAN, Weihua et WILLIAMS, Cathy M., (2010). "The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation", *Educational psychology*, vol. 30, no 1, p. 53-74.
- FAN, Xitao et CHEN, Michael, (2001). "Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis", *Educational psychology review*, vol. 13, no 1, p. 1-22.
- FREDRICKS, Jennifer A., BLUMENFELD, Phyllis C., et PARIS, Alison H., (2004). "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence", *Review of educational research*, vol. 74(1), pp. 59-109.
- GIGUÈRE, Catherine, (2019). "La participation des pères et des mères au suivi scolaire de leur adolescent: liens avec la réussite scolaire à 15 ans", Université de Laval.
- GORDON, Mellissa S. et CUI, Ming, (2012). "The effect of school-specific parenting processes on academic achievement in adolescence and young adulthood", *Family Relations*, vol. 61, no 5, p. 728-741.
- GYAMFI, Kwadwo et POBBI, Michael Asamani, (2016). "Parental Monitoring and Child Performance in Ghana", *Journal of Education and Practice*, vol. 7, no 21, p. 33-41.
- HAUSER, Robert M. et FEATHERMAN, David L., (1976). "Equality of schooling: Trends and prospects", *Sociology of education*, p. 99-120.
- HILL, Nancy E., CASTELLINO, Domini R., LANSFORD, Jennifer E., et al., (2004). "Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence", *Child Development*, vol. 75, p. 1491-1509.
- HILL, Nancy E. et TYSON, Diana F., (2009). "Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement", *Developmental psychology*, vol. 45, no 3, p. 740.
- HILL, Nancy E., et al., (2015). "Including fathers in the picture: a meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement", *Journal of Educational Psychology*, vol. 107, p. 919-934.

- JEYNES, William H., (2007). "The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis", *Urban education*, vol. 42, no 1, p. 82-110.
- JEYNES, William H., (2005). "A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement", *Urban education*, vol. 40, no 3, p. 237-269.
- MARJORIBANKS, Kevin, (1979). "Ethnic families and children's achievements", Sydney: George Allen & Unwin.
- NASH, Roy, (1990). "Bourdieu on education and social and cultural reproduction", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 11, no 4, p. 431-447.
- NDIAMOI, Tanoh-Kouamé, ETTIEN, Assoa, et YEO, Soungari, (2018). "Relation aux Parents, Milieux Socio-Économiques et Performances Scolaires Chez des Élèves du Cours Préparatoire Première Année (CP1)", *Canadian Social Science*, vol. 14, no 1, p. 60-66.
- NEWCHURCH, Audric, (2017). "L'impact de la participation parentale sur la réussite des étudiants: partenariat scolaire et familiale du point de vue des parents et des enseignants", [https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1022&context=teachleaddoc\\_etd](https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1022&context=teachleaddoc_etd)
- NGUIMFACK, Léonard, (2011). "Éthique personnelle et professionnelle. Appréhender l'impact du vécu du thérapeute dans la construction de l'éthique en psychothérapie familiale", *Les postures cliniques: Clinical approach*, no 2, p. 15.
- PONCELET, Débora, DIERENDONCK, Christophe, KERGER, Sylvie, et al., (2014). "Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant", *La revue internationale de l'éducation familiale*, no 2, p. 61-96.
- PONCELET, Débora, TINNES-VIGNE, Mélanie, et DIERENDONCK, Christophe, (2019). "Motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant au préscolaire: l'influence des croyances émotionnelles", *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, no 22.
- RAFTERY, Jacquelyn N., GROLNICK, Wendy S., et FLAMM, Elizabeth S., (2012). "Families as facilitators of student engagement", *Toward a home-school partnership model*. In: *Handbook of research on student engagement*, Springer, Boston, MA, p. 343-364.
- STEINBERG, Laurence, LAMBORN, Susie D., DORNBUSCH, Sanford M., et al. (1992). "Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed", *Child development*, vol. 63, no 5, p. 1266-1281.
- TARDIF-GRENIER, Kristel., (2015). "La réussite éducative des élèves du primaire issu de l'immigration et l'implication parentale dans le suivi scolaire", Université de Montréal.

WARD, Annie, STOKER, Howard W., STOKER, Howard, et al., (1996). "Educational measurement: Theories and applications", University Press of America.

YESSOUFOU, Akimi, TOWOU, Eric Stéphane P., et AMOUSSOU, Guy, (2016). "Suivi parental des apprenants du primaire au secondaire : tendances et incidences sur le rendement scolaire", Revue scientifique MIRD Volume, 2016, vol. 7, no 11.

YOUSEF, H., (2014). "Méthode et système pour la mise en œuvre d'une plate-forme complète de soutien à l'éducation à l'échelle nationale basée sur le cloud", Demande de brevet américain n ° 13 / 763,953, 14 Aout.



# **L'USAGE DES TICE POUR LUTTER CONTRE L'ABANDON SCOLAIRE : LE CAS DES APPRENANTS DU CYCLE SECONDAIRE EN MILIEU RURAL**

*SARA ROCHDI*

*NADIA EL OUESDADI*

## **INTRODUCTION**

Aujourd'hui le fléau de l'abandon scolaire ou le décrochage scolaire en contexte rural est devenu un sujet préoccupant qui a des répercussions sur toute la vie des apprenants. Différents facteurs sociaux, économiques et éducatifs contribuent à l'abandon scolaire des apprenants : la pauvreté, le redoublement, l'échec scolaire, les effets de culture liés au genre, la qualité des écoles et des apprentissages, le travail des enfants, l'analphabétisme des parents, etc.

Le Ministère de l'Éducation nationale a effectué plusieurs réformes depuis la charte en 1999 jusqu'à aujourd'hui avec la vision stratégique 2015-2030 qui a pour but d'améliorer l'équité et l'égalité des chances, et parmi ses leviers : l'usage des TICE au sein de l'école marocaine ; vu qu'elles représentent une plus-value induite par le changement de support, ainsi que la motivation et l'intérêt des élèves se développent.

La présente étude a pour objectif de répondre à la question de recherche: comment les TICE peuvent-elles lutter contre l'abandon scolaire précoce dans le milieu rural?

Comme première étape, nous avons dressé plusieurs questions qui constituent le fil conducteur de notre recherche:

- Qu'est-ce que l'abandon scolaire ou le décrochage scolaire ?
- Quelles sont les causes de ce phénomène ?
- Quelles sont les typologies de l'abandon scolaire ?
- Quels sont les avantages des TICE selon la vision stratégique 2015-2030 ?

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons émis deux hypothèses :

- Les TICE sont des outils qui peuvent lutter contre l'abandon scolaire dans le milieu rural.
- L'usage d'un dispositif en ligne peut aider et motiver les apprenants ayant des difficultés.

Notre présent travail va comporter deux parties : la première est consacrée aux éléments théoriques à savoir les définitions des concepts clés, les types de décrochage scolaire, les causes du décrochage scolaire et les avantages des TICE selon la vision stratégique 2015-2030 quant à la deuxième partie nous présentons une recherche-action sur l'usage d'un dispositif en ligne comme une solution pour lutter contre l'abandon scolaire dans un milieu rural.

## REVUE DE LITTÉRATURE

L'abandon scolaire est une expression apparue au Québec. Il s'agit d'un phénomène qui touche le monde entier. La définition de l'abandon scolaire diffère d'un auteur à un autre. Selon notre état de l'art, nous avons trouvé plusieurs nominations : l'abandon scolaire, le décrochage scolaire, la déscolarisation, l'échec scolaire, l'exclusion, la désaffiliation, la rupture scolaire, la déperdition, etc.

### Qu'est-ce que l'abandon scolaire ou le décrochage scolaire ?

**Legendre**, 1993 (voir Simard, 1997) estime que l'abandon scolaire fait référence à la personne qui quitte l'école en cours d'études sans terminer le cycle commencé, donc, l'élève quitte l'école avant la fin de la période de l'obligation scolaire.

**Selon Bordeleau et Gélinau** (1973), l'abandon scolaire porte sur les démissionnaires qui ont quitté l'institution à laquelle ils étaient inscrits ou admis, avant qu'ils aient obtenu un diplôme et alors qu'ils n'étaient pas forcés de le faire pour des raisons d'ordre académique

Le décrochage scolaire vu par plusieurs pays:

Le comité d'étude de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec {L'école abandonnée, 1975, p. 8), a donné la définition suivante du cas d'abandon : « celui qui part avant la sortie de juin et celui qui ne revient pas alors qu'il était inscrit pour reprendre l'année suivante ».

Quant à La DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), elle distingue dans son rapport de 2012 deux catégories de décrocheurs :

- **Les sortants sans diplôme** : « L'indicateur des sortants de formation initiale sans aucun diplôme ou avec uniquement le brevet des collèges permet de quantifier le faible niveau d'études au moment clé où les jeunes terminent leur formation initiale et entrent sur le marché du travail. Les données de cet indicateur proviennent de l'enquête Emploi en continu de l'Insee. » ;
- **Les sortants précoces** : « L'indicateur des sortants précoces est, quant à lui, un indicateur européen. Ces jeunes sont sans diplôme ou diplômés uniquement du brevet des collèges et ne sont pas en situation de formation, quel que soit le type de la formation. Cet indicateur fait partie des cinq critères de référence chiffrés de Lisbonne élaborés dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les données de cet indicateur proviennent de l'enquête Emploi en continu de l'Insee. » (DEPP, 2012).

Le rapport belge sur le décrochage (Canivet et al, 2007) propose ainsi deux définitions du décrochage :

- Le décrochage est la conséquence de la « détérioration du lien entre le jeune, l'école et la société » (Favresse & Piette, 2004) ;
- Le décrochage est un « processus progressif de désintérêt pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire » (Lambillotte & Leclercq, 1996).

Aux États-Unis, les décrocheurs sont tous ceux qui n'ont pas achevé leurs études secondaires.

Au Brésil, il s'agit de désertion ou d'évasion. La pluralité des termes utilisés montre la diversité des situations liées à des arrière-plans culturels différents selon les pays : « démobilisation (Glasman), désengagement scolaire (Ballion), déscolarisation mentale, abandon scolaire, décrocheurs passifs, décrocheurs actifs, décrochage de motivation, de confort (Pain, 2012). »

### **a. Les causes du décrochage scolaire**

Les causes du décrochage diffèrent selon chaque pays. Par exemple:

- Dans les pays les plus pauvres, le décrochage est lié au travail des enfants (milieu rural surtout, les filles plus que les garçons, voir Blaya, 2010a).
- Dans les pays occidentaux, les causes du décrochage multifactorielles (raisons personnelles, familiales, sociales et scolaires).

### **b. Les typologies de décrocheurs**

Les décrocheurs sont d'origine sociale et sont caractérisés par une précarité des conditions d'existence et par des difficultés dans les premiers apprentissages (Douat, 2011).

Nous avons différentes typologies qui classifient les élèves en situation de décrochage. Par exemple :

*La typologie de Kronik et Hargis (1990) distingue:*

- Les élèves en difficultés (d'apprentissage et en trouble du comportement) ;
- Les élèves tranquilles (difficultés d'apprentissage, mais pas de trouble du comportement);
- Les élèves silencieux (qui échouent à l'examen).

*La typologie de Janosz (2000, reprise par Bernard, 2011, et par Gilles et al., 2012) tirée d'une étude sur des échantillons longitudinaux à deux époques différentes (1974 et 1985), distingue:*

- Les élèves silencieux ou discrets (40%, pas de troubles du comportement, conformes à la demande scolaire, résultats faibles, CSP défavorisées) ;
- Les inadaptés (40%, problèmes sur le plan des apprentissages et du comportement, profil psychosocial plutôt négatif, problèmes familiaux, délinquance, comportement déviants) ;

- Les désengagés (10%, peu de problèmes de comportement, peu d'aspiration scolaire, performance dans la moyenne, mais scolarité non valorisée) ;
- Les sous-performants (10%, forts problèmes de comportement, faible performance scolaire, situation d'échec).

### **c. L'abandon scolaire au Maroc:**

L'abandon scolaire au Maroc menace des milliers d'élèves. Qui quitte l'école avant l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme d'études (primaire et secondaire collégial). Le Conseil supérieur de l'éducation au Maroc a édité un Atlas territorial de l'abandon scolaire, un outil des plus exhaustifs. Ses chiffres confirment que ce phénomène est loin d'être endigué.

- Les chiffres du décrochage en milieu rural (selon le Conseil Supérieur de l'Éducation de la Formation et de la Recherche scientifique)

En milieu rural, le taux d'abandon touche 5,6% des filles au primaire contre 4% des garçons. En revanche, les garçons sont les plus concernés par l'abandon dans les collèges et les lycées du milieu rural. L'écart le plus important entre les deux sexes est observé en 6<sup>e</sup> année du primaire dans le milieu rural, où le taux d'abandon atteint 23,4% pour les filles contre 13,6% pour les garçons.

Pour les garçons ruraux, l'abandon survient essentiellement au collège où 19% des garçons abandonnent contre 13,8% des filles, et plus particulièrement en 3<sup>e</sup> année collégiale qui voit 24,6% des garçons quitter annuellement l'école, contre 20,1% des filles. Dans le milieu urbain, les garçons sont les plus exposés à l'abandon.

### **d. Les avantages des TICE selon la vision stratégique 2015-2030**

Aujourd'hui, le monde de l'éducation assiste à des transformations qui touchent les méthodes et les modes d'enseignement apprentissage avec l'apparition des technologies de l'information et de la communication. Celles-ci sont définies par le CSEFRS comme suit :

Les technologies éducatives sont les technologies de l'information et de la communication adaptées à l'éducation. Elles interviennent dans les apprentissages, les formations, et l'encadrement, dans la planification, l'organisation et la gestion, et dans l'évaluation.

Les technologies éducatives comprennent les programmes et logiciels interactifs, les ressources numériques, les différents outils et équipements électroniques, ainsi que les réseaux et les systèmes d'information et les services qu'ils offrent tels l'enseignement à distance, la visioconférence, les bibliothèques numériques, etc.

L'intégration des technologies éducatives a pour objectif de:

- Élever la qualité de l'éducation et de la formation en facilitant l'acquisition des connaissances, en motivant davantage l'apprenant et en renforçant l'attractivité de l'École ;
- Qualifier l'apprenant à accéder à la société du savoir, à maîtriser les stratégies de l'enseignement à distance et à construire les projets personnels au niveau de la recherche et de l'innovation ;

- Rationaliser la gouvernance éducative en s'appuyant sur des systèmes d'information intégrés ;
- Créer des réseaux d'échange, de partage et développement de l'intelligence collective et d'appui au travail pédagogique d'équipe ;
- Impliquer et d'aider les acteurs pédagogiques des zones enclavées.

## MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'intéresse au phénomène de l'abandon scolaire en milieu rural marocain. Plus précisément, à l'usage des dispositifs en ligne par rapport à l'abandon scolaire afin d'éclairer les raisons pour lesquelles nous avons effectué cette expérimentation. Le terrain de cette recherche se trouve dans la région de Souss-Massa: il s'agit d'une commune rurale relevant de la direction provinciale de Chtouka Ait Baha. Dans un Lycée collégial qui s'appelle TASSGDELT. Ce dernier reçoit chaque année des élèves du primaire de plusieurs écoles du groupe scolaire.

Au début de l'année, nous avons mis à la disposition de tous les apprenants deux dispositifs qu'ils peuvent consulter en ligne. Le premier est une plateforme conçue par l'enseignante de langue française, le dispositif contient des leçons de langue française pour les trois niveaux et le deuxième est une plateforme conçue par le ministère de l'Éducation nationale, elle contient les cours des matières scientifiques pour les trois niveaux.

## EXPÉRIMENTATION:

À la fin de chaque année, l'administration du collège reçoit de la part des directeurs des écoles communes les listes des apprenants qui ont obtenu leurs certificats et vont s'inscrire en première année au cycle secondaire collégial

ci-dessous le nombre d'apprenants qui sont inscrits, non inscrits et abandonnés (Année scolaire 2019-2020 :

	INSCRITS		NON REINSCRITS		ABANDONNES	
	TOTAL	FILLES	TOTAL	FILLES	TOTAL	FILLES
<b>1ere ANNEE</b>	<b>116</b>	<b>44</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
<b>2ème ANNEE</b>	<b>98</b>	<b>45</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>3ème ANNEE</b>	<b>66</b>	<b>26</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
<b>TOTAL</b>	<b>280</b>	<b>115</b>	<b>28</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>1</b>

La déperdition scolaire (les trois niveaux):

TAUX DE NON REINSCRITS AU COLLEGE TASSEGDELT 2019/2020	
FILLES	GARCONS
46%	54%

## L'ÉLABORATION D'UN DISPOSITIF EN LIGNE

Notre expérimentation a été effectuée à travers un dispositif en ligne, conçu par l'enseignante. Le dispositif est à la portée des apprenants de la première année, la deuxième année et la troisième année du cycle secondaire collégial.

Il contient les cours de langue du programme scolaire, les dialogues, les contes, etc. Ces cours sont sous forme d'images, de vidéos, etc. (voir figures 1,2 et 3).

**Figure 1:** La plateforme de langue française

The screenshot displays a web browser window with the URL <https://sarabochra.wixsite.com/soutienfle?fbclid=IwAR2sf7rRqeNt--lo4Zev5xaY1-pcZHaIMi-tSKICNN>. The website header includes a Wix.com notice and a 'Commencez' button. The main navigation bar contains 'ACCUEIL', 'À PROPOS', 'PROGRAMME', 'DIVERTISSEMENT', and 'CONTACT'. The 'DIVERTISSEMENT' menu is open, listing 'Chansons', 'Dialogues', 'Contes', and 'Cinéclub'. The background image shows students in a computer lab wearing headphones. The URL in the browser is <https://sarabochra.wixsite.com/soutienfle?fbclid=IwAR2sf7rRqeNt--lo4Zev5xaY1-pcZHaIMi-tSKICNN>.

**Figure 2:** Les objectifs de la plateforme



Le site a pour objectif de perfectionner et de soutenir les apprenants ayant des difficultés en classe de FLE.

L'apprenant effectue plusieurs types de tâches:

- Explore des ressources;
- Résout des problèmes;
- Réalise des exercices;
- Améliore son apprentissage.



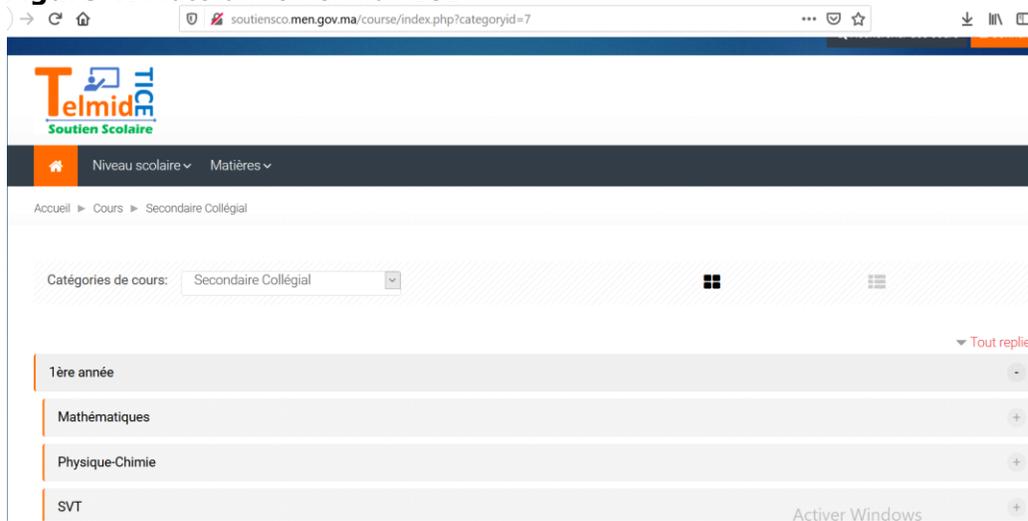
**Figure 3:** Exemple de cours



Le deuxième dispositif est la plateforme TelmidTICE (voir figure 4) conçue par le ministère de l'Éducation nationale.

La plateforme contient trois matières scientifiques: Mathématiques, Physique-Chimie et Sciences de la vie et de la terre (les cours sont sous forme de vidéos pédagogiques).

**Figure 4:** Plateforme Telmid TICE



## RÉSULTATS

Après avoir effectué l'expérimentation dès le début de l'année scolaire 2019-2020, nous avons eu les résultats suivants:

L'usage des TICE en ligne est considéré comme

- Un soutien scolaire pour les apprenants qui ont des difficultés en classe ;
- Une complémentarité au cours présentiel ;
- Un appui pour les apprenants absents ;
- Un appui pour les apprenants qui habitent loin.

### **a. Commentaire**

D'après les statistiques et notre expérimentation au sein du collège, nous avons constaté que la déperdition scolaire touche en grande partie les filles de la région et cela à cause de plusieurs facteurs:

- La bourse qui n'est pas attribuée à toutes les filles pour intégrer l'internat du collège ;
- La distance ;
- Le mariage précoce des filles ;
- La pauvreté, etc.

Notre expérience nous a révélé aussi que l'usage des TICE en ligne a aidé un ensemble d'élèves qui n'ont pas obtenu la bourse au début de l'année d'une part et d'autre part les TICE sont un moyen efficace pour aider les apprenants qui s'absentent beaucoup.

### ***b. Limite de l'expérimentation***

Notre expérimentation nous a démontré que :

- Les apprenants n'ont pas tous des PC à la maison
- Les apprenants n'ont pas un bon débit de connexion chez eux
- Les apprenants n'ont pas les moyens pour avoir une connexion chez eux, d'où leur recommandation à l'application 0 Facebook (application gratuite sur les téléphones portables).

## **CONCLUSION**

L'abandon scolaire est une réalité sociale qui provoque certainement des répercussions démolisseuses pour les élèves d'une part et pour la société d'autre part. Pour les élèves, obtenir un emploi légal un jour, exige certainement l'obtention d'un diplôme. De plus les difficultés financières s'augmenteront davantage. Pour la société, les sociétés et les entreprises auront du mal à trouver la main-d'œuvre. Ainsi que le recrutement sera difficile.

D'après notre modeste expérience, nous pensons que l'usage des TICE peut diminuer de façon réduite la propagation de ce fléau en milieu rural, si les élèves disposent des outils TICE chez eux (PC et connexion internet) .Cela se caractérisera par un accompagnement personnalisé des apprenants et une modernisation des établissements scolaires notamment par les outils TICE.

## **RÉFÉRENCES**

Bernard Pierre-Yves, (2011). Le décrochage scolaire. Paris : PUF.

Blaya Catherine, (2010). Décrochages scolaires : L'école en difficulté. Bruxelles : De Boeck.

Bordeleau, J. et Gélinau, G, (1973). Pourquoi de nombreux étudiants ont abandonné leurs études à l'été 1971. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

DEPP (dir.) (2012). Sortants sans diplôme et sortants précoces. Note d'information, n° 12.15.

Canivet Catherine, Cuhe Catherine & Lombart Anne-Françoise (2007). Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ? Namur: Université de Namur, FUNDP, n° 114/05.

Douat Étienne, (2011). L'école buissonnière. Paris : La Dispute.

Gilles Jean-Luc, Tièche Christinat Chantal & Delévaux Olivier, (2012). « Origines, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire ». In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche Christinat Chantal (dir.). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne : Peter Lang, pp. 3-18

Le conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique,  
Pour une école de l'équité de la qualité et de la promotion ; la vision stratégique  
2015-2030; 95 pages.

Pain Jacques, (2012). Déscolariser le décrochage. In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre &  
Tièche Christinat Chantal (dir.). Les alliances éducatives pour lutter contre le  
décrochage scolaire. Berne : Peter Lang, pp. 193-205

Simard, Josée, 1997, Étude descriptive des facteurs scolaires influençant l'abandon  
des études chez les élèves du secondaire. Mémoire de maîtrise, Université  
du Québec à Chicoutimi.

[https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/12/ATLAS-TERRITORIAL-DE-  
LABANDON-SCOLAIRE-18-12-web.pdf](https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/12/ATLAS-TERRITORIAL-DE-LABANDON-SCOLAIRE-18-12-web.pdf)

# **UNE ETUDE THEORIQUE SUR LE PHÉNOMÈNE DE L'ABANDON SCOLAIRE MAROCAIN: PROGRAMMES ET MESURES DE PRÉVENTIONS**

*ELFAKHOURI ABIR*

## **INTRODUCTION**

Le Royaume du Maroc se trouve à un tournant décisif de son développement, devant faire face à des changements tant internes qu'externes. Face aux défis de la mondialisation, le Maroc doit s'adapter aux transformations internationales tout en accélérant et en renforçant les différents chantiers de développement politique, économique et social dans le cadre de l'Initiative nationale pour le développement humain (INDH) lancée en mai 2005 et qui constitue aujourd'hui la pierre angulaire et le cadre de référence dans le processus du développement humain au Maroc.

Le chantier de la réforme du système d'éducation et de formation est au cœur de la gestion de ces transformations. L'adoption en 1999 de la Charte nationale de l'éducation et de la formation (CNEF) a permis d'articuler une nouvelle vision à l'horizon 2020. Bien que des progrès substantiels aient récemment été réalisés dans le développement du système éducatif, des défis importants persistent et continuent à entraver le processus de développement humain. C'est en réponse à ces défis que se met en place actuellement le Programme d'Urgence pour 2009-2012. Ce Programme d'Urgence vise « à consolider ce qui a été réalisé, et procéder aux réajustements qui se posent, en veillant à une application optimale des orientations de la Charte Nationale de l'Education et de Formation »

Au Maroc l'éducation est au cœur des débats économiques, budgétaires, scolaires et pédagogiques, elle permet le baromètre qui permet la production du savoir, le développement des intelligences et la formation des compétences, elle joue aussi un rôle important dans la préparation du capital humain, elle assure cependant la transmission de génération en génération, elle constitue un investissement qui doit, produire dans le futur un supplément de richesse et du bien-être.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> M.Lahcen Sbai El Idrissi, (2010-2011), Éducation et croissance : le cas du Maroc, Thèse de doctorat, Université Mohammed V-Agdal, P : 2.

Il faut reconnaître que l'enseignement souffre de nombreux dysfonctionnements, en effet plusieurs rapports internationaux (Banque Mondiale, UNESCO) ont d'ailleurs soulevé les défaillances et les lacunes affectant le système éducatif.

Selon le rapport du cinquantenaire du développement humain et perspectives 2025, et le rapport de l'observatoire national du développement humain de 2012, le système éducatif marocain est soumis aux contraintes suivantes :

- L'incapacité de notre pays à parvenir, malgré les progrès récents, à une approche efficace à des rendements plus élevés en matière d'alphabétisation.<sup>39</sup>
- La faible exclusivité du système éducatif illustrée par la difficulté qu'a toujours eue le pays à généraliser l'accès de ses enfants à l'école de base.
- Le préscolaire qui reste mal maîtrisé, il continue d'accuser un retard, alors que sa généralisation était prévue en 2005.
- L'abandon scolaire qui constitue une faiblesse majeure du système d'éducation et un facteur majeur de l'exclusion de jeunes.<sup>40</sup>

Le rapport du conseil économique, social et environnemental, élaboré au titre de 2012, a mis en relief notamment la question du développement du capital humain. La dimension « éducation » constitue le principal facteur expliquant la stagnation du Maroc en matière de développement humain (INDH), déterminé par le PNUD. Le Maroc a accusé un recul dans le classement en passant du 124<sup>e</sup> en 1980, au 131<sup>ème</sup> en 2005, pour atteindre la 146<sup>e</sup> place en 2012, cette situation s'explique donc par la faible amélioration de la durée moyenne de scolarisation.<sup>41</sup>

Un rapport d'analyse de secteur éducatif au Maroc a été réalisé en 2010 par le Bureau de L'UNESCO à Rabat, dans le contexte de la mise en œuvre du Programme d'Urgence, ce Rapport pointe une crise de la qualité de l'éducation à travers la mise en exergue de trois constants : les taux élevés de déperditions et de redoublements à tous les niveaux, les faibles niveaux des acquis des apprentissages de base et l'inéquation entre le profil des sortants du système et les besoins du marché du travail, le rapport a mis en évidence alors trois défis majeurs à relever :

le premier c'est celui d'un accès incomplet et inéquitable à une éducation de base, le deuxième c'est celui de la qualité des apprentissages, et le dernier c'est à propos de l'absence d'outils de pilotage et de régulation adéquats.<sup>42</sup>

L'abandon ou le décrochage scolaire constitue un fléau qui entrave la poursuite des études de millions d'enfants dans le monde et particulièrement dans les pays d'Afrique. Cet abandon les prive de leur droit à une éducation équitable et de qualité ; ainsi que de leur droit à obtenir une certification ou un diplôme censés les aider à s'épanouir, à construire leur avenir et à participer au plein développement de leur pays.

---

<sup>39</sup> Rapport du cinquantenaire du développement humain et perspectives(2025), P : 66-67.

<sup>40</sup> Rapport de l'observatoire national du développement humain,(2012), « évaluation des progrès en matière d'inclusion », ONDH, PP 33-35.

<sup>41</sup> Rapport du conseil économiquesocial et environnemental, (2012), P : 29.

<sup>42</sup>Rapport d'études (2010), Éducation au Maroc : analyse du secteur », Unesco, bureau multipays à Rabat, PP : 7-9.

Donc nous allons aborder dans cette recherche le phénomène de l'abandon scolaire en tant qu'un problème qui a plusieurs dimensions, en se basant tout d'abord sur la situation de l'abandon scolaire dans le Maroc, ensuite nous abordons les programmes et les mesures établies pour lutter contre l'abandon scolaire.

## LA REVUE DE LITTÉRATURE

En raison de la variété d'interprétation des critères pris en considération pour l'élaboration de la définition du décrochage scolaire, les nombreuses recherches portant sur ce sujet nous proposent de nombreuses définitions. Deux principaux critères restent cependant utilisés par les différents auteurs, soit l'âge du décrocheur et la non-fréquentation d'un établissement scolaire.<sup>43</sup>

Ces critères communs aux auteurs ne garantissent cependant pas de consensus quant aux caractéristiques précises de ces critères. Sur le plan de l'âge, **Battin-Pearson et coll.** considèrent comme décrocheurs les élèves de moins de 16 ans ayant quitté l'école sans diplôme d'études secondaires (DES). Ainsi, les élèves effectuant un retour aux études après l'âge de 16 ans et obtenant un diplôme tardivement ne peuvent être considérés comme des diplômés. **Janosz<sup>44</sup>**, quant à lui, inclut cette particularité dans la variable de l'âge et définit comme décrocheuse une personne ne possédant toujours pas de DES à l'âge de 22 ans.

Morrow stipule qu'un décrocheur est celui qui n'a pas fréquenté l'école pendant un minimum de trois semaines consécutives, et ce, sans présenter de pièce justificative motivant cette absence prolongée. Pour le gouvernement québécois qui mise sur le plus haut taux de diplomation des jeunes de moins de 20 ans, aucune durée spécifique n'est associée à une non-fréquentation qui serait synonyme de décrochage scolaire. Un élève est considéré comme un décrocheur s'il quitte l'école sans diplôme ni qualification. Quant à la nature du désistement scolaire (volontaire ou non), les auteurs ne sont pas très précis sur le sujet.

### **a. Au Québec**

Le décrocheur est celui qui quitte l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires (à 17 ans). Une distinction est opérée entre le décrochage (interruption temporaire des études) et l'abandon scolaire qui est définitif et est acté après cinq années de décrochage<sup>45</sup>. Les Québécois parlent de désengagement pour les élèves qui sont dans une attitude passive, qui refusent tout effort.

---

<sup>43</sup>Natalie ruest, le décrochage scolaire à l'école secondaire : les attributions causales des élèves et celles de leurs parents en fonction du type de décrocheurs et le lien entre les attributions des élèves et de leurs parents, MÉMOIRE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, p : 14

<sup>44</sup>Michel JANOSZ, l'abandon scolaire chez les adolescents, perspectives nord-américaine, VEI Enjeux, n° 122, septembre 2000, p : 110

<sup>45</sup>Potvin Pierre & Pinard Renée, Potvin Pierre & Tièche Christinat Chantal (2012). « Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire ». In Gilles Jean-Luc, Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne : Peter Lang.

### **b. En Belgique :**

En Belgique, sont en situation de décrochage les jeunes soumis à l'obligation scolaire non inscrits dans un établissement et qui ne sont pas non plus instruits à domicile. Sont concernés aussi les jeunes étant absents plus de vingt demi-journées sans justification<sup>46</sup>). Le décrochage peut être subi par les élèves, mais d'autres sont dans une démarche volontaire et active de décrochage, notamment parce qu'ils ne donnent pas de sens à leur scolarité. On parle alors de démobilisation scolaire. Le décrochage scolaire peut aussi être considéré par les jeunes comme un choix rationnel en matière de coût-risque-bénéfice.

Le rapport belge sur le décrochage propose ainsi deux définitions du décrochage<sup>47</sup> :

- Le décrochage est la conséquence de la détérioration du lien entre le jeune, l'école et la société.
- Le décrochage est un processus progressif de désintérêt pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire.

### **c. Au Maroc**

L'abandon scolaire est l'arrêt souvent involontaire ou forcé des études avant l'obtention d'un diplôme. Il est considéré comme décrocheur tout élève, apprenant inscrit au début de l'année et qui ne le sera pas l'année suivante sans obtenir un diplôme d'études secondaires.

#### **• La situation de l'abandon scolaire au Maroc**

Concernant l'abandon scolaire, il continue à constituer un fléau dans les écoles publiques et concerne environ 338 000 élèves lors de l'année scolaire 2018 dans les deux cycles de primaire et de secondaire collégial<sup>48</sup>.

Cette situation s'explique par plusieurs facteurs on cite :

Les causes intra scolaires, tels l'échec scolaire, l'absentéisme répété, le manque de matériel pédagogique/ l'inadaptation de l'infrastructure ...

Les causes extrascolaires, tels la faiblesse du revenu familial, les problèmes familiaux, la séparation des parents, le divorce, l'éloignement des écoles et des collèges.

---

<sup>46</sup> Plunus Ghislain (2012). « Un exemple de mise en place d'alliances éducatives dans la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire en communauté française de Belgique ». In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche Chantal (dir.). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne : Peter Lang, p. 207-222.

<sup>47</sup> Canivet Catherine, Cuhe Catherine & Lombart Anne-Françoise (2007). Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ? Namur : Université de Namur, FUNDP, n° 114/05.

<sup>48</sup>Le conseil Economique et Sociale et Environnementale (2019), le nouveau modèle de développement du Maroc, P : 49.

