



Munich Personal RePEc Archive

Democratization of education and educational inequality in Morocco

Mariem Liouaeddine

Mohammed V university in Rabat

2016

Online at <https://mpa.ub.uni-muenchen.de/69256/>

MPRA Paper No. 69256, posted 5 February 2016 20:06 UTC

Introduction

Les questions relatives à la démocratisation de l'éducation et aux inégalités scolaires sont devenues de nos jours une préoccupation majeure des réformes relatives à l'éducation, aussi bien pour les pays industrialisés que pour les pays dits en transition.

A l'instar de ces pays, le Maroc déploie d'énormes efforts pour relever ce défi. Toutefois, la démocratisation de l'éducation passe par une généralisation de l'accès à l'éducation pour tous les enfants, issus des milieux rural et urbain, à tous les niveaux d'enseignement : primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant.

Ainsi, le présent article a pour objectif d'analyser la démocratisation de l'éducation du système éducatif marocain et ce, à travers l'étude de l'évolution du taux spécifique de scolarisation. Il se décline à ce propos en deux sections.

La première section met en évidence le concept de « la démocratisation de l'éducation » et le différencie du concept de « la démocratie » avec lequel il est souvent confondu. Elle montre ensuite que le processus de démocratisation n'est pas toujours le même. Ce dernier englobe plusieurs formes à savoir, la démocratisation quantitative, qualitative, uniforme, ségrégative et égalitaire.

La deuxième section étudie la démocratisation du système éducatif marocain. Celui-ci apparaît comme l'exemple idéal pour notre illustration dû au fait, d'une part, de son passé colonial dont il a hérité un certain nombre de dysfonctionnements. D'autre part, aux efforts de généralisation scolaire consentis pour l'instauration d'une éducation égalitaire à tous.

Première section : La notion de démocratisation de l'éducation et ses différentes acceptions

La démocratisation de l'éducation est un concept nouveau et différent de la notion de démocratisation en général. Elle englobe plusieurs formes: la démocratisation quantitative, qualitative, uniforme, ségrégative et égalisatrice.

1. La notion de la démocratisation de l'éducation

Pour un nouvel explorateur, la « démocratisation de l'éducation » peut faire allusion à la notion de « démocratie ». Cependant, ces deux concepts sont bien différents et relèvent de deux disciplines distinctes.

Alors que la démocratie renvoie particulièrement à la question des régimes politiques, la démocratisation renvoie plutôt à la généralisation et à la massification de l'accès à l'enseignement, à la consommation (démocratisation des loisirs ...) ...

Ces deux concepts ont en commun une réflexion sur la notion de l'égalité des individus bien qu'abordée de différents angles. Alors que la démocratie a pour objet l'instauration de l'égalité des droits¹, la démocratisation aborde plutôt l'égalité de fait.

Jusqu'à la seconde moitié du 20^{ème} siècle ces deux inégalités étaient confondues. C'est avec les études menées par Bourdieu et Passeron que les deux concepts ont été dissociés. Ces auteurs considèrent le système scolaire comme reproducteur d'inégalités sociales (d'où leur théorie de reproduction). Pour ces derniers, l'école devrait être l'institution qui instaure l'égalité entre les élèves et élimine les différences, alors qu'ils ont constaté qu'au contraire elle amplifie les inégalités.

Le terme démocratisation est apparu pour la première fois dans un article de Félix Pécaut paru en 1919, intitulé « Ecole unique et démocratisation ». Ce concept est « au premier plan des préoccupations collectives », depuis la première guerre mondiale et jusqu'à nos jours.

La définition de ce concept demeure une notion complexe à définir vu qu'elle relève d'un champ de recherche en cours d'exploration. De même, jusqu'à maintenant, «*il n'existe ni définition précise, ni modalité de mesures codifiées et admises par tous*» (Merle, 2002) du principe de démocratisation de l'éducation.

Dans cette perspective, Merle distingue deux significations du concept qui, bien qu'elles soient différentes, nous permettent au moins de le cerner.

Premièrement, la démocratisation de l'éducation renvoie au processus de diffusion de l'instruction « jalonné, tout au long de l'histoire de l'école », par des « controverses passionnées et des affrontements persistants » (Merle, 2003). En plus, ce phénomène se marque par les grands événements historiques et politiques que connaît chaque pays.

Deuxièmement, la démocratisation de l'éducation renvoie au concept de l'égalité des chances scolaires. Ainsi, on parvient à atteindre une démocratisation scolaire seulement si les variables socio-économiques et/ou géographiques affectent de moins en moins l'accès aux études (indépendance entre les variables).

