



L'évaluation de la performance des établissements scolaires au Maroc



L'évaluation de la performance des établissements scolaires au Maroc

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays Membres de l'OCDE.

Ce document, ainsi que les données et cartes qu'il peut comprendre, sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Note de la République de Türkiye

Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'île. La Türkiye reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Türkiye maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne

La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Türkiye. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2024), *L'évaluation de la performance des établissements scolaires au Maroc*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/4f59bfc1-fr>.

ISBN 978-92-64-82918-3 (imprimé)

ISBN 978-92-64-55303-3 (pdf)

ISBN 978-92-64-79156-5 (HTML)

ISBN 978-92-64-76586-3 (epub)

Crédits photo : Cover - © Lifestyle Travel Photo/Shutterstock.

Les corrigenda des publications sont disponibles sur : www.oecd.org/fr/apropos/editionsocde/corrigendadepublicationsdelocde.htm.

© OCDE 2024

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes : <https://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation>.

Avant-propos

Le Maroc a l'ambition de fonder une école publique qui assure un apprentissage de qualité pour tous les élèves marocains quel que soit leur milieu socio-économique. La *Vision Stratégique de la Reforme 2015-2030*, et le *Nouveau Modèle de Développement (2021-2035)* visent à responsabiliser les établissements et à en faire des acteurs centraux de l'amélioration de la qualité de l'ensemble du système éducatif. Ces stratégies nationales accordent une place centrale à la mise en place d'un cadre d'autoévaluation et de suivi des performances des établissements scolaires cohérent, capable de renforcer et d'orienter et les efforts d'amélioration des établissements scolaires, et de les responsabiliser par rapport aux résultats obtenus.

C'est dans ce contexte que le présent rapport vise à fournir au Maroc les outils nécessaires pour la mise en œuvre d'un système d'autoévaluation, de suivi et de soutien externe des établissements scolaires. Il propose un cadre d'indicateurs de la qualité qui peut fournir une vision commune et cohérente des attentes en matière de qualité envers les établissements scolaires et garantir que les processus d'autoévaluation ainsi que le suivi et le soutien apporté aux établissements se concentrent sur l'essentiel.

Ce rapport s'appuie sur les travaux antérieurs réalisés avec le Maroc, notamment le rapport *Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc*. En 2013, l'OCDE a lancé les examens du cadre d'évaluation afin de répondre à la demande des pays souhaitant améliorer leur compréhension des pratiques et politiques d'évaluation impactant les apprentissages des élèves. Ces examens permettent aux pays de bénéficier d'une approche comparative internationale et de profiter de l'expertise de l'OCDE dans ce domaine. Le Maroc figure parmi les premiers pays non-membres à y participer. L'examen du Maroc, publié en 2018, a souligné la nécessité de développer une compréhension commune d'une « bonne école », de renforcer les capacités d'autoévaluation des équipes scolaires, et de garantir le soutien et les ressources nécessaires pour accompagner les établissements dans leurs actions d'amélioration.

Ce rapport est le fruit d'une coopération entre l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le Millennium Challenge Account Maroc (MCA Maroc) et le ministère marocain de l'Éducation nationale, du préscolaire et des sports. Il s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre de la composante « Évaluation des apprentissages et des performances scolaires » du deuxième programme de coopération entre le Maroc et les États-Unis, représenté par le Millennium Challenge Corporation (MCC), dans le but d'améliorer la qualité du capital humain. Cette composante fournit un appui technique et des conseils au ministère de l'Éducation marocain dans ses efforts pour améliorer les politiques et les pratiques d'évaluation des acquis des élèves dans l'enseignement secondaire. Ce soutien couvre divers domaines de l'évaluation des élèves, tels que la formation initiale à l'évaluation, la pratique de l'évaluation en classe et l'évaluation des performances de l'école.

Nous espérons vivement que les recommandations formulées dans ce rapport aideront le Maroc à développer un système solide d'autoévaluation, de suivi et de soutien afin de renforcer le rôle des établissements scolaires en tant qu'agents et unités de changement.

Remerciements

L'équipe de l'OCDE tient à remercier vivement le Centre national de l'évaluation et des examens, sous la direction de Monsieur Sassi, ainsi que son équipe, notamment Messieurs Ahmad Chaibi, Mohamed Azizoun et Anass Elasraoui, qui furent impliqués dans la coordination du projet. Le rapport fut mené à bien avec leur soutien constant et leur excellente coopération, et l'équipe de l'OCDE a pu bénéficier de leurs précieux conseils et retours pendant son élaboration.

L'équipe de l'OCDE souhaite aussi exprimer sa gratitude à l'ensemble des institutions ayant participé aux missions, en ligne et sur le terrain, ainsi qu'à l'atelier sur le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires. En particulier, nous souhaiterions remercier l'Inspection générale des affaires Pédagogiques, la Direction des systèmes d'information (DSI), la Direction de la statistique, de la stratégie et de la planification (DSSP), la Direction de la Vie scolaire, l'Unité Centrale de Formation des Cadres (UCFC), l'Unité d'appui à la réforme, les Académies régionales de l'éducation et de la formation (AREF) de Rabat-Salé, Marrakech-Safi, Tanger Tétouan Al-Hoceima et Fès Meknès, les Directions provinciales (DP). Nous remercions vivement les établissements scolaires, les inspecteurs pédagogiques et les enseignants des AREF de Rabat-Salé, Marrakech Safi, Tanger-Tétouan Al-Hoceima et Fès Meknès pour leur disponibilité et leur accueil chaleureux lors de nos échanges et de nos visites.

Nous souhaitons également exprimer notre gratitude à l'Agence MCA-Morocco et aux responsables du projet, Messieurs Mohamed Mirisse et Rachid El Otmani, qui ont assuré, tout au long du projet, le suivi, la liaison entre les parties prenantes du côté du Maroc et de l'OCDE, ainsi qu'un appui dans l'organisation des missions, des ateliers et des réunions de travail. Nous remercions Monsieur William Experton pour ses conseils précieux au cours du projets, ainsi que les responsables des différents projets du MCA-Morocco avec lesquels nous nous sommes entretenues.

Au sein du Secrétariat de l'OCDE, nous remercions Claire Shewbridge et Anna Pons pour leur participation et leur modération de l'atelier de co-construction sur le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires, ainsi que pour leurs conseils et commentaires avertis. Nous remercions également Marco Kools pour ses commentaires et son implication dans le projet.

Le rapport a été préparé sous la direction d'Elizabeth Fordham, et a été rédigé par Laura Abadia, Alissa Deleverova, Caitlyn Guthrie, Soumaya Maghnouj, et Ava Guez, (Secrétariat de l'OCDE), avec l'appui de Melanie Ehren et Lucia Tramonte (consultantes internationales). Laura Abadia a coordonné la production.

Table des matières

Avant-propos	3
Remerciements	4
Sigles et abréviations	8
Résumé	9
1 Le contexte et le système d'évaluation des établissements scolaires du secondaire au Maroc	12
Introduction	13
La gouvernance et la direction des établissements scolaires marocains	13
Les ressources financières, humaines et matérielles des établissements scolaires marocains	18
Le profil et la performance des établissements secondaires au Maroc	20
Les efforts du Maroc pour répondre aux problèmes actuels du système éducatif et pour renforcer le rôle des établissements scolaires	24
L'évaluation des établissements dans les pays de l'OCDE et au Maroc	26
References	31
2 Le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires au Maroc : Principes et composantes	33
Introduction	34
Le développement d'un cadre d'indicateurs de la qualité pour le Maroc	34
Structure du cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires au Maroc	39
Références	47
3 Autoévaluation et plans d'action des établissements scolaires	49
Introduction	50
Éléments essentiels d'une autoévaluation et de plans d'amélioration efficaces pour les établissements scolaires	50
L'autoévaluation et la planification de l'amélioration des établissements scolaires au Maroc	53
Moyens d'action en faveur de l'autoévaluation et de la planification de l'amélioration des établissements scolaires au Maroc	59
References	68
4 Suivi externe et accompagnement de l'amélioration des établissements scolaires	70
Introduction	71

Éléments clés d'une approche efficace du suivi des performances et de l'accompagnement des établissements scolaires	71
Évaluations externes, suivi des performances et accompagnement des établissements scolaires au Maroc	76
Moyens d'action pour renforcer le suivi et l'accompagnement de l'amélioration des établissements scolaires au Maroc	83
Références	97
5 Données pour le cadre d'indicateurs de la qualité des écoles	99
Introduction	100
Les données collectées et disponibles au Maroc pour évaluer la qualité des établissements	102
Moyens pour améliorer la collecte des données sur la qualité des établissements scolaires au Maroc	111
Références	121
Annexe A. Cadre d'indicateurs de la qualité des établissements secondaires	123
Annexe B. Considérations pratiques pour l'opérationnalisation du cadre d'indicateurs de la qualité des établissements secondaires	135
Références	142

GRAPHIQUES

Graphique 1.1. Distribution par genre du personnel d'administration des établissements scolaires au Maroc en 2019-2020	16
Graphique 1.2. Performance moyenne des élèves s de 15 ans en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences à PISA 2018 au Maroc et dans les pays de la région MENA	22
Graphique 1.3. Évolution du taux de redoublement par niveau scolaire	23
Graphique 1.4. Taux d'abandon par milieu, cycle et genre (enseignement public) en 2018	23
Graphique 1.5. Les formes existantes d'évaluation des établissements scolaires au Maroc et dans les pays de l'OCDE	27
Graphique 2.1. Structuration d'un domaine, exemple de l'Irlande	39
Graphique 2.2. Les domaines de qualité	40
Graphique 2.3. Les domaines de qualité des établissements scolaires	41
Graphique 4.1. Exemple de tableau de bord de données pour les autorités régionales/provinciales	86
Graphique 4.2. Exemple de tableau de bord de données pour les établissements scolaires	87
Graphique 4.3. Analyse comparative des résultats d'apprentissage et de participation	89
Graphique 4.4. Représentation visuelle des établissements scolaires par catégories d'accompagnement, à l'échelon de la région, de la province ou du bassin scolaire	91

TABLEAUX

Tableau 2.1. Le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires au Maroc	44
Tableau 3.1. Leviers d'action, domaines et indicateurs des actions du PEI	56
Tableau 3.2. Suggestions de tronc commun d'indicateurs pour l'autoévaluation des établissements scolaires	62
Tableau 3.3. Exemples d'outils pour collecter des données pour l'autoévaluation	64

ENCADRÉS

Encadré 1.1. Les stratégies nationales qui définissent les objectifs d'éducation et de développement au Maroc	25
Encadré 1.2. Le Projet d'établissement (PE) et le Projet d'établissement intégré (PEI)	29

Encadré 2.1. Le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires est en cohérence avec les documents nationaux stratégiques au Maroc	37
Encadré 3.1. Des grilles de notation pour aider les établissements à porter un jugement sur leur qualité	65
Encadré 4.1. Les programmes d'amélioration scolaire	74
Encadré 4.2. Pilote d'évaluation et de soutien externe pour la qualité des établissements scolaires à la DP de Tétouan	80
Encadré 4.3. Le système national de catégorisation des établissements scolaires au pays de Galles	92
Encadré 5.1. La prise en compte du bien-être dans le cadre d'évaluation des établissements en Nouvelle-Zélande	116

Suivez les publications de l'OCDE sur :



<https://twitter.com/OECD>



<https://www.facebook.com/theOECD>



<https://www.linkedin.com/company/organisation-eco-cooperation-development-organisation-cooperation-developpement-eco/>



<https://www.youtube.com/user/OECDiLibrary>




<https://www.oecd.org/newsletters/>

Ce livre contient des...

StatLinks 

Accédez aux fichiers Excel® à partir des livres imprimés !

Vous trouverez un **StatLink**  sous chaque tableau ou graphique de cet ouvrage. Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de copier le lien dans votre navigateur internet ou de cliquer dessus depuis la version électronique de l'ouvrage.

Sigles et abréviations

AREF Académie régionale d'éducation et de formation

CGES Conseil de gestion des établissements scolaires

CPP Communauté de pratiques professionnelles

CNEE Centre national de l'évaluation et des examens

CNSS Caisse nationale de la Sécurité sociale

CRMEF Centre régional des métiers de l'éducation et de la formation

CSEFRS Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique

DSI Direction des systèmes d'information

DP Direction provinciale

DSSP Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification

IGAP Inspection générale des affaires pédagogiques

MCA-Morocco Millennium Challenge Account-Morocco

MCC Millennium Challenge Corporation

NMD Nouveau modèle de développement

OCDE Organisation de coopération et de développement économiques

ONDH Observatoire national du développement humain

PE Projet d'établissement

PEI Projet d'établissement intégré

PEP Programme d'évaluation des prérequis scolaires

PISA Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves

PNEA Programme national d'évaluation des acquis des élèves

SIGE Système national de gestion de l'information pour l'éducation

TICE Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

Résumé

Le Maroc a atteint la scolarisation universelle au niveau du primaire, et a connu une croissance significative de la scolarisation dans l'enseignement secondaire du premier et du deuxième cycle. Cependant, des problèmes subsistent quant à la qualité des apprentissages. Les élèves marocains de 15 ans figurent parmi les moins performants des pays participants à l'enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2018, bien en dessous de la moyenne de l'OCDE et également en dessous des autres pays de la région Moyen-Orient et Afrique du Nord (MENA). Les lacunes dans les apprentissages sont particulièrement marquées pour les élèves des établissements ruraux, qui ont obtenu, en moyenne, des résultats inférieurs à ceux scolarisés en zone urbaine.

Dans ce contexte, le Maroc a fait part de sa volonté de responsabiliser les établissements et à en faire des acteurs centraux de l'amélioration de la qualité de l'ensemble du système éducatif, en accordant une place centrale à la mise en place d'un cadre d'autoévaluation et de suivi des performances des établissements scolaires. Le présent rapport s'intéresse aux politiques et pratiques d'autoévaluation, de suivi et d'accompagnement externe des établissements scolaires, et comment celles-ci peuvent aider le Maroc à atteindre ses objectifs stratégiques.

Le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires au Maroc : une vision commune de ce qui constitue une « bonne école »

Au Maroc, il existe trois processus qui posent les bases de l'évaluation des établissements : Le Projet d'établissement intégré (PEI), les audits et inspections pédagogiques externes et un système national de gestion de l'information pour l'éducation (SIGE).

Le PEI, un projet pilote en voie de généralisation, encourage la réflexion introspective et participative au sein des établissements scolaires pour identifier les forces, faiblesses, opportunités et contraintes de l'établissement, définir une vision partagée, et formuler des objectifs clairs et mesurables pour améliorer les résultats des élèves. Le PEI fournit aux établissements un budget discrétionnaire pour financer leurs actions d'amélioration, ainsi qu'un encadrement et un soutien rapproché par un « animateur », rattachée à l'Académie régionale d'éducation et de formation (AREF).

Par ailleurs, les audits et inspections pédagogiques externes menés par l'Inspection générale des affaires pédagogiques (IGAP), l'Inspection générale pour les affaires administratives et les inspecteurs pédagogiques visent à fournir une vision externe et objective du travail des enseignants et des établissements, et des ressources dont ils disposent. Le Maroc a également développé un système national de gestion de l'information pour l'éducation (SIGE) qui a le potentiel de fournir des données fiables et comparatives sur la qualité des établissements, en s'appuyant notamment sur des indicateurs quantitatifs. Cependant, l'absence de normes de qualité claires pour les établissements scolaires constitue un obstacle réel au développement des pratiques d'évaluation, de suivi et d'accompagnement externe.

Le cadre d'indicateurs de la qualité proposé dans ce rapport est envisagé comme un outil pour fournir une vision commune et cohérente des attentes en matière de qualité envers les établissements scolaires au

Maroc, et garantir que les processus d'autoévaluation ainsi que le suivi et le soutien apportés aux établissements se concentrent sur l'essentiel. S'inspirant des leçons tirées de l'expérience internationale, le cadre d'indicateurs de la qualité des écoles met fortement l'accent sur l'apprentissage, l'assiduité et le bien-être des élèves. Il est en cohérence avec la vision et les priorités nationales en matière d'éducation et aide les écoles à comprendre à quoi ressemblent les bonnes pratiques. Il peut, avant tout, être utilisé comme un guide pour soutenir les efforts d'autoévaluation et d'amélioration des établissements scolaires. À plus long terme, ce cadre peut également servir de base aux audits et inspections pédagogiques, si ceux-ci se transforment en examens plus structurés et focalisés sur la qualité des pratiques d'apprentissage et d'enseignement des écoles.

Autoévaluation et planification de l'amélioration des établissements scolaires

L'autoévaluation des établissements scolaires est une pratique encore relativement nouvelle et peu développée au Maroc. Ce qui se rapproche le plus de cette démarche est aujourd'hui le Projet d'établissement intégré (PEI). Il pourrait constituer un socle pour développer l'autoévaluation des établissements scolaires dans le pays.

Afin de faire progresser l'autoévaluation et la planification de l'amélioration en utilisant le cadre d'indicateurs comme un outil de référence, le Maroc devrait tout d'abord développer la confiance des différents acteurs dans le processus de l'autoévaluation. Il est essentiel que les parties prenantes ne perçoivent pas ce processus comme un exercice bureaucratique, ou aux conséquences punitives. Pour ce faire, ce rapport recommande de ne pas sanctionner les établissements en fonction des résultats de leurs autoévaluations et de veiller à ce qu'ils reçoivent le soutien nécessaire pour mettre en œuvre les mesures d'amélioration.

Le Maroc pourrait, afin de promouvoir l'autoévaluation et la planification de l'amélioration, œuvrer au renforcement des capacités du leadership des écoles. Ceci est nécessaire non seulement pour la conduite des autoévaluations, mais également afin de permettre aux directrices et directeurs d'exercer un leadership pédagogique. Ceci passe par une redéfinition du rôle des équipes de direction pour leur attribuer des responsabilités de leadership pédagogique, davantage de formations, des réseaux d'apprentissage par des pairs, et des orientations claires sur la conduite des autoévaluations. Par ailleurs, le Maroc pourrait faciliter la mise en œuvre de l'autoévaluation en se focalisant initialement sur quelques grands indicateurs de l'ensemble du cadre de qualité proposé dans ce rapport. Au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience en matière d'autoévaluation, les établissements pourront être encouragés à évaluer progressivement un plus large éventail d'indicateurs de la qualité. Enfin, il est important de revoir l'organisation du temps et du programme scolaire, afin de laisser la place pour l'autoévaluation et l'amélioration, et de fournir aux établissements scolaires des ressources financières suffisantes pour leur amélioration.

Suivi externe et accompagnement de l'amélioration des établissements scolaires

En raison du processus de décentralisation engagé par le Maroc au cours des 20 dernières années, de nouvelles responsabilités ont été confiées aux AREF et leurs Directions provinciales (DP). Elles sont le premier et principal niveau de soutien externe apporté aux établissements scolaires du Maroc. En théorie, elles sont responsables de fournir des formations et des ressources aux établissements pour les aider à s'améliorer, en s'appuyant sur les données des audits, des inspections pédagogiques et du système national de gestion de l'information pour l'éducation. Dans la pratique, cependant, les autorités régionales et provinciales manquent pour leur part de clarté sur leurs responsabilités de soutien à l'amélioration des établissements, et de capacités et ressources pour s'en acquitter efficacement.

En l'absence d'un système d'évaluation externe, le Maroc gagnerait à renforcer le suivi et l'accompagnement de l'amélioration des établissements. Ce soutien nécessite de clarifier les responsabilités actuelles d'accompagnement externe qui incombent aux AREF et aux DP. À court terme, le Maroc pourrait mettre en place une approche de l'accompagnement fondée sur les risques, avec un appui spécifique pour les établissements en difficulté, et mobiliser un réseau d'accompagnateurs qualifiés, tels que les inspecteurs pédagogiques et les animateurs du PEI, pour soutenir les établissements peu performants. À plus long terme, le pays pourrait définir, puis financer, une stratégie nationale intégrée d'amélioration des établissements scolaires.

Afin de renforcer le processus d'autoévaluation et le suivi des performances des établissements scolaires, le Maroc gagnerait à fournir, à l'aide de tableaux de bord, des données comparatives et facilement accessibles concernant les grands indicateurs de qualité. Ces données et visualisations aideraient les établissements scolaires à suivre leur propre progression dans le temps et à comparer leurs performances à celle des établissements similaires. Ceci aiderait également les autorités locales et régionales à comparer les établissements, d'une manière toujours contextualisée, et leur permettrait de cibler leur accompagnement aux établissements qui en ont le plus besoin.

Collecte de données et d'informations sur la qualité des établissements scolaires au Maroc

Le Maroc a connu de grandes avancées en matière de collecte de données en éducation au cours des 10 dernières années – au premier rang desquelles la création et le développement continu du système de gestion de l'information pour l'éducation MASSAR. Cependant, ils restent d'importantes lacunes à combler pour disposer des données fiables qui peuvent être utilisées pour l'évaluation des établissements, et notamment pour renseigner le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires. Une véritable mesure du statut socio-économique des élèves n'est actuellement pas disponible pour les acteurs de l'éducation, et les données permettant d'évaluer les apprentissages de manière fiable et valide sont actuellement très limitées. L'évaluation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage est grandement limitée par l'absence de critères d'évaluation unifiés, et il n'existe actuellement pas de collecte d'information sur les pratiques de gouvernance et leadership des établissements au Maroc.

Le Maroc gagnerait tout d'abord à mieux mesurer le statut socio-économique afin d'évaluer l'équité au sein des établissements et d'établir des comparaisons justes entre établissements. Sur le court terme, il est recommandé de créer une mesure proxy du niveau social grâce aux données sur les bénéficiaires des programmes sociaux scolaires. Sur le moyen terme, ces indicateurs pourront être remplacés par une véritable mesure du statut socio-économique, ciblant l'informant le plus fiable et minimisant les données manquantes. Le Maroc pourrait aussi tirer parti de la généralisation du Programme national d'évaluation des acquis des élèves (PNEA) en tant qu'évaluation à faible enjeu, avec comme objectifs principaux l'évaluation des apprentissages au niveau des établissements, l'identification des établissements et des élèves à risque, et des établissements exemplaires (par exemple avec une forte proportion d'élèves résilients).

Il serait également important de développer des grilles d'évaluation communes des enseignants, et de s'appuyer sur des enquêtes auprès des enseignants, des observations de classe entre pairs et des groupes de discussion pour diversifier les informations collectées sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, dans le cadre du processus d'autoévaluation, il est recommandé de fournir aux établissements un questionnaire sur les pratiques de leadership et de gestion au sein de l'établissement (ex. autoévaluation, planification et création d'un climat collaboratif).

1

Le contexte et le système d'évaluation des établissements scolaires du secondaire au Maroc

Le Maroc a réalisé des progrès significatifs dans la généralisation de l'accès à l'enseignement primaire et l'amélioration de la scolarisation dans l'enseignement secondaire. Cependant, des lacunes subsistent. Le taux d'abandon scolaire dans le secondaire reste élevé, en particulier dans les zones rurales et de nombreux élèves ne maîtrisent pas les compétences fondamentales en lecture, sciences et mathématiques. Alors que la plupart des prérogatives en matière de mise en œuvre du curriculum et de gestion des ressources financières et humaines se situent au niveau du Ministère, le Maroc a l'intention de responsabiliser les établissements scolaires par rapport à la qualité de l'enseignement et l'apprentissage. Ce chapitre décrit les performances, la gestion et les ressources des établissements scolaires au Maroc, le système d'évaluation des établissements scolaires, et les réformes récentes visant à renforcer leur capacité d'autoévaluation et d'amélioration continues.

Introduction

Si le système marocain de l'éducation secondaire situe aujourd'hui la majorité des prérogatives au niveau du ministère de l'Éducation et limite grandement l'autonomie des établissements scolaires, des volontés de réformes fortes existent et sont déjà en mouvement. Ces réformes se reflètent dans les objectifs des documents stratégiques nationaux en matière d'autonomisation et de responsabilisation des établissements scolaires, qui visent à faire de ces derniers des acteurs d'amélioration de la qualité de l'ensemble du système éducatif (Commission spéciale sur le nouveau modèle de développement, 2021^[1]). Le système éducatif marocain pâtit en effet des inégalités entre milieux rural et urbain, mais également des faibles résultats d'apprentissages des élèves comme le montrent des examens tels que le Programme international pour le suivi des acquis (PISA) ou le Programme national d'évaluation des acquis des élèves (PNEA).

La gouvernance et la direction des établissements scolaires marocains

Le rôle des établissements scolaires en matière de gestion directe des infrastructures, des ressources financières et du curriculum est aujourd'hui limité au Maroc en comparaison avec les pratiques dans les pays de l'OCDE. Comprendre ce contexte scolaire est important dans le développement d'un système d'évaluation des établissements – à la fois pour cerner les défis à relever et pour connaître les capacités et les ressources existantes ainsi que les différentes caractéristiques du système et des établissements scolaires qui peuvent avoir un impact sur tout effort pouvant améliorer la qualité de l'éducation.

Gouvernance, responsabilités et autonomie des établissements scolaires

La majorité des prérogatives ayant trait au quotidien des établissements scolaires est détenue au niveau central

Le ministère de l'Éducation nationale, du préscolaire et des sports du Maroc concentre la majorité des responsabilités de gestion et de planification du système éducatif marocain, de la petite enfance à l'enseignement supérieur en incluant la formation professionnelle. La majorité des politiques liées à la pédagogie, la gestion du patrimoine et les ressources humaines sont gérées directement au niveau central. Cette gestion s'effectue notamment par le biais de notes ministérielles, avec une marge de manœuvre limitée pour les acteurs locaux. Par ailleurs, il ressort des entretiens menés par l'OCDE en juillet 2021 que du point de vue national, un établissement scolaire n'est pas considéré comme un tout dont on vise le développement global, mais plutôt comme l'addition de plusieurs facteurs fragmentés.

Les niveaux régional et provincial sont responsables de la gestion des infrastructures et apportent, dans une certaine mesure, un soutien pédagogique aux établissements

Les Académies régionales de l'éducation et de la formation professionnelle (AREF) et les Directions provinciales (DP) sont responsables de la gestion des infrastructures et de l'équipement des établissements, ainsi que de leur apporter un soutien pédagogique. La gestion des infrastructures concerne tout aussi bien les infrastructures de base (eau potable, électricité, assainissement), que les équipements comme les murs de clôture, les services sanitaires, les terrains de sport, les bibliothèques, les salles multimédia et la connexion au réseau internet. En ce qui concerne le soutien pédagogique, celui-ci se concentre sur les problématiques d'absentéisme, sur la gestion du cahier de texte et sur l'avancement du programme. Le nombre réduit des inspecteurs pédagogiques, qui assurent le suivi du travail des enseignants et organisent des rencontres entre eux, diminue l'influence de ceux-ci sur l'amélioration des méthodes d'enseignement en tant que telles.

Les établissements scolaires ont peu de prise sur les curricula, qui restent gérés à l'échelon central

La capacité des établissements à disposer d'une certaine flexibilité en matière d'enseignement est une condition préalable essentielle pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (OCDE, 2009^[2]) (Seashore Louis et al., 2010^[3]) (Pritchett and Beatty, 2015^[4]). Or, au Maroc, les établissements scolaires doivent appliquer les curricula et les programmes scolaires décidés au niveau central, par la direction des curricula du ministère de l'Éducation. Bien que les écoles soient officiellement responsables de la définition de 15 % du curriculum enseigné, cette prérogative, introduite pour prendre en compte les spécificités régionales, reste difficile à respecter, en raison d'un manque de capacités pédagogiques au niveau des écoles, ainsi qu'à l'absence d'orientations claires des autorités centrales (Maghnoij et al., 2018^[5]). Par ailleurs, les curricula paraissent dotés d'une certaine rigidité (séquençage des unités, nombre d'heures allouées à chaque unité du programme etc.). Les enseignants n'ont pas la possibilité de les adapter aux besoins des élèves. En effet, lors d'un entretien mené par l'équipe de l'OCDE avec un panel d'enseignants en juin 2021, ceux-ci ont exprimé le souhait de disposer davantage de liberté dans l'approche des curricula afin de pouvoir, par exemple, moduler le nombre d'heures par unité selon les capacités d'apprentissage des élèves. Ce défi de la rigidité des curricula a également été soulevé par les inspecteurs pédagogiques interrogés par l'OCDE en juillet 2021. Ces derniers, qui apportent un accompagnement aux enseignants stagiaires et évaluent les performances des enseignants, y compris à des fins de formation et de promotion, estimaient que cette rigidité limitait la mise en place par les enseignants d'une approche plus individualisée envers les élèves. La remédiation est ainsi difficile à mettre en œuvre, alors que les enseignants disposent d'un plafond horaire de 21 heures en primaire et de 24 heures au secondaire collégial et qualifiant, et que les ressources humaines sont limitées pour rendre effectives les trois heures de remédiation par semaine. Les questions posées par la gestion centralisée des curricula rejoint celles autour de la structure de ceux-ci, qui, bien qu'en cours de réforme, restent denses et prescriptifs. De nombreuses publications suggèrent que ce type de rigidité et de surcharge du programme peut freiner l'apprentissage (Pritchett and Beatty, 2015^[4]).

La responsabilité des établissements vis-à-vis des ressources financières est limitée

L'examen de l'OCDE du cadre d'évaluation du Maroc en 2018 souligne que malgré des efforts notables pour accroître leur responsabilité dans la gestion des ressources financières, les établissements scolaires du Maroc continuent d'avoir très peu d'autorité décisionnelle dans ce domaine (Maghnoij et al., 2018^[6]). Presque toutes les dépenses, y compris les coûts du personnel et la plupart des dépenses d'exploitation, sont déterminées et gérées directement par les AREF.

Parmi les initiatives mises en place pour renforcer la gestion des ressources financières par les établissements, on compte la création des Conseils de gestion des établissements scolaires (CGES) en 2002. Celle-ci a permis aux établissements de commencer à jouer un rôle dans le processus de budgétisation, en fournissant une estimation initiale de leurs besoins en ressources. En 2010, le ministère de l'Éducation nationale a également créé des associations scolaires, nommées Associations d'appui à l'école de la réussite, dotées de l'autorité légale de préparer, recevoir et exécuter des fonds liés au Projet d'établissement (PE), un plan scolaire de trois ans (voir Encadré 1.2) (Banque mondiale, 2015^[7]). Les associations scolaires sont également autorisées à collecter des fonds pour couvrir leurs besoins. Le projet d'établissement intégré (PEI) (voir Encadré 1.2) souhaite familiariser les établissements avec la gestion de financements par projet. Ainsi, des sommes croissantes sont dévolues aux établissements participants dans le cadre de l'expérimentation qui s'étend sur quatre ans.