Je vais ensuite présenter quelques statistiques montrant l'état actuel du décrochage scolaire dans notre pays :

Année / Cycle d'enseignement	2017-2018	2018-2019	Taux cumulé d'abandon scolaire 2018
cycle primaire	1,1%	0,6%	1,1%
Cycle secondaire collégial	12%	10,7%	12%

Source: les données de l'IRES, rapport du tableau du bord, évolution du positionnement international du Maroc, 2020 P : 47-48-49 et les données du Ministère de l'Économie et de Finance et de la réforme de l'administration, Budget Citoyen, Projet de la loi de finance 2020, P : 23.

Je vais aborder par la suite une analyse globale de certains indices qui indiquent la situation de l'abandon scolaire

- **Analyse par cycle d'enseignement**

En 2015, l'abandon dans le système scolaire public se chiffrait à environ 508 300 sorties du système (soit un taux de 8,8% au niveau national, tous cycles confondus).

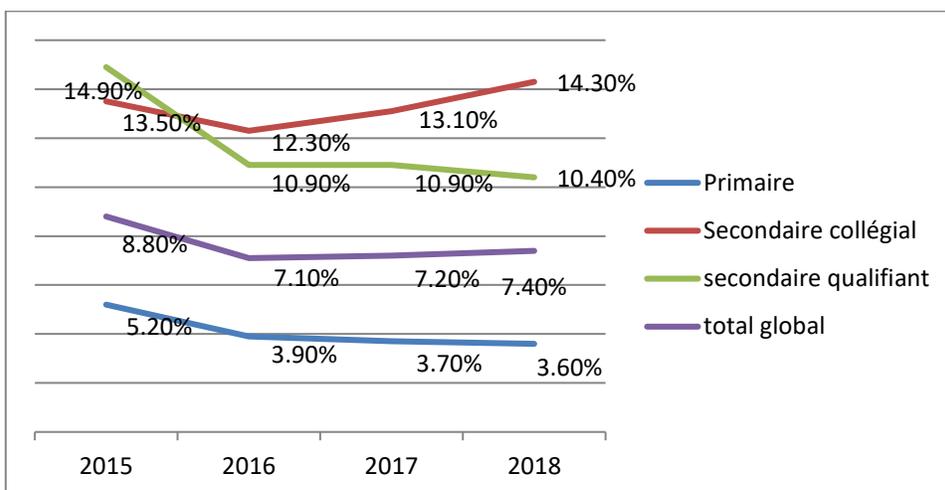
L'année 2016 a vu le nombre d'abandons diminuer de manière significative pour atteindre 407 674 abandons (7,1% de l'ensemble des élèves scolarisés). Cependant, depuis cette date (2016) ,la tendance s'est inversée et le nombre d'abandons a connu une hausse en 2017 pour atteindre 417 597 ainsi que le nombre des abandons a atteint 431 876 élèves (en 2018) , soit une proportion de 7,4% de l'ensemble des élèves des 3 cycles<sup>49</sup> ( cycle primaire, secondaire collégial, secondaire qualifiant) .

L'analyse des taux d'abandon par cycle révèle à peu près les mêmes constats : Si les taux d'abandon dans le primaire et le qualifiant tendent à la baisse depuis 2015 (baisse significative en 2016 puis très lente en 2017 et 2018), le taux d'abandon au collégial augmente et culmine à 14,3% en 2018(ce qui est montré dans le graphique suivant).

---

<sup>49</sup>Rapport du conseil supérieur de l'éducation, de la formation, et de la recherche scientifique (2019) : Instance nationale d'évaluation du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique : Atlas Territorial de l'abandon scolaire : Analyse des parcours de la cohérente 2014-2018 et Cartographie communale, p : 15.

**Figure 1:** l'évolution du taux d'abandon scolaire par cycle (enseignement public)

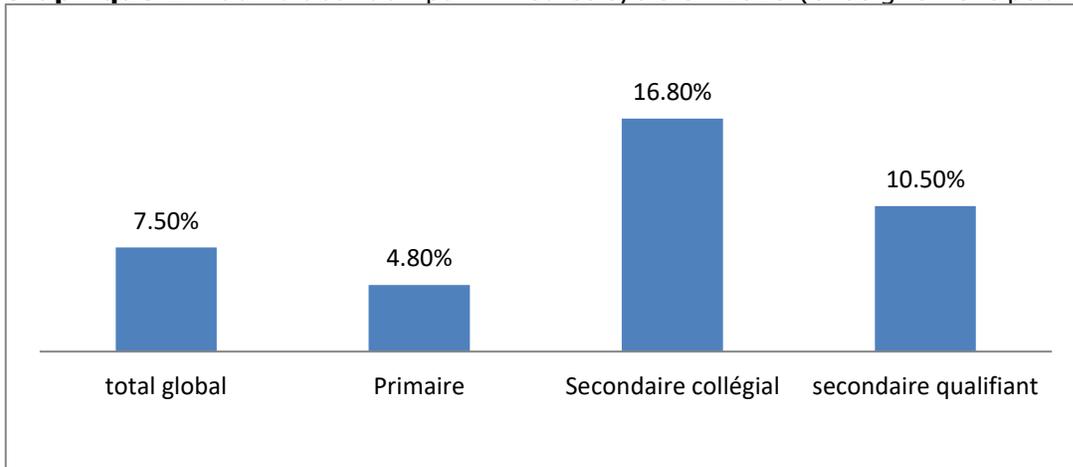


**Source :** CESR, le nouveau modèle de développement de Maroc,2019, P :15

- **Analyse par le niveau d'enseignement**

Concernant l'analyse des taux d'abandon par niveau d'enseignement, le principal constat tiré est que les taux d'abandon atteignent leurs niveaux maximaux dans les classes terminales des cycles. En 6e année primaire par exemple, le taux d'abandon enregistré en 2018 est de 12,4%. En 3e année collégiale il est de 19,3%et en 2e année du baccalauréat il est 17,1%, ce qui montre que la difficile transition des élèves du primaire au collégial et plus particulièrement du collégial au qualifiant(ce qui est montré dans le graphique suivant)

**Graphique 2:** Taux d'abandon par milieu et cycle en 2018 (enseignement public)



**Source:** CESR, le nouveau modèle de développement du Maroc, 2019, P : 16

- **Au niveau des programmes**

La situation de l'abandon scolaire a poussé les décideurs de l'éducation au Maroc à implanter des projets et des programmes pour contrer ce fléau dont les conséquences sont néfastes sur plusieurs plans. Ainsi le Maroc a mis en place plusieurs programmes dont l'objectif est d'améliorer la rétention scolaire en s'attaquant à l'abandon scolaire.<sup>50</sup>

Après la réforme éducative de 1999 qui a adopté les objectifs de l'EPT, le Maroc, en collaboration avec l'UNICEF, a mis en place un premier programme à partir de 1999: le Programme de lutte contre l'abandon scolaire qui avait pour objectifs primordiaux (agir sur la qualité interne de l'école, construction de latrines, construction Dar Attaliba, dotation des écoles en eau potable, électrification, mise sur pied de bibliothèques scolaires, formation sur l'équité, etc.).

Le deuxième programme initié est basé sur le transfert monétaire conditionnel (TMC) appelé Tayssir et a été lancé en octobre 2008. Ce programme est géré par l'Association marocaine pour l'appui à la scolarisation (AMAS) en partenariat avec le ministère de l'Éducation et le conseil supérieur de l'éducation. Il consiste à apporter une contribution financière à des familles pauvres dans le but d'agir sur l'abandon scolaire en neutralisant certains facteurs affectant la demande pour l'éducation. Ainsi, avec ses différents partenaires. Le but de Tayssir est de réduire les déperditions scolaires en encourageant les familles à continuer à envoyer leurs enfants à l'école et, surtout, à les soutenir tout au long de leur parcours scolaire primaire.

Dans le cadre de l'appui social pour lequel le MEN opte, un autre programme a été lancé au début de la rentrée scolaire 2008, il s'agit d'une initiative royale nommée un million de cartables. Ce programme avait pour but de lutter contre la déperdition scolaire en distribuant 1 million de cartables remplis de fournitures scolaires à des élèves du primaire vivant dans les communes rurales et dans les quartiers les plus défavorisés.

Le programme de l'initiative nationale pour le développement humain: est lancé en 2005, l'INDH est un chantier de Règne destiné à réduire les grands déficits socio-économiques, favoriser l'intégration économique des plus démunis et préserver ainsi leur dignité.

**La première phase de l'INDH : (2005/2010)**, s'est articulée autour de quatre programmes qui ont ciblé différentes catégories sociales concernées:

- 1-la lutte contre pauvreté en milieu rural,
- 2-la lutte contre l'exclusion sociale en milieu urbain
- 3-La lutte contre la précarité.
- 4-Un programme transversal adressé à de communes non-cibles sur la base d'appel à projets.

---

<sup>50</sup> Op.cit, Khalid Gueddari, P : 21

Quant à la deuxième phase (2011-2015) : elle a donné une forte impulsion à l'INDH dans la mesure où l'enveloppe financière qui lui est allouée a été augmentée. Lors de cette phase, des communes rurales et les quartiers urbains pauvres ont été ciblés, ainsi qu'un million de bénéficiaires dans 3300 villages appartenant à 22 régions montagneuses et isolées.

La 3e phase de l'Initiative Nationale pour le Développement humain (INDH) **(2019-2023)** : lancée en 2018 sous la présidence de Sa Majesté le Roi Mohammed VI, vient consolider les acquis enregistrés au cours des précédentes phases. Elle repose sur quatre programmes axés sur la réduction du déficit en termes d'infrastructures et de services de base dans les zones sous-équipées, l'accompagnement des personnes en situation de précarité, l'amélioration du revenu et l'intégration économique des jeunes, ainsi que le soutien du développement humain en faveur des générations montantes à travers l'investissement dans le capital humain.

Au titre de l'année 2019, les réalisations de la 3e phase de l'INDH se présentent ainsi:

Pour **le Programme de rattrapage des déficits en infrastructures et services** : de base dans les territoires sous-équipés : 444 projets ont été réalisés ou en cours de réalisation avec une enveloppe budgétaire de 592,6 millions de dirhams, répartis comme suit :

**49** acquisitions de transport scolaire, **48** projets de construction ou de réhabilitation des unités de préscolaire.

#### **Programme d'Impulsion du Capital humain des Générations montantes :**

La poursuite de la mise en œuvre de l'Initiative Royale **Un Million de Cartables**, et la mise en œuvre de **172** unités de préscolaire avec 4.918 enfants bénéficiaires et **257** éducatrices et éducateurs recrutés

D'autres programmes se sont mis en œuvre afin de lutter contre l'abandon scolaire à savoir:

Les programmes d'appui à la scolarisation des enfants défavorisés, notamment l'éducation non formelle, en l'occurrence le Programme « Forsa pour tous <sup>51</sup>» qui a pour objectif de faire en sorte que chaque jeune ait accès à une éducation, à une formation ou à un emploi de qualité à l'horizon 2030, un autre programme intitulé Opération Child To Child » qui a pour objectif de sensibiliser les acteurs éducatifs externes, les autorités et la société civile , ainsi que les élèves et les familles au sujet de la non-scolarisation et de l'abandon scolaire .

Dans le cadre de l'éducation inclusive, des programmes tels que le programme national pour l'éducation des enfants en situation de handicap a été élaboré, d'autres programmes ont été lancés en 2018 faveurs de l'équité à savoir : le programme de la généralisation et de l'amélioration de la qualité du préscolaire.

---

<sup>51</sup> Rapport sur l'examen national volontaire de la mise en œuvre des objectifs de développement durable, rapport national (2020)

Dans le domaine de l'éducation non formelle, le programme de la construction de 80 écoles de la deuxième chance nouvelle génération à l'horizon de l'année scolaire 2021-2022

Les programmes d'alphabétisation qui visent à ramener le taux d'analphabétisme à 10% en 2026, et à éradiquer l'analphabétisme des jeunes âgés de 14 à 24 ans et à améliorer les compétences de la population active.

- **Au niveau des mesures:**<sup>52</sup>

Le phénomène des déperditions scolaires, qui subsiste encore un obstacle entravant la scolarisation universelle. On cite parmi ces mesures quatre principales mesures :

La poursuite de la mise en œuvre du programme national de la généralisation du préscolaire dans l'objectif d'atteindre un taux de 100% à l'horizon 2028.

La poursuite de l'extension de l'offre scolaire à travers la construction de nouveaux établissements scolaires et la mise à niveau des infrastructures et des équipements scolaires.

La poursuite des efforts de mise en œuvre des modalités de formation initiale des enseignants, et la restructuration de la formation continue pour la valorisation de la profession d'enseignant.

L'extension du programme GÉNIE à travers la poursuite de l'équipement des établissements scolaires en salles et valises multimédias.

## CONCLUSION

L'ampleur de l'abandon scolaire place le Maroc parmi les pays les plus frappés par le phénomène. Les chances de réussite des projets de lutte contre l'abandon scolaire déclaré et de prévention de ce phénomène avant qu'il ait lieu sont plus grandes lorsque les facteurs suivants sont pris en compte:

- Un nombre suffisant de partenaires impliqués.
- La capacité et la possibilité de l'institution scolaire à identifier, très tôt, les élèves à risque et à réagir à temps.
- Les projets doivent être élaborés avec les acteurs locaux.
- Une intervention unique et isolée ne peut répondre aux besoins différenciés de l'ensemble des élèves.
- L'intervention doit s'inscrire dans une perspective à moyen et long terme.
- L'intervention doit correspondre aux situations particulières de chaque commune voire de chaque établissement scolaire.
- Un programme de prévention consiste en un travail d'équipe entre la direction, les enseignants et les élèves, les parents et les organismes de la

---

<sup>52</sup>ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de recherche scientifique (Octobre 2011), rapport nationale EPT 2011, chapitre 6 : Améliorer la qualité de l'éducation, P : 94-95

communauté (le monde du travail et les organismes communautaires, de santé et de services sociaux).

- La participation des parents est essentielle à la réussite d'un programme.

Nous avons remarqué aussi que la lutte contre l'abandon scolaire affecte des différentes stratégies et politiques afin de diminuer la part de ce fléau, ce qui montre que des mécanismes et des mesures efficaces doivent être mis en place ainsi que la culture particulièrement marocaine doit changer vers l'innovation et la création et l'encouragement de poursuivre les études en vue de construire une société cultivée et développée.

## RÉFÉRENCES

CANIVET catherine, CUCHE catherine & LOMBART Anne-Françoise (2007). Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ? Namur Université de Namur, FUNDP, n° 114/05.

Michel JANOSZ (septembre 2000) l'abandon scolaire chez les adolescents, perspectives nord-Américaines, VEI Enjeux, n° 122, septembre 2000, p : 110.

PLUNUS Ghislain (2012). « Un exemple de mise en place d'alliances éducatives dans la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire en communauté française de Belgique ». In Gilles Jean-Luc.

POTVINpierre&TIECHEchristinat CHantal, PLUNUS Ghislain et (2012). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne : Peter Lang, p. 207-222.

VICTOR De Sepousy (Vendredi 06 mai 2016), Les conséquences sociales et économiques du décrochage scolaires, savoir et actualité.

Banque Mondiale, le Maroc à l'horizon 2040, Investir dans le capital immatériel pour accélérer l'émergence économique.

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation, et de la Recherche scientifique (2019). Instance Nationale d'Évaluation du Système d'Éducation, de Formation et de Recherche scientifique : Atlas Territorial de l'abandon scolaire : analyse des parcours de la cohérente 2014-2018 et cartographie communal.

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation, de la Recherche Scientifique : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion « Vision stratégique de la réforme 2015-2030 » Résumé.

Ministère de l'Économie et de Finance et de la Réforme de l'Administration, (2020) Budget Citoyen, Projet de la loi de finance.

Ministère de l'Économie et de Finance et de la Réforme de l'Administration, (2019) Budget Citoyen, Projet de la Loi de finance.

Ministère de l'Éducation nationale et Unicef (Novembre 2014), Pour une stratégie nationale de lutte contre l'abandon scolaire : évaluation des activités du programme gouvernement du Maroc-Unicef B.

Ministère de l'éducation Nationale et Unicef (Novembre 2014) , Pour une stratégie nationale de lutte contre l'abandon scolaire : Évaluation des activités du programmes gouvernement du Maroc-Unicef B, Chedati.

ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de recherche scientifique (Octobre 2011), rapport nationale EPT 2011, chapitre 6 : Améliorer la qualité de l'éducation, P : 94-95 .

L'initiative Nationale de Développement Humain, (2019).

Marie Schuller (2017), Le décrochage scolaire : Un processus multifactoriel, avant-propos de Denis Stockink. Note d'analyse. Affaires sociales

Rapport du tableau du bord, évolution du positionnement international du Maroc, 2020 et les données du Ministère de l'économie et de finance et de la réforme de l'administration, Budget Citoyen, Projet de la loi de finance 2020, P : 23

Le rapport de l'UNESCO, EFA Global Monitoring Report: Education for All by (2015). Will we make it? Paris.

UNESCO, EFA Global Monitoring Report (2011): The hidden crisis: Armed conflict and education. Paris

Rapport du cinquantenaire du développement humain et perspectives (2025), P : 66-67.

UNESCO, EFA Global Monitoring Report: Overcoming inequality: Why governance matters. (2009). Paris

Le rapport de l'UNESCO.EFA Global Monitoring Report: The Quality Imperative. Paris: UNESCO. (2005)

UNESCO, EFA Global Monitoring Report (2011): The hidden crisis: Armed conflict and education. Paris

Rapport du cinquantenaire du développement humain et perspectives (2025), P : 66-67.

Rapport de l'observatoire national du développement humain, (2012), « évaluation des progrès en matière d'inclusion », ONDH, PP 33-35.

Rapport du conseil économique social et environnemental, (2012), P : 29.

Rapport d'études (2010), Éducation au Maroc : analyse du secteur », Unesco, bureau multipays à Rabat, PP : 7-9.

HICHAM GOUMRHAR (2016-2017). Capital humain et Croissance économique dans les pays en développement, une analyse empirique en données de Panel, Thèse de doctorat Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales. Agdal, Rabat.

Khalid Gueddari (Novembre, 2015). L'abandon scolaire en milieu rural marocain : Une analyse interactionniste du point de vue des familles, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Montréal, Mémoire.

JULIEN BESSON, (2015). Le décrochage scolaire, Accrocher les décrocheurs en histoires-géographie, Éducation, Mémoire de Master.

JEREMIE SCellos, Etudes des effets de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée : Psychologie. Thèse de doctorat, Université de Grenoble, 2014, français

Lahcen Sbai El Idrissi, (2010-2011). Éducation et croissance : le cas du Maroc, Thèse de doctorat, Université Mohammed V-Agdal, P: 2.

## **VERS UNE VRAIE ÉGALITÉ DES CHANCES POUR APPRENDRE ET S'INSTRUIRE**

*NADIA BIROUK*

### **INTRODUCTION**

L'abandon scolaire précoce a baissé dernièrement au Maroc grâce aux efforts fournis dans ce sens. Pourtant, ces efforts restent insuffisants et limités, car il est difficile d'identifier les apprenants à risque de quitter l'école surtout dans les zones rurales. Les adolescents et les petits restent les plus avisés par ce fléau, alors qu'ils ont besoin d'être éduqués et d'être formés. Les facteurs socio-économiques et familiaux semblent les plus récurrents. L'entourage privé, la qualité de la vie, de l'éducation munie par les parents jouent un grand rôle dans le décrochage scolaire. Le manque de suivi, le découragement de l'apprenant et la dévalorisation de l'école publique au profit de la privatisation, ont fait que les jeunes préfèrent mettre fin à leur parcours scolaire.

Les moyens pédagogiques et les programmes imposés, voire archaïques démotivent les apprenants et les désintéressent. Parfois le chômage, qui touche un membre de sa famille, ou deux, malgré leurs diplômes et leurs formations, pousse les membres les plus jeunes à abandonner l'école. La mauvaise répartition des établissements scolaires entre les villes et les campagnes peut favoriser le décrochage scolaire. Le rêve d'immigrer, le rêve d'arriver facilement ont désorienté et affolé nos jeunes. Certaines traditions et habitudes, qui persistent toujours, peuvent priver les petites filles de la scolarisation, pour les marier aussitôt. Quels sont les facteurs actuels qui accélèrent l'abandon scolaire? Quel est le rôle des associations, des médias, des formateurs, des enseignants dans la sensibilisation de la société et surtout des familles, afin de favoriser la scolarisation de leurs enfants? Quelle stratégie peut-on adopter, pour sortir du chaos? Les politiques alternées en enseignement ne sont-elles pas une cause cruciale de son échec? Que faire pour une vraie égalité des chances?

### **LES CAUSES DE L'ABANDON SCOLAIRE**

Pour régler un problème, il faut d'abord avouer qu'il existe. Il faut prendre conscience de son authenticité et essayer de le préciser pour en détecter les causes. Après avoir déterminé ses causes, il faut penser comment le résoudre définitivement, pour ne point le revivre. Notre première erreur c'est ne jamais faire assez d'effort, pour préciser et saisir le problème surtout lorsqu'il s'agit de

l'enseignement, nous croyons à tort que ce secteur ne mérite pas d'être pris au sérieux avec toutes ses composantes compliquées et toutes ses difficultés :

*« Chacun comprend, en effet, dans l'opinion publique, que si la médecine veut être efficace, elle se doit d'être précise... Alors, pourquoi, en matière éducative, refuser une telle précision ?<sup>53</sup> »*

En effet, l'abandon scolaire n'est pas un nouveau phénomène, depuis les années 60, les parents se sont rendu compte que leurs enfants ne pouvaient terminer leurs études primaires et abandonnaient aussitôt l'école, soit après avoir été mis à la porte ou volontairement sans apprendre grand-chose, tout en gaspillant des années élémentaires, qui pourraient être exploitées dans l'apprentissage d'un métier utile. Alors ils décidaient de ne plus les inscrire et espéraient un jour que le Maroc puisse avoir des écoles publiques équitables pour tous<sup>54</sup>. De nos jours, et selon les dernières statistiques effectuées en 2018:

*« L'analyse de l'abandon par cycle d'enseignement montre que la majorité de ces abandons survient au cycle fondamental avec 78,3% du total des abandons, soit environ 338.000 abandons dans les deux cycles du primaire et du secondaire collégial, même si le nombre d'abandons au primaire a diminué depuis 2015 pour se stabiliser en 2017 et 2018 autour de 126.000. Au niveau régional, l'analyse du taux d'abandon dans l'enseignement public en 2018, tous cycles confondus, place les régions du Sud, la région de Draâ-Tafilalet et celle du Souss-Massa en bas du classement, avec les taux d'abandon les plus faibles (de 5,09% à 6,39%). Par contre, les régions de Marrakech-Safi, Tanger-Tétouan-Al Hoceïma, Béni Mellal-Khénifra, Rabat-Salé-Kénitra et l'Oriental sont les plus touchées par l'abandon dans les trois cycles avec un taux qui varie de 7,42 à 7,86%. Casablanca-Settat et Fès-Meknès se positionnent au milieu avec 6,87 et 7,2% respectivement<sup>55</sup>. »*

Une lecture concrète de ces données montre que l'abandon scolaire est intense au nord du Maroc au vu de l'importance de la précarité économique et de l'immigration dans ces zones. Cette immigration surtout clandestine attire les jeunes qui préfèrent tenter leur chance en débarquant ailleurs à la recherche d'une éducation et d'une vie plus sereines, après avoir perdu confiance au système éducatif et socio-économique de leur pays. Le retour de leurs semblables avec des voitures de luxe et une situation matérielle aisée les démotive. La plupart des adolescents au Nord quittent l'école pour immigrer avec tous les moyens possibles. Au milieu et au sud du Maroc ce phénomène est moins présent, aussi est-il plus coûteux, ce qui explique le faible pourcentage de l'abandon dans ces régions. En conséquence, l'abandon scolaire surtout au primaire est toujours un constat d'actualité quelles

---

<sup>53</sup> Philippe Meirieu, *L'envers du tableau*, Éd. ESF éditeur, Paris, 1993, p. 14.

<sup>54</sup> Mohammed Abid Eljabiri, *Lumières sur le problème d'enseignement au Maroc*, Éd. Dar Ennachr Alrarabiya, Casablanca, 1985, p. 58.

<sup>55</sup> <https://www.bladi.net/maroc-eleves-abandon-ecole,63066.html>

en sont les autres causes ? Il y a plusieurs facteurs qui favorisent la déperdition scolaire.

Premièrement, le *facteur économique*, au milieu rural surtout aux oasis et aux campagnes où les parents recourent à l'aide de leurs enfants, afin de subvenir aux besoins de leurs familles. Les parents ne peuvent assurer, non plus, les besoins scolaires de leurs enfants, ni surmonter les conditions de leurs déplacements, pour aller à une école toujours loin du village et dont le chemin est risqué, surtout pour les petites filles : « *Les différents modes de production dominants dans l'oasis de Ghris [par exemple] ainsi que les besoins croissants en termes de frais de scolarité et de prise en charge de leurs enfants écoliers. La plupart des parents se voient obliger de recourir à l'aide de leurs enfants (les garçons) dans leurs activités agricoles ou commerciales*<sup>56</sup>. » Même les familles aisées préfèrent garder leurs enfants pour développer leur production et ne s'intéressent pas à leur apprentissage en le qualifiant d'inutile et d'inefficace<sup>57</sup>.

Deuxièmement, le *facteur social*, la solidarité sur laquelle compte le milieu rural aussi que le citadin pour survivre où les femmes veuves, divorcées, inactives, où les grandes familles sont prises en charge par les personnes actives participent, dans la majorité des cas, à la déperdition scolaire, car les enfants trouvent qu'il faut travailler pour s'entraider et non étudier ou supporter de longues années d'études qui ne peuvent aboutir à grand-chose. Surtout s'ils sont touchés par le chômage d'un membre ou deux de leur famille ayant fait des études universitaires :

« *Les enfants, considèrent qu'ils ont une responsabilité à assumer à l'égard de leur famille au point de s'oublier eux-mêmes, tel point qu'ils deviennent un fardeau pour leurs familles respectives. La majorité des interviewés ont souligné l'importance, quoiqu'à des degrés différents, de ce facteur. D'un autre côté, 63% des interviewés affirment que, suite à la mort de la mère, les enfants rompent souvent avec l'école*<sup>58</sup>. »

Troisièmement, le *facteur culturel*, la majorité des parents n'encouragent pas les filles à étudier. Cette culture liée à l'idée que la fille est destinée à être mariée et que les études ne peuvent que tarder sa fonction cruciale aux yeux de la société marocaine, celle d'être épouse ou mère prime toujours, surtout aux milieux ruraux. Les garçons sont généralement voués à travailler avec leurs parents, mais les seules qui sont également encouragées à terminer ou à poursuivre leurs études. Pourtant, les traditions, les coutumes et les vieux stéréotypes sont souvent pris au sérieux ce qui entravent l'avenir et l'épanouissement des jeunes.

---

<sup>56</sup> Said balaadich, « Abandon scolaire : *Phénomène de la déperdition scolaire dans le monde rural, le cas du Haut Ghris, Goulmima Maroc* ». PDF.

<sup>57</sup> Abandon scolaire PDF, *op.cit.*

<sup>58</sup> *Ibid.*

Quatrièmement, le *facteur didactique*, les programmes longs et inutiles, la francisation, l'arabisation et la francisation récente des connaissances sans préalables études, les méthodologies adoptées sont archaïques et itératives... Une didactique anarchique qui ne répond plus aux attentes des élèves actuels, qui sont plus ouverts sur d'autres méthodes d'apprentissages technologiques. De là, les élèves sont généralement désintéressés ou enlisés dans un apprentissage passif, à sens unique. La plupart des apprenants trouvent du mal à suivre un programme lourd et dépassé, qui ne prend pas en considération les actualités scientifiques, voire la rapidité de la diffusion de l'information universelle.

Cinquièmement, le *facteur pédagogique*, les élèves quittent l'école suite aux relations pédagogiques rigides qui ne prennent pas en considération leur participation active, leurs opinions, leurs soucis, leurs questions, leurs particularités culturelles, cognitives ou leur personne. Un professeur qui intimide ou maltraite l'un de ses élèves, surtout dans une classe hétérogène, peut le pousser à abandonner ses études. Les professeurs sont moins formés ou moins préparés, pour faire un tel métier. Les écoles normales supérieures ne sont plus un centre de formation privilégié, elles sont désormais dévidées de leur rôle et de leur importance.

Finalement, et essentiellement, le *facteur politique*, l'alternance des gouvernements ayant des visions politiques différentes, des intérêts contradictoires et abusifs transformaient à fond l'enseignement au cours des années en un champ d'expériences inachevées, entrecoupées et aléatoires. Ces réformes politisées, non pensées et hasardées ont avorté l'école nationale publique au profit d'une privatisation aveugle et intense. Mohammed Abid Eljabiri, explique bien cela dans son livre *Lumières sur le problème d'enseignement au Maroc*, en précisant que les villes comme les campagnes ne sont pas vraiment plus équipées ou plus dotées d'écoles convenables, étant donné que l'enseignement au Maroc a hérité le système éducatif français. Un système élitaire, limité et peu productif. Il ajoute que :

« *Les réels problèmes ne sont jamais discutés ou étalés, ils sont souvent évités ou réglés en partie, déconstruits, à la recherche de demi-solutions afin de démontrer une certaine harmonie solidaire illusoire*<sup>59</sup>. »

Le problème de l'enseignement n'est pas actuel. Depuis les années 60, disait Abed Eljabiri, un comité de réforme a bien eu lieu<sup>60</sup> et depuis cette époque des réformes successives se sont alternées sans réels résultats. Bref, le Maroc est le pays arabe le plus touché par ce phénomène dont les causes sont énumérées en 2004 par l'UNICEF comme suit :

« *des causes extra- scolaires :- La faiblesse du revenu familial (situation économique), travail des enfants, l'état de santé de l'élève, les problèmes familiaux (séparation des parents, divorce...), l'analphabétisme des parents, l'attitude négative*

---

<sup>59</sup> Mohammed Abid Eljabiri, *Lumières sur le problème d'enseignement au Maroc*, Éd. Dar Ennachr Alrarabiya, Casablanca, 1985, p.53.

<sup>60</sup> Mohammed Abid Eljabiri, *Lumières sur le problème d'enseignement au Maroc*, *op.cit.*, p. 65.

*des parents vis-vis de l'école, l'éloignement des écoles et des collèges, le mariage précoce des filles. Des causes intrascolaires : - Les causes intrascolaires sont liées au système éducatif défaillant, qui empêchent les enfants à poursuivre leurs études. Les causes intrascolaires identifiées au Maroc par L'UNISEF sont :- échec scolaire [dû à l'absentéisme répété de l'élève.-] -Mauvaise relation : enseignant-élève (inégalité, violence, exploitation...), manque de matériel pédagogique, inadaptation de l'infrastructure, démotivation, absentéisme des enseignants, manques d'activités parascolaires et ludiques<sup>61</sup>.»*

Les conséquences de l'abandon scolaire sont évidemment : l'augmentation des crimes et la délinquance des jeunes, l'inégalité sociale et économique, l'inégalité des chances, pour trouver un travail, la dégradation de la société, analphabétisation du peuple et son inconscience de ses devoirs, de ses droits, de sa tâche civile... Le sous-développement à tous les niveaux. Comment peut-on assurer une vraie égalité des chances, pour apprendre et s'instruire au sein de ces conditions ? Quelles sont les solutions ?

## **QUE FAIRE POUR SAUVER LES GÉNÉRATIONS À VENIR?**

La première chose est de faire de l'éducation des enfants, une priorité. Un enfant : fille ou garçon doit être sous la responsabilité de l'État à tous les niveaux depuis sa naissance, avant d'être une progéniture désirée ou accidentée, il est le fils de l'État. Ce dernier doit veiller à sa protection et assurer sa sécurité physique, éducative, psychique et sanitaire. Si les parents font défaut, c'est l'État qui doit prendre ses enfants en charge en créant des centres compétents et des villages pour enfants, contrôlés et qualifiés.

Bien sûr, il faut créer un budget communal pour cela, et chaque projet politique, doit venir avec une stratégie globale adaptant les modèles universels pour protéger, éduquer et prendre en charge les petits, afin de les mettre à l'abri du besoin, de l'ignorance et des abus. Un enfant mal éduqué est un bon citoyen raté. Un citoyen raté est un État et une société perdus. La seconde chose, c'est avoir une école publique citoyenne pour tous. La privatisation aggrave déjà l'inégalité des chances entre les apprenants et privilèges certains en détriment des autres.

L'État doit tout faire pour que les petits, au moins au primaire, puissent avoir une école efficace, marocaine, publique, commune, obligatoire, pour tout le monde. Pour ce faire, il faut arrêter la vente ou la privatisation des écoles publiques, tout en construisant des écoles proches et modernes. Il faut également, obliger les investisseurs à intégrer dans leurs projets la construction d'établissements scolaires, quasi équipés, qui peuvent être utilisés sans complications. L'aménagement de l'infrastructure est une nécessité, pour faciliter l'accès à l'école surtout dans les milieux ruraux. L'objectif au primaire doit être l'apprentissage du calcul de la lecture et de l'écriture en français et en arabe. Trois matières à apprendre en deux langues en évitant les programmes lourds et les livres

---

<sup>61</sup>.<http://deleganfa9.over-blog.org/article-l-abandon-scolaire-106526062.html>

commerciaux interminables et inefficaces. Il faut aussi opter pour des supports flexibles adaptés à chaque région en donnant aux professeurs la liberté de les manier selon l'hétérogénéité et la particularité de la langue maternelle de l'apprenant. Le ministère de l'Éducation doit former les professeurs dans ce sens, prendre en considération l'affectation de ceux qui peuvent communiquer avec les élèves issus d'une certaine région et non le contraire. Développer les outils d'apprentissage est une obligation surtout avec l'invasion technologique : une école bien équipée est une école motivante et attractive. Les vacances actuellement sont trop courtes et ne peuvent accorder aux apprenants un vrai repos ou une vraie vie sociale, car les enfants ont besoin de passer aussi, plus de temps, avec leurs familles, et de cultiver leur relationnel, voire leur savoir dans leur vie quotidienne.

