

Les inégalités éducatives se nourrissent-elles des inégalités sociales ? Réponse à partir d'une étude comparative (Région maghrébine *versus* région sud-est asiatique)

Ibtissem OMRI¹ and Mohamed Tili HAMD²

¹URDEE / Université de Sfax, Institut Supérieur d'Administration des Affaires de Sfax (ISAAS), Sfax, Tunisia

²URED / Université de Sfax, Institut Supérieur d'Administration des Affaires de Sfax (ISAAS), Sfax, Tunisia

Copyright © 2016 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the ***Creative Commons Attribution License***, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: Devenues aujourd'hui un fait « stylisé », les disparités éducatives observées aussi bien sur le plan national qu'international sapent de plus en plus les efforts déployés par les gouvernements en matière d'éducation. Ainsi, cette question a attiré toute notre attention qui va être portée sur les inégalités éducatives dans la région maghrébine. On cherche essentiellement à confronter l'expérience de la Tunisie à celle de la Corée du sud en matière d'inégalité scolaire. Il s'est avéré que ce type d'inégalité se nourrit des inégalités sociales, aggravé par l'effet enseignant. Toutefois, le rôle de l'école reste nettement différent dans la reproduction des inégalités au sein des deux pays.

KEYWORDS: Enseignant, inégalités sociales, inégalités scolaires, Tunisie, Corée du sud.

1 INTRODUCTION

A vrai dire, ce qui nous pousse à faire cette étude est le recul remarquable enregistré par la région maghrébine en matière d'éducation, chose qui se manifeste clairement via les classements internationaux (PISA, classement de Shanghai, ..). D'ailleurs, ces dernières années, les pays du Maghreb étaient toujours à la traîne des classements éducatifs, marquant toujours des faibles scores. Ces résultats sont jugés étonnants vu les dépenses et les efforts fournis par les gouvernements dans ce sillage, depuis l'indépendance de ces économies.

De ce fait, nous essayons dans le cadre de cette étude de mettre l'accent sur l'ampleur des inégalités éducatives, considérées comme un facteur déstabilisateur et influençant négativement le rendement éducatif et la qualité des systèmes éducatifs maghrébins. Ainsi, on peut affirmer que l'école a changé du rôle; d'un ascenseur social à un reproducteur d'inégalités.

Dans la réalité, cette question est multidisciplinaire et elle était largement traitée et abordée aussi bien par les sociologues et les psychologues que par les économistes et les démographes. De ce fait, plusieurs théories ont été proposées afin de mettre le doigt sur les causes de ce genre d'inégalités. Par exemple, les économistes ont souligné l'importance de la question de financement de l'éducation. Même si l'Etat assure la gratuité de l'éducation, les parents assument toujours des coûts indirects qui pèsent lourdement sur la décision d'éducation. Ce sont essentiellement des coûts d'opportunité liés au travail des enfants. Boudon (1990) affirme que ces coûts sont croissants si on descend l'échelle sociale. Une autre explication suggérée par les démographes montre que l'échec scolaire est plus répandu chez les familles nombreuses vivant dans les milieux défavorisés. Mais, l'explication la plus satisfaisante chez les sociologues s'attache à l'héritage culturel des parents. En fait, ces inégalités sont en rapport direct avec le statut social des élèves et le niveau d'éducation de leurs parents (la nature du diplôme obtenu).

Ainsi, notre attention particulière s'attache à montrer que les inégalités éducatives trouvent leur origine dans les inégalités sociales notamment pour le cas tunisien, et elles se creusent davantage à cause surtout de la médiocrité du corps enseignant (« effet maître »).

Pour ce faire, nous avons organisé notre travail en trois sections. *i)* Dans la première section, nous allons essayer de passer un survol de la littérature quant à la relation théorique et empirique qui existent entre les inégalités éducatives et les inégalités sociales. Pour cela nous avons concentré notre effort sur la capacité d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires (baccalauréat). *ii)* Quant à la deuxième section, nous offrons une brève lecture quant à l'état des disparités éducatives aussi bien pour le cas maghrébin (Tunisie) que pour le cas asiatique (Corée du sud). Là, nous apprécions bien la différence entre les deux cas, essentiellement en termes du rôle de l'école. *iii)* Plusieurs éléments impliquent l'école dans l'aggravation des disparités éducatives, mais nous insistons sur un seul élément qui accompagne les inégalités sociales et qui causent directement ou indirectement des inégalités éducatives, à savoir l'importance du corps enseignant dans les écoles et les collèges. Ça sera alors l'objet de la troisième section.

2 INEGALITES SOCIALES VERSUS INEGALITES EDUCATIVES ; QUELS LIENS ? (CAS D'OBTENTION DU DIPLOME DU BACCALAUREAT)

Les inégalités d'une façon générale sont cumulatives, c'est-à-dire que des inégalités entraînent des nouvelles inégalités et les disparités initiales persistent, et on rejoint dans ce cadre les idées des nouvelles théories de la croissance économique, qui considèrent que l'histoire compte, et les dotations initiales déterminent les trajectoires finales. En quelques sortes, les inégalités initiales tendent à s'aggraver au fil du temps, et le fossé entre les catégories sociales risque de s'intensifier.

Cela nous renvoie à la question des origines sociales et leurs répercussions sur les destins scolaires des individus, notamment en termes de résultats éducatifs. Cela risque de toucher directement les orientations des élèves (notamment les orientations postsecondaires), ce qui engendre certainement des disparités en termes de cursus professionnels.

2.1 LES INEGALITES SOCIALES IMPLIQUENT DES INEGALITES EN TERMES DE REUSSITE EN BACCALAUREAT...

Certaines études affirment que les enfants des pauvres réussissent moins bien que les enfants des plus riches (Duru-Bellat, 2002), et un nombre important des études affirme que l'égalité méritocratique des chances n'est pas réalisable, et ce sont essentiellement les inégalités initiales socioculturelles qui déterminent le cursus scolaire et professionnel des élèves.

Nous avons choisi de parler de la réussite en concours de baccalauréat pour deux principales raisons. La première s'attache à la faiblesse du taux de redoublement dans le cycle primaire¹ et secondaire. Donc le passage d'un niveau à un autre est pratiquement automatique, et la réussite ne relève pas vraiment une grande importance. La deuxième raison est en relation avec l'importance accordée à ce diplôme presque dans tous les pays du monde, vu qu'il détermine généralement l'avenir professionnel des candidats². Donc, étudier les inégalités devant le concours de baccalauréat reflète certainement les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, et cela permet de tirer des conclusions relatives non seulement à l'enseignement primaire et secondaire, mais également à l'enseignement supérieur.

Il est coutume de supposer que le niveau d'éducation des parents agit sur l'obtention ou non des élèves du diplôme baccalauréat, mais, on a observé ces dernières années avec les évolutions économique et technologique une amélioration de cette proportion. D'ailleurs, quelques travaux montrent que « la moitié des bacheliers provient aujourd'hui de familles dans lesquelles aucun des parents n'était titulaire de ce diplôme » [24], parlant du cas français.

La littérature souligne que l'obtention du diplôme baccalauréat dépend fortement de l'état de la scolarité en collège mais surtout en école primaire (Caille et Lemaire (2009)). Ce dernier état est déterminé, entre autres, par des facteurs sociaux relatifs à la famille, à l'école et à l'environnement. Autrement dit, si ces conditions sont mauvaises et démotivantes, elles vont affecter directement les résultats des élèves en primaire, puis en collège et menaçant par la suite la possibilité d'obtention de leurs diplômes du baccalauréat et supérieurs.

