



L'éducation des adultes au Maroc : le double défi de l'analphabétisme et de l'illettrisme

R. AIT BEN ASSILA

Professeur à la FSJES, Université Moulay Ismail, Meknès, Maroc

L. AIT DAOUD

Professeur à la FSJES, Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc

This is an open access article under the [CC BY-NC-ND](#) license.



Résumé : *Toute aubaine démographique s'accompagne globalement de l'émergence de nouveaux besoins à savoir la croissance de la demande pour l'emploi en lien avec la croissance de la population en âge d'activité également elle s'accompagne de la croissance de la demande sociale pour les services sociaux de base induite par l'évolution des modes de vie de la population. Toutefois, le Maroc, pour bénéficier d'une aubaine de sa transition démographique, s'est lancé dans un processus volontariste de développement, il s'est engagé à développer un projet sociétal basé sur le paradigme de développement humain durable. A cet effet, dans le domaine de l'éducation au Maroc, une série d'actions et de réformes ont été initiées. Le présent article constitue une contribution dans le domaine de la demande sociale de l'éducation non formelle au Maroc. Pourtant, l'article essaye de vérifier est ce que le système éducatif non formel marocain, tel qu'il est actuellement conçu, est en mesure de répondre à la demande sociale d'éducation non formelle en progression continue ?*

Keywords: Adultes; Education ; analphabetism; illettrisme.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.11216811>

1 Introduction

Le Maroc connaît une transformation profonde de sa démographie, depuis le milieu des années 80, tant en volume qu'en structure. Le pays est actuellement en phase de transition démographique avancée. En volume, la population marocaine continue à croître mais à un rythme décroissant. Parallèlement à cette croissance en volume, la population marocaine a connu des transformations profondes de sa structure. La structure par âge relève une baisse tendancielle du rapport de dépendance économique passant de 112% en 1971 à près de 55% en 2014. A cela s'ajoute les changements sociétaux induits par l'urbanisation croissante de la population, la tendance à la nucléarisation de la population, les progrès en matière d'accès pour les services sociaux de base (éducation, santé).

Toute aubaine démographique s'accompagne globalement de l'émergence de nouveaux besoins en lien avec la croissance de la population. L'évolution des paramètres démographiques met l'action publique en double défi. L'action publique se doit de relever le défi de tirer profit de l'aubaine démographique en répondant à la croissance de la demande pour l'emploi en lien avec la croissance de la population en âge d'activité. Elle se doit également de faire face à la croissance de la demande sociale pour les services sociaux de base (éducation, santé, logement, culture...) induite par l'évolution des modes de vie de la population.

Ces dernières années ont été marquées par un vaste processus d'intégration sociale, depuis le début des années 1990, le Maroc s'est lancé dans un processus volontariste de développement, il s'est engagé à développer un projet sociétal basé sur le paradigme de développement humain durable. Ce projet incarne une nouvelle réponse publique adaptée aux défis sociaux de notre temps. Toutefois, le début des années 2000 a été marqué par un grand chantier de réforme de système de l'éducation et de la formation. Cette réforme structurelle qui touche à la fois la demande sociale de l'éducation formelle et la demande sociale de l'éducation non formelle. Le présent article contribue aux réflexions sur les défis éducatifs au Maroc. Ainsi, l'objectif de cet article est de répondre à la question suivante : Est-ce que le système éducatif non formel marocain, tel qu'il est actuellement conçu, est en mesure de répondre à la demande sociale d'éducation non formelle en progression continue ?

Dans cet article, nous décrivons, dans un premier temps le projet sociétal marocain. Par la suite, nous présentons les différents types de la demande sociale de l'éducation et les différentes actions de remédiation proposée par l'Etat. Nous terminons par l'étude de l'évolution de la dynamique de l'analphabétisme au Maroc

2 Le Maroc : Un projet sociétal dont le but est le développement humain durable et la construction d'une société du Savoir

Le projet sociétal ambitionné par le Maroc renvoie à deux nouveaux paradigmes de développement interdépendants à savoir, d'une part, le modèle de développement humain durable et, d'autre part, la construction d'une société du Savoir.

Dans le contexte actuel de la mondialisation et de la prééminence des nouvelles technologies de l'information, le projet sociétal est une exigence plus qu'un choix. En effet, le Maroc se doit de s'aligner sur ces deux paradigmes de développement s'il veut conserver ses chances de réussir son intégration à l'économie mondiale et de disposer des ressources nécessaires pour honorer ses engagements en faveur des droits de l'homme dans leurs dimensions économique, sociale et politique.

La concrétisation sur le terrain de ce projet sociétal reste tributaire du degré de capacitation et d'autonomisation des citoyens. Ces derniers se doivent d'être en mesure, d'une part, de revendiquer et de jouir de leurs droits et, d'autre part, de s'acquitter de leurs obligations tant sur le plan économique, social et que politique. Un tel profil de citoyen exige un minimum d'instruction comme condition nécessaire. Ce niveau minimal d'instruction n'est pas figé dans le temps. Il est constamment tiré vers le haut par l'évolution continue des exigences des deux paradigmes de développement dans un contexte de globalisation croissante. En d'autres termes, ce projet sociétal exige que les citoyens soient dotés non seulement d'un minimum d'instruction mais également de capacités d'apprendre à apprendre et de mettre à profit les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie que la collectivité devrait leur offrir

Soutenir la transformation sociétale et atteindre le développement social, culturel et économique durable suppose certainement la reconnaissance de l'importance de l'éducation des adultes et un engagement politique explicite et visible en matière d'alphabétisation. Ceci passe qui se traduise par la formulation de politiques réalistes et une allocation des ressources nécessaires à la mise en place réussie de mesures et par impose l'adoption d'une démarche qualité et une la promotion de la recherche scientifique dans le domaine de l'éducation des adultes et l'alphabétisation.