Cependant, d'après les entretiens menés par l'OCDE en juillet 2021, ces ressources ne sont pas toujours dépensées ni allouées spécifiquement à l'amélioration des pratiques pédagogiques dans les établissements scolaires. Ceci est dû notamment à une marge de manœuvre limitée des établissements, liée à un manque de capacités et à la centralisation du système éducatif marocain. Ce caractère très

centralisé limite le développement des initiatives et des prises de décision de la part des établissements. Ces derniers ont aujourd'hui besoin de soutien, afin d'assumer pleinement leur rôle en matière d'utilisation des ressources et d'amélioration des apprentissages et du bien-être des élèves.

Les conseils de gestion des établissements scolaires (CGES) constituent un organe de gouvernance de l'établissement par toutes les parties prenantes

Les CGES ont été créés en 2002 et sont un organe de gouvernance au sein des établissements scolaires. Ils impliquent les communautés locales dans la planification scolaire et fournissent un appui aux chefs d'établissement. Les CGES sont constitués pour trois ans. Parmi les fonctions du CGES figurent notamment la validation du PE, la communication des besoins budgétaires à l'AREF, la recommandation de projets de partenariats, l'identification et la communication des besoins opérationnels de l'établissement à l'AREF, ainsi que la validation du rapport sur le PE avant son envoi à la DP. Les CGES sont également impliqués dans le suivi du PE par la participation de certains de ses membres au comité de pilotage du PEI. En dehors des représentants élus dans le CGES, l'engagement plus large de la communauté dans les activités scolaires et la prise de décision reste cependant limité. Les CGES sont dominés par le personnel de l'établissement scolaire, tandis que les parents et les étudiants sont relativement sous-représentés (Banque mondiale, 2015^[7]). Les CGES organisent ainsi rarement des réunions générales pour informer les parents et la communauté locale des priorités et projets actuels de l'établissement scolaire (INESEFRS, 2014^[8]), (Banque mondiale, 2015^[7]).

Afin de renforcer leur attractivité et développer les talents des élèves, les établissements mettent en place des activités parascolaires

C'est dans le contexte d'une utilisation stricte des heures d'enseignements en classe que les établissements misent aujourd'hui sur l'organisation d'activités parascolaires facultatives pour enrichir l'offre pédagogique. D'après les entretiens menés par l'OCDE en juillet 2021, il peut s'agir d'activités diverses : un club sur l'environnement, l'animation de la radio scolaire ou encore des activités de remédiation comme vu précédemment. Ces activités, principalement financées par le Projet d'établissement, deviennent un gage de qualité de l'établissement, en prônant l'excellence et le développement des talents des élèves. La prépondérance de ces activités parascolaires peut être expliquée par le fait que l'action de l'établissement dans ce domaine n'est pas limitée par la centralisation des prérogatives.

Les établissements scolaires ont une certaine responsabilité concernant l'évaluation des élèves

Au Maroc, la pratique des évaluations en classe est également centralisée. Pour les examens normalisés au niveaux provincial et national, les enseignants reçoivent des orientations sur les évaluations qu'ils doivent mener, les compétences à évaluer et le moment précis pour ce faire. Cependant, différents acteurs du système éducatif marocain interrogés par l'OCDE en juillet 2021 se rejoignent sur la difficulté qu'il y a de juger de la validité des évaluations faites en classe et surtout sur le faible crédit qui leur est accordé. Les notes seraient ainsi trop avantageuses par rapport à la performance réelle des élèves et la notation serait influencée par l'établissement et la région où l'examen est effectué, sans modération des notes. Dans ce contexte, les notes obtenues en classe peuvent aujourd'hui difficilement refléter la valeur ajoutée apportée par un établissement aux élèves scolarisés sur l'acquisition des apprentissages.

Par ailleurs, contrairement à de nombreux pays de l'OCDE, les enseignants au Maroc ont une autorité significative dans deux domaines : le redoublement et les examens. Le redoublement reste une pratique courante, dont la décision appartient aux enseignants, notamment par le biais des conseils de classe. La décision de passage d'une année à l'autre est conditionnée par l'atteinte d'un seuil de réussite de 10/20 au cycle secondaire. En outre, les enseignants ont une certaine responsabilité vis-à-vis des examens,

notamment envers le Certificat du cycle secondaire collégial qui est standardisé au niveau des régions suivant un cadre de référence national. Chaque AREF sélectionne les sujets à aborder, et les items de l'examen sont conçus par un comité régional, composé d'inspecteurs pédagogiques et d'enseignants.

Aujourd'hui, le rôle du chef d'établissement comprend majoritairement la gestion administrative quotidienne de l'établissement scolaire

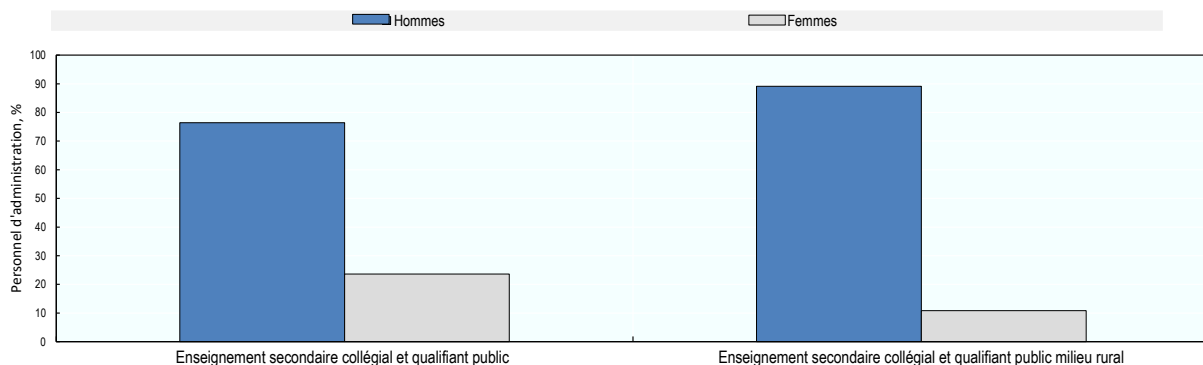
Le rôle du chef d'établissement se limite majoritairement à la gestion administrative quotidienne de l'école. En effet, le chef d'établissement ne dispose pas d'un mandat clair pour la gestion des ressources humaines et la gestion pédagogique de l'école. Par exemple, l'observation de la qualité de l'enseignement et des apprentissages dans le cadre de l'évaluation des enseignants ou l'évaluation de l'école, ne fait pas partie de ses prérogatives. Or, la recherche internationale montre que le leadership collectif axé sur l'amélioration de l'enseignement peut avoir une influence considérable sur les relations de travail des enseignants et sur les résultats des élèves (OECD, 2009^[2]) (Seashore Louis et al., 2010^[3]). Par ailleurs, cette situation peut se révéler problématique pour la définition d'un Projet d'établissement efficace et coordonné par le chef d'établissement, avec des difficultés dès les phases de diagnostic et d'identification de la priorité des interventions à mener. Des changements sont nécessaires afin d'envisager le rôle du chef d'établissement comme celui d'un leader pédagogique. Cela se traduirait surtout par un renforcement de leur formation initiale et continue, mais également par une modification du statut juridique des chefs d'établissements, ce qui permettrait de faire évoluer cette situation.

Le Maroc, grâce aux réformes décrites dans la Vision 2030 (voir Encadré 1.1), envisage le rôle du chef d'établissement non seulement comme celui d'un responsable des tâches administratives mais aussi comme un leader pédagogique. Ces changements impliquent un renforcement du rôle des chefs d'établissements et des responsables pédagogiques dans l'évaluation et le développement des établissements scolaires.

Les chefs d'établissement sont en grande majorité des hommes

Le personnel administratif, et donc les chefs d'établissements, appartient très majoritairement au sexe masculin au sein des établissements de l'enseignement secondaire collégial et qualifiant public au Maroc. En effet, dans ces établissements, les femmes ne représentent qu'environ 24 % du personnel administratif et ce chiffre descend à 11 % en milieu rural (Ministère de l'Éducation nationale du Maroc, 2021^[9]). À titre de comparaison, les femmes représentaient 47 % des chefs d'établissement selon la moyenne des pays de l'OCDE en 2018, d'après les résultats de l'enquête TALIS 2018.

Graphique 1.1. Distribution par genre du personnel d'administration des établissements scolaires au Maroc en 2019-2020



Source : Adapté de Ministère de l'éducation nationale du Maroc

StatLink  <https://stat.link/ax7bqr>

La formation initiale de la plupart des chefs d'établissement en exercice reste limitée dans les domaines du leadership pédagogique et de la planification. Entre 2020 et 2022, la première année de formation prit place en Centre régional des métiers d'éducation et de formation (CRMEF), avec 20 modules de formation de 36 heures par semaine de stage de découverte de l'administration pédagogique. La deuxième année de formation consista en un stage à responsabilité partielle dans un établissement scolaire. Lors de cette deuxième année, eu lieu une alternance entre les activités au CRMEF et la préparation et soutenance d'un projet en recherche-action. Depuis 2022, il y a qu'une seule année de formation, avec 16 modules de formation de 30 heures et huit heures par semaine de stage de découverte de l'administration pédagogique.

Les formations non exhaustives, mais aussi le statut juridique du chef d'établissement, contrecarrent la possibilité, pour celui-ci, d'être légitime auprès de ses collègues, pour des tâches qui iraient au-delà de l'administratif. Contrairement au primaire, où le chef d'établissement a droit de regard sur les activités en classe, la capacité du chef d'établissement à soutenir ou à évaluer ses collègues d'un point de vue pédagogique est très limitée au secondaire collégial et qualifiant. Ceci est également dû à la multiplicité des matières au secondaire, pour lesquelles le chef d'établissement n'est pas compétent. Alors que le chef d'établissement devrait obtenir le soutien des inspecteurs pédagogiques pour appuyer les enseignants, ceux-ci ne sont pas assez nombreux pour assurer cette tâche de manière efficace.

Depuis septembre 2020, une stratégie nationale de formation continue pour les cadres pédagogiques, administratifs et techniques est développée par l'Unité centrale de la formation des cadres (UCFC) dans la lignée de la loi-cadre et de la vision stratégique 2030. Celle-ci a pour objectif d'instaurer un cadre général permettant de traduire en programmes et en plans d'action les références et les orientations générales relatives à la formation continue et vise notamment les chefs d'établissements. Dans le cadre de cette stratégie, différents centres de formation régionaux ont pour but d'assurer la formation continue des acteurs éducatifs. La stratégie vise ainsi à préparer les cadres supérieurs à prendre en charge des tâches d'encadrement, de gestion et d'orientation et à endosser des responsabilités administratives et pédagogiques. La proportion de personnes ayant bénéficié de ces formations continues n'est pas connue, mais il semble que l'accès reste encore très limité en ce qui concerne les chefs d'établissements en exercice.

Les Communautés de pratiques professionnelles (CPP), introduites en 2013 afin d'encourager les chefs d'établissements à se rencontrer régulièrement pour échanger des bonnes pratiques, restent un vecteur important de formation continue et de développement professionnel des chefs d'établissements. Elles permettent notamment d'aborder les sujets du Projet d'établissement et de la gestion d'établissement.

En dehors des chefs d'établissements, d'autres acteurs pourraient jouer un rôle dans l'autoévaluation des établissements scolaires

Au sein des établissements, le CGES, le comité de pilotage du PEI et différents accompagnateurs externes pourraient jouer un rôle dans les processus d'autoévaluation des établissements (voir chapitre 4). Le CGES, par son rôle de gouvernance, et le comité de pilotage du PEI, qui prend les décisions relatives à la coordination du PEI et aux actions prioritaires à mener, seraient bien placés pour contribuer à l'autoévaluation. En dehors des établissements, des accompagnateurs tels que des inspecteurs pédagogiques, des inspecteurs en planification et orientation de l'éducation et des animateurs du PEI, pourraient être mobilisés pour aider les enseignants et l'équipe de leadership scolaire à identifier les forces et les faiblesses des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, à collecter et analyser des données, et à fixer les objectifs d'amélioration appropriés.

Les inspecteurs pédagogiques apportent un soutien pédagogique, notamment aux enseignants nouvellement nommés. En ce qui concerne les animateurs du PEI, ceux-ci ont en effet réussi à créer des liens de confiance avec les établissements dans le cadre de leur appui à la mise en œuvre du Projet d'établissement. Enfin, les inspecteurs en planification et en orientation représentent une ressource

supplémentaire en matière de direction pédagogique et pourraient appuyer l'analyse des statistiques scolaires. Cependant, il est nécessaire de clarifier leurs responsabilités respectives en matière d'évaluation des établissements (voir chapitre 4).

Les ressources financières, humaines et matérielles des établissements scolaires marocains

Les ressources financières, humaines et matérielles apparaissent inégalement réparties selon les établissements au Maroc. Alors que les enseignants sont l'une des ressources les plus importantes pour une éducation et un apprentissage de qualité, les améliorations apportées à la manière dont ils sont recrutés, employés et formés seront particulièrement importantes pour le nouveau modèle scolaire.

Les ressources financières des établissements

La distribution des ressources financières est inégale parmi les établissements, par régions et milieu

Le mode de financement des écoles au Maroc est fondé principalement sur les coûts préalablement définis et ne s'adapte pas à l'évolution du nombre d'élèves ou encore aux écarts socio-économiques entre les établissements. Ainsi, contrairement à des établissements des pays de l'OCDE ou émergents qui utilisent une formule de financement qui prend en compte le contexte socio-économique, les écoles marocaines les plus défavorisées ne se voient pas apporter d'appui supplémentaire.

Ainsi, la distribution des dépenses en éducation par région, par province et par milieu est inégale. Par exemple, la dépense par élève de collège en 2012 dans la région du Souss-Massa-Drâa représentait 1,5 fois la dépense dans la région Marrakech Tensift Al-Haouz, bien que les deux régions eussent des niveaux de revenu et des taux moyens de scolarisation similaires (MENFPESRS, 2015_[10]). Ces disparités s'observent également entre les provinces, comme l'a souligné un interlocuteur de l'UNICEF rencontré par l'OCDE en juillet 2021, et ont une conséquence directe sur la capacité d'appui dont disposent les DP pour accompagner et financer les établissements en difficulté.

La distribution des ressources de l'éducation entre les milieux urbain et rural ne reflète pas non plus les priorités du Maroc en termes de généralisation de l'offre scolaire dans le milieu rural. En 2012, 65 % des dépenses en éducation concernaient le milieu urbain (qui compte 62 % des élèves scolarisés), contre 32 % des dépenses en éducation pour le milieu rural (38 % des élèves scolarisés). Si les établissements secondaires sont concentrés en milieu urbain, ce qui explique la prépondérance de celui-ci, le milieu rural présente cependant un taux d'enfants non scolarisés important, avec 35 % au secondaire collégial et 4 % au primaire (MENFPESRS, 2015_[10]).

Les établissements des milieux défavorisés requièrent un appui financier supplémentaire pour mieux influencer sur la performance des élèves.

Bien que la Vision 2030 appelle à l'introduction de programmes de financement ciblés pour améliorer les résultats des établissements scolaires des zones rurales, les programmes de ce type restent très peu nombreux et plus axés sur l'appui financier des élèves et de leur famille que sur les établissements scolaires (Cour des comptes, 2017_[11]). L'absence de tels mécanismes de financement ne permet pas aux établissements d'améliorer leur performance ainsi que la transmission des apprentissages dans un objectif d'équité. Le Maroc doit envisager d'introduire des programmes de financement ciblés ou une formule de financement comprenant une composante liée aux ressources matérielles pour que les établissements scolaires puissent obtenir des financements proportionnels à leurs besoins. Dans de nombreux pays, les

financements supplémentaires destinés aux établissements scolaires défavorisés sont combinés à des structures de redevabilité pour veiller à ce que les fonds mènent à une amélioration (OCDE, 2017^[12]).

Les ressources humaines des établissements scolaires

La gestion centralisée des ressources humaines des établissements n'est pas suffisamment efficace pour anticiper les besoins de ceux-ci

Selon la Cour de comptes et l'examen de l'OCDE du cadre d'évaluation du Maroc (2018) le modèle de gestion des ressources, fondé sur des projections annuelles des besoins des établissements scolaires et un système de déploiement centralisé des enseignants, n'est pas suffisamment efficace pour prévoir les besoins en ressources humaines des établissements (Cour des comptes, 2017^[11]) (Maghnouj et al., 2018^[6]). Ainsi, de nombreux établissements scolaires du Maroc, en particulier les moins avantagés, sont confrontés à une pénurie d'enseignants dans certaines matières, tandis que d'autres ont plus d'enseignants que nécessaire. Ceci est également dû à la sous-utilisation des enseignants à cause de la spécialisation avancée dans le secondaire. Il est donc important que la Direction des ressources humaines et la Direction du budget du Ministère puissent ajuster les ressources et corriger, si nécessaire, le modèle de planification centrale.

Les faibles possibilités de progression de carrière et la non-valorisation des rôles de formation et de leadership des enseignants, qui influent sur la motivation de ceux-ci, pourraient fragiliser le fonctionnement des établissements

Alors que l'implication des enseignants est indispensable à l'amélioration de l'enseignement dans les établissements, par exemple, en participant aux efforts visant à améliorer la mise en œuvre du curriculum et les pratiques de l'enseignement, celle-ci n'est pas suffisamment valorisée. Le rôle d'enseignant accompagnateur, qui est chargé, pour chaque matière, d'apporter du soutien à 20-25 collègues, n'est par exemple pas reconnu dans le parcours de carrière des enseignants, ni rémunéré. La structure de carrière relativement plate renforce le risque d'une décline de la motivation des enseignants. Lors de la mission au Maroc effectuée par l'équipe de l'OCDE en mai 2022, ceux-ci ont à plusieurs reprises mentionné le besoin de valorisation de leur travail et de communication positive au sein de l'établissement ainsi qu'avec la hiérarchie, afin d'accroître le sentiment d'appartenance à l'établissement. Le taux de turn-over élevé des chefs d'établissements et des enseignants œuvrant dans les milieux ruraux a également été soulevé. C'est dans ce contexte que le nouveau modèle de développement du Maroc souhaite investir dans la formation et la motivation des enseignants, avec la mise en place d'un nouveau parcours de carrière qui inciterait à la performance, offrirait des possibilités de promotions et d'évolutions salariales sous condition de résultats. Ces initiatives sont en phase avec les résultats de la recherche, qui montrent que la motivation des enseignants a une influence sur la qualité de l'apprentissage des élèves. Elles sont aussi dans le droit fil des recommandations fournies par l'examen du cadre d'évaluation du Maroc mené par l'OCDE (Maghnouj et al., 2018^[6]) (World Bank, 2018^[13]).

Les difficultés des établissements des milieux défavorisés au Maroc peuvent être atténuées par une présence d'enseignants entièrement certifiés plus importante que dans les établissements des milieux aisés

Les établissements de milieux désavantagés au Maroc comptent davantage d'enseignants entièrement certifiés que les établissements des milieux aisés, selon l'étude PISA 2018 (Avvisati et al., 2019^[14]). Ceci est un point fort, alors que les systèmes éducatifs qui parviennent à améliorer la qualité de l'enseignement et à réduire les inégalités ont fourni des efforts délibérés pour placer les enseignants les plus qualifiés dans les écoles les plus désavantagées. Cette situation spécifique au Maroc devrait influencer positivement la qualité des établissements des milieux défavorisés.

Les ressources matérielles des établissements scolaires

La répartition des ressources matérielles est inégale, avec une dotation souvent moins qualitative des établissements des milieux ruraux

Malgré les efforts effectués en ce sens, les établissements ruraux sont généralement moins bien dotés que les établissements urbains en ressources matérielles. Cette différence se ressent par exemple pour les outils informatiques et la connexion internet. Ainsi, lors des entretiens menés par l'OCDE en juillet 2021, il a été observé que le soutien financier de l'association des parents d'élèves pouvait parfois venir se substituer au soutien de l'AREF sur le long-terme, pour assurer la disponibilité de la connexion internet au sein de l'établissement.

Le profil et la performance des établissements secondaires au Maroc

Les établissements de l'enseignement secondaire au Maroc disposent de profils très variés. Ils couvrent des niveaux et programmes d'enseignement divers avec le collège et le lycée général, se situent au sein de territoires différenciés avec en particulier des contrastes entre espaces ruraux et urbains et se répartissent enfin entre écoles publiques et privées. Malgré cette hétérogénéité, la majorité des établissements secondaires au Maroc sont urbains et publics.

Les caractéristiques du système d'enseignement secondaire marocain

L'enseignement secondaire se compose du collège et du secondaire qualifiant

L'enseignement secondaire se décompose au Maroc en un premier cycle de trois ans, le collège, et en un second cycle, appelé secondaire qualifiant. Le secondaire collégial fait partie, avec l'enseignement primaire, de l'enseignement obligatoire au Maroc, contrairement au secondaire qualifiant. Ce dernier permet de suivre une formation générale, composée d'un tronc commun d'une année et suivi du cycle du baccalauréat en deux ans. Ce cycle du baccalauréat comprend la filière générale ainsi que la filière professionnelle. Les élèves qui n'entrent pas au secondaire qualifiant peuvent rejoindre une formation professionnelle ou technique et obtenir un diplôme de qualification. Plusieurs facteurs, dont l'obligation de réussir à l'examen du Certificat du cycle secondaire collégial et l'absence d'établissements dans les régions reculées et les zones rurales, limitent l'accès d'une part importante des élèves au secondaire qualifiant. Ainsi, en 2020 le taux d'achèvement des études s'élevait à 51.1 % au collège et à 28.9 % au lycée (UIS, 2022^[15]).

La grande majorité des établissements secondaires sont situés en milieu urbain

Contrairement aux écoles primaires, les établissements secondaires sont majoritairement situés en milieu urbain, avec des conditions d'enseignement contrastées selon cette territorialisation. Ainsi, en 2019/2020, 56 % des collèges et 70 % des lycées publics se trouvaient en milieu urbain. La même année, le nombre d'écoles primaires publiques situées en milieu rural s'élevait à 61 % (Ministère de l'Éducation nationale du Maroc, 2021^[9]). Les contextes des établissements urbains et ruraux diffèrent, avec une qualité des infrastructures de base plus faible dans les établissements ruraux. Par ailleurs, les établissements restent trop éloignés des lieux d'habitation des élèves. Parmi les raisons de déscolarisation des enfants entre 6 et 22 ans évoquées par les familles dans l'enquête menée par l'Instance nationale d'évaluation (INE) en 2019 sur les perceptions, attentes et aspirations des ménages en matière d'éducation, l'éloignement scolaire (école, collège, lycée) est cité par 10.2 % des répondants (Instance nationale d'évaluation, 2019^[16]).

Alors que les élèves inscrits dans l'enseignement secondaire privé sont minoritaires, l'offre de ce secteur est importante et en hausse.

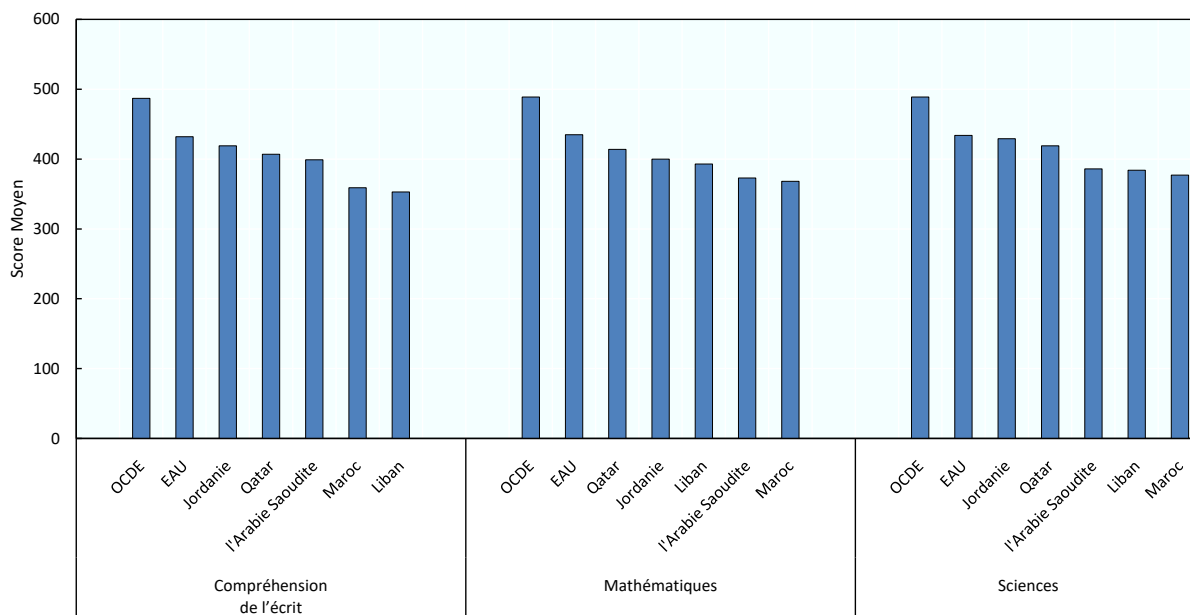
En 2019, selon le recueil statistique de l'éducation de l'année 2019-2020 (Ministère de l'Éducation nationale du Maroc, 2021^[9]), seulement 10 % des élèves de l'enseignement secondaire au Maroc sont scolarisés dans des établissements privés, que ce soit au secondaire collégial ou au secondaire qualifiant. Le nombre d'écoles privées est cependant considérable, avec 45 % des établissements du secondaire collégial et 43 % des établissements du secondaire qualifiant situés dans le secteur privé. Selon un avis du Conseil de la concurrence de 2021 (Conseil de la concurrence, 2021^[17]), la part de l'enseignement privé dans l'ensemble des établissements a augmenté de 11 points de 2010 à 2021. Alors que ces établissements encadrent moins d'élèves, ces derniers pourraient y être mieux suivis, avec une mise en œuvre facilitée de la pédagogie différenciée. Ainsi, parmi les recommandations formulées dans l'avis du Conseil de la concurrence après analyse et diagnostic de la situation de l'enseignement scolaire privé au Maroc sous son aspect concurrentiel, figure le besoin de « repenser le rôle de l'État en vue d'assurer un équilibre entre les prestations rendues par les établissements privés et celles dispensées par l'école publique » (Conseil de la concurrence, 2021, p. 111^[17]).

La performance des établissements scolaires secondaires et l'équité

Les apprentissages des élèves marocains semblent faibles au regard des résultats obtenus lors de PISA, du PNEA et des examens nationaux


Les élèves marocains de 15 ans figurent parmi les moins performants des pays participants à l'enquête PISA de 2018, bien en dessous de la moyenne de l'OCDE et également en dessous des autres pays de la région MENA (voir Graphique 1.2). Ainsi, lors de l'enquête PISA 2018, 73.3 % des élèves marocains n'ont pas atteint le niveau de compétence de base (niveau 2) en lecture, 69.4 % des élèves n'ont pas atteint le niveau de compétence de base en sciences et 75.6 % des élèves n'ont pas atteint le niveau de compétence de base (niveau 2) en mathématiques.

Graphique 1.2. Performance moyenne des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences à PISA 2018 au Maroc et dans les pays de la région MENA



Remarque : Les pays sont classés par ordre décroissant de leur score moyen en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences dans PISA 2018

Source : OCDE, Base de données PISA 2018

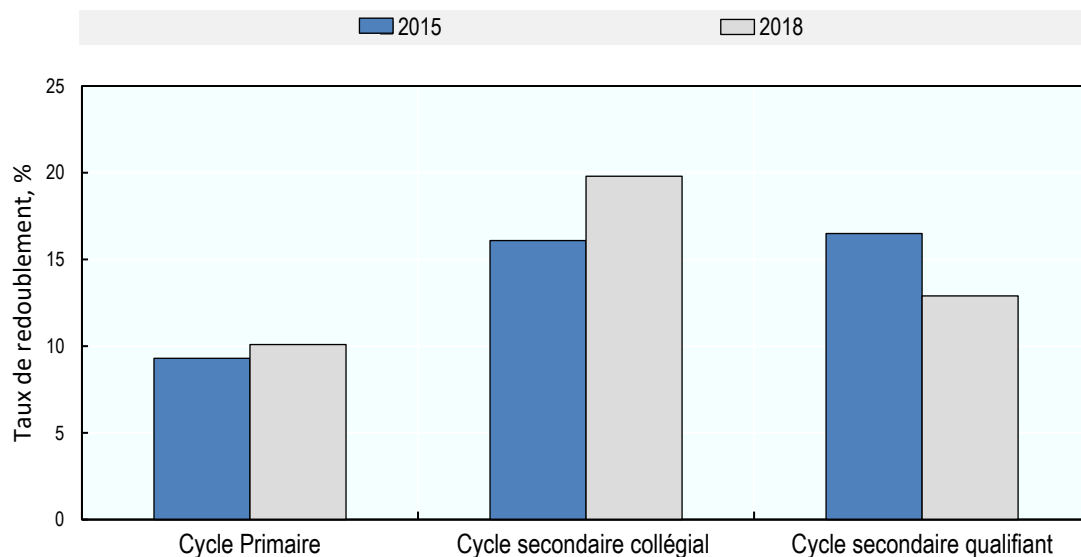
StatLink  <https://stat.link/73vexi>

Le Programme national d'évaluation des acquis des élèves (Instance nationale d'évaluation, 2016_[18]), qui a ciblé les élèves de première année du secondaire qualifiant, a mis en exergue un niveau d'apprentissages faible. Ainsi, en moyenne, les résultats des élèves marocains ne dépassent pas 51 points (sur 100) dans les quatre troncs communs (Originel, Lettres et sciences humaines, Technique et Sciences) ainsi que dans les six matières faisant l'objet d'une évaluation (science de la vie et de la Terre, mathématiques, histoire-géographie, français, arabe). Par ailleurs, 95 % des élèves du tronc commun Lettres et sciences humaines et 75 % des élèves du tronc commun scientifique n'ont pas la moyenne (un score de 50 sur 100) en langue française. Quatre-vingt-un pourcent des élèves du tronc Lettres et sciences humaines et 60 % des élèves du tronc commun scientifique n'atteignent pas la moyenne en langue arabe. 79 % des élèves du tronc Lettres et sciences humaines et 60 % des élèves du tronc commun scientifique n'atteignent pas la moyenne en mathématiques.