Ainsi, lorsque les inégalités continuent d'exister, malgré un effort de démocratisation, certaines formes de démocratisation peuvent être qualifiées de massification.

L'importance de la démocratisation de l'éducation nous pousse à appréhender davantage ce phénomène. Dans ce sens, les différentes analyses du phénomène de la démocratisation scolaire ont débouché sur la distinction de plusieurs formes de démocratisation.

2. Démocratisation quantitative et qualitative

Le spécialiste des questions d'éducation A. Prost (1986), est l'un des premiers auteurs à avoir distingué « la démocratisation quantitative » de celle « qualitative ».

La démocratisation quantitative représente la diffusion de l'accès à l'école et l'augmentation de la durée moyenne des études.

¹ L'égalité des droits devant la loi et les droits précisés par la déclaration universelle des droits de l'homme.

On parle de démocratisation quantitative de l'éducation lorsqu'il y a une augmentation du taux de scolarisation. Par contre, celle-ci ne supprime pas les inégalités mais 'elle les déplace seulement' (Prost, 1986), car si « la consommation » de l'éducation augmente pour tous, mais que la scolarité des élèves moins scolarisés s'est allongée moins que celle des élèves les plus scolarisés, les inégalités se creusent davantage. Ce constat a été démontré par Duru-Bellat & Kieffer (2000 ; 2008), Maurin & Goux (1995), Vallet et Selz (2006) et Merle (2000 ; 2002).

Merle critique cette forme de démocratisation. Selon lui la définition attribuée par Prost à la démocratisation quantitative reste 'imprécise et incomplète'.

Il donne l'exemple d'un accès égalitaire aux différentes filières du baccalauréat à l'exception de la filière scientifique qui reste toujours sélective et élitiste. Ainsi, une démocratisation quantitative fait plutôt référence au phénomène de massification inégalitaire de l'enseignement.

La deuxième forme de démocratisation proposée par Prost est celle qualitative. Selon le chercheur, cette dernière « ne concerne plus seulement la généralisation de l'école, mais l'articulation entre ses diverses filières et la façon dont les divers groupes sociaux y accèdent » ; celle-ci « implique l'affaiblissement du lien entre origines sociales et destins scolaires » et signifie généralement le principe de l'égalisation des chances (Merle, 2002).

La démocratisation qualitative se mesure donc à partir de la relation qui lie l'origine sociale des élèves et leur réussite scolaire mesurée par le plus haut diplôme obtenu. Ainsi, moins la réussite scolaire est reliée à l'origine sociale (c'est-à-dire les deux variables sont indépendantes et ne sont pas corrélées), plus la démocratisation qualitative pourra être réussie.

Dans ce sens, les études de Duru-Bellat & Kieffer (2008) et Goux & Maurin (1997), concluent que l'ouverture quantitative n'est pas une condition suffisante pour atténuer les inégalités.

En effet, une démocratisation réussie de l'enseignement doit être menée dans une double dimension : la réduction des écarts entre milieux sociaux, d'une part, et l'élargissement de l'accès à toutes les formes/branches de l'éducation, de l'autre.

En outre, la démocratisation qualitative pose deux problèmes ; l'un 'empirique' : quelles sont les mesures statistiques pertinentes qui permettent de mesurer la démocratisation quantitative ? L'autre 'conceptuel' : il n'existe pas une démocratisation - au sens propre du terme - qui ne serait pas qualitative.

Prost signale que, d'une côté, la réalisation d'une forme de démocratisation ne donne pas lieu nécessairement à la réalisation de l'autre. D'autre part, il existe divers modèles pour mesurer la démocratisation qualitative à savoir la modélisation log-linéaire et log-multiplicative.

A la suite de ces travaux, d'autres analyses ont permis de mettre en exergue d'autres types de démocratisation, notamment la démocratisation uniforme et la démocratisation ségrégative et égalisatrice.

3. La démocratisation uniforme

Maurin & Goux (1995) ont créé le concept de la démocratisation uniforme pour faire allusion au changement dans la structure du système d'éducation caractérisée par son ouverture à l'ensemble de la population et par une stabilité des inégalités.

Selon les auteurs, ces inégalités peuvent avoir deux origines. La première est d'ordre socio-économique, c'est-à-dire le revenu et le patrimoine de la famille. La deuxième d'ordre culturel, c'est-à-dire à travers des parents diplômés et qui transmettront une partie de leur savoir culturel sous forme d'un ensemble d'informations sur les rouages du système scolaire.

Selon Merle (2002), la démocratisation de l'éducation *stricto sensus* « implique l'égalisation ou le rapprochement des conditions scolaires entre élèves alors que le terme uniforme fait référence à la stabilité ».