L'école doit également favoriser des activités parascolaires : voyages, explorations de la nature, Ateliers de dessin, d'écriture, de chant, de théâtre, de poésie, de musique, de sport, de Yoga, de méditations... Avec le rythme actuel et le maintien de l'horaire estival, qui est devenu hivernal, les enfants sont, généralement, plus fatigués, démotivés et inactifs. Les politiciens doivent mettre en marche un vrai projet avec un budget adéquat contrôlé et pratique, pour consolider l'école publique, là où leurs fils seront les premiers inscrits comme tous. Quand l'école sera, pour tous les enfants, tout le monde participera à son développement : famille, commune, investisseur, professeur, car ils ne pourront mettre l'avenir de leurs petits en danger. Tant que les pauvres ont leurs écoles et les riches leurs écoles, inutile de parler de l'égalité des chances. Le savoir doit être situé dans son contexte, il faut éviter de fragmenter l'information comme c'est le cas dans la plupart de nos cours. Il faut surtout opter pour l'enseignement d'une identité planétaire, car c'est la connaissance des développements de l'ère planétaire qui va s'accroître le XXI<sup>ème</sup> siècle, qui sera nécessaire pour chaque individu<sup>62</sup>. De là, les programmes doivent être actualisés, puisés de notre culture et de notre quotidien, dans le but de les corriger et de les perfectionner, comme ils doivent répondre aux nouveautés en tenant en compte la culture du genre, des actualités scientifiques, ludiques, technologiques, et de l'identité terrienne, afin de donner aux apprenants une vision plus claire sur leur monde et sur leur avenir. Il faut développer un apprentissage local, à vision globale, encourageant la créativité, la différence et l'encouragement des talents.

L'introduction de l'Art aux programmes est une nécessité, pour stimuler et intéresser les apprenants. Se référer aux variations musicales, aux contes populaires, aux produits artistiques locaux ou universels et les enseigner ne peut que pousser les élèves à être sûrs de leurs actes et à avoir plus de confiance en soi. Il faut surtout soutenir les familles précaires et analphabètes, dans le but de les encourager à scolariser leurs enfants. Discriminer le mariage précoce, le travail des enfants nous semble utile, mais à condition de trouver d'autres alternatives économiques, qui permettent l'indépendance ou la dignité de la personne. Aménager les villages, qualifier les agriculteurs, consolider et encourager les coopératives, éduquer et sensibiliser les femmes, car ce sont les femmes qui éduquent les futures générations. Sans chercher à équilibrer les défaillances

---

<sup>62</sup>. Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Éd. Seuil, 1999, p. 2.

économiques et à délimiter l'écart flagrant entre les riches et les pauvres, inutile de parler de l'égalité des chances.

Au niveau pédagogique, il faut opter pour la pédagogie active en premier lieu. Cette dernière désigne toutes les pédagogies, qui essaient de rendre l'apprenant, un véritable acteur de ses apprentissages : « Ainsi, toute pédagogie ou activité qui tente de mettre l'enfant en situation de recherche, d'autonomie, d'expérimentation, compose une pédagogie active<sup>63</sup>. » D'abord, pour appliquer n'importe quelle pédagogie, il faut avant tout réduire l'effectif des élèves, changer la manière de voir la classe, qui doit être ouverte, interactive, mobile, transversale. La façon classique de concevoir la classe doit être revue et réadaptée au niveau, aux intérêts, aux attentes des élèves. Pour ce faire, il faut demander aux apprenants comment ils imaginent ou voient leur classe. Après tout, c'est leur classe, elle doit être un espace de travail commun, mais aussi un espace d'échange, d'apprentissage, d'expérimentation. Ensuite, il faut revenir au professeur formé des écoles normales supérieures après concours à condition de sortir comme avant titularisé, accompli, prêt pour faire sa mission dans des conditions minimales de travail et non faire recourt à des contractuels, mal formé et temporaire, frustré par l'idée d'être mis à la porte. Comment pourront-ils enseigner dans la menace et dans l'incompétence ! En effet, quand on donne plus d'importance à la qualité de la formation et à la situation du professeur on peut garantir un enseignement rentable et influant.

À vrai dire, le bon enseignant est celui qui motive ses élèves, mais cela n'est guère possible puisqu'il est lui-même démotivé. Alors, il faut vraiment revoir son statut et arrêter de le ridiculiser et de le dévaloriser surtout dans les Médias. Mettre les professeurs en dérision fait que personne ne les respecte à présent. Cela a encouragé les élèves à ne plus les respecter. Comment voulez-vous qu'un élève puisse apprendre quoique ce soit d'un enseignant mal vu ou mal respecté ! Encore faut-il revoir cette question de motivation, les petits à La Maternelle sont généralement motivés, mais une fois plus grands, ils ne le sont point. Les adultes sont motivés, parfois, lors d'une formation qui peut améliorer leurs revenus ou leurs intérêts, mais cela dépend aussi de la nature de la formation, de l'information et ses méthodes<sup>64</sup>. Pour motiver les élèves, il faut négocier avec eux les méthodologies, la nature des cours, la manière de les évaluer, il faut que l'acte d'apprentissage soit un acte participatif actif et collectif. L'élève doit sentir le besoin d'apprendre, il doit aussi être heureux d'apprendre : « Être motivé, c'est comprendre l'enjeu de ce qu'on fait, et c'est accepter bien des efforts, bien des épreuves, bien des risques, parce qu'on les perçoit comme autant de moyens d'atteindre le but qu'on s'est donné<sup>65</sup>. » Un véritable enseignement doit créer ce besoin et assurer ce bonheur. Ceci n'est guère possible sans effectif réduit et sans professeurs compétents et formés, qui ont le souci du métier.

---

<sup>63</sup> . Sylvain Wagnon, *De Montessori à l'éducation positive*, Éd. MARDAGA, France, 2019, p.40.

<sup>64</sup> . Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Éd. Puf l'éducateur, Paris, 1983, p. 145.

<sup>65</sup> . Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?, op.cit.*, p. 146.

Au niveau socioculturel, il faut valoriser le professeur et inciter les jeunes à l'honorer. Bien sûr, sans familles coopératives, qui prennent le professeur comme partenaire actif participant à la construction mentale, physique et cognitive de leur enfant, nous ne pouvons parler d'apprentissage réussi. La famille, la société, les Médias, les réseaux sociaux jouent un grand rôle dans la restitution ou la défiguration de l'image du professeur. De là, au lieu d'insister sur des cas isolés ou sur la qualité de l'enseignement actuel, qui fait défaut, il faut chercher à encourager les bonnes initiatives et surtout les enseignants, qui travaillent dans des conditions climatiques ou sanitaires difficiles. L'enseignant reste l'outil d'exécution de toutes les réformes et de toutes sortes de pédagogies adaptées, s'il n'est pas pris au sérieux, inutile de parler de réforme. L'apprenant aussi, il doit être mis en avance et incité à participer à la construction et à la création des savoirs. L'enseignant, l'apprenant et la famille sont les premiers pédagogues à sensibiliser à l'acte d'apprentissage, à écouter, à soutenir, à former, afin de construire les programmes de demain, plus particulièrement, en sciences humaines. Une société qui importe ses programmes et qui néglige ou sous-estime ses compétences est une société vouée à l'échec.

## **CONCLUSION**

Pour conclure, nous pourrions dire que l'instruction d'un peuple passe par la nature de l'éducation reçue, par sa santé mentale et physique, par sa conscience de l'importance de l'information et sa qualité. Aujourd'hui, les pays les plus éduqués sont les premiers à obtenir et à manipuler l'information scientifique, technologique et artistique. Ces pays sont les plus apaisés, voire les plus développés. Le travail associatif doit avoir comme mission : la correction des idées reçues et la sensibilisation des familles, en participant à leur formation et à leur prise de conscience. Combattre l'analphabétisation dans les coins les plus lointains du Maroc doit être un objectif primordial.

Sans une école marocaine, nationale, publique commune, difficile de parler de l'égalité des chances. Pour lutter contre le décrochage scolaire, il faut surtout, éliminer ses causes. Il faut le déraciner pour de bon, en étudiant les bouts du problème et toutes ses facettes et non chercher de demi-solutions, qui restent boiteuses ou limitées. Tant que la précarité, la pauvreté, l'ignorance, l'injustice, l'inégalité, les préjugés existent, il y aura toujours des enfants qui quitteront l'école, pour immigrer, pour travailler ou pour se marier en bas âge.

## RÉFÉRENCES

- Olivier Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre ?, Éd. Puf l'éducateur, Paris, 1983.
- Edgar Morin, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Éd. Seuil, 1999.
- Mohammed Abid Eljabiri, Lumières sur le problème d'enseignement au Maroc, Éd. Dar Ennachr Alrarabiya, Casablanca, 1985.
- Philippe Meirieu, L'envers du tableau, Éd. ESF éditeur, Paris, 1993.
- Sylvain Wagnon, De Montessori à l'éducation positive, Éd. MARDAGA, France, 2019.  
<https://www.bladi.net/maroc-eleves-abandon-ecole,63066.html>
- Said balaadich, « Abandon scolaire : Phénomène de la déperdition scolaire dans le monde rural, le cas du Haut Ghris, Goulmima Maroc », Abandon scolaire PDF.



## **LES PATHOLOGIES PSYCHOAFFECTIVES DANS L'ÉQUATION DE L'ABANDON SCOLAIRE**

*MOHAMMED YASSINE SIBENALI*

*CHADA EZZOIRCHI*

### **INTRODUCTION**

L'école marocaine est plus que ne jamais solliciter à faire face aux défis de la mondialisation, aux mutations socio-économiques profondes qui l'entoure pour répondre aux exigences actuelles en matière d'enseignement. L'objectif principal serait de former et de préparer de jeunes futurs citoyens productifs dans la société.

L'enseignement au Maroc a encore de très nombreux défis à relever pour recadrer certaines anomalies qui le handicapent. Cependant, conscients de ces challenges, et partant du principe que l'avenir du pays reste tributaire au niveau de l'enseignement offert à nos enfants; les spécialistes ne cessent de proposer des plans et des réformes pour remédier à plusieurs lacunes pédagogiques qui commencent à peser lourdement sur l'école marocaine.

Entre réforme d'enseignement, système d'apprentissage, manuels scolaires, infrastructures des établissements, déperdition et décrochage scolaire, les chercheurs ont essayé de proposer et de mettre en place plusieurs stratégies et démarches qui n'étaient pas adaptées et généralisées dans l'ensemble du royaume.

Notre recherche se focalisera sur un des problèmes dont souffre l'enseignement au Maroc, celui du décrochage scolaire. Ce dernier constitue un fragment qui manque au puzzle éducatif marocain.

Depuis ces dernières années, les raisons du décrochage scolaire sont multiples et nécessitent un souffle de longue haleine. Plusieurs initiatives académiques et associatives sont proposées, mais jugées insuffisante vue l'ampleur et la vitesse vertigineuse que commence à prendre ce phénomène.

Décrochage, déperdition, abandon scolaire autant d'expressions qui ont fait couler beaucoup d'encre par les médias et les spécialistes depuis quelques années.

Notre pré-enquête, considérée comme un point de départ de notre travail de terrain, a dévoilé que la catégorie la plus touchée par le décrochage est les collégiens. Ces derniers, vivent une période d'adolescence critique et passent par plusieurs zones de turbulence marquées par des transformations physiologiques, comportementales, affectives et cognitives qui bouleversent leurs relations sociales

notamment au sein de l'école. Ces bouleversements pluridimensionnels peuvent pénaliser un élève pour la vie, car il sera susceptible de quitter l'école sans qualifications et verra ses chances d'insertion professionnelle dans le tissu socio-économique quasi inexistantes. L'élève décrocheur sera mis hors-jeu dans une société active et productive et l'État payera le prix cher pour cet abandon en ayant entre les bras un acteur social passif qui pourra sans doute emprunter les voies du radicalisme ou de la criminalité pour gagner sa vie.

Au fil de notre recherche, nous nous sommes rendus à l'évidence que plusieurs facteurs peuvent entraver le processus de scolarité d'un apprenant et conduire à l'abandon scolaire, toutefois un facteur complexe s'imposait dans les réponses de nos enquêtes: celui de la psychoaffectivité.

Notre problématique se présente comme suit : comment le facteur psychologique intervient dans le processus de décrochage scolaire ? Constitue-t-il un obstacle face au rendement d'un apprenant ? Comment contribue-t-il dans cet abandon ? Quelles sont les conséquences de cette fracture psychoaffective et les mesures adoptées afin de diminuer le décrochage?

Tout d'abord, le concept de décrochage scolaire est difficile à cerner, car il est le foisonnement de plusieurs paramètres. Notre article vise à décrire et à comprendre les changements psychoaffectifs chez l'adolescent et leurs impacts dans le processus du décrochage scolaire. Nous exposerons en premier lieu le rapport entre l'école et l'adolescent et les divers facteurs psychologiques qui s'opposent pour donner naissance à un fossé entre l'apprenant et son entourage scolaire.

Ensuite, nous mettrons en évidence les crises de l'adolescence et leurs impacts sur la psychologie des apprenants engendrant ainsi des conditions propices à l'abandon. Enfin, nous montrerons l'importance de certains dispositifs pédagogiques et méthodes spécifiques qui contribueront à stopper cette hémorragie.

Notre article se base sur une enquête qui nous rapproche de la réalité du terrain et qui s'appuie sur deux techniques de recherche à savoir le questionnaire et l'interview ; le premier sera destiné aux enseignants des collèges de la ville de Kénitra. Alors que le second comportera des entretiens et des études de cas pour s'approcher de la réalité des élèves qui bénéficient de l'éducation systémique appelée aussi l'école de la dernière chance.

## **ÉCOLE ET ENTOURAGE: UNE ÉQUATION PRINCIPALE DU DÉCROCHAGE**

L'école constitue une étape majeure pour un jeune adolescent qui se cherche lui-même à travers des codes nouveaux, un style et une manière de pensée. Henri Wallon disait à ce propos « L'école n'est pas seulement l'endroit où l'enfant vient recevoir des bribes d'instruction, l'école c'est la vie de l'enfant.<sup>66</sup> ». Plusieurs

---

<sup>66</sup> WALLON, H., (1934). Des origines du caractère chez l'enfant. Ed Presses universitaires Francophones, Tours.

chercheurs lui reprochent de négliger le développement des aptitudes sociales et psychologiques pour favoriser uniquement le développement intellectuel.

Cet espace académique où se côtoie des jeunes, qui n'ont pas forcément les mêmes références ou codes sociaux, constitue un lieu intermédiaire entre la famille et le monde extérieur cela permet de donner accès à de nouvelles connaissances, de nouveaux moyens intellectuels, de nouveaux domaines d'intérêt.

Depuis plusieurs années, nous entendons et nous lisons des articles sur les journaux, nous assistons à des formations, à des colloques qui ne cessent de nous marteler avec l'idée que « l'élève passe avant tout ». C'est d'ailleurs le point de départ de plusieurs théories pédagogiques actuelles qui prônent l'idée que l'apprenant doit être au centre de nos préoccupations, c'est devenu même avec le temps une évidence pour tous les enseignants. Mais un apprenant sans un tuteur bien formé, sans accompagnement psychologique à toutes les chances de décrocher et d'échouer dans son cursus scolaire

Dans cette optique, plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation s'accordent à dire que la relation entre l'adolescent et son enseignant a un impact sur l'engagement de l'élève. Une relation qui ne prend pas comme base la communication dans le processus d'apprentissage ou une relation d'ordre conflictuelle peut engendrer des difficultés et participer au décrochage scolaire.

L'enseignant reste une équation parmi d'autres dans le processus de l'abandon scolaire, notre modèle éducatif et les parents eux-mêmes contribuent indirectement à ce phénomène. Le souci majeur du système académique et des parents est de créer une élite (des ingénieurs, des médecins, des architectes, avocats...) des cerveaux capables de résoudre les équations les plus complexes. Nous inculquons cet esprit de compétition et de réussite à nos enfants dès le jeune âge sans pour autant prendre en considération leur développement psychoaffectif et leurs limites intellectuelles.

Beaucoup de recherches convergent vers l'idée que l'influence parentale et la structure familiale peuvent avoir un impact sur l'engagement scolaire d'un adolescent. Cela a des répercussions néfastes sur sa scolarité, surtout si ce dernier manque d'un soutien parental. L'adolescent a besoin non seulement d'une présence matérielle, mais d'un encadrement, d'un suivi et d'une orientation permanente.

La famille joue un rôle important dans la diminution du décrochage scolaire, malheureusement certaines familles modestes que nous avons eu l'occasion de rencontrer sont désemparées par les agissements de leurs adolescents et font peu de figures d'autorité à leur égard.

L'échec scolaire successif alimente l'abandon scolaire, certains parents n'ont pas l'énergie ni le temps et parfois même les compétences pour suivre la scolarité de leurs enfants. Les résultats scolaires, les notes positives doivent être au rendez-vous pour assurer leur réussite sociale. Malheureusement, lorsqu'un adolescent est en situation d'échec, les parents voient leurs rêves de départ se dissiper, car ils sont en inadéquation avec la réalité scolaire de leurs enfants. Ils les traitent de tous les qualificatifs péjoratifs qui ne feront qu'aggraver leur colère.

L'adolescent a besoin de l'attention, la communication, l'encadrement et du respect de son autonomie beaucoup plus que des connaissances. Nous savons bien les souffrances provoquées par un mot, un geste, un regard mal placé qui nous ont encore marqués à l'âge adulte. L'apprenant fait parfois des fixations affectives qui ont des conséquences sur sa personnalité, sur ses décisions et choix scolaires.

Il faudrait alors repenser notre pédagogie avec l'expérience de l'amitié avec des collégiens qui ont besoin d'être écouté et d'être compris, cette « distance professionnelle » crée un fossé entre l'enseignant et l'apprenant et éradique toute possibilité d'anticipation d'un décrochage scolaire.

Notre système académique cherche le maximum possible de savoir sans prendre le volet psychosocial de l'apprenant, un élève psychologiquement instable aura du mal à s'approprier le savoir donné par ses enseignants et à le réutiliser dans la vie courante.

Personne ne peut nier que la période d'adolescence est marquée par des transformations corporelles qui touchent à la fois le développement physique et psychique. Elles entraînent des bouleversements qui auront des répercussions sur la scolarité des adolescents souffrant d'énormes difficultés dans la compréhension et l'exécution d'une tâche scolaire.

L'école est non seulement un des lieux d'acquisition de connaissances, mais aussi un lieu de contact, d'interactions. L'adolescent a besoin d'être entouré, réconforté, de s'intégrer au groupe qui lui procure une certaine force.

Si l'école permet le développement des compétences d'un adolescent, elle suscite aussi sa crainte de se frotter à l'autorité, à l'évaluation et au risque d'échec. L'adolescent vit parfois « un malaise intérieur », car il n'arrive pas à avoir son envol et développer son autonomie. Il suffoque petit à petit, car ses choix personnels ou scolaires cèdent la place aux choix parentaux.

L'apprenant sent petit à petit un écart entre lui et son école, un sentiment d'être mal compris, mal jugé, d'infériorité et de malaise. L'élève est instable dans cette phase d'adolescence, il se révolte contre tous même contre ce qu'il apprend à l'école et ce qu'il vit et constate qu'il n'y a aucun lien entre les deux. Alors l'adolescent s'ennuie, se déconcentre, se démotive, et s'oppose à ses enseignants. Et à force d'être en échec scolaire, il finit par plus revenir à l'école.

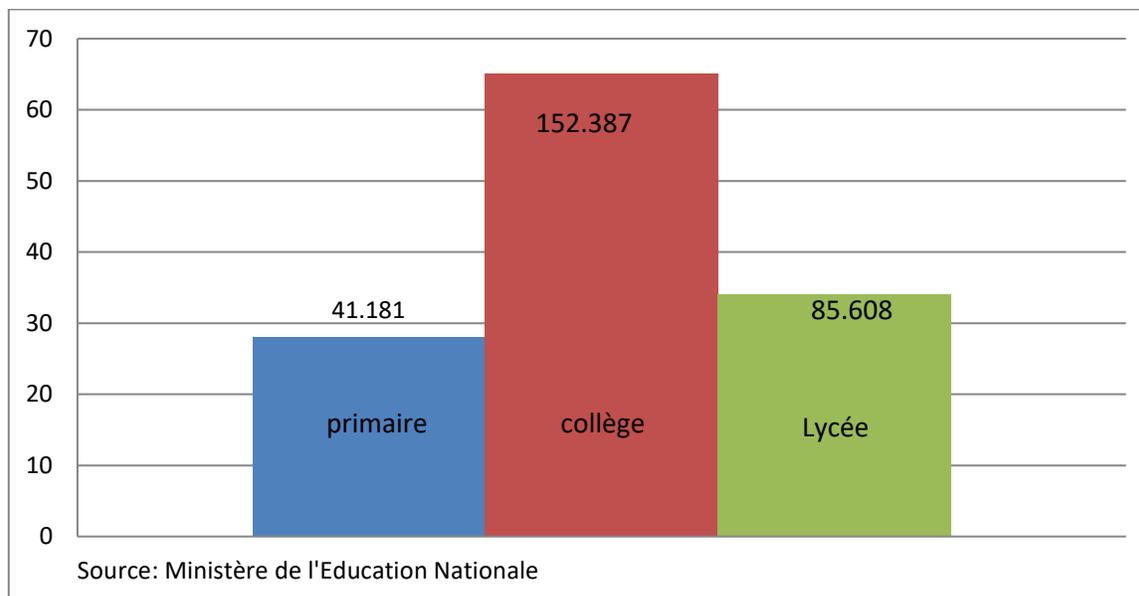
Dans ce contexte psychologiquement alarmant pour l'adolescent, les parents cherchent à créer de lui « un idéal type », un moulage pour produire un acteur qui réussit socialement et qui soit le miroir de ce qu'ils n'arrivaient pas à réaliser. L'adolescent se sent rejeter, incompris et se révolte contre les différents modèles pour marquer peu à peu sa propre personnalité.

L'école est aussi un des meilleurs révélateurs de difficultés et d'impasses de l'adolescence. Lorsqu'un adolescent se sent fragile et déprimé, il ne peut pas toujours l'exprimer, notamment à ses parents, car il a peur d'eux et il craint toujours de les culpabiliser. Pourtant, quand il se sent en souffrance, il l'exprimera par ses comportements à l'école, par la chute de ses résultats scolaires, par son refus d'aller à l'école, etc. Pour toutes ces raisons, l'école peut aussi devenir un des lieux privilégiés où s'exprime parfois la souffrance de l'adolescent.

Pour sortir de l'échec, un adolescent en difficulté a besoin de reprendre confiance en lui et lui donner le goût de réussir et d'insister sur son importance et son utilité par rapport à son entourage. Certains enseignants culpabilisent l'échec de l'adolescent et ne peuvent guère comprendre la souffrance qu'il génère chez l'apprenant qui trouve du mal à trouver un sens dans ses apprentissages et petit à petit l'adolescent sombre dans le décrochage.

Le graphique ci-dessous représente les taux alarmants du décrochage scolaire qui caracole au niveau du collège.

**Figure 1:** Taux de décrochage scolaire au Maroc 2017 -2018



## **DÉSENGAGEMENT SCOLAIRE: UN PROCESSUS QUI ACCÉLÈRE LE DÉCROCHAGE**

Le désengagement scolaire peut être le résultat de plusieurs facteurs : Premièrement, un volet affectif qui se rapporte à un manque d'investissement émotionnel dans la pratique pédagogique et scolaire, c'est l'ensemble des sentiments ressentis par l'adolescent à l'égard d'une matière, d'un professeur ou de l'école elle-même.

Deuxièmement, il y a le volet comportemental qui se traduit par un changement des attitudes scolaires, parascolaires et sociales. Il se concrétise par un manque d'efforts de la part de l'adolescent qui a moins d'engagement avec le groupe et se concentre très peu en classe. À cela s'ajoute un comportement perturbateur qui converge soit à la passivité ou à la violence.

Le schéma que nous proposons traduit clairement cette situation, ce que nous appelons les 4 D à savoir:

**Figure 2 :** Image représentant la progression psychologique du décrochage scolaire

## Les 4D



### ENQUÊTE DE TERRAIN

Nous avons effectué une enquête de terrain afin de soulever les motifs réels du décrochage scolaire. Notre recherche s'est polarisée sur 4 collèges de la ville de Kénitra. Deux collèges publics implantés dans des quartiers populaires et deux collèges privés au centre-ville.

Nous avons opté pour une méthode éclectique alliant d'abord la quantitative à travers des questionnaires que nous avons présentés aux professeurs et aux proviseurs des collèges.

Ensuite, une méthode qualitative qui renvoie principalement à la description des données difficilement observable; nous avons adopté dans ce sens une étude de cas qui consiste à rapporter un événement à son contexte.

Comme toute recherche de terrain, nous nous sommes heurtés à quelques difficultés, car au départ, nous voulions rencontrer personnellement des cas de déperdition scolaire et les étudier de plus près, mais cela s'avérait plus difficile, car nous n'avons pas pu approcher des adolescents qui, à la base, ont quitté l'école. De ce fait, nous nous sommes contentés d'analyser des adolescents issus de l'éducation systémique, des cas qui ont vécu le décrochage, mais qui ont saisi l'occasion d'intégrer l'école de la dernière chance. Nous avons utilisé dans ce sens une panoplie d'outils méthodiques pour alimenter notre recherche à savoir :

- L'entretien du coaching qui pour but d'exposer la situation de l'adolescent en détail, son contexte, ses problèmes, ses besoins et attentes.
- La démarche des 5 S (Symptômes, Source, Situation, Solutions, Saut) c'est un outil qui consiste à clarifier le ou les problèmes rencontrés et de

déterminer leur source pour prendre part de la responsabilité pour ne plus reproduire le même type de situation.

- La roue de la vie : elle permet d'éclairer de manière ludique certaines anomalies qui affectent le comportement d'un adolescent et lui donner une vision claire sur ses choix et priorités dans la vie.
- L'écriture sincère : c'est un atelier qui consiste à pousser les adolescents à exprimer les différents sentiments enfouis et à les rendre plus claires dans le but de se libérer pour prendre une distance avec soi-même.

### **a. Démarche quantitative**

Notre démarche consiste à réaliser un questionnaire, présenté aux enseignants, afin d'identifier certains facteurs psychologiques associés au risque de décrochage. Pour ce faire, nous avons présenté une série de questions au nombre de 6 items aux enseignants des 4 collèges. Ce choix s'explique par le fait que la passation avait lieu à l'école durant les intersections des cours, du coup il fallait poser des questions brèves et précises.

---

*Item 1 : Quelle est la catégorie d'âge que vous enseignez ?*

*Item 2 : Quelle est celle qui décroche le plus : garçons ou filles ?*

*Item 3 : Quels sont les problèmes que vous rencontrez en classe avec les adolescents ?*

*Item 4 : Est-ce que le facteur psychologique peut conduire à l'échec scolaire ?*

*Item 5 : Quels sont les signes que vous détectez pour un adolescent décrocheur ?*

*Item 6 : Quels sont les outils dont vous disposez pour limiter le décrochage ?*

---

## **TRAITEMENT DES DONNÉES**

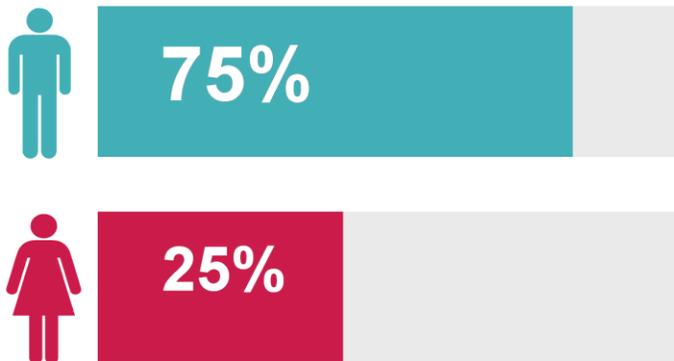
### **a. Item 1**

Pour procéder au dépouillement des questionnaires obtenus, nous avons analysé les réponses en fonction de trois paramètres sociaux à savoir : l'âge des décrocheurs, le sexe qui nous a permis de vérifier la fréquence du décrochage chez les filles par rapport aux garçons et surtout l'appartenancesocioprofessionnelle de leurs parents.

- *Répartition de la population en fonction du sexe :*

**Figure 3:** Répartition de la population enquêtée en fonction du sexe

*Taux de décrochage selon le sexe*



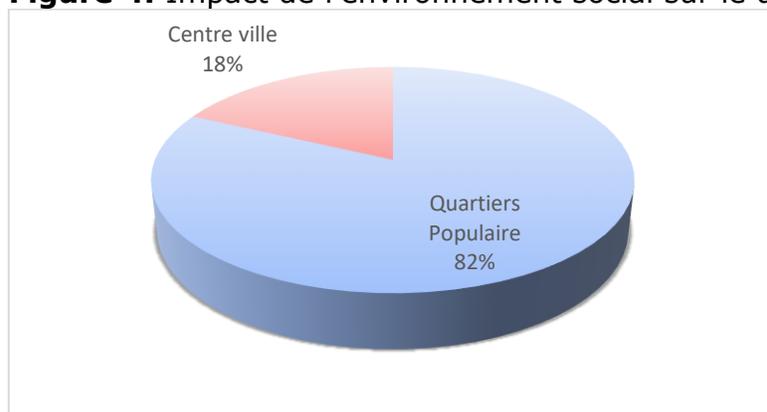
Selon nos enquêtes, les adolescents de sexe masculin (75%) sont les plus touchés par le décrochage scolaire, contre les filles qui constituent (25%). Les enseignants du collège confirment qu'ils ont rencontré durant leur carrière professionnelle plusieurs cas de violence, de comportements fulgurants liés aux changements psychologiques et physiologiques de l'adolescence surtout chez les élèves de la 8<sup>e</sup> année soit la deuxième année du collège. Cela peut être justifié selon eux à une révolte et une affirmation de soi ou à une forte influence liée aux mauvaises fréquentations qui affectent leur scolarité.

Parmi les 25% des filles, on trouve certains cas similaires aux garçons (raisons citées ci-dessus) d'autres cas étaient liés aux problèmes familiaux, relations amoureuses, mariage précoce... Les enseignants notent également que malgré une augmentation de la violence, ces dernières années chez les filles, cela n'affecte pas en grande partie leur conduite et n'entrave pas forcément leur scolarité.

- *Répartition de la population en fonction de l'environnement social:*

L'environnement social véhicule autant de facteurs décisifs qui affectent considérablement la scolarité d'un adolescent, nos enquêtes estiment que la plupart des élèves qui décrochent vivent dans des quartiers populaires environ 82% (voir le graphique ci-dessous). Des quartiers où on constate clairement une montée de la violence et de la délinquance juvénile, à cela s'ajoutent des parents qui ont une situation professionnelle instable. Le décrochage scolaire dans les quartiers plus favorisés de la ville avoisine les 18%. Ce taux reste relativement faible par rapport au précédent, car ses collègues disposent d'une cellule d'accompagnement psychologique comparé aux écoles publiques là où l'enseignant doit jouer un double rôle celui du formateur et celui du psychologue.

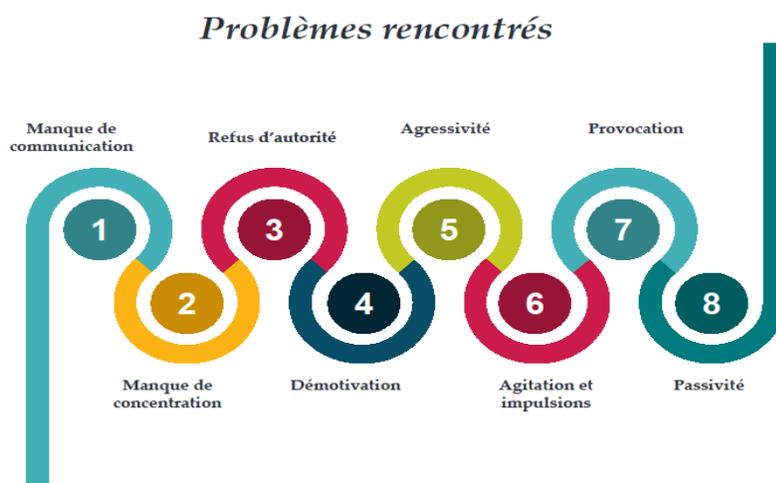
**Figure 4:** Impact de l'environnement social sur le décrochage scolaire



**b. Item 3: Quelles sont les difficultés que vous rencontrez avec des adolescents ?**

Selon nos enquêtes, la phase d'adolescence est marquée par plusieurs changements, conditionnés en grande partie par les hormones de puberté.

L'adolescence est une période d'impulsion et de recherche de soi. Les enseignants remarquent plusieurs comportements qui varient d'une personne à une autre et peuvent nuire à la relation pédagogique instaurée entre l'enseignant et l'adolescent. Ces difficultés (présentées dans le tableau ci-dessous) peuvent contribuer d'une manière ou d'une autre au processus du décrochage scolaire. Il est primordial de se focaliser sur les anomalies que rencontrent les enseignants dans leurs relations avec les adolescents afin de soulever les pathologies psychologiques susceptibles de se traduire en comportement à risque. Selon nos enquêtes, il faut être sensible à cette phase de transition pour absorber ces comportements et les traduire en action positive plutôt que d'entrer en conflit avec l'adolescent.



**c. Item 4: Est-ce que le facteur psychologique peut avoir un impact sur l'échec scolaire ?**

On parle d'échec scolaire quand un adolescent ne réussit pas à apprendre ou apprend avec plus de difficultés que les autres adolescents de son âge, lorsqu'il ne peut s'intégrer à une communauté scolaire en raison de troubles du comportement ou de troubles relationnels. Cette question permet de soulever l'impact de la psychologie sur les bouleversements physiques et comportementaux dont souffre un adolescent.

Les réponses que nous avons obtenues montrent que 54% des enquêtes estiment que les transformations physiques agissent sur l'engagement, la motivation dans le processus d'apprentissage.