De multiples facteurs pourraient expliquer ces trop faibles niveaux d'apprentissages

Différents facteurs semblent compromettre les apprentissages. Ainsi, le manque de remédiation dans les établissements, la difficulté à mettre en place une différenciation des apprentissages, des curricula très rigides, et des établissements trop peu centrés sur les apprenants apparaissent comme des facteurs explicatifs importants. Les mécanismes de redoublement (Graphique 1.3) et de décrochage scolaire (Graphique 1.4), qui ont lieu en particulier en fin de cycle, amènent de nombreux élèves à quitter les établissements. Des raisons socio-économiques et un contexte de pauvreté peuvent également pousser des élèves et leurs familles à effectuer un arbitrage défavorable aux études, avec une entrée rapide dans la vie active. Enfin, un rapport du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS) mentionne l'influence délétère de l'absentéisme des enseignants sur les apprentissages des élèves, ainsi que sur l'efficacité des dépenses d'éducation (CSEFRS, 2021_[19]).

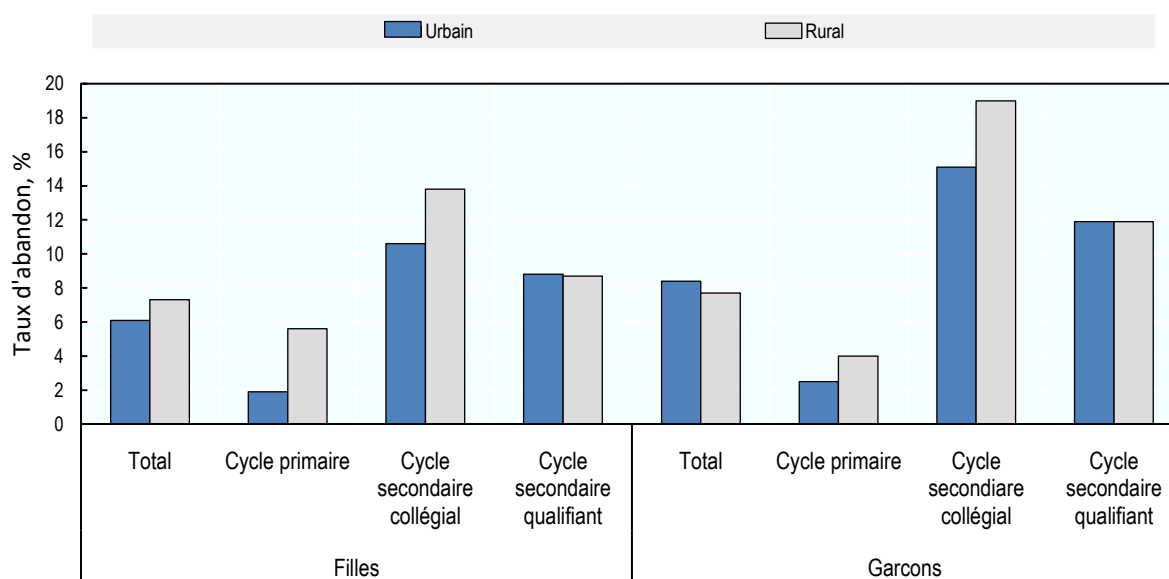
Graphique 1.3. Évolution du taux de redoublement par niveau scolaire



Source : (CSEFRS, 2019[20]).

StatLink  <https://stat.link/yfri7m>

Graphique 1.4. Taux d'abandon par milieu, cycle et genre (enseignement public) en 2018



Source : (CSEFRS, 2019[20]).

StatLink  <https://stat.link/mg8u1o>

Des écarts dans les apprentissages selon les milieux mettent en avant le défi de l'équité

Des variations de performance entre élèves des zones urbaines et rurales témoignent des écarts qui existent entre ces milieux et entre les établissements de ces territoires respectifs. Ainsi, selon les résultats

de PISA 2018, les performances des élèves des établissements urbains étaient meilleures que ceux des établissements ruraux, avec des scores supérieurs de 42 points en compréhension de l'écrit, de 36 points en mathématiques et de 30 points en sciences (soit l'équivalent de près d'une année d'apprentissage). Ces inégalités entre milieux et établissements scolaires peuvent être renforcées par d'autres facteurs, comme le redoublement et le manque de remédiation. Ces facteurs peuvent ainsi se recouper et augmenter les difficultés des élèves concernés par plusieurs d'entre eux.

Les élèves marocains se sentent généralement bien dans leur vie et leurs apprentissages, mais leur confiance en leurs capacités de progression est limitée

Le rapport PISA de 2018 (OCDE, 2019^[20]) permet d'obtenir des informations globales sur le bien-être des élèves marocains. Ainsi, 62 % des élèves marocains se disent satisfaits de leur vie, ce qui est proche de la moyenne des pays de l'OCDE, qui se situe à 67 %. 88 % d'entre eux ont déclaré se sentir parfois ou toujours heureux, contre 10 % toujours tristes. Selon le rapport, les élèves de la plupart des pays sont davantage susceptibles de déclarer des sentiments positifs lorsqu'ils font état d'un plus fort sentiment d'appartenance à l'école et d'une plus grande coopération avec leurs pairs. 80 % des élèves sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils arrivent généralement à trouver un moyen de se sortir de situations difficiles (moyenne de l'OCDE : 84 %). Cependant, seulement 42 % des élèves marocains sont en désaccord ou fortement en désaccord avec l'affirmation « Votre intelligence est une de vos caractéristiques que vous ne pouvez pas vraiment changer », contre 62 % dans les pays de l'OCDE. La confiance des élèves marocains en eux-mêmes et en leurs capacités de progression reste donc aujourd'hui à renforcer.

Les efforts du Maroc pour répondre aux problèmes actuels du système éducatif et pour renforcer le rôle des établissements scolaires

Selon les documents nationaux stratégiques qui définissent les objectifs d'éducation et de développement, les établissements scolaires sont amenés à jouer un rôle accru dans le système éducatif marocain. La vision stratégique de la réforme 2015/2030 (Vision 2030) envisage ainsi un changement fondamental du rôle des établissements scolaires, pour en faire des agents clés de l'amélioration de la qualité et de l'équité dans l'ensemble du système éducatif. L'objectif de la Vision est en effet de fonder une École nouvelle, portée par l'équité et l'égalité des chances, la qualité pour tous et la promotion de l'individu et de la société. Cette École nouvelle, au rendement en amélioration continue, mettrait notamment en avant une logique de l'apprentissage, du développement du sens critique et d'éducation aux valeurs nationales et universelles. La Vision stratégique identifie également l'enjeu d'une gouvernance performante du système d'éducation, avec comme piliers l'autonomie des établissements et le développement durable de l'École à travers le projet d'établissement (Encadré 1.1).

Encadré 1.1. Les stratégies nationales qui définissent les objectifs d'éducation et de développement au Maroc

La Vision Stratégique 2015-2030

En 2015, une nouvelle vision stratégique 2015-2030 a été définie pour mettre la qualité et l'équité au centre des réformes du système éducatif. Cette initiative part du constat que les réformes adoptées au cours de la dernière décennie ont eu des résultats limités en termes des acquis des élèves et des pratiques pédagogiques. La vision 2030 a pour finalité de développer une « école nouvelle » basée sur trois fondements :

- Une école de l'équité et de l'égalité des chances qui favorise l'accès à l'éducation et à la formation pour tous, dès le préscolaire, en adoptant des mesures pour répondre aux besoins des régions rurales et défavorisées, en garantissant le droit à l'éducation pour les personnes handicapées ou ayant des besoins particuliers, et en promouvant l'amélioration des infrastructures et des équipements des établissements scolaires tout en développant l'enseignement privé pour parvenir à la généralisation d'une éducation de qualité pour tous.
- Une école de la qualité, qui se base sur l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants, la transformation de l'approche pédagogique, la restructuration des différents cycles scolaires et la création de passerelles flexibles entre l'enseignement général et la formation professionnelle, ainsi que le renforcement de la gouvernance centrale et régionale et de l'autonomisation des établissements scolaires.
- Une école de la promotion de l'individu et de la société, en s'appuyant sur la pérennisation des valeurs religieuses et nationales, des principes démocratiques, et en alignant l'éducation et la formation avec les besoins économiques et les métiers d'avenir.

La Loi-cadre de l'éducation n° 51.17, adoptée en 2019, a pour objectif de mettre en application la Vision 2030.

Le Nouveau modèle de développement (NMD)

Le Nouveau modèle de développement (NMD) est un document ambitieux qui a été présenté au Roi Mohammed VI le 25 mai 2021. Ce modèle a été élaboré par une commission ad-hoc créée à la demande du Roi, avec la volonté de mettre le modèle de développement « en phase avec les mutations que connaît le pays ». Il est le résultat d'un large processus de consultation et a été établi selon une approche participative, en recueillant des idées et des propositions de politiques auprès de la population générale, des partis politiques, des entreprises et des organisations sociales, ainsi que des ONG et des groupes de réflexion locaux.

Le NMD définit cinq objectifs de développement interdépendants et complémentaires pour le Maroc de 2035, à savoir la prospérité, l'autonomisation, l'inclusion, la durabilité et le leadership régional. Il considère le capital humain comme le principal déterminant de la capacité du pays à créer de la richesse et à accélérer sa convergence vers les normes des nations avancées. En ce qui concerne l'éducation, le NMD se concentre sur la réhabilitation des écoles publiques. Il vise à améliorer la qualité de l'apprentissage et à l'adapter à l'enseignement des langues étrangères et à mettre en place un système d'orientation efficace pour maximiser la réussite scolaire. Le NMD promet une éducation de qualité pour tous et un système d'éducation, de formation et de recherche basé sur la performance, soutenu par une gouvernance autonome. Parmi les indicateurs de résultats retenus par le NMD figure le pourcentage d'élèves maîtrisant les bases de la lecture, des mathématiques et des sciences à l'âge de 15 ans, selon le rapport PISA de l'OCDE. Le Maroc vise à faire passer le pourcentage d'élèves possédant ces compétences de 27 % en 2018 à 75 % en 2035.

Le NMD revêt une importance particulière en raison de l'impulsion donnée par le Roi, mais n'est pas juridiquement contraignant. Pour une application réussie du nouveau modèle de développement, la Commission spéciale propose de le traduire en un « pacte de développement national ». Celui-ci pourrait être adopté de manière solennelle par les acteurs concernés et constituerait un engagement moral et politique devant le Roi. La Commission recommande également la mise en place, sous l'autorité directe du Roi, d'un mécanisme de suivi du NMD.

Projet de feuille de route : Pour réaliser une renaissance éducative (2022-2026)

Le projet de feuille de route « Pour réaliser une renaissance éducative (2022-2026) » a l'ambition de fonder une école publique de qualité pour préparer les élèves à l'avenir et réduire les inégalités sociales. Le document met en exergue trois objectifs stratégiques pour le système éducatif marocain :

- Prendre en compte les besoins spécifiques des élèves afin de veiller à ce qu'ils puissent achever leur scolarité obligatoire.
- Garantir l'acquisition des apprentissages, connaissances et compétences.
- Renforcer l'ouverture de l'école pour fournir un environnement propice à l'épanouissement des élèves, où ils peuvent intégrer les valeurs nationales et universelles, développer le sens civique, la curiosité et la confiance en soi.

La feuille de route se compose de trois thèmes ayant chacun un impact recherché : des élèves ouverts, épanouis, qui maîtrisent les apprentissages clés et achèvent leur scolarité obligatoire ; des enseignants ouverts, engagés pour la réussite des élèves, formateurs et empathiques, et des établissements scolaires modernes, gérés par une équipe pédagogique dynamique, et offrant un environnement sur et ouvert.

Source : (CSEFRS, 2015^[21]) (Commission spéciale sur le nouveau modèle de développement, 2021^[11]); (Ministre de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports, 2022^[22])

L'évaluation des établissements dans les pays de l'OCDE et au Maroc

L'autoévaluation et l'évaluation externe des établissements scolaires

Parmi les pays de l'OCDE, il existe généralement deux méthodes d'évaluation des établissements, qui ont recours à une variété d'informations pour déterminer la qualité (Graphique 1.5). La première méthode est l'autoévaluation, où les membres de la communauté scolaire évaluent eux-mêmes la qualité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage au sein de leur établissement et identifient les actions à mettre en place afin de s'améliorer (OECD, 2013^[23]). L'autoévaluation permet ainsi, en faisant le point sur les points forts, les faiblesses et les objectifs de l'établissement, de dessiner des pistes d'amélioration. La seconde est l'évaluation externe, par laquelle des personnes extérieures à l'école évaluent les performances de l'établissement, mais estiment également le soutien adapté à l'amélioration des pratiques au sein de l'établissement. De nombreux pays ont également développé des systèmes de suivi et des analyses comparatives des performances des établissements en fonction d'indicateurs quantitatifs standardisés. Ces analyses peuvent faire partie ou compléter des méthodes plus qualitatives d'évaluation de la qualité des établissements.

de la qualité de l'établissement. Au sein de la batterie des indicateurs des actions, le PEI aborde les dimensions suivantes : vie scolaire et manifestations scolaires, infrastructures et équipement, management et partenariats, pédagogie et Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) (SOFRECO, 2022^[25]). Les indicateurs proposés pour ces dimensions sont quantitatifs, estimés par des « taux de réalisation », ou des catégories binaires « livré/non livré », « réalisé/non réalisé ». Ils ne considèrent pas de données qualitatives sur l'enseignement, l'apprentissage, la gouvernance ou l'environnement scolaire, ce qui est cependant essentiel pour aider les établissements à réfléchir en profondeur à leurs pratiques.

Encadré 1.2. Le Projet d'établissement (PE) et le Projet d'établissement intégré (PEI)

Depuis 1994, les établissements scolaires marocains sont tenus d'élaborer un plan scolaire de trois ans intitulé « Projet d'établissement ». Le processus du Projet d'établissement est coordonné par le chef d'établissement et comprend quatre grandes étapes : diagnostic ; priorisation des problèmes ; mise en œuvre ; et suivi. Un comité de pilotage, en général constitué de certains membres du Conseil de gestion de l'établissement scolaire (CGES) et de toute personne au sein de l'établissement scolaire susceptible de contribuer par son expérience (enseignants, élèves, censeur), est mis en place par le chef d'établissement pour l'appuyer dans la coordination du PE. Le comité de pilotage aborde les besoins pédagogiques des élèves, les besoins matériels de l'établissement ou encore les activités parascolaires. Étant donné que la participation au comité de pilotage se fait sur la base du volontariat, il n'existe pas de reconnaissance formelle ou de valorisation de ce rôle dans le système de promotion des enseignants ou des cadres d'établissement. Si les comités techniques de validation des DP sont chargés d'examiner la faisabilité des PE et leur alignement avec les priorités nationales, le suivi assuré et les retours d'informations demeurent faibles, ce qui n'encourage pas les établissements à prioriser le PE.

Afin d'étoffer le PE, l'Agence MCA-Morocco a développé le Projet d'établissement intégré (PEI). Le terme « intégré » fait référence au processus d'élaboration, avec la participation de tous les acteurs externes et internes de l'établissement scolaire, ainsi qu'à la fondation du projet sur quatre leviers complémentaires, qui sont les infrastructures et l'équipement, les partenariats et le leadership, la vie scolaire ainsi que la pédagogie et les TICE. Ce projet participatif est piloté sur plusieurs années avec 90 établissements des AREF de Fès-Meknès, Marrakech-Safi et Tanger-Tétouan-Al-Hoceima et vise à l'amélioration de la qualité, de l'équité d'accès et de la pertinence des programmes de l'éducation secondaire.

Le PEI promeut de nouvelles pratiques de gestion, avec une phase diagnostique plus développée que le PE et fondée sur l'analyse des forces, faiblesses, opportunités et menaces, des concertations élargies avec toutes les parties prenantes, le développement d'une vision partagée de l'établissement, de priorités et d'un plan d'action sur trois ans, avec la mise en place d'un suivi-évaluation détaillé. Le PEI met également en avant la responsabilisation des parties prenantes, ainsi que le respect du genre et de l'inclusion sociale. Le PEI implique un travail concerté et intégré de nombreux acteurs, dont des organisations non gouvernementales, le secteur privé ou encore des élus locaux, qui contribuent aux efforts des parties internes de l'établissement. Comme pour le PE, l'établissement doit gérer un budget discrétionnaire mis à sa disposition par l'AREF dans le cadre du PEI, afin de financer les activités des clubs scolaires, de soutien scolaire, d'orientation, de soutien social ou des équipements pédagogiques. Toutefois, les sommes allouées dans le cadre du PEI (de 80 000 à 160 000 dirhams) sont plus élevées que pour le PE (à hauteur de 50 000 dirhams maximum).

La force du PEI réside dans l'encadrement et le soutien rapproché apporté aux établissements dans la mise en œuvre du projet par le travail des « animateurs » du PEI, ainsi que dans la réflexion engagée lors de la phase diagnostique, qui est actuellement le processus existant le plus proche d'une autoévaluation dans les établissements marocains. Les animateurs PEI effectuent le lien entre l'établissement et les AREF/DP et font partie de l'équipe de coordination régionale. Ils ont des profils divers et reçoivent une formation de l'Agence MCA sur des sujets clés en rapport avec les processus du PEI. Un animateur s'occupe d'environ sept établissements, ce qui permet un suivi renforcé de la mise en œuvre du PEI. Avec la pérennisation du PEI, les réalisations du projet seront transférées à l'ensemble des établissements marocains.

Source : (Ministère de l'éducation nationale et la formation professionnelle, n.d.[26])

La vérification externe de la qualité des établissements scolaires

La vérification externe de la qualité des établissements scolaires marocains a historiquement reposé sur des processus d'audit, dirigés par l'IGAP et l'Inspection générale des affaires administratives. Ils ressemblent, en certains points, à un système d'évaluation externe des établissements scolaires. Ainsi, certaines informations liées à l'enseignement et au plan de développement de l'établissement sont examinées, comme l'inspection des enseignants en classe, effectuée par les inspecteurs pédagogiques qui jouent également un rôle d'encadrement, ou le travail effectué par les inspecteurs en planification sur la carte scolaire. Cependant, ces audits et inspections se concentrent principalement sur le respect, par les établissements, des exigences réglementaires et curriculaires, plutôt que sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, la direction des établissements ou la qualité des ressources scolaires (voir chapitre 4). En ce qui concerne les inspections pédagogiques, celles-ci ne sont pas effectuées à l'aide de grilles communes, dont les inspecteurs pédagogiques ne disposent pas.

Le cadre d'indicateurs de l'IGAP couvre les dimensions suivantes : organisation administrative, organisation éducative, Projet d'établissement, résultats de l'établissement scolaire, engagement de la communauté et organisation des espaces et de l'équipe de l'établissement (Maghnouj et al., 2018^[6]). Les indicateurs pour évaluer chaque dimension mettent l'accent sur la conformité procédurale. Par exemple, les indicateurs relatifs à la remédiation et au processus d'autoévaluation portent sur la « fourniture d'activités de soutien éducatif aux élèves confrontés à des difficultés d'apprentissage » ou la « disponibilité et mise en œuvre d'un Projet d'établissement ». Ces indicateurs permettent de vérifier l'existence de ces éléments, mais ils ne précisent pas leur qualité et n'examinent pas comment ils peuvent conduire à de meilleures pratiques d'enseignement et à de meilleurs résultats d'apprentissage.

Afin de constituer une base plus solide pour l'enseignement et l'apprentissage, les établissements l'IGAP et les inspecteurs pédagogiques pourraient, à partir de l'existant, tendre à mettre davantage l'accent sur l'amélioration des pratiques dans les établissements scolaires en suivant un cadre d'indicateurs commun de la qualité des écoles.

Le système d'information pour la gestion de l'éducation

Le système d'information du Maroc pour la gestion de l'éducation a connu un développement remarquable au cours des dix dernières années. Il est composé de différentes bases de données complémentaires, notamment MASSAR, TAFTICH et MASIRH (voir chapitre 4). MASSAR permet aux établissements, aux AREF et DP ainsi qu'aux inspecteurs généraux d'accéder aux indicateurs au niveau de l'établissement par une seule plateforme. TAFTICH fournit des informations sur les évaluations des enseignants par les inspecteurs pédagogiques. MASIRH rassemble des données sur les ressources humaines des établissements. Ces plateformes fournissent des informations précieuses pour les évaluations des établissements scolaires (Maghnouj et al., 2018^[6]).

Cependant, l'utilisation des plateformes et des données par les établissements, les AREF et les DP n'est pas encore optimale. Tout d'abord, l'implication des utilisateurs est limitée par leur connaissance des plateformes. Les établissements, les AREF et les DP se perçoivent comme des fournisseurs et non des consommateurs de données (Maghnouj et al., 2018^[6]), et ne connaissent pas toujours les différents modules de données disponibles dans le système MASSAR. Concernant TAFTICH, la grande majorité des inspecteurs pédagogiques avec lesquels l'équipe de l'OCDE a échangé en juillet 2021 n'avaient pas connaissance de l'existence de la plateforme. Quant à l'utilisation des données, les établissements ont accès à leurs propres données, mais ne peuvent pas comparer leurs performances dans le temps, ou par rapport aux standards minimaux, aux moyennes régionales ou provinciales, ou à d'autres écoles similaires. Par ailleurs, la plateforme ne fournit pas de visualisations faciles à appréhender pour que les AREF et les DP puissent identifier les établissements qui ont besoin d'un plus grand soutien.

Les liens entre les audits, les inspections, et les PEI ainsi que le soutien apporté aux établissements scolaires

Les résultats des audits scolaires et des inspections pédagogiques ne sont pas systématiquement utilisés par les AREF pour informer la conception des initiatives de soutien aux établissements scolaires (voir chapitre 4). Ceci s'explique en partie par un manque de clarté quant aux responsabilités des autorités régionales en matière de soutien à l'amélioration des écoles, ainsi que par un manque de ressources et de compétences pour assumer efficacement ces responsabilités. Par exemple, en théorie, les AREF sont chargées de fournir aux écoles des formations et des ressources pour les aider à s'améliorer, en s'appuyant sur les données des audits, des inspections pédagogiques et de MASSAR. Cependant, en pratique, et selon les entretiens menés par l'OCDE en juillet 2021, certaines AREF et DP ne considèrent pas que cela soit leur rôle. Certains acteurs ont également signalé un possible manque de ressources humaines dans certaines AREF et DP, ce qui limite leur capacité à soutenir de manière adéquate toutes les écoles de leur juridiction. Ce manque de ressources humaines pourrait également expliquer le fait que les PEI communiqués par les établissements aux DP ne sont pas systématiquement examinés par celles-ci.

References

- Avvisati, F. et al. (2019), *Programme for international student assessment (PISA). Results from PISA 2018. Country note Morocco*, https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MAR.pdf. [14]
- Banque mondiale (2015), *Maroc, Autonomie et redevabilité des établissements scolaires*, http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/SAA/SABER_SAA_Morocco_Country_Report_2015_FINAL_French.pdf (accessed on 10 June 2022). [7]
- Commission spéciale sur le nouveau modèle de développement (2021), *Le nouveau modèle de développement*, https://www.csmd.ma/documents/Rapport_General.pdf. [1]
- Conseil de la concurrence (2021), *Avis relatif à l'état de la concurrence dans le secteur de l'enseignement scolaire privé au Maroc*, <https://conseil-concurrence.ma/cc/wp-content/uploads/2021/11/Avis-du-CC-Avis-A.1.21-FR-WEB.pdf> (accessed on 10 June 2021). [17]
- Cour des comptes (2017), *Référé du Premier président de la Cour des comptes sur les conditions de préparation et de gestion de la rentrée scolaire*. [11]
- CSEFRS (2021), *Le métier d'enseignant au Maroc*, <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2021/11/30-11-Rapport-me%CC%81tier-de-lenseignant-V-Fr.pdf> (accessed on 14 June 2022). [19]
- CSEFRS (2019), *Cadre de Performance du Suivi de la Vision Stratégique 2015-2018*, <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/10/Cadre-de-performance-2019-FR-web.pdf>. [27]
- CSEFRS (2019), *L'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> (accessed on 30 Juin 2022). [28]
- CSEFRS (2015), *Vision stratégique de la réforme 2015-2030*, https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr.pdf. [21]
- INESEFRS (2014), *La mise en oeuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis*. [8]

- Instance nationale d'évaluation (2016), *Rapport Analytique, Programme National d'Évaluation des Acquis des Élèves, PNEA 2016*, <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/02/Rapport-PNEA-2016-FR-Final.pdf>. [18]
- Instance nationale d'évaluation (2019), *Les ménages et l'éducation, enquête nationale*. [16]
- Maghnouj, S. et al. (2018), *Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation: Maroc, Éditions*, OECD Publishing. [6]
- Maghnouj, S. et al. (2018), *Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264301832-fr>. [5]
- MENFPESRS (2015), *Comptes nationaux de l'éducation 2012-2013*. [10]
- Ministère de l'Éducation nationale du Maroc (2021), *Recueil statistique de l'éducation 2019-2020*. [9]
- Ministère de l'éducation nationale et la formation professionnelle (n.d.), *Guide de pilotage du projet d'établissement*, https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Pagesm/GUIDE_PILOTAGE_PE-fr.pdf. [26]
- Ministre de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports (2022), *Projet de feuille de route: Pour réaliser une renaissance éducative (2022-2026)*. [22]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Database*. [20]
- OECD (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264276147-en>. [12]
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>. [24]
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [23]
- OECD (2009), *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*, OECD Publishing, <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>. [2]
- Pritchett, L. and A. Beatty (2015), "Slow Down, You're Going Too Fast: Matching Curricula to Student Skill Levels", *International Journal of Educational Development*, Vol. 40, pp. 276-88. [4]
- Seashore Louis, K. et al. (2010), *Investigating the links to improved student learning. Final report of research findings*, https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/140885/Learning-from-Leadership_Final-Research-Report_July-2010.pdf?sequence=1%26isAllowed=y. [3]
- SOFRECO (2022), *Protocole de suivi évaluation*. [25]
- UIS (2022), *UNESCO Institute for Statistics*, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>. [15]
- World Bank (2018), *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*, <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>. [13]

2 Le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires au Maroc : Principes et composantes

L'évaluation des établissements scolaires repose sur une vision partagée de ce qui caractérise une école de qualité. Ce chapitre propose un cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires, avec un ensemble de normes que les organismes d'évaluation, les responsables de l'amélioration du système éducatif aux niveaux local et national, et les écoles elles-mêmes peuvent utiliser pour guider l'évaluation et l'autoévaluation de leurs performances et de leurs pratiques, de même que leur planification et leurs actions d'amélioration. Un tel cadre peut aider le Maroc à avoir une approche cohérente pour évaluer et suivre les différents domaines de la performance des établissements scolaires.

Introduction

Guidé par la vision stratégique de la réforme 2015-2030 (Vision 2030), qui définit un modèle stratégique pour « l'École marocaine nouvelle » axé sur la qualité de l'apprentissage, l'équité et l'égalité, ainsi que le développement de l'individu et de la société, le Maroc vise à mettre en œuvre un cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires. Le présent chapitre propose un tel cadre d'indicateurs, en détaillant son développement et sa structure en s'appuyant sur des exemples internationaux. Ce cadre d'indicateurs est envisagé comme un outil pour fournir une vision commune et cohérente des attentes en matière de qualité envers les établissements scolaires au Maroc, et garantir que les processus d'autoévaluation ainsi que le suivi et le soutien apporté aux établissements se concentrent sur l'essentiel. Il pourrait avant tout être utilisé comme un guide pour soutenir les efforts d'autoévaluation et d'amélioration des établissements scolaires au Maroc. À plus long terme, ce cadre peut également servir de base aux audits et inspections pédagogiques, si ceux-ci se transforment en examens plus structurés et focalisés sur la qualité des pratiques d'apprentissage et d'enseignement des écoles.

Comment une évaluation efficace des établissements scolaires peut appuyer la responsabilisation et l'amélioration de ces derniers

Des cadres solides d'évaluation des établissements scolaires contribuent à garantir et améliorer la qualité de l'éducation, en fixant des normes explicites qui s'appliquent aux pratiques et aux résultats des établissements scolaires, et en définissant des processus d'évaluation des établissements par rapport à ces normes (OECD, 2013^[1]). Les normes doivent être alignées avec les ambitions du système éducatif dans son ensemble et servir deux objectifs principaux :

- **L'amélioration des établissements scolaires**, en dégagant des informations pertinentes pour aider à mieux comprendre la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans un établissement donné et en transmettant ces informations aux acteurs concernés, notamment les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques, les acteurs chargés de fournir un soutien à l'amélioration des établissements, les décideurs politiques et autres.
- **La responsabilisation des établissements scolaires et des autorités**, en tenant les acteurs garants de la qualité de l'enseignement, et ce à différents niveaux (par exemple, les administrations centrales, régionales et locales ainsi que la direction des établissements), et en leur fournissant des informations pour les aider à améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (OECD, 2013^[1])

Le développement d'un cadre d'indicateurs de la qualité pour le Maroc

Un cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires définit les critères de qualité auxquels doivent répondre les établissements scolaires d'un pays. Dans le contexte marocain, un tel cadre peut favoriser une compréhension commune du but de l'évaluation des établissements scolaires et encourager une plus grande cohérence des pratiques d'évaluation entre établissements. Le cadre d'indicateurs établit les **normes** que ces derniers sont tenus de respecter afin de garantir des apprentissages de qualité pour tous les élèves. Selon les bonnes pratiques internationales, il se décline en un **énoncé de vision** pour les établissements, des **indicateurs** qui aident à comprendre les performances à l'aune des normes, et des **descripteurs**, qui donnent aux établissements et autres acteurs du système éducatif des valeurs de référence claires en matière de qualité et permettent aux établissements de comprendre ce qui constitue une bonne pratique, à déterminer s'ils répondent aux normes de qualité attendues, et d'évaluer leurs points forts et les domaines à améliorer.