Malgré qu'elle présente, selon lui, l'avantage de montrer comment les inégalités se sont déplacées, en restant de même ampleur, la notion de démocratisation uniforme reste incomplète.

Ainsi, la démocratisation uniforme ne renseigne pas sur une nouvelle évidence scolaire différente de la démocratisation quantitative. Pour cette raison, le terme « massification uniforme » décrit mieux ce processus d'allongement généralisé de la durée des études mais sans effets sur les inégalités sociales d'accès.

D'autres études ont montré que l'évolution des inégalités n'est pas toujours uniforme vu que certaines branches d'études peuvent s'ouvrir socialement, alors que d'autres peuvent conserver leur recrutement élitiste. D'où le concept de la démocratisation ségrégative et son corollaire égalisatrice.

4. La démocratisation ségrégative et égalisatrice

Merle qualifie la démocratisation de ségrégative quand, malgré la généralisation de l'accès à un niveau d'études donné, des différenciations sociales dans l'accès aux différentes filières existent toujours.

L'existence d'une démocratisation ségrégative a été confirmée par l'étude de Duru-Bellat & Kieffer (2008). Ils démontrent que les étudiants sont maintenus longtemps dans le système, et ceux issus des familles moins aisées sont orientés vers la série baccalauréat professionnel alors que le recrutement en baccalauréat général reste élitiste. Ce constat est également vérifié pour l'obtention d'un critère d'excellence en baccalauréat (mention). L'obtention d'une mention est plus fréquente pour les enfants de cadres (41,3 %) que chez les enfants d'ouvriers (29,4%).

Dans la continuité de son étude, Merle (2000) avance aussi le concept de démocratisation égalisatrice. Celle-ci se traduit par une augmentation générale des taux de scolarisation par âge, accompagnée d'une diminution des écarts des taux d'accès selon les catégories sociales.

En d'autres termes, les filières à recrutement social fermé (la branche du baccalauréat scientifique, par exemple) s'ouvre davantage aux enfants des milieux populaires. Selon l'auteur, un mouvement de démocratisation égalisatrice a lieu si les différences qualitatives des cursus scolaires (fréquence des redoublements, niveau de compétences scolaires) diminuent.

Après avoir cerné le concept de démocratisation et des inégalités, la deuxième section propose d'analyser ce phénomène dans le cas du système éducatif marocain.

Deuxième section : La démocratisation de l'éducation au Maroc

Comme tout pays soucieux de développer son système éducatif, de permettre un accès équitable à tous les enfants de sa société, le Maroc a mené, dès l'indépendance, diverses réformes ayant comme leitmotiv la généralisation, l'unicité, l'arabisation et la marocanisation de l'enseignement national.

Ces principes ont été, à l'époque, le fondement de la doctrine scolaire qui vise à créer l'école moderne.

1. La généralisation et l'unification scolaire

Dans l'enseignement primaire, le Maroc avait opté pour la politique de scolarisation de masse qui consiste en l'expansion quantitative de l'enseignement au plus grand nombre possible d'enfants. Cet enseignement de base permettait aux enfants doués d'accéder au second degré et aux autres d'acquérir les notions élémentaires nécessaires à la formation du citoyen. C'était un enseignement à caractère social (Souali & Merrouni, 1981).

En outre, l'expansion de l'éducation a nécessité l'instauration de certaines mesures :

- La durée des études a été ramenée de six ans à quatre ans et demi (cours préparatoires à mi-temps) ;
- L'instauration d'un système de classe à roulement (l'utilisation d'une classe pour plusieurs niveaux) ;
- La modification des programmes pour introduire une arabisation progressive.

Cependant, les besoins en enseignants et la non-prise en compte d'une politique de formation de cadres enseignants ont eu des répercussions négatives : le rendement a baissé et les déperditions scolaires ont augmenté. Ceci a créé un encombrement engendré par les nombreux élèves inaptes à cet ordre d'enseignement.

Concernant l'unification de l'enseignement, cette idée a émergé devant la coexistence de diverses formes d'enseignements (traditionnel et moderne) héritées de la période coloniale. De ce fait, le gouvernement a opté pour une normalisation progressive des programmes et des horaires ainsi que du statut du corps enseignant, dans l'objectif de créer un enseignement national unique (Souali & Merrouni, 1981). Cette étape a vu également l'encouragement de l'enseignement privé pour diminuer les charges de l'Etat (Tibi, 1976).

2. L'arabisation et la marocanisation de l'enseignement

L'arabisation consiste à considérer la langue arabe comme langue nationale qui allait donc reprendre son rôle de langue véhiculaire et de civilisation.

Ainsi, jusqu'à nos jours, l'enseignement primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant sont entièrement arabisés.