L'adoption de la loi cadre 51-17 constitue une évolution qualitative dans le processus de réforme du système d'éducation et de formation marocain (SEFM). La loi cadre 51-17 constitue une feuille de route opposable à tous les acteurs du développement (Administration centrale et ses services déconcentrés, collectivités territoriales, secteur privé, société civile, coopération internationale, familles...).

Outre le volontarisme politique et l'engagement budgétaire des pouvoirs publics, la réalisation des objectifs stratégiques de la loi cadre 51-17 (équité, qualité et promotion de l'individu et de la société) nécessite l'adhésion de l'ensemble des acteurs à tous les niveaux de gouvernance (central, régional, provincial et communale) et le renforcement de leurs capacités d'action. La réussite de cette réforme est tributaire de l'instauration d'un dialogue politique sur l'éducation et la formation qui soit de qualité, inclusif et holistique.

3 La demande sociale d'éducation au Maroc ?

La situation démographique et les exigences du projet sociétal ambitionné induisent une forte demande sociale d'éducation. Cette dernière peut être subdivisée en deux grandes classes selon le dispositif de formation à savoir, d'une part, la demande sociale d'éducation formelle et, d'autre part, la demande sociale d'éducation non formelle¹. La première classe renvoie principalement à la demande sociale d'éducation en lien avec la formation initiale, émanant de la population en cours de scolarisation et dispensée dans le système éducatif formel avec ces différentes composantes (préscolaire, primaire, secondaire, supérieur et professionnel). La deuxième classe renvoie principalement à la demande sociale d'éducation émanant des populations en marge du système éducatif formel (alphabétisation des adultes, post alphabétisation, l'école de la deuxième chance...)².

¹ L'éducation non formelle est entendue au sens international établi par l'UNESCO. Nous nous démarquons ici de la pratique marocaine établie par le Ministère de l'éducation nationale qui utilise ce concept pour désigner les programmes de l'école de la deuxième chance ciblant les jeunes sous obligation scolaire (âgés de moins de 15 ans) et qui ne sont pas scolarisés.

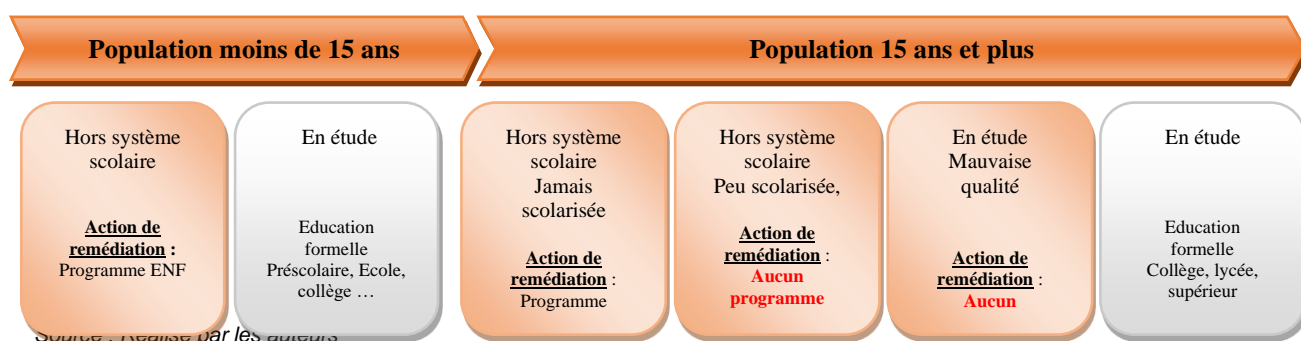
² La frontière entre ces deux classes de demande sociale d'éducation est loin d'être étanche. Le cas de la formation continue (en cours d'emploi) peut se faire selon des modalités relevant des deux classes.

Dans le contexte marocain, le développement de l'éducation non formelle est cruciale à la fois pour améliorer le niveau de la compétitivité de l'économie (qualification de la population en âge d'activité) et pour assurer les conditions de réussite de l'enseignement formel (l'alphabétisation des parents est un déterminant de la réussite de la scolarité des enfants notamment au niveau du primaire).

Cependant, le débat public sur l'éducation dans les pays en transition, mené au niveau international et relié au niveau national, marginalise les objectifs de l'éducation non formelle au détriment de ceux de l'éducation formelle. Au Maroc, le rapport sur la mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation, publié par le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et la recherche scientifique (CSEFRS, 2015) illustre ce déséquilibre dans les priorités politiques en faveur de l'éducation formelle au détriment de l'éducation non formelle.

Le schéma suivant présente les différentes offres existantes en termes d'actions éducatives formelles et de remédiation pour les populations qui n'ont pas eu accès à la scolarité de base.