À quoi sert un cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires ?

L'utilisation d'un cadre d'indicateurs varie d'un pays à l'autre en fonction de plusieurs facteurs dont le degré d'autonomie des établissements et leur capacité de gestion. Le cadre d'indicateurs de la qualité peut être utilisé dans l'évaluation de l'établissement scolaire, par l'établissement lui-même, afin de guider **l'autoévaluation**, la planification et les actions d'amélioration. Il s'agit là de la principale utilisation des cadres d'indicateurs de la qualité des établissements dans les pays de l'OCDE. La quasi-totalité des pays de l'OCDE disposent d'un processus d'autoévaluation guidé par un cadre de qualité (voir Graphique 1.5 dans le chapitre 1) (OECD, 2016^[2]). Le cadre d'indicateurs peut également être utilisé par un agent extérieur, à des fins d'**évaluation externe** (OECD, 2013^[1]) ou de **benchmarking, c'est-à-dire une analyse comparée de la performance des établissements scolaires**, vis-à-vis d'une moyenne nationale ou régionale ou vis-à-vis d'établissements avec des caractéristiques similaires (OECD, 2013^[1]).

Dans un contexte comme celui du Maroc, où les établissements scolaires ont encore peu d'autonomie et d'expérience en matière d'autoévaluation, l'utilisation d'un cadre d'indicateurs de la qualité des établissements doit faire partie d'un effort national plus large pour soutenir les établissements scolaires dans le développement de leur propre capacité d'amélioration.

Contenu et principes directeurs de l'élaboration d'un cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires

L'élaboration d'un cadre d'indicateurs de la qualité doit être guidée par des principes fondamentaux

Dans le droit fil de la Vision 2030 du Maroc pour l'éducation et de son Nouveau modèle de développement, mais aussi de la Convention internationale des droits de l'enfant (UNICEF, 1989^[3]) et des Objectifs de développement durables (United Nations, 2015^[4]) (à l'échelon international, le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires doit privilégier la qualité et l'équité de l'éducation pour tous les élèves. Ceci implique de :

- **Se concentrer sur les apprentissages et le bien-être des élèves** : un cadre d'indicateurs de la qualité efficace place l'apprenant en son centre. La qualité de l'établissement est évaluée par sa capacité à assurer l'apprentissage et à créer un environnement propice au bien-être des élèves. Aussi, les indicateurs sur les résultats d'apprentissage des élèves doivent occuper une place centrale dans le cadre d'indicateurs de la qualité. Cependant, des indicateurs trop étroitement concentrés sur les résultats d'apprentissage peuvent nuire aux apprentissages et au bien-être des élèves, par exemple en encourageant les enseignants à se concentrer sur des aspects étroits du programme en fonction des sujets des examens à venir, et ne livrent aucune information diagnostique sur les moyens d'améliorer l'enseignement et l'organisation de l'établissement pour obtenir de meilleurs résultats (Daly, 2009^[5]; OECD, 2014^[6]). Il convient donc d'ajouter aux indicateurs sur les résultats d'apprentissage, des indicateurs de processus qui évaluent la qualité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage en classe, mais aussi les conditions propices à un enseignement de qualité et l'épanouissement des élèves à l'échelon de l'établissement.
- **Promouvoir l'inclusion et l'équité** : un cadre d'indicateurs de la qualité efficace communique aux établissements l'importance de pratiques d'inclusion et d'équité. La qualité des établissements scolaires ne doit pas être définie par une simple mesure globale des résultats, mais aussi par leur capacité à assurer des apprentissages de qualité pour tous, de manière inclusive. Par conséquent, l'inclusion et l'équité (lutte contre les préjugés et les discriminations fondés sur le genre, inclusion des besoins éducatifs particuliers et des minorités linguistiques) doivent également être pris en compte de manière transversale.

L'équipe de l'OCDE a également adopté des principes méthodologiques pour guider la conception du cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires. Ils sont éclairés par la recherche internationale sur la qualité et l'amélioration des établissements scolaires (OECD, 2013^[1]), ainsi que sur les bonnes pratiques dans les pays de l'OCDE et à travers le monde. Un cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires efficace doit :

- **Être en cohérence avec la vision et la stratégie nationales pour l'éducation** : un bon cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires est éclairé par la vision nationale de l'éducation et s'inscrit dans le droit fil des objectifs nationaux pour le système éducatif. Par conséquent, cette cohérence doit faire partie des critères dans la définition des normes de qualité nationales pour les établissements scolaires. Il importe par ailleurs d'énoncer clairement les priorités nationales dans le cadre afin de canaliser les efforts vers des objectifs communs (voir Encadré 2.1).
- **Fournir des informations constructives pour les établissements** : un cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires efficace fournit aux acteurs du système éducatif les informations nécessaires pour comprendre la qualité des établissements et prendre les mesures d'amélioration appropriées. Les indicateurs doivent être choisis avec soin, à cette fin essentielle et pour éviter que l'évaluation des établissements ne devienne un simple processus administratif, un exercice de « cochage de cases » laissant très peu de marge aux établissements pour apprendre comment améliorer leurs pratiques ou aux acteurs externes pour cerner les besoins de soutien. Un choix sélectif d'indicateurs s'impose alors afin de limiter le nombre de normes et d'indicateurs aux plus judicieux pour améliorer les pratiques des établissements.
- **Être commun à tous les établissements, mais adaptable aux différents contextes** : les normes du cadre doivent être applicables à tous les établissements. Ceux-ci pourront alors être tenus aux mêmes normes pour assurer un enseignement de qualité aux élèves. Si les normes se doivent d'être applicables dans tous les contextes, l'évaluation de la qualité des établissements doit quant à elle tenir compte du milieu socio-économique des établissements dans les comparaisons de résultats. D'autres contextes particuliers, dont le milieu rural, les classes multiniveaux et les écoles dites « satellites », doivent eux aussi être pris en compte. Ce principe permet de mieux appréhender les besoins et peut contribuer à récompenser les établissements « résilients ».
- **Être suffisamment exigeant** : le cadre d'indicateurs de la qualité aide à distinguer clairement les établissements performants de ceux qui ont besoin de soutien ; une fonction importante pour bien cibler l'accompagnement et transmettre les bonnes pratiques des établissements qui réussissent le mieux que leurs pairs.

Encadré 2.1. Le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires est en cohérence avec les documents nationaux stratégiques au Maroc

Le cadre d'indicateurs proposé dans ce rapport correspond aux objectifs exprimés dans la Vision 2030, la loi-cadre n°51-17, le Nouveau modèle de développement (NMD) et la nouvelle feuille de route du ministère de l'Éducation (voir encadré 1.2). En effet, ce cadre d'indicateurs permet d'assurer une compréhension commune, de la part des écoles et du gouvernement, de la qualité des établissements scolaires et d'identifier les besoins et la manière de répondre à ceux-ci afin de mettre en place un système d'amélioration de leur qualité.

- **Le cadre d'indicateurs contribue à la réalisation des aspirations stratégiques mises en avant dans la Vision 2030.** La Vision 2030 présente les établissements scolaires comme acteurs responsables et agents en devenir pour l'amélioration de la qualité de l'ensemble du système éducatif. Pour que cette autonomie et cette responsabilisation renforcées des établissements scolaires produisent l'effet escompté, ces dernières ont besoin d'un soutien qui s'appuie sur une définition de la qualité qui corresponde à la fois aux réalités des écoles et aux aspirations de la Vision 2030.
- **L'élaboration d'un cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires concourt à la réalisation du Projet 12 de la loi-cadre pour l'éducation n°51.17.** Le Projet 12 a pour objectif d'améliorer et de développer le système d'évaluation, le soutien pédagogique et les examens. Par son objectif spécifique 6, le Projet 12 vise à développer un système d'autoévaluation de la performance des établissements scolaires.
- **Le cadre d'indicateurs s'aligne également avec le Nouveau modèle de développement, qui fait référence au projet de créer un mécanisme incitatif de certification-qualité des établissements,** afin de « responsabiliser les établissements pour en faire le moteur du changement et de la mobilisation des acteurs ». Cette certification permettrait aux établissements concernés d'obtenir davantage de financements et d'autonomie en échange du respect de bonnes pratiques en matière de gestion de l'établissement, de pédagogie et de vie scolaire. Donner plus d'autonomie aux établissements qui ont régulièrement obtenu de bons résultats sur une série d'indicateurs objectifs peut être un moyen d'encourager l'amélioration. Il semble néanmoins indispensable que cette certification soit basée sur des indicateurs et des mesures de qualité solides. Dans un contexte comme celui du Maroc, où une amélioration significative et durable est nécessaire, et où il existe de profondes inégalités entre établissements, tout système de récompense sous forme de certification, ou autre, doit reconnaître le changement dans le temps et les différents contextes scolaires. Un cadre d'indicateurs de la qualité des établissements peut aider à formuler des évaluations plus justes et pertinentes. Il peut également être utilisé pour attribuer un soutien aux établissements plus défavorisés afin de redresser les inégalités.
- Enfin, le cadre d'indicateur rejoint les conclusions du projet de feuille de route « Pour réaliser une renaissance éducative (2022-2026) », qui a l'ambition de fonder une école publique de qualité pour préparer les élèves à l'avenir et réduire les inégalités sociales.

Les cadres d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires se déclinent généralement en une vision, une série de domaines et sous-domaines, des indicateurs et des descripteurs

Si les appellations peuvent varier d'un cadre à l'autre, la grande majorité des cadres d'indicateurs de qualité incluent les composantes suivantes (voir Graphique 2.1) :

- **Une vision** : plusieurs pays de l'OCDE ont développé une vision nationale d'un établissement scolaire performant (OECD, 2013^[1]). En guidant l'évaluation et le benchmarking, elle concentre l'attention sur le but fondamental : faire que chaque établissement soit performant. Les apprenants sont souvent au cœur de la vision, qui établit comment un établissement scolaire performant favorise leur développement intellectuel, émotionnel et social. Au Maroc, l'énoncé de la vision doit être en harmonie avec la Vision 2030 de l'éducation et les autres textes directeurs du système éducatif.
- **Les normes** : les normes définissent les domaines clés de la qualité des établissements scolaires à suivre et évaluer. Dans la majorité des pays, les normes de qualité applicables aux établissements scolaires sont constituées de normes relatives aux résultats (résultats d'apprentissage, maintien dans le système éducatif, progression et achèvement du cycle scolaire) et d'attentes de qualité des pratiques et processus scolaires (OECD, 2013^[1]). Quelques normes relatives aux pratiques et processus scolaires reviennent souvent dans la majorité des cadres d'indicateurs de la qualité des pays de l'OCDE : pratiques d'enseignement et d'apprentissage, environnement d'apprentissage, gouvernance et direction de l'établissement. Elles regroupent les principaux facteurs ayant une incidence avérée sur l'apprentissage, le niveau atteint et le bien-être des élèves (OECD, 2019^[7]).
- **Des indicateurs de qualité** : les indicateurs sont pour les établissements ou les agents externes un moyen d'évaluer la performance d'un établissement par rapport à une norme précise. Ils sont souvent plusieurs dans une même norme et peuvent être quantitatifs ou qualitatifs. Comme on le verra au chapitre 5, si les deux types d'indicateurs présentent des avantages et des inconvénients, un bon équilibre des deux donne une représentation plus complète et plus précise de la qualité de l'établissement.
- **Des descripteurs** : les descripteurs fournissent des valeurs de référence ou des actions observables (qualitatifs ou quantitatifs) pour chaque indicateur servant à définir le niveau de qualité attendu d'un établissement scolaire « très performant » ou « optimal » (voir Encadré 2.1). Il n'est pas rare qu'un indicateur comporte plusieurs descripteurs pour aider les écoles à se situer dans une échelle de progression, en incluant des valeurs de référence pour un établissement. Cependant, ces types de cadres sont généralement conçus dans des contextes où le système d'évaluation externe est fort, et doivent garantir une validité et une fiabilité inter-évaluateurs solides.

Une fois les domaines et les indicateurs stabilisés, il sera possible pour le Maroc de développer ces descripteurs pour chaque indicateur, avec des valeurs de référence ou des actions observables, qualitatives ou quantitatives, servant à définir les bonnes pratiques et résultats attendus, et d'identifier les sources d'information.

Graphique 2.1. Structuration d'un domaine, exemple de l'Irlande

Exemple tiré du cadre de l'Irlande, ministère de l'Éducation, "Looking at Our School 2022" (« Regard sur notre école 2022, Un cadre de qualité pour les écoles primaires et les écoles spéciales »), domaine « Piloter l'apprentissage et l'enseignement ».

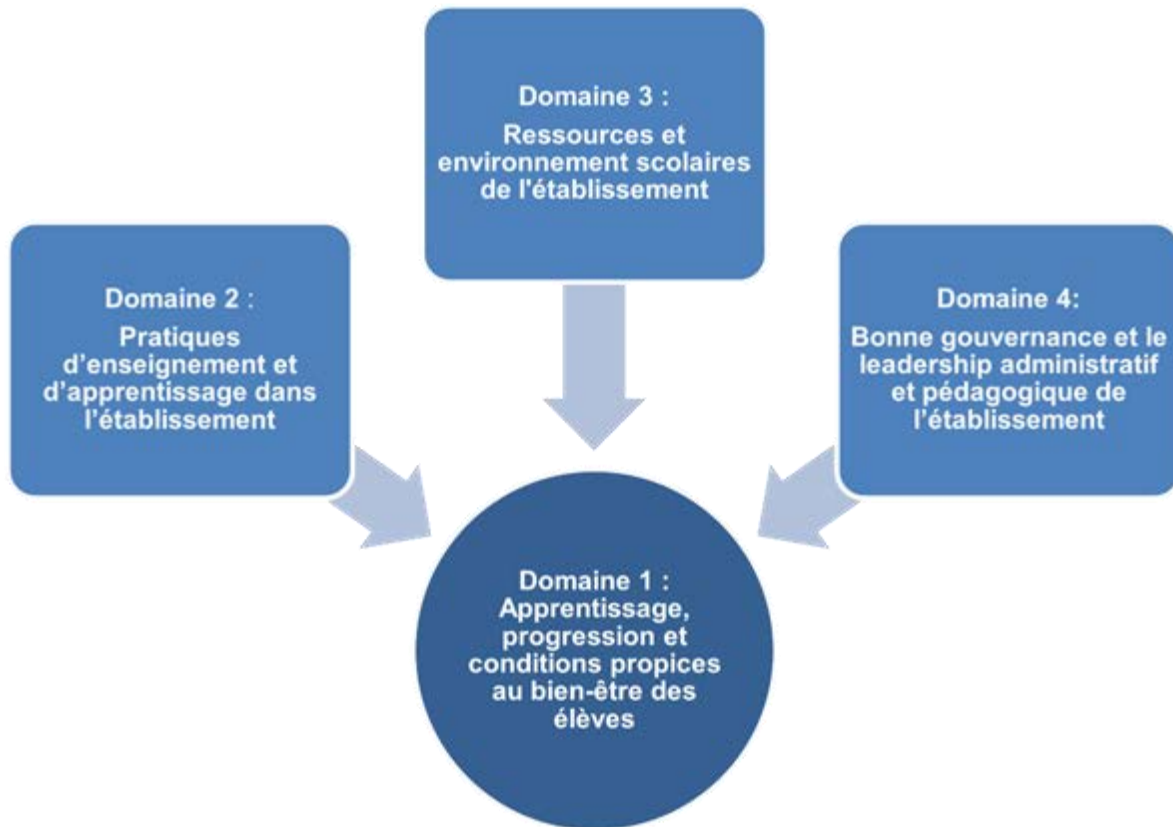
Domaine: Piloter l'apprentissage et l'enseignement	
Indicateur: Promouvoir une culture de réflexion, d'amélioration, de collaboration, d'innovation et de créativité dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation	
Descripteurs de pratiques efficaces	Descripteurs de pratiques très efficaces
<p>Le directeur, le directeur adjoint et les autres leaders de l'école favorisent une culture de la réflexion, de l'apprentissage et de la créativité.</p> <p>Ils ont des attentes généralement élevées pour les élèves et incitent le personnel à s'efforcer d'améliorer les résultats.</p> <p>Ils soutiennent la pratique réflexive et encouragent une culture de l'amélioration.</p>	<p>Le directeur, le directeur adjoint et les autres leaders de l'école favorisent une culture dans laquelle la réflexion, l'apprentissage et la créativité s'épanouissent. Ils amènent la communauté scolaire à s'efforcer continuellement d'atteindre l'excellence en fixant des attentes élevées pour les élèves. Ils encouragent une culture d'amélioration continue en aidant leurs collègues à devenir des praticiens praticiens réfléchis.</p>
<p>Le directeur, le directeur adjoint et les autres responsables de l'école encouragent les enseignants à développer leurs pratiques d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation, et à partager leurs pratiques.</p>	<p>Le directeur, le directeur adjoint et les autres responsables de l'école encouragent les enseignants à développer et à étendre leurs pratiques d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation, et à partager et discuter des pratiques qui qui se sont avérées efficaces pour améliorer l'apprentissage des élèves.</p>

Source: Irlande, ministère de l'Éducation (2022^[8]), Regard sur notre école 2022, Un cadre de qualité pour les écoles primaires et les écoles spéciales, consulté le 5 décembre 2022.

Structure du cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires au Maroc

En alignement avec les piliers de la Vision 2030 de l'éducation et les réformes ministérielles qui en découlent, le cadre met en avant le rôle central des établissements scolaires dans l'apprentissage des élèves, leur progression dans le système éducatif et vers la vie active ainsi que leur bien-être physique et émotionnel, conditions nécessaires pour leur épanouissement personnel (domaine 1). Il explicite également les politiques et pratiques au niveau des établissements qui permettent de fournir un enseignement de qualité en les groupant en trois domaines majeurs (domaines 2, 3 et 4) (voir graphique 2.2 et Tableau 2.1). L'annexe A présente une version plus détaillée du cadre, codéveloppé avec les parties prenantes marocaines, alors que l'annexe B décrit des considérations pratiques pour opérationnaliser le cadre dans les établissements scolaires.

Graphique 2.2. Les domaines de qualité



Un cadre centré sur l'apprentissage, la progression et le bien-être des élèves

Domaine 1 : L'apprentissage des élèves et leur progression

Ce domaine définit le rôle primordial de l'école marocaine qui est d'assurer les apprentissages et créer les conditions favorables au bien-être de tous les élèves en alignement avec les trois piliers de la Vision 2030 (CSEFRS, 2015^[9]) et l'Objectif de développement durable 4 des Nations unies. L'établissement est responsable de fournir à chaque élève l'opportunité de développer son bien-être physique, psychologique et social, dans son environnement d'apprentissage et d'atteindre les objectifs d'apprentissages nécessaires pour progresser dans le système scolaire, afin de s'intégrer de manière efficace dans la vie active.

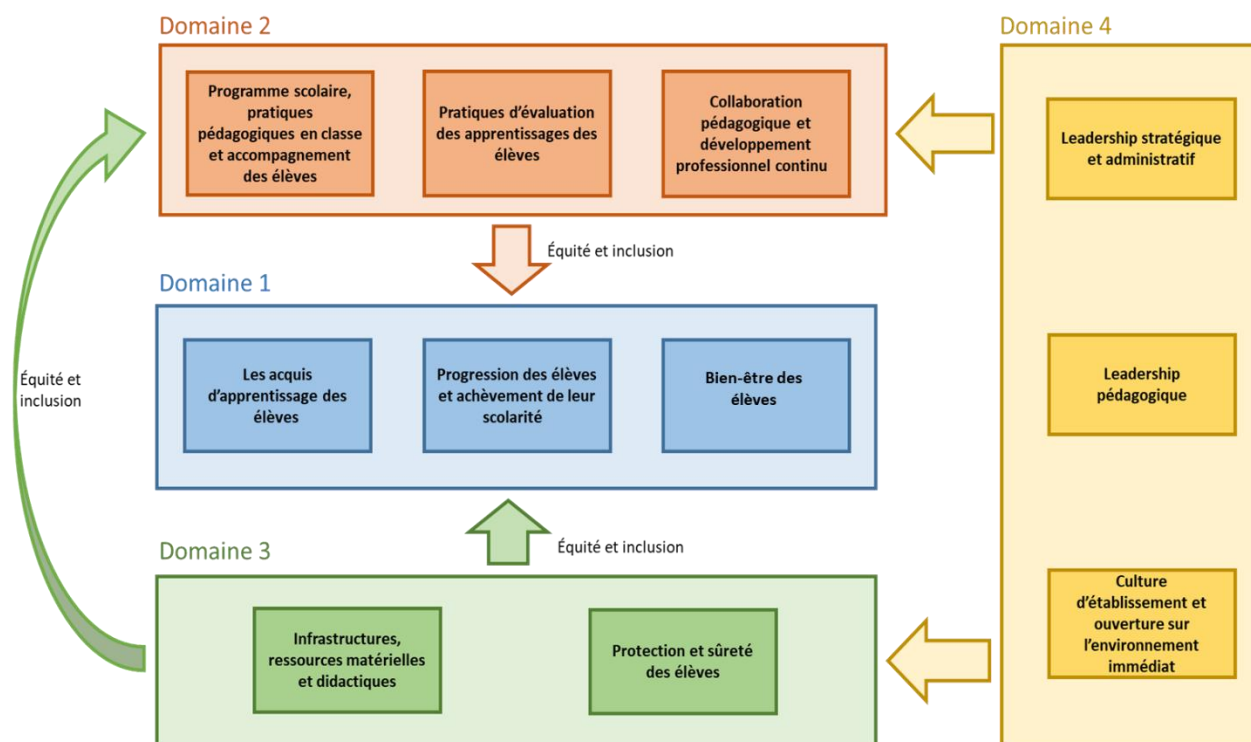
Des indicateurs quantitatifs de résultat permettent à chaque établissement d'évaluer sa performance dans ce domaine. Des indicateurs de tendances sont également mis à la disposition des établissements pour évaluer la progression et l'amélioration des résultats dans le temps. Le principe d'amélioration des établissements scolaires est un fondement central de ce cadre (OECD, 2013^[1]).

En évaluant ces indicateurs de réussite, les établissements doivent être encouragés à regarder et comparer les sous-groupes de population d'élèves pour suivre l'équité et l'inclusion. Par exemple, il est conseillé d'évaluer ces indicateurs par genre, groupe socio-économique, et besoins éducatifs particuliers. Enfin, les AREF et les DP devraient utiliser les données sur le contexte socio-économique des établissements afin de s'assurer que les ressources et le soutien additionnels ciblent les écoles des zones les plus défavorisées et que les comparaisons entre établissements soient contextualisées.

Un cadre qui met en avant les facteurs principaux de la qualité d'un établissement scolaire

Le cadre d'indicateurs va au-delà des résultats pour inclure aussi les politiques et pratiques au niveau des établissements qui influent sur la capacité de ceux-ci à assurer un apprentissage de qualité, une progression effective et à créer des conditions d'apprentissage favorables au bien-être de tous les élèves (voir Graphique 2.3). Ces facteurs sont organisés en trois domaines de normes. Tout d'abord les pratiques d'enseignement et d'apprentissages (York, 2015^[10]) qui exercent une influence directe sur les apprentissages des élèves, leur progression et leur bien-être (OECD, 2020^[11]). Ensuite, les ressources et l'environnement scolaire, qui à leur tour influent indirectement sur les résultats scolaires en facilitant le processus d'enseignement et d'apprentissages. (OECD, 2020^[11]; Román, 2011^[12]). Enfin, la gouvernance et la direction de l'établissement qui garantissent des pratiques d'enseignement et d'apprentissages de qualité, de ressources et d'un climat scolaire propice à l'apprentissage et au bien-être de l'élève (OECD, 2016^[2]).

Graphique 2.3. Les domaines de qualité des établissements scolaires



Domaine 2 : Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans l'établissement

La qualité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage influe de manière directe sur les résultats d'apprentissage des élèves (OECD, 2020^[11]). Elle influe aussi sur la motivation et la persévérance des élèves et donc sur leur bien-être et leur progression et achèvement scolaire. Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage regroupent l'ensemble des pratiques de mise en œuvre du curriculum, les pratiques pédagogiques d'enseignement, de gestion de la classe et d'évaluation. Elles incluent également les procédures de collaboration de l'équipe pédagogique et de développement professionnel, qui permettent aux enseignants d'améliorer et de mettre à jour continuellement leurs pratiques afin de mieux appuyer les apprentissages des élèves et leur bien-être physique, psychologique et social (OECD, 2016^[2]).

Domaine 3 : Les ressources et l'environnement scolaires de l'établissement

Ce domaine rassemble les ressources et l'environnement scolaire qui assurent la sécurité des élèves à l'école et favorisent leur apprentissage, et leur bien-être physique, psychologique et social. Les ressources infrastructurelles et matérielles sont les services et les équipements essentiels dont doit disposer l'établissement (OECD, 2020^[11]). Les ressources didactiques comprennent l'ensemble des ressources matérielles, physiques ou numériques qui interviennent dans le processus d'enseignement et d'apprentissage (OECD, 2020^[11]). Contrairement à un processus d'audit, un cadre d'indicateurs de la qualité des établissements s'intéresse non seulement à l'existence et à la conformité des ressources mais aussi à l'état des ressources, à leur bon usage et leur intégration dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Dans le cas des établissements scolaires marocains, la mise à niveau des ressources infrastructurelles et matérielles est une responsabilité des AREF et des DP. Il s'agit d'un domaine de qualité où l'établissement ne peut agir seul. S'il est de la responsabilité de l'établissement d'identifier ses besoins et de faire remonter les manques aux AREF et DP, il est de la responsabilité de ces dernières d'agir en conséquence.

La notion d'« environnement scolaire » fait référence aux relations, processus et ressources propres au milieu scolaire dans lequel les élèves apprennent et entretiennent des liens sociaux (OECD, 2016^[13]). Il est de la responsabilité des établissements scolaires d'assurer à tous les élèves un environnement d'apprentissage où ils se sentent en sécurité et qui garantit leur bonne santé physique et mentale en conformité avec les lois nationales de protection des enfants et les conventions internationales auxquelles adhère le Maroc (Royaume du Maroc, 2011^[14]; 2003^[15]; 1983^[16]; 1962^[17]; UNICEF, 1989^[3]).

Domaine 4 : La bonne gouvernance et le leadership administratif et pédagogique de l'établissement

Le leadership entendu ici ne concerne pas un seul individu, c'est-à-dire le chef d'établissement, mais désigne un leadership collectif au niveau de l'établissement avec l'ensemble de l'équipe pédagogique. La bonne gouvernance et le bon leadership de l'établissement sont des facteurs qui influent indirectement sur l'amélioration des apprentissages, la progression et le bien-être des élèves à travers l'impulsion de politiques et pratiques scolaires qui y sont favorables (OECD, 2016^[2]). Ces politiques comprennent ainsi le leadership stratégique (Reynolds, 2000^[18]), qui désigne la définition, la communication et le développement d'un consensus autour des objectifs éducatifs de l'école, ainsi que le pilotage du processus d'autoévaluation participatif. Ce leadership stratégique va au-delà du leadership administratif (Scheerens, 2012^[19]), focalisé principalement sur la gestion des ressources financières et matérielles de l'établissement, en exerçant un leadership pédagogique. Le leadership stratégique impulse ainsi le développement professionnel et l'apprentissage par les pairs. Il encourage et crée des conditions favorables aux pratiques collaboratives entre enseignants, et facilite de manière proactive et régulière un dialogue professionnel au sein de l'établissement pour développer une compréhension commune des normes, des objectifs, et des bonnes pratiques pédagogiques. Le leadership apporte également un soutien et un appui aux enseignants, afin que ceux-ci puissent accomplir leur travail avec succès dans des conditions favorables. Enfin, la culture de l'établissement, qui renvoie aux valeurs et au sentiment d'appartenance envers l'établissement, et l'ouverture sur l'environnement immédiat, se situent au cœur du leadership, en tant qu'elles permettent de favoriser des relations sociales fructueuses au sein de la communauté scolaire (OECD, 2016^[13]).

En ce qui concerne le leadership des établissements marocains, le cadre d'indicateurs proposé va aujourd'hui au-delà des prérogatives actuelles des chefs d'établissements (chapitre 1). Cependant, les aspects essentiels de la qualité du leadership sont alignés avec les directions stratégiques des réformes en cours du système éducatif au Maroc. Par exemple, le projet de feuille de route « Pour réaliser une renaissance éducative (2022-2026) » souligne l'importance de renforcer le rôle du chef d'établissement en lui confiant un rôle de leadership pédagogique (Ministre de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des

Sports, 2022^[20]). De nouvelles tâches, comprises dans le cadre d'indicateurs, par exemple l'élaboration d'une vision stratégique claire et le pilotage d'un processus d'autoévaluation au sein de l'établissement, reflètent par ailleurs le rôle que le leadership des établissements a commencé à jouer au cours des processus émergents d'autoévaluation et de planification dans le cadre du PEI. Dans ce contexte, le renforcement des capacités du leadership des établissements marocains est essentiel (OECD, 2019^[21]). Le cadre d'indicateurs de la qualité et les réformes entreprises au Maroc se révèlent ainsi complémentaires afin de réussir la montée en responsabilisation des établissements.