Etant donné que le Maroc avait fait appel à l'assistance technique étrangère, notamment celle française pour subvenir à ses besoins en enseignants, la généralisation intensive de l'arabisation était liée à la formation de professeurs marocains qui enseignent en langue arabe. D'où le quatrième et dernier objectif de la marocanisation du personnel enseignant. De ce fait, des centres pédagogiques régionaux et l'école normale supérieure ont été chargés de former des instituteurs marocains.

L'objectif poursuivi depuis l'indépendance était de faire dispenser, en langue arabe, par des maîtres nationaux, au plus grand nombre d'enfants possible, un enseignement dont les programmes et les horaires seraient unifiés.

De ces quatre objectifs, trois ont été réalisés et seul celui de la généralisation de l'enseignement demeure jusqu'à aujourd'hui un défi à réaliser.

En effet, la scolarisation était inégale vu qu'elle variait selon les régions, les sexes et selon les degrés d'enseignement et, par conséquent, le taux de scolarisation était faible. Les efforts tendant à la généralisation ont alors continué depuis lors et se sont consolidés grâce à la promulgation de la Charte Nationale d'Education et de Formation en 1999/2000 et du plan d'urgence en 2008-2009.

Dans cet esprit d'analyse, nous proposons dans ce qui suit d'analyser les efforts de démocratisation de l'éducation entrepris par le Maroc afin de savoir si celle-ci a été égalisatrice pour l'ensemble des niveaux d'éducation ou qu'elle n'a concerné qu'un niveau d'enseignement parmi d'autres.

3. Mesure de la démocratisation de l'éducation au Maroc

En utilisant les données de la base de données longitudinale (BLE) élaborée par l'Instance Nationale de l'Evaluation, et complétée par les données des recueils statistiques publiés par le Ministère de l'éducation nationale pour la période 2010-2012, nous allons mesurer l'étendue de la démocratisation de l'éducation au Maroc.

A cet effet, nous allons calculer et analyser l'évolution du taux de scolarisation par âge-spécifique (TSA), appelé également le Taux Spécifique de Scolarisation (TSS) par milieu. Cet indicateur est précis et montre la participation en éducation de la population de chaque âge, quel que soit le niveau d'éducation.

Le TSS consiste à rapporter les effectifs des élèves d'un âge spécifique, tous niveaux d'enseignement confondus, par l'effectif total de la population du même âge, puis multiplier le résultat par 100. Ainsi, sa formule est la suivante :

$$T\widehat{S\bar{A}}_a^t = \frac{E_{,a}^t}{P_a^t} \times 100$$

Où :

– $T\widehat{S\bar{A}}_a^t$: Taux de scolarisation de la population ayant l'âge 'a' durant l'année scolaire 't'.

– E_a^t : Effectifs scolarisés ayant l'âge 'a' durant l'année scolaire 't'.

– P_a^t : Effectif de la population ayant l'âge 'a' durant l'année scolaire 't'.

Un taux spécifique d'accès élevé indique une forte scolarisation de l'effectif d'une population d'âge particulier. Une augmentation dans le temps de ce taux est signe d'amélioration de la scolarisation

dans une cohorte d'âge particulier. Par contre, un TSS inférieur à 100 %, la différence entre sa valeur et 100 % indique la proportion de l'effectif d'une population d'âge particulier qui n'est pas scolarisée.

4. Résultats de l'étude :

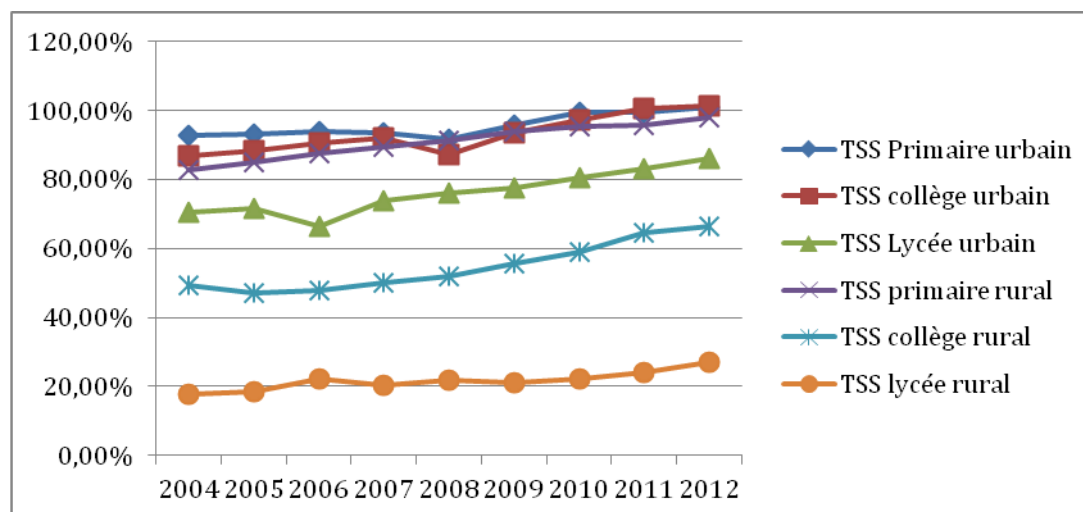
L'analyse de l'évolution du TSS par milieu entre 2004 et 2012 montre que l'effort de démocratisation entamé par le Maroc a été marqué particulièrement au niveau de l'enseignement primaire, pour la tranche d'âge 6-11 ans, où ce taux atteint 99,6 % pour l'année scolaire 2012-2013. La généralisation de ce niveau d'enseignement a concerné, à-peu-près et de façon générale, tous les enfants et l'écart inter-milieux s'est réduit à 3 points en 2012.