Figure 1 : La demande sociale d'éducation au Maroc



Comme on le voit sur le schéma ci-dessus, en dehors de la demande sociale d'éducation formelle, il existe également une demande sociale d'éducation non formelle. Ceux-ci sont destinés soit aux enfants de moins de 15 ans en situation de non scolarisation (programmes appelés « Education Non Formelle »), soit pour les personnes de plus de 15 ans n'ayant jamais été scolarisées (programmes dits d'alphabétisation destinés à ces personnes dites « analphabètes »). Cependant, aucun programme n'est directement destiné aux personnes de plus de 15 ans qui ont bénéficié d'une scolarisation partielle (personnes dites « peu scolarisées » dans le schéma). Or comme nous le verrons plus loin de façon plus approfondie, ces personnes ne peuvent être considérées comme des analphabètes puisqu'elles ont suivi une scolarité même partielle. Ces citoyens relèvent plutôt de la catégorie de l'illettrisme. Or, au Maroc la distinction entre les phénomènes d'analphabétisme et d'illettrisme n'est pas prise en compte par les acteurs décisionnaires qui amalgament ces deux catégories en une, se basant sur l'a priori que les personnes concernées ont les mêmes carences éducatives et les mêmes besoins. Cette confusion tient en partie à l'absence d'études et de données chiffrées précises sur ces deux catégories, mais aussi au fait que, pour le moment, aucun accord politique consensuel n'existe pour les différencier au Maroc.

Nous allons maintenant clarifier ces deux catégories et tenter de démontrer l'importance qu'il y a à les distinguer si le Maroc veut pouvoir offrir des programmes éducatifs de remédiation de qualité et adéquats aux besoins des personnes concernées.

Au Maroc, Il est remarquable que les programmes n'établissent aucune distinction entre analphabétisme et illettrisme. Cette absence de différenciation entre les deux concepts se retrouvent dans les premiers textes officiels internationaux qui, eux non plus, n'en faisaient pas état.

En effet, l'UNESCO dès 1958 a concentré sa terminologie sur les concepts d'analphabétisme et d'analphabète : « L'analphabète est une personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne » (UNESCO, 2006).

Ainsi, jusque dans les années 80, la terminologie internationale ne mentionnait que l'analphabétisme pour définir la situation d'une personne qui ne savait ni lire ni écrire du fait de son manque de scolarisation. Cependant, peu à peu la communauté internationale a pris conscience de la complexité du problème en faisant le constat suivant : une partie de la population s'avérait toujours incapable de lire un texte, même après avoir bénéficié d'une période plus ou moins longue de scolarisation : « plusieurs générations, après la génération de l'école obligatoire, n'avaient pas l'usage de l'écrit ». Or, c'est à la même époque en France que l'association ATD Quart-Monde a créé le néologisme d' « illettrisme » pour désigner ce phénomène et atténuer la connotation péjorative que prenait les termes d'analphabète et d'analphabétisme dans les différentes couches sociales.

C'est donc au cours des années 80 que le concept d'illettrisme est né d'un néologisme au départ créé par des militants associatifs avant d'être repris de façon plus formelle par les organisations et les institutions. Cependant, cette notion étant récente et complexe, ses définitions évoluent selon les acteurs et les contextes. De manière générale, l'illettrisme caractérise les personnes dont le faible niveau de scolarisation réduit leurs capacités à fonctionner professionnellement, socialement et culturellement. Cette définition s'étoffe en 1995 lorsque le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI) lui donne une forme conceptuelle plus complète : « Le GPLI considère comme relevant de situations d'illettrisme, des personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication » (cité dans Christelle Chevallier-Gaté, Jean-Pierre Gâté, 2010, p. 30). Ainsi, l'illettrisme touche des profils divers de personnes, qu'il s'agisse d'hommes ou de femmes, jeunes gens ou adultes, demandeurs d'emploi, salariés, détenus etc.

En 2003 l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme France (ANLCI) reformule la définition de façon encore plus précise : « L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples.» (cité dans Christelle Chevallier-Gaté, Jean-Pierre Gâté, 2010, p. 30-31). Le critère de scolarisation mis en avant ici permet ainsi d'opérer une distinction claire entre analphabétisme et illettrisme.

Contrairement à l'analphabétisme qui caractérise des personnes n'ayant jamais été scolarisées et n'ayant donc jamais bénéficié d'un apprentissage, l'illettrisme désigne la situation d'une personne qui a été scolarisée mais que cet apprentissage n'a pas conduit à une maîtrise suffisante de ces compétences de base pour être autonome dans

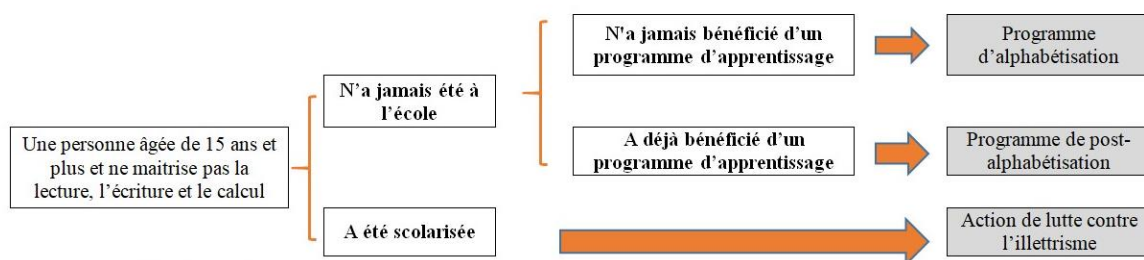
les situations simples de la vie courante, même si elle a acquis quelques connaissances au cours de sa scolarité. Cela peut désigner aussi une situation où cette même personne a progressivement au fil du temps perdu la maîtrise de ces compétences alors qu'elle les avait acquises auparavant.