<b>Pour ce qui est des troubles physiques</b>	<b>Pour ce qui est des troubles cognitifs</b>
<p>Une puberté précoce n'a pas le même retentissement psychique et social qu'une puberté tardive. Les implications psychologiques de ces changements sont donc à envisager. L'adolescent subit généralement cette puberté qui n'est pas choisie, mais qui lui est imposée. Il faut aussi souligner l'impact physique et ses perturbations sur l'adolescent, car le développement corporel ne se fait pas toujours de façon harmonieuse. Ces disharmonies ne sont que passagères, mais elles sont souvent perçues par l'adolescent comme définitives. Ces perceptions déformées de l'apparence physique sont aggravées par la pression sociale qui s'exerce par le biais des stéréotypes et engendrent parfois des perturbations affectives plus ou moins durables.</p>	<p>Les troubles cognitifs se manifestent sous forme de difficultés à se concentrer ou de fatigue ; ils empiètent sur le rendement scolaire et conduisent à un ralentissement important dans le processus d'apprentissage. Le concerné éprouve des difficultés de concentration et se plaint de troubles de mémoire ; il a du mal à organiser ses idées, à assimiler son imagination.</p>
	<p><b>Pour ce qui est de l'agitation et de l'agressivité</b></p> <p>Elles constituent un état d'inadaptation grave et actuelle dépendant à la fois d'une structure psychopathologique. L'agressivité est due en grande partie à une insatisfaction profonde, consécutive à un manque d'affection ou à un sentiment de dévalorisation personnelle.</p>

**d. Item 6: Quels sont les outils dont vous disposez pour limiter le décrochage ?**

63% de nos enquêtes estiment qu'ils disposent de très peu de moyens pour limiter le décrochage. Dans les collèges visités, nous avons noté une absence du suivi psychologique, le seul moyen dont disposent les enseignants, c'est la communication empathique quand cela est possible. Les enseignants estiment que les parents sont dépassés par l'ordre des événements. 37% de nos enquêtes, surtout dans le secteur privé, confirment qu'ils organisent des journées de sensibilisation comme: « *CHANGE YOUR LIFE* ». Les écoles citées ci-dessus disposent également d'une cellule d'écoute dans laquelle l'adolescent choisit l'enseignant qu'il désire voir et en fonction de son planning, l'administration programme une ou plusieurs séances en fonction du besoin du collégien.

Pour les cas extrêmes qui nécessitent l'intervention d'un spécialiste, l'adolescent est orienté discrètement vers un psychologue qui le prend en charge. En ce qui concerne le manque d'investissement et les difficultés d'apprentissage, les collèves visités proposent des séances de remédiation gratuitement pour les collégiens, en difficulté scolaire, dans presque toutes les matières chaque mercredi entre 12h30 et 14H00. Cette aide individualisée permet aux collégiens de retrouver une certaine confiance en eux et peut éradiquer toute idée de décrochage qui pourrait traverser leur esprit.

## **DÉMARCHE QUALITATIVE**

Nous avons opté également pour une démarche qualitative qui nous donne un aperçu du comportement et des perceptions des collégiens et permet d'étudier leurs opinions sur un sujet particulier, de façon plus approfondie que le sondage.

Nous avons choisi des études de cas, des personnes qui ont failli décrocher suite à des échecs successifs en essayant d'appliquer les techniques de la PNL (Programmation neurolinguistique) ainsi que le développement personnel pour essayer de comprendre ses adolescents et intervenir sur leur comportement.

### **a. Le cas de la violence**

- *Présentation du cas*

Il s'agit de x, un jeune garçon de 14 ans, l'aîné d'une famille de 4 enfants. Son père frappe sa mère devant ses yeux. Celle-ci n'a pas un certain niveau intellectuel. Lors de notre entretien, il affirme avoir des difficultés scolaires et n' a pas eu de bonne moyenne bien qu'il a redoublé la classe. Il n'a aucun intérêt pour les études, il s'absente beaucoup et vient souvent en retard.

- *Analyse du cas*

X a une faible estime de soi, car il se sent responsable de tous les problèmes qui l'entourent à savoir le conflit entre ses parents. Sa mère le culpabilise en lui disant que ses mauvaises notes poussent son père à être violent. Il manque de motivation et de soutien familial et trouve ses professeurs sans aucun pouvoir, c'est pour cela il ne fait jamais ses devoirs. Il adore être convoqué au bureau du proviseur pour montrer son opposition à ses camarades.

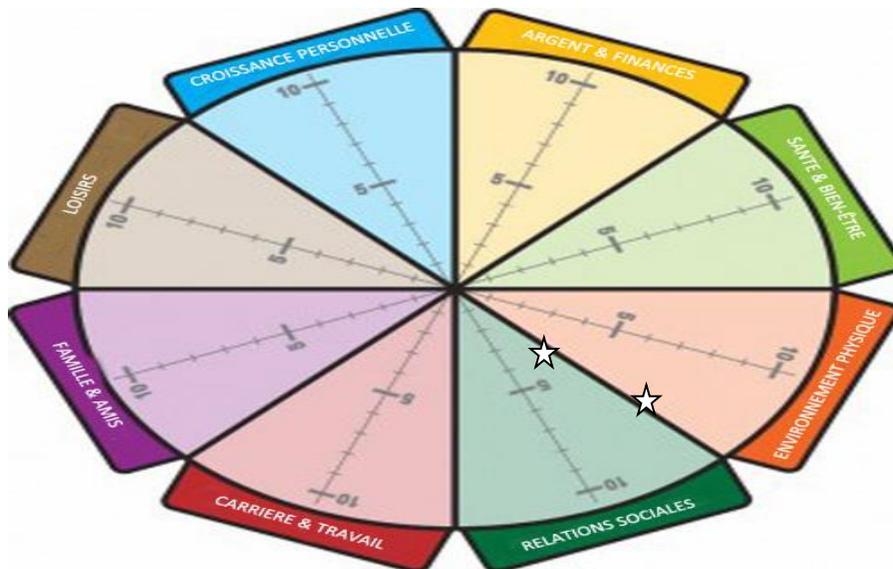
### **b. Influence médiatique**

L'adolescent aime écouter la musique du rap, surtout ceux qui sont contre le système notamment (Dizzy Dros, LBENJ, Don Bigg, HLIWA...) une musique qui n'est pas adapté à leur âge, marqué par un langage inapproprié et une violence excessive.

Notre enquêté prend pour modèle ses chanteurs et se révolte contre la famille en premier lieu puis l'école. Selon lui la communication et la gentillesse sont des signes de faiblesses.

Cet adolescent représente un acharnement, une colère interne contre toute personne qui a réussi dans son entourage, mais aussi contre la société elle-même.

### **La roue de vie de X**



On remarque dans la roue, symbolisée par des petites étoiles, que notre adolescent entretient de mauvaises relations avec sa famille et ses amis cela impacte considérablement ses relations sociales.

Selon l'adolescent enquête, la source de son échec scolaire est due en grande partie à la violence familiale, il culpabilise cette situation en prenant exemple de son père pour calquer son modèle, il devient violent à son tour avec son entourage. L'adolescent est toujours en conflit avec ses pairs, des bagarres et des insultes réciproques, il évite de montrer tout signe de faiblesse de peur d'être blessé.

X attaque pour se défendre, il refuse l'autorité et respecte ceux qui lui tiennent tête. Il sous-estime les professeurs, car ils n'ont pas de pouvoir en classe et ont peur d'être attaqués par les élèves une fois à l'extérieur.

### **LES NIVEAUX LOGIQUES**

Il s'agit d'une analyse selon le schéma élaboré par Dilts, fréquemment utilisé dans l'analyse PNL. L'objectif de cette méthode est d'accompagner le changement et la résolution des problèmes.



Nous avons abouti donc au résultat suivant:

- 1. L'environnement** : perturbation familiale
- 2. Le comportement** : agressivité et abandon scolaire
- 3. Compétences et capacités** : serviable et prêt à accepter le changement.
- 4. Croyances et valeurs** : la violence est une affirmation de la personnalité.
- 5. Identité**: Rebelle.
- 6. Mission** : modifier ses perceptions sur la violence et sur l'échec scolaire.

## **OUTIL D'INTERVENTION: L'ANCRAGE**

Nous avons opté pour la technique d'ancrage qui a permis de mettre en œuvre des actions en prenant comme point de départ un stimulus celui des images qui représentaient des tableaux d'artiste peintre qui ont pu réussir dans leur vie même s'ils étaient pauvres, à titre d'exemple Von Gogh et autres...

Cette technique nous a permis d'amplifier l'émotion et de garder en mémoire ce déclencheur du stimulus chaque fois que l'adolescente passe par des moments psychologiquement éprouvants.

En guise de conclusion, nous pouvons souligner que la peur, la violence, la pauvreté et le manque de confiance sont des facteurs pertinents, si le premier cas que nous avons traité nourrit son narcissisme par une perception erronée de la violence issue de son entourage. Le second cas se désengage à cause de la pauvreté et des conditions financières qui ont affecté son cursus scolaire. Grâce à ses outils de coaching, nous avons pu décrypter la psychologie de ces adolescents et apporter notre modeste expertise, mais aussi donner quelques repères à ces adolescents (durant la période de notre enquête) pour entamer leur scolarité avec confiance et sérénité.

## CONCLUSION

Au terme de cet article, nous avons soulevé certaines variables importantes dans cette équation du décrochage scolaire à savoir : les problèmes psychologiques chez les adolescents en soulignant au passage certains paramètres qui interviennent d'une manière ou d'une autre dans ce processus. Pour ce faire, nous avons adopté une méthodologie éclectique alliant la quantitative et la qualitative pour acquérir le maximum possible de données. Même si nous sommes arrivés à ses résultats, nous pouvons dire que notre recherche reste limitée, car certains facteurs qui n'étaient pas inclus dans cette étude pourraient s'avérer plus importants dans la dynamique du décrochage à cela s'ajoute le fait que nous voulions présenter plusieurs cas pour rapprocher au lecteur cette souffrance psychoaffective de l'adolescent qui ne doit pas être banalisée ou mise sur le compte de « la crise de l'adolescence ». Toutefois, il est important de surveiller en permanence le comportement d'un adolescent, car il passe par plusieurs zones de turbulence. Les résultats de cette recherche invitent donc à se poser des questions sur la dimension psychologique qui contribue au décrochage afin d'anticiper ses conséquences dramatiques.

### *Listes de recommandations*

- ✓ Manager l'humain en proposant plusieurs formations en psychopédagogie afin d'acquérir de nouveaux outils pédagogiques pour faire face aux adolescents.
- ✓ Élaborer une pédagogie du projet dans le but de favoriser l'implication et le travail de groupe pour éviter l'isolement ou de décrochage.
- ✓ Instaurer des cellules d'écoute et généraliser l'accès à des psychologues: beaucoup de nos adolescents vivent mal des divorces et des situations critiques de leur micro-environnement qui affecte en grande partie leur scolarité.
- ✓ Faire des suivis permanents du niveau scolaire et renforcer relation parents/écoles.
- ✓ Proposer un coaching parental afin de les sensibiliser et de les motiver pour accompagner sereinement l'adolescent durant cette période de puberté.

## RÉFÉRENCES

- AREZKI, D. (2010). Psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent, Presses académique Algérie.
- BESANCAN. R. (2005). Manuel de psychopathologie, Ed. Dunod, Paris.
- CANIVET, C. (2005). Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ? Ed. De boeck, Bruxelles.
- COGNET, G. MARTY, F. (2007). « Introduction a la psychologie scolaire », Ed. Dunod, Paris.
- COSSLIN, G. (2010). Psychologie de l'adolescent, 3éd, Armand Colin, Paris

GABRIEL, G., (2008). Le coaching scolaire : Augmenter le potentiel des élèves en difficulté, Ed. De Boeck, Bruxelles.

MAURY, S. (2008). Aider les élèves en difficulté, Ed. D'organisation, Paris.

MICHEL, J-F. (2019). Les sept profils d'apprentissage : pour former et enseigner, Ed. Eyrolles, Paris.

MOUZOUNE, K. (2010). Le coaching pédagogique, comment vaincre les difficultés scolaires, l'harmattan, paris.

WALLON, H. (1934). Des origines du caractère chez l'enfant. Ed Presses universitaires Francophones, Tours.



## الرأسمال البشري والنموذج التنموي الجديد: من أجل مدرسة العدالة الاجتماعية

سعيد العلام

نادية بوضاض

### تقديم

لقد عرف المغرب صيرورة مضطردة لإصلاح منظومة التربية والتكوين، واکبت بناء الدولة الحديثة، إن على مستوى بنياته أو هيكله أو مضامينه وقيمه، تفاوتت نظرة المصلحين واختلفت باختلاف السياقات السياسية والسوسيو-اقتصادية التي عرفها المغرب، حيث كانت المدرسة وما تزال في قلب النقاش العمومي، محددة لخطاباته السياسية والإيديولوجية. لكن الاسئلة المصاحبة لصيرورة الاصلاح ظلت رهينة التحولات التي عرفها المجتمع المغربي، ونابعة من عمق سؤال الحاجات والوظائف التي تنهض بها المدرسة: (تعليم/تربية؛ إقصاء/إدماج؛ تنمية/تخلف...).

لعل اللافت للنظر في تأمل صيرورة الاصلاح، هو دور المدرسة ووظائفها: الوظيفة الاجتماعية (التنشئة، القيم، التربية، الإدماج الاجتماعي والمهني...)، الوظيفة الاقتصادية (التأهيل، التشغيل وسوق الشغل، المهنة...)، الوظيفة السياسية (المواطنة، الوعي السياسي والقانوني، المشاركة السياسية...). الوظيفة التنموية ( الوعي البيئي، الرأسمال الرمزي، الرأسمال البشري...). إن المدرسة رهان أساسي في التنمية في كل أبعادها، ومؤسسة اجتماعية قادرة على تجسيد التحولات التي يعرفها المجتمع وضبط ايقاعها. من هذا المنطلق فإننا نعتقد أن ورش المشروع التنموي الجديد الذي يراهن عليه المغرب، لا يخرج عن نطاق بناء تصور للرأسمال البشري، كمدخل أساس لبناء تصور التنمية مستدامة، تمر عبر ايجاد صيغة لتحقيق العدالة الاجتماعية عبر وساطة المدرسة. إن بناء الإنسان رهان حيوي لأي مشروع تنموي يستشرف المستقبل، وينخرط في مجتمع المعرفة الذي تجسده العولمة الكاسحة.

من هذا المنطلق سنحاول معالجة اشكالية تطرح العلاقة بين المدرسة والمشروع التنموي الجديد، من مدخل إرساء مدرسة للعدالة الاجتماعية، من خلال الربط بين الرأسمال البشري، كأحد مخرجات المدرسة، والتنمية المستدامة كأفق للعدالة الاجتماعية: فما هي العلاقة بين المدرسة والعدالة الاجتماعية؟ كيف يمكن للمدرسة أن تساهم في بلورة المشروع التنموي الجديد؟

إن الفرضية الأساسية التي تهيمن على تفكيرنا هو أهمية المدرسة في بناء المشروع التنموي الجديد، من خلال تثمين الرأسمال البشري وتحقيق العدالة الاجتماعية.

## I. المدرسة والتنمية: بين السياق والمفهوم

تبدو أهمية الربط ما بين المدرسة والتنمية حيوية، بالنظر إلى قدرة المدرسة على مراكمة الكفايات والمهارات القادرة على كسب رهان العولمة، المرتكز بالأساس على الانخراط في مجتمع المعرفة. إن المدخل الممكن لربط المدرسة في بعديها التربوي/التعليمي بالتنمية، تجد مشروعيتها في الرهان على العامل البشري في بناء تصور مستقبلي لنموذج تنموي، منخرط في صيرورة التحولات التي يعرفها العالم، سواء في بعدها الاقتصادي المتجه نحو الرأسمال البشري والرأسمال اللامادي بديلا عن الرأسمال المادي؛ فضلا عن استيعاب التحول والتغيير الحاصل على مستوى المعرفة بالانتقال نحو الرقمي والافتراضي. فرهان المستقبل مرتبط بإمكانية المجتمعات على مواكبة التحولات التي فرضتها العولمة، والقدرة على المنافسة الكاسحة التي لا مجال فيها للانغلاق ولا التمرکز حول الذات. إن الاهتمام بالعنصر البشري بات رقما مهما في معادلة التنمية، والمدرسة هي المدخل الأساس لبناء مجتمع منخرط في صيرورة التنمية. من هذا المنطلق تبدو الحاجة إلى إعادة تحديد وظائف المدرسة، وكذا إعادة تشكيل مفهوم التنمية ضرورة ملحة من أجل إيجاد صيغة موائمة لرؤية المدرسة في المستقبل، وبالتالي إمكانية بناء تصور جديد للتنمية. إن التربية والتنمية متشابهان من حيث إنهما عنصران أساسيان لعملية تحويل، التربية تساهم في تحويل الانسان، في حين أن التنمية تشمل تحويل الانسان والمؤسسات والأنظمة الانتاجية والقيم الاجتماعية. و هو ما يجعلنا نقيم اعتراضا من حيث المفهوم على كل من مفهوم الرأسمال البشري، رغم جاذبيته ضمن تصورات الفكر الاقتصادي الليبرالي، وكذا مفهوم النموذج التنموي الذي نراه غير موفق في فرض جاذبيته ضمن أنساق الفكر التنموي.

إن مفهوم الرأسمال البشري يمكث ضمن نطاق تشيؤ ( La Réification ) الفعل الانساني وجعله في حدود الموارد الانتاجية أي البعد الاقتصادي، و هو ما قد يحيل ضمن سياق تربوي إلى بيداغوجيا الادمج المرتكزة على انعاش السوق، والتعامل مع الانسان في نطاق الوسائل والإنتاج، أي غايات للسوق(سعيد العلام 2015: 121-127) إن الانتقال من البعد الواسع إلى الغائي يجعلنا ننخرط في تحديد العنصر البشري في التنمية ضمن نطاق بعد معرفي ممتد أكثر نحو المجتمع، و نذهب في اتجاه اختيار مفهوم الامكان البشري(Capabilité humaine )، الذي يحدد الفعل الانساني ضمن نطاق الغايات، التي تجعله قادرا على أن يحدد اختياراته، ويستثمر الموارد المادية والرمزية المتاحة ضمن المجتمع. إنه أقرب إلى مفهوم "القدرة البشرية" لدى "امارتيا صن"(Amartya Sen)، الذي يعتبر أن هناك فرق ما بين الرأسمال البشري والقدرة البشرية، فالأول هو نزوع نحو التركيز على فعالية البشر في إمكانية الإنتاج، أي جعل المرء أكثر كفاءة في إنتاج السلع (قيمة انتاجية اقتصادية)، في حين أن القدرة البشرية تتجه نحو التواصل والمحاجة والحس النقدي، والقدرة على الاختيار والعطاء بمعنى التوجه نحو فهم الحياة (أمارتيا صن 2004: 340-345). إن التركيز على مفهوم الإمكان البشري (Capabilité humaine) كمدخل للنموذج التنموي، ينزع نحو إعادة النظر في وظيفة المدرسة التي تتجه نحو التعليم والمهنة، وتتجاوز وظيفتها التربوية التي ترتكز على بناء و تدعيم القدرة على فهم العالم. إن التوجه نحو الإمكان البشري بدل الرأسمال البشري، هو بمثابة إعادة معنى للمدرسة كما تصورها "ميشال دوفلاي" (Michel Develay)، حيث تبدو المعارف التي تقدمها المدرسة كترجمات معرفية من أجل اجتياز اختبارات لا معنى لها، إن التعلم هو فهم العالم

(Hannah Arendt) "حنة ارندت" (Michel Develay 2000 :88-116). وهو نفس المعنى الذي ذهبت إليه "حنة ارندت" (Hannah Arendt)

في فهمها لوظيفة التربية: "إن التربية تنتمي إلى دائرة الأخلاق والتعليم ينتمي إلى دائرة المهنة [...] إن التعليم قد يعني التكوين والتلقين وتصنيع الذكاء واكتساب الخبرة، أما التربية فهي تجربة سلوكية تقوم على التسديد والنصح والإرشاد وقد تتطلب التنوير والسمو الروحي والارتقاء الاخلاقي وطلب الخير. (حنة أرندت 2014: 242). إن تقلص مساحة التربية في التعليم قد يعني نزوع نحو مقاربات تنموية اقتصادية، وقد يعني تقليص مساحة الأخلاقي و القيمي ضمن نطاق النموذج التنموي. باعتبار أن أزمة التنمية هي أزمة أخلاقية مرتبطة بأزمة حكامه. وهو ما يجعل المدرسة في صلب عملية التنمية ليس كمخرجات لعملية الانتاج، ولكن كتخليق للحياة العامة والارتقاء بالفرد والمجتمع قيميا.

من هذا المنطلق فإن مفهوم النموذج التنموي، يثير كذلك قضية حيوية ضمن نطاق تصور مفهوم التنمية، لأن الحديث عن نموذج (Modèle) ضمن سياق مقاربات التنمية قد يحيلنا إلى براديغمات متجاوزة في فهم التنمية، والمتتبع للفكر التنموي لا يجد صعوبة في اكتشاف معضلة ايجاد نموذج، ضمن سياق تطور نظريات التنمية (سعيد العلام، 2000)؛ والإحالة إلى النموذج يعني الخضوع لبراديغم جديد، ضمن سياق حتمية هيمنة المقاربات التنموية الجديدة، التي تبشر بها المؤسسات المالية الدولية (البنك الدولي/صندوق النقد الدولي)، كتجليات لعولمة النموذج النيو- ليبرالي في التنمية. والذي يعني في علاقه بالسياسات التربوية، تحويل المدرسة إلى مؤسسة خادمة للسوق. لذا وجب الاستعاضة عن مفهوم النموذج بمفهوم التجربة المغربية، من منطلق أن النموذج يبقى نمطا مثاليا معياريا، وليس تجربة خاضعة لخصوصيات الواقع المغربي، ومنخرطة في قضاياها الحيوية ضمن أولويات يحددها المطلب الاجتماعي. إننا لسنا مطالبين بالانسحاق وراء نماذج، بقدر ما نحن مدعويين إلى بناء تجربة ذاتية قابلة للتكيف والتصويب والتجاوز.

إن الربط الممكن بين المدرسة كمؤسسة للارتقاء بالإمكان البشري (الرأسمال البشري تجاوزا) وعملية التنمية لا ينبغي أن يختزل العنصر البشري في بعده الوسائلي كمدخل لعملية الانتاج والاستهلاك، بل ينبغي أن يتجه ضمن صيرورة تغيير أنماط سلوك أخلاقية، تعيد بناء المشترك (المجال العام)، وتضع ضوابط للأفراد تحدد معنى نطاق الحرية (المجال الخاص)، حيث المدرسة وحدها قادرة على كسب رهان الارتقاء بالفرد والمجتمع. لكن السؤال الذي يطرح نفسه بأي معنى يمكن للمدرسة أن تتخرط في بناء تصور للمشروع التنموي؟

## II. المدرسة كمدخل للنموذج التنموي الجديد

"القادة الحقيقيون يحدثون تغييرا في المؤسسات، والقادة العظام يخلقون التغيير في الأفراد (توماس ر. هود 2009: 25). إن هذه المقولة تختزل دور المدرسة في بناء التجربة التنموية في بلادنا، من منطلق أن المدرسة لا يمكن أن تنمو وتزدهر إلا من خلال تغيير الأفراد، أي تنشئتهم ووضعهم أمام التحديات ومساعدتهم في النمو والتطور، وخلق ثقافة يشعر فيها الجميع بالحاجة الى التعلم (توماس ر. هود 2009: 25). بمعنى أن تنهض بخلق مقومات تمكين الأفراد من القدرات والإمكانات، التي تجعلهم منخرطين في سيرورة التنمية، ولديهم القدرة على استيعاب الواقع المتغير الذي يرهن الانسان بكيانات أبعد من تجليات مجتمعه وثقافته، ذلك الكائن القادر على الانخراط في المستقبل. ومن بين الرهانات الأساسية لتربية المستقبل كما حددها "ادغار موران" (Edgar Morin): "الإعلاء من موهبة فهم التعقيد الانساني ودراسته، إن كل تربية

جديرة بالمستقبل هي تلك التي تربط بين المعرفة والوعي بالشروط الوجودية المشتركة لكل البشر، والوعي أيضا بهذا الثراء الضروري المتمثل في تنوع الأفراد والشعوب والثقافات، وما يجعل جذورنا مشتركة كمواطنين ننتمي الى هذه الأرض" (Edgar Morin 1999 :27)، إن من تجليات تربية المستقبل ضمن الأبعاد الثلاث (الفرد، المجتمع، النوع الانساني)، هي جعل كل تطور حقيقي للإنسان متلازم مع الاستقلال الذاتي للأفراد، وتطورا نحو تدعيم المشاركة الجماعية، وتطورا للإحساس بالاستماع الى النوع الانساني (Edgar Morin 1999 :27). قد يبدو النموذج التنموي الجديد منخرطا بشكل أكبر في سيرورة إنعاش السوق، وممتد نحو تحقيق النمو الاقتصادي، ضمن سياق موازنة التعليم مع حاجيات السوق، أو الانفتاح على المحيط الاقتصادي ونظام الجودة الشاملة. كل هذا قد يبدو مغريا دون أن نتعامل براغماتيا مع الحاجة الاجتماعية للعمل، لكن رهان السوق يبدو قاصرا على استيعاب وظيفة المدرسة، من منطلق أن الانخراط الممكن للمدرسة في سيرورة التنمية في بعدها الاقتصادي (على علته)، يجد مبرره في خلق التوازن بين استعدادات الفرد الخاصة وخدمته الاجتماعية، أي اكتشاف المرء العمل الذي يصلح له ويجد الفرصة لمزاوته. وما من مسألة أعظم من إخفاق المرء في اكتشاف عمله الحقيقي في الحياة، ليعمل أكثر ما يمكن من الرضى عن الذات (جون ديوي 1954: 320). ويبدو هذا التمثيل لأزمة المدرسة الخادمة للسوق، في أشكال التمرد التي يواجه بها الوضع القائم من طرف هذه الأجيال، إلى محاولة يائسة لخلق عالم جديد يناسب تطلعاتهم (حنة ارندت 2014: 242). إن علاقة المدرسة بالمشروع/التجربة التنموية تتأسس على إعطاء معنى للمدرسة تبرر التعلّمات، ويحصل عندما تمتلك الذات موضوعا معرفيا، حيث حددها "ميشال دوفلاي" (Michel Develay) في خمسة مداخل تعطي معنى للعملية التعليمية:

- 1- معرفة الذات بشكل أفضل (الطرق الأكثر فعالية من أجل التعلّم ذهنيا وروحيا)؛
- 2- الإحاطة بما يجب معرفته (المقاربة الابدستولوجية في التعلّم)؛
- 3- ادراك العلاقات بين وضعية التعلّم واستخدامها الممكن (التلميذ الاستراتيجي: ربط التعلّمات بالمشروع الشخصي والمهني / I élève stratège)؛
- 4- الانخراط في عملية التعلّم (التلميذ المنهجي / I élève méthodologue)؛
- 5- الوقوف على بعد مسافة محددة من وضعية التعلّم (التلميذ المحلل / I élève analysant). (Michel Develay 2000 : 88-116).

إن الربط الممكن بين سيرورة التربية وسيرورة التنمية هو إيجاد الصيغة المناسبة لوصف الانسان كمعطي حيوي لكلا العمليتين، إما أن نموقعه في حكم الوسائل أم الغايات. وهو ما قد يعيد طرح سؤال العلاقة بين المدرسة والمشروع المجتمعي، ضمن نطاق التفكير في هوية المجتمع والعلاقة الممكنة بين الدولة والمجتمع (سعيد العلام 2015: 24-42). مما سبق، يحق لنا إعادة طرح سؤال المدرسة كمدخل للتنمية؟

إن الفرضية اللازمة للإجابة عن السؤال، تقودنا إلى اعتبار التنمية هي التحقق العيني للتربية في المجتمع، باعتبار أن أزمة التنمية ضمن أوسع نطاق للتفكير في معضلة التنمية أزمة أخلاقية، مرتبطة بغياب مشروع مجتمعي يحدد هوية المجتمع، ويرسم صورة واضحة للإنسان. مما يعطينا مبررا أخلاقيا للدفع بأطروحة مفادها أن التنمية عملية تمكين بالأساس، لذا فهي

مطالبة بدعم القدرات في التفكير والاختيار والمشاركة، إنها مدعوة لإدماج الأفراد في المجتمع، بدل التركيز على الإدماج في سوق الشغل. إن المساهمة الحقيقية للمدرسة في التنمية، تتجلى ضمن سيرورة انخراط العنصر البشري في قلب الانجازات الترموية، وهو ما يعني إيجاد صيغة لتحقيق عدالة اجتماعية مبنية على التمكين.

إن التنمية بما هي تمكين، تعني تراكم خبرات الأفراد داخل المجتمع في اتجاه إحداث التغيير للأفضل، ضمن مؤسسات اجتماعية حاضنة لفعل التغيير. لأن تمكين الفرد يؤدي في نهاية المطاف إلى تمكين المجتمع. وعليه فإن التركيز على الوظيفة التربوية للمدرسة أكثر تحديدا لمعنى التمكين؛ لأن الفعل التربوي هو القدرة على تحقيق غايات المدرسة الاعتبارية والكيفية، تمكين الفرد من بناء شخصيته وتنمية قدراته الذاتية التي تتيح له إمكانية الانخراط في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية، وتمكينه من مقومات تساهم في إعداده للحياة، بخلق مواطن قادر على الوعي بحقوقه وإنجاز واجباته تجاه المجتمع.

إذا كانت المدرسة مدخلا للتنمية، من منطلق أنها الأقدر على تعزيز إمكانات الأفراد، فبأي معنى يمكن الحديث عن التمكين كغاية من غايات التنمية؟ إن الجواب عن سؤال التمكين يقمنا ضمن محددات العدالة الاجتماعية، باعتبار أن التمكين من أبرز تجلياتها. وهو ما يدفعنا لطرح سؤال أكثر إلحاحا في سياق البحث عن دور المدرسة في بناء النموذج التنموي: ما هي محددات العدالة الاجتماعية في بعدها التربوي؟ أو بمعنى آخر ما معنى مدرسة العدالة الاجتماعية؟

### III. محددات العدالة الاجتماعية في بعدها التربوي: معنى مدرسة العدالة الاجتماعية

أن ننطلق من فرضية التنمية هي التحقق العيني للعدالة الاجتماعية، يقمنا ضمن سياق تحديد معنى مدرسة العدالة الاجتماعية، دون أن ننساق وراء المفهوم في كليته، سنبقى في حدود الربط ما بين التربية والتنمية من خلال إبراز محددات العدالة الاجتماعية في بعدها البيداغوجي.

ومن المؤكد أن ننطلق من تحديد رسمي لمدرسة العدالة الاجتماعية كما تصورها المجلس الأعلى للتربية والتكوين (تقرير المجلس الأعلى 2018)، والتي تعتبر أن مدرسة العدالة الاجتماعية، كمساهمة في التفكير في النموذج التنموي هي القدرة على تجاوز مظاهر اللاعدالة في مجال التربية، بمقاربة تسعى إلى التخفيف من الفوارق الاجتماعية عن طريق التربية، وفي مستوى أدنى التخفيف من الفوارق المدرسية عن طريق الجودة (تقرير المجلس الأعلى 2018: 22-35). إن الوعي بضرورة الاهتمام بالعنصر البشري حاضر في مختلف مشاريع الإصلاح لمنظومة التربية والتكوين من الميثاق إلى الرؤية، لكن المعنى الذي يقدم لهذا الحضور ضمن رهانات الإصلاح، يطرح علامات استفهام كثيرة. فوضع الرأسمال البشري في صلب النموذج التنموي حسب وثيقة المجلس الأعلى، باعتبارها الأكثر تركيزا على وضع الإصلاح الحالي في سيرورة التفكير في التنمية، تنطلق من مستوى فهم عميق بمعنى القدرات، لكن بمعنى سطحي للغاية على مستوى تحديد الميكانيزمات، حيث يختزل العدالة في مفهوم الإدماج، باعتبار أن المدرسة تركز تربية غير دامج، لا تأخذ بعين الاعتبار الفوارق الموجودة بين التلاميذ ( الفوارق الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، المجالية...). فمدرسة العدالة الاجتماعية تختزل حسب هذا المنظور في قدرتها على إعادة توزيع الموارد، وهذا البعد يحدد وظيفة المدرسة في قدرتها على الإدماج، وهو لا يخرج عن نطاق تصور العدالة الاجتماعية في بعدها الليبرالي التصحيحي، الذي تبلور مع براديجم إعادة التوزيع ضمن نظرية العدالة "جون راولز" (جون راولز 2009). إن الارتهاج ببراديجم إعادة التوزيع، يوضح بالملاموس النزوع نحو نموذج

تنموي ينهل من معين الخطاب النيو- ليبرالي، الذي يرهن كل شيء بالسوق، ويعتبر أن المدرسة مجرد أداة لخدمة السوق. وهو ما يدفعنا لتجاوز هذه المقاربة، بتوسيع نطاق فهم العدالة الاجتماعية عموماً، ووظيفة المدرسة كمدخل لتحقيق العدالة. لقد طور "أمارتيا صن" مفهوم "الاستحقاقات" كمعيار لقياس رفاهية البشر، عوضاً عن المقاربات الاقتصادية القائمة على أساس نفعي مرتبط بإعادة التوزيع التي اقترحها "جون راولز" (John Rawls) (جون راولز 2009: 177-185) فالتنمية حسب "أمارتيا صن" (Amartya Sen): "هي عملية توسيع حرية البشر واستحقاقاتهم بشكل عام [...]، أي توسيع القدرة البشرية على بناء وارتياح حياة أكثر حرية وأكثر تقديراً وقيمة" (أمارتيا صن 2004: 322) وفي نفس الاتجاه تذهب "مارثا نوسباوم" (Martha C. Nussbaum) في توافق مع "أمارتيا صن"، إلى أن الولوج إلى الحقوق والمساواة القانونية والصورية، تصطدم بالقدرة على الاستمتاع بالموارد والإمكانات المتاحة، فالقدرات هي إمكانية استثمار الموارد، وليس ضمان الولوج إليها صورياً (قانونياً) (Martha C. Nussbaum 2012).

إن مقارنة القدرات، لا تقتصر على محاربة الفوارق في الولوج للتعليم، ولا في أركان العدالة الثلاث التي اقترحتها وثيقة المجلس الأعلى:

- العدالة اللغوية: ضعف التمكن وتملك اللغات الأجنبية باعتبارها لغة المبادلات الاقتصادية والمالية، عاملاً من عوامل الولوج إلى الشغل والترقية الاجتماعية.

-العدالة المعرفية: انعدام المساواة الاقتصادية والاجتماعية بين التلاميذ وبين الاوساط (الرأسمال الثقافي للأسر) من عوامل عدم انخراط جميع الاطفال في الثقافة والمعرفة.

العدالة الرقمية: الفوارق في البنية التحتية (التزود بالكهرباء، الانترنت...) بين المجالات القروية والحضرية مما لا يتيح الاستفادة من الولوج للرقمنة. (تقرير المجلس الاعلى 2018 : 38-41).