Tableau 2.1. Le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires au Maroc

Domaine 1 : Apprentissage, progression et conditions propices au bien-être des élèves	
Sous-domaine 1.1 : Les acquis d'apprentissage des élèves	
Indicateurs	Descripteurs
Indicateur 1.1.1 : Les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage et développent les compétences attendues pour leur niveau scolaire	✓ La plupart des élèves atteignent les objectifs d'apprentissage et développent les compétences attendues pour leur niveau scolaire.
Indicateur 1.1.2 : Les élèves maîtrisent les apprentissages fondamentaux	✓ La plupart des élèves maîtrisent bien la compréhension et la rédaction de l'écrit, les mathématiques et les sciences.
Indicateur 1.1.3 : Les résultats des élèves s'améliorent dans le temps	✓ La part des élèves, qui atteint les compétences attendues pour leur niveau scolaire. (1.1.1) et maîtrise les apprentissages fondamentaux (1.1.2), progresse positivement dans le temps.
Sous-domaine 1.2 : Progression des élèves et achèvement de leur scolarité	
Indicateur 1.2.1 : Les élèves fréquentent assidûment l'école et achèvent leur scolarité	<ul style="list-style-type: none"> ✓ L'établissement enregistre un faible taux de décrochage et d'absentéisme des élèves. ✓ L'établissement prend des mesures pour réduire le décrochage et les absences à un niveau minimum. ✓ Le taux d'assiduité et d'achèvement du cycle scolaire dans l'établissement progresse positivement dans le temps.
Indicateur 1.2.2 : Les élèves progressent dans leur scolarité	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les redoublants sont peu nombreux. ✓ L'établissement prend des mesures pour réduire le redoublement à un niveau minimum ou l'éliminer complètement.
Sous-domaine 1.3 : Bien-être physique, psychologique et social des élèves	
Indicateur 1.3.1 : Les élèves sont en bonne santé physique et émotionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les élèves sont physiquement actifs et ont un mode de vie sain. ✓ Les élèves éprouvent un sentiment d'appartenance et de connexion à l'établissement, se sentent inclus, et généralement heureux dans l'établissement.
Domaine 2 : Pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans l'établissement	
Sous-domaine 2.1 : Programme scolaire, pratiques pédagogiques et accompagnement des élèves	
Indicateurs	Descripteurs
Indicateur 2.1.1 : La mise en œuvre du curriculum prend en compte les niveaux d'apprentissage et les besoins spécifiques des élèves	<ul style="list-style-type: none"> ✓ L'équipe pédagogique de l'établissement veille à ce que la mise en œuvre du curriculum soit déterminée par ce que les élèves savent et peuvent faire, afin de garantir que la plupart des élèves puissent faire des progrès suffisants pour atteindre les objectifs d'apprentissage et les compétences attendues pour leur niveau scolaire. ✓ Dans l'ensemble de l'établissement, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont adaptées aux besoins différenciés et permettent à chaque élève de réaliser son potentiel.
Indicateur 2.1.2 : Les cours sont stimulants et interactifs, et le temps de cours et les ressources d'apprentissage sont utilisés efficacement	✓ À tous les niveaux scolaires et dans toutes les classes de l'établissement, les enseignants planifient et préparent des cours stimulants et interactifs, et utilisent efficacement le temps de cours et des supports variés pour assurer aux élèves un apprentissage actif et fécond.

Indicateur 2.1.3 : L'établissement dispense des activités parascolaires de qualité	✓ L'établissement propose à tous les élèves des activités parascolaires variées, originales et créatives permettant de stimuler leur développement cognitif, social et émotionnel.
Sous-domaine 2.2 : Pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves	
Indicateur 2.2.1 : Les évaluations sont justes et adaptées aux besoins d'apprentissage et de progression des élèves	✓ Les évaluations utilisées dans l'établissement permettent aux enseignants et à l'école de comprendre les niveaux d'acquis des élèves. Ces évaluations sont fiables, cohérentes avec les objectifs d'apprentissage et justes.
Indicateur 2.2.2 : Les élèves et les parents reçoivent des retours constructifs pour appuyer les apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dans tout l'établissement, les élèves reçoivent des retours constructifs et en temps utile de leurs enseignants, qui les aident à se situer dans leur progression et à comprendre comment améliorer leurs résultats. ✓ L'établissement communique également régulièrement avec les parents sur la progression des apprentissages de leurs enfants.
Indicateur 2.2.3 : Les évaluations guident l'enseignement et l'apprentissage	✓ Les enseignants analysent et interprètent les résultats des évaluations pour préparer et adapter les plans de cours et les méthodes pédagogiques et établir les pratiques de différenciation et de remédiation pour aider tous les élèves à réussir.
Sous-domaine 2.3 : Collaboration pédagogique et développement professionnel continu	
Indicateur 2.3.1 : Les enseignants collaborent et participent aux activités de développement professionnel en milieu scolaire	<ul style="list-style-type: none"> ✓ L'établissement promeut le travail collaboratif des enseignants autour de la mise en œuvre du curriculum, de la conception de tâches/activités pédagogiques et de l'évaluation. ✓ L'établissement organise des activités de développement professionnel en milieu scolaire destinées aux enseignants, dont l'accompagnement, l'apprentissage et le feed-back par les pairs. ✓ L'établissement assure l'existence d'un programme d'accompagnement pour les enseignants tout au long de leur carrière.
Indicateur 2.3.2 : Les enseignants participent à des formations, activités de développement professionnel continu et communautés professionnelles hors milieu scolaire	<ul style="list-style-type: none"> ✓ L'établissement veille à la participation active de son équipe pédagogique à des formations hors milieu scolaire (cours et séminaires) pertinentes pour leur développement professionnel. ✓ L'établissement assure la participation des enseignants à des communautés professionnelles au niveau local au sein desquelles ils peuvent collaborer, échanger des idées et trouver le soutien dont ils ont besoin pour développer leurs pratiques professionnelles.
Domaine 3 : Ressources et environnement scolaires de l'établissement	
Sous-domaine 3.1 : Infrastructures, ressources matérielles et didactiques	
Indicateurs	Descripteurs
Indicateur 3.1.1 : L'établissement dispose d'infrastructures et de services essentiels pour un environnement scolaire de qualité	✓ L'établissement veille à la disponibilité et au bon état de service des infrastructures scolaires (bâtiments, équipements, électricité, eau potable, eau courante, égouts, téléphone, WC et couverture réseau internet). Les manques sont dûment signalés aux autorités provinciales et régionales et un suivi est réalisé pour assurer la mise à niveau et l'entretien des infrastructures et des services.
Indicateur 3.1.2 : L'établissement dispose de ressources didactiques et les intègre dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage	✓ L'établissement veille à la disponibilité de ressources didactiques appropriées, y compris à l'accès à des ressources didactiques numériques et à leur utilisation dans le cadre du processus d'apprentissage. Les ressources didactiques comprennent : livres, ordinateurs, tableaux, affiches ou cartes, matériel scientifique, dictionnaires, manuels de grammaire, manuels scolaires, guides pour les enseignants etc. Les manques sont dûment signalés aux autorités provinciales et régionales et un suivi est réalisé pour assurer des ressources didactiques de qualité.
Sous-domaine 3.2 : Protection et sécurité des élèves	

Indicateur 3.2.1 : L'établissement offre un environnement scolaire sûr, sécurisé et hygiénique pour tous	<ul style="list-style-type: none"> ✓ L'établissement veille à un environnement scolaire sûr, sécurisé et hygiénique pour tous les élèves. ✓ Des procédures efficaces sont en place pour que les élèves puissent évoluer dans un climat sécurisant, à l'abri de la violence, du harcèlement, des mauvais traitements ou des brimades en accord avec la législation nationale sur la protection de l'enfant.
Domaine 4 : Bonne gouvernance et leadership administratif et pédagogique de l'établissement	
Sous-domaine 4.1 : Leadership stratégique et administratif	
Indicateurs	Descripteurs
Indicateur 4.1.1 : Le leadership établit une vision stratégique claire et centrée sur les apprentissages, la progression et le bien-être des élèves	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le leadership de l'établissement définit une vision claire et ambitieuse pour l'école visant à améliorer l'apprentissage, la progression et le bien-être physique, psychologique et social des élèves. ✓ Le leadership communique et fédère l'ensemble des acteurs de l'établissement autour de cette vision. ✓ La direction s'occupe avec diligence des cas d'absentéisme des enseignants, afin de comprendre les motifs sous-jacents et d'explorer les solutions possibles
Indicateur 4.1.2 : Le leadership met en œuvre un processus d'autoévaluation et de développement de l'établissement constructif et pertinent	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dans le cadre du projet d'établissement intégré, le leadership de l'établissement pilote un processus constructif et inclusif d'autoévaluation de l'école et de planification dans un but d'amélioration continue de la qualité des politiques et pratiques d'enseignement et d'apprentissage. ✓ L'ensemble de la communauté scolaire a une compréhension commune des forces et des besoins d'amélioration de l'établissement.
Indicateur 4.1.3 : Le leadership gère et utilise les ressources financières et matérielles pour améliorer les apprentissages, la progression et le bien-être physique, psychologique et social des élèves	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le leadership de l'établissement planifie et gère efficacement les ressources financières et matérielles dont il dispose dans le cadre du projet d'établissement intégré pour assurer un enseignement et un apprentissage de qualité.
Sous-domaine 4.2 : Leadership pédagogique	
Indicateur 4.2.1 : Le leadership encourage le dialogue professionnel et l'apprentissage par les pairs au sein de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le leadership encourage, et crée des conditions favorables aux pratiques collaboratives entre enseignants. ✓ Le leadership de l'établissement facilite de manière proactive et régulière un dialogue professionnel au sein de l'établissement pour développer une compréhension collective des normes, des objectifs, et des bonnes pratiques pédagogiques.
Sous-domaine 4.3 : Culture d'établissement et ouverture sur l'environnement immédiat	
Indicateur 4.3.1 : Le leadership promeut une culture de respect mutuel et d'inclusion	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le leadership de l'établissement prône, encourage et entretient une culture d'établissement favorisant le respect mutuel entre les élèves et le personnel, et l'inclusion de tous.
Indicateur 4.3.2 : Le leadership assure la participation et l'engagement des parents et de la communauté locale de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le leadership de l'établissement communique régulièrement avec les familles et les membres de la communauté et réagit à leurs besoins et intérêts. ✓ Le leadership de l'établissement conçoit des structures telles que l'association des parents d'élèves et des processus tels que le comité de pilotage du projet d'établissement qui aboutissent à un fort investissement des parents et de la communauté dans la vie de l'école, dans un objectif d'amélioration l'apprentissage des élèves et leur bien-être.

Références

- CSEFRS (2015), *Vision stratégique de la réforme 2015-2030*, https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr.pdf. [9]
- Daly, A. (2009), "Rigid response in an age of accountability: The potential of leadership and trust", *Educational Administration Quarterly*, pp. 168-216. [5]
- Irlande, ministère de l'Éducation (2022), *Un cadre de qualité pour les écoles primaires et les écoles spéciales*. [8]
- Ministre de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports (2022), *Projet de feuille de route: Pour réaliser une renaissance éducative (2022-2026)*. [20]
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>. [11]
- OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>. [7]
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. [21]
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>. [2]
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>. [13]
- OECD (2014), *Improving Schools in Wales: An OECD Perspective*, OECD Publishing. [6]
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [1]
- Reynolds, D. (2000), *Effective school leadership: The contributions of school effectiveness research*. [18]
- Román, F. (2011), *School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students*, <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.543538>. [12]
- Royaume du Maroc (2011), *Constitution*, https://www.amb-maroc.fr/docs/Nouvelle_Constitution_%20Maroc_2011.pdf. [14]
- Royaume du Maroc (2003), *Code du travail*, http://www.africanchildforum.org/clr/Legislation%20Per%20Country/morocco/morocco_labor_2003_fr.pdf. [15]
- Royaume du Maroc (1983), *Loi concernant l'obligation scolaire*, http://www.africanchildforum.org/clr/Legislation%20Per%20Country/morocco/morocco_education_1983_fr.pdf. [16]
- Royaume du Maroc (1962), *Code pénal*, http://www.africanchildforum.org/clr/Legislation%20Per%20Country/morocco/morocco_penal_1962_fr%20.pdf. [17]

- Scheerens, J. (2012), *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*, Springer Science & Business Media. [19]
- UNICEF (1989), *Convention internationale des droits de l'enfant*, [3]
<https://www.unicef.fr/sites/default/files/convention-des-droits-de-lenfant.pdf>.
- United Nations (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*, <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>. [4]
- York, T. (2015), « *Defining and Measuring Academic Success* », <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>. [10]

3

Autoévaluation et plans d'action des établissements scolaires

L'autoévaluation peut aider les établissements scolaires à fixer des objectifs et guider leurs plans d'amélioration en vue de rehausser la qualité de l'enseignement et de mieux répondre aux besoins des élèves. Le Maroc a mis en place des activités d'autoévaluation dans le cadre d'un nouveau projet de planification et de gestion scolaire. Cependant, les établissements scolaires ont tendance à se concentrer principalement sur des indicateurs quantitatifs étroits qui ne sont pas directement liés aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Le Maroc gagnerait à fournir aux écoles une référence commune des facteurs qui influencent véritablement sur les résultats des élèves, et à renforcer la capacité des équipes de leadership pour conduire des autoévaluations, établir des plans d'amélioration et exercer un leadership pédagogique. Ce chapitre met en lumière les aspects importants d'une autoévaluation qui est axée sur l'amélioration. En tenant compte du contexte marocain actuel, il propose également des actions qui peuvent aider le Maroc à mettre en place un système d'autoévaluation et de plans d'amélioration des établissements efficaces.

Introduction

L'autoévaluation des établissements scolaires peut guider ceux-ci dans le but d'augmenter la qualité de leur enseignement. En même temps, pour une autoévaluation efficace les établissements scolaires devraient la maîtriser et disposer d'outils et de ressources pour la mener, ainsi que des moyens pour utiliser ses résultats afin d'améliorer les pratiques des établissements. Au Maroc, le Projet d'établissement intégré (PEI) comporte déjà des éléments d'autoévaluation. Néanmoins, celle-ci reste relativement nouvelle et peu développée dans le pays. Le présent chapitre vise à identifier les moyens de faire progresser l'autoévaluation et les plans d'amélioration au Maroc. Il présente d'abord les éléments clés d'une autoévaluation et des plans d'amélioration efficaces, et décrit ensuite la situation actuelle au Maroc à cet égard. Enfin, le chapitre propose des moyens d'actions en faveur d'une autoévaluation et d'une planification de l'amélioration des établissements scolaires qui utilisent le PEI et le cadre d'indicateur proposé dans le chapitre précédent comme socle.

Éléments essentiels d'une autoévaluation et de plans d'amélioration efficaces pour les établissements scolaires

L'autoévaluation est un processus délibéré selon lequel les acteurs scolaires évaluent 1) l'efficacité de leurs pratiques et politiques et 2) la contribution de ces pratiques et politiques aux résultats d'apprentissage des élèves (OECD, 2013^[1]). Les conclusions de l'autoévaluation peuvent aider les établissements à fixer des objectifs et guider leurs plans d'amélioration en vue de rehausser la qualité de l'enseignement et de mieux répondre aux besoins des élèves. Elle est réalisée en interne par la direction ou d'autres agents administratifs de l'établissement, des groupes d'enseignants et/ou d'autres professionnels, parfois avec l'assistance d'une équipe spéciale de projet ou d'évaluation (Nevo, 2001^[2]). Des études internationales ont constaté que l'autoévaluation des établissements scolaires axée essentiellement sur l'amélioration, plutôt que sur la reddition de comptes ou la conformité, peut relever les résultats des élèves de manière durable et faire progresser l'enseignement et les apprentissages lorsque des conditions et des mécanismes favorables sont en place (MacBeath, J., 2009^[3]) (Nelson, Ehren and Godfrey, 2015^[4]) :

- Une maîtrise solide des principes de l'autoévaluation au sein de l'établissement, y compris de la méthode participative.
- La présence de ressources, d'outils et de soutien externe pour faciliter les procédures d'autoévaluation.
- Des moyens d'aider les établissements scolaires à utiliser les résultats pour améliorer leurs pratiques et politiques.

Une équipe de leadership d'établissement qui maîtrise les principes de l'évaluation

Les équipes de leadership d'établissement doivent maîtriser les principes de l'évaluation afin de pouvoir conduire des autoévaluations constructives de leurs politiques et pratiques. Plus précisément, les membres de l'équipe de leadership, c'est-à-dire le directeur, les enseignants et autres agents concernés doivent être en mesure de recueillir des données tant quantitatives que qualitatives (observations de classe structurées, questionnaires aux parties prenantes et évaluations des élèves), s'interroger sur la qualité et l'exactitude de leurs données, puis les utiliser pour analyser les forces de leur établissement et les domaines d'amélioration. Les équipes de leadership peuvent démontrer directement leur maîtrise des principes de l'évaluation en modélisant l'utilisation qu'elles font des données pour guider la pratique ou en animant des discussions collaboratives au sein de la communauté scolaire. Elles peuvent aussi la démontrer indirectement en fournissant des ressources et en favorisant, au sein de l'établissement, une réflexion critique qui soit à la fois axée sur l'amélioration et qui remette en question les pratiques courantes. La participation d'individus sans attributions officielles de leadership (élèves, familles, etc.) à ce processus

est par ailleurs importante pour mieux tenir compte de la diversité des expériences relativement au fonctionnement de l'établissement et à l'environnement d'apprentissage (Robinson, Hohepa and Lloyd, 2009^[5]). Des pays comme la Nouvelle-Zélande et l'Écosse mettent l'accent sur ces approches participatives, impliquant à la fois les enseignants, les élèves et la communauté éducative dans le processus (Education Scotland, 2015^[6]; New Zealand Education Review Office, 2016^[7]).

Des ressources et des outils pour l'autoévaluation

Une autoévaluation efficace demande, entre autres ressources, des données accessibles et utilisables, des principes directeurs et des grilles d'évaluation. Ces ressources sont généralement élaborées au niveau central, à la fois pour veiller à ce qu'elles traduisent les priorités nationales au regard de la qualité des établissements scolaires et parce qu'elles nécessitent l'intervention d'experts. Elles ont en outre une grande visibilité et les établissements scolaires y ont facilement accès, le plus souvent sur un site web ou une plateforme en ligne consacrée à l'évaluation scolaire. Quelques pays, dont l'Écosse, fournissent également des exemples sous forme d'études de cas ou de vidéos qui illustrent et expliquent les bonnes pratiques ; des ressources pouvant en outre servir d'incitation à l'autoévaluation en tant qu'exercice d'amélioration.

Un ensemble commun d'outils d'autoévaluation peut favoriser le renforcement des capacités d'autoévaluation des établissements, promouvoir une vision commune des attentes et faciliter l'apprentissage par les pairs. Les processus d'autoévaluation peuvent encourager les établissements à s'évaluer par rapport à certains indicateurs communs qui reflètent les priorités des politiques nationales. En même temps, ils peuvent leur permettre de choisir des indicateurs supplémentaires qui présentent le plus d'intérêt dans leur contexte particulier. Aux Pays-Bas et en République tchèque, par exemple, les établissements scolaires sont libres de choisir eux-mêmes leurs critères d'autoévaluation, guidés par les principes et modèles d'autoévaluation fournis par l'administration centrale (OECD, 2013^[11]). Ils peuvent ainsi prendre en compte les intérêts et talents particuliers de leur équipe et de la communauté au sens large, d'une manière à la fois enrichissante et stimulante.

Le temps est une autre ressource essentielle pour assurer l'efficacité de l'autoévaluation. Les équipes de leadership d'établissement ont besoin de temps non seulement pour renforcer leurs capacités d'évaluation, mais aussi pour mener des discussions collaboratives au sujet des conclusions et préparer des plans d'action en conséquence. Étant donné que l'amélioration de la qualité des établissements scolaires par l'autoévaluation suppose des actions à l'initiative des établissements eux-mêmes, épaulés par des organes externes, il est important qu'ils jouissent d'une autonomie et d'une latitude suffisantes pour ajuster leurs politiques et pratiques. Il pourrait s'agir, par exemple, de réviser le curriculum ou les méthodes d'enseignement pour qu'ils soient mieux adaptés aux besoins des élèves, ou encore de modifier l'organisation du temps scolaire pour améliorer les résultats d'apprentissage, favoriser l'équité ou mieux intégrer le développement, l'investissement et l'accompagnement des élèves. Ce juste milieu entre les principes d'autoévaluation définis à l'échelon central et le degré de latitude individuelle nécessaire pour la réflexion et l'adaptation des pratiques suppose souvent des ajustements à plus grande échelle de la gouvernance de l'éducation, et notamment une autonomie étendue des établissements scolaires (OECD, 2013^[11]).

Une culture d'établissement favorable à l'apprentissage professionnel

Un climat de confiance dans l'établissement, étayé par des rapports de solidarité et une bonne qualité de communication, peut faciliter le travail collaboratif et l'apprentissage professionnel. Le processus d'autoévaluation collaboratif, et les actions collectives au sein de l'établissement, sur ses initiatives d'amélioration et ses pratiques pédagogiques, sont d'importants moyens de rehausser l'enseignement, les apprentissages des élèves et la performance globale. Les communautés d'apprentissage professionnel internes peuvent mener diverses activités, dont les observations de classe, les discussions

professionnelles, l'enseignement en équipe ou la préparation collective des cours. La réflexion sur la nature et la fréquence des réunions et consultations entre pairs, la satisfaction vis-à-vis de la coopération, la collaboration autour de tâches spécifiques, et la cohérence des objectifs et méthodes pédagogiques sont autant de moyens d'évaluer la qualité de l'apprentissage professionnel au sein des établissements (Scheerens and Ehren, 2016^[8]). Ce type de culture scolaire solidaire – qui laisse les enseignants libres d'avoir un regard critique sur les données, de remettre les pratiques en question et d'apprendre les uns des autres ouvertement – peut permettre aux établissements de cerner les domaines d'amélioration et guider leurs plans de développement.

Un accompagnement externe

La majorité des pays de l'OCDE ont développé les capacités d'autoévaluation des établissements scolaires en s'appuyant sur des procédures d'évaluation externes bien établies (OECD, 2013^[11]). Or, même dans des systèmes axés sur le développement de l'assurance qualité pilotée par les établissements, à l'instar du système écossais, les autorités centrales et locales continuent d'avoir un rôle à jouer dans l'accompagnement, le maintien des normes et la promotion d'un changement à l'échelle du système au service de la progression de tous les établissements. Dans les pays où l'autoévaluation est relativement nouvelle ou peu développée, il est indispensable que les autorités nationales ou locales aident les établissements scolaires à assurer l'efficacité des évaluations et de la planification. Par exemple, des formations spécifiques, des conférences et/ou l'intervention d'un accompagnateur peuvent aider les équipes de leadership d'établissement à structurer le processus d'autoévaluation, à recueillir et analyser les données (triangulées de sources diverses) et à élaborer des plans d'amélioration. Les administrations peuvent aussi mettre au point des instruments et outils pour épauler les établissements dans l'exécution des activités d'autoévaluation : des questionnaires (ou modèles) pour recueillir des informations auprès de divers membres de la communauté scolaire ; des grilles ou programmes d'observation de classe, pour faciliter l'examen de l'enseignement et des apprentissages ; des questions de réflexion explicites, des protocoles et des documents d'aide à la planification. Plusieurs pays de l'OCDE procèdent en outre à des évaluations harmonisées qui livrent des résultats au niveau des établissements, lesquels peuvent à leur tour servir de source de soutien externe pour guider à la fois les autoévaluations et les évaluations externes (voir ci-après).

Des ressources financières et matérielles pour soutenir les actions d'amélioration des établissements scolaires

Un système de financement qui fournit aux établissements scolaires des ressources financières suffisantes et adaptées à leurs besoins, y compris des fonds destinés à leur amélioration, est essentiel pour les encourager à réaliser des autoévaluations et leur permettre d'agir en fonction des résultats. Alors que le sous-financement limite la capacité de tous les établissements scolaires à mettre en place des mesures d'amélioration, les disparités de financement signifient que les établissements qui ont le plus besoin de soutien, comme ceux des zones rurales, ou avec une grande population d'élèves défavorisés, peuvent être encore plus désavantagés. Certains pays de l'OCDE ont introduit des formules de financement qui prennent en compte des variables contextuelles pour répondre aux besoins spécifiques des établissements, et des subventions discrétionnaires pour leur amélioration. Par exemple, en Belgique (communautés flamande et française), les autorités distribuent des ressources aux établissements scolaires selon une formule de financement par élève qui prend en compte les caractéristiques de l'établissement (i.e. son emplacement et sa taille) et les caractéristiques des élèves (i.e. le statut socio-économique et le nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux), ainsi qu'une série de variables liées au programme scolaire (par exemple, le niveau et le type d'enseignement) (OECD, 2017^[9]). En outre, en Angleterre (Royaume-Uni), le ministère de l'Éducation a mis en place un système de financement discrétionnaire supplémentaire, le « Pupil Premium » pour les écoles accueillant des élèves défavorisés.

Les fonds sont fournis sur une base par élève et les écoles ont une autonomie sur la façon dont ces ressources sont dépensées (OECD, 2017^[9]).

Des données en appui de l'analyse comparative des performances

L'autoévaluation est avant tout axée sur l'amélioration ; elle encourage les établissements à s'appuyer sur diverses informations pour comprendre en quoi différents facteurs contribuent à la qualité de la scolarité et aux résultats scolaires. D'où l'importance particulière de données qualitatives fiables, sous forme de questions d'évaluation, de protocoles d'observation, de questions guidées ou de descriptions des attentes de qualité (Earl, 2014^[10]), qui aident les établissements scolaires à mener une réflexion approfondie sur leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage et sur les améliorations possibles.

Ce qui ne veut pas dire que les données quantitatives n'ont pas leur place dans l'autoévaluation des établissements scolaires. Certaines données quantitatives peuvent les aider à surveiller leur propre progression dans le temps et servir de valeurs de référence par rapport aux établissements comparables (par exemple avec une proportion similaire d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé). C'est à cette fin et par souci de comparabilité externe qu'un nombre grandissant de pays ont mis au point une série d'indicateurs de base sur la performance des établissements scolaires, de plus en plus souvent présentés sous forme de tableaux de bord. Les données incluses dans les tableaux de bord utilisés dans l'évaluation des performances des établissements scolaires comprennent souvent des informations sur le contexte de chacun ainsi que d'autres données administratives et indicateurs sur les résultats, par exemple les résultats aux examens ou évaluations communs (chapitre 4). Ces données d'analyse comparative servent également à tenir les établissements, et les individus qui en ont la responsabilité (ex. les administrations locales) redevables de la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

Que les procédures d'autoévaluation et d'amélioration s'appuient sur des données qualitatives ou quantitatives, il est essentiel que les acteurs aient une compréhension claire de l'usage qui est fait de celles concernant les performances de l'établissement. La publication de ces données sous forme de classements et leur utilisation pour récompenser ou sanctionner peuvent avoir pour effet de réduire la place laissée aux établissements pour mener une réflexion franche et structurante sur la qualité. Entre autres conséquences involontaires, cela peut causer l'allègement du curriculum et faire peser une pression excessive sur les élèves et le personnel pour atteindre certains chiffres au détriment de vrais apprentissages et améliorations.

L'autoévaluation et la planification de l'amélioration des établissements scolaires au Maroc

L'autoévaluation des établissements scolaires est une pratique encore relativement nouvelle et peu développée au Maroc. Introduit en 1994, le Projet d'établissement comportait une phase de diagnostic qui reposait sur une analyse DCA (diagnostic court appliqué) et des forces, faiblesses, opportunités et menaces. Ce processus s'est toutefois avéré de portée réduite et ne reposait pas sur une bonne compréhension des facteurs qui, selon les résultats de la recherche, contribuent à la qualité des établissements.

Le ministère de l'Éducation du Maroc et l'Agence MCA pilotent actuellement la mise en œuvre d'une version actualisée du PE, le PEI (voir Encadré 3.1). Ce projet participatif représente une amélioration majeure relativement au PE en ce qu'il met en place un processus d'autoévaluation participative.

Cette section s'intéresse à quelques éléments fondamentaux des procédures actuelles d'autoévaluation et de planification de l'amélioration en place dans le pays. Elle portera spécifiquement sur le PEI en tant que socle possible d'un système d'autoévaluation et d'amélioration plus intégré et axé sur la qualité,

puisque le ministère de l'Éducation nationale s'interroge actuellement sur la possibilité de généraliser le PEI à tous ses établissements scolaires au Maroc dans les prochaines années.

Le PEI encourage l'autoréflexion participative et pourrait constituer un socle pour développer l'autoévaluation des établissements scolaires au Maroc

Le PEI comporte une phase de diagnostic participatif au début de la période triennale de planification et mise en œuvre du projet d'établissement, ainsi qu'une phase de suivi continu et d'autoévaluation annuelle. Par rapport au Projet d'établissement, le PEI a apporté plus de clarté sur les procédures de suivi et d'évaluation des plans d'action annuels des établissements au titre du PEI, et sur les indicateurs et les sources de données que les établissements peuvent utiliser pour évaluer leur qualité. Dans une volonté d'épauler davantage les établissements dans la conduite de leur diagnostic, du suivi et de l'autoévaluation annuelle de leur projet d'établissement, le ministère de l'Éducation a publié un protocole de suivi et d'évaluation pour le PEI en juin 2022. Le protocole comporte des questions qui invitent les établissements à s'interroger sur leur plan annuel et sur les réponses apportées aux besoins de différents groupes d'élèves et des enseignants. Il fournit une liste « d'indicateurs communs », disponibles sur MASSAR, principalement axés sur les résultats d'apprentissage, tels que la réussite, l'achèvement et le redoublement des élèves. Il comporte également des indicateurs de suivi des actions engagées dans le Projet d'établissement pour améliorer la gestion de l'établissement scolaire, les apprentissages et la vie scolaire, et leur octroie un financement discrétionnaire pour soutenir leurs plans d'action. Autant d'améliorations bienvenues.

Il est toutefois possible d'enrichir la phase de diagnostic du PEI et d'autoévaluation annuelle afin qu'elles ressemblent davantage à un processus d'autoévaluation axé sur la qualité des établissements scolaires. Bien que la phase de diagnostic encourage la communauté scolaire à réfléchir aux défis de l'établissements et aux actions potentielles pour les relever - une étape importante pour renforcer la culture de l'autoévaluation et de l'amélioration continue - elle ne fournit pas pour l'heure de référence commune pour avoir une compréhension claire des facteurs qui influent véritablement sur les résultats des élèves. Par ailleurs, même s'il existe certaines similitudes entre les domaines du cadre de suivi du PEI et les domaines du cadre d'indicateurs de qualité proposé dans ce rapport, le cadre mis au point pour le suivi continu et l'autoévaluation annuelle du PEI ne prend pas en compte certains indicateurs fondamentaux pour évaluer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, comme ceux qui concernent la mise en œuvre du curriculum, les pratiques d'évaluation, ou la collaboration pédagogique, par exemple. Il en résulte que les établissements tendent à se concentrer sur un ensemble étroit de mesures, ce qui pourrait améliorer le suivi de la mise en œuvre des projets d'établissement, mais n'aidera pas à comprendre les changements de pratiques nécessaires ni les moyens à mettre en œuvre dans ce but.