Bien que le même terme d'illettrisme n'ait pas d'équivalent exact en anglais et ne soit donc pas employé dans les textes anglophones, les organisations internationales elles aussi ont entériné la nécessité de diversifier leur définition de l'analphabétisme et de différencier les « analphabètes » des « illettrés » en utilisant d'autres termes. C'est ainsi que, même si la définition de l'UNESCO de l'analphabétisme n'a pas été modifiée, l'organisation a commencé à prendre en compte le phénomène de « l'illettrisme » afin de distinguer les difficultés des personnes qui ne sont jamais allées à l'école de celles des personnes qui ont été scolarisées. C'est ainsi qu'a été créée en 1978 la notion d'« analphabétisme fonctionnel » : « Est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabetisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire, et calculer en vue de son propre développement et celui de sa communauté » (Lahire, B., 1999, p. 133).

Ainsi, malgré les divergences de terminologie, peu à peu la communauté internationale en vient à distinguer l'illettrisme de l'analphabétisme et à considérer que les mesures de lutte contre chacun de ces deux problèmes majeurs doivent être distinctes. La notion d'illettrisme vient effectivement compléter celle d'analphabétisme qui caractérise l'analphabète comme une personne de quinze ans et plus n'ayant jamais été scolarisée et qui n'a jamais été confrontée à l'enseignement d'aucun code écrit.

A la relecture de cette définition de l'analphabétisme à la lumière de celle de l'illettrisme exposée plus haut, il nous apparaît clairement que les programmes éducatifs de remédiation ne peuvent être les mêmes pour les personnes illettrées que pour les personnes analphabètes. En effet, les besoins et les connaissances de ces deux catégories de personnes ne sont en aucun cas semblables. Le schéma synthétique suivant récapitule les actions nécessaires pour ces deux types de populations :

Figure 2 : Les différentes actions destinées aux personnes âgées de 15 ans et plus ne maîtrisant pas la lecture et l'écriture



Source : Réalisé par les auteurs

Une telle situation indique que l'État devrait être mieux à même de répondre à la demande sociale de l'éducation et à la satisfaire dans son intégralité. Or, il n'en est rien, en raison du fait que le Maroc a cumulé des retards importants en matière d'alphabétisation, d'illettrisme et de scolarisation surtout en terme des actions préventives contre l'accroissement du stock de la population analphabète et illettrée.

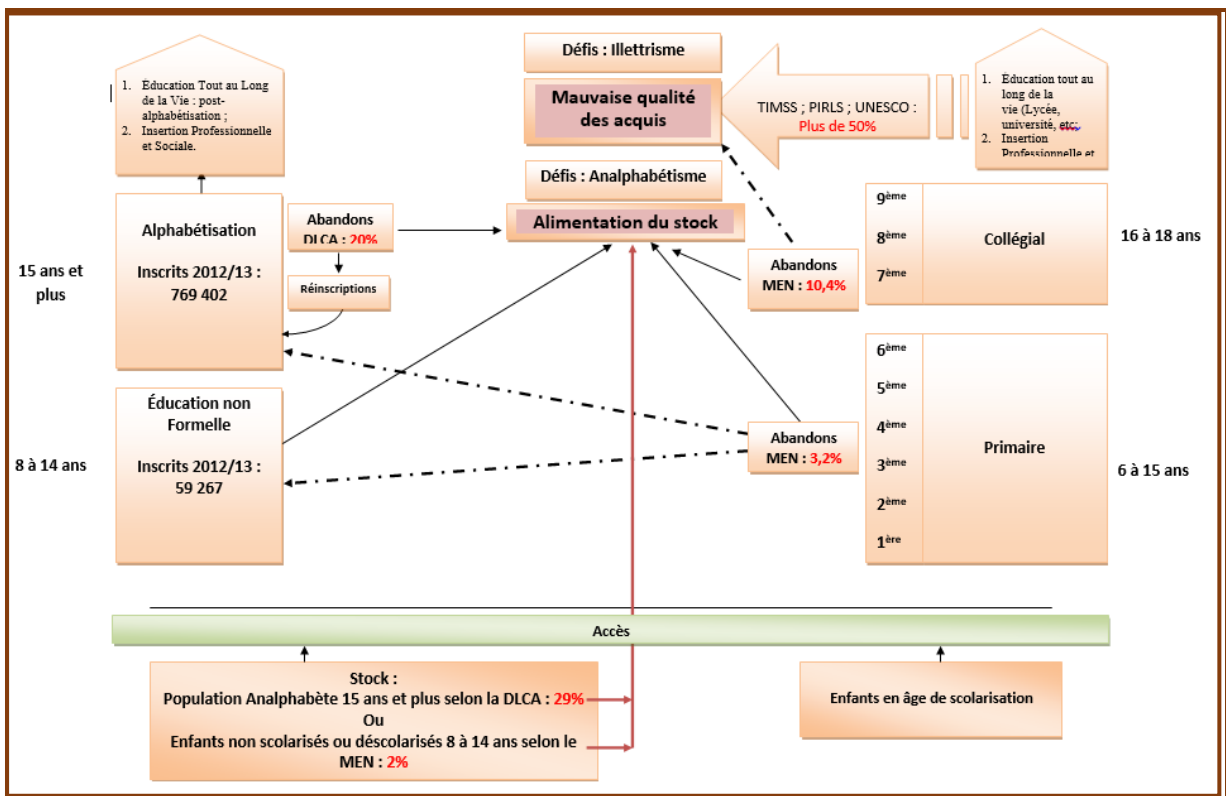
4 Évolution de la dynamique de l'analphabétisme et de l'illettrisme au Maroc