¹ Cette faiblesse est observée notamment dans le cycle primaire, d'ailleurs Caille et Rosenwald (2006) affirment que les élèves en France redoublent deux fois moins qu'il y a vingt ans surtout dans les écoles élémentaires. La même chose s'observe dans d'autres pays comme la Tunisie.

² Même si les appellations se diffèrent d'un pays à un autre (bakkalaureus ou Bachelor's degree en Allemagne, bachillerato en Espagne, diplom bakalavr en Russie, Test Sentā au Japon et Suneung en Corée du sud).

2.2 ... PUIS DES INEGALITES EN TERMES D'ORIENTATION

Certaines études ont souligné que l'orientation des enfants des cadres à des filières scientifiques n'est pas déterminée seulement par le niveau scolaire (Duru-Bellat, Jarousse & Solaux, 1997 ; Jarousse & Labopin, 1999). Autrement dit, il y a autres facteurs nettement importants qui déterminent la nature des orientations des élèves. En effet, Landrier et Nakhili (2010) pensent que l'inégalité au niveau de l'orientation peut trouver ses origines dans deux principaux facteurs ; *i)* un premier facteur lié à l'offre de l'orientation et basé sur l'inégalité des choix des élèves et de leurs familles et sur l'inégalité de sélection et qui est basée sur une certaine subjectivité, *ii)* un deuxième facteur lié à la demande de l'orientation dont essentiellement le contexte d'enseignement (la classe, l'établissement ou encore l'enseignant).

Lefebvre (2012) affirme qu'en France « *les jeunes de milieux moins favorisés font des choix d'orientation moins ambitieux que les autres* » [26]. Autres études soulignent l'ampleur du rôle joué par les pratiques enseignantes sur la décision d'orientation des élèves. En effet, Van Zanten (2001) et ou aussi Duru-Bellat et al. (2004) arrivent à montrer que les enseignants sont capables d'influencer les désirs de leurs élèves. Ces auteurs pensent que ceux qui enseignent des élèves arrivant des milieux relativement défavorisés ne les encouragent pas à s'engager dans des filières longues. En quelque sorte, les enseignants dans ce cas sont pessimistes, ce qui agit, directement ou indirectement, sur les vœux des étudiants. Par contre, Guichard (1999) pense que l'orientation post-baccalauréat est la seule orientation qui ne dépend pas des enseignants, mais plutôt des décisions du jury de sélection.

Guyon et Huillery (2014) montrent que les disparités en termes d'orientation ne touchent pas tous les élèves de la même façon. Ce sont essentiellement les élèves ayant des niveaux moyen et faible, qui risquent de modifier leurs arbitrages à cause de leur origine sociale, alors que les bons et les très bons élèves ne sont pas concernés par ces inégalités.

2.3 ...ET DONC UNE DIVERGENCE SOCIALE

La filière de formation post-baccalauréat détermine fortement les parcours supérieur et professionnel des individus, et explique alors en grande partie la disparité sociale observée par la suite. Dans ce cadre, Lemaire et Leseur (2005) montrent que les disparités en termes des choix d'orientation déterminent en grande partie l'avenir des futurs étudiants, mais le type de baccalauréat disposé reste le facteur le plus agissant (Berthelot (1989) et Nakhili (2007)). Toutefois, le type de baccalauréat se trouve déterminé par l'état familial de l'étudiant et la nature des diplômes obtenus par les parents (Caille et Lemaire (2009)).

A ce stade, on se demande tout en reprenant les termes de Feyfant (2014) « Comment aller vers la réussite éducative des plus défavorisés sans avoir une vision globale de l'éducation, opérant ainsi un changement remarquable? » [17]. Autrement dit, il faut lancer un coup d'œil sur tout le système éducatif et mettre le doigt sur les maux, afin de proposer les réformes adéquates au moment adéquat.

3 LES INEGALITES EN TERMES D'OBTENTION DU BACCALAUREAT AU MAGHREB; UNE ETUDE COMPAREE PAR RAPPORT A L'ASIE

Initialement, les pays maghrébins et les pays asiatiques étaient nettement proches en termes de pauvreté et en termes de sous-développement. C'est vers les années 60 du siècle dernier que les asiatiques ont commencé leur décollage non seulement économique mais également technologique et social (Omri, 2011). Aujourd'hui, ces pays sont dits « dragons » et « tigres », chose qui témoigne l'ampleur de leur réussite et l'efficacité des politiques adoptées. Pour cela, nous avons choisi de comparer la Tunisie, en tant qu'un pays maghrébin, à la Corée du sud en tant qu'un pays asiatique, tout en mettant l'accent sur les inégalités éducatives en termes de réussite dans le concours du baccalauréat (ou son équivalent). Ce sont deux expériences qui semblent nettement différentes, mais qui nous offre des leçons intéressantes non seulement pour le système éducatif mais pour tout le système économique.

3.1 LA TUNISIE ; LES INEGALITES SOCIALES REGIONALES CAUSENT DES INEGALITES EDUCATIVES FLAGRANTES

Tout d'abord, il faut mentionner qu'on observe en Tunisie une nette diminution du pourcentage d'admis en baccalauréat, qui était 72% en 2002, 55,9% en 2012 (OIT, 2013), pour atteindre en 2015 seulement 36,09%. A cela s'ajoute une nette disparité en termes du taux de réussite en ce concours entre les différents gouvernorats tunisiens. Ce sont les régions les plus défavorisées (en termes de revenu par tête, d'infrastructure, de niveau de vie) qui ont les taux de réussite les plus faibles (Fig. 1).

Les disparités sociales régionales se transforment en des disparités éducatives.

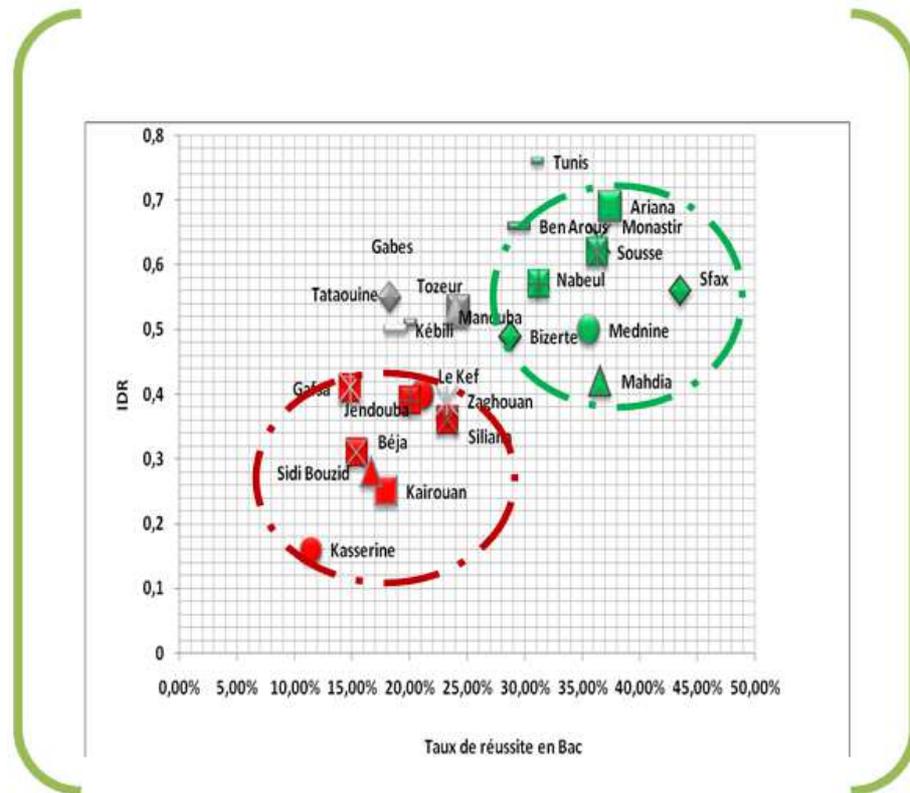


Fig. N°1. Inégalités sociales accompagnées par des inégalités éducatives

Un bon nombre de gouvernorats (Sfax, Ariana, Sousse, Monastir) ont des performances sociales qui se traduisent par des performances éducatives et donc des bons résultats en baccalauréat. Sidi Bouzid, Kasserine, Kairouan et Béja, quant à eux, entrent dans un cercle vicieux de marginalisation, de pauvreté et de médiocrité, ce qui se répercute directement sur leur état d'éducation. Ainsi, Kasserine, le gouvernorat le plus défavorisé socialement, a l'indice du développement régional (IDR)³ le plus faible (0,16 contre 0,76 à Tunis ou aussi 0,69 à Ariana) et il enregistre encore le taux de réussite le plus faible en baccalauréat (11,41% contre 43,5% à Sfax et 37,39% à Ariana).