La phase de diagnostic du PEI pourrait, à l'aide du cadre d'indicateurs de la qualité, favoriser une conception commune de la qualité

À travers la phase de diagnostic participatif, les établissements identifient leurs besoins d'amélioration, priorisent des actions, et dressent leur projet d'établissement. La phase de diagnostic se fait généralement à la suite d'une analyse documentaire des différents rapports des instances de l'établissement puis sur des consultations avec les parties prenantes. Accorder aux établissements la latitude d'évaluer eux-mêmes leurs pratiques et d'élaborer leurs propres plans est un moyen de renforcer la capacité d'agir des acteurs scolaires. Il faudra toutefois pour cela que les équipes de leadership d'établissement soient guidées et possèdent une compréhension claire des facteurs qui influent véritablement sur les résultats des élèves.

En l'absence de définition claire des attentes en matière de qualité, les établissements manquent de référence pour évaluer et interpréter leurs pratiques lorsqu'ils mènent leur diagnostic. Un risque de variations importantes dans la conception de la qualité des établissements scolaires et des actions susceptibles d'améliorer l'enseignement et les apprentissages peut dès lors se poser. La codification au

moyen d'un cadre d'indicateurs de la qualité commun, avec des descripteurs nuancés fondés sur les données de la recherche de ce qui constitue une bonne évaluation formative, par exemple, peut être un moyen puissant d'aider les établissements scolaires à comprendre et à modifier leurs pratiques. C'est pour cette raison que des outils d'observation en classe, à l'instar de ceux élaborés à partir du cadre de Danielson (1996, 2007^[11]), sont souvent fournis pour faciliter l'autoévaluation (et l'évaluation externe) dans de nombreux systèmes scolaires de l'OCDE.

Le processus de l'autoévaluation annuelle du PEI pourrait être davantage centré sur le développement de la qualité de l'enseignement et l'apprentissage

Le protocole de suivi et l'évaluation du PEI opère une distinction entre le suivi du projet d'établissement – un processus continu de collecte d'éléments d'observation sur le projet – et l'évaluation – un examen périodique et plus critique du projet. Il définit deux séries d'indicateurs pour chacun de ces deux processus :

- 1) Les « indicateurs communs », à utiliser par tous les établissements pour l'évaluation annuelle. Il s'agit en fait d'une série d'indicateurs sur les résultats de la qualité des établissements scolaires (taux d'achèvement du cycle d'études, taux de réussite aux examens nationaux ou régionaux, taux de redoublement, etc.). Ces indicateurs communs sont au nombre de six pour l'enseignement secondaire collégial et de sept pour l'enseignement secondaire qualifiant, et ont pour objectif de donner aux établissements scolaires une idée sur la fin ultime de toute action de développement, qui est l'amélioration des indicateurs d'apprentissage.
- 2) Les indicateurs de « suivi continu de réalisations des actions » qui mesurent la suite donnée par les établissements aux plans et à la mise en œuvre des projets dans le cadre de leur PEI (Tableau 3.1). Bien que ce suivi continu et l'autoévaluation annuelle servent à renforcer la redevabilité des établissements scolaires, et à informer sur la manière d'améliorer leur projet d'établissement, les orientations et les outils sont essentiellement axés sur la mise en œuvre du PEI et insuffisamment sur les processus et les pratiques qui ont un impact direct sur l'apprentissage.

Le cadre de suivi continu du PEI définit 12 domaines d'action qui recoupent quelques-uns des principaux domaines couverts par les cadres d'indicateurs d'un grand nombre de systèmes d'évaluation bien établis, y compris des domaines du cadre d'indicateurs proposés dans ce rapport. Par exemple, l'accent mis sur le « soutien scolaire » et le « soutien social et psychologique » s'inscrit dans la lignée de nombreux autres cadres d'indicateurs qui soulignent l'importance de garantir que tous les élèves aient la possibilité d'apprendre, de progresser, et de développer leur bien-être (chapitre 2). De la même manière, comme dans plusieurs autres pays, y compris l'Écosse, la Nouvelle-Zélande et les Émirats arabes unis, à travers les domaines « gestion et communication » et « partenariat » le PEI signale l'importance de promouvoir l'engagement des parents et de la communauté locale de l'établissement. Enfin, le domaine « Formation » se concentre sur le développement professionnel des enseignants, un levier essentiel pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Cependant, il est possible d'apporter certaines améliorations à ce cadre pour que le processus du suivi et l'évaluation du PEI influe davantage sur la qualité des apprentissages et l'équité dans les établissements scolaires :

- **Il pourrait compléter des indicateurs de nature purement quantitative par des indicateurs plus qualitatifs axés sur la pratique.** Il est important que les acteurs scolaires comprennent la différence entre évaluer la qualité de leurs pratiques et suivre les progrès vers la mise en œuvre de leurs plans d'action PEI. Les indicateurs proposés dans le cadre d'évaluation du PEI se concentrent naturellement sur les paramètres du programme du PEI, et sont de nature purement quantitative. Ceci peut amener les écoles à se concentrer sur l'exécution et l'avancement du PEI, et à donner la priorité aux actions visibles telles que les activités parascolaires et les investissements en matériel et en infrastructure, plutôt que de remettre en question les processus

et les pratiques qui influencent directement l'enseignement et l'apprentissage. En complétant les indicateurs quantitatifs par des indicateurs plus qualitatifs axés sur la pratique, le cadre peut fournir une compréhension plus équilibrée et globale de la qualité de l'établissement et des progrès réalisés pour mettre en œuvre ses actions d'amélioration.

- **Les leviers et domaines du cadre du PEI auraient besoin de définir clairement les pratiques attendues.** Tout comme la phase de diagnostic, le cadre utilisé pour le suivi continu et l'évaluation du PEI ne fournit pas aux établissements une définition claire des pratiques attendues. Le protocole d'évaluation du PEI, publié en juin 2022, inclut quelques définitions des indicateurs servant à mesurer chacun des quatre leviers d'action et domaines connexes, mais il définit uniquement les données et les formules de calcul, dont ni les unes ni les autres ne livrent d'indications claires sur les pratiques attendues dans des établissements scolaires de qualité. Des descripteurs détaillés qui illustrent les bonnes pratiques de manière nuancée peuvent aider les établissements scolaires à comprendre comment modifier leurs pratiques.
- **Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage doivent occuper une plus grande place.** Le cadre de suivi et d'évaluation du PEI n'inclut pas d'éléments essentiels d'enseignement et d'apprentissage parmi ses leviers d'action. Ces aspects de la pratique en classe – application du programme, pédagogie et didactique, évaluation des élèves, retours et collaboration pédagogique entre enseignants – occupent une place importante dans les cadres d'indicateurs pour l'évaluation des établissements scolaires dans la majorité des pays de l'OCDE parce qu'ils comptent parmi les plus directement déterminants, au niveau de l'établissement, pour les apprentissages des élèves. Par exemple, le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires des Pays-Bas comporte un domaine « enseigner et apprendre » dont les indicateurs encouragent les enseignants à adapter le programme, les méthodes et le temps d'enseignement en fonction des besoins de tous les élèves. Le rôle du leadership d'établissement dans l'orientation et l'accompagnement de l'enseignement pourrait lui aussi être plus reconnu dans le cadre du PEI. L'inclusion de ces aspects dans le cadre d'évaluation peut encourager les établissements à mettre davantage l'accent, dans leurs plans d'action, sur les pratiques qui influencent le plus la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, plutôt que sur les activités scolaires non essentielles (ex. concours scolaires, activités parascolaires).

Cependant, ces lacunes ne peuvent être comblées que si des réformes plus importantes ont lieu au sein du système éducatif marocain. Par exemple, au Maroc, seuls les inspecteurs pédagogiques peuvent effectuer des observations de classe, ce qui limite la capacité des équipes pédagogiques à évaluer des pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre de l'autoévaluation (chapitre 4). De plus, actuellement les directeurs d'établissement n'ont pas un rôle de leadership pédagogique, d'où le fait que leur fonction d'orientation et de soutien pédagogique n'est pas encore pleinement reconnue dans le cadre du PEI.

Tableau 3.1. Leviers d'action, domaines et indicateurs des actions du PEI

Leviers	Domaines	Indicateurs proposés
1. Vie scolaire et manifestations scolaires	1.1. Clubs scolaires et manifestations scolaires	Nombre de clubs scolaires activés Nombre de clubs scolaires équipés Nombre d'activités organisées Nombres de bénéficiaires Nombre de visites Nombre de participants aux activités Nombre de projets réalisés par les clubs Nombre de participation de l'ES aux manifestations (locales, régionales, et nationales) Nombre d'élèves internes participants aux activités Nombre d'adhérents aux clubs Nombre d'activités encadrées par le conseil des élèves

	1.2. Soutien scolaire	Nombre de bénéficiaires Nombre de sessions de soutien scolaire Nombre d'heures de soutien
	1.3. Soutien social et psychologique (écoute)	Nombre de bénéficiaires Nombre d'opérations de soutien Nombre de sessions de sensibilisation Nombre d'élèves réadmis Taux des élèves ayant bénéficiés du soutien sur le total des demandes reçues
	1.4. Orientation	Nombre de bénéficiaires Nombre de participants es aux sessions d'orientation Nombre de sessions d'orientation Nombre des élèves ayant des projets personnels Nombre de journées d'orientation Nombre d'élèves accompagnés
2. Infrastructure et équipement	2.1 Infrastructure	Taux de réalisation Réalisé/Non réalisé
	2.2 Équipement	Taux de réalisation des équipements Taux d'acquisition des équipements Livré/Non livré
	2.3. Maintenance	Taux de réalisation Taux de couverture (volets, bibliothèque...) Nombre d'interventions
3. Management et partenariat	3.1. Gestion et communication	Nombre des réunions organisées avec les parents Nombre des parents participant aux réunions Site/page Facebook et autres réseaux mis en place Nombre d'abonnés aux réseaux sociaux des ES Nombre d'activités publiées Nombre de rencontres de communication autour du PEI, activités, visites page Facebook de l'ES Conseil des élèves constitué (PV) Nombre des acteurs participants aux séances de communication sur le PEI Nombre de réunions du conseil des élèves
	3.2. Partenariat	Nombre de partenariats signés Nombre de partenariats effectifs Nombre d'activités réalisées en partenariat Nombre d'activités en coopération
	3.3. Formation	Nombre de bénéficiaires Nombre de sessions
4. Pédagogie et TICE	4.1. Innovation et TICE ?	Nombre de projets des élèves/de classes réalisés Nombre de cours adaptés aux TICE Nombre d'enseignants utilisant les TICE
	4.2. Encouragement de l'excellence	Nombre d'élèves ayant été primés Nombre d'élèves participants aux compétitions (locales, régionales, nationales)

Source : (Sofreco, 2022^[12])

La capacité des établissements scolaires à conduire une autoévaluation et à établir des plans d'amélioration nécessite d'être renforcée

Le leadership pédagogique dans les établissements scolaires marocains demeure sous-développé

Le leadership pédagogique, c'est-à-dire l'autorité et les capacités des directeurs d'établissement ou du personnel pédagogique au regard de la conception, de la planification et de l'orientation de l'enseignement et de l'apprentissage, demeure sous-développé au Maroc (Maghnoij et al., 2018^[13]). Ce constat s'explique en partie par la nature très centralisée du système marocain, qui n'accorde aux acteurs scolaires que peu

d'autonomie et de latitude pour adapter leur offre aux besoins locaux. Il est également dû à la fonction traditionnelle des directeurs d'établissement au Maroc, vue comme essentiellement administrative. Par exemple, le leadership de l'établissement n'observe pas régulièrement les pratiques en classe, ni sous forme d'évaluation formative, même dans le cadre de la phase de diagnostic et de suivi du PEI. L'évaluation des enseignants et de la qualité de l'enseignement est avant tout la fonction des inspecteurs pédagogiques, lesquels sont coordonnés à l'échelon régional, mais manquent souvent de moyens pour couvrir tous les enseignants et tous les établissements (Maghnoij et al., 2018^[13]). Les établissements d'enseignement secondaire qualifiant marocains manquent également d'une structure de leadership selon laquelle les enseignants accompagnateurs peuvent effectuer des observations en classe pour fournir un accompagnement pédagogique dans leurs domaines de spécialisation respectifs. Ce manque de leadership pédagogique met à mal la capacité des établissements à évaluer et améliorer leurs processus d'enseignement et d'apprentissage. En continuant d'isoler l'observation de classe des procédures d'autoévaluation, le Maroc risque de restreindre la capacité des établissements à améliorer les résultats d'apprentissage.

Au cours des quelques dernières années, le ministère de l'Éducation nationale et ses partenaires, dont l'Agence MCA, ont engagé plusieurs initiatives visant à renforcer les compétences en leadership et à professionnaliser le rôle de directeur d'établissement. Ils ont, par exemple, renforcé la formation initiale et la sélection des directeurs. Dans le contexte du programme PEI, ils ont également mis en place un module de formation sur « la gestion, l'évaluation et la redevabilité des établissements scolaires » et sur « le PEI et la vie scolaire » pour faciliter les tâches de leadership administratif, dont la planification financière et la gestion d'établissement. Or, la formation professionnelle continue des directeurs d'établissement n'est pas encore ouverte à tous et aucun module ne porte spécifiquement sur la conduite d'autoévaluations robustes (axé, par exemple, sur la collecte de données d'observation qualitatives et quantitatives et autres compétences d'évaluation essentielles). S'ils sont censés diriger les examens de la qualité des établissements et les efforts d'amélioration, les directeurs d'établissement marocains devront pouvoir accéder à des formations professionnelles à la fois initiales et continues sur l'autoévaluation et la planification de l'amélioration scolaire. Le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements (chapitre 2) pourra servir de socle à ces modules de formation.

Un réseau d'accompagnement et d'apprentissage par les pairs aide les établissements à renforcer leurs capacités de planification

On constate que les réseaux d'apprentissage professionnel par les pairs sont d'importants moyens de formation continue dans la majorité des pays de l'OCDE (OECD, 2019^[14]). Au Maroc, le ministère de l'Éducation nationale a introduit les Communautés de pratiques professionnelles (CPP) en 2013 dans le but de renforcer les capacités administratives des directeurs d'établissement. À l'heure actuelle, les CPP offrent aux directeurs d'établissement un moyen d'échange de pratiques sur une gamme de sujets et pourraient les aider à renforcer leurs capacités d'autoévaluation et de planification de l'amélioration scolaire. L'équipe d'examen de l'OCDE a cependant constaté que certains directeurs d'établissement ne participent pas activement aux CPP.

Un autre élément positif du système marocain est un résultat du programme PEI : les établissements participants ont accès à un « animateur » chargé de leur apporter un soutien personnalisé. Désignés par les DP ou les AREF, ils servent d'intermédiaire entre les DP et les établissements scolaires, qu'ils accompagnent dans la mise en œuvre du PEI. Ils ont des profils divers et reçoivent une formation de l'Agence MCA sur des sujets clés en rapport avec les processus du PEI. L'équipe de l'OCDE n'a pas pu établir si les animateurs possèdent ou non une bonne connaissance des pratiques générales de planification et d'autoévaluation, mais le modèle d'accompagnement n'en représente pas moins une démarche positive pour épauler les établissements scolaires dans le cadre du PEI. Étant donné que le Ministère évalue la possibilité d'étendre le PEI à tous les établissements, une réflexion s'impose sur les

moyens d'élargir ce modèle d'accompagnement, en particulier au regard de la mobilisation, de la formation et du recrutement d'accompagnateurs compétents (chapitre 4).

Le suivi de l'autoévaluation et des plans d'amélioration des établissements est limité

Les boucles de rétroaction entre les administrations locales et les établissements scolaires ne sont pas toujours clairement définies

Le PEI encourage les établissements à cerner les problèmes pouvant être résolus soit par leur AREF et leur DP respectives, soit par les établissements eux-mêmes au moyen des fonds discrétionnaires accordés au titre du programme PEI. Une réflexion sur les meilleures méthodes de conduite du changement est certes quelque chose de positif, mais il est également important de disposer des procédures définies en place permettant aux administrations locales de donner suite aux besoins identifiés par chaque établissements. Les DP concernées par le PEI ont instauré des commissions pour valider annuellement les plans d'établissement, renvoyer à ces derniers des remarques et des recommandations pour les améliorer et fournir une estimation du budget nécessaire à la mise en œuvre des plans. Cependant, certains acteurs scolaires interrogés par l'équipe d'examen de l'OCDE en mai 2022 ont fait savoir qu'ils ont rarement reçu des retours des AREF et des DP après avoir communiqué les besoins de leur établissement, ce qui semble indiquer un manque d'efficacité des boucles de rétroaction entre les administrations locales et les établissements scolaires. L'accompagnement des établissements scolaires à l'échelon régional et provincial semble plutôt axé sur la conformité, c'est-à-dire sur la validation du plan d'action du PEI et la surveillance des dépenses, entre autres. Les administrations locales devront renforcer leurs capacités d'accompagnement des établissements dans la conduite d'autoévaluations et l'élaboration de plans d'action centrés sur la qualité pour que ces processus aient une incidence positive sur l'enseignement et les apprentissages. Ce qui demandera à son tour de revenir sur la question de la décentralisation des fonctions, des capacités et des ressources au Maroc (chapitre 4).

Moyens d'action en faveur de l'autoévaluation et de la planification de l'amélioration des établissements scolaires au Maroc

À l'heure où le Maroc envisage un système d'amélioration piloté par les établissements eux-mêmes, le Ministère doit créer des outils et des soutiens qui aideront les établissements scolaires à conduire des autoévaluations constructives et à élaborer des plans d'amélioration à visée stratégique. Le programme PEI en cours, qui comporte des éléments d'autoévaluation, de suivi et de préparation de plans d'action, constitue une base pour mener des réflexions globales sur la qualité des établissements scolaires et pour orienter ces processus vers l'amélioration des pratiques et des apprentissages à l'école. Les équipes de leadership d'établissement seront déterminantes, mais elles auront besoin d'une formation et d'une latitude appropriées pour renforcer leurs connaissances en matière d'évaluation. La section qui suit contient des recommandations au Maroc pour développer le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires (chapitre 2) en tant que socle pour l'autoévaluation et les plans d'amélioration.

Comment le PEI peut-il aider à développer l'autoévaluation des établissements scolaires et améliorer leur qualité ?

Recommandation 3.1 : Définir et communiquer clairement la finalité de l'autoévaluation des établissements scolaires

Si les établissements scolaires sont censés utiliser le processus du PEI pour identifier leurs forces et leurs faiblesses, et pour piloter leurs propres actions d'amélioration, le ministère de l'Éducation doit définir clairement la finalité et les objectifs de l'autoévaluation, les méthodes à employer et en quoi

l'autoévaluation peut contribuer à l'amélioration de la qualité. Le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires, proposé au chapitre 2 du présent rapport, peut servir de point de départ pour la définition de la qualité des établissements scolaires, mais aussi de toile de fond pour un diagnostic et une autoévaluation globale des pratiques des établissements. Il serait judicieux de mobiliser une cohorte d'accompagnateurs pour aider les établissements à réaliser des autoévaluations plus rigoureuses, et de donner suite aux résultats pour favoriser le renforcement des capacités d'amélioration de l'enseignement et des apprentissages au sein des établissements (les recommandations sur le soutien externe aux autoévaluations des écoles sont développées au chapitre 4).

Action 3.1.1 : Tirer profit des complémentarités entre l'autoévaluation des établissements scolaires à l'aide du cadre d'indicateurs et la phase de diagnostic du PEI

Tout comme la phase de diagnostic participatif du PEI, le processus d'autoévaluation devrait avoir pour finalité de mettre l'accent sur la qualité des établissements scolaires et de l'améliorer. Cela suppose d'encourager les établissements scolaires à mener une réflexion sur le cadre d'indicateurs de la qualité (chapitre 2) et à fixer des objectifs d'amélioration de l'enseignement et des apprentissages. Le PEI comporte déjà quelques indicateurs « communs » concernant les apprentissages des élèves, et des indicateurs de suivi des actions d'amélioration prévus dans leur PEI. Les établissements devraient être encouragés à évaluer progressivement un plus large éventail d'indicateurs de la qualité. L'autoévaluation étant une pratique nouvelle au Maroc, le ministère de l'Éducation nationale pourrait recommander l'évaluation, en un premier temps, d'une série restreinte d'indicateurs de qualité sur trois ans, ce qui cadrerait avec la phase de diagnostic du PEI. Les indicateurs en question peuvent être suivis annuellement afin de permettre aux établissements d'ajuster et d'améliorer leurs plans d'action en conséquence. À plus longue échéance, lorsque l'autoévaluation sera installée, ils pourront progressivement s'évaluer par rapport à l'intégralité du cadre d'indicateurs de la qualité, ce qui aiderait à révéler les principaux problèmes.

Action 3.1.2 : Développer la confiance dans un processus d'autoévaluation axé sur la qualité des établissements scolaires

Pour veiller à ce que les établissements scolaires utilisent le cadre d'indicateurs de la qualité et les données de suivi des performances pour leur autoévaluation et leurs plans d'amélioration, les données doivent être représentatives de leurs forces et faiblesses. La recherche sur ce sujet constate que l'exactitude de ces données est compromise lorsque l'autoévaluation des établissements scolaires est utilisée à des fins de reddition de comptes et de contrôle avec des enjeux élevés. S'il est prévu de pénaliser les établissements (de manière formelle ou informelle en publiant les mauvais résultats) pour une évaluation de leurs performances, il est probable qu'ils manipuleront leurs données ou qu'ils ne seront pas particulièrement disposés à utiliser le système. Dans son travail de développement de l'autoévaluation et des capacités de planification de l'amélioration scolaire, le Maroc doit savoir gérer les perceptions et essayer d'éviter que l'autoévaluation ne soit vue comme un exercice pouvant avoir des conséquences punitives. Les pratiques suivantes, en particulier, devraient être considérées et communiquées aux établissements :

- Les rapports d'autoévaluation des établissements ne seront pas rendus publics en dehors de la communauté scolaire, des DP et AREF concernées.
- Les bons résultats d'autoévaluation seront célébrés au sein de l'établissement, mais ne seront pas récompensés publiquement. Les mauvais résultats d'autoévaluation ne donneront lieu à aucune forme de sanction (financières ou autres).

Action 3.1.3 : Faire de l'autoévaluation un exercice constructif en améliorant les boucles de rétroaction entre les établissements et les autorités éducatives locales (AREF/DP)

Pour que l'autoévaluation et les plans d'amélioration ne soient pas des exercices stériles, les établissements doivent comprendre leur valeur au lieu de les considérer comme une exigence administrative de plus. Les DP et les AREF ont un rôle important à jouer dans ce sens, mais elles devront repenser leur collaboration avec les établissements scolaires (chapitre 4). En particulier, les autorités locales devraient souligner leur rôle de partenaires des écoles en accompagnant la mise en œuvre des politiques émanant de l'administration centrale, comme l'autoévaluation et la réforme du contrôle continu. L'importance actuellement accordée à la conformité plutôt qu'à l'accompagnement devra être reconsidérée, de telle sorte que les autorités locales puissent réagir plus activement aux difficultés identifiées par les établissements dans leurs autoévaluations. Afin de renforcer la capacité des établissements à piloter l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages, il sera indispensable de préciser que les DP et les AREF ont un rôle à jouer dans l'accompagnement des actions d'amélioration des établissements, et que leur fonction n'est pas limitée à la surveillance des performances et de la conformité aux politiques nationales.

Recommandation 3.2 : Utiliser des données tant qualitatives que quantitatives pour faciliter l'autoévaluation des établissements scolaires

Le cadre d'indicateurs proposé dans le présent rapport a vocation à aider les établissements scolaires et les organes publics qui en sont responsables à brosser un tableau équilibré et complet des éléments importants pour la qualité au Maroc (chapitre 2). L'introduction de ce type de cadre intégré demande toutefois du temps. Une longue liste de normes et d'indicateurs descriptifs, assortie de l'obligation de s'autoévaluer par rapport à ce cadre, à la fois nouveau et vaste, risque de surcharger et de désorienter les acteurs scolaires ; un risque qui concerne plus particulièrement les systèmes comme celui du Maroc, caractérisés par une expérience négative des évaluations externes et l'absence de tradition d'autoévaluation. Qui plus est, le processus du PEI en cours comporte déjà plusieurs séries de listes d'indicateurs quantitatifs visant à assurer la redevabilité des établissements scolaires vis-à-vis de leur plan d'action annuel et l'amélioration de celui-ci. Le Maroc devra avant tout, à l'heure où il tire les enseignements du PEI pilote pour définir une approche nationale de l'autoévaluation, mener une réflexion critique sur les progrès réalisables vers la mise en place du cadre équilibré présenté dans ce rapport. Si les établissements sont censés améliorer la qualité de leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage, ils auront aussi besoin d'indicateurs – et de sources d'informations – qualitatifs, qui rendent compte de ces aspects fondamentaux de leur travail. Il leur faudra en outre mieux comprendre en quoi différents types de données peuvent étayer les processus de l'autoévaluation. Le Maroc pourrait ainsi s'appuyer sur les progrès déjà réalisés par le pilote du PEI, tout en orientant sa phase de diagnostic et d'autoévaluation vers une évaluation plus formative et globale de la qualité des établissements scolaires.

Action 3.2.1 : Codévelopper un tronc commun d'indicateurs pour aider les établissements scolaires à évaluer la qualité de leurs pratiques et politiques

Pour orienter le PEI dans le sens d'une évaluation plus formative de la qualité des établissements scolaires, le Maroc devrait ajuster les types d'indicateurs pris en compte pour l'autoévaluation et le suivi. L'autoévaluation étant un concept nouveau au Maroc, les établissements peuvent commencer par un tronc commun d'indicateurs. La liste doit être courte, correspondre aux domaines du cadre d'indicateurs de la qualité des établissements, et mettre l'accent sur les indicateurs de résultats liés à l'enseignement et aux apprentissages. Par exemple : trois ou quatre indicateurs en rapport avec le domaine « apprentissages, progression et bien-être des élèves », et un ou deux indicateurs en rapport avec d'autres domaines. Le Tableau 3.2 donne des exemples de quelques premiers indicateurs que le Maroc pourrait envisager pour favoriser une culture d'autoévaluation des établissements scolaires. Afin que l'autoévaluation tienne

compte de la diversité des défis rencontrés par les écoles, une certaine latitude dans la sélection des indicateurs est nécessaire. Il s'agirait, par exemple, de laisser les établissements choisir eux-mêmes un ou deux indicateurs d'un intérêt particulier pour eux, en dehors de la liste du tronc commun. Avec le temps, les établissements pourront peu à peu s'autoévaluer sur un plus large éventail des domaines couverts par le cadre.

Le Maroc doit faire en sorte que les indicateurs communs utilisés pour l'autoévaluation ne soient pas uniquement quantitatifs, mais qu'ils portent également sur la qualité des processus, ce qui supposera parfois des analyses nuancées sur la pratique au lieu de simples rapports sur des indicateurs quantitatifs « mesurables ». Il est certes tentant d'utiliser des indicateurs quantifiés, ceux-ci étant souvent considérés comme plus objectifs et plus faciles à recueillir que les données qualitatives, mais les deux jouent un rôle important dans l'évaluation de la qualité.

Le cycle d'autoévaluation pourrait s'appuyer sur la phase de diagnostic du PEI et se décliner en évaluations approfondies par rapport aux indicateurs du tronc commun par les établissements scolaires, sur trois ans, pour guider leurs plans d'amélioration. Certaines des données recueillies pour l'autoévaluation pourraient également alimenter le suivi annuel des performances (par le biais du tableau de bord) (chapitre 4). Il est crucial que le tronc commun d'indicateurs et l'autoévaluation soient le fruit d'un travail de développement collaboratif entre le ministère de l'Éducation et les parties prenantes de l'éducation pour assurer le succès et l'appropriation à la fois du cadre et du processus d'autoévaluation.

Tableau 3.2. Suggestions de tronc commun d'indicateurs pour l'autoévaluation des établissements scolaires

Indicateurs
Domaine 1 : Apprentissage, progression et bien-être
Indicateur 1.1.1 : Les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage et développent les compétences attendues pour leur niveau scolaire
Indicateur 1.1.3 : Les résultats des élèves s'améliorent dans le temps
Indicateur 1.2.1 : Les élèves fréquentent assidûment l'école et achèvent leur scolarité
Indicateur 1.2.2 : Les élèves progressent dans leur scolarité
Domaine 2 : Pratiques d'enseignement et d'apprentissage
Indicateur 2.2.1 : Les évaluations sont justes et adaptées aux besoins d'apprentissage et de progression des élèves.
Indicateur 2.3.1 : Les enseignants collaborent et participent aux activités de développement professionnel en milieu scolaire
Domaine 3 : Ressources et environnement scolaire
Indicateur 3.1.2 : L'établissement dispose de ressources didactiques et les intègre dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage
Domaine 4 : Gouvernance et leadership
Indicateur 4.2.1 : Le leadership encourage le dialogue professionnel et l'apprentissage par les pairs au sein de l'établissement

Source : Auteurs

Action 3.2.2 : Munir les établissements de données comparatives essentielles sous un format facilement utilisable

Les données comparatives, pour la plupart des données administratives quantitatives, sont un complément important aux informations qualitatives recueillies par les établissements scolaires dans le cadre de leur processus d'autoévaluation. Ces données comparatives sont essentielles pour aider les établissements à suivre leurs propres performances dans le temps, par rapport à d'autres établissements (similaires, par exemple en termes socio-économiques), et pour des groupes d'élèves spécifiques. Ces données servent également à tenir les établissements, et les administrations locales redevables de la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Pour cela, le Maroc peut fournir aux établissements scolaires un tableau de bord des performances (chapitre 4). Ce tableau de bord peut contenir un sous-ensemble des

indicateurs figurant dans le cadre d'indicateurs de la qualité proposé dans ce rapport (tels que les résultats d'apprentissage, la progression et la participation des élèves) et montrer comment la performance évolue dans le temps, et par rapport à d'autres établissements. Le tableau de bord doit également inclure des cibles propres à l'établissement, issues de son plan d'amélioration (axé sur les indicateurs du cadre de qualité), et permettre la ventilation des données et le téléchargement des rapports par groupes d'élèves, par matières et années d'études pour guider la prise de décision interne.