Le Maroc fait partie des pays qui souffrent d'un analphabétisme de masse de leur population adulte (85% en 1960, 30% en 2014). Conscients des multiples externalités négatives de cette situation sur le développement du pays, le Maroc s'est inscrit dans la dynamique internationale en faveur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes portée par les forums internationaux (Jomtien-1990, Dakar-2000 et Incheon-2015). Le nombre de réformes éducatives et de programmes d'alphabétisation mis en place ces dernières années témoigne de l'intérêt particulier accordé à cette cause. La vision de l'action publique en matière d'alphabétisation a été formalisée pour la première fois en 2014 dans la stratégie d'alphabétisation et d'éducation non formelle (SNAEN) dans le sillage de la charte nationale d'éducation et de formation (CNEF, 2000). Cette vision a fait l'objet de plusieurs révisions dont la dernière a été traduite en 2017 par la feuille de route 2017-2021 de l'Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme (ANLCA). La feuille de route 2017-2021 décline les trois objectifs stratégiques associés à la réforme du système d'éducation et de formation, telle qu'elle a été formalisée dans la Vision Stratégique 2015-2030 puis dans la loi cadre 51-17, de la façon suivante :

Cependant, l'évolution de la dynamique de l'analphabétisme dépend à la fois de la structure du stock de la population concernée et des flux d'entrée et de sortie. Durant la période 1960-2014, le taux d'analphabétisme a été réduit de plus de moitié alors que la population touchée a presque doublé (Plus de 6 millions à presque 12 millions de personnes). De ce fait, l'ampleur du volume du stock accumulé montre que l'analphabétisme des adultes n'est pas un phénomène marginal.

La réduction substantielle du volume de la population concernée s'avère une mission complexe et ardue. Ceci d'autant plus que ce stock continue d'être alimenté par des flux quantitativement importants et qualitativement différenciés. A ce niveau, il y a lieu de noter que le stock des analphabètes est alimenté par quatre flux correspondant à des profils différents contribuant à la diversité de la demande sociale des services d'alphabétisation. Chacun de ces profils renvoie à un dysfonctionnement particulier du système actuel d'éducation et de formation dans ces deux dimensions formelle et non formelle.

Figure 4 : Alimentation du stock de l'analphabétisme et de l'illettrisme au Maroc



Source : Réalisé par les auteurs

4.1 Les enfants sous obligation scolaire et qui sont déscolarisés

Le premier flux renvoie à la catégorie des enfants en situation de rupture très précoce avec le système d'enseignement formel. Il s'agit des enfants qui accèdent au cycle du primaire mais en sortent avant de l'achever, c'est-à-dire avant de pouvoir maîtriser les compétences de base en lecture, écriture et calcul.

Selon le rapport de l'UNESCO 2020, à l'échelle mondiale, la région de l'Afrique subsaharienne est celle qui a pris le plus grand retard en termes du nombre d'enfants hors système scolaire primaire. Ainsi, 17 % des enfants en âge d'aller à l'école primaire dans cette région n'étaient toujours pas scolarisés. En outre, le Maroc est ainsi classé parmi les dix pays avec les taux de diminution relative les plus élevés des populations non scolarisées. En 2020, le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire au Maroc a atteint environ 99,8% (HCP, 2020). Cette performance sur le plan de la généralisation de l'enseignement primaire n'a pas été capitalisée au niveau des différents cycles (Unicef, 2020). Un taux de déperdition important est enregistré d'un cycle à l'autre ramenant la moyenne nationale de scolarisation à 91,8% au collège et à 66,9% au lycée. Cette déperdition met en évidence les problèmes liés aux acquis de base des élèves.

Depuis 1998, le Ministère de tutelle a mis en place des programmes dits programmes d'éducation non formelle dont l'objectif est d'offrir une opportunité de rattrapage à ces enfants. En pratique, faute de capacités d'accueil suffisantes, seule une minorité des enfants de 8 à 14 ans en situation de déscolarisation ont la chance d'intégrer ces programmes. En effet, alors le stock des enfants déscolarisés dépasse les 600 milles enfants en 2017, les inscrits dans les programmes de la deuxième chance ne dépassent dans les meilleurs des cas 104 milles inscrits (48,49% de garçons et 51,51% de filles) placés dans 888 centres de protection d'appui à la scolarisation (Unicef, 2019). Ce programme absorbe seulement 14,3% des élèves déscolarisés et non scolarisés âgés de 8-14 ans en 2017/2018. De ce fait, la majorité de ces enfants déscolarisés finissent par changer de catégorie statistique en devenant des adultes analphabètes dès qu'ils franchissent le seuil des 14 ans.

4.2 Les enfants en situation difficile non scolarisés

Le deuxième flux renvoie à la catégorie des enfants non scolarisés. Cette catégorie, bien que très minoritaire sur le plan quantitatif, présente un profil spécifique qui n'est pas capté par l'offre conventionnelle de scolarisation. Il s'agit principalement des enfants handicapés et des enfants en situations difficiles³ dont la scolarisation exige une offre ad hoc adaptée.

Pour répondre aux besoins de scolarisation et de protection de cette catégorie d'enfants, le Maroc a adopté en 2015 le Programme national de mise en œuvre de la Politique publique intégrée de protection de l'enfance (PIPEM). Ce programme a pour objectif de créer un cadre fédérateur qui favorise la construction d'un environnement protecteur durable pour les enfants contre toute forme d'abandon, d'abus, de violence ou d'exploitation. En 2017 le nombre des enfants en situation difficile selon les statistiques de l'Entraide Nationale est de l'ordre de 242 801 enfants. L'offre de scolarisation est soit inexistante comme c'est le cas dans les zones défavorisées ou enclavées, soit insuffisante et/ou inaccessible (contraintes de transports...) comme c'est le cas des zones urbaines. Les statistiques relatives à cette catégorie restent très rares et peu harmonisées, en effet selon les mêmes statistiques de

³ L'article 513 du Code de procédure pénale au Maroc définit un enfant en situation difficile comme étant : Un enfant qui se trouve dans une situation où sa sécurité corporelle, mentale, psychologique et/ ou morale est mise en danger.

l'Entraide nationale, En 2017 le nombre des établissements de protection pour enfants en situation difficile est de 114 centres accueillant environ 11 373 enfants.