Calculer les rapports des chances relatives en Tunisie quant à la possibilité de réussite en Bac.

Pour bien apprécier les inégalités régionales éducatives, on calcule « **les rapports de chances relatives** » (*odds ratio*). Cela passe par deux étapes ; calculer tout d'abord les chances relatives (*odds*) d'avoir le bac (ou de ne pas l'avoir) pour chaque région (région favorisée et région défavorisée⁴), puis effectuer le rapport de ces chances. Notre travail porte sur une période de 10 ans, allant de 2005 jusqu'aux 2015 et on cherche de s'assurer si les enfants des régions défavorisées ont la même chance ou non d'avoir le bac, et si cette chance est en train d'augmenter au cours du temps ou pas.

Ainsi, en 2005, 59,7% des élèves des régions favorisées ont la chance d'avoir le bac et donc 40,3% ont le risque de ne pas l'avoir. De ce fait, le rapport entre la probabilité d'avoir le bac et celle de ne pas l'avoir est 1,48 fois. Autrement dit, les élèves des régions favorisées ont 1,48 fois plus de chances d'obtenir le bac plutôt de ne pas l'obtenir.

³ C'est un indice synthétique calculé sur la base de 18 variables couvrant 4 domaines : savoir, richesse - emploi, santé - population et justice-équité.

⁴ On a pris en considération comme région favorisée les six premiers gouvernorats qui figurent en vert, en calculant la moyenne de leurs taux de réussite (Sfax, Ariana, Mahdia, Monastir, Sousse et Médenine), et comme région défavorisée les six derniers gouvernorats qui figurent en rouge (Sidi Bouzid, Kasserine, Gafsa, Kairouan, Tataouine et Jendouba).

Tableau 1. Les « odds ratio » relatifs aux régions tunisiennes

Régions	Taux de réussite en Bac 2005 (%)	La moyenne des taux de réussite en Bac 2005 (%)	Chances relatives en 2005	Odds ratio en 2005	Taux de réussite en Bac 2015 (%)	La moyenne des taux de réussite en Bac 2015 (%)	Chances relatives en 2015	Odds ratio en 2015	
Régions favorisées				1,94 ↓ ———→	Régions favorisées				
Sfax	68,59	59,7	1,48 fois		43,50	37,63	0,6 fois	3,33	
Ariana	57,62				37,39				
Mahdia	58,9				36,54				
Monastir	59,08				36,51				
Sousse	59,86				36,28				
Médenine	54,14				35,56				
Régions défavorisées					Régions défavorisées				
Tataouine	48,71	43,20	0,76 fois		18,29	15,75	0,18 fois		
Kairouan	52,97				17,94				
Sidi Bouzid	44,29				16,68				
Jendouba	32,94				15,40				
Gafsa	37,14			14,83					
Kasserine	43,18			11,41					

Source : Calcul des auteurs

Ce rapport est de l'ordre de 0,76 fois pour les élèves des régions défavorisées. Calculons maintenant le rapport des chances relatives (odds ratio), en divisant les chances relatives d'avoir le bac chez les régions favorisées (14,8) par rapport à ceux chez les régions défavorisées (0,76). Ce ratio est de l'ordre de 1,94, cela signifie qu'avant 10 ans, les élèves des régions défavorisées avaient 1,94 fois plus de chances que les élèves des régions défavorisées d'avoir le baccalauréat plutôt de ne pas l'avoir.

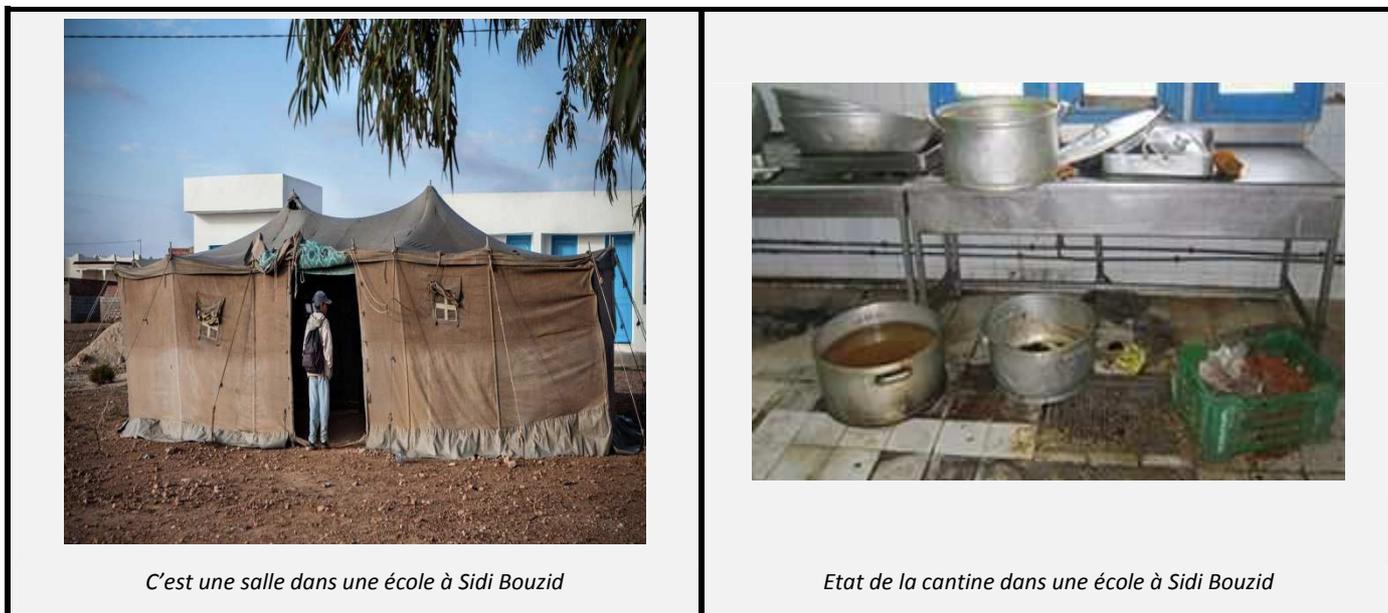


Fig. 2 Etat des écoles à Sidi Bouzid

Tableau 2 Calculer les odds ratio (Sfax/Kasserine)

	Chances relatives en 2005	Odds ratio en 2005	Chances relatives en 2015	Odds ratio en 2015
Sfax	2,18	2,9	0,76	6,33
Kasserine	0,75		0,12	

Source : Calcul des auteurs

Le plus important est l'évolution de ratio dans le temps. En effet, ce même ratio passe à 3,33 en 2015, c'est-à-dire que les élèves des régions favorisées ont désormais 3,33 fois plus de chances d'avoir le bac que les élèves des régions défavorisées plutôt de ne pas l'avoir. Cela reflète clairement l'aggravation des inégalités régionales en termes d'éducation. D'ailleurs, la probabilité d'avoir le bac pour la région défavorisée a baissé de 0,76 à 0,12, c.-à-d. une baisse de 76% durant ces 10 dernières années, contre 59,45% seulement pour la région favorisée. Dans l'ensemble, cette dégradation en termes de chances d'avoir le bac dévoile l'ampleur des disparités sociales, régionales et éducatives qui tendent à s'aggraver notamment suite à la révolution sociale connue par la Tunisie.