Ce processus est à moindre ampleur dans les niveaux supérieurs. Le TSS pour la tranche d'âge 12-14 ans relative au secondaire collégial est de 85%. Les écarts inter milieu ont évolué de façon uniforme et la différence du TSS entre le milieu urbain et le milieu rural est de 35 points, ce qui permet de considérer ce type de démocratisation uniforme.

L'incidence de cet indicateur pour les élèves dont l'âge se situe entre 15 et 17 ans au niveau du secondaire qualifiant est encore modeste (54%). L'écart entre le milieu urbain et rural est d'autant plus grand, à savoir 59 points (TSS urbain supérieur au TSS rural). Ainsi, pour ce niveau d'enseignement, la démocratisation a été plutôt ségrégative².

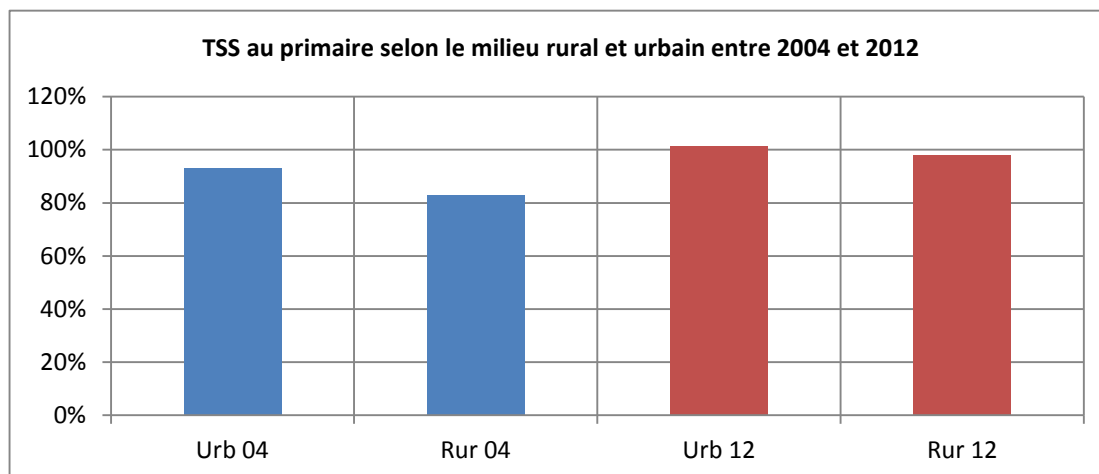
Ces résultats sont reportés dans les graphiques ci-dessous qui schématisent l'évolution des écarts entre milieux suite aux efforts de la généralisation de l'éducation.