إن هذا التصور لا تخرج عن نطاق النظرة النفعية (البرغماتية) المتمركزة حول سيرورة الإدماج في سوق الشغل وقيم الجودة، التي تدفع باتجاه مخرجات أكثر نجاعة وفعالية، كثنائية تخدم المقاربة الكمية لمفهوم الرأسمال البشري. وهذا ما يركي الاختيارات البيداغوجية لمقاربة الكفايات، التي تشير إلى خبرات ومهارات عالية المستوى والتي تتطلب دمج المعارف المتعددة في معالجة الحالات المعقدة. إن الحديث عن الكفايات في السياق المدرسي، هي في نفس الآن، حديث عن قابلية المعارف للانتقال إلى كفايات (Philippe Perrenoud 1995 : 20). فالمدرسة بهذا المعنى تفقد قدرتها على النهوض بالوظيفة التربوية، والانتقال نحو التكوين يتيح للمدرسة الانخراط في تنمية الموارد الاقتصادية أكثر من تنمية الموارد الرمزية (التخصيص القيمي). فما تؤديه التربية بالمواطنين من الوصول إلى القدرة على مراجعة القيم والأولويات والاختيارات بصورة نقدية، عبر مناقشة البدائل المتاحة في المجتمع، هو من يخلق التوازن في العقل العام (أمارتيا صن 2010: 42-45). إن مدرسة العدالة الاجتماعية ليست مدرسة ادماج في السوق، بل مدرسة إدماج في العالم.

من خلال ما سبق يحق لنا أن نقيم تعارضاً منهجياً بين طبيعة الإدماج (السوق/العالم)، وتوضيح الفروق الممكنة بين المقاربتين لتصور مدرسة العدالة الاجتماعية. إن الإدماج المرتكز على إعادة التوزيع (المقاربة النفعية/التعاقدية)، قائمة على أساس تقليص التفاوتات وجعلها مقبولة اجتماعياً، سواء بمنطق المساواة الصورية/الاجرائية (القانونية)، من خلال إتاحة

فرص ولوج عادلة وتكافؤ فرص ممكنة؛ أو من خلال منطق الإنصاف، القائم على خلق تفاوتات اصطناعية لصالح الأقل حظاً، من خلال تقليص التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية و المجالية. وربما قد تصل إلى تبرير طبيعة اللامساواة متعددة الأبعاد، لأن المجتمع دوماً مزدوج الهوية (François Dubet 2004). إن كل هذه المظاهر مقبولة وقادرة فعلاً على خلق عدالة اجتماعية، لكن بأي معنى؟ إن التركيز على المساواة والإنصاف لا يحدد معنى غائبة الإنسان، لأن البشر ليسوا مجرد وسائل للإنتاج، بل غايات للإنتاج. إن المقاربة الممكنة لإدماج الإنسان في سيرورة التنمية، هي تمكين الإنسان من فهم إمكانياته، والقدرة على التحكم والسيطرة على مقدراته، وإدراك التغيير المضطرب الذي يعرفه العالم، قدرته على التواصل والغيرية؛ بدل تحويله إلى كائن مستهلك غير قادر على التكيف والمواكبة للمتغيرات الكونية. إننا بحاجة إلى مدرسة مستشرقة للمستقبل، ولا تتأسس على فرضيات الحاضر المتلاشية في كل لحظة وحين. إن الإمكانيات البشرية التي نقترحها هي القدرة على التكيف، وصناعة المستقبل وفق الإمكانيات المتناسبة مع القدرات الخاصة للأفراد. ووظيفة المدرسة هي بناء هذه القدرة بمقاربات بيداغوجية تتجه نحو بناء قدرات للتعلم، فالرهان هنا هو: تمكين المتعلم من القدرة على التعلم الذاتي، ومناهج مرتكزة على بيداغوجيا التكيف وليس الإدماج.

إذا كان "أمارتيا صن" (Amartya Kumar Sen) قد ربط القدرة بالحرية، مؤكداً فرضيته في التنمية، العدالة حرية والحرية تمكيننا والتمكين تنمية (أمارتيا صن 2010 : 44-40). فإننا لن نخرج عن نطاق البعد الأخلاقي (القيمي عموماً)، لكن في اتجاه تجاوز الحرية كإتاحة، وقدرة على تغيير الوضع البشري؛ بل نذهب في اتجاه تعدد الأبعاد في مقارنة التنمية. وذلك من خلال الارتكاز على البعد المعرفي القائم على التمكين في بناء القدرات، فضلاً عن المزوجة بين مقارنة إعادة التوزيع وبراغمات الاعتراف، كما ذهبت إلى ذلك "نانسي فريزر (Nancy Fraser): "لا اعتراف من غير توزيع"

(Nancy Fraser 2011: 72-79)؛ والاعتراف هنا يعني المكانة الاجتماعية والتكافؤ في المشاركة. فلا يمكن أن نتعامل معاملة متساوية مع غير متساوين، فالعدالة بهذا المعنى حسب "ويل كميلكا" (Will Kymlicka): "تعويضاً عن صور الحرمان والمظالم الاعتبارية، أو ما يسمى حسب تعبيره "بالمعاملة المتماثلة وليس المعاملة العادلة" (Will Kymlichka 2003 : 65). إن الإمكان البشري كمقاربة في بناء الإنسان، تركز على بناء قيم جديدة تجمع ما بين مفهوم الاستثناء في تعزيز القدرات الذاتية (التصور الليبرالي)، وبين القدرات التي تتلاءم مع اتجاه الأفراد نحو إنتاج الخير الذي يعم المجتمع؛ فيتحول هذا الأخير إلى حاضن للتنافس بين الأفراد لإنتاج موارده، وإقامة معايير للتمييز مبنية على مبدأ الأكثر خدمة للمجتمع وحرصاً على مصلحة الجماعة، بدل تسخير قدراته كلها لخدمة مصلحته الخاصة. فالإمكان البشري هو قدرة على تملك الواقع، وتغييره وفق قدرات الأشخاص الخاصة، بغاية تحقيق الخير العام.

إن التمكين كمحدد معرفي لمساهمة المدرسة في التنمية، يتجلى عينياً من خلال توسيع إمكانيات الأفراد على الابتكار والإبداع وخلق الثروة، في سياق تحويل المدرسة إلى فضاء للارتقاء والتغيير الاجتماعي. فالتنمية المأمولة هي القدرة على استيعاب المطلب الاجتماعي وخلق قيم جديدة، مبنية على التضامن والتكافل الاجتماعي بخلق مجالات لتكافؤ الفرص، و تقليص الفوارق الاجتماعية في كل أبعادها (المجالية، النوع، الطبقة، الثقافية...). إن المدرسة هي القدرة على بناء مفهوم أشمل للتنمية، قائم على تمكين الأفراد من خلال إتاحة كل فرص النجاح ليس صورياً/قانونياً وحسب، بل فرص حالة وممكنة، فضلاً عن جعل المدرسة حاضنة لإمكانيات القبول الاجتماعي للاختلاف والتعدد الثقافي، وتكريس ثقافة الاعتراف والتحفيز

للتفوق والابتكار؛ دون أن نغفل إمكانية المدرسة في خلق نماذج ملهمة تقود إلى النجاح الاجتماعي، وتؤسس لثقافة الاعتراف والمكافأة.

#### IV. خاتمة

يبدو أن الإجابة المباشرة عن سؤال العلاقة بين المدرسة والتجربة التنموية، تتأسس على قدرة المنظومة التربوية على الارتقاء بالإمكان البشري كغاية وليس مجرد وسيلة (الرأس مال البشري). من خلال التركيز على قدرة النموذج التنموي (تجاوزا)، على التفكير في صيغ عملية لبناء الإنسان، وخلق قيم جديدة معيارية للسلوك، تؤطر الفعل الاجتماعي ضمن الفضاء العام. فالتنمية تجسيد عملي للمشروع المجتمعي، والعدالة الاجتماعية هي أكثر تجلياتها. ولا يمكن تأسيس مشروع مجتمعي خارج هوية المجتمع وقيمه المشتركة، القائمة على التضامن والتكافل والاحترام المتبادل، وحدها المدرسة من تستطيع بناء هذا المشترك، والمحافظة على استمراره؛ كما أن التنمية نزوع نحو الارتقاء بالإنسان، فالتربية هي الوحيدة القادرة على بناء مرتكزات هذه التنمية وضمان نجاحها.

#### V. توصيات

1. إن التفكير في النموذج التنموي ينبغي أن يركز على التفكير في بناء الإنسان؛
2. بناء الإنسان ينبغي أن يتخذ منحى غائيا وليس بعدا وسائليا؛
3. البعد الغائي للإنسان يتجلى من خلال الارتقاء به قيميا، وإعداده لفهم العالم في كل تجلياته (الذاتي، الغيرية في بعدها المحلي والكوني)؛
4. جعل المنظومة التربوية مدخلا أساس لبناء النموذج التنموي، بالانتقال من البعد المعرفي (التعليم والتعلم) إلى البعد التربوي (الاهتمام بالقيم)؛
5. مدرسة العدالة الاجتماعية كمدخل للتنمية، ينبغي أن تتأسس على بناء القدرات والارتقاء بالإمكان البشري، بدل التركيز على تقليص التفاوتات صوريا (المساواة القانونية)؛
6. العدالة في بعدها البيداغوجي، هي الاهتمام بقدرة الأفراد على التكيف، واستيعاب التغيير في المحيط المحلي والدولي؛
7. ضرورة إيجاد مقاربات بيداغوجية جديدة تتلاءم مع الوضع البشري المتجاوز لعملية التشيؤ التي يفرضها منطق السوق.

#### لائحة المراجع

##### -مؤلفات باللغة العربية-

- أمارتيا صن، 2004، "التنمية حرة"، ترجمة شوقي جلال، عالم المعرفة، العدد 303 .
- أمارتيا صن، 2010، "فكرة العدالة"، ترجمة مازن جندي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى.
- توماس ر. هور، 2009، "فن القيادة المدرسية"، ترجمة وليد عزت شحادة، العبيكان، الرياض، الطبعة الأولى.

- جون ديوي، 1954 "الديمقراطية والتربية"، ترجمة منى عفاوي وزكرياء ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى.
- جون راولز، 2009، "العدالة كإنصاف: إعادة الصياغة"، ترجمة حيدر حاج اسماعيل، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.
- حنة ارندت، 2014، "بين الماضي والمستقبل: ستة بحوث في الفكر السياسي"، ترجمة عبد الرحمان بشناق، جداول للنشر والترجمة والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.
- سعيد العلام "اصلاح منظومة التربية والتكوين: الأسئلة المغيبة"، منشورات دار الثقافة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2015.

### المراجع باللغة الأجنبية

- EDGAR Morin, 1999, "Les Sept savoirs nécessaires a L'éducation du future", Paris Seuil.
- François Dubet, 2004, " Les inégalité multipliées", La Tour-d'Aigues, édition de l aube.
- MICHEL Develay, 2000 [1996], " Donner du sens a l école", Paris, ESF éditeur, 3eme édition.
- Martha C. Nussbaum, 2012, "Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?", Paris, Flammarion, coll. « Climats ».
- Nancy Fraser, 2011[2005], " Qu'est-ce que la justice sociale" ? Reconnaissance et redistribution, La Découverte, coll. « La Découverte/Poche »
- Will Kymlicka, 2003: "les théories de la justice. Une introduction", Paris, la découverte.

### المجلات والوثائق

- سعيد العلام، "أزمة التنمية والفكر التنموي الجديد، I و II"، دفاثر سياسية " العدد 15 دجنبر 2000.
- تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، "مدرسة العدالة الاجتماعية: مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي" 2018.
- Philippe Perrenoud, 1995, "Des savoirs aux compétences de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?", in, Pédagogie collégiale, Vol 9, n1, pp. 20-24.



## واقع الهدر المدرسي بين المقتضيات المعرفية والسياسة اللغوية: إقليم خنيفرة نموذجا

عبدالإلاه مرابطي

ادريس أقبوش

### تقديم

شهدت الأونة الأخيرة نقاشا حادا حول ما آلت إليه الأوضاع التعليمية من تدهور بالمغرب بسبب سوء التحصيل الدراسي وانخفاض المردودية التربوية وارتفاع نسبة الهدر المدرسي، فقد تعالت الأصوات للنهوض بإصلاح المنظومة التربوية وتجاوز مختلف الاختلالات التي شهدتها. وعلى الرغم من اختلاف الرؤى والتصورات حول المداخل الممكنة للإصلاح والمقاربات الناجعة لتجويد الفعل التربوي، فإن ما يوحد بينها أنها تدق ناقوس الخطر حول الوضعية المزرية للمنظومة التربوية في شتى أسلاك التعليم، وهو ما يفرض على كافة الفاعلين التربويين ضرورة التفكير في الحلول الكفيلة بالرفع من جودة المنظومة التربوية.

وتكاد تجمع كافة التصورات على أن مشكل اللغة يقف على رأس هذه المشاكل، فالمتعلم يظل عاجزا عن التواصل الكتابي والشفهي، سواء باللغة العربية الفصحى أو باللغات الأجنبية، على الرغم من السنوات العديدة التي ينفقها في التحصيل اللغوي، ولعل ذلك من جملة الأسباب التي تؤدي إلى الانقطاع عن الدراسة أو الهدر المدرسي، في المراحل الأولى للتعليم، سواء في الطور الابتدائي أو في طور التعليم الثانوي الإعدادي.

ويعتبر مشكل الهدر المدرسي في المدرسة المغربية من أكثر الظواهر شيوعا في مختلف الأوساط المجتمعية المغربية الحضرية منها أو القروية. وتجدر الإشارة إلى أن فهم هذه الظاهرة يستدعي مقارنة شمولية تأخذ بعين الاعتبار تعدد مداخل تناولها، واختلاف زوايا النظر إليها. وبذلك فهي تستجيب لعوامل مختلفة منها ما هو سوسيو اقتصادي ومنها ما هو سياسي ومنها ما هو ثقافي.

غير أن العامل الرئيس حسب منظورنا مرتبط أساسا بالتخطيط اللغوي، سواء في المدرسة أو خارج أسوارها. من هنا، نلفت الانتباه إلى أهمية السياسة اللغوية التي ينبغي أن تترجم واقع التعددية اللغوية والثقافية التي يشهدها المجتمع المغربي، لأن من شأن إغفال مكون من مكونات الثقافة أن يؤدي إلى انفصال المدرسة عن محيطها الاجتماعي؛ ولا يخفى ما لهذا الأمر من انعكاسات معرفية واجتماعية ولغوية خطيرة على المتعلمين الذين يكونون معرضين للتعثّر الدراسي نتيجة عدم انسجام المناهج الدراسية مع واقعهم اللغوي والثقافي؛ هذا الوضع اللغوي الذي يفتقر إلى ضبط التوازنات الاجتماعية والثقافية واللغوية في المدرسة من شأنه أن يدفع المتمدرس إلى التفكير في الانقطاع عن المدرسة التي لم تعد مجالاً للاحتضان

الثقافي، بل أصبحت رمزا للإقصاء والتهميش، بالنظر إلى حجم الصعوبات التي يصادفها المتعلمون مما يؤدي إلى الرسوب المتكرر الذي يعلن عن الفشل الدراسي، ومن ثم التفكير في مغادرة المدرسة.

ونتوخى من خلال هذا البحث بيان الإطار النظري الذي يحكم هذه الدراسة، وسنركز على الإطار المعرفي باعتباره الإطار النظري الأكثر فعالية لمقاربة ظاهرة الهدر المدرسي في المجتمع المغربي عموما، وإقليم خنيفرة على وجه الخصوص. ثم سنعمد إلى عرض تجربة ميدانية تبرز من خلالها أهم العوامل المسؤولة عن تفسير واقع الهدر المدرسي بإقليم خنيفرة.

## I. الهدر المدرسي: بعض الملاحظات المنهجية

أثارت ظاهرة الهدر المدرسي الكثير من الباحثين في شتى التخصصات العلمية، سواء في مجال علم النفس أو علم الاجتماع أو في العلوم التربوية أو المعرفية. ولعل تناسل الدراسات في هذا الموضوع يمكن أن يكون من جملة المؤشرات الدالة التي تضيء عليه أهمية خاصة. ويمكن أن نذكر في هذا الصدد العديد من الدراسات، ونخص بالذكر: ألين (Allen 1997)، شيريت (Sherett 1992؛ ويتنر (Whitner 1994). ومما يجعل هذا الموضوع مثيرا للجدل أيضا أنسلك الهدر المدرسي يتفاوت من منطقة إلى أخرى؛ وتسجل الكثير من الدراسات أن نسب الهدر المدرسي ترتفع بصورة خاصة في المدن الكبرى. ولعل خطورة الظاهرة تتجسد فيما ينجم عنها من ظواهر سلبية تؤثر على المجتمع، كتراجع الدخل الفردي، وارتفاع نسب الجريمة وتزايد نسب الطلاق، حيث أكدت الكثير من الدراسات أن هذه الظواهر السلبية تلاحظ أكثر لدى المنقطعين عن الدراسة بشكل مبكر. (انظر (Pitman 1995, Colley 1995 Esward, Boss).

إن تحديد العوامل المسؤولة عن الهدر المدرسي تظل ذات طبيعة إشكالية، ولذلك لا يوجد إجماع في الأدبيات التربوية على المتغيرات التي تسببه؛ فعلى الرغم من تفاعل العديد من العوامل مع ظاهرة الهدر المدرسي، إلا أن ذلك لا يعني أن هاته العوامل هي التي تدفع الأفراد إلى الانقطاع عن المدرسة، علاوة على أن تعدد المتغيرات المسؤولة عنه يجعل من الصعوبة بمكان تحديد أيها أكثر أهمية لتفسير هذه الظاهرة. كما أن اختلاف العوامل التي تدفع الأفراد إلى الانقطاع عن الدراسة، ليس باختلاف المحيط الاجتماعي فقط، بل أيضا داخل نفس المحيط (كالأسرة أو الفصل الدراسي) يجعل من غير الممكن تنميط هذه الظاهرة وإخضاعها لتفسير موحد، بل إن الكثير من ظواهر الهدر المدرسي تظل غير قابلة للتفسير، وهذا ما يتعزز من خلال الدراسة التي تقدم بها فريز (فريز 1989)، حيث توصلت الدراسة إلى أن غالبية الأفراد المهديين بالهدر المدرسي بالنظر إلى توافرهم على العوامل المسؤولة عن ذلك يتابعون دراستهم، والعكس صحيح، أي أن الأفراد الذين ليس لديهم أي عامل يمكن أن يدفعهم إلى الهدر المدرسي، نجدهم قد انقطعوا مبكرا عن الدراسة.

كل هذه المؤشرات تدعونا إلى القول إنه من الصعوبة بما كان الجزم بدقة النماذج التي تستهدف قياس سلوك الهدر المدرسي.

## 1.1 فرضية الدراسة:

تكمن فرضية الدراسة في اعتبار الهدر المدرسي نتيجة طبيعية للفشل الدراسي الذي ينجم عن عدة عوامل أهمها عدم استجابة المناهج الدراسية للمتطلبات المعرفية وعدم قدرة السياسة التربوية على الحد من التفاوتات التطبيقية.

## 2.1 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الفشل الدراسي والهدر المدرسي، وبيان آليات تجويد الفعل التربوي من خلال المقترضات المعرفية للحد من ظاهرة الهدر المدرسي.

## II. تجويد الفعل التربوي مدخل لتجنب الهدر المدرسي

### 1.2 النظرية المعرفية وربط التعلّمات بالواقع الثقافي

تعتبر المعرفية من أبرز نظريات التعلم التي ظهرت مع علم النفس المعرفي. وتقوم على فكرة مفادها أن التعلم يتطلب استعمال الذاكرة والتفكير والتجريد والتحفيز. فالمتعلم يستعمل أنواعا من الذاكرة أثناء التعلم أو اكتساب اللغة، فهو يستقبل المعلومات المحولة من الحواس إلى الذهن، ذلك أن المعلومة تظل في جزء من الثانية في منطقة التخزين الحسي، وحينما لا تحول في تلك اللحظة إلى الذاكرة النشيطة فإنها تندثر تماما. لذلك، ترى المقاربة المعرفية أنه يتحتم على المدرسين خلق سياقات واستراتيجيات ثقافية للمتعلمين تسهل عليهم الربط بين المعرفة الجديدة والمعرفة القديمة الموجودة سلفا في الذاكرة البعيدة المدى، فالاستراتيجيات المعرفية السابقة على التدريس يمكن أن تطور التعلم والاحتفاظ بالمعلومة الجديدة وتدعم بالتالي سيورة التعلم.

يمكن للتعلم عبر الأنترنت أيضا أن يستعمل استراتيجيات التعلم المؤسسة على المقاربة المعرفية والتي تسمح للمتعلمين معالجة المعلومات بطريقة فعالة. فالوسائل التعليمية تنظم المعلومة على شكل أجزاء دالة، آخذة بعين الاعتبار حدود ذاكرة الاشتغال. وتحويل المعلومة إلى الذاكرة البعيدة المدى يتم إما عن طريق المشابهة أو عن طريق الملاءمة: فالمشابهة تحدث حينما يتم تغيير المعلومة لتناسب مع البنية المعرفية الموجودة سابقا. ويحدث العكس أثناء الملاءمة، حيث يتم تغيير البنية المعرفية الموجودة لتدمج المعلومة الجديدة. ويتم تخزين المعلومة الجديدة في الذاكرة البعيدة المدى على شكل عجر في مختلف الشبكات. ويمكن تنشيط البنية المعرفية الموجودة لاستقبال المعلومة الجديدة عن طريق الاستراتيجيات السابقة عن التدريس والمرتبطة بالأسئلة المقدمة في الإعداد القبلي للدرس.

### 2.2 النحو المعرفي وآليات اكتساب الفصاحة اللغوية

النحو المعرفي هو نموذج قائم على استعمال الوحدات اللسانية التي ينظر إليها بوصفها مشتقة من الأحداث الاستعمالية، ذلك أن الكثير من هذه الوحدات يتم تعلمها في إطار الانفتاح على الخطاب اليومي. فالنحو المعرفي القائم على الاستعمال يمكن أن يفيدنا في ديداكتيك اللغة في كون أن القواعد النحوية لا تلعب دورا كبيرا في عملية التعلم، لأن التحكم في القواعد

والبنيات النحوية ليس له أي دور في تطوير الفصاحة اللغوية<sup>67</sup>. ولاكتساب الفصاحة نكتفي بتعلم بعض التعابير المحددة والموظفة في بعض السياقات الاستعمالية. ونعتقد أن تدريس النحو والمعجم لا يشكل إلا نسبة ضئيلة تقدر ب 1% من المعرفة اللسانية الواجب توفرها لتحقيق الفصاحة اللغوية. وعلى الرغم من محدودية هذه النسبة في تفسير عملية تعلم اللغة فإنها تشكل 99% من مجال اهتمام اللسانيين. فالنظرية القائمة على الاستعمال والنظريات البنائية تدعو إلى تخصيص حيز أكبر لهذه التعابير الاستعمالية.

ومن أبرز الأسس التي يقوم عليها النموذج الاستعمالي الاهتمام بالدور المحوري للسياق التواصل والاجتماعي والثقافي، خاصة وأن كل الوحدات اللسانية إنما تُؤخذ من السياق الاستعمالي. وأعتقد تبعاً لذلك أن كل التعابير سواء أكانت قديمة أو حديثة لا يمكن تأويلها إلا انطلاقاً من استحضار سياق استعمالها<sup>68</sup>. فالنموذج القائم على الاستعمال يقدم أسساً نظرية تدعم الدور المحوري للسياق الثقافي في فهم اللغة وتعلمها. ويوصي هذا النموذج المقاربات التربوية بالتركيز على تعليم اللغة من خلال عرض مجموعة كبيرة من الخطابات اللغوية المستعملة في السياقات الثقافية<sup>69</sup>.

تبعاً للنحو المعرفي (لانكاكر 1987، 1990-1991) كل العناصر النحوية ينبغي أن تكون ذات معنى. والفكرة القائمة على أن النحو مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمعنى تجد أساسها النظري لدى رواد الدلالة التصويرية، حيث إن النحو مبني على ملاءمة قدراتنا لتصور نفس الوضعية التواصلية ووصفها بطرق مختلفة. ومن أبرز مظاهر القيمة الدلالية التصويرية أن كل عنصر نحوي ودلالي يجسد طريقة خاصة في بناء المحتوى التصوري. فالعناصر النحوية والدلالية تمثل أدوات تصويرية؛ ولتعلم استعمال هذه الأداة لا بد من معرفة ماهيتها. والبنيات اللسانية هي وحدات تصويرية لفرض طرق خاصة في النظر إلى الوضعية. وبالتالي فمعاني الوضعيات لا تكون حاضرة فيها بشكل مباشر، بل تكون ملازمة للسيرورة المعرفية لفهم هذه الوضعيات وبنائها لتحقيق أغراض تعبيرية. وهذه النقطة بالذات هي ما يدعو بعض المنظرين اللسانيين إلى رفض اعتبار البنيات اللسانية وحدات دالة؛ ويعتبرون تبعاً لذلك أن الأقسام النحوية (الاسم والفعل والصفة) غير معرفة دلالياً. وللاستدلال على ذلك، ينطلقون من كلمة "هرب" التي تدل على حدث واحد، سواء أكانت فعلاً أو اسماً، الشيء الذي يدل على أن الفرق بين الفصائل النحوية لا يمكن أن يميز دلالياً، فتأسيماً الأفعال أو اشتقاق الأسماء "كالانفجار أو الإنجاز" يبدو أنه لا يؤثر على المعنى. ويمكن أن نعبر عن موقفنا من خلال المبدأ المعبر عنه من خلال (2)

(2) "ليس هناك أثر دلالي ثابت لمصاحب لاشتغال الصرفيات، سواء أكانت أفعالاً أو أسماء أو أي جزء من أجزاء الخطاب"

ونستدل على صحة ذلك من خلال (3)

(3) دعنا نتساءل إن كان أي جزء من أجزاء الخطاب يدل على نمط ثابت من المعنى. يبدو أنه من الصحيح أن كل كلمة تسمى موضوعاً ينبغي أن تكون اسماً، لكن من جهة أخرى ليس كل اسم يمكن أن يسمى موضوعاً؛ فالزلزال يسمى عند

<sup>67</sup>Langacker, 2001 : 4.

<sup>68</sup>Ibid : 5

<sup>69</sup>Ibid : 5

الضرورة حدثا، تماما كما يسمى "التناغم" و"الاحمرار" والحجم خصائص؛ والمكان والموضع يسمي مواقع. فكل نمط من الكيانات نعتقد أن هناك أسماء تسميه. فالمفهوم النحوي للاسم لا يمكن أن يعطى تعريفا إلا في علاقته بطبيعة الكيان الذي يسميه؛ وطبيعة الكيان الخاص تحتاج إلى أن تتلاءم مع جزء خاص من أجزاء الخطاب. ومن هنا نستنتج أن أجزاء الخطاب لا يمكن أن تعرف إلا في علاقتها بالمعنى<sup>70</sup>.

المعنى ليس معطى بشكل موضوعي، لكنه يعكس فهمنا للوضعيات؛ فكل تغيير في الصنف النحوي يتطلب إعادة البناء التصوري لنفس المحتوى، فالانتقال من الفعل إلى الاسم يتطلب تعديلا تصوريا ينتج معاني مختلفة، تبعا لنظرية القيم الدلالية للفئات النحوية. فالانتقال من فعل كأنجز إلى اسم كالانجاز يتطلب تعديلا تصوريا، حيث يتم إعادة بناء العملية بوصفها نمطا من الشيء.

### III. الهدر المدرسي وتعدد مداخل تناوله

على الرغم من أن العوامل المفسرة للهدر المدرسي تظل ذات طبيعة إشكالية، إلا أن ذلك لا يفي خضوع هذه الظاهرة لمجموعة من المتغيرات التي تؤثر فيها بشكل مباشر، والتي تتمظهر من خلال جملة من المستويات، يمكن تحديدها فيما يلي: المستوى الفردي: ويتمثل هذا العامل في ضعف المستوى الدراسي أو النفور من المدرسة. ويمكن تصنيف هذه العوامل الفردية إلى متغيرات ديموغرافية تشتمل على الجنس والسن والأصل والوضع السوسيوقتصادي للفرد. وأخرى سيكولوجية تتضمن مواقف الأفراد أو معتقداتهم اتجاه المدرسة أو تصوراتهم للأنبا. وتختلف المتغيرات الديموغرافية عن النفسية في كون الأولى لا تخضع للتغيير باستمرار عكس الثانية كالمواقف والتصورات والمعتقدات التي تتأثر بمواقف (الأباء والأساتذة والرفاق).

المستوى الاجتماعي: ويتمظهر من خلال حاجة المتدرس إلى الدعم المادي للأسرة.

المستوى المدرسي: وترتبط بالتشريعات المنظمة للمؤسسات التعليمية أو بالمنهاج المدرسي.

المستوى الجماعي: ويقترن هذا المستوى بموقف المجموعة الثقافية من الهدر المدرسة الذي قد يكون إيجابيا أو سلبيا.

المستوى الثقافي: ويتعلق بصورة خاصة بالمواقف الثقافية اتجاه التمدرس أو التعلم.

### IV. منهج الدراسة

انسجاما مع الإطار النظري الذي اتبعته في مقاربة الظاهرة، فإنني سوف أركز على المستويين الفردي والثقافي، بالنظر إلى أن عملية التعلم لا تتم إلا بتفاعل هذين المكونين. ففي المستوى الفردي سيتم التركيز على ما يعرف لدى كراشن بالمصفاة الوجدانية والتي تعتبر أن وتيرة التعلم مرتبطة أساسا بمستوى التحفيز الذي يستشعره المتعلم في المدرسة؛ فكلما ارتفع مستوى

<sup>70</sup>Jackendoff, 1964 :68-69

التحفيز كانت المرودية أكثر والعكس صحيح. وللتحقق من هذا الأمر، سنعمل على بيان بعض الروايز لقياس مستوى التحفيز وإبراز قدرته على تفسير سلوك الهدر المدرسي.

أما المستوى الثقافي فسنبرز فيه أن صلة المناهج التربوية بالواقع الاجتماعي والثقافي للتلاميذ هو ما يفسر نجاحها وقدرتها على الاستجابة للمتطلبات المعرفية للتلاميذ. وهو ما يؤثر بشكل إيجابي على مردوديتهم.

## ٧. الهدر المدرسي من منظور سيكولوجي

يشتمل المستوى السيكولوجي على المؤشرات التالية:

المحفز الأكاديمي العام: يمكن تعريف هذا المحفز الأكاديمي العام بوصفه دالا على التصورات الذاتية التي تغذي رغبة المتعلم في بذل الجهود لاستكمال دراسته. وكلما ارتفع مستوى التحفيز لدى التلميذ ارتفعت احتمالية عدم مغادرة المدرسة. ويمكن اختبار هذا المحفز الأكاديمي العام من خلال الاتجاهات المحفزة نحو التعلم. وتشير الاتجاهات المحفزة إلى الأسباب الأكاديمية والاجتماعية المفسرة للإنجازات، وهي وثيقة الصلة بالتصورات الذاتية حول النجاح أو الفشل الدراسي. وتنقسم هذه الأهداف إلى أهداف تحفيزية خاصة بالتحكم في الكفاية، وأخرى تحفيزية مرتبطة بالجانب الاجتماعي، وتتعلق بالقدرة على التعاون مع الآخرين. أما الأهداف التحفيزية المتعلقة بالإنجازات فتتجسد في مقارنة المتعلم قدراته التنافسية مع الغير وإبراز تميزه عن الآخرين.

الشعور بالذات: مفهوم الذات، والإحساس بالهدف، والاستقلالية أو الاعتماد على النفس.

كلما كان مفهوم الذات إيجابيا كلما أثر ذلك على الاختيارات والسلوكيات والطموحات.

الإحساس بالهدف: يحيل على التصورات الذاتية حول التمدرس باعتباره نشاطا قيما له معنى ويمكن أن تكون له مردودية. والإحساس بالهدف يمكن أن يخلق فضاء عاطفيا متميزا يسمح بتطوير كلمن التمدرس والتعلم. ماكينير وآخرون (2003)

Mcineinerney et al

الشعور بالاستقلالية الذاتية: وتعني قدرة التلميذ على القيام بأعماله وإنجاز واجباته، دونما حاجة إلى تدخل الآخرين.

### القيم والطموحات:

تؤثر القيم والطموحات الذاتية للتلاميذ على سلوك التمدرس. (ماركس 1998 Marks)

مقياس كاكوس GAGOS: يشتمل على أربع درجات:

- التحفيز العام: أنا أحس بنوع من التحفيز في المدرسة.
- تحفيز التمكين: يتحقق لدي التحفيز أكثر حينما يتطور عملي.
- التحفيز الإنجازي: أحس بالتحفيز أكثر حينما يكون عملي أفضل من الآخرين.
- التحفيز الاجتماعي: أنا أحس بالتحفيز حينما أشتغل مع الآخرين.

### مقاييس ISMR:

- المفهوم الذاتي: أنا في المدرسة أحسن من أغلبية التلاميذ.
- الإحساس بالهدف: أسعى جاهدا إلى بذل المزيد من الجهد في المدرسة للحصول على وظيفة جيدة بعد مغادرتها.
- الاستقلال الذاتي: أحاول أن أكتشف أشياء جديدة بمفردي.

### مقاييس FCQ:

- استكمال الدراسة: أطمح إلى الوصول إلى الثانوية أو الجامعة.
- القيمة: تعتبر الدراسة مهمة بالنسبة إلي.
- الإحساس العاطفي الإيجابي: أحب الاشتغال في المدرسة.
- الانشغالات المرغوب فيها: ما المهنة التي تحب ممارستها بعد مغادرة المدرسة.

## VI. السياسة التربوية ودورها في التخفيف من الهدر المدرسي

تثبت الكثير من الدراسات أن الأطفال الذين لهم وضعية سوسيوقتصادية متدنية لهم أداء دراسي أسوأ من نظرائهم الذين لهم وضعية سوسيوقتصادية مرتفعة (OECD 2013a)

الأطفال الملزمون بالمزاوجة بين الشغل والدراسة هم الأكثر عرضة للرسوب والهدر المدرسي

(GHK Consulting ltd, 2011; OECD, 2012b; UNICEF & UNESCO, 2012) often even .without being able to read a basic text (UNICEF & UNESCO, 2012)

الأطفال الذين يعيشون في أسرة تتميز بحضور العنف يكونون أكثر تعرضا من غيرهم إلى الهدر المدرسي (OECD, 2010; Prusik, 2010; Matković, 2010; Eivers et al. 2000)

وتؤكد بعض الدراسات أن الأطفال ذوي إعاقة ذهنية أو جسدية أو مرض مزمن ترتفع احتمالية الهدر المدرسي بالنسبة إليهم (Ferić, et al. 2010; SCB, 2007; Domagała-Kręcioch, 2008, OECD, 2012a)

وعلى الرغم من أننا لا ننكر أن لهذه العوامل دورا مهما في تفسير اختلاف أداءات المتدرسين، لكننا نرى في الوقت نفسه أن هذه العوامل لا يمكن أن تكون حاسمة في تحديد النجاح أو الفشل الدراسي. لذلك نرى أن النظام التربوي يلعب دورا حاسما في التخفيف من هذه التفاوتات الاجتماعية وتطوير إمكانات الطفل بغض النظر عن ظروفه السوسيوقتصادية، الأمر الذي يجعل العوامل المتصلة بالنظام التربوي حاسمة في تطوير سيرورة التعلم لدى الطفل. مما يدفعنا إلى القول إن النظام التربوي يشكل أرضا خصبة تسمح بتطوير كفايات التلاميذ وقدراتهم.