Si nous prenons les deux cas extrêmes; Sfax et Kasserine, nous pouvons bien s'assurer de l'importance de la différence entre les deux gouvernorats en termes de réussite en bac.

Alors qu'en 2005, l'élève en Sfax a 2,18 fois plus de chance d'obtenir le bac qu'un élève provenant de Kasserine, en 2015, il a plus que 6 fois plus de chance pour l'obtenir. Pendant 10 ans, la chance d'avoir le bac se double pour un élève de Sfax par rapport à celui provenant de Kasserine. Donc, vivre et étudier à Kasserine affaiblit énormément la chance de réussir dans les concours nationaux à l'instar du concours de baccalauréat. Cela s'aggrave par la suite avec l'orientation post-baccalauréat.

Et cela se finit par des disparités en termes d'orientation post-baccalauréat.

Sur un autre volet, on peut apprécier l'ampleur des inégalités en Tunisie en étudiant le processus d'orientation post-baccalauréat. En effet, la chance d'accéder à des filières dites nobles, telles que la médecine et l'ingénierie, n'est pas la même pour tous les gouvernorats. Alors qu'elle est de l'ordre de 3,9% pour la médecine et 10,5% pour l'ingénierie en Ariana, ces pourcentages ne dépassent pas respectivement 0,2% et 1,8% à Tataouine et 0,4% et 4,6% à Siliana (Zaiem, 2011)!!! Même si l'étudiant de ces régions délaissées aura la possibilité d'accéder à la faculté de médecine ou à l'école d'ingénierie, il doit affronter quand même plusieurs contraintes; se déplacer vers l'un des autres gouvernorats⁵, trouver un foyer et chercher parfois un emploi pour supporter les dépenses supplémentaires liées à ce déplacement. D'ailleurs, comme il est montré dans le tableau ci-dessous, seulement 16,3% des élèves de Sfax risquent de s'orienter vers les autres gouvernorats.

Tableau 3. Ecart en termes d'orientation entre les gouvernorats tunisiens

Gouvernorats d'origine	Taux de bacheliers originaires de la région orientés vers d'autres régions 2010 (%)	Risque de quitter la région originaire par rapport à Sfax ⁶
Sfax	16.3	-----
Sousse_Monastir	29.2	1,8 fois
Grand_Tunis	34.9	2,1 fois
Kasserine	89.1	5,4 fois
Sidi Bouzid	96.5	5,9 fois
Kebili	98.4	6 fois

Source : calcul des auteurs à partir des données issues de Zaiem (2011)

⁵ Seuls les gouvernorats privilégiés disposent suffisamment d'institutions universitaires, alors que les autres gouvernorats, par exemple Kebili, ne disposent que des ISET.

⁶ Nous avons pris Sfax comme gouvernorat de référence car c'est le gouvernorat qui a enregistré le taux de réussite en Bac le plus élevé pour l'année 2015.

Ce pourcentage est de l'ordre de 29,2% pour la Sousse et Monastir. Toutefois, on trouve que la quasi-totalité des élèves de Sidi Bouzid et de Kébili (respectivement 96,5% et 98,4%) s'orientent à l'extérieur. Autrement dit, les élèves de ces deux derniers gouvernorats (Sidi Bouzid et Kébili) ont 6 fois plus de risque que leurs homologues de Sfax de quitter leurs régions originaires afin d'achever leurs études supérieures. Ce phénomène détériore davantage leurs situations financières déjà critiques et montre clairement l'importance de la différence entre les régions en termes d'infrastructure éducative.

3.2 LA COREE DU SUD ; LA « FIEVRE EDUCATIVE » DEMEURE UNE RAISON PRINCIPALE DES INEGALITES SOCIALES

La croissance et le succès économiques réalisés par la Corée du sud sont jugés vraiment phénoménaux et poussent à la fois les économistes, les sociologues et les historiens à chercher les origines et les raisons de ce phénomène. Un grand nombre de travaux attribue le décollage économique de ce pays à un investissement massif en éducation et en formation du capital humain, comblant de ce fait le manque flagrant en ressources naturelles. La majorité des classements internationaux souligne la place avancée occupée non seulement par la Corée du sud mais par plusieurs autres pays asiatiques.

Mais il nous s'avère extrêmement important de rappeler l'expérience sud-coréenne en matière de justice sociale, afin de faire la liaison entre école et inégalité dans le pays du matin calme.

La brève histoire de la politique sociale en Corée du sud.

La première période de prospérité sud-coréenne (1961-1975) a commencé par l'instauration d'un Etat militaro-industriel autonome, guidé par des jeunes militaires « *chassant les vieilles élites aristocrato-foncières* » [40]. Ainsi, la construction d'un nouvel Etat a passé par deux types de mutations ; des mutations au niveau des structures économiques surtout dans la production *via* une industrialisation à la japonaise, et des mutations au niveau des structures sociopolitiques *via* des réformes qui sont radicales voire même violentes dans certains cas. La priorité de cette politique a été donnée à l'amélioration des conditions de vie et à la satisfaction des besoins de la population. Pour ce faire, le gouvernement provisoire, qui a été à cette époque sous l'autorité américaine a promulgué une loi qui consiste à redistribuer les terres qui ont été possédées par les ex-colons japonais avec un taux de rente maximal de métayage fixe égal à 33% (Steinberg, 1985).

Les réformes agraires ont été poursuivies par des politiques d'industrialisation exportatrices, dont les principaux partenaires commerciaux étaient les Etats-Unis et le Japon, chose qui a facilité l'insertion coréenne dans le commerce mondial. Ce succès avait des répercussions fortement positives sur le reste de l'économie. D'ailleurs le taux de chômage a passé de 30% (vers les années 1961) à 2.5% en 1996⁷, et mêmes les entreprises coréennes commencent à importer la main d'œuvre étrangère.

Ces politiques avaient certainement des répercussions sur le plan éducatif. En effet, c'est essentiellement l'école primaire qui a tiré avantage des réformes adoptées dès l'indépendance ; elle devient obligatoire et garantie, et a bénéficié de 14,9% du budget national en 1980 (Régnier, 1999). Par contre l'école secondaire et universitaire sont en grande partie privée et se reposent en termes de financement sur les ménages, et les diverses associations.

Le « Suneung » et le *culte de la performance*

L'enquête de l'OCDE (2011) montre clairement que la Corée du sud est à la tête de la liste des pays en termes de diplôme de baccalauréat, avec un taux de 97,5%. Pour obtenir ce diplôme, les élèves doivent passer un « test d'aptitude d'études » connu en Corée par « *suhak neungnyeok siheom* » (suneung). Cet examen est d'une importance capitale chez les sud-coréens que la quasi-totalité des familles consacrent une grande partie de leurs budgets aux cours particuliers.