Graphique 1 : TSS par cycle et par milieu

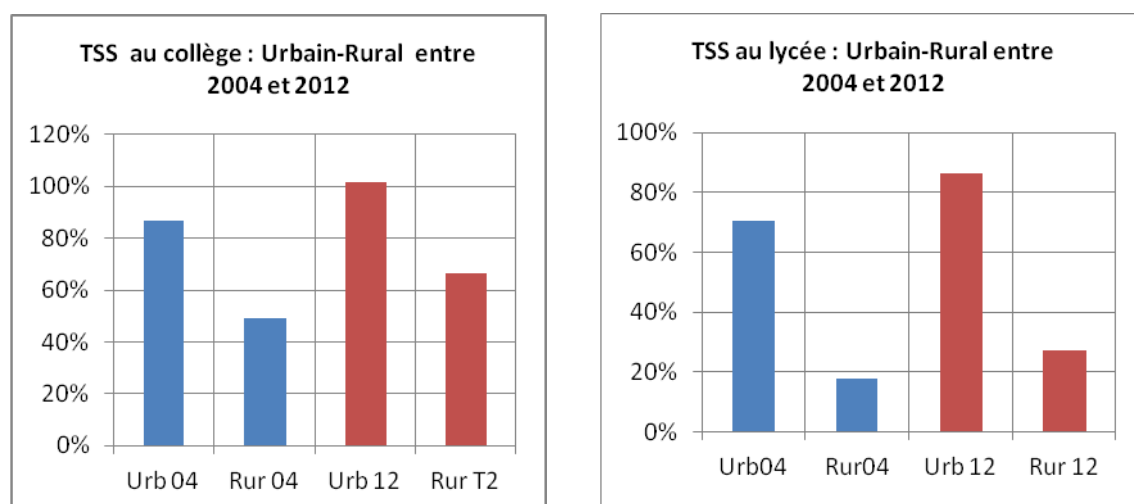


² Le TSS au lycée urbain a évolué de +11,6% en 2012 par rapport à 2011 contre seulement 3% pour le rural.

Graphique 2: Une démocratisation quantitative et qualitative et quasi égalisatrice au Primaire: les écarts inter milieux se réduisent



Graphique 3: Une démocratisation uniforme au collège et ségrégative au lycée



Légende : Représentation schématique des types de démocratisation du SEF marocain.

Analyser la démocratisation de l'éducation au Maroc nous ramène donc à la question suivante : peut-on parler d'une démocratisation de l'éducation au Maroc en la réalisant uniquement au niveau de l'enseignement primaire ?

Deux points de vue sont à signaler:

D'une part, compte tenu de la persistance des écarts inter-milieux, la généralisation de l'éducation d'un seul cycle de l'enseignement, et en se conformant au principe de l'égalité sur lequel se base le concept de démocratisation, on ne peut point parler de démocratisation de l'enseignement dans son ensemble.

D'autre part, il est tout de même possible de considérer que le processus de démocratisation au Maroc est inachevé, car il est toujours à mi-chemin, vu que le TSS a augmenté de façon générale dans les deux milieux rural et urbain.

De même, il faut s'attendre également à ce que l'effet de cohorte, traduit par l'arrivée des enfants âgés respectivement de 12 ans et de 15 ans au secondaire collégial et au secondaire qualifiant, commence à produire son effet.

En parallèle, l'extension de l'offre scolaire aux autres niveaux et aussi en milieu rural apparaît essentielle afin de permettre une démocratisation qualitative à tous les niveaux de l'enseignement et égalisatrice entre le milieu rural et urbain.

Par ailleurs, à travers la revue des différentes études et rapports, nous pourrions avancer qu'un processus de démocratisation au sens propre du terme, quelle que soit sa forme, dès lors qu'il est accompagné d'une stabilité ou creusement des écarts entre les milieux socio-économiques, est qualifié de massification inégalitaire que de démocratisation.

Conclusion

L'analyse menée à travers cet article a permis de mettre en exergue le concept de la démocratisation de l'éducation et de montrer comment celui-ci n'est pas toujours uniforme, compte tenu de la persistance d'inégalités de l'éducation.

L'analyse de la démocratisation de l'éducation au Maroc à travers le TSS montre qu'on peut parler d'une démocratisation quantitative et qualitative ainsi que quasi-égalisatrice de l'enseignement primaire. Par contre, le collège a connu une démocratisation uniforme, alors que dans le lycée la démocratisation a été plutôt ségrégative.

En somme, alors qu'au Maroc la scolarisation universelle des enfants âgés entre 6 et 11 ans, mesurée par le Taux Spécifique de Scolarisation (TSS) ait atteint 99,6% au titre de l'année 2012-2013, on pourrait être tenté de considérer, sans autre forme de procès, que tous les enfants marocains partagent aujourd'hui un socle scolaire commun et à un haut niveau.

Toutefois, déplacer l'analyse de la fréquentation scolaire vers les acquis scolaires des élèves, laisse entrevoir un constat plus nuancé. De ce fait, l'inégalité des acquis scolaires des étudiants marocains est une autre voie de recherche qui permettrait de mieux cerner cette problématique.

Bibliographie

- A.Tiryakian, E. (1960). Quelques aspects négatifs de l'éducation de masse dans les. *Tiers-Monde*, tome 1 n°1-2. , pp. pp. 161-173.
- Baye, A., & Demeuse, M. (2008,, OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays. *Revue française de pédagogie*, No. 165, *L'éducation et les politiques de la mémoire*, pp. pp. 91-103.
- Benaabdelaali, W., Hanchane, S., & Abdelhak, K. (2010). A New Data Set of Educationnal Inequality in the World, 1950-2010: Gini Index of Education by Age Group.