Tableau 1 : Nombre d'enfants en situation difficile par région au Maroc en 2017

Région	Nombre	Pourcentage
Casablanca-Settat	25 522	11%
Marrakech-Safi	44 097	18%
Rabat-Salé-Kénitra	24 190	10%
Fès-Meknès	29 617	12%
Oriental	28 215	12%
Souss-Massa	25 016	10%
Tanger-Tétouan-Al Hoceima	19 386	8%
Drâa-Tafilalet	17 394	7%
Beni Mellal-Khénifra	15 963	7%
Guelmin-Oued Noun	7 449	3%
Laâyoune-Sakia El Hamra	3 009	1%
Dakhla-Oued Ed-Dahab	2 943	1%
TOTAL	242 801	100%

Source : Entraide nationale, 2017

4.3 Les enfants et les jeunes scolarisés en situation d'illettrisme

Le troisième flux est formé des élèves qui, malgré leur passage réussi par le cycle de l'enseignement primaire, n'ont pas acquis les compétences de base en alphabétisme (écriture, lecture, calcul). Dans le contexte marocain, malgré la généralisation effective de la scolarisation, lors des dix dernières années, la question de la qualité de l'éducation se pose avec acuité. Elle reste faible par rapport à ce qui est observé dans d'autres pays. En effet les évaluations menées au niveau national et international ont démontré la faiblesse et les inégalités en matière de performances scolaires (OCDE,2019). Le rapport évaluatif de la mise en place de la charte, publié en avril 2015 par l'instance nationale d'évaluation montre un sérieux décalage entre les objectifs tracés et les réalisations atteintes. Ledit rapport s'est inspiré des évaluations existantes, telles que le programme national d'évaluation des acquis scolaires (PNEA), menée au niveau national en 2008 et 2016, et celles réalisées au niveau international par l'IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement) de 1993 à 2015 (TIMSS et PIRLS)⁴, auxquelles le Maroc participe depuis 1993.

Les résultats du PNEA démontrent qu'en lecture, les élèves du primaire au Maroc n'arrivent pas à atteindre la moyenne. En effet, 87% des élèves de quatrième année du primaire ne dépassent guère le score inférieur de 50 points sur un nombre total de 100 (CSEFRS, 2014). Ces résultats, corroborent ceux établis par les enquêtes internationales (PIRLS &TIMSS) montrant que les élèves marocains figurent parmi les participants les moins performants en lecture, en sciences et en mathématiques en particulier chez les élèves des zones rurales.

Cette forte incertitude sur la qualité des apprentissages dans le secteur de l'enseignement formel débouche sur la formation d'une catégorie d'enfants et de jeunes en situation d'illettrisme dont l'effet se conjugue avec celui associé aux adultes analphabètes pour tirer vers le bas le niveau général d'instruction de la population marocaine. Dans le contexte marocain, le développement de l'illettrisme est amplifié par l'incohérence de la politique des

⁴ TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study. PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study. Deux études d'évaluation internationale, la première pour l'évaluation des acquis des élèves en mathématiques et en sciences et la deuxième pour les acquis en lecture.

langues d'enseignement. En effet, la rupture entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur en matière de langue d'apprentissage constitue un déterminant important de la faiblesse des apprentissages acquis qui caractérise le système éducatif marocain.

Par ailleurs, l'hypothèse de développement de l'illettrisme au sein de la population jeune est confirmée par les résultats de l'enquête OCEMO sur la situation et les attentes des jeunes dans la région MTH. Cette enquête montre que plus de 34% des jeunes de 15-34 ans déclarent n'avoir aucune maîtrise de la langue arabe classique qui est, pourtant, la langue officielle du pays. Plus que le tiers de ces jeunes (31%) sans aucune maîtrise de la langue nationale officielle ont déjà fréquenté l'école.

4.4 Les bénéficiaires des programmes d'alphabétisation qui ne sont pas alphabétisés

Pendant longtemps, les pouvoirs publics ont basé leur communication relative aux programmes d'alphabétisation sur le nombre des inscrits avec comme objectif implicite d'enjoliver le bilan de la politique publique d'alphabétisation. Se faisant, cette démarche de communication introduit de facto une confusion entre des situations très différentes qu'il faut distinguer pour mieux appréhender l'impact des programmes d'alphabétisation. L'inscription à un programme d'alphabétisation ne suffit pas pour prétendre être déclaré alphabétisé. Il faut pour cela que la personne inscrite suive la totalité du programme et réussisse le test de sortie à l'issue du cycle de formation. En d'autres termes, l'impact des programmes d'alphabétisation ne peut être appréhendé sans tenir compte des taux d'abandon et taux d'échec au test final.