Ce sont les élèves sud-coréens qui sont considérés comme les plus travailleurs parmi les élèves de tout le monde. Ils étudient dès 7h.30 jusqu'au 15h comme cours étatiques pour terminer vers 23h comme cours de soir privé. Ce sont les « *Hagwons* » qui agissent d'une façon déterminante sur les résultats des élèves. La Corée du sud est un pays marqué par la prépondérance des écoles privées à l'échelle mondiale; 48 % contre 21 % pour la France, 15 % pour le Japon, 10 % pour les Etats-Unis et 2 % seulement en Suède. Cet accès massif aux « *Hagwons* » et la privatisation éducative accrue ont engendré une sorte de « *marchandisation* » de l'éducation, augmentant ainsi ses coûts. En effet, pour réussir le Suneung, les familles payent divers coûts ; coûts directs (liés aux cours particuliers, cours offerts par des institutions spécialisées), coûts indirects

⁷ Le taux de chômage en Corée du sud n'a pas dépassé les 3.8% entre 2000-2008.

(location d'une chambre ou d'un appartement pour toute la famille dans les districts de Séoul, transport, cadeaux aux enseignants)⁸ et des coûts moraux générés par la forte pression imposée non seulement sur l'écolier lui-même, mais également sur toute la famille. Donc ce sont des efforts très considérables fournis pour avoir ce diplôme et accéder alors aux « cieus⁹ » de Corée.

La rivalité éducative est nécessaire, mais elle est aveugle en Corée du sud

La non réussite au concours d'entrée à l'université est considérée par les sud-coréens comme une source de honte sociale. Les élèves du pays du matin calme sont les plus travailleurs, mais également les plus malheureux du monde selon les derniers rapports de « Happiness therapy », car rater l'examen de « suneung » signifie automatiquement une mauvaise université et donc un mauvais classement social. C'est en quelque sorte « *l'emprise du diplôme* » qui traduit l'importance du rôle joué par le diplôme de « suneung » sur le destin social des individus¹⁰.

De ce fait, on peut bien faire la liaison entre le « suneung » et l'inégalité sociale en deux principaux points. Tout d'abord, l'excessivité des coûts versés pour les « *Hagwons* » ne permet pas à toutes les familles d'inscrire leurs enfants dans ces établissements. Ensuite, même en étudiant dans des institutions étatiques, un grand nombre de familles n'ont pas la possibilité de payer les coûts des cours de soutien. Et même s'ils ont cette possibilité, l'accès à un enseignant privé « compétent » sera certainement un peu difficile.

De cette façon, on rejoint les idées de Dubet, Duru-Bellat, Vérétoit (2011) qui préconisent que « *plus on croit que l'école est en mesure de construire des inégalités justes en délivrant des diplômes inégaux, plus ces derniers doivent avoir d'emprise sur le destin professionnel des individus et de ce fait, plus les inégalités scolaires sont fortes et se reproduisent* » [13]. Cela peut ouvrir alors la porte à une sorte d' « *inflation scolaire* », et on rejoint ainsi le paradoxe d'Anderson¹¹.

3.3 SYNTHÈSE

Il est clair que les inégalités scolaires apparaissent comme un phénomène généralisé qui touche toutes les sociétés. Toutefois, l'origine de ces inégalités diffère d'un pays à un autre. Ainsi, pour le cas de la Corée du sud, il nous vient à l'esprit l'explication de Pierre Bourdieu (1990) qui suppose que l'École ne soit plus neutre, et elle joue un rôle déterminant dans la reproduction des inégalités sociales en les transformant en inégalités scolaires¹².

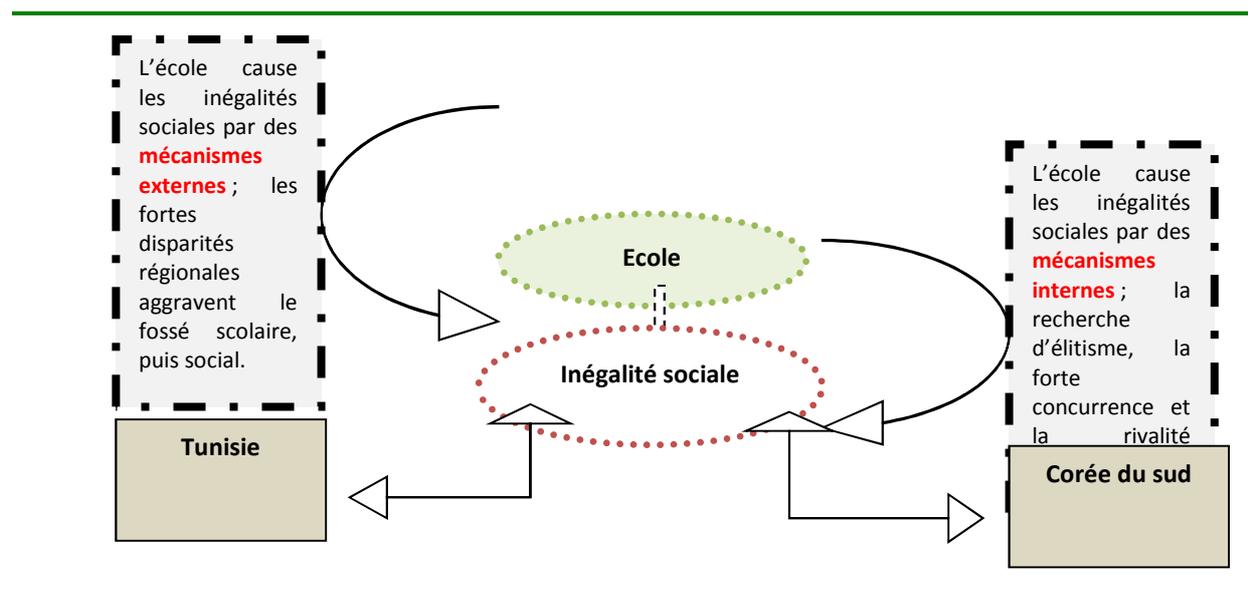
⁸ Carrausse (2012).

⁹ Les élèves qui parviennent à obtenir les meilleurs résultats peuvent accéder au "SKY" (ciel en français), abréviation du nom des 3 universités coréennes les plus classées: Seoul national university, Korea university et Yonsei university.

¹⁰ D'ailleurs, la Corée du sud enregistre des taux terribles de suicide notamment dans la catégorie des jeunes, dont la principale raison est l'échec scolaire.

¹¹ Le paradoxe d'Anderson désigne en quelque sorte, la forte exposition des fils à une forme de déclassement intergénérationnel, puisque même s'ils obtiennent des diplômes supérieurs à ceux de leurs parents, ils ne garantissent pas un statut social plus meilleur. Autrement dit le lien entre le diplôme et le statut social se relâche de plus en plus, vue l'inflation des diplômes.

¹² Les familles dominantes transmettent à leurs enfants un capital culturel que l'école va le valoriser mais les enfants des plus populaires ont un capital faible qui est facilement marginalisé par l'école.



Source : Conception propre aux auteurs

Fig. 3. Inégalités scolaires en Corée du sud et en Tunisie

Cela est extrêmement vrai pour la Corée du sud surtout avec la recherche de la part des élèves et de leurs parents d'atteindre l'élitisme afin d'accéder aux universités les plus prestigieuses de Séoul. En quelques sortes, ce sont des mécanismes internes à l'école qui reproduisent ces inégalités. L'école dans ce cas impose un rythme « agressif » sur les élèves en les obligeant à s'exceller, et la seule façon est de dépenser plus d'argent sur les cours de soir et les « *Hagwons* ». Cela bien sur ne profite qu'aux plus aisés et laissent à la marge les autres, d'où les inégalités scolaires, devenues par la suite des inégalités sociales. **L'école dans ce cas est la cause des inégalités sociales**¹³.