- Benavot, A., & Riddle, P. (1988, July). The Expansion of Primary Education, 1870-1940: Trends and Issue,. *Sociology of Education, Vol. 61, No. 3* , pp. pp. 191-210.
- Bifulco, R., & Ladd, H. F. (2006, January 8). School Choice, Racial Segregation and Test-Score Gaps: Evidence from North Carolina's Charter School Program. *Presented at Annual Meeting of Allied Social Science Associations, Boston, MA.*
- Billings, S. b., Deming, D. J., & Rockoff, J. E. (2012, Oct). School Segregation , Educational Attainment and Crime: Evidence From the End of Busing in Charlotte-Mecklenburg. *Ntional Bureau of Economics Research, Working Paper 18487*, pp. 1-51.
- Boli, J., Ramirez, O. F., & Meyer, J. W. (1985), May). Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. *John Boli, Francisco O. Ramirez and John W. MeyerReviewedComparative Education Review, Vol. 29, No. 2*, pp. pp. 145-170.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *La Reproduction*. France.
- Card, D., & Rothstein, J. (2006, March). Racial Segregation and the Black-White Test Score Gap. *NBER Working Paper Series(12078)*, 1-38.
- Chakrabarti, R., & Roy, J. (2012, August). Housing Markets and Residential Segregation:Impact of the Michigan School Finance Reform on Inter- and Intra-District Sorting. *Federal Reserve Bank of New York Staff Reports, no. 565*, pp. 1-27.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2010, May). Teacher Mobility, School Segregation, and Pay-Based Policies to Level the Playing Field. *Calder Urban Istitute, National Center of Longitudinal Datain Education Research, Working paper N°44*, pp. 1-58.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement, Instance Nationale de l'évaluation. (2010). *Réexamen de la dynamique des inégalités et de la qualité du système éducatif marocain*. Rabat, Maroc.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck .
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? : Essai d'anthropologie de la formation*.
- Denton, N. A., & Massey, D. S. (1986, (December)). The Dimensions of Residential Segregation. *Social Forces 67 (2)* , , pp. 281-351.
- Dictionnaire de l'Education* (éd. 1ère édition). (2008). Paris: PUF.
- Dubet, F. (2001). « Plus d'école » et après ? *Enfances & Psy 4/2001 (no16)*, , pp. p. 21-26. .
- Duncan, B., & Duncan, O. D. (1955, (April)). A Methodological Analysis of Segregation Indexes. *American Sociological Review N° 20*, pp. 210-217.
- Duru-Bellat, M. (2001, décembre). Les Résistance dse Familles. *VEI Enjeux , n° 127* , .
- Duru-Bellat, M. (2004, Déc). La ségrégation sociale faits et effets . *diversité, ville, école, intégration N°139*, pp. 73-79.

- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du Baccalauréat à l'Enseignement Supérieur en France: Déplacement et Recomposition des inégalités. p. 123-157.
- Feitosa, F. F. (2010). Urban segregation as a complex system: an agent-based simulation approach.
- Ferreira, M., & Epple, D. (2008). School Finance Reform: Assessing General Equilibrium Effects. *Journal of Public Economics* n°92.
- Fitoussi, J. P., Eloi, L., & Joel, M. (2004). Segregation urbaine et intégration sociale. *La Documentation française*.
- Goux, D., & Maurin, E. (1997, Juin). Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. *Economie et statistique*, N°306, pp. 27-39.
- Hadj, L., Lagadec, G., Lavigne, G., & Ris, C. (2012, Oct-Dec). Vingt ans de politiques de rééquilibrage en Nouvelle-Calédonie: Démocratisation de l'école mais persistance des inégalités ethniques. *Formation et Emploi, Revue Française de sciences sociales*, pp. 101-125.
- Jackson, P. (1984). Disorganization and Moral Order in the City. *Transactions of the Institute of British Geographers, New Series*, 9(2), 168-180.
- Knibiehler, Y. (1994, Juillet- Septembre). L'enseignement au Maroc pendant le protectorat (1912-1956). Les "fils de notables". *histoire moderne et contemporaine*, pp. 489-498.
- Lemelin, A. (2004). Mesure de la Dissimilarité. *Mesure de la Dissimilarité*. Méthodes quantitatives.
- l'enseignement, C. s. (2010). *Réexamen de la dynamique des inégalités et de la qualité du système éducatif marocain*.
- Lie, J., & Brym, R. J. (2009). Your Compass for a New World. 353.
- Lindvall, J., & Ansell, B. (s.d.). The Origins Of Primary Education Regimes. 5-43.
- Lucas, M. E., & Figlio, D. N. (2004, June 591-604.). What's in a Grade? School Report Cards and the Housing Market. *American Economic Review*, 94(3).
- Manacorda, M. (2008, July). The Cost of Grade Retention. *CEP Discussion Paper No 878* , pp. 1-27.
- Merle, P. (2000, Jan.- Feb.). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: Une typologie et sa mise à l'épreuve. *Institut National d'Études Démographiques 55e Année, No. 1*, pp. pp. 15-50.
- Merle, P. (2000, Janvier-Février). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: Une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population (French Edition), 55e Année, No. 1 (Jan. - Feb., 2000)*, pp. 15-50, pp. 15-50.
- Merle, P. (2002, (Jul. - Oct.)). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998). *Institut National d'Études Démographiques Stable Vol. 57, No. 4/5* , pp. pp. 633-659.
- Merle, P. (2002). *La Démocratisation de l'Enseignement*. Paris: L Découverte.