## VII. الأنظمة التربوية ومعايير الجودة

الفعالية: تتمثل فعالية الأنظمة التربوية في قدرتها على الرقي بكل مستويات الفعل التربوي وتعزيز المردودية الإيجابية للتعلم.

المساواة: ينبغي أن يحرص النظام التربوي على تحقيق تكافؤ الفرص للتخفيف من حدة الفوارق السوسيوقتصادية. التماسك: انفتاح المدرسة على المحيط الاقتصادي والإيمان باستمرارية الفعل التعليمي وبآثاره الإيجابية على المجتمع. التمثيلية: الحرص على تنويع السياسات التربوية للاستجابة للتنوع الثقافي والاجتماعي وتحسين البرامج التربوية لتتلاءم والتغيرات المجتمعية.

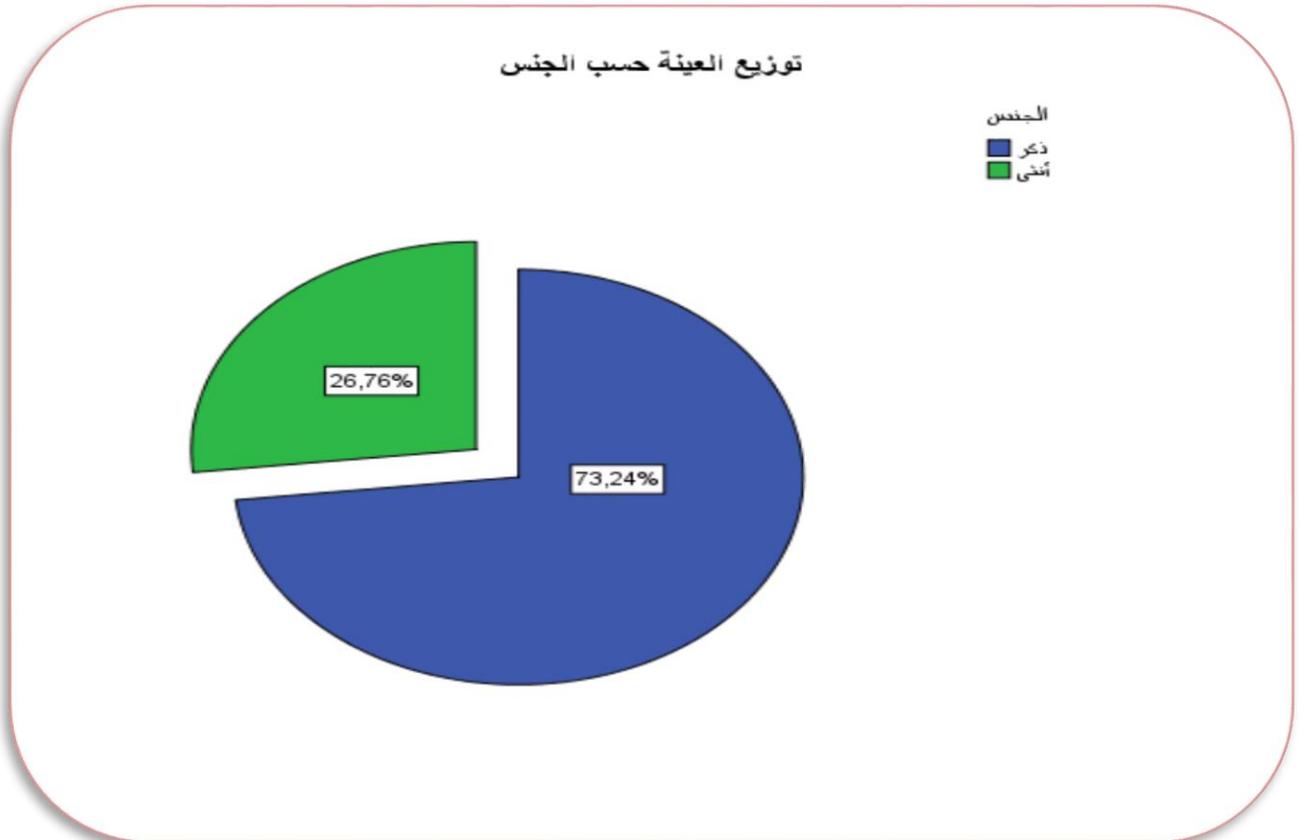
## VIII. الإجراءات المنهجية للبحث الميداني

### 1.8 عينة البحث

تشكل عينة الدراسة من جملة الإجراءات المنهجية المحددة للبحث الميداني. وتتكون عينة الدراسة من التلاميذ المنقطعين عن الدراسة بإقليم خنيفرة. وتتألف العينة من 71 تلميذا وتلميذة موزعين على الوسطين الحضري والقروي.

#### 1.1.8 توزيع العينة حسب الجنس

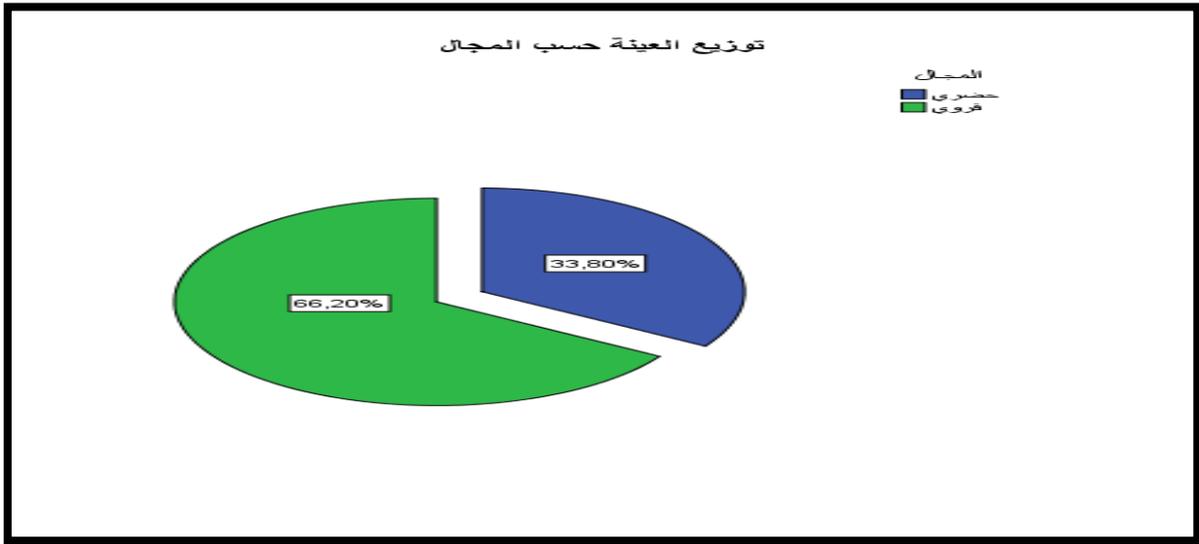
تتكون عينة الدراسة كما أسلفنا الإشارة من 71 تلميذا وتلميذة يتوزعون حسب متغير الجنس إلى 52 تلميذا بما يعادل نسبة 73,24% من العدد الإجمالي للعينة. أما العدد الإجمالي للإناث اللواتي يعانين من الهدر المدرسي فيساوي 19 تلميذة



بما يعادل نسبة 26,76% من مجموع أفراد العينة. ويمكن التعرف على خصائص العينة حسب متغير الجنس بتأمل الرسم المبياني(4) أسفله:

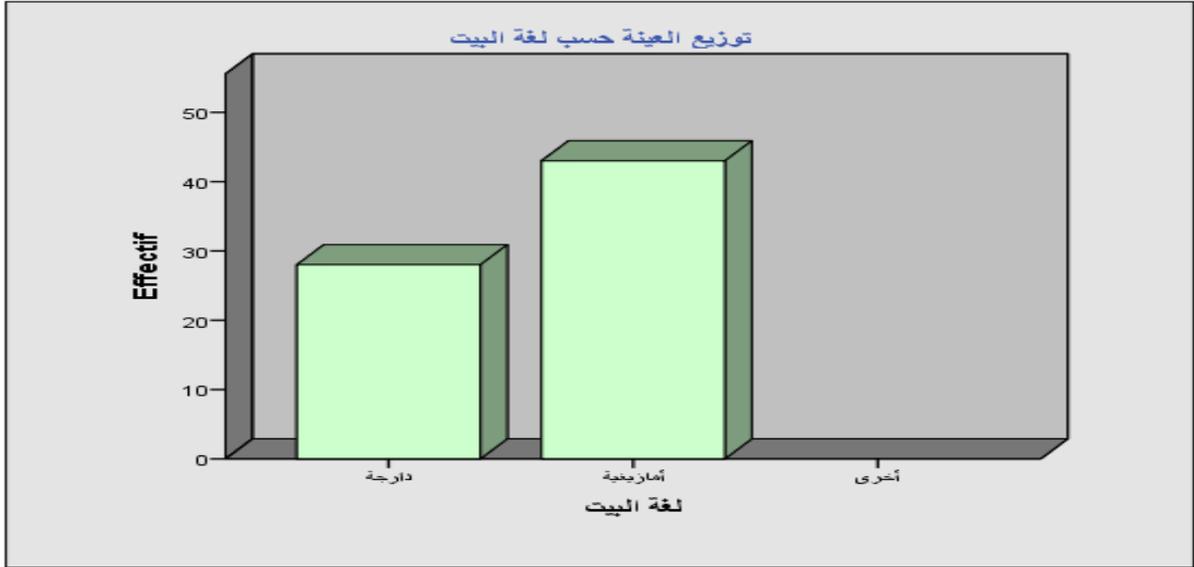
### 2.1.8 توزيع العينة حسب المجال

يتضح أن أفراد العينة يتوزعون إلى مجالين أحدهما قروي، وهو الذي يشكل نسبة مهمة من العينة، حيث يبلغ معدل حضوره 66,20% من العدد الإجمالي للعينة، والآخر حضري يمثل ما يناهز نسبة 33,80% من مجموع أفراد العينة. ويكشف الرسم المبياني (5) أسفله توزيع أفراد العينة حسب التنوعات المجالية الحضرية منها والقروية:



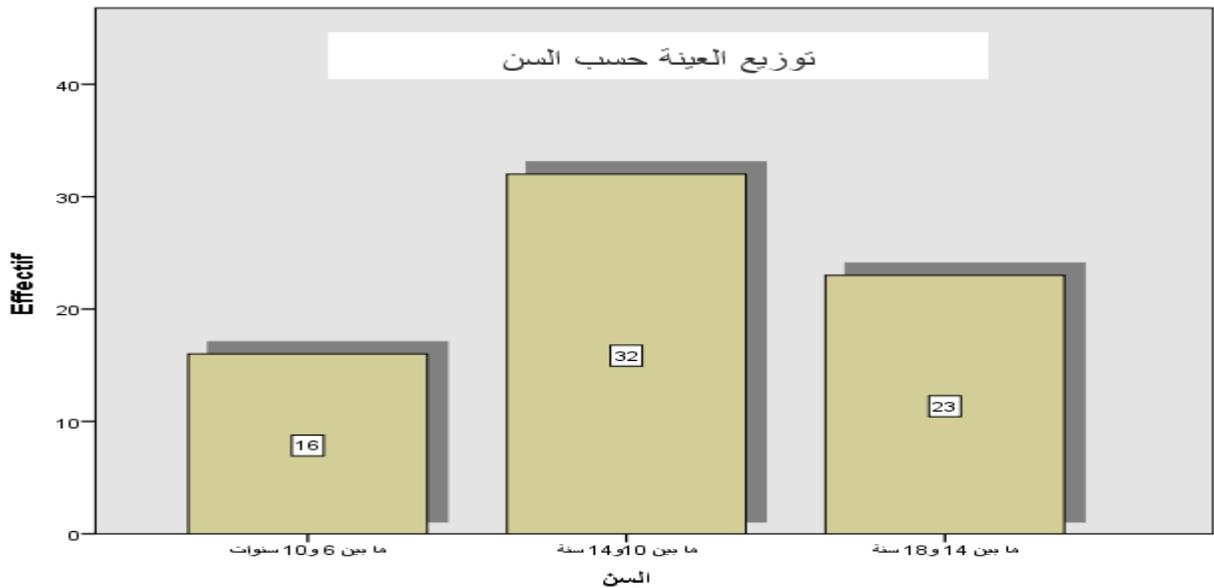
### 3.1.8 توزيع العينة حسب لغة البيت

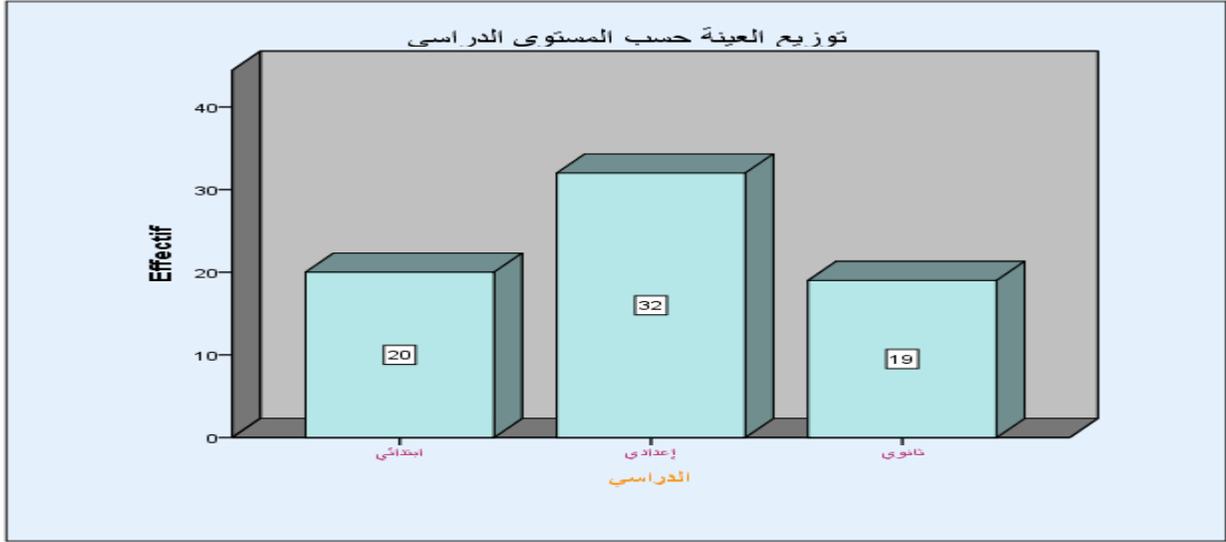
من خلال دراستنا للخصائص اللغوية للعينة اتضح أن أغلبية التلاميذ الذين انقطعوا عن الدراسة بشكل مبكر يتحدثون الأمازيغية، إذ يشكل عددهم ما يعادل 43 تلميذا مقابل 28 ممن يتكلمون الدارجة. الأمر الذي يدفعنا إلى ربط ذلك بالفشل الدراسي الذي يؤول إلى اختلاف لغة البيت عن لغة المدرسة. والرسم المبياني (6) يكشف توزيع العينة حسب لغة البيت:



#### 4.1.8 توزيع العينة حسب المستوى الدراسي والسن

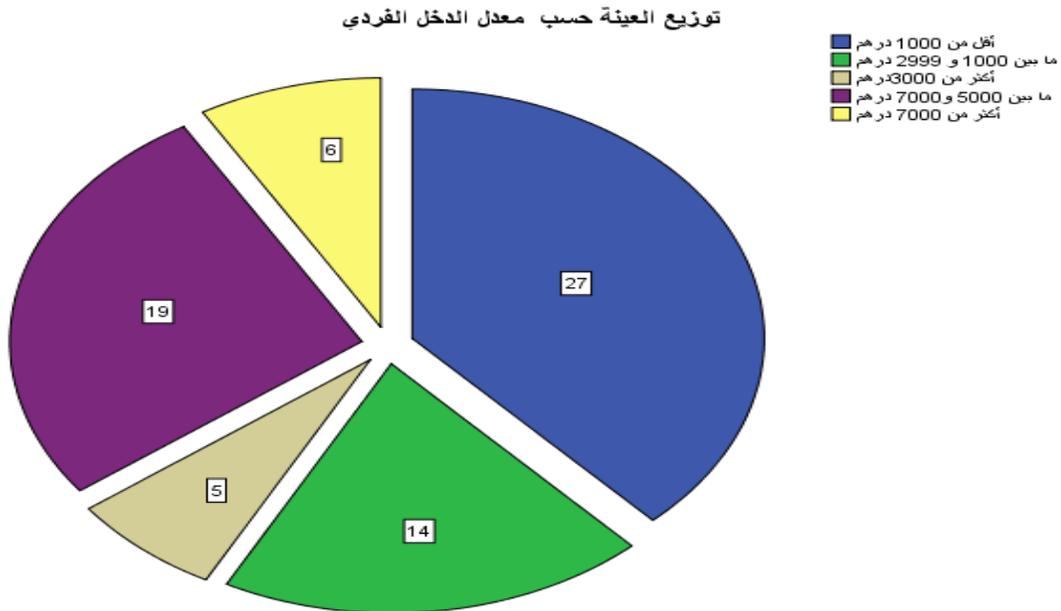
من خلال تأملنا لتوزيع العينة حسب هذين المتغيرين، ندرك أن الهدر المدرسي يتركز بالسلك الإعدادي، بتردد تناهز قيمته 32 تلميذا وتلميذة. والتردد نفسه يبرز في السن، حيث إن التلاميذ الذين يعانون من الهدر المدرسي تتراوح أعمارهم بين 10 و14 سنة. ويمكن تفسير ذلك بعوامل مرتبطة بالصعوبات التي يصادفها المتمدرسون بالعالم القروي في استكمال الدراسة، والمتعلقة أساسا بصعوبة التنقل. أضف إلى ذلك بعض العوائق النفسية المرتبطة بفترة المراهقة وما تخلقه من مشاكل نفسية تحول دون متابعة الدراسة. ويمكن أم نبين ذلك من خلال المبيانين (7) و(8):





### 5.1.8 توزيع العينة حسب معدل الدخل الأسري

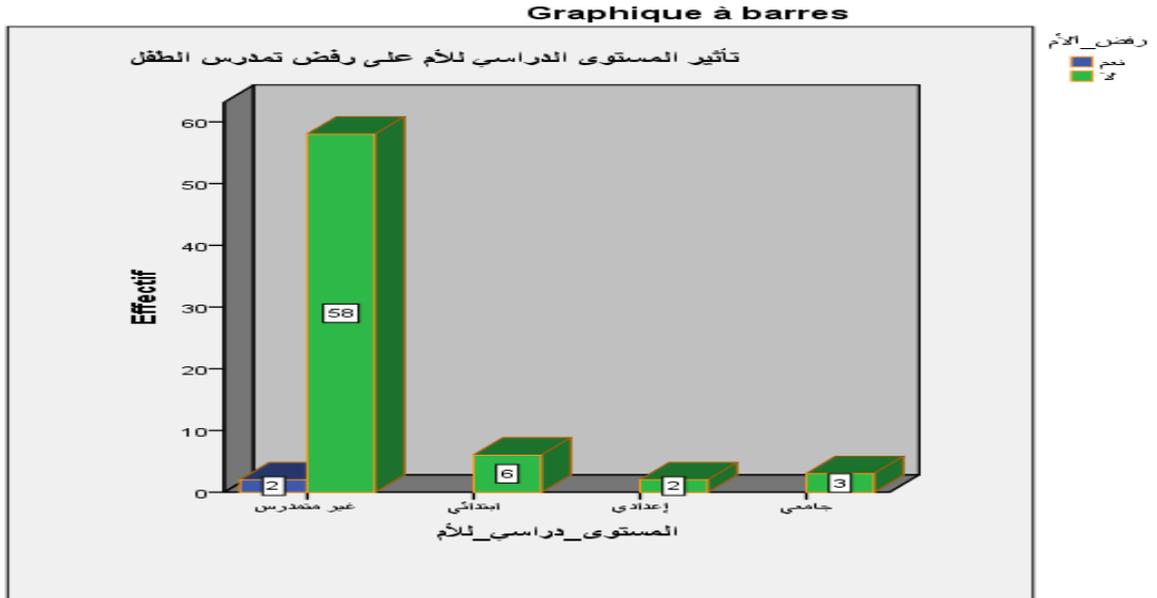
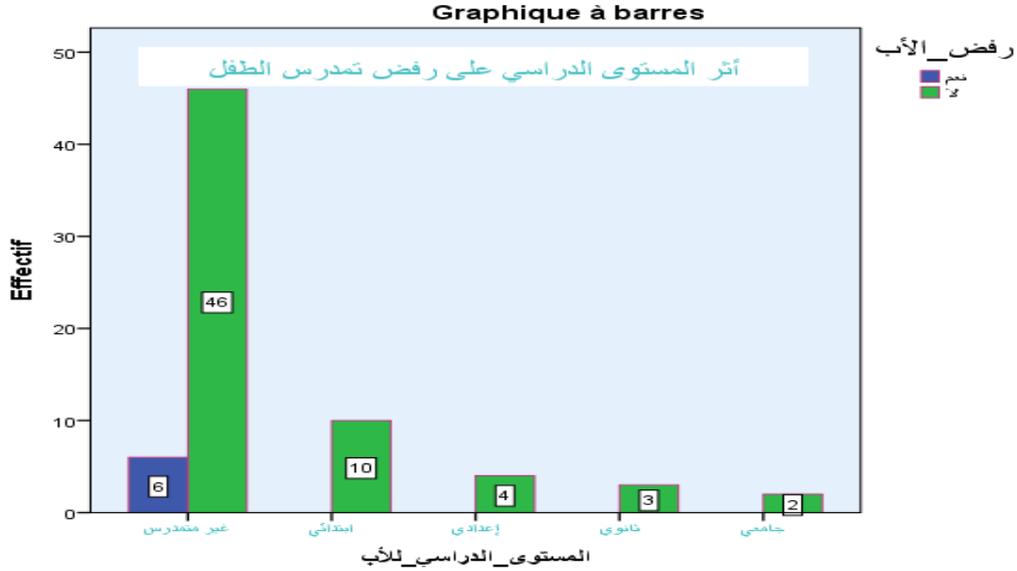
لدراسة دور المؤشرات الاقتصادية في تفسير نسبة الهدر المدرسي، انطلقت من معدل الدخل الفردي. وقد تبين من خلال توزيع العينة أن التلاميذ الذين ينخفض لديهم معدل دخل الأسرة يرتفع احتمال الهدر المدرسي لديهم بقيمة تردد تعادل 41 من مجموع أفراد العينة مقابل انخفاض تردد الهدر المدرسي لدى الفئة التي يرتفع الدخل لديها. ويبرز المبيان (9) هذا الأمر



غير أن هذه العلاقة الارتباطية بين الدخل الأسري والهدر المدرسي غير قارة لأن هناك فئة يرتفع فيها الهدر المدرسي رغم ارتفاع الدخل الأسري، وهذا ما ينكشف من خلال المبيان أعلاه.

## 6.1.8 دراسة العلاقة الارتباطية بين المؤهل العلمي للأبوين ورفض تـمدرس الطفل

من خلال دراسة مدى تأثير المؤهل العلمي على موقف الوالدين من متابعة الطفل للدراسة تبين النتائج أن هذا العامل لا يؤثر إلا بشكل ضئيل، ذلك أن موقف الأبوين يرتبط بدعم الطفل متابعة الدراسة بغض النظر عن مؤهلهما العلمي. وتسجل النتائج أن موقف رفض الطفل متابعة الدراسة يلاحظ فقط لدى فئة غير المتمدرسين وإن كانت النسبة ضئيلة. ويوضح الرسمان المبيانيان أ(10) و(11) المؤشرات الإحصائية السابقة:



## خاتمة

يعتبر الهدر المدرسي من أبرز التحديات التي تواجهها الأنظمة التربوية، فالكثير من الأفراد يغادرون النظام التعليمي دون التمكن من المهارات الضرورية لولوج سوق الشغل والقدرة على المشاركة الفاعلة في تحقيق التنمية. وتثبت الأبحاث أن الهدر المدرسي يخلق مشاكل عديدة فردية واجتماعية واقتصادية كانهخفاض الدخل الفردي، وارتفاع تكاليف الرعاية الصحية وارتفاع الجريمة، كل ذلك بسبب ارتفاع نسبة البطالة وازدياد نسبة الفقر، مما يجعل من الهدر المدرسي عائقا تنمويا يحد من الإنتاجية ومن القدرة التنافسية. ويمكن مواجهة هذه الظاهرة بالجوء إلى مجموعة من الحلول التي تصنف بدورها إلى خمسة مستويات: التدخلات الفردية، والدعم الأسري والدعم المدرسي والإصلاح الاجتماعي.

## قائمة المصادر والمراجع

- AINLEY, M., & ALLEN, A. (1997, August). « The committed and the disaffected: An analysis of motivational orientations and perceptions of school life”. Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction Conference. Athens.
- BOSS, P., EDWARDS, S., & PITMAN, S. (1995). “A profile of young Australians: Facts: figures and issues”. Melbourne: Churchill Livingstone.
- COLEY, R.J. (1995). “Dreams deferred: High school dropouts in the United States”. Princeton: Educational Testing Service, Policy Information Center.
- Eivers, E., Ryer, E., & Brinkley, A. (2000). Characteristics of Early School Leavers: Results of the Research Strand of the 8 to 15 Year Old Early School Leavers Initiative (p. 193). Educational Research Centre St. Patrick’s College. Retrieved from <http://www.drugsandalcohol.ie/13467/1/CharofESL.pdf>.
- FAUBERT, B. (2012). In-school policies and practices for overcoming school failure: A literature review for the OECD. OECD.
- FRASE, M.J. (1989). “Dropout rates in the United States: 1988”. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- LANGACKER, W, RONALD. (2001). Cognitive linguistics, language pedagogy, and the English present tense. In applied cognitive linguistics, edited by Martin Putz, Suzanne Niemeier, Cognitive linguistics research: 19. P.3-40.
- MARTIN DOWSON, DENNIS M. MCINERNEY, GENEVIEVE F. NELSON. “The Psychology of School Leaving: Motivation, Sense-of-Self, Values and Aspirations SELF” Research Centre, University of Western Sydney and Margaret H. Vicker, Australia: School of Education, University of Western Sydney.
- OECD. (2010a). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II) (p. 224). Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>
- OECD. (2012a). Education at a Glance. OECD Publishing.

OECD. (2013a). PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II). Paris: OECD.

MACKENZIE, E., MCMAUGH, A., & O'SULLIVAN, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues In Educational Research*, 22(2). P.298-314.

## مقاربة مشاريع إصلاح منظومة التربية والتكوين لظاهرة الهدر المدرسي: دراسة تحليلية لمشاريع الإصلاح من الميثاق الى الرؤية الاستراتيجية 2015/2030

عبد الفتاح هاشمي

حميد العرنابي

### مقدمة

عرفت منظومة التربية والتكوين وثيرة متسارعة في السنوات الاخيرة، اختلفت رهاناتها وتطلعاتها باختلاف هوية مشاريع الإصلاح والسياقات التي رافقت هذه العملية. وهو ما طرح اشكالات مرتبطة بجدوى الإصلاح ومدى قدرته على الاستجابة للمطلب الاجتماعي، واستيعاب النقاش العمومي المحتدم حول المدرسة المغربية من حيث هويتها ووظائفها. فالحديث عن صيرورة الإصلاح يجرنا لمواكبة اشكالاته الحيوية الأكثر إثارة للنقاش(المسألة اللغوية، المجانية، التعليم العمومي والخصوصي، المقاربات البيداغوجية، الهدر المدرسي، الفشل الدراسي...). وقد وقع اختيارنا على مسألة الهدر المدرسي باعتبارها من الظواهر الأكثر تأثيرا على مختلف الانساق الاجتماعية (الاسرة، المجتمع، الدولة..)، ويساهم في تعميق اختلالاتها (انتشار الأمية، البطالة، الهجرة، الانحراف وانتشار الجريمة...). فضلا عن الارقام المهولة التي تسجلها المدرسة المغربية (أكدت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي أن نسبة الهدر المدرسي: يمثل مجموع التلاميذ الذين غادروا المدرسة بالسلكين معا على المستوى الوطني خلال الموسم الدراسي 2017-2018 هو 221 ألف و958 تلميذا وتلميذة).

وهو ما يجعل اشكالية محاربة الهدر المدرسي في قلب كل مشاريع الإصلاح التي عرفها المغرب، ورهانا اساسيا لتحقيق العدالة الاجتماعية والتنمية المستدامة كأفق يرهن الفاعلين.

إن الاشكال الملح الذي يطرح نفسه: هو لماذا هذا التزايد المهول لأرقام الهدر المدرسي رغم وعي الفاعلين بخطورته وعواقبه؟ هل الخلل في مقاربات المعالجة وتصور الفاعلين للظاهرة؟ أم أنه مرتبط بأزمة تنفيذ وليس أزمة تفكير؟

من خلال هذه الأسئلة، إننا نبلور فرضية أساسية ترهن جوابنا على اشكالية الاخفاق في محاربة الظاهرة، تنطلق من رصد وتتبع وتحليل مقاربة المعالجة ضمن سببورة الإصلاح. عبر تتبع حضور الوعي بالظاهرة ضمن مشاريع الإصلاح منذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى الرؤية الاستراتيجية، مرورا عبر المخطط الاستعجالي فالتدابير ذات الاولوية.

## I. الهدر المدرسي من المفهوم إلى السياق

الهدر المدرسي من المفاهيم الفضفاضة التي يصعب تحديدها بدقة، للإحاطة به وتقريب مفهومه سنتطرق إليه من خلال:

### 1- مفهوم الهدر المدرسي

يعد الهدر المدرسي من المصطلحات التي يصعب تحديد مفهومها بدقة، وهذا راجع إلى اكتسابه عدة مسميات (كالانقطاع عن الدراسة، التسرب الدراسي...) هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعدد واختلاف الكتابات التربوية في المنطلقات التي تؤدي إلى اختلاف في فهم الظاهرة ومعها اختلاف في توظيف المصطلح. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في تقريره لسنة 2017 "من المتعارف عليه دولياً أن الهدر المدرسي (أو التسرب المدرسي) يحيل إلى حالات التوقف عن مواصلة الدراسة وعدم إكمال المتعلم لدراسته ومغادرته مقاعد المدرسة نهائياً دون الحصول على أي شهادة، ودون تأهيل دراسي أو تكويني".<sup>71</sup>

كما عرفه (1967) Lê Thanh Khoi :

"الهدر المدرسي يكون عندما ينقطع التلاميذ عن دراستهم قبل اتمام السلك الذي سجلوا به.

ويمكن رصده بالمستوى الابتدائي والثانوي والعالي"<sup>72</sup>.

كما ربطه Legendre, 1993 (voir Simard, 1997) بالتعليم الاجباري بحيث أكد على أن:

" الهدر المدرسي يحيلنا على الشخص الذي يغادر المدرسة التي كان يتابع دراسته بها دون اكمال السلك الذي بدأه. إذن

فالتلميذ يغادر المدرسة قبل نهاية فترة التعليم الاجباري"<sup>73</sup>.

لكن (1973) Bordeleau et Gélinau ربطاه بالاستقالة بحيث:

" الهدر المدرسي يهم المستقلين الذين غادروا المؤسسة الذين سجلوا أو قبلوا بها قبل أن يحصلوا على دبلوم غير مجبرين

على ذلك لدواعي أكاديمية"<sup>74</sup>.

وعبر موقعها الرسمي عرفته اليونيسكو بأنه:

"كل طالب غادر نهائياً المدرسة خلال سنة دراسية معينة"<sup>75</sup>.

<sup>71</sup>-المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير عن التربية غير النظامية، فبراير 2017، الصفحة 5.

<sup>72</sup> -Kantabaze pierre claver, université cheikh anta diop dakar, étude sur l'homme et la société, faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation/cuse/ fastef, thèse de doctorat, déperdition scolaire dans le secteur de l'élémentaire, au Burundi : cas de la mairie de Bujumbura, 8 juin 2010, p34.

<sup>73</sup>- Chansophat yin, université du Québec, mémoire présenté à l'université du Québec à Chicoutimi comme exigence partielle de la maîtrise en éducation (m.a.), Étude des facteurs de l'abandon scolaire au niveau primaire au Cambodge, avril 2005, p 22.

<sup>74</sup>-op cit.

<sup>75</sup>- Abandon scolaire, <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/abandon-scolaire>, consulté le 09/03/2020 à 01 :10.

هناك مفاهيم أخرى لصيقة بهذا المفهوم وقد تساهم في بعض الأحيان في نشوءه وهي الرسوب والتكرار والفشل والتعثر الدراسي كما أوردتها دليل إعداد وتدبير أنشطة الدعم البيداغوجي السلك الابتدائي:

"الرسوب هو عدم حصول التلميذ على نقطة تساوي أو تفوق عتبة محددة في 50% من النقطة الإجمالية المحددة في الفرض أو في المراقبة المستمرة، أو في الامتحانات الدورية أو النهائية. وبهذا المعنى، يمكن لتلميذ ما أن يرسب عدة مرات خلال السنة دون أن يكرر"<sup>76</sup>.

"التكرار هو القرار الذي يؤخذ في حق تلميذ في آخر السنة يقتضي بضرورة معاودة المستوى الدراسي وذلك بناء على نتائج المعالجة النهائية للنقط الإجمالية المحصل عليها طيلة السنة الدراسية"<sup>77</sup>.

"الفشل إذن نتيجة لرسوبات متعددة ومتكررة من تداعياتها اتخاذ مواقف سلبية من التمدرس والنفور من المدرسة"<sup>78</sup>.

"التعثر الدراسي هو إخفاق مؤقت في تعلم أو تعلمات محدودة في الزمان والموضوع، يستطيع التلميذ أن يتغلب عليها بعد مجهودات ذاتية أو تدخلات خارجية مساعدة، فالتعثر هو إخفاق قابل للتصحيح والمعالجة، على هذا الأساس، فجل التلاميذ، إن لم نقل كلهم معرضون للتعثر، لكن إن لم يتم تصحيح ومعالجة التعثرات، فإن مراكمتها سوف تؤدي إلى الرسوب"<sup>79</sup>.