En se référant à l'évaluation des campagnes d'alphabétisation au Maroc, le tableau suivant montre que ces campagnes touchent annuellement un grand nombre de bénéficiaires. Elles se caractérisent par un taux de déperdition de l'ordre de 20% et un taux de rendement aux alentours de 70%. En 2018, sur un total de 847520 inscrits, 684796 ont pu suivre le programme jusqu'à sa fin et seuls 420911 ont été déclarés alphabétisés sur la base de leur succès au test de sortie. La déperdition totale entre l'abandon en cours du programme et l'échec au test final s'élève à 426609 personnes, soit près de 50% du total des inscrits au début du programme. De ce fait, l'inefficience qui caractérise le fonctionnement des programmes d'alphabétisation pousse à relativiser l'impact de ces derniers en termes de réduction du stock des analphabètes dans la mesure où une partie non négligeable des inscrits à ces programmes ne quittent pas ce stock.

Tableau 2 : Évolution de taux d'abandon et du taux de rendement des programmes d'alphabétisation au Maroc

<i>Indicateurs</i>						
<i>Année scolaire</i>	<i>Nombre d'inscrits (1)</i>	<i>Taux d'abandon</i>	<i>Achevés le cycle d'alphabétisation</i>	<i>Taux de rendement</i>	<i>Ont acquis les connaissances de base (2)</i>	<i>Le reste est des analphabètes ou des illettrés (3 = 1 - 2)</i>
2007/2008	651 263	22,60%	504 078	77,31%	389 702	261 561
2008/2009	656 307	19,00%	531 609	69%	366 810	289 497
2009/2010	706 394	20,00%	565 115	70,60%	398 971	307 423
2010/2011	702 119	19,00%	568 716	70%	398 101	304 018
2011/2012	735 062	21,00%	580 699	67,80%	393 714	341 348
2012/2013	769402	19,36%	620 445	64,67%	401 254	368 148
2013-2014	616 418	19,60%	495 600	81,76%	405 185	211 233
2014-2015	674 551	19,72%	541 530	75,55%	409 117	265 434
2015-2016	652 207	19,50%	525 026	78,67%	413 048	239 159
2016-2017	734 974	19,80%	589 445	70,74%	416 980	317 994
2017-2018	847 520	19,20%	684 796	61,47%	420 911	426 609

Source : Par les auteurs à partir des rapports de la DLCA et du rapport UNESCO 2014.

Par ailleurs, la réussite au test sortie au terme du cycle d'alphabétisation ne suffit pas à garantir un impact pérenne en termes de réduction du volume des personnes analphabètes. En effet, au-delà de la réussite à ce test final, la question centrale renvoie à la durabilité des apprentissages acquis. Là aussi, très peu d'études sont menées pour mesurer la durabilité des apprentissages acquis. Cependant, le faible développement des programmes de post alphabétisation et l'absence/faiblesse de l'environnement lettré dans lequel évoluent les lauréats des programmes d'alphabétisation poussent à penser que ces lauréats font face à un risque réel de rechute dans l'analphabétisme.

5. Conclusion

Les développements de cet article montrent que la proportion de la population à faible niveau en alphabétisme est en baisse continue mais reste très élevée eu regard aux enjeux de développement dans un environnement international et national de plus en plus contraint. Cette baisse en proportion de l'analphabétisme est d'autant plus insuffisante qu'elle s'accompagne d'une hausse sensible du volume de la population touchée et de la diversification de sa structure. Au défi initial de l'analphabétisme de base, associé au non scolarisation ou à la déscolarisation précoce, s'ajoute le défi de l'illettrisme induit par la forte incertitude sur la qualité de l'enseignement formel. Le schéma suivant illustre les différents flux qui concourent au renforcement de la dynamique de l'analphabétisme et de la faiblesse du niveau général d'instruction de la population

Le stock de la population analphabète ou à très faible niveau d'alphabétisme continue d'être alimenté par des flux induits par les dysfonctionnements du système d'éducation et de formation dans ces deux composantes formelle et non formelle. Ces dysfonctionnements sont perceptibles aussi bien au niveau de l'accès, de la rétention que de la qualité. En d'autres termes, le défi du système éducatif est triple : généraliser l'accès, réduire la déperdition en cours de formation et assurer la qualité de cette dernière.

Les dysfonctionnements du système d'enseignement formel au niveau de l'accès et de la rétention expliquent la prévalence de l'analphabétisme de base au sein de la jeunesse. L'incertitude grandissante sur la qualité de l'enseignement formel crée une nouvelle catégorie de jeunes en situation d'illettrisme dont l'inertie se conjugue à celle de la population analphabète pour maintenir et tirer vers le bas le niveau général d'instruction de la population. Les dysfonctionnements des programmes d'alphabétisation tant au niveau de l'accès, de la rétention que de la qualité renforcent l'emprise de la trappe de l'analphabétisme sur les populations adultes.

Des avancées très importantes ont été réalisées au niveau de l'accès notamment en diversifiant les opérateurs par la mise en place de la stratégie du faire faire qui a permis au département de tutelle de se dégager progressivement de la fonction d'opérateur et se focaliser sur les missions transversales d'animation et de coordination. Des efforts très louables ont été fournis également pour agir sur les déterminants de la qualité (contenu, méthodes d'apprentissage, qualification des formateurs...). Cependant, cet élan très positif a été quelque part stoppé ou du moins ralenti de manière très significative par la rupture institutionnelle créée par la dissolution du SECAENF et le retard pris dans la création et la mise en place de l'Agence Nationale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle (ANAENF). A ce coup de frein « institutionnel », qui renvoie à la gouvernance de l'action publique, la politique publique d'alphabétisation présente deux limites importantes à savoir :

- (i) le déficit structurel de l'offre actuelle des services d'alphabétisation, qui ne répond pas à tous les profils de la demande potentielle et plus particulièrement à celle émanant de la population en situation d'illettrisme ;
- (ii) la faible structuration de la chaîne de valeurs de l'action d'alphabétisation de base, conduisant à concentrer les efforts au niveau de l'accès au détriment de la qualité.