Pour la Tunisie, les inégalités scolaires observées sont dues essentiellement à des graves disparités régionales. Les régions les plus favorisées ont évidemment les résultats les plus meilleurs, contrairement aux autres régions les plus défavorisées (déjà montré plus haut). De ce fait, on peut mettre l'accent dans ce cas sur l'importance de « *l'effet établissement* » ou encore « *l'effet maître* » pour expliquer l'intensification de ces inégalités. En effet, les élèves dans les régions favorisées jouissent des conditions d'éducation favorables ; enseignant compétent, lycée bien équipé et informatisé, faible niveau de violence. Tous ces facteurs influencent positivement leurs résultats et contribuent à la hausse de leur taux de réussite et à l'accès à des filières nobles. Par contre, les élèves des autres régions sont privés de toutes ces conditions. Ainsi, une étude faite par le BAD (2014) parvient à montrer que « *l'indice du savoir développé par les autorités montre que le niveau du savoir est 30 fois plus élevé à Tunis qu'à Kasserine limitant la participation de cette région à la transformation économique du pays* » [2]. Contrairement au cas sud-coréen, l'école en Tunisie n'est qu'un simple canal qui poursuit la transmission des inégalités sociales en inégalités scolaires. **L'école dans ce cas n'est pas la cause mais c'est la conséquence des inégalités sociales.**

4 LE « CORPS ENSEIGNANT » ET LES INEGALITES SCOLAIRES

Tous les rapports se mettent d'accord sur la médiocrité de l'enseignement en Tunisie, mais nous sommes convaincus que « *la qualité d'un système ne peut excéder celle de son corps enseignant* » [29]. C'est pourquoi nous consacrons cette section à comparer « l'effet enseignant » en Tunisie par rapport à celui en Corée du sud. En effet, Eric Charbonnier, spécialiste de l'éducation à l'OCDE affirme que « *tous les pays qui sont en tête, qui ont progressé, ont mis la formation des enseignants au cœur de leur système* » [12], parlant ainsi du cas asiatique. Même pour les pays qui ont reculé en termes de classement de

¹³ PISA (2012) classe la Corée du sud parmi les pays qui se distinguent par une faible corrélation entre la performance des élèves et leur milieu socio-économique, à l'instar de l'Australie, Canada et Finlande.

PISA¹⁴, la seule explication avancée s'attache à la politique qui néglige les enseignants et qui sont désormais chargés par des activités administratives lourdes chose qui se répercutent négativement sur les résultats scolaires.

Bressoux et Bianco (2004) affirment que « l'effet enseignant » existe, mais il reste non durable, vu que les résultats des élèves dépendent des enseignants de l'année courante et non des années précédentes. Ce résultat est démenti par plusieurs autres travaux (Konstantopoulos (2007), Kane et Staiger (2008)) qui ont prouvé que cet effet peut être cumulable dans le temps. Crahay (2000) et Hanushek & Kain (2002) soulignent l'importance des enseignants efficaces dans la réussite des enfants notamment ceux ayant des difficultés ou arrivant des milieux défavorisés. Dans cette ligne d'idées, s'inscrit le travail de Bressoux (2007) qui pense que l'enseignant efficace est celui qui a la capacité d'inciter les élèves les plus faibles à réfléchir plus et à dépasser les difficultés rencontrées.

Quelques études insistent sur le fait que les caractéristiques d'un bon enseignant peuvent se résumer en deux facteurs essentiels ; le niveau de la **formation initiale** et l'**ancienneté** des enseignants. Autres travaux attribuent l'efficacité des enseignants à un seul facteur à savoir la bonne **rémunération**. Ces trois facteurs vont être traités avec plus de détails en faisant référence aux données et caractéristiques de la Tunisie et de la Corée du sud.

4.1 LA TUNISIE FACE A L'OBLIGATION DE « REFONDER » SES ENSEIGNANTS

Comme nous avons montré ci-dessus, les disparités régionales sont flagrantes, et nous ne pouvons pas réellement affirmer si ces disparités agissent sur les enseignants et leur efficacité éducative, où c'est l'inverse; ce sont les enseignants qui contribuent à l'intensification de ces inégalités régionales. Mais ce qui est certain, et comme il est confirmé par le rapport de PISA (2012), les régions défavorisées ne réussissent jamais à attirer des enseignants qualifiés.

Enseignants mal formés

Le lendemain de l'indépendance, elle s'est instaurée l'Ecole Normale Supérieure (ENS). Seulement ceux qui réussissent excellentement leur baccalauréat ont le droit d'accéder à cette école; cette école leur permet non seulement d'obtenir leurs maîtrises, mais également de bénéficier d'une formation en psychopédagogie et un stage professionnel dans leur domaine, pour qu'ils puissent enseigner en secondaire. Aujourd'hui, on trouve que cette école a été disparue. Pourquoi ? Personne ne peut répondre.

Les futurs enseignants sont désormais obligés de passer un concours national (Certificat d'aptitude à la profession d'enseignant du secondaire), mais qui est vide en contenu et ne répond pas aux exigences de la profession. En effet, et même avant la révolution sociale connue par le pays, ce concours est ouvert à tous les maîtres et les licenciés, indépendamment de leurs spécialités et leurs formations initiales ! Ils sont appelés à passer deux examens, écrit et oral. Et c'est là qu'on peut parler des « fraudes académiques ». Ce n'est pas nécessairement les plus compétents et les mieux formés qui vont être recrutés. Généralement les plus pistonnés ont plus de chances de réussir ce concours et garantir une place parmi les enseignants. D'ailleurs, la Campagne Mondiale pour l'Éducation (2012) affirme que l'insuffisance d'enseignants qualifiés trouve ses origines essentiellement dans la défaillance de la politique de financement et de recrutement.

Enseignants mal rémunérés... et donc vers une mobilité sociale négative

Une étude récente faite sur la Tunisie par le Centre des études économiques et sociales en collaboration avec l'Université de Tunis a trouvé que le taux de pauvreté s'est intensifié, et les nouveaux pauvres atteignent 30% du total des pauvres. Qui sont essentiellement ces nouveaux pauvres ? Ce sont les petits fonctionnaires administratifs, et **les enseignants** dans les écoles primaires et les collèges, dont leur pouvoir d'achat s'est détérioré ces quatre dernières années de 40%. Donc les enseignants figurent désormais dans la liste des pauvres. Les enseignants connaissent alors une mobilité sociale mais... négative.