الرسوب والتكرار والفشل الدراسي والتعثر الدراسي مفاهيم قريبة جدا مع الهدر المدرسي وتتداخل معه وفي بعض الأحيان وان لم نقل جليا قد تكون سببا رئيسا تؤدي إلى الظاهرة. الخطير فيها ان لمنتكن من معالجتها والحد منها فإنها فستكون سببا في تفاقم الهدر بوتيرة متسارعة.

بعد التطرق إلى مفهوم الهدر المدرسي وبعض المفاهيم المتداخلة معه، سننتقل إلى التطرق إلى سياقه من خلال الإصلاحات التي دأب المغرب إلى مباشرتها منذ فجر الاستقلال إلى يومنا.

## II. سياق الإصلاحات في منظومة التربية والتكوين

لقد اعتبر المغرب إصلاح النظام التعليمي من الأولويات، فقد باشر هذه الإصلاحات منذ الاستقلال إلى يومنا، لذا سنركز على الإصلاحات المنجزة من الميثاق إلى الرؤية الاستراتيجية فيما سنذكر باقي الإصلاحات السابقة للميثاق الوطني للتربية والتكوين بإيجاز.

تقدم كل مجتمع رهين بنظامه التعليمي المسؤول عن قيادة قاطرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، فهو كفيل بالمحافظة على هوية الوطن ومؤهله للانفتاح على باقي الحضارات. منذ فجر الاستقلال سهر المغرب على إعطاء النظام التعليمي الأولوية في مسلسل الإصلاحات. انطلق ببناء نظام تعليمي يروم تأهيل الفرد من خلال إمداده بالميكانيزمات والآليات

<sup>76</sup>- المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل إعداد وتدبير أنشطة الدعم البيداغوجي للسلك الابتدائي، المشروع 5، دليل إعداد وتدبير أنشطة الدعم - السلك الابتدائي، 2010، ص

<sup>77</sup>- م.س، ص 14.

<sup>78</sup>- م.س، ص 14.

<sup>79</sup>- م.س، ص 14.

الضرورية لبناء تعلماته من أجل اندماج فعال في الحياة بثتى مجالاتها وتمكنه من الابتكار والإبداع مساهما في بناء مجتمع قادر على رفع التحديات في عالم الحداثة ومجتمع المعرفة<sup>80</sup>. فدأب المغرب على بناء لبنة أول إصلاح تعليمي من خلال المخطط الخماسي (1960-1964)، المخطط الثلاثي (1965-1967)، المخططات الخماسيات (1968-1972/1973-1977)، المخطط الثلاثي (1978-1980) والمخطط الخماسي (1981-1985)، وصولا إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2010 (عشرية وطنية التربية)، بحيث شكل منعطفا كبيرا في مسلسل الإصلاحات. الذي كان من مبادئه الأساسية التشيبت بمبادئ العقيدة الإسلامية التي ترمي إلى إعداد مواطن يتسم بالاستقامة والإصلاح والتسامح، شغوف بطلب العلم، بناء نظام تعليمي يحترم الثوابت والمقدسات وحب الوطن والتشيبت بالملكية الدستورية، كما يسعى إلى الحفاظ على التراث الحضاري والثقافي للبلاد موقفا ايجابا بين الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة، طموحا إلى المضي قدما في مجال العلوم والتكنولوجيا المتقدمة والمساهمة في تطويرها. كما حرص الميثاق على جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية حريصا على صقل ملكاته وتطوير حاجياته البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية حتى يصبح قادرا على الاندماج في المجتمع بإيجابية ومسايرة باقي أطفال العالم، وصولا إلى بناء مدرسة مغربية جديدة مفعمة بالحياة ومنفتحة على محيطها<sup>81</sup>.

لقد جاء المخطط الاستعجالي (2009-2012) الذي شكل رؤية متكاملة قابلة للإنجاز في ظرف وجيز معتمدا في قراراته ومبادئه على نتائج تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008، حيث اعتمد المخطط على مبدأ جوهرى موجه يتجلى في جعل المتعلم في قلب منظومة التربية والتكوين وذلك بتوفير تعلمات تغني معارفه وكفاياته الأساسية والحرص على التصديق الفعلي لإلزامية التمدرس إلى غاية بلوغ سن 15. كما سعى المخطط إلى خلق روح المبادرة والتفوق في المؤسسة الثانوية وفي الجامعة<sup>82</sup>.

قبل التنزيل الأولي للرؤية الاستراتيجية كان لابد من تنزيل وتفعيل التدابير ذات الأولوية التي اعتمدها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني كمرحلة انتقالية لتجاوز بعض اختلالات منظومة التربية والتكوين في إطار مقاربة مندمجة ونسقية، تعتمد في جوهرها على توفير الأرضية المناسبة لاندماج الرؤية على المدى المتوسط والطويل معتمدة على الانفتاح على باقي الشركاء<sup>83</sup>.

هذه التدابير أعدت اللبنة الأساسية للرؤية الاستراتيجية 2015-2030 التي دأبت إلى تعميم التعليم لتحقيق الإنصاف والمساواة على الصعيد المجالي والاجتماعي. وذلك بالعمل على بناء مدرسة مغربية قادرة على تحقيق الهدف مانحة في نفس الوقت تربية وتعلما ذاتا جودة عالية، فقد جاءت الرؤية الاستراتيجية بهدف إعطاء نفس جديد للإصلاحات التي باشرها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي كان من ثمارها تحقيق نسب متقدمة على مستوى الإلزامية، وتمدرس الفتيات مسجلا

<sup>80</sup>-ذ. عادل مهون، تاريخ إصلاح التعليم بالمغرب من الاستقلال إلى اليوم، الصفحة 2.

<sup>81</sup>-الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص 1-2.

<sup>82</sup>-المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، من أجل نفس جديد للإصلاح تقديم البرامج الاستعجالي 2009-2012.

<sup>83</sup>-المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم المهني، مذكرة إطار في شأن التنزيل الأولي للرؤية الاستراتيجية 2015-2030 من خلال تفعيل التدابير ذات الأولوية، 12 أكتوبر 2015، ص 1-2.

تراجعا في نسب الأمية من خلال تطور برامج التربية الغير النظامية. كما تزايدت مؤسسات التعليم العتيق وازدياد الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التكوين المهني، إضافة إلى ارتفاع أعداد الطلاب بالتعليم الجامعي وارتفاع التمدد بالتعليم الخصوصي المدرسي والجامعي والتكويني، لهذا جاءت الرؤية الاستراتيجية بهدف واضح ألا وهو "... لترسيخ مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء..."<sup>84</sup>

وجاءت هذه الرؤية "... إلى إطلاق مشاورات موسعة شملت الفاعلين في المدرسة، والأطراف المعنية المستفيدة، والشركاء، والقطاعات المسؤولة عن التربية والتكوين والبحث العلمي، ومن له رأي في الموضوع من الكفاءات الوطنية والخبراء، لقد كانت الغاية هي مشاركة أكبر عدد ممكن من المغاربة في "مسألة المصير" بخصوص مواقع المدرسة المغربية واستشراف آفاقها"<sup>85</sup>.

وأخيرا جاء القانون الإطار 51.17 الذي يعد ترجمة قانونية وتشريعية للرؤية الاستراتيجية ترمي هذا الإصلاح وتنفيذه وإنجاحه بجعل المدرسة المغربية مفتوحة على الجميع هدفها تأهيل الرأسمال البشري بدعمها لمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص وتقديم تعليم جيد بغية الارتقاء بالفرد وتقديم المجتمع. وهي المساواة التي لن تتأتى إلا بتعميم تعليم ناجح وإلزامية التعليم الأولي، ومنح التمييز الإيجابي لفائدة أطفال الأوساط الهشة، مع إعطاء اهتمام خاص لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة أو في وضعية خاصة وذلك من أجل ضمان متابعة الجميع لدراسته بمختلف أطوار وأسلاك التعليم<sup>86</sup>.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين تسلم شعلة الإصلاحات التي توصلت حتى القانون الإطار مكملة بعضها البعض. إصلاحات هدفها الرقي بالفرد من خلال منحه تعليما ذا جودة قادرا على مناقسة باقي الأنظمة التعليمية العالمية. منتجا مواطنا صالحا متسامح محبا لوطنه محافظا على هويته.

إلا أن هذه الإصلاحات اعترض سبيلها مجموعة من المعوقات حالت دون وصولها إلى الأهداف المنشودة والمسطرة سلفا، حيث ظلت ظاهرة الهدر المدرسي تشكل تحدياً أرق من نظري الإصلاح. هكذا سنعرض بإيجاز أهم النسب والاعداد التي خلفها الهدر المدرسي انطلاقا من إحصائيات رسمية مقدمة من طرف المجلس الأعلى للتربية والتكوين وفق مجموعة من المعايير.

### III. تطور ظاهرة الهدر المدرسي في المنظومة التربوية: مقارنة كمية

للقوف على مكامن الخلل والاسباب التي جعلت ظاهرة الهدر المدرسي متفاقمة وجد مقلقة للساهرين على الشأن التربوي، قام المجلس الاعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بإنجاز دراسات وفق معايير محددة أسفرت عن إحصائيات رسمية. هذه المعايير كانت مرتبطة بالانقطاع عن الدراسة وهمت الابقاء على المتعلمين في المدرسة والاسلاك التعليمية والوسط والنوع وطبيعة المؤسسة ووفق المجالات التربوية.

<sup>84</sup>- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، ص13.

<sup>85</sup>- م.س، ص6-7.

<sup>86</sup>- القانون الإطار 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الديباجة.

## 1- الانقطاع عن الدراسة والابقاء على المتعلمين في المدرسة<sup>87</sup>

في هذا المحور سنعتمد على الإحصائيات المقدمة من طرف المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، حيث أن فأهداف الميثاق تحققت بنسبة 90% لنهاية السلك الابتدائي، و80% لنهاية الثانوي الإعدادي و60% لنهاية الثانوي التأهيلي، إضافة إلى أن 40% حصلوا على شهادة البكالوريا. كما تم إعداد دراسة على ثلاث أفواج من التلاميذ الجدد المسجلين في السلك الابتدائي العمومي سنوات 2001/2000 و2002 ومساراتهم الدراسية. بالنسبة للفوج 2000-2011 فمن بين 100 تلميذ مسجل في السنة الأولى من السلك الابتدائي العمومي، 35% أنهوا دراستهم بالسلك الابتدائي بينما لم يبق إلا 18% منهم السلك الإعدادي و6% السلك التأهيلي، أما الحاصلون على البكالوريا فقد كانت 3% منهم، أما بالنسبة للفوج 2001-2012 فقد نقصت النسبة بالنسبة لنهاية السلك الابتدائي ب 34% فيما ظلت نسب الأسلاك الأخرى والبكالوريا نفسها مثل الفوج السابق. أما الفوج الأخير 2002-2013 فقد سجل نفس نسبة الفوج الثاني لنهاية السلك الابتدائي. أما نهاية الإعدادي فقد بلغت 19% ونهاية التأهيلي بلغت 7% والحاصلون على البكالوريا 4%. أما بالنسبة لفوج مدرسة النجاح فقد وصل إلى السنة الرابعة ابتدائي 57% من التلاميذ المسجلين برسم سنة 2009-2010 مما يفسر انخفاضا في نسبة الهدر المدرسي وخصوصا الانقطاع المبكر عن المدرسة.

كما غادر حوالي 3 ملايين تلميذ مقاعد الدراسة قبل الوصول إلى السنة الأخيرة من التعليم الثانوي الإعدادي ونصفهم لا يستوف الدراسات الابتدائية بين سنتي 2000-2012، بينما تراكم أعداد المنقطعين عن الدراسة في السنة الأخيرة من التعليم الإعدادي، وفي السنتين الأوليين من التعليم الثانوي التأهيلي قد بلغ، بالضبط بين سنة 2000 و2012 المليون و300 منقطع. وبلغت الأعداد المتراكمة للمنقطعين عن الدراسة في مستوى البكالوريا في نفس الفترة 558000 تلميذ لم يستوعب التكوين المهني الا 91% منهم.

لم يتوفق الميثاق الوطني في تحقيق أحد أهدافه والمتمثل في اتمام التلاميذ الاسلاك التعليمية في حين حسن المخطط الاستعجالي من نسب استكمال المتدربين بتعليمهم بجميع الاسلاك. لذا وجب التحكم في العوامل المساعدة على البقاء على قيد الحياة المدرسية والتمثلة أساسا في عوامل مرتبطة بمنظومة التعليم كالجودة وأخرى مرتبطة بالمتعلمين المهنيين بالانقطاع عن الدراسة عبر الدعم الاجتماعي كعملية تيسير والمبادرة الملكية مليون محفظة بالإضافة إلى الدور الذي يلعبه شركاء المدرسة عبر توفير النقل المدرسي. كما أن الانقطاع المبكر عن الدراسة خاصة بأسلاك إجبارية التعليم أنتج متدربين غير مكونين بما فيه الكفاية لولوج سوق الشغل والاندماج فيه. هذا التدفق المهول من المنقطعين جعل مؤسسات التربية الغير النظامية والتكوين المهني عاجزة عن استيعابهم جميعا.

<sup>87</sup>- المملكة المغربية، الهيئة المغربية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2103، المكتسبات والمعوقات والتحديات، دجنبر 2014، ص 90-93.

## 2- الانقطاع الدراسي في مختلف الأسلاك<sup>88</sup>

رصد تقرير خاص بالانقطاع عن الدراسة أنجز من طرف المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، أنه خلال سنة 2015 بلغ عدد التلاميذ الذين انقطعوا عن الدراسة 508300 تلميذ وتلميذة بنسبة 8,8% على الصعيد الوطني في جميع الأسلاك التعليمية، انخفض هذا العدد بشكل ملموس سنة 2016 ليبلغ عدد المنقطعين عن الدراسة 407674 بنسبة 7,7%، عاد العدد للارتفاع سنتي 2017 و2018 ليبلغ 431876 بنسبة 7,4%.

نسبة الانقطاع مرتفعة بالنسبة للسلك الأساسي بـ 78,3% من مجموع التلاميذ المنقطعين حوالي 338000 انقطاع في السلكين الابتدائي والاعدادي، وانخفاض عدد الانقطاعات عن الدراسة في الابتدائي منذ 2015 واستقراره خلال سنتي 2017 و2018 حوالي 126000 منقطع، في حين ازداد عدد الانقطاعات بشكل مقلقل ليصل عتبة 212000 سنة 2018 متجاوزا العدد المسجل سنة 2015 بينما الانقطاع على المستوى التأهيلي فهو متحكم فيه.

نسب الانقطاع في الابتدائي والاعدادي والتأهيلي يميل إلى الانخفاض منذ 2015 مع انخفاض دال سنة 2016 ثم بطيء جدا سنة 2017 و2018 بينما نسبة الانقطاع في الإعدادي ازدادت وبلغت ذروتها سنة 2018 بنسبة 14,3%. كما أن نسب الانقطاع تصبح مرتفعة وتبلغ أقصاها في المستويات الإشهادية بمختلف الأسلاك التعليمية سنة 2018 حيث أن نسبة الانقطاع في السنة السادسة هي 12,4% و 19,3% في السنة الثالثة إعدادي و 17,2% في السنة الثانية بكالوريا.

صعوبة الانتقال من سلك إلى آخر يعدد عاملا محدد في ارتفاع بسبب الانقطاع بالمستويات الإشهادية بمختلف الأسلاك التعليمية (السنة السادسة ابتدائي- الثالثة إعدادي- الثانية بكالوريا). ويفسر هذا الارتفاع بالعرض المحدود لكل من التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي ناهيك عن تراكم السن نتيجة التكرارات المتتالية وعن الفقر كعامل اجتماعي.

## 3- الانقطاع الدراسي حسب الوسط<sup>89</sup>

الانقطاع بين الوسطين متقاربة جدا، وفي كل الأسلاك التعليمية مجتمعة 7,3% في الوسط الحضري و 7,5% في الوسط القروي سنة 2018. كما أن الانقطاع بالسلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي بالوسط القروي في نفس السنة سجل نسبة أكبر من الوسط الحضري 4,8% بالوسط القروي مقابل 2,2% بالوسط الحضري. كما سجلت نسبة الانقطاع بالسنة السادسة بالوسط القروي أعلى النسب بـ 18,1% بينما في الوسط الحضري بلغت 5,9%. أما بالنسبة للثانوي الإعدادي بلغت نسبة الانقطاع في الوسط القروي 16,8% مقابل 12,9% في الوسط الحضري، وتسجيل نسبة 22,7% مقابل في الوسط الحضري مقابل 17,7% في الوسط الحضري نسبة المنقطعين بالنسبة للثالثة إعدادي (المستوى الإشهادي).

<sup>88</sup>- المملكة المغربية، الهيئة المغربية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الاطلس المجالي التربوي للانقطاع الدراسي، تحليل فوج 2014-2018 والخرائطية الإقليمية، 2019، ص 15.

<sup>89</sup>- م.س، ص 16.

نسبة الهدر المدرسي جد متقاربة بالنسبة للأسلاك الثلاث مجتمعة بالوسطين القروي والحضري لكنها جد مرتفعة في التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي بالوسط القروي، مع تسجيل أعلى نسبة بنفس الوسط بالثالثة إعدادي مقارنة مع السلك الابتدائي والثانوي التأهيلي.

#### 4- الانقطاع الدراسي حسب النوع<sup>90</sup>

سجلت نسبة انقطاع الإناث ارتفاعا مقارنة بنسبة لانقطاع الذكور بالتعليم الثانوي بشقيه، حيث غادر 11,6% من الإناث سلك الثانوي الإعدادي، و8,8% غادرن سلك الثانوي التأهيلي، بينما بلغت نسبة الذكور 16,6% في الإعدادي و11,9% في الثانوي التأهيلي، الشيء نفسه في التعليم الابتدائي، حيث بلغت نسبة الإناث 3,9% مقابل 3,4% للذكور، كما غادرن السنة السادسة ابتدائي بنسبة أكثر من الذكور حيث بلغت 14,6% مقابل 10,4%.

كما أن الإناث بالوسط القروي تسجلن نسبة انقطاع بلغت 5,6% في التعليم الابتدائي مقابل 4% من الذكور، بينما الذكور يعانون أكثر من الانقطاع في الوسط القروي بالثانوي بسلكه الإعدادي والتأهيلي، كما لوحظ بالنسبة السادسة ابتدائي في الوسط القروي ارتفاع نسبة انقطاع الإناث عن الذكور بنسبة 23,4% مقابل 13,6% إلا أن الذكور القرويون ينقطعون عن التعليم الإعدادي بنسبة 19% مقابل 13,8% من الإناث وخاصة في السنة الثالثة إعدادي التي يغادر فيها الدراسة 24,6% من الذكور كل سنة مقابل 20,1% من الإناث.

بينت الاحصائيات السابقة أن نسبة انقطاع الفتاة بالوسطين الحضري القروي تظل مرتفعة مقارنة بنسبة انقطاع الذكور خلال المرحلة الابتدائية خصوصا بالمستوى السادس. إلا انها تنخفض بالنسبة للذكور خلال مرحلتي سلك الثانوي.

#### 5- الانقطاع الدراسي حسب طبيعة المؤسسة<sup>91</sup>

سنة 2018 جاءت المدارس الفرعية في الرتبة الأولى في نسبة الانقطاع ب 5,6% ثم 5,4% بالمدارس الجماعية ثم 4,1% بمجموعة مدارس، و2,2% بالمدارس المستقلة. أما بالنسبة للإعدادي فقد عرفت نويات الإعداديات نسبة انقطاع أكبر من الإعداديات العادية حيث سجلن 16,4% مقابل 14,1% على التوالي، كما عرفت ثانويات التعليم الأصيل نسبة انقطاع أكبر من الثانويات التأهيلية ب 14,9% مقابل 5%.

رغم أن البرامج والمحتويات الدراسية هي نفسها والأطر التربوية تتمتع بنفس المؤهلات تفمصيلر التلميذ بالاستمرار في الدراسة أو انقطاعه يبقى رهينا بطبيعة المؤسسة.

#### 6- الانقطاع الدراسي وفق المجالات الترابية<sup>92</sup>

جهات مراكش آسفي، وطنجة-تطوان الحسيمة وبني ملال-خنيفرة والرباط سلا-القنيطرة أكثر الجهات تأثرا بالانقطاع الدراسي في الأسلاك التعليمية الثلاث (من 7,42% إلى 7,86%) تليها جهتي فاس-مكناس والدار البيضاء- سطات في

<sup>90</sup> م.س، ص16-17.

<sup>91</sup> م.س، ص18.

<sup>92</sup> م.س، ص18.

الوسط (6,87% و 7,2% على التوالي) بينما سجلت الأقاليم الجنوبية وجهتي درعة-تافيلالت وسوس ماسة انخفاضا في نسب الانقطاع على الصعيد الوطني (على التوالي 5,09% و 6,39%) حسب إحصائيات 2018.

معيار الانقطاع حسب الجهة جاء لإعطاء نسب جد مفصلة للهدر المدرسي قصد الوقوف على مكامن أسبابه والعمل على التصدي له.

لقد تنوعت المعايير المتعمدة لدراسة الهدر المدرسي بغية تقديم نتائج جد مقنعة، رسمية وكافية، محاولة لرفع كل لبس متعلق بهذه الظاهرة واملأ في توقيف نزيها، ثم لم لا اجتثاثها بالكامل.

ظاهرة الهدر المدرسي أخذت تظهر للوجود منذ أول اصلاح للمنظومة التربوية، فكل محطة تناولتها وفق منظور خاص، ورؤية معينة.

كيف تم تناولها من طرف الميثاق الوطني للتربية والتكوين مرورا بالمخطط الاستعجالي والرؤية الاستراتيجية حتى بلورة القانون الإطار 51.17؟

#### **IV. ظاهرة الهدر المدرسي من خلال وثائق مشاريع الاصلاح من الميثاق الى الرؤية**

الملاحظ أن هذه الإصلاحات جعلت من التلميذ المحور الرئيسي، حيث أولته عناية خاصة، كما حرصت على تمكين المتعلم من تحقيق كامل امكاناته عبر أفضل تملك للكفايات المعرفية والتواصلية والعلمية والعاطفية والوجدانية والابداعية، ومواصلة بناء تعلماته بكل الأسلاك وعدم الانقطاع والتتويج بدبلوم أو شهادة تجعله قادرا على الاندماج في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية ومواكبة تطورات المجتمعات الأخرى والانفتاح عليها.

#### **1- الميثاق الوطني للتربية والتكوين**

فجدد أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد حرص على عدم انقطاع التلميذ عن المدرسة وأشار إلى ذلك في المجال الأول: نشر التعليم وربطه بالمجال الاقتصادي من خلال الدعامة الأولى: تعميم تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب حيث جاء فيها أن "تبذل كل الجهود لاستقطاب جميع المتمدرسين، وضمان تدرجهم الدراسي على نحو متواصل، مواظب ومكمل بالنجاح على أوسع نطاق، للقضاء تدريجيا على الانقطاع والفشل الدراسي، والمتابعة المتقطعة أو الصورية للدراسة. ويدخل في عوامل استقطاب التلاميذ وحفزهم ومساعدتهم على النجاح، تقريب المدرسة من المستفيدين منها وفق مقتضيات المادة 160 والعناية بها، وتحقيق مختلف الشروط المنصوص عليها في المواد 139 إلى 143 من هذا الميثاق، وكذا مقتضيات المتعلقة بحفز المدرسين"<sup>93</sup>. ومن خلال الدعامة الثانية: التربية غير النظامية ومحاربة الأمية، محاربة الأمية حيث ركز على "فئة الشباب في سن التمدرس، البالغين أقل من 20 سنة من العمر، الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالمدرسة

<sup>93</sup>-الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص4.

أو الذين اضطروا إلى الانقطاع عنها في سن مبكرة، مما ارتد بهم إلى الأمية؛ وتحتاج هذه الفئة لفرصة دراسية ثانية في إطار التربية غير النظامية"<sup>94</sup>

الميثاق أولى اهتماما كبيرا لظاهرة الهدر المدرسي وصنفها في تطلعات أهدافه من خلال محاربة الانقطاع عن الدراسة والفشل الدراسي وذلك ببذل مجموعة من الجهود قصد تحفيز المتعلمين ومساعدتهم على النجاح بتقريب المدرسة منهم. كما أعطى للمقطعين منهم في سن مبكرة البالغين أقل من عشرين سنة فرصة ثانية للتمدرس في إطار التربية غير النظامية.

## 2- البرنامج الاستعجالي

أما في البرنامج الاستعجالي فقد أولى أهمية خاصة بمحاربة ظاهرة التكرار والانقطاع، فمن المبدأ الموجه للبرنامج الاستعجالي وأهدافه الرئيسية من خلال التحقيق الفعلي لإلزامية التمدرس إلى غاية بلوغ سن 15 من العمر: "...محاربة ظاهرة التكرار والانقطاع عن الدراسة"<sup>95</sup>. وأشار كذلك في المجال الأول<sup>96</sup>: التحقيق الفعلي لإلزامية التعليم إلى غاية بلوغ سن 15 .. محاربة ظاهرة التكرار والانقطاع عن الدراسة و"دعم الإجراءات الهادفة إلى تقليص ملموس لآثار الحواجز السوسيواقتصادية أو الجغرافية المحتملة، التيقف عائقا أمام ولوج التلميذ المنظومة التعليمية، وتشكل الأسباب الرئيسية لعدم الالتحاق بالمدرسة أو الانقطاع عن الدراسة، كتطوير العرض وتشجيعه من لدن الداخليات والمطاعم المدرسية والنقل المدرسي ومختلف أشكال الدعم المادي" و"وضع خطة فعالة لمحاربة ظاهرتي التكرار والانقطاع عن الدراسة." و"تذليل الصعوبات السوسيواقتصادية والجغرافية التي تحول دون ولوج التعليم الإلزامي، وتشجيع استمرار المتدربين في التعليم بمحاربة أسباب الانقطاع الدراسي." و"لا يمكن تحقيق مبدأ تعميم التعليم الإلزامي، وإبقاء المتدربين في أسلاك التعليم، دون توفير استراتيجية للدعم الاجتماعي القوي والهادف، تسمح بالمحاربة الفعالة للأسباب الرئيسية المساهمة في عزوف التلاميذ عن التمدرس والانقطاع الدراسي التي تتمثل في بعد المدرسة، وفي ارتفاع تكاليف التمدرس وتشغيل الأطفال." و"ينم هذا التدبير، ضمن البرنامج الاستعجالي، عن وجود إرادة واضحة لدى الوزارة للقضاء على أحد الأسباب الرئيسية وراء انعدام التمدرس والانقطاع المدرسي، من خلال التغلب على العوائق الجغرافية التي تحول دون ولوج التمدرس."

ومن خلال المشروع<sup>97</sup>: محاربة ظاهرة التكرار والانقطاع عن الدراسة نفترض محاربة ظاهرتي التكرار والانقطاع عن الدراسة: "نفترض محاربة ظاهرتي التكرار والانقطاع عن الدراسة:

- ضرورة معرفة وضعية التلاميذ بصورة دقيقة حتى يتسنى الرصد المبكر لمن يعانونهم صعوبات دراسية وتحديد التدابير الأكثر ملاءمة لمعالجتها.

-تنظيم دعم دراسي للتلاميذ ذوي الثغرات، ومصاحبة فعالة لعملية تأهيلهم لمواكبة الدراسة وتجنب مغادرتهم المدرسة.

<sup>94</sup> - م.س، ص5.

<sup>95</sup> - البرنامج الاستعجالي، ص8

<sup>96</sup> - م.س، ص8.

<sup>97</sup> - م.س، ص21-22.

وسيتم اتخاذ إجراءات جذرية بخصوص المحورين المذكورين بهدف اجتثاث هذه الظاهرة نهائياً. ومن خلال التتبع الفردي للتلاميذ بـ "سيتم، كندبير وقائي، وضع خطة للتتبع الفردي للتلاميذ منذ السنة الأولى للتعليم الابتدائي، وطيلة سنوات التمدرس به. وستمكن من رصد التلاميذ المتعثرين دراسياً وإيجاد حلول لحالاتهم قبل وصولهم إلى وضعية الفشل الدراسي، والانقطاع عن الدراسة". وكذا في المجال 2: حفز المبادرة والتميز في الثانوية التأهيلية والجامعة من خلال المشروع<sup>98</sup>: تحسين العرض التربوي في التعليم العام من خلال "سيوضع نظام للتوجيه طيلة السنة النهائية للباكالوريا يقدم للتلاميذ كافة المعلومات اللازمة للقيام باختيار متميز لمسارهم في التعليم العالي. وسيتم تقديم هذا النظام بتفصيل في المشروع 21 والمتعلق "بإرساء نظام ناجح للإعلام والتوجيه."

كما سيتم تبني نظام للتأطير بالنظير حيث يوكل لطلبة الدكتوراه بمصاحبة الطلبة الجدد الملتحقين بسلك الإجازة، تيسيراً لاندماجهم في الحياة الجامعية وتكيفهم مع نمط اشتغالها.

وستنظم بموازاة مع ذلك دروس لتأهيل الطلبة الجدد خلال الأسبوع الأول من سلك الإجازة لتمكينهم من استيعاب تقنيات العمل الخاصة بالجامعة."

تناول المخطط الاستعجالي ظاهرة الهدر المدرسي من خلال الانقطاع عن الدراسة والتكرار بحيث أعطاهما الأولوية أيضاً ضمن برامجه الإصلاحية. فقد شدد البرنامج الاستعجالي على محاربة الانقطاع والتكرار من خلال البحث عن أسبابهما وآثارهما السوسيوثقافية والجغرافية المحتملة والتغلب عليهما والتي تحول أيضاً دون ولوج المتعلم للمدرسة. كما حرص على تشجيع التمدرس حتى نهايته من خلال الدعم الاجتماعي كبناء الداخليات والمطاعم المدرسية. ووضع استراتيجيات وتدابير تشخص حالة المتعلم بدقة قصد تحديد الصعوبات التي تضطره للانقطاع المبكر عن الدراسة والتغلب عليها. وأفرد المخطط تدابير وقائية، من خلال تفعيل الحياة المدرسية<sup>99</sup> محاولة منه لاجتثاث ظاهرة الانقطاع عن الدراسة والتكرار من خلال الدعم الدراسي للمتعثرين والتتبع الفردي للتلميذ طوال مسيرته الدراسية بحفزه في الثانوي والجامعة عن طريق مبادرات التميز. وعول البرنامج الاستعجالي على التوجيه خصوصاً للتلاميذ البكالوريا حتى يكونوا موفقين في دراستهم الجامعية هناك حيث التعليم بالنظير لطلبة الدكتوراه لمواكبة التحاق الطلبة الجدد.

### 3- التدابير ذات أولوية

أما التدابير ذات أولوية فقد تطرقت إليه من خلال المحور الخامس: تحسين العرض المدرسي، جاء فيه: "...إلى جانب ارتفاع نسب الهدر المدرسي الذي يظل من التحديات الكبرى التي تواجه المنظومة التربوية، خاصة بالنسبة للفتاة القروية..."<sup>100</sup>.

<sup>98</sup>- م.س، ص44.

<sup>99</sup>- المذكرة الوزارية 2011×155 الخاصة بتفعيل الحياة المدرسية.

<sup>100</sup>- التدابير، ص 9.

هكذا تطرقت التدابير ذات الأولوية من خلال المحور الخامس الذي يهتم توسيع العرض المدرسي بشكل مقتضبللمظاهرة المدروسة عبر تحديد المصطلح "الهدر المدرسي" كأحد الأشكاليات التي تحول دون تعميم التعليم الاساسي وتحد من نجاعة المنظومة التربوية ككل خصوصا بالوسط القروي.

#### 4- الرؤية الاستراتيجية

أما الرؤية الاستراتيجية فقد تطرقت إلى ظاهرة الهدر المدرسي من خلالالرافعة الأولى<sup>101</sup>: تحقيق المساواة في ولوج التربية والتكوينعبر "... مواصلة الجهود الهادفة إلى محاربة الهدر والانقطاع المدرسيين وتجفيف منابعهما، واعتماد برامج تشجيعية لتعبئة وتحسيس الأسر بخطورة الانقطاع عن الدراسة فيسن مبكرة، وتقوية دور «مدرسة الفرصة الثانية» في إعادة إدماج اليافعين والشباب، إما في التعليم النظامي أو التكوين المهني، أو إعدادهم للاندماج السوسيو مهني". ومن خلال الرافعة الثالثة<sup>102</sup>: تخويل تمييز إيجابي لفائدة الأوساط القروية وشبه الحضريةوالمناطق ذات الخصائص بحيث "... من أجل تعميم تعليم إلزامي منصف وذو جودة دون تمييز مجالي، يتم توجيه أقصى الجهود لتحقيق الأمتثل لهذاالهدف بالوسط القروي، اعتبارا للصعوبات التي يواجهها المتعلمون وأسرههم بهذا المجال الترابي. إلى جانب ذلك، تقتضي الاستجابة لمتطلبات الإنصاف وتكافؤ الفرص تخصيص التمدرس بالوسط القروي بتمييز إيجابيبيسر تعليميا بفرص متكافئة لفائدة الفتيات والفتيان بهذا الوسط، وتوفير كل وسائل تحسين تمدرسهم من كل أسباب الانقطاع المبكر والهدر". وفي الرافعة السابعة: إرساء مدرسة ذات جدوى وجاذبية من "... أجل مدرسة ذات جاذبية ومفعمة بالحياة، تضمن المواظبة على الدراسة وتيسر المتابعة السلسة لمسارها، وتوفر وشرط النفتح والإقبال على التعلم، ولاسيما في التعليم الإلزامي، وتضع بالترديد حدًا لكل أشكالالانقطاع والهدر، فإن السلطات الوطنية والجهوية والمحلية المكلفة بالتربية والتكوين، مدعوة، بتعاون معالقطاعات الحكومية والمؤسسات المعنية، ومع هيئات المجتمع المدني، إلى تركيز الجهود "... وكذا الرافعة الحادية عشر<sup>103</sup>: مأسسة الجسور بين مختلف أطوار أنواع التربيةوالتكوين بتوفير " التعليم المدرسي والتكوين المهني، لضمان تكافؤ الفرص، وتقوية التنافسية، وتعزيز العدالة الاجتماعية، والإسهامالجيد في معالجة معضلات: الهدر، والانقطاع، والتكرار."