Recommandation 3.3 : Élaborer des outils et des ressources pour la conduite des autoévaluations

Les établissements scolaires ont besoin d'être aidés à développer leurs connaissances en matière d'évaluation et à instaurer une culture d'autoévaluation efficace. Ce soutien peut prendre la forme d'orientations sur l'autoévaluation, d'outils de collecte et triangulation de données de sources diverses, d'exemples ou de questions pour aider à déterminer les forces et les faiblesses de l'établissement. Il peut aussi s'agir d'accompagnement sur la conduite de ces processus et sur la bonne utilisation 1) du cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires et 2) de l'autoévaluation dans la préparation et la mise en œuvre de plans d'amélioration.

Action 3.3.1 : Fournir aux établissements des orientations claires sur la conduite des autoévaluations

Dans le but d'instaurer une culture d'autoévaluation, de nombreux systèmes éducatifs ont mis au point des orientations à destination des établissements : des descriptions claires de chaque étape, assorties de conseils pratiques. Elles sont souvent élaborées par les organismes publics responsables des évaluations externes des écoles, avec des contributions d'établissements scolaires et des partenaires éducatifs qui deviendront responsables de la conduite des autoévaluations. Ces orientations renvoient généralement aux normes de qualité par rapport auxquelles les établissements sont encouragés à s'évaluer. Elles comportent également des informations diverses : les types de données à recueillir, auprès de qui et quand les recueillir, comment et quand analyser les données d'évaluation, comment analyser et communiquer les conclusions, et comment développer les plans d'amélioration.

Le Maroc pourra s'inspirer du guide écossais de l'évaluation des établissements scolaires « How Good is Our School », du guide irlandais de l'autoévaluation des établissements scolaires « Looking at Our School », voire des orientations sur l'autoévaluation des établissements scolaires publiées par Dubaï (Education Scotland, 2015^[6]; Dubai, 2015^[15]; Ireland's Department of Education and Skills, 2003^[16]). Il y trouvera des séries simples de questions, ainsi que des exemples et des modèles d'outils (ex. enquêtes et listes de contrôle pour les élèves, les enseignants et les parents) qui encouragent les acteurs scolaires à mener une réflexion critique sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages qu'ils offrent. Par exemple, dans les orientations sur l'autoévaluation des établissements scolaires utilisées en Écosse, la finalité de l'exercice est définie en trois questions : « Où en sommes-nous ? », « Comment le savoir ? » et « Que faire à présent ? » (Education Scotland, 2015^[6]). Si ce cadre d'indicateurs de qualité est introduit dans la phase de diagnostic du PEI généralisé, le Maroc peut remanier les guides du PEI existants à la lumière de ces exemples internationaux. Par exemple, des questions voisines sont déjà incluses dans le protocole de suivi et d'évaluation du PEI, mais elles pourraient dépasser le champ de la réflexion sur la mise en œuvre du plan d'action du PEI et inclure des questions plus axées sur les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et de leadership.

Action 3.3.2 : Aider les établissements à recueillir un éventail de données d'observation pour l'autoévaluation

Les établissements scolaires ont à leur disposition une panoplie de méthodes d'évaluation pour recueillir des données à des fins d'autoévaluation. Il est important que celles-ci suivent les axes de l'autoévaluation,

pour éviter qu'un trop-plein d'informations, difficile à gérer, ne submerge les personnes responsables de l'autoévaluation (OECD, 2013^[17]). Les méthodes de collecte de données sont souvent des questionnaires, des entretiens, des groupes de réflexion, des listes de contrôle ou des modèles de réflexion et d'observation. Certaines de ces informations peuvent être recueillies au moyen de questionnaires existants, comme ceux qui accompagnent les évaluations nationales du PNEA ; d'autres peuvent nécessiter des modes de collecte propres à l'exercice d'autoévaluation. Par exemple, des questionnaires sur le bien-être des élèves, qui recueillent de manière anonyme les avis sur leur santé physique et psychologique, et sur la violence et le harcèlement à l'école directement auprès des élèves, pourraient être un moyen plus efficace d'obtenir des données sur le climat scolaire étant donné que les parties prenantes marocaines ont exprimé des doutes au sujet de la fiabilité des données sur la violence à l'école communiquées dans MASSAR (chapitre 5). Ces outils doivent rester stables dans le temps pour collecter des données comparables et permettre aux établissements de suivre leurs progrès.

Munis de modèles de ces outils, les établissements pourraient former des jugements plus éclairés sur leurs forces et leurs faiblesses. On trouvera ci-après quelques exemples d'outils pour collecter des données pour l'autoévaluation (Tableau 3.3) :

Tableau 3.3. Exemples d'outils pour collecter des données pour l'autoévaluation

Objectif de l'évaluation	Outils	Exemples
Évaluer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage	Grilles d'observation pour l'évaluation de l'enseignement et des apprentissages en classe	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fiche d'autoréflexion de l'enseignant ✓ Modèle de réflexion - Observation par les pairs ✓ Fiche d'autoréflexion à l'usage des enseignants ou des chefs d'établissement (Ireland Department of Education, 2021^[18])
Évaluer le bien-être physique, psychologique et social des élèves	Questionnaires pour les élèves qui recueillent de manière anonyme leurs avis sur leur santé physique et psychologique, et sur la violence et le harcèlement à l'école	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Questionnaire sur le bien-être pour PISA 2018 (OECD, 2018^[19])
Évaluer le climat scolaire		
Réfléchir sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage	Questionnaire à choix multiple pour les enseignants pour documenter leurs pratiques pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage, questionnaire enseignant (ex. sections « Façon d'enseigner en général » ; « Pratiques pédagogiques ») (OECD TALIS, 2018^[20])
Réfléchir sur les pratiques de leadership de l'établissement	<p>Questionnaire à destination de l'équipe de leadership de l'école portant sur les pratiques de gouvernance et de direction de l'établissement</p> <p>Questionnaire à destination des parents sur leur participation et engagement avec l'établissements</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Familles et communautés : questions directrices pour l'autoévaluation (Education Scotland, 2022^[21]) ✓ Leadership et coordination des partenariats : questions directrices pour l'autoévaluation (Education Scotland, 2022^[22]) ✓ Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage, questionnaire chefs d'établissement (ex. section « Climat de l'établissement ») (OECD TALIS, 2018^[23])

Source : Auteurs

Action 3.3.3 : Expliquer comment les établissements peuvent évaluer leur qualité à partir d'exemples

À l'échelle internationale, les établissements suivent des méthodes diverses pour décrypter les données recueillies et analysées lors de l'autoévaluation afin d'en tirer des conclusions sur leurs forces et faiblesses. En Irlande par exemple, les écoles doivent comparer leurs pratiques aux descripteurs des pratiques « très efficaces », et se demander : Avons-nous des forces significatives ? Avons-nous des faiblesses importantes ? Les forces l'emportent-elles sur les faiblesses ? Pourquoi ? En Écosse, les écoles peuvent s'évaluer à l'aide d'une échelle à six points (voir Encadré 3.1).

Ce questionnement peut aider à orienter leurs efforts d'amélioration vers ceux des domaines qui en ont le plus besoin. Il est préférable de ne pas publier ces informations, pour éviter que les établissements qui se soumettent à l'autoévaluation ne craignent des conséquences, mais les résultats globaux peuvent être inclus dans le tableau de bord des performances externes (chapitre 4). Les établissements et les acteurs publics concernés pourront ainsi tenir compte des résultats des autoévaluations parallèlement aux données de suivi quantitatives.

Encadré 3.1. Des grilles de notation pour aider les établissements à porter un jugement sur leur qualité

Irlande : Analyse des forces et faiblesses des établissements scolaires

Tirer des conclusions: l'énoncé de la qualité permettra à l'établissement scolaire de se positionner sur un continuum de qualité concernant cet aspect de la pratique

Points forts significatifs

Les forces l'emportent sur les faiblesses

Les faiblesses l'emportent sur les forces

Faiblesses significatives

Écosse : Une échelle à six points pour porter des jugements sur les indicateurs de qualité

<p>Excellent</p> <p>« Une évaluation d'excellent signifie que cet aspect du travail de l'établissement est exceptionnel et à la pointe du secteur. »</p>	<p>Très Bien</p> <p>« Une évaluation de très bien signifie que cet aspect du travail de l'établissement présente des points forts importants. »</p>	<p>Bien</p> <p>« Une évaluation de bien signifie que le travail de l'établissement présente des points forts importants, mais qu'il reste des aspects à améliorer. »</p>
<p>Satisfaisant</p> <p>« Une évaluation de satisfaisant signifie que les points forts de cet aspect du travail de l'établissement l'emportent sur les faiblesses. »</p>	<p>Faible</p> <p>« Une évaluation de faible signifie qu'il y a des faiblesses importantes dans cet aspect du travail de l'établissement. »</p>	<p>Insatisfaisant</p> <p>« Une évaluation d'insatisfaisant signifie que cet aspect du travail de l'école présente des faiblesses majeures qui nécessitent des mesures immédiates. »</p>

Source : (Ireland's Department of Education and Skills, 2012^[24]) (Education Scotland, 2015^[6])

Action 3.3.4 : Développer l'accompagnement de l'autoévaluation des établissements scolaires

Un accompagnement complémentaire peut être mis en place pour veiller à ce que les équipes de leadership d'établissement soient guidées tout au long de l'autoévaluation et de la planification de l'amélioration. Par exemple, les CPP peuvent servir de plateforme utile d'échange d'expertise et de bonnes pratiques pour les directeurs d'établissement. Les AREF et les DP peuvent assurer la coordination en identifiant les établissements qui effectuent des autoévaluations constructives pour les mettre en tandem avec ceux qui se heurtent à des difficultés. Les CPP, de même que les conseils pédagogiques au sein des établissements, peuvent aussi organiser des discussions et des échanges entre pairs sur les principes d'autoévaluation et leur utilisation dans les établissements. Par ailleurs, il ressort des entretiens menés

par l'équipe de l'OCDE en mai 2022 que trois types d'acteurs pourraient être intégrés dans les efforts d'accompagnement des établissements scolaires au Maroc : les inspecteurs pédagogiques, les inspecteurs en planification et orientation de l'éducation et les animateurs PEI (voir Action 4.2.3). Le Maroc doit veiller à ce que tous les acteurs qui accompagneront l'amélioration des établissements scolaires possèdent les compétences nécessaires pour guider l'autoévaluation axée sur la qualité et qu'ils aident les écoles à établir les priorités d'action au service de l'amélioration. Il sera également essentiel d'éviter la duplication des responsabilités entre ces différents acteurs.

En quoi l'investissement dans le leadership scolaire peut-il contribuer à améliorer les établissements ?

Recommandation 3.4 (court terme) : Veiller à ce que les équipes de leadership maîtrisent les déterminants de la qualité scolaire et renforcent leurs compétences en conséquence

Pour que soient mises en œuvre des pratiques d'autoévaluation efficaces, il est important pour le Maroc d'envisager de conférer aux directeurs d'établissement un rôle de leadership pédagogique, y compris dans le secondaire. Par ailleurs, il est également crucial d'aider les directeurs d'établissement à développer leurs compétences dans ce domaine, en renforçant les éléments d'introduction à la planification et à l'autoévaluation scolaires des modules de formation professionnelle continue et en les alignant sur le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires. Il sera néanmoins encore plus important de proposer aux directeurs d'établissement des formations continues et pratiques pour approfondir leur maîtrise de l'autoévaluation et de la planification et pour assurer l'amélioration constante de leurs pratiques.

Action 3.4.1 : Élargir l'accès aux formations professionnelles sur le leadership et le management scolaire proposées par le Ministère, et accorder une plus grande place aux compétences de conduite de l'autoévaluation

Le Ministère peut envisager de remanier les modules de formation professionnelle continue proposés par le PEI en accordant une plus grande place aux compétences de conduite de l'autoévaluation. Les normes de « gouvernance et leadership scolaire » dans le cadre d'indicateurs de la qualité devraient servir de base pour définir ces compétences et élaborer des modules de formation sur l'autoévaluation scolaire, lesquels devraient couvrir les sujets suivants :

- Définir la vision de l'établissement.
- L'autoévaluation centrée sur l'apprentissage des élèves.
- Les déterminants de la qualité scolaire.
- Piloter un processus collaboratif et inclusif d'autoévaluation et de planification.
- Recueillir des données qualitatives et quantitatives fondées sur le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires.
- Faire participer la communauté scolaire (personnel des établissements et parents) à l'autoévaluation et leur communiquer les résultats de l'autoévaluation.

Action 3.4.2 : Proposer des formations pratiques continues sur l'autoévaluation et la planification de l'amélioration

Les AREF peuvent mettre en place un programme de formation structuré autour de ces sujets et proposer une série d'ateliers pratiques à destination des directeurs d'établissement sur les finalités et les modèles d'assurance qualité et d'autoévaluation d'établissement scolaire (planifier, réaliser, vérifier, agir), les méthodes de collecte, d'analyse et d'interprétation des données (y compris validité, fiabilité, triangulation, interprétation des rapports de tendances et ventilation), la fixation de cibles de changement collectives

avec le personnel et la communauté scolaire, l'instauration d'une culture de collaboration et d'apprentissage qui encourage la réflexion et l'amélioration, et la conduite du changement à partir de l'autoévaluation. Le Schools Partnership Programme anglais (Royaume-Uni), une initiative du Education Development Trust, livre un exemple de système collaboratif d'amélioration piloté par les établissements, selon lequel les écoles sont solidairement responsables à la fois de leurs propres améliorations et de celles des autres (Education Development Trust, n.d.^[25]).

Recommandation 3.5 (moyen terme) : Repenser les politiques et la réglementation pour permettre aux établissements de prendre eux-mêmes en charge leur amélioration

Action 3.5.1 : Conférer aux directeurs d'établissement une autorité sur le leadership pédagogique et des incitations pour l'amélioration

Les établissements scolaires marocains doivent être autonomisés et incités à utiliser les résultats de leurs évaluations pour améliorer leurs performances. À l'heure actuelle, ils disposent de très peu de pouvoir décisionnel dans le recrutement et la sélection du personnel éducatif, et la gestion pédagogique et financière. Dans un premier temps, le Maroc pourrait augmenter la capacité et l'autorité des établissements scolaires pour décider de leurs pratiques pédagogiques et de leur programme d'enseignement. Par exemple, alors que les écoles ont en théorie la possibilité de décider de 15 % du curriculum enseigné selon la Charte nationale d'éducation et de formation, des capacités de leadership pédagogique limitées et le manque d'orientations claires des autorités centrales rendent difficile pour les écoles de profiter de cette prérogative (Maghnouj et al., 2018^[13]).

D'autre part, si le Maroc vise à confier aux établissements la responsabilité de piloter eux-mêmes leurs améliorations, la révision des politiques et réglementations s'impose afin d'attribuer aux équipes de direction l'autorité de conduire le changement dans leur établissement, par exemple en leur accordant une autorité formelle pour mener des observations en classe et des évaluations formatives des enseignants, ainsi que pour superviser le développement professionnel au sein de l'établissement. L'octroi de ressources discrétionnaires aux écoles pour soutenir leurs actions d'amélioration peut également constituer une incitation supplémentaire pour mener des autoévaluations et des actions d'amélioration (voir Action 3.5.3 : Fournir aux établissements scolaires des ressources financières suffisantes pour leur amélioration).

Action 3.5.2 : Revoir l'organisation du temps et du programme scolaires afin de laisser plus de place pour l'autoévaluation et des actions d'amélioration adaptées

Les établissements scolaires marocains se heurtent à des contraintes structurelles qui limitent leurs capacités d'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Notamment, les acteurs scolaires ont indiqué à l'équipe de l'OCDE se sentir forcés de couvrir l'intégralité du programme national, ce qui ne leur laisse plus de temps pour l'exploration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage différenciés et pour la remédiation en classe. L'enseignement différencié reconnaît les différences individuelles entre les élèves et laisse les établissements et les enseignants adapter l'enseignement selon diverses méthodes : répartition des élèves en groupes ou en classes par niveau, modulation du rythme des enseignements (permettre aux élèves de couvrir une matière en plus ou moins de temps) et individualisation de l'enseignement en classe (Scheerens and Ehren, 2016^[8]). Ces pratiques pourront aider à améliorer les résultats de l'apprentissage, mais les établissements scolaires marocains devront disposer de moyens adéquats (temps et espace) pour développer leurs capacités dans ces domaines. Les processus d'autoévaluation peuvent être pour les établissements scolaires une occasion de réflexion sur les pratiques d'enseignement et de planification de l'amélioration. Le Ministère devrait toutefois s'intéresser aux moyens de mieux accompagner les établissements scolaires dans l'amélioration des pratiques pédagogiques et faire en sorte qu'ils disposent de suffisamment de temps pour renforcer leurs capacités et conduire des autoévaluations. Pour rationaliser le temps et les efforts des écoles,

l'autoévaluation peut également être menée tous les trois ans et se concentrer sur un sous-ensemble d'indicateurs, comme suggéré précédemment dans ce chapitre.

Action 3.5.3 : Fournir aux établissements scolaires des ressources financières suffisantes pour leur amélioration

Afin de réduire les inégalités dans la distribution des fonds, le Ministère devrait ajuster la façon dont il alloue les ressources aux établissements (Maghnouj et al., 2018^[13]). Le ministère de l'Éducation nationale pourrait utiliser une formule de financement, ou des programmes ciblés de financement pour prendre en compte les variables contextuelles qui affectent les besoins des établissements, en donnant une priorité aux établissements qui sont situés dans des zones socio-économiques défavorisées ou qui accueillent une population importante d'élèves vulnérables. L'introduction des subventions discrétionnaires pour aider les établissements à mettre en œuvre des activités d'amélioration, tels que le budget octroyé dans le cadre du PEI, est une avancée bien que limitée.

References

- Danielson, C. (1996, 2007), *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, [11]
Association for Supervision and Curriculum, Alexandria, Virginia.
- Dubai, G. (2015), *School self-evaluation form for improvement planning: A resource for schools 2015-2016*, [15]
https://www.khda.gov.ae/Areas/Administration/Content/FileUploads/Publication/Documents/English/2015-40-24-08-38-Self_Evaluation_and_Improvement_Planning_EN.pdf.
- Earl, L. (2014), *Effective School Review, Considerations in the framing, definition, identification and selection of indicators of education quality and their potential use in evaluation in the school setting*, [10]
<https://ero.govt.nz/how-ero-reviews/schoolskura-english-medium/school-evaluation-indicators/effective-school-review-considerations-in-the-framing-definition>.
- Education Development Trust (n.d.), *School-to-school collaboration and professional peer review*, [25]
<https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-expertise/uk/school-to-school-collaboration-and-professional-pe>.
- Education Scotland (2022), *National Improvement Hub: Families and Communities Self-evaluation Framework - The West Partnership*, [21]
<https://education.gov.scot/improvement/self-evaluation/families-and-communities-self-evaluation-framework-the-west-partnership/>.
- Education Scotland (2022), *National Improvement Hub: Leadership and co-ordination*, [22]
<https://education.gov.scot/improvement/self-evaluation/leadership-and-co-ordination/>.
- Education Scotland (2015), *How good is our school, 4th edition*, [6]
https://education.gov.scot/improvement/Documents/Frameworks_SelfEvaluation/FRWK2_NIHeditHGIOS/FRWK2_HGIOS4.pdf.
- In A. Hargreaves, D. (ed.) (2009), *Self Evaluation for School Improvement*, New York: Springer. [3]
- Ireland Department of Education (2021), *Government of Ireland*. [18]
- Ireland's Department of Education and Skills (2012), *School Self-Evaluation: Guidelines for Post-Primary Schools, Inspectorate Guidelines for Schools*, [24]
https://www.eurekasecondaryschool.ie/uploads/6/5/3/1/6531880/sse_guidelines_post_primary.pdf.

- Ireland's Department of Education and Skills (2003), *Looking at our school. An aid to self-evaluation in second-level schools*, [16]
https://www.tui.ie/fileupload/looking_at_our_school_2nd_level_eng.pdf.
- Maghnouj, S. et al. (2018), *Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation: Maroc, Éditions*, OECD Publishing. [13]
- Nelson, R., M. Ehren and D. Godfrey (2015), *Literature review on internal evaluation*. [4]
- Nevo, D. (2001), "School evaluation: internal or external?", *Studies in Educational Evaluation*, [2]
 Vol. 27/2, pp. 95-106, [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00016-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00016-5).
- New Zealand Education Review Office (2016), *School Evaluation Indicators*, [7]
<https://ero.govt.nz/how-ero-reviews/schoolskura-english-medium/school-evaluation-indicators>.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. [14]
- OECD (2018), *Well-being Questionnaire for PISA 2018 (International Option)*, [19]
https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_WBQ_NoNotes_final.pdf.
- OECD (2017), *The Funding of School Education : Connecting Resources and Learning*, OECD [9]
 Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/9789264276147-en>.
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning*, OECD Publishing. [1]
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, [17]
 Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OECD TALIS (2018), *Questionnaire à l'intention des Enseignants*, [20]
<https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-FR.pdf>.
- OECD TALIS (2018), *Questionnaire destiné aux Chefs d'établissement*, [23]
<https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/TALIS-2018-MS-Principal-Questionnaire-FR.pdf>.
- Robinson, V., M. Hohepa and C. Lloyd (2009), *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why - Best Evidence Synthesis Iteration*, Wellingtong: Ministry fo [5]
 Education.
- Scheerens, J. and M. Ehren (2016), *The evidence base for school inspection frameworks*, [8]
 Springer International Publishing.
- Sofreco (2022), *Protocole de suivi evaluation: Appui à la mise ne oeuvre, le suivi et l'évaluation des Projets d'Établissement Intégrés dans les régions de Fés-Meknés, Marrakech-Safi et Tanger-Tétouan-Al-Hoceima*. [12]

4 Suivi externe et accompagnement de l'amélioration des établissements scolaires

Ce chapitre cherche à savoir comment, en l'absence d'un système d'évaluation externe intégré, les autorités éducatives marocaines peuvent assurer le suivi des performances des établissements scolaires et soutenir leurs actions d'évaluation et d'amélioration. Alors que les autorités régionales et provinciales sont le premier et principal niveau de soutien externe apporté aux établissements scolaires du Maroc, elles manquent de clarté sur leurs responsabilités de soutien à l'amélioration, et de capacités pour s'en acquitter efficacement. Pour transformer les pratiques d'autoévaluation et de planification des établissements scolaires, le Maroc devra clarifier les responsabilités actuelles d'accompagnement externe, et pourrait considérer de mobiliser un réseau d'accompagnateurs qualifiés pour les établissements en difficulté. Le Maroc gagnerait également à fournir des données comparatives et facilement accessibles concernant les grands indicateurs de qualité au niveau des établissements et des autorités locales et régionales.

Introduction

Le présent chapitre cherche à savoir comment, en l'absence d'un système d'évaluation externe intégré, les autorités éducatives marocaines peuvent assurer le suivi des performances des établissements scolaires et soutenir leurs actions d'évaluation et d'amélioration. Les établissements scolaires ont besoin d'être fortement accompagnés pour adopter l'autoévaluation en tant qu'outil interne, l'intégrer dans leurs cycles de planification et en utiliser les conclusions pour guider leurs efforts d'amélioration. En même temps, les différents échelons des autorités éducatives doivent pouvoir s'appuyer sur des données fiables et actuelles sur la qualité des établissements scolaires afin de privilégier ceux qui ont le plus grand besoin de soutien, de discerner les domaines nécessitant l'élaboration de politiques, de suivre les tendances dans le temps et de tenir les établissements, mais aussi les autorités provinciales et régionales, redevables de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Ce chapitre s'appuie sur l'expérience internationale pour expliquer les éléments clés d'une approche efficace du suivi et de l'accompagnement des établissements scolaires, décrit le contexte marocain, et présente des recommandations pour le renforcement du suivi et de l'accompagnement des établissements scolaires par les autorités publiques.

Éléments clés d'une approche efficace du suivi des performances et de l'accompagnement des établissements scolaires

L'évaluation externe des établissements scolaires, le suivi de leurs performances et les programmes d'accompagnement sont trois des principaux moyens mis en œuvre par les gouvernements pour favoriser la redevabilité et l'amélioration dans leurs systèmes scolaires respectifs. L'évaluation externe des établissements scolaires est une pratique bien établie dans la majorité des pays de l'OCDE, et plus particulièrement en Europe. Pilotée par des experts extérieurs à l'établissement scolaire, elle suppose l'examen structuré des données de performance par rapport à des normes définies et s'appuie en grande partie sur des visites d'évaluateurs spécialisés et des observations directes des pratiques scolaires. Elle est généralement conçue pour assurer la redevabilité des établissements vis-à-vis des administrations publiques et les orienter sur la voie des améliorations à apporter, notamment par la mise en place de procédures internes de suivi et de planification (OECD, 2015^[1]).

Les systèmes de suivi des performances des établissements scolaires fournissent des données comparatives sur les grands indicateurs de qualité et s'appuient généralement sur des données quantitatives tirées tant des systèmes nationaux de gestion de l'information pour l'éducation (SIGE) que d'évaluations des élèves à grande échelle. Ces systèmes livrent des éléments importants pour l'évaluation, externe et interne, des établissements scolaires. Ils peuvent aider les gouvernements à comparer les établissements et à déterminer leurs besoins en ressources et en soutien, mais aussi aider les écoles à se comparer les unes avec les autres et à suivre leur progression dans le temps (Visscher, 2003^[2]). Les systèmes de suivi des performances comprennent généralement des données contextuelles de base, des données administratives d'intérêt pour les résultats des élèves (ex. taux de maintien dans l'établissement et taux de progression des élèves) et des données sur les résultats d'apprentissage.

Enfin, à partir des données d'observations tirées de l'évaluation et du suivi des établissements scolaires, de nombreux gouvernements introduisent des programmes d'amélioration scolaire : des interventions conçues spécifiquement pour renforcer le rôle des écoles en tant qu'agents et unités de changement. Ces programmes sont multiformes – mentorat, ressources pédagogiques spéciales, constitution de réseaux – mais supposent normalement un accompagnement externe combiné avec la mise en œuvre de moyens pour renforcer les capacités et le leadership internes.

Cette section s'intéresse plus particulièrement aux principales caractéristiques de programmes efficaces de suivi des performances et d'amélioration des établissements scolaires dans les pays de l'OCDE, deux

éléments déjà présents dans le système éducatif marocain et sur lesquels sont dirigés les efforts actuels de réforme dans le pays.

Le suivi des performances soutient la redevabilité et le développement des établissements scolaires

Les systèmes de suivi des performances livrent des données cohérentes, crédibles et comparables pour aider les autorités et les établissements scolaires eux-mêmes à évaluer et comparer régulièrement la qualité de leurs services éducatifs. Ils peuvent être utilisés pour tenir les établissements et les administrations locales redevables de leurs performances, mais aussi à des fins d'amélioration lorsque les résultats justifient un accompagnement complémentaire ou ciblé pour les aider à progresser (OECD, 2013^[3]). C'est le cas aux Pays-Bas et au pays de Galles, où le suivi des performances des établissements scolaires est associé à une évaluation des risques afin d'identifier ceux qui ont besoin d'une évaluation externe plus approfondie et d'un accompagnement plus poussé (OECD, n.d.^[4]) (Estyn, 2008^[5]). Ces dispositifs sont de plus en plus courants dans les pays qui ne sont pas en mesure de mettre en œuvre des évaluations externes intégrées de tous les établissements pour des raisons de coût.

Des normes clairement définies sont importantes pour centrer le suivi et l'évaluation sur les aspects clés de la qualité

Le suivi des performances, à l'instar de l'autoévaluation et de l'évaluation externe, nécessite des normes clairement définies, sous forme d'indicateurs et de descripteurs. Un cadre commun pour le suivi et l'évaluation de la qualité des établissements scolaires veille à ce que les acteurs poursuivent les mêmes objectifs et ne s'éloignent pas des priorités nationales. Sans empêcher les établissements scolaires ou les régions d'ajouter d'autres aspects de la qualité importants pour eux, il fournit un cadre de référence commun et contribue au développement d'une conception partagée, au sein des établissements et entre les établissements et les autorités éducatives, des déterminants d'un enseignement et d'apprentissages de qualité. Par exemple, la Nouvelle-Zélande et l'Écosse attachent une grande importance à ce que l'autoévaluation et les évaluations externes des établissements scolaires emploient « le même langage » (OECD, 2013^[3]).

Des statistiques quantitatives et des données qualitatives permettent de donner une représentation plus holistique de la qualité scolaire

Les systèmes efficaces de suivi des performances et d'évaluation utilisent des indicateurs sur les résultats et la progression scolaires des élèves selon les normes nationales (résultats des évaluations, bulletins scolaires) et fournissent des informations contextuelles sur l'établissement pour faciliter l'interprétation des résultats. Plusieurs systèmes s'intéressent également aux aspects de l'environnement scolaire qui ont le plus d'importance pour les apprentissages et le bien-être des élèves : la qualité de l'enseignement et des apprentissages, la qualité du leadership pédagogique, et la formation continue des enseignants (OECD, 2013^[3]).

Il est nécessaire de disposer d'une sélection d'indicateurs quantitatifs communs à tous les établissements pour assurer la comparabilité, mais l'ajout de données qualitatives et d'observations d'acteurs dans des établissements peut aboutir à une représentation plus holistique de la qualité scolaire. Ceci est particulièrement important dans des domaines comme les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ou encore le leadership scolaire, où les données qualitatives peuvent livrer des indications plus nuancées sur les forces et les enjeux des établissements (Yeung, 2011^[6]).