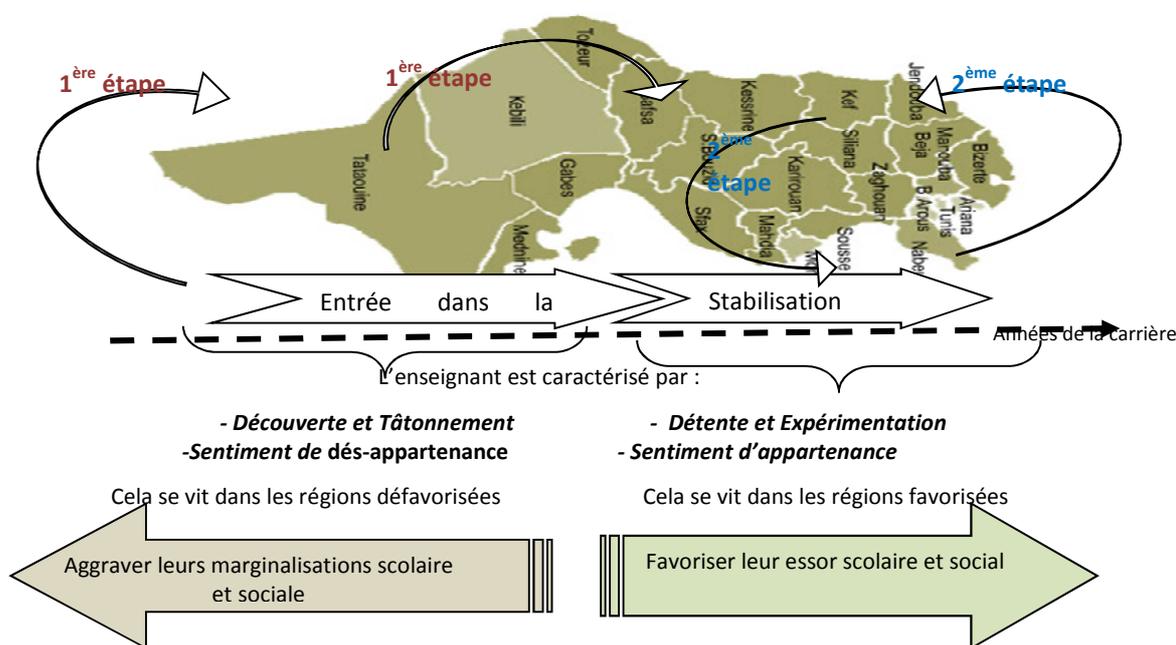
Pour Alaya (2015), la Tunisie dispose les ressources nécessaires pour bien rémunérer les enseignants, mais il s'agit d'un problème d'allocation des ressources ; « elle (Tunisie) est tout simplement incapable de se remettre en cause et de voir que le problème réside dans une mauvaise organisation de son système éducatif et d'une mauvaise allocation des ressources qu'elle consacre à l'éducation de ses jeunes » [1].

Enseignants non expérimentés...mais uniquement dans les régions défavorisées.

¹⁴ A l'instar du Suède qui a perdu 13 places en maths dans les classements internationaux ces 10 dernières années.

Dès leurs premières années, les enseignants récemment recrutés se trouvent devant l'obligation d'enseigner dans les régions les plus défavorisées (régions internes et du sud), puisqu'elles marquent toujours une forte insuffisance en termes d'enseignants. Milliers des élèves en classe terminale (bac) ont été enseignés par des nouveaux enseignants dépourvus d'expérience, de pédagogie et même de connaissances. En plus, ces enseignants restent très démotivés et se sentent victimes et exclus à cause des conditions scolaires et sociales misérables. Ce n'est qu'après quatre ou cinq ans au minimum que ces enseignants auront la possibilité de « s'enfuir » de ces zones et de rejoindre les zones du nord et côtières. Ces zones demeurent les zones privilégiées pour les enseignants ; non seulement les conditions de vie sont meilleures et excellentes mais également il y a la possibilité de donner des cours particuliers à des prix nettement onéreux.

La réaffectation des enseignants, désormais expérimentés, efficaces et pédagogues, va être bénéfique certainement aux régions favorisées, et cela ne fait qu'aggraver les disparités régionales, initialement dramatiques.



Source : Conception propre aux auteurs

Fig. 4. Les premières phases de carrière enseignante¹⁵ ; facteur de disparité régionale en Tunisie

4.2 LA COREE DU SUD ; EDUCATION D'EXCELLENCE

L'OCDE, dans ses divers rapports (2001, 2003), affirme que dans quelques pays, les milieux socialement défavorisés peuvent générer des fortes performances éducatives. Le meilleur exemple à avancer dans ce sillage est le cas de la Corée du sud, dont les élèves les plus défavorisés enregistrent des résultats plus meilleurs que les autres. On peut attribuer ce constat à un seul fait; l'efficacité des enseignants.

Enseignants hautement qualifiés.

¹⁵ Nous avons retenu seulement les deux premières phases de la carrière enseignante, puisque les autres phases n'agissent pas sur les inégalités régionales.

Pour être recrutés, les individus doivent passer un test dit «the teacher employment test» (TET). Même après le recrutement, il y a une évaluation qui concerne tous les enseignants, et ceux qui obtiennent des résultats non satisfaisants se trouvent obligés de suivre une formation complémentaire. Pour évoluer en grade et passer d'un enseignant de deuxième classe à la première classe. L'enseignant est appelé à suivre des séances de formation continue et des formations pédagogiques qui sont organisées même pendant les vacances.

Un phénomène peu connu dans les autres régions du monde s'est développé en Corée du sud dès 2004 à savoir les cours de radiodiffusion «educational broadcasting system» (EBS) et les «Cyber Home Learning System» (CHLS). Cela était bénéfique surtout pour les catégories les moins favorisées qui peuvent désormais abandonner les cours particuliers. Le rapport de McKinsey (2010) mentionne une autre pratique faite par les enseignants les plus chevronnés, ces derniers accompagnent les jeunes enseignants et les aident essentiellement sur le plan pédagogique.

C'est à partir de 1988 que la Corée a intégré des PC/XT dans tous les établissements scolaires dans le cadre du programme consacré à la formation des enseignants aux TICE¹⁶ et qui s'étale jusqu'aux nos jours. Ce programme était suivi par un « Plan de promotion des TICE pour les enseignants » en 1997 et par un « Centre agréé assurance qualité de formation en ligne » en 2006. Ce genre de formation a réussi non seulement à améliorer la capacité des enseignants à maîtriser l'outil informatique, mais également à « améliorer les compétences pédagogiques en matière d'utilisation des TIC et à transformer le rôle des enseignants dans cette nouvelle ère de l'éducation » [23].

Enseignants bien rémunérés ; « lorsque le compte en banque du prof est bien rempli, la tête de l'élève le sera aussi » [1]

Selon l'OCDE (2014), la Corée du sud figure parmi les pays ayant le salaire relatif des enseignants le plus important, en gagnant au moins 20 % de plus que d'autres actifs occupés présentant le même niveau de formation. Toutefois, certains pensent que cette hausse vient pour combler le temps d'apprentissage relativement élevé ou aussi pour supporter la taille de la classe considérée importante et donc garder des coûts unitaires faibles (Mingat (1995) et Siniscalco (2002)). D'ailleurs, comme il est montré dans le dernier tableau (Tab. 4), le salaire de l'enseignant en Corée est plus que 2,77 fois plus que celui en Tunisie. Mais, cet enseignant enseigne 10 semaines de plus et supporte une classe chargée deux fois et demi plus que l'enseignant tunisien.

Tableau 4. Caractéristiques différentes des enseignants

	Tunisie	Corée du sud
Rémunération après 15 ans de services (en PPA en dollars US) / 2009)	19 014	52 699
Nombre de personnel enseignant (2009) pour 1000 habitants		
1er cycle secondaire		
2ème cycle secondaire	39	102
	48	120
Heures d'enseignement par année en 2e cycle du secondaire	493	605
Nombre de semaines	30	40

Source : Données collectées auprès de l'UNESCO 2011

Donc verser des salaires élevés permet non seulement d'améliorer la productivité et le dynamisme des enseignants, mais également d'attirer les étudiants les plus brillants à exercer cette profession.

5 CONCLUSION: GOUVERNER L'ÉDUCATION EN TUNISIE DEMEURE LA MÈRE DES RÉFORMES

Il nous paraît clair alors que la prépondérance des inégalités scolaires en Tunisie est une amère réalité, et elles se nourrissent de plus en plus des inégalités régionales incontestables. Les régions côtières et du nord réalisent des taux de réussite en baccalauréat extraordinaires et bénéficient par la suite de la majorité des places en faculté de médecine et aux écoles d'ingénieurs les plus nanties. *A contrario*, les régions internes et du sud n'arrivent à enregistrer que des taux de

¹⁶ TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

réussite nettement faibles et ne peuvent accéder qu'à des filières courtes et des filières de sciences sociales, et donc garantissant des diplômes non demandés sur le marché d'emploi par la suite.