واصلت الرؤية الاستراتيجية الجهود لمحاربة الهدر والانقطاع المدرسيين وتبنت مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص في التربية والتكوين املا في تجفيف منابع الظاهرتين، عن طريق برامج تشجيعية وتحسيس الاسر بخطورة الانقطاع المبكر. كما خلقت مدرسة الفرصة الثانية لمنح اليافعين والشباب المنقطعين عن الدراسة فرصة تمدرس ثانية في إطار تعليم نظامي أو تكوين مهني أو اندماج سوسيو مهني. وأفردت الوسط القروي بتمييز ايجابي هدفه تقديم تعليم ذا جودة في اطار المساواة ودون تمييز مجالي. ولمواجهة الظاهرتين وجب التعاون الايجابي والفعال بين السلطات الوطنية والجهوية والمحلية الساهرة على الشأن

<sup>101</sup> - المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، ص 14.

<sup>102</sup> - م.س، ص 15.

<sup>103</sup> - م.س، ص 29.

التعليمي معالقات الحكومية والمؤسسات المعنية، ومع هيئات المجتمع المدني. وأخيرا العمل على تحقيق العدالة الاجتماعية والتكامل الايجابي بين كل أطوار أنواع التربية والتكوين.

أما القانون الإطار 51.17 فقد جاء في ديباجته أن "...وحيث إن تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص يستوجب الاستناد إلى مجموعة من الرافعات أهمها "...مواصلة الجهود الهادفة إلى التصدي للهدر والانقطاع المدرسيين، ووضع برامج تشجيعية لتهيئة وتحسيس الأسر بخطورة الانقطاع عن الدراسة في سن مبكر).<sup>104</sup>

ومن خلال الباب الثاني: مبادئ منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وأهدافها ووظائفها المادة 3:

"... محاربة الهدر والانقطاع المدرسيين بكل الوسائل المتاحة، وإعادة إدماج المتعلمين المنقطعين عن الدراسة في إحدى مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، أو إعدادهم للاندماج المهني".

عزز القانون الإطار وزكى مجهودات الرؤية الاستراتيجية في التصدي لظاهرتي الهدر والانقطاع المدرسيين خلال تحسيس الأسر بخطورة الظاهرتين وتشجيعهم لثني أطفالهم عن الانقطاع المبكر عن الدراسة. كما دعى الى ادماج المنقطعين منهم لإعطائهم فرصة ثانية للتدريس.

كل الإصلاحات منذ الميثاق سعت بكل سياساتها وخطاباتها الى التصدي لظاهرة الهدر المدرسي ومحاولة اجتثاثه من جذوره متعمدة على تدابير واستراتيجيات وصفت بالفعالة. الا ان المنظومة التربوية لا زالت تعاني الأمرين من الظاهرة وتحاول نسف كل المجهودات المبذولة. التنظير قائم وواضح ولكن يبقى المشكل في التنفيذ.

## V. سياسات محاربة الهدر المدرسي أزمة تصور أم أزمة تنفيذ /تنزيل؟

الوزارة الوصية على قطاع التربية والتعليم جعلت نصب أعينها الاهتمام بهذا القطاع الحيوي وأعطته الأولويات في مسلسل الإصلاح منذ بداية الاستقلال إلى يومنا هذا، فقامت بوضع مجموعة من المخططات، الاستراتيجيات، الموثائق والقوانين هدفها تحسين جودة التعليم والرقى بالتلميذة والتلميذ ومنحهما تعليما كافيا يهتم كل جوانب الحياة، إلا أن الوزارة اصطدمت بأحد المشاكل الذي ظل يؤرقها منذ بداية الإصلاح إلى يومنا وهو الهدر المدرسي. فمنذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى القانون الإطار 51.17، أعطيت أهمية كبرى للتصدي إلى هذه الظاهرة واجتثاثها من خلال مجموعة من القوانين والتدابير ووضع مجموعة من الخطط ورصد موارد بشرية ومالية هامة لتفي بهذا الغرض، إلا أن الإحصائيات التي قدمناها لازالت تبرز عدم قدرة هذه التدابير على صد هذه الظاهرة. فالنصوص التشريعية والسياسية واضحة والتصورات هادفة لمحاربة الهدر المدرسي بكل الأسلاك التعليمية. فقد جاء في تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في البند الفرعي المرتبط بالانقطاع الدراسي يشكل مصدرا مهما في العجز المسجل في بعد الإنصاف، وهو ما يؤكد أن البلاد وإن كانت قد حققت تقدما ما مهما في مجال ولوج التربية الأساسية، وفي إنصاف النوع فإنها لا تزال متأخرة في

<sup>104</sup>-ديباجة القانون الإطار 51.17.

محاربة الانقطاع الدراسي".<sup>105</sup> لا يمكن إنكار ما قامت به الدولة وما بذلته من مجهودات جاهدة لمحاربة الهدر المدرسي خاصة بالسلك التعليمي الإلزامي (من ست سنوات إلى ستة عشر سنة)، فقد قامت السلطات بوضع مجموعة من البرامج للدعم الاجتماعي (مطاعم مدرسية، منح، داخلية، برنامج تيسير) خاصة بالأوساط الهشة والمحرومة للحد قدر المستطاع من الهدر المدرسي.

فمن خلال الإحصائيات المقدمة سلفا ما يثير انتباهنا أن هذه الظاهرة كثيرة التقلبات، فكلما سنت الدولة مجموعة من التدابير والإجراءات لمحاربتها نتفاجأ بازديادها عبر الأرقام والإحصاءات المقدمة سنة بعد سنة. هذا النزيف لا يمكن إيقافه إلا بالتصدي إلى الأسباب الرئيسية له أو أن نتحكم فيها على الأقل (الفقر، الهشاشة، الرسوب...). فنحن أمام أزمة التربية تهدد مستقبل الأجيال الناشئة ومصير البلاد وتشكل تحديا للأمة. وتتجلى أهم مظاهر هذه الأزمة في انعدام المساواة وتعميق الفوارق، فالمدرسة المغربية بمفهومها الجديد لم تنجز مهمتها بالشكل المطلوب والمتجلي في فك الارتباط بين الفوارق الاجتماعية الأصلية الموجودة بين التلاميذ ومستقبلهم المدرسي والاجتماعي، مما يوجب ارتفاع العجز التربوي وأزمة التربية على كافة المستويات. هذا كله يصيب حكمة التربية والتكوين بأعطاب بنيوية وأخلاقية تقف سدا مانعا تحول إلى عدم اكتمال أي إرادة للتغيير.

فالدراسات المنجزة مؤخرا بينت أن الفئات الهشة والمحرومة لا تولي اهتماما كبيرا للاستثمار في الرأسمال البشري وخصوصا في مجال التربية بسبب التفاوت في الدخل. فالفوارق الاجتماعية خارج المدرسة تتوسع بواسطة هذه الأخيرة من خلال المسارات الدراسية المختلفة، وقد سجلت خسائر مهمة في التنمية البشرية فاقت نظيراتها في الصحة والدخل حسب تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي<sup>106</sup> (PNUD).

إذا فالمدرسة المغربية تتأثر بالفوارق الاجتماعية بحيث يأتي الطفل إليها محملا بإرثه الاجتماعي، وتتأثر عملية التعلم سلبا بالعجز الاجتماعي المتمثل في الفقر والهشاشة والأمية للأمهات والآباء الذي يحول دون مواكبتهم لتتبع تدرس أبنائهم. والملاحظ أن النجاح الدارس لازال لصيقا حتى اليوم بالأصل الاجتماعي مما يؤدي إلى الإقصاء التي تنتجها المدرسة المغربية وتقوض مبدأ تكافؤ الفرص، هي المدرسة المفترض فيها تقديم نفس التعليم بنفس الجودة لنفس الأطفال رغم اختلاف الأصول الاجتماعية، وخصائصهم الفردية والأسرية فمبدأ الاستحقاق الفردي يتحكم في النجاح أو الفشل الدراسي مما يقصي مجموعة من التلاميذ من الالتحاق بالمدرسة خاصة مع بطء تعميم التعليم الإلزامي.

فالمدرسة دورها محو الفوارق الاجتماعية وإعادة تكافؤ الفرص بين التلاميذ وحرصها على أن لا تتحكم الظروف الاجتماعية الأصلية في مصير التلاميذ المحرومين. في حين أنها تقف عاجزة أمام التخفيف من حدة الفوارق الاجتماعية بسبب غياب استراتيجيات وطرائق فعالة بحيث أن المؤسسة التعليمية تمثل 20% وبينما 80% للإرث الاجتماعي عند ولوج الطفل للمدرسة حسب دراسة (PNEA2016).<sup>107</sup>

<sup>105</sup>-المملكة المغربية، الهيئة المغربية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الاطلس المجالي التراي للانقطاع الدراسي، تحليل فوج 2014-2018 والخرائطية الاقليمية، 2019، ص7.

<sup>106</sup>-المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، مدرسة العدالة الاجتماعية، مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي 2018، ص4.

<sup>107</sup>-م،س، ص8.

المشكل الذي يكمن في مواصلة الهدر المدرسي نزيهه داخل منظومة التربية والتكوين يتجلى واضحا في التطبيق وتحقيق مبدأي المساواة والتكافؤ بين الوسطين القروي والحضري دون السقوط في فخ التمييز المجالي.

## توصيات

رغم الجهود التي تقوم بها الدولة لمحاربة ظاهرة الهدر المدرسي، ينبغي أن نؤكد أنها معضلة تربوية تحول دون تأهيل رأس المال البشري، هكذا فإن هذه الظاهرة تتطلب اعتماد مقاربات جديدة في مواجهتها من خلال:

- تفعيل الحياة المدرسية عبر تأسيس الاندية التربوية ومراكز الاستماع وخلايا الانصات، ثم تفعيل دور خلايا اليقظة واعتماد مقاربة استباقية تشاركية.

- اعتماد مقاربة النوع خلال تأسيس خلايا اليقظة ومراكز الاستماع.

- تكثيف الانفتاح على المحيط السوسيو اقتصادي للمدرسة عبر ابرام شراكات تخص الدعم الاجتماعي.

- تمكين الأطر التربوية من التكوين المستمر لمواكبة المستجدات التعليمية.

- تفعيل مرتكزات الحكامة الجيدة في تدبير الشأن التعليمي.

- الابتعاد عن كل أشكال العنف التربوي تحسينا للعلاقة متعلم-متعلم ومتعلم-مدرسة.

## المراجع

KANTABAZE Pierre Claver, 8 juin 2010, « Déperdition scolaire dans le secteur de l'élémentaire, au Burundi: cas de la mairie de Bujumbura », Université Cheikh Anta Diop Dakar, Étude sur l'homme et la société, faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation/cuse/fastef, thèse de doctorat.

CHANSOPHAT Yin, avril 2005, « Étude des facteurs de l'abandon scolaire au niveau primaire au Cambodge », Université du Québec, mémoire présenté à l'université du Québec à Chicoutimi comme exigence partielle de la maîtrise en éducation (m.a.).

المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير عن التربية غير النظامية. المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل إعداد وتدبير أنشطة الدعم البيداغوجي السلك الابتدائي، المشروع 5، دليل إعداد وتدبير أنشطة الدعم - السلك الابتدائي.

ذ. عادل مهنون، تاريخ إصلاح التعليم بالمغرب من الاستقلال إلى اليوم. الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، من أجل نفس جديد للإصلاح تقديم البرنامج الاستعجالي 2009-2012.

المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مذكرة إطار في شأن التنزيل الأولي للرؤية الاستراتيجية 2015-2030 من خلال تفعيل التدابير ذات الأولوية، 12 أكتوبر 2015.

المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030.

القانون الإطار 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

المملكة المغربية، الهيئة المغربية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2103، المكتسبات والمعيقات والتحديات، دجنبر 2014. المملكة المغربية، الهيئة المغربية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الاطلس المجالي الترابي للانقطاع الدراسي، تحليل فوج 2014-2018 والخرائطية الاقليمية، 2019. المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، مدرسة العدالة الاجتماعية، مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي 2018.

المذكرة الوزارية 155×2011 الخاصة بتفعيل الحياة المدرسية.

Abandon scolaire, <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/abandon-scolaire>.

## LISTE DES AUTEURS

 <p><b>Abdelilah CHARYATE</b></p>	<p>Mr. Abdelilah CHARYATE est en Psychologie du Travail et des Organisations. Il est professeur habilité (PH).</p> <p>Dr. CHARYATE est spécialiste en psychologie. Il est professeur à l'Ecole Supérieure de l'Enseignement et de la Formation (ESEF), Université Ibn Tofail (UIT), Kénitra Maroc. Il est coordonnateur des filières de licence en éducation (cycle de l'enseignement primaire et cycle de l'enseignement du préscolaire).</p> <p>Il est membre de: Laboratoire Homme, Sociétés et Valeurs; Equipe de recherche projet HEP-Morocco &amp; Mary Lou Fulton Teachers College Arizona University (USA), et Equipe de recherche INNOV-EF du CRMEF-RSK.</p> <p>Il est Ex-Formateur au Centre Régional de l'éducation et de la formation (CRMEF-RSK).</p> <p>Dr. CHARYATE est consultant dans le domaine de l'éducation et de la formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projet Educ II (Morocco &amp; UE)</li> <li>- Stratégie nationale de la formation continue</li> <li>- Projet Lycée Attahadi MCA (Morocco &amp; USA)</li> </ul> <p>Thématique de recherche :</p> <p>Construction de l'identité professionnelle et transitions psychosociales dans le champ de l'éducation et de la formation</p> <p>Membre de comités scientifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revue Scientifique Internationale de l'Éducation et de la Formation (RSIEF) CRMEF Casa;</li> <li>- <b>BML'21</b>: The 2nd International conference on Big Data, Modelling and Machine Learning;</li> <li>- <b>QQR'21</b>: The 3rd Edition of International Conference of MJQR;</li> <li>- <b>MJQR</b>: Moroccan Journal of Quantitative and Qualitative Research</li> </ul>
 <p><b>ABIR ELFAKHOURI</b></p>	<p>Mme Abir El Fakhouri est Administrateur 2ème grade au Ministère de jeunesse et Sport et Chercheuse en science économique et gestion à la Faculté des sciences juridiques économiques et sociales, Université Mohamed I Oujda.</p>
 <p><b>ACHRAF EL FILALI</b></p>	<p>Mr. Achraf EL FILALI est doctorant en Laboratoire de la Recherche en Management des Organisations, Droit des Affaires et le Développement Durable</p> <p>FSJES SOUISSI- Université Mohamed V- RABAT</p> <p>Mes thématiques de recherche sont diverses: Je suis intéressé par l'étude des problématiques d'enseignement, la mesure du développement des outils de gestion publiques à l'ère des nouveaux dispositifs constitutionnels, sans oublier l'étude du progrès des territoires marocains.</p>



**AMADOU BAMBA**

Monsieur Amadou BAMBA est économiste du travail et des ressources humaines. Maitres assistant du CAMES, il est détenteur d'un doctorat en sciences économiques, option économie de l'éducation. Il est enseignant chercheur à l'Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (USSGB). Ses recherches portent sur l'économie de l'Éducation, de la Santé et du Travail. Membre du Laboratoire en Economie Appliquée au Développement (LEAD) de la Faculté des Sciences Economiques et de gestion de Bamako (FSEG), Dr. BAMBA est consultant chargé des formations sur le développement des ressources humaines au bureau d'étude et de formation *Bamba Expert Service on Time* (B.E.S.T) et administrateur général du journal d'information en ligne duniyakibaru.net ([www.duniyakibaru.net](http://www.duniyakibaru.net)).

Dr. Amadou BAMBA débute ses études primaires en République de Côte d' Ivoire. Après son CEP, il rentre au Mali, à Sikasso où il obtient le diplôme d'étude fondamentale et son Baccalauréat en sciences exactes. Il rejoint Bamako en 2004 pour ses études universitaires en sciences économiques. Il sort avec une maîtrise en Analyse Quantitative et Politique Economique en 2008. Il obtient l'année suivante la bourse du programme de troisième cycle interuniversitaire (PTCI) pour un Master en économie des ressources humaines à l'Université de Cocody d'Abidjan (RCI). De 2012 à 2015, Dr BAMBA intervient comme enseignant vacataire dans les universités du Mali. Il s'inscrit en thèse en 2016 et obtient le grade de docteur en sciences économiques en juin 2019 à l'Institut de Pédagogie Universitaire (IPU) de Bamako. En 2020, il devient enseignant-chercheur permanent de l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako où il était vacataire depuis 2013 avant d'être réaffecté à l'USSGB. Dr BAMBA est auteurs de plusieurs articles de recherche dans son domaine.



**CHADA EZZOURCHI**

Mme. Chada EZZOURCHI est titulaire d'un doctorat en Sociolinguistique.

Elle a réalisé plusieurs enquêtes auprès des instances publiques. Cumulant plusieurs productions académiques sur la relation langue / culture et son impact sur les productions langagières. Elle travaille comme enseignante à l'Ecole Supérieure d'Education et Formation (ESEF) – Université Ibn Tofail de Kénitra.



**FARIDA BOURBI**

Farida BOURBI, doctorante depuis 2017 à la formation doctorale «Littérature et Arts» à l'Université Sultan Moulay Slimane - Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Maroc. Enseignante de la langue française au cycle qualifiant secondaire au secteur public. Auteure de plusieurs publications qui couvrent un large spectre de sujets dans le domaine de littérature et arts ainsi que des publications dans les études cinématographiques.

Elle est membre du comité régional de l'Association Marocaine des Enseignants de Français. Province de Fkih Ben Saleh. Elle est aussi membre à l'Association Art et Imagerie à Béni-Mellal.



**KALIFA DEMBÉLÉ**

Mr. Kalifa DEMBELE est doctorant en 3<sup>ème</sup> année de thèse en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Institut de Pédagogie Universitaire de Bamako. Il est le promoteur du Groupe Scolaire et Universitaire BIASSON DEMBELE. Il est également détenteur d'un Master en Psychopédagogie de l'Ecole Normale Supérieure de Bamako et d'un Master en Gestion des Ressources Humaines.

Kalifa DEMBELE obtient son diplôme d'étude fondamentale en 1989 à Mafouné, région de SAN ; il décroche successivement en 1991 et 1992 son baccalauréat première partie et deuxième partie au Lycée Kabral de Ségou. Il sort major de sa promotion en obtenant une maîtrise en Psychopédagogie pour l'enseignement secondaire général à l'Ecole Normale Supérieure de Bamako en 1997. En 1998 il fut surveillant générale d'école, de 2000 à 2007 il devient Directeur des études du centre de formation en informatique et de gestion de Bamako. En 2007, il crée son groupe scolaire BIASSON DEMBELE qui est de nos jours un groupe scolaire et universitaire bien connu au Mali. Pour approfondir ses connaissances dans le domaine de l'éducation, il décide de préparer une thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation depuis 2019. Il travaille sur les questions de performance scolaire, notamment le rôle des facteurs externes et internes sur la réussite scolaire.



**LAHCEN KADDOURI**

Mr. Lahcen KADDOURI est enseignant chercheur à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Marrakech au Maroc. Il est titulaire d'un doctorat en sciences du langage de l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales à Paris et de l'Université Ibn Tofaïl au Maroc. Ses axes de recherches sont le métissage linguistique et la didactique des langues. Il est auteur de plusieurs publications qui abordent la linguistique et la sociolinguistique de l'alternance codique, la construction de l'identité linguistique et l'enseignement des langues dans un milieu plurilingue.



**LAURA BERTRAND**

Laura BERTRAND est Doctorante en sciences de l'éducation au sein de l'IREDU (l'Institut de Recherche en Économie et en Sociologie de l'Éducation), sous la direction de Sandrine Garcia et Jean-François Giret. Après l'obtention d'un double cursus en Master 2 (Expertise en Sociologie et Économie de l'Éducation & Conseiller, Consultant et Responsable de Formation continue) elle obtient un contrat doctoral pour réaliser une thèse sur le sujet suivant : Les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire : quels effets pour quels parcours ? Elle propose une approche à la fois quantitative et qualitative. Laura a exercé plusieurs activités complémentaires durant son parcours de thèse : Cours magistraux en sociologie ; Représentante des doctorants au conseil de laboratoire ; Chargée de l'organisation des séminaires de l'IREDU ; Interventions dans plusieurs colloques ; Stage au sein d'une mission locale.



**LOUA SEYDOU**

Seydou Loua est docteur en Sciences de l'éducation de l'Université Lumière Lyon 2 en France, est enseignant-chercheur, Maître de conférences et responsable de Masters au département Sciences de l'éducation de la Faculté des Sciences Humaines et des Sciences de l'éducation de Bamako (FSHSE).

Il a publié un ouvrage chez l'Harmattan Paris en 2016 et est auteur de plusieurs articles sur les questions de genre à l'école malienne à la Revue internationale d'éducation de Sèvres, les liens entre Education traditionnelle et instruction moderne au Mali chez l'Harmattan Italie, l'alphabétisation fonctionnelle à la revue Recherches africaines... Ses recherches s'inscrivent dans le domaine des politiques éducatives.



**MALICK SANE**

Prof. Malick Sané est Directeur du Centre de Recherche et de Formation pour le Développement Economique et Social (CREFDES) de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (FASEG) ;

Il est aussi Directeur du Laboratoire de Politiques Commerciales (LAPOCOM) de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (FASEG) de l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD) ;

Prof. Sané est le Responsable de la Formation doctorale « Commerce et négociations internationales » à l'Ecole Doctorale Sciences Politiques, Juridiques, Economiques et Gestion de l'UCAD.

Pr. Sané est le Responsable pédagogique du Master 2 professionnel de Politiques et Négociations Commerciales Internationales (PNCI) de la FASEG de l'UCAD.

Pr. Sané est Professeur Associé de plusieurs établissements d'enseignement supérieur au Sénégal et à l'étranger;

Il est l'auteur de plusieurs publications et mène des activités de consultance dans le domaine du commerce et de l'environnement.



**MALIKA RAFIQ**

Professeur habilité à l'École Normale Supérieure à l'Université Hassan II de Casablanca, Docteur en Sciences du Langage à la Sorbonne, René Descartes, Paris V. J'assure plusieurs cours de linguistique. Je dispense aussi des cours de communication et de développement personnel pour le Master. Dans le cadre des activités académiques, je suis coordinatrice de Licence des « Métiers de l'Enseignement du Français », je suis également responsable du Master « Métiers de la Formation et de l'Encadrement ». Elle a animé plusieurs communications sur des problématiques diverses en linguistique et en communication. Elle a aussi rédigé plusieurs articles que j'ai publiés dans différentes revues dans lesquelles j'ai abordé de nombreuses questions comme l'emprunt linguistique, la violence verbale envers les femmes marocaines, le parler des jeunes, les proverbes injurieux envers la femme marocaine.

La situation pandémique de "la Covid-19" que traverse le monde et particulièrement le Maroc, m'a incitée à publier un article intitulé "L'impact de l'enseignement à distance sur la santé mentale des étudiants lors de la Covid-19", j'ai aussi rédigé un article qui est en cours de publication sur "les retombées de l'enseignement à distance sur la régularité et la continuité de l'apprentissage à l'ère de la Covid-19".

Elle accompagne les étudiants en stage d'immersion, ce stage leur permet de mettre en pratique leurs connaissances.

Dans le cadre du travail associatif, j'ai participé à plusieurs manifestations associatives particulièrement celles qui s'occupent de l'insertion et de la promotion de la scolarisation et le développement social de la jeune fille rurale.



**MANEESH P**

Maneesh P is working as an Assistant Professor, in the Department of Arts, KL University, Vijayawada, Andhra Pradesh. He has completed Master of Philosophy in Economics from Gandhigram Rural Institute-Deemed University and he has submitted his Ph.D to Madurai Kamaraj University, Madurai in 2020. His area of specialisation includes refugee studies, forced migration, Food security and sustainable agriculture.

He is a member of editorial board of five international journals namely International Journal of Academic Research and Development, EPH - International Journal of Business & Management Science, SCIREA Journal of Economics, Asia Pacific Journal of Academic Research in Social Science and International Journal of Law and Society.

He is a reviewer of Journal of South Asian Studies, Asia Pacific Journal of Multi-disciplinary Research and International Journal of Creative Research Thought. He is a Senior Member of the Asia Society of Researcher (ASR) and a member of World Economics Association.

Moreover, he won Best Young Researcher Award 2020 – 2021 given by Novel Research Academy, Pondicherry, India and International Excellent Research Award given by Saksham Society, Jaipur, Rajasthan in association with Nepal Youth Association by United Youth for World Peace, Nepal and Vasundhara Blessing Foundation on the occasion of International Women Summit and Conference on Women Global Leaders: Vision of Tomorrow held on 1st and 2nd August 2021.



**MOHAMMED YASSINE  
SIBENALI**

Mr. Mohammed Yassine SIBENALI est titulaire d'un doctorat en sciences du langage et communication de l'Université Jules Verne. Membre du Laboratoire Langage et société et auteur de plusieurs publications sur le rapport langue et insertion professionnelle. Il enseigne actuellement à l'École Normale supérieure, Université Hassan II de Casablanca



**NADIA BIROUK**

MADAME NADIA BIROUK est :

• Poète, auteure et photographe, née à Agadir au Maroc. Actuellement, elle est professeure Habileté à diriger des recherches, littératures française et francophone : ( Littérature comparée, Réception, Critique et Didactique du texte littéraire), Faculté des langues, des Arts et des Sciences Humaines, Aït Melloul, Université IBN ZOHR, Agadir. Elle a publié plusieurs ouvrages parmi lesquels on peut citer:

- *Les Miettes*, Éd. Muse, 2019. (Roman)
- *Traductions et Autres*, Éd. Universitaire européenne, Allemagne, 2019. (Essai)
- *Une lecture Aléatoire*, Éd. Universitaire européenne, Allemagne, 2019. (Essai)
- *Affaires littéraires et sociales*, Éd. Universitaire européenne, Allemagne, 2020. (Essai)
- *الغريب لالبيير كامي، حين يصبح العبث فلسفة للحياة، دار النشر: نور ببلشن، 2021.*
- *L'Etranger d'Albert Camus: Quand l'absurde devient une philosophie de vie*, Ed. NOOR PUBLISHING, 2021. (Essai)
- *Modules d'ouvertures transversaux*, Éd. Universitaire européenne, Allemagne, 2021. (Livre pédagogique traduit en plusieurs langues.)



**NADIA EL OUESDADI**

Mme Nadia EL OUESDADI est Docteure en Langue et littérature françaises, professeure habilitée, Laboratoire : Communication Linguistique et Humanités Numériques (CLEHN), Université Mohammed premier d'Oujda, Maroc, Courriel: elouesdadi@gmail.com

Elle a fait plusieurs communications internationales dont:

- La pédagogie active au sein d'un dispositif d'enseignement apprentissage en ligne à l'université marocaine
- Le blended Learning au temps de la Covid-19: Contraintes et difficultés
- Les étudiants et les pratiques numériques informelles: échange et collaboration sur le réseau social Facebook
- L'apprentissage mobile dans l'enseignement supérieur: Le cas des étudiants de département de langue française à l'université marocaine

➤ A publié des articles:

- E-learning and the New Pedagogical Practices of Moroccan Teachers
- Digital mediated pedagogical innovation in the teaching and learning of French at the Moroccan university: The case of online pedagogical videos
- E-Learning At The Service Of Professionalization In Higher Education In Morocco: The Case Of Moocs Of The Maroc Université Numérique Platform
- OWARDS A NEW METAMORPHOSIS OF SCRIPTURAL PRACTICES IN THE E-LEARNING. CASE OF MOHAMMED FIRST UNIVERSITY OF OUJDA
- Capital humain et outils linguistiques et communicationnels : Approche anticipative
- Le signe poétique et création de sens dans les écrits de Jean Tardieu
- Les poèmes-objets de Jean Tardieu, un cas d'hybridation transgressive



**Rachid BEKKAJ**

Mr Bekkaj Rachid a obtenu son doctorat d'Etat en sociologie politique, comportementaliste, sociologue visuel, enseignant de sociologie politique et des organisations dans différentes universités au Maroc et à l'étranger.

Entant que chercheur, il a plusieurs publications en sociologie en arabe, en français et en anglais. Cité comme référence dans de nombreux articles et recherches scientifiques au Maroc comme à l'étranger.



**SARA ROCHDI**

Sara ROCHDI est Enseignante et doctorante au laboratoire Communication Linguistique et Humanités Numériques (CLEHN), Université Mohammed Premier d'Oujda, Maroc.

Elle a présenté des communications dans des colloques internationaux:

- ❖ L'innovation pédagogique médiée par le numérique dans l'enseignement apprentissage du Français à l'université marocaine : Le cas des vidéos pédagogiques en ligne
- ❖ L'innovation en matière de formation des enseignants: Le cas de la formation à distance « Remédiation pédagogique » dans la région de Souss Massa

	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Le numérique et l'enseignement apprentissage de la langue française au temps de la Covid 19. le cas des dispositifs synchrones à l'université marocaine</li> <li>❖ La pédagogie universitaire au carrefour de l'internationalisation :Le cas des SPOC de l'université marocaine <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A publié des articles:</li> </ul> </li> <li>❖ La classe inversée dans les pratiques de l'enseignement apprentissage de la langue française: Cas des apprenants du collège marocain.</li> <li>❖ L'apport de la compétence interculturelle dans l'enseignement apprentissage du FLE: Le cas des manuels scolaires de l'enseignement secondaire collégial au Maroc</li> <li>❖ Le numérique comme appui à la diversité linguistique et culturelle des apprenants marocains. L'exemple d'une activité orale dans une classe de langue française</li> <li>❖ L'innovation pédagogique à l'ère du numérique dans une classe de FLE : cas d'une activité de langue</li> </ul>
--	--

ادريس أقبوش من مواليد 1985 بمربرت، حاصل على شهادة الدكتوراه تخصص التاريخ والتراث في الحوض الغربي للبحر الأبيض المتوسط من جامعة ابن طفيل كلية الآداب والعلوم الانسانية سنة 2017. شارك في عدة ندوات ومؤتمرات وطنية ودولية، ومنها: المؤتمر الدولي بمصر بعنوان "التاريخ بين التصحيح والتحريف حتى نهاية القرن التاسع عشر" والمؤتمر الدولي بكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية بأكادير تحت عنوان "الهجرة في الفضاء الأورومتوسطي في سياق العلاقات المغربية-الإفريقية والأوربية"، والندوة الوطنية بالمدرسة العليا للتكنولوجيا بخنيفرة تحت عنوان "أية مكانة للمناطق الجبلية والقروية في النموذج التنموي الجديد؟"، والمؤتمر الدولي الافتراضي بإفراغ تحت عنوان "المجال العام بين السياسة والصراع" والمؤتمر الدولي العلمي الافتراضي تحت عنوان "المجاعات والأوبئة في الوطن العربي عبر العصور" ...له عدة مقالات في مجلات وطنية ودولية محكمة. يهتم بالتاريخ الاقتصادي والاجتماعي لفترة الحماية الفرنسية بالمغرب. حاصل على عدة شواهد في مجال المعلومات في إطار تكوينات GENIE. ساهم بعدة محاضرات عن بعد في إطار الندوات المنظمة من طرف فضاءات الذاكرة التاريخية للمقاومة والتحرير.



ادريس أقبوش

السيد حميد العرنابي أستاذ اللغة الفرنسية للتعليم الثانوي المؤهل بوزارة التربية الوطنية المغربية. باحث دكتوراه في معمل البحوث التطبيقية في الأدب واللغة والفن والتمثيلات الثقافية (LRALLARC) بكلية الآداب و العلوم الإنسانية ، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال.



حميد العرنابي

الدكتور سعيد العلام حاصل على:

- ✓ دكتوراه في العلوم السياسية من كلية الحقوق أكدال الرباط، جامعة محمد الخامس؛
- ✓ الإجازة في علم الاجتماع من كلية الآداب بالرباط، جامعة محمد الخامس؛
- ✓ أستاذ التعليم العالي بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط؛
- ✓ رئيس شعبة التدبير بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط؛
- ✓ مدير مجموعة البحث حول القيم والحكمة بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط؛
- ✓ عضو مختبر الدراسات الدستورية وتحليل الأزمات والسياسات كلية الحقوق، جامعة القاضي عياض بمراكش.
- ✓ رئيس مركز الأبحاث والدراسات في منظومة التربية والتكوين.



سعيد العلام

عبدللاه مرابطي من مواليد 1985 بميدلت، حاصل على شهادة الدكتوراه في اللسانيات في موضوع "المقولات الوظيفية وتعلم اللغة العربية مقارنة تركيبية أدوية للاكتساب اللغوي" بميزة مشرف جدا، مع التنويه والتوصية بالطبع. بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرارز. شارك في عدة ندوات ومؤتمرات وطنية ودولية، ومنها: المؤتمر الدولي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بنطوان بعنوان "تدريس اللغة العربية، الحصيلة والآفاق" والمؤتمر الدولي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ابن زهر بأكادير تحت عنوان "التعدد اللغوي والتعليم المتعدد اللغات". والمؤتمر الدولي المنعقد بكلية العلوم القانونية والاقتصادية بني ملال "الهدر المدرسي، الواقع والآفاق". له عدة مقالات في مجلات وطنية محكمة، منها: مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرارز، ومجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية ابن زهر بأكادير.



عبد الاله مرابطي

السيد عبد الفتاح الهاشمي أستاذ التعليم الابتدائي بوزارة التربية الوطنية المغربية. باحث دكتوراه في معمل البحوث التطبيقية في الأدب واللغة والفن والتمثيلات الثقافية (LRALLARC) بكلية الآداب و العلوم الإنسانية ، جامعة السلطان مولاي سليمان ، بني ملال.



عبد الفتاح هاشمي

الدكتور نادية بوضاض حاصلة على:

- ✓ دكتوراه في العلوم السياسية من كلية الحقوق أكدال الرباط، جامعة محمد الخامس؛
- ✓ أستاذ التعليم العالي بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط؛
- ✓ مديرة مركز تكوين مفتشي التعليم؛
- ✓ عضو مختبر السياسات العمومية كلية الحقوق المحمدية؛
- ✓ رئيس شعبة التدبير سابقا بمركز الأبحاث والدراسات في منظومة التربية والتكوين؛
- ✓ كاتبة عامة لجمعية المنتدى الديمقراطي المغربي.



نادية بوضاض

# EARLY SCHOOL LEAVING IN MARGINALIZED AREAS

---

## **SCIENTIFIC CO-ORDINATION:**

**AICHA EL ALAOU**

**ABDENNASSER NAJI**

**NAICKER SIGAMONEY**

**AARON BENAOT**

**AMBILIKA DOGRA**