References :

- Agence nationale de la lutte contre l'analphabétisme. (2017). *Feuille de route 2017-2021*. <https://www.anlca.ma/wp-content/uploads/2018/11/FEUILLE-DE-ROUTE-vd.pdf>.
- Akesbi, A. (2015). Quelle Gouvernance pour une Éducation de Qualité au Maroc ? *Economia*, 23, 18-27. <https://doi.org/10.12816/0025359>
- Benrahou, N. (2021, juin). Evaluation des établissements scolaires selon un référentiel de la qualité, cas de deux écoles primaires publiques marocaines. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation*, N°5, 420-430.
- Centre d'Etudes et de Recherches Démographiques, Haut-Commissariat au Plan. (2017, Mai). *Projections de la population et des ménages 2014-2050*. <https://www.hcp.ma/region-drta/attachment/861157/>
- Chevallier-Gaté, C., & Gâté, J. (2010). *Paroles d'illettrés : Ou sortir du malentendu"" (Défis formation) (French Edition)* (HARMATTAN éd.). Éditions L'Harmattan.
- Christiane Cavet (2002), « Y a-t-il aujourd'hui une définition de l'illettrisme qui s'impose à tous ? », In *Economie & Humanisme, Vaincre l'illettrisme*, numéro 363, décembre 2002.
- Commission spéciale sur le modèle de développement. (2021, avril). *Rapport général : Le nouveau modèle de développement, Libérer les énergies et restaurer la confiance pour accélérer la marche vers le progrès et la prospérité pour tous*. https://www.csmd.ma/documents/Rapport_General.pdf.
- Conseil Economique, Social et Environnemental. (2019). *Rapport annuel*. <http://www.cese.ma/media/2020/11/RA-VF-2019-1.pdf>
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2015, mai). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*. https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr.pdf
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2014). *La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis*. <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/10/Rapport-analytique.pdf>
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2019), *Atlas territorial de l'abandon scolaire : Analyse des parcours de la cohorte 2014-2018 et cartographie communale*. <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/12/ATLAS-TERRITORIAL-DE-LABANDON-SCOLAIRE-18-12-web.pdf>.
- Coordination nationale de l'Initiative Nationale de développement durable. (2018). *Promouvoir la réussite scolaire et l'épanouissement des enfants et des jeunes*. http://www.indh.ma/wp-content/uploads/2021/02/Concept_Promouvoir_-Reussite-min.pdf
- Education. (2020). UNICEF. <https://www.unicef.org/morocco/education>
- Faribi, A. Wafi, L. (2016). *Éducation Non formelle : Intégration des jeunes de plus de 15 ans*, *Revue des textes de l'éducation non formelle et analyse des contenus pédagogiques*. Organisation Internationale pour les Migrations. Suisse. <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/FORSATY-ETUDENE.pdf>
- Goledzinowski, F. (1988). Analphabétisme - illettrisme : divergences et convergences. *Hommes et Migrations*, 1117(1), 23-26. <https://doi.org/10.3406/homig.1988.1236>
- Haut-Commissariat au Plan, Maroc, (2014). *Données du Recensement général de la population et de l'habitat de 2014*. <https://www.hcp.ma/>
- HCP. (2020). *Examen national volontaire de la mise en œuvre des objectifs de développement durable*. https://www.hcp.ma/downloads/Objectifs-de-Developpement-Durable_t21501.html
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*. La Découverte.
- Loi portant promulgation de la loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Bulletin officiel, Royaume du Maroc. N° 6944. (2020, 17 décembre).
- Loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Bulletin officiel, Royaume du Maroc. N° 6805. (2019, 19 août).

- Lutte contre l'analphabétisme. (2021). ANLCA. <https://www.anlca.ma/fr/rapport-des-assises-nationales-de-lalphabetisation-au-maroc/>
- Ministère de l'Éducation Nationale du préscolaire et des sports, Direction de la Stratégie des Statistiques et de la Planification (2016), *Recueil Statistique de l'Éducation 2015/2016*. <https://www.men.gov.ma/Ar/Pages/Bulletin-stat1516.aspx>
- Ministère de l'Éducation Nationale du préscolaire et des sports. (2014, juillet). Rapport National EPT 2013-2015. <https://www.men.gov.ma/Documents/Rapport-nationalEPT2013-2015.pdf>.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2021, septembre). Bilan d'activités 2017-2021. Volume 1. Département de l'éducation national.
- Nicollet, A., & Chérif, R. (1990). Un visage de la pauvreté. Analphabétisme et illettrisme. *Études Normandes*, 39(3), 89-94. <https://doi.org/10.3406/etnor.1990.1947>
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII(1), 121. <https://doi.org/10.3917/rfla.081.0121>
- TIMSS Advanced International Database. (2015). <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/advancedinternational-database/index.html>
- Unesco. (2006). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT : l'alphabétisation un enjeu vital*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145595>
- Unesco. (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT : Education pour tous 2000-2015: progrès et enjeux*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232433>
- Unesco. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Inclusion et éducation : Tous, sans exception*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- Unicef. (2019, novembre). *Situation des enfants au Maroc : Analyse selon l'approche équité*. <https://www.unicef.org/morocco/media/2046/file/Situation%20des%20enfants%20au%20Maroc%202019.pdf>