Selon notre étude, il s'est avéré nettement clair les causes principales de l'échec scolaire tunisien et les raisons fondamentales de l'excellence de la Corée en éducation; le fossé régionale grandissant dans le temps et la marginalisation du corps enseignant, alors qu'en Corée, on a pu « *transformer l'enseignement en une profession à la pointe de l'information* » [32].

Certainement pour la Tunisie, il y a des mesures urgentes à entreprendre, et cela ne peut s'exercer qu'à travers **la gouvernance de l'éducation**. En fait, gouverner l'éducation passe par la réhabilitation et la réaffirmation du rôle de l'Etat en éducation. Le retour de l'Etat doit être sur le plan qualitatif plutôt que quantitatif. Cela passe évidemment par la rationalisation des dépenses publiques destinées à l'éducation, de consacrer plus de dépenses pour reconstituer les établissements scolaires dans les zones moins favorisées (infrastructures, et des équipements), introduire plus des critères de performances tant pour l'évaluation des élèves que l'évaluation des enseignants, réformer les programmes enseignés afin de s'adapter plus aux besoins des entreprises, et d'insister plus sur la formation pratique et réduire la dominance de la formation théorique.

REFERENCES

- [1] H. Alaya, « Qui paie bien ses profs s'enrichit... », *Ecoweek*, Lettre hebdomadaire, N° 08, mars 2015.
- [2] BAD, Tunisie Document de stratégie pays intérimaire 2014 – 2015, 2014.
- [3] J.-M. Berthelot, « Le procès d'orientation de la terminale aux études supérieures », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 18, 1989.
- [4] R. Boudon, Les causes de l'inégalité des chances scolaires, *Revue Skhole. fr*, 1990.
- [5] P. Bressoux, « Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant efficace? ». In Dupriez Vincent & Chapelle Gaëtane (dir.). *Enseigner*. Paris : Presses universitaires de France, 2007.
- [6] P. Bressoux, & M. Bianco, « Long-term teacher effects on pupils' learning gains ». *Oxford Review of Education*, 2004.
- [7] J. P. Caille & S. Lemaire, « Les bacheliers « de première génération » : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambitions ? », France, portrait social - édition 2009, Paris : Institut national de la statistique et des études économiques, 2009.
- [8] J.P. Caille & F. Rosenwald, « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », France, portrait social. Paris : Institut national de la statistique et des études économiques, 2006.
- [9] Campagne Mondiale pour l'Éducation, Comblent le manque d'enseignants qualifiés, Education Internationale, 2012.
- [10] S. Carrausse, « Les répercussions de la crise financière de 1997 en Corée du Sud », 2012.
- [11] M. Crahay, « L'école peut-elle être juste et efficace ? », *Revue française de pédagogie*, 2000.
- [12] E. Charbonnier, dans « Niveau scolaire. La France se maintient dans la moyenne », [Online] Available: <http://www.ouest-france.fr/education>
- [13] Dubet, M. Duru-Bellat, & Vérétoit, Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale, *Revue française de pédagogie*, 2011.
- [14] M. Duru-Bellat, Genèse des inégalités scolaires et portée des politiques éducatives, Communication préparée pour le séminaire organisé par CERC, DPD et INSEE « Les effets redistributifs de l'éducation : les enseignements d'une approche monétaire statique », 15 novembre 2002
- [15] M. Duru-Bellat, J.-P. Jarousse, & G. Solaux, « S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 26, n° 4, 1997.
- [16] M. Duru-Bellat, S. Le Bastard-Landrier, C. Piquée, et B. Suchaut, « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », *Revue française de sociologie*, 45-3, 2004.
- [17] A. Feyfant, « Réussite éducative, réussite scolaire ? », Note de Veille de l'IFÉ *Revue de littérature de recherche*, 2014.
- [18] J. Guichard, « Comment démocratiser la transition lycée-enseignement supérieur », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28, n° 4, 1999.
- [19] N. Guyon & E. Huillery, "Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire," Sciences Po publications, 2014.
- [20] E. A. Hanushek, J. F. Kain, & S. G. Rivkin, " Inferring Program Effects for Specialized Populations: Does Special Education Raise Achievement for Students with Disabilities?" *Review of Economics and Statistics*, 2002.
- [21] J. Jarousse & M.-A. Labopin, « Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 3, 1999.

- [22] T. J. Kane. & D. O. Staiger, Estimating teacher impacts on student achievement: an experimental evaluation, working, Paper 14607, 2008.
- [23] K. Kim, J. Jimin et C. Song, « L'impact des TICE sur la formation des enseignants en Corée », Revue Internationale de Sèvres, 2010.
- [24] S. Konstantopoulos, "Introduction to meta-analysis. In J. Osbourne (Ed.), Best practices in quantitative methods" Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.
- [25] S. Landrier et N. Nakhili, « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », Revue Formation et Emploi, 2010.
- [26] Lefebvre, « Les inégalités dans l'accès aux hauts diplômes se jouent surtout avant le bac », France, portrait social - édition 2012.
- [27] S. Lemaire & B. Leseur, « Bacheliers S : motivations et choix d'orientation après le baccalauréat », Note d'information du MEN, n°05.15, 2005.
- [28] I. Maetz, « Les disparités académiques et sectorielles de réussite au baccalauréat général », La revue Education et Formations, N°69, 2004.
- [29] McKinsey, « Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires, Comment passer de "bon" à "très bon" ? », [Online] Available: http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/home.aspx, 2010.
- [30] A. Mingat "Towards improving our understanding of the strategy of high-performing Asian economies in the education sector," paper presented at the Asian Development Bank Conference on the Financing of Human Resources in Asia, November 17-18, 1996, Manila, Philippines, 1995.
- [31] N. Nakhili, L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations « individuelles » : Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Dijon, université de Bourgogne, 2007.
- [32] OCDE, Le rapport annuel de l'organisation de coopération et de développement économiques, OECD Annual Report: 2005.
- [33] OCDE, Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, Éditions OCDE, Paris, 2005.
- [34] OCDE, Regards sur l'Education, Éditions OCDE, Paris, 2011.
- [35] OCDE, Gros plan sur les inégalités dans les économies émergentes ; Toujours plus d'inégalité Pourquoi les écarts de revenus se creusent, Éditions OCDE, Paris, 2012.
- [36] OCDE, Regards sur l'éducation 2014, Éditions OCDE, 2014.
- [37] I. OMRI, Les disparités économiques au sein du Tiers-Monde : quelques constats à propos du Maghreb et des pays de l'Asie du Sud-Est .L'Année du Maghreb, VII, 2011.
- [38] OIT, Tendances mondiales de l'emploi des jeunes. Genève, 2013.
- [39] R. Olivier & A. Feyfant, « Évaluer pour (mieux) faire apprendre", Institut Français de l'éducation, 2014.
- [40] P. Regnier, « Développement et crise en Corée du Sud (1961-1998) », Etudes courtes no 1, Institut universitaire d'études du développement, 1999.
- [41] M.T. Siniscalco, A statistical profile of the teaching profession. Paris: ILO/UNESCO, 2002.
- [42] D.I. Steinberg, "Foreign Aid and the Development of the Republic of Korea: the Effectiveness of Concessional Assistance", Aid Special Study n° 42, USAID, 1985.
- [43] A. Van Zanten, L'école de la périphérie, Paris, PUF, 2001. UNESCO, Recueil de données mondiales sur l'éducation, Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde, [44] Organisation internationale de l'éducation, la science et la culture, 2011.
- [44] M. H. Zaiem, Les inégalités régionales et sociales dans l'enseignement supérieur, Institut Arabe des Chefs d'Entreprises, 2011.