- Meyer, J. w., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. ((Apr., 1992)). World Expansion of Mass Education, 1870-1980, . *Sociology of Education, Vol. 65, No. 2* , pp. pp. 128-149.
- Mondiale, B. (2012). *Egalité des Genres et Développement*. Washington: Banque Mondiale.
- Nechyba, T. J. (2003b. , July). School Finance, Spatial Income Segregation, and the Nature of Communities. *Journal of Urban Economics, 54 (1)*, pp. 61-88.
- Observatoire National du Développement Humain. (2005). *Systèmes Educatifs,savoir, technologies et innovation*.
- Olympio, N., & Germain, V. (2012, oct-Dec). Parcours scolaires en France et espace d'opportunités: une analyse à l'aune de la théorie des capacités de Sen. *Formation Emploi, Revue française des sciences sociales,N°120*, pp. 13-33.
- Pole Dakar. (s.d.). Les Notes du Pôle, Note méthodologique N°1. *Mesurer L'avancée vers La scolarisation Primaire Universelle* .
- Poupeau, F., & François, J.-C. (2008, Jan. - Mar). Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire Essai de modélisation statistique. *Revue française de sociologie, Vol. 49, No. 1* , pp. pp. 93-126.
- Prost, A. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*.
- Prost, A. (1992;1997). *Une Histoire de l'Enseignement de 1945 à nos jours*.
- Prost, A. (2001). La démocratisation de l'Enseignement en France Depuis la Seconde Guerre Mondiale. *Revue suisse des sciences de l'éducation N°1*, pp. 73-94.
- Rothstein, B., & Uslaner, E. M. (201). Mass Education, State- Building And Equality: Searching For The Roots Of Corruption. *Working Paper Series 5*, 1-44.
- Rousseau, J. J. (1754). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité* . Paris : Le seuil .
- Shapiro, T., Meschede, T., & Osoro, S. (2013, February). The Roots of the Widening Racial Wealth Gap: Explaining the Black-White Economic Divide. (B. U. Policy, Éd.) *Research and Policy Brief*.
- Silber, J., & Fluckiger, Y. (1999). *The Measurement of Segregation in the Labor Force*. Physica-verlag Heidelberg.
- Souali, M., & Merrouni, M. (1981). *Question de l'enseignement au Maroc*. Rabat: Bulletin Economique et Social du Maroc.
- Strang, D., & Soysal, Y. N. (1989, Octobre). Construction of The First Mass Education System. *Sociology of Education, 62*, 277-288.
- Tibi, C. (1976). *Politique éducative et financement de l'éducation au Maroc*. Paris: l'Imprimerie du Journal de Genève, UNESCO.

- Trancart, D. (2012, Oct-Dec). Quel impact des ségrégations socio-économiques sur la réussite scolaire au collège? *Formation emploi, Revue Française des Sciences Sociales*, pp. 35-55.
- UNESCO. (2009). *Indicateurs De L'éducation, Directives Techniques*.
- UNESCO. (2010/11). *Données Mondiale de l'éducation*.
- Vallet, L.-A., & Selz, M. (2006). La Démocratisation de l'Enseignement et son Paradoxe Apparent. *Données sociales - La société française*, pp. 101-107.
- Wanecq, T., & Albouy, V. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Économie et Statistique N° 361*, .
- White, M. (1983, Mars). The Measurement of Spatial Segregation. *American Journal of Sociology, Vol. 88, No. 5*, pp. pp. 1008-1018.
- Woessmann, L., & Becker, S. O. (2007). Was Weber Wrong? A Human Capital Theory of Protestant Economic History. *Discussion paper series IZA DP No. 2886*.