Les établissements scolaires ont besoin d'informations qui les aident à garder le cap sur les objectifs d'amélioration scolaire

Les systèmes de suivi des performances et d'évaluation qui recueillent des données auprès des établissements scolaires doivent les compiler et assurer leur accessibilité. Les portails permettant aux utilisateurs de visionner et d'exporter les données en temps réel et sous un format facilement utilisable sont souvent choisis pour faciliter l'accès à l'information et son utilisation. Ils sont particulièrement utiles lorsqu'ils permettent aux établissements scolaires d'examiner les données à différents niveaux de ventilation, de créer des rapports, diagrammes et graphiques sur mesure, de voir des représentations visuelles de la progression sur la trajectoire d'indicateurs sélectionnés, et d'effectuer des comparaisons contextualisées entre des établissements opérant dans des contextes analogues ou entre des groupes d'élèves de profils voisins (Abdul-Hamid, 2014^[7]; Abdul-Hamid, 2017^[8]).

D'autres moyens complémentaires importants aident les établissements à mieux utiliser les données à des fins d'amélioration. Parmi eux, les politiques qui encouragent les établissements à utiliser les données pour la planification de l'amélioration scolaire, les activités de développement professionnel à visée d'amélioration de la maîtrise des données par le personnel scolaire, et des accompagnateurs qui apportent un appui pratique aux écoles en matière d'analyse et d'utilisation des données (OECD, 2013^[3]).

Les autorités éducatives à établir les programmes d'amélioration scolaire

Les systèmes de suivi des performances, combinés avec les résultats des autoévaluations des établissements scolaires, peuvent donner aux autorités éducatives locales une première idée des besoins des écoles et leur permettre de planifier un accompagnement adéquat et en temps utile à celles qui se heurtent aux plus grandes difficultés. Ici aussi, les portails qui fournissent des données et des représentations visuelles des performances de chaque établissement par rapport aux valeurs de référence régionales et nationales pour les grands indicateurs peuvent aider les autorités à repérer ceux qui n'atteignent pas le niveau de qualité minimum d'après les évaluations externes ou des indicateurs de suivi définis. Les autorités locales doivent disposer des capacités et du soutien du gouvernement central - même dans les systèmes décentralisés - pour développer et fournir un soutien opportun et adéquat à l'amélioration des établissements scolaires.

Les initiatives d'accompagnement et de soutien des établissements scolaires visent à renforcer leurs capacités et leur pouvoir d'agir au regard de l'amélioration

Les autorités éducatives peuvent s'appuyer sur les données de suivi et les évaluations pour mettre au point des initiatives d'amélioration scolaire : réseaux d'apprentissage, programmes de mentorat pour les équipes de leadership scolaire et/ou les enseignants, et dispositifs de récompense (Encadré 4.1).

Les initiatives de mise en tandem d'écoles, ou les réseaux d'apprentissage par les pairs, par exemple, sont autant de moyens pour les professionnels d'apprendre les uns des autres et d'échanger sur les solutions aux défis communs (Pont, Nusche and Moorman, 2008^[9]). Des systèmes de récompense bien pensés et axés sur une évaluation externe objective, peuvent aussi encourager l'amélioration dans le travail des établissements scolaires. Pour stimuler de vraies améliorations et minimiser les distorsions de pratiques, les systèmes de récompense peuvent promouvoir et reconnaître les pratiques et les processus des établissements scolaires susceptibles d'améliorer les résultats des élèves, en s'intéressant essentiellement aux domaines directement contrôlés par les établissements : la qualité des formations professionnelles en milieu scolaire, l'efficacité du leadership, la collaboration autour de l'amélioration de l'enseignement et des apprentissages, l'efficacité des pratiques pédagogiques, etc. Ces systèmes de récompense peuvent s'appuyer sur un vaste éventail de données (visites d'évaluation externe, questionnaires aux élèves et aux parents, observations de classe) et mettre l'accent sur l'amélioration dans le temps. Ils doivent aussi reconnaître explicitement que tous les établissements sont engagés sur

une trajectoire d'amélioration, et offrir des incitations et des soutiens pour aller encore plus loin (Masters, 2012^[10]). Par exemple, au Pays-Bas le ministère de l'Éducation attribue un prix aux écoles qui excellent, afin de leur fournir des incitations à l'amélioration (OECD, n.d.^[4]).

Encadré 4.1. Les programmes d'amélioration scolaire

En **Serbie**, le projet SHARE (ou « partager » en français), une initiative conjointe de l'Unicef et des autorités éducatives serbes, a vocation à stimuler l'apprentissage par les pairs entre les établissements scolaires ainsi qu'à renforcer le pouvoir d'agir des établissements et des enseignants au regard du changement en éducation. La phase initiale, entre 2015 et 2017, a bénéficié à 20 établissements mis en tandem : 10 établissements ayant enregistré des performances exceptionnelles lors de l'évaluation externe (note de 4), dits « établissements modèles », et 10 établissements peu performants (note de 2 ou 1) dits « établissements SHARE ».

Éléments de l'initiative :

- **Sessions entre pairs** : les établissements modèles et les établissements SHARE ont pu apprendre les uns des autres par le biais de visites et d'observations de classe. Une fois les établissements participants sélectionnés, les enseignants, directeurs et autres membres du personnel auxiliaire des établissements SHARE ont visité les établissements modèles et observé entre 10 et 15 heures de cours. Les discussions entre pairs organisées dans le cadre de ces visites ont porté essentiellement sur la gestion de classe, la préparation de cours, la pédagogie et l'accompagnement des élèves. Afin de fournir des retours constructifs à leurs pairs, les membres du personnel des établissements modèles ont reçu une formation sur les moyens de documenter et de partager leurs réussites avec leurs établissements partenaires. Les écoles SHARE ont également eu la possibilité de présenter leurs exemples de bonnes pratiques.
- **Un portail d'apprentissage** : pour assurer l'évolutivité du programme et des bénéfices à long terme.
- **Un réseau d'accompagnateurs spécialisés** : 100 professionnels ont reçu une formation sur l'accompagnement de l'amélioration de la qualité dans les établissements scolaires peu performants. Ils ont intégré le ministère de l'Éducation en qualité de conseillers éducatifs reliés aux administrations scolaires de l'ensemble du pays.

Pendant la première phase du projet, une majorité des établissements participants ont constaté des améliorations dans six des sept domaines de qualité mesurés par l'évaluation externe, à savoir principalement dans les domaines de l'enseignement et des apprentissages, des valeurs de l'établissement, de l'organisation du travail et du leadership. Plus généralement, le projet a apporté aux établissements une expérience pratique de l'apprentissage horizontal et encouragé les enseignants à collaborer sans craindre d'être jugés par leurs pairs. Il leur a en outre permis de s'entraîner à de nouvelles méthodes pédagogiques et de jouer un rôle plus actif dans l'orientation de leurs pratiques, au niveau de la classe et de l'établissement.

Au **pays de Galles** (Royaume-Uni), les autorités locales et les groupements éducatifs emploient plusieurs types de personnel, dont des spécialistes dans les différents domaines d'enseignement et d'apprentissage, auxquels s'ajoute un grand nombre de *challenge advisors*. Ces *challenge advisors* ont été créés spécifiquement pour aider les directeurs d'établissement à renforcer les capacités internes

à atteindre les normes de qualité. Leur rôle se décline en quatre missions, définies dans les National Standards for Challenge Advisors :

- Accompagner l'évaluation et l'amélioration des établissements scolaires (épauler les directeurs d'établissement dans la conduite d'observations de classe et l'amélioration de la qualité de l'enseignement, faciliter une définition efficace des cibles dans le cadre de la planification stratégique).
- Organiser un soutien et des interventions efficaces (déterminer les ressources nécessaires pour satisfaire les besoins des établissements, faciliter la formation de réseaux d'entraide entre établissements scolaires).
- Renforcer le leadership scolaire (mentorat, coaching et utilisation des données pour l'analyse de performance et d'impact).
- Renforcer les capacités d'entraide des établissements scolaires (déterminer comment les écoles performantes peuvent soutenir les autres).

En **Colombie**, le programme *Todos a Aprender* (Apprenons tous) ambitionne d'améliorer les compétences en compréhension de l'écrit et en calcul des élèves de quatrième année d'études d'établissements scolaires peu performants aux évaluations nationales. Il s'appuie sur un modèle de formation des enseignants en cascade pour améliorer les pratiques pédagogiques : les formateurs transmettent à des enseignants mentors des stratégies pédagogiques et didactiques, puis ces mentors aident à leur tour les enseignants en langue maternelle et en mathématiques à transformer leurs pratiques en classe.

Le programme se décline en plusieurs éléments :

- Un curriculum cohérent et pertinent, qui identifie les résultats d'apprentissage fondamentaux et guide les pratiques pédagogiques. Il est renforcé par des manuels scolaires, des tests nationaux harmonisés en troisième et cinquième année (SABER), et un test de diagnostic formatif dont les enseignants peuvent se servir en complément des résultats des épreuves SABER pour cerner les lacunes et améliorer les compétences des élèves.
- Les enseignants mentors qui effectuent des observations de classe directes et organisent des groupes d'étude autour du concept de communautés de pratique et d'apprentissage, axés sur la réflexion, la collaboration et l'inclusion. Les mentors vont également au contact des directeurs d'établissement pour améliorer le leadership, la gestion stratégique et la gestion axée sur les résultats, l'évaluation et le suivi de l'établissement. Le programme cherche par ailleurs à assurer la présence des conditions de base essentielles au fonctionnement des établissements (repas, transports, infrastructure physique) et à encourager la mobilisation de tous les acteurs du secteur éducatif (directeurs, enseignants, élèves, parents et la société en général) pour améliorer l'éducation.

Sources :

(UNICEF, n.d.^[11]); (Commission européenne, 2017^[12])

(Welsh Government, 2014^[13])

(MEN, 2015^[14]), (MEN, 2022^[15])

Évaluations externes, suivi des performances et accompagnement des établissements scolaires au Maroc

Les audits et les inspections pédagogiques comprennent quelques fonctions d'évaluation des établissements scolaires, mais ils manquent de coordination et de suivi à l'échelon local et en interne

Le Maroc ne possède actuellement pas de système d'évaluation externe intégré, mais les audits d'établissements et les inspections pédagogiques comportent certains éléments d'évaluation. Censés être une appréciation externe et objective des enseignants et des établissements scolaires, ils livrent des recommandations pour l'amélioration des performances et produisent des informations sur la qualité à destination des acteurs externes responsables de l'accompagnement des établissements à l'échelon régional et provincial. Or, la valeur de ces audits et inspections pourrait être rehaussée s'ils étaient guidés par un cadre commun d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires. À l'heure actuelle, le suivi et l'évaluation étant la responsabilité d'inspections différentes, les informations sur la qualité qui en résultent, communiquées aux établissements scolaires et aux autorités éducatives, sont fragmentées et disparates. De ce fait, il manque souvent aux autorités éducatives des régions et des districts (les AREF et les DP respectivement) une conception globale de la qualité des établissements scolaires dans leur zone d'intervention.

Diverses inspections sont chargées d'évaluer différents éléments de la qualité des établissements scolaires

Le Maroc compte une pluralité d'inspections qui évaluent certains éléments de la qualité des établissements scolaires. Les inspecteurs des services matériels et financiers, inspecteurs en planification de l'éducation et en orientation, ainsi que les inspecteurs pédagogiques ont tous des responsabilités différentes :

- **Les inspecteurs des services matériels et financiers** sont chargés du contrôle de la gestion matérielle et comptable des établissements scolaires. Ils évaluent par ailleurs la qualité des ressources matérielles des établissements, des repas scolaires, de l'entretien des locaux et des ressources humaines.
- **Les inspecteurs pédagogiques** veillent à ce que l'enseignement dispensé dans les écoles corresponde au curriculum. Ils sont recrutés parmi des enseignants expérimentés et suivent un programme de formation de deux ans avant d'intégrer la profession. Ils évaluent les enseignants individuellement plutôt que la qualité globale de l'enseignement dispensé.
- Les établissements scolaires peuvent bénéficier du soutien de **conseillers et d'inspecteurs en planification et orientation de l'éducation**. Les inspecteurs en planification encadrent et coordonnent les conseillers en planification de l'éducation, lesquels participent à l'élaboration, l'exécution et l'évaluation de la carte scolaire, à l'analyse des statistiques scolaires et à la programmation des constructions scolaires. Les inspecteurs en orientation de l'éducation sont chargés de l'encadrement et de la coordination des conseillers responsables de l'orientation scolaire et professionnelle des élèves. Ces conseillers sont chargés des opérations d'actualisation et de publication des données et renseignements relatifs aux perspectives scolaires et professionnelles, mais aussi de l'accompagnement des élèves (par l'étude des dossiers scolaires et la conduite d'entretiens et de tests psychologiques).

Les AREF et les DP peuvent faire appel aux trois catégories d'inspecteurs pour effectuer des études thématiques dans les établissements selon le besoin. Celles-ci peuvent couvrir divers sujets, dont l'application du programme, la sécurité dans les établissements, etc. et servent à guider la prise de décision et la planification à l'échelon régional ou provincial. Du fait que ces études ne suivent pas un cycle

prédéterminé et sont plutôt ponctuelles, les tâches d'évaluation externe sont fragmentées et aucune inspection particulière n'est responsable en dernier ressort de la conduite d'évaluations exhaustives de la qualité scolaire.

Les audits d'établissements scolaires sont effectués par l'Inspection générale des affaires pédagogiques (IGAP) à des fins de conformité

L'IGAP est responsable des audits des établissements scolaires.

Les audits ont été introduits en 2014 pour améliorer la qualité et la redevabilité des établissements scolaires. Dans la pratique, ils sont essentiellement axés sur le respect des règles législatives plutôt que sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, le leadership scolaire ou la qualité des ressources des établissements. Leur méthodologie fait primer la conformité. Alors que les évaluations externes s'intéressent à la qualité des pratiques scolaires dans la majorité des pays de l'OCDE, les audits scolaires marocains portent presque exclusivement sur les procédures administratives et opérationnelles des établissements et très peu sur les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et de leadership. Par exemple, les inspecteurs ne conduisent pas d'observations de classe ni d'entretiens avec les enseignants, ce qui limite leur aptitude à commenter la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Par ailleurs, les équipes d'audit de l'IGAP ne reçoivent pas d'indications claires sur la façon de fournir des retours écrits ou oraux aux écoles, une situation susceptible d'entraîner l'omission d'éléments d'appréciation importants et des différences significatives de qualité des audits (Maghnoij et al., 2018^[16]). Il est important de noter que selon des entretiens menés par l'OCDE en juin 2022, l'IGAP n'avait pas effectué d'audit d'établissement scolaire depuis quatre ans par manque de ressources humaines et de moyens financiers.

L'IGAP peut également organiser, à la demande des AREF, des inspections ciblées sur les établissements confrontés à des problèmes sérieux : absentéisme des enseignants, difficultés avec les syndicats d'enseignants, conflit avec les parents, problèmes d'ordre administratif. Ces inspections peuvent comprendre une observation des pratiques en classe, mais seulement dans la mesure où celle-ci est nécessaire à l'examen du problème spécifique en question. Les conséquences des inspections ciblées peuvent varier de l'accompagnement et du suivi étroit du personnel par les inspecteurs pédagogiques à des réductions de salaire et autres sanctions.

L'IGAP a récemment lancé une nouvelle initiative des inspections pour évaluer l'application de la loi-cadre n° 51.17. Elle a, à cette fin, créé une nouvelle grille d'inspection pour chaque projet prévu dans la loi. Il semblerait toutefois que la grille n'évalue pas les pratiques pédagogiques des enseignants. Qui plus est, ces indicateurs sont censés changer d'une année sur l'autre en fonction des objectifs de chaque projet, rendant ainsi difficile d'assurer un suivi fiable de la qualité scolaire dans le temps. Enfin, l'IGAP ne dispose pas de moyens suffisants pour exécuter ces évaluations à grande échelle. À cause du goulet d'étranglement provoqué par le manque de personnel, l'IGAP doit faire appel aux inspecteurs pédagogiques pour cette nouvelle initiative.

Le manque d'observations de classe systématiques fait craindre des problèmes de comparabilité et d'équité ; il donne naissance à une culture de portes fermées

À présent, dans les établissements secondaires marocains, seuls les inspecteurs pédagogiques ont le droit d'entrer dans les classes pour observer les pratiques des enseignants (Maghnoij et al., 2018^[16]). Cette situation retentit sur les capacités de leadership pédagogique constructif des équipes de direction dans leurs établissements (chapitre 3) et empêche les enseignants de s'observer et d'apprendre les uns des autres. Par ailleurs, à l'inverse de la majorité des pays de l'OCDE, le Maroc n'est pas doté d'orientations officielles pour les observations de classe. Cette absence de grille commune est problématique pour plusieurs raisons. Premièrement, étant donné que les inspecteurs pédagogiques choisissent eux-mêmes leurs critères d'évaluation, tous les enseignants ne sont pas évalués de la même façon, ce qui met en doute l'équité du processus. Ensuite, l'absence de critères communs rend difficile de

comparer les pratiques entre les enseignants et entre les établissements, de suivre la progression de la qualité scolaire dans le temps et de veiller à ce que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ne s'éloignent pas des priorités.

Le Maroc a mis au point un système de gestion de l'information pour l'éducation (SIGE) exhaustif, mais des lacunes demeurent

Le SIGE du Maroc s'est remarquablement développé, mais son utilisation pour l'évaluation et le suivi des établissements scolaires reste limitée

Le SIGE du Maroc comporte plusieurs bases de données complémentaires :

- MASSAR : données administratives sur les élèves (âge, sexe, soutien social, redoublement et notes), les enseignants (cours et expérience antérieure) et les établissements (infrastructure, ressources matérielles, effectif d'élèves et du personnel).
- TAFTICH : évaluations des enseignants par les inspecteurs pédagogiques.
- MASIRH : informations sur les ressources humaines des établissements scolaires.
- GRESA : données sur les ressources matérielles et infrastructures de l'établissement.

Ces bases de données exhaustives sont un accomplissement majeur pour le Maroc. Par le biais de MASSAR, les établissements scolaires, les AREF, les DP et les inspecteurs généraux peuvent accéder à un vaste éventail d'indicateurs scolaires sur la même plateforme. Par ailleurs, la synergie de fonctionnement entre MASSAR et d'autres bases de données, dont TAFTICH, permet aux autorités éducatives d'être mieux informées sur l'environnement d'apprentissage des établissements scolaires. Un identifiant unique permet de suivre la progression de chaque élève dans le système éducatif.

Quelques lacunes de données importantes limitent toutefois leur utilisation (le chapitre 5 dresse une cartographie détaillée des données disponibles au Maroc). En l'absence de compilation régulière, au Maroc, d'informations sur la répartition des dépenses publiques en éducation, il est difficile de suivre l'utilisation qui est faite des ressources financières, humaines et pédagogiques (Maghnouj et al., 2018^[16]). Par ailleurs, le système manque d'informations fiables sur les résultats d'apprentissage et ne collecte aucune information sur le bien-être des élèves. La seule source d'information fiable sur les résultats des élèves est le baccalauréat, qui a lieu à un moment où de nombreux élèves ont quitté le système scolaire. En outre, le PNEA évalue l'apprentissage des élèves, mais il ne couvre qu'un échantillon d'écoles et d'élèves, et ne fournit pas de données au niveau de chaque établissement.

En outre, alors que l'équité est l'un des piliers de la Vision 2030, MASSAR contient des données partielles et disparates sur les milieux socio-économique et linguistique des élèves. Les établissements scolaires et les autorités éducatives ont besoin de ces données pour savoir si tous les élèves reçoivent une éducation de qualité et effectuer des comparaisons contextualisées des écoles. Elles sont également indispensables pour que les autorités éducatives puissent prendre en compte le contexte de chaque établissement et veiller à ce que ceux des zones défavorisées reçoivent suffisamment de ressources pour satisfaire les besoins de leurs élèves. MASSAR ne comporte pas non plus de valeurs de référence permettant aux établissements de comparer leurs performances sur les grands indicateurs aux moyennes nationales ou régionales, ou à d'autres établissements analogues. De fait, les établissements scolaires ont accès à leurs propres données, mais pas aux données régionales ou nationales.

TAFTICH présente aussi des limitations importantes. En l'absence d'une grille d'évaluation commune pour les inspecteurs pédagogiques, la nature et le format des informations que les inspecteurs peuvent saisir dans la plateforme ne sont pas clairement définis. Par ailleurs, les entretiens menés par l'équipe de l'OCDE en mai 2021 ont révélé que, dans la pratique, les inspecteurs pédagogiques ne connaissent pas bien l'interface et peu l'utilisent. Ils la décrivent comme une plateforme relativement récente sur laquelle ils n'ont

reçu qu'une seule formation à distance. D'autres formations semblent nécessaires pour améliorer les données et l'utilisation de TAFTICH.

Enfin, la base de données GRESA recense les infrastructures de base (type de construction, clôture, alimentation en eau, électricité, et connexion au réseau d'assainissement, superficie, connexion internet, nombre de salles de classe), les infrastructures dédiées à l'appui social (existence d'une cantine et d'un internat), et l'existence de structures de gestion administrative et associatives (Conseil pédagogique, association de parents, centre d'appui psychique et social). Bien qu'un tel ensemble de données exhaustives représente un outil précieux pour surveiller et planifier les ressources scolaires, actuellement, les données sont collectées sur une base binaire (existence ou non de telles ressources), avec très peu d'informations sur leur qualité ou leur intégration dans les pratiques pédagogiques.

Les AREF et les DP utilisent peu les données de suivi

La responsabilité du suivi de la qualité des établissements scolaires au niveau national est concentrée au niveau de la Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification (DSSP). Les AREF et les DP compilent et transmettent les données administratives des établissements scolaires à la DSSP par le biais de la plateforme ESISE. Alors que les DP et les AREF disposent d'un service statistique, le profil des ressources humaines en charge diffère d'une structure à une autre, mettant en cause les compétences nécessaires pour l'analyse statistique des données. Ceci limite leurs capacités d'utilisation systématique des données pour guider leurs efforts de planification et d'accompagnement des établissements scolaires (Maghnoûj et al., 2018^[16])

Un manque d'accès, de confiance et de connaissances au sujet des données disponibles limite en outre l'utilisation de MASSAR. Il ressort des entretiens menés par l'OCDE en juin 2022 que les inspecteurs pédagogiques des AREF n'ont pas accès à la plateforme. Par ailleurs, les AREF et les DP ne sont pas toujours conscientes des différents types d'information présents sur la plateforme et doutent de la fiabilité d'une partie des données du système. On constate, par exemple, des biais de déclaration importants pour certains indicateurs sensibles comme l'absentéisme des enseignants et la violence à l'école (chapitre 5).

Les autorités régionales et provinciales constituent le premier niveau de soutien aux établissements scolaires, mais elles manquent de clarté sur leurs responsabilités et de capacités pour s'en acquitter efficacement

Le Maroc n'est pas doté d'une stratégie nationale d'amélioration des établissements scolaires

Pour que l'évaluation des établissements scolaires contribue de manière significative à l'amélioration des apprentissages des élèves dans toutes les écoles marocaines, elle doit s'inscrire dans un effort national plus global de renforcement des capacités de chacune à apprendre et à s'améliorer. Au Maroc, les initiatives d'amélioration de la qualité des établissements scolaires ont été pour la plupart fragmentées. Aucun organisme n'est clairement responsable de l'amélioration scolaire à l'échelon national ou local. Les écoles manquent également d'accès aux ressources financières et techniques qui leur permettraient d'améliorer leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Toutefois, il existe de nouvelles initiatives pilotes, telles que l'évaluation externe visant à améliorer la qualité de l'apprentissage, actuellement menée par le DP de Tétouan (Encadré 4.2).

Encadré 4.2. Pilote d'évaluation et de soutien externe pour la qualité des établissements scolaires à la DP de Tétouan

La DP de Tétouan pilote depuis début 2022 un système d'évaluation externe axé sur la qualité. Ce système vise à modifier les pratiques pédagogiques en profondeur et à fournir un audit pédagogique à 20 % des établissements placés sous la juridiction de la DP par an.

La DP travaille avec trois unités de gestion intégrées, qui comprennent les écoles primaires et secondaires au sein d'un même bassin scolaire. Cette approche a pour objectif d'agir sur les apprentissages des élèves à différents moments de leur parcours, d'assurer la complémentarité entre les cycles et de rationaliser les moyens mis à disposition des établissements. Le travail en trois unités de gestion intégrées permet également de créer un espace de partage de connaissances entre enseignants de différents cycles.

L'expérimentation de la DP de Tétouan considère quatre niveaux d'évaluation : l'échelle provinciale, l'échelle de l'unité de gestion intégrée, l'échelle de l'établissement et l'échelle de la classe.

Les équipes de la DP ont développé des outils afin de se concentrer sur deux volets de la qualité : la gestion au sein de l'établissement scolaire et la partie didactique avec les pratiques au sein des classes (soutien scolaire, examens). Ces outils incluent un cahier des charges et une grille d'évaluation, qui comprend des domaines de qualité, des indicateurs et cinq niveaux de résultats associés à des couleurs. Sur la base de cette évaluation de la qualité, qui identifie les forces et les faiblesses des établissements, les inspecteurs pédagogiques travaillent, en tant qu'accompagnateurs, avec les équipes pédagogiques pour répondre à leurs priorités d'amélioration.

Source : Développé par les auteurs du rapport, sur la base des entretiens avec la DP de Tétouan en juin 2022.

Le processus de décentralisation du système éducatif a laissé planer un flou considérable sur les responsabilités d'accompagnement des établissements scolaires

En raison du processus de décentralisation engagé par le Maroc au cours des vingt dernières années, de nouvelles responsabilités ont été confiées aux AREF. Elles élaborent, avec les DP, des plans de développement régional alignés sur les priorités nationales pour l'éducation ainsi que des plans de passation de marchés publics de travaux, de biens et de services. Elles gèrent également des budgets hors salaires, déploient du personnel et suivent et inspectent les enseignants et les établissements scolaires (Bulletin officiel, 2000^[17]).

Dans le cadre de leurs nouvelles prérogatives, les AREF et les DP sont le premier et principal niveau de soutien externe apporté aux établissements scolaires du Maroc. En théorie, elles sont responsables de fournir des formations et des ressources aux établissements pour les aider à s'améliorer, en s'appuyant sur les données des audits, des inspections pédagogiques et de MASSAR. Dans les provinces pilotes du PEI, les DP suivent et accompagnent également la préparation et la mise en œuvre du PEI et distribuent aux établissements scolaires les fonds qui leur sont accordés au titre de l'année budgétaire pour financer la mise en œuvre du PEI. Dans la pratique, cependant, et d'après les entretiens menés par l'OCDE en juillet 2021, certaines AREF et DP font face à un manque de moyens afin d'assurer le suivi des recommandations issues des audits et des inspections. Il n'existe pas non plus de directives nationales sur les mesures concrètes que les AREF et les DP devraient prendre pour effectuer ce suivi (Maghnouj et al., 2018^[16]). Il est par ailleurs malaisé de déterminer si les DP vérifient que les PE et les PEI proposés par les établissements scolaires concernent les plus grands enjeux identifiés par les audits et les inspections externes.

Le suivi par les AREF et les DP est limité, et les résultats des audits et des inspections pédagogiques ne sont pas systématiquement utilisés pour guider l'amélioration scolaire

Les divers inspecteurs chargés de l'évaluation externe manquent d'un mandat explicite, de ressources ou de compétences pour le suivi et le soutien de la qualité des établissements scolaires. À la suite d'une visite d'inspection, les inspecteurs rédigent un rapport contenant des informations sur les circonstances de la visite, la liste des personnes rencontrées, la méthodologie adoptée pendant la visite et les résultats ou principales conclusions de l'inspection. Le rapport est transmis à l'Inspection générale, à l'AREF et à la DP, qui peuvent à leur tour prévoir un accompagnement de suivi sur mesure. Les entretiens menés par l'OCDE en juillet 2021 font toutefois apparaître que les actions de suivi par les AREF et les DP sont très limitées, et que les résultats des audits et des inspections pédagogiques ne sont pas systématiquement utilisés pour guider les initiatives de soutien des établissements scolaires, y compris les programmes de formation du personnel. Les entretiens de l'équipe de l'OCDE semblent indiquer que le personnel des AREF et des DP n'a pas reçu de formation adéquate pour suivre les pratiques au niveau des établissements et accompagner la planification de l'amélioration. Certains acteurs ont également fait état d'un possible manque de ressources humaines dans certaines AREF et DP, qui limite leur capacité d'accompagnement adéquat de tous les établissements scolaires de leur zone d'intervention.

Les AREF et les DP disposent de ressources humaines limitées pour l'accompagnement pédagogique des établissements scolaires

Tous les enseignants ne bénéficient pas non plus d'un audit pédagogique chaque année. Les entretiens menés par l'OCDE révèlent en effet qu'un inspecteur peut être amené à encadrer jusqu'à 315 enseignants (un chiffre qui varie selon la région, le niveau et la discipline). Selon les entretiens menés par l'équipe de l'OCDE en juillet 2021, chaque année, les inspecteurs pédagogiques envoient à tous les enseignants un questionnaire sur l'achèvement du programme scolaire afin de les aider à cibler leur accompagnement. Ils programment ensuite des visites de suivi avec ceux qui ont pris du retard pour veiller à ce qu'ils couvrent l'intégralité du curriculum avant les examens de fin d'année. Ils donnent en outre la priorité aux inspections des enseignants peu expérimentés, à ceux qui visent une promotion ou à ceux qui sont fréquemment absents. Ces critères de ciblage ne signifient toutefois pas que les inspecteurs se concentrent toujours sur les établissements les moins performants ayant davantage besoin d'accompagnement pédagogique.

Les AREF et les DP manquent de moyens pour cibler l'accompagnement sur les établissements peu performants

Il n'existe actuellement pas au Maroc de système pour aider les AREF et les DP à identifier les établissements scolaires ayant besoin d'aide externe. Les entretiens menés par l'équipe de l'OCDE ont révélé que certaines AREF/DP prennent en compte le nombre de plaintes de parents, les redoublements, le taux de réussite et les écarts entre le contrôle continu et les résultats aux examens. Des critères communs pour identifier les établissements ayant besoin de soutien font toutefois défaut. Par ailleurs, les ressources attribuées aux écoles sont déterminées à partir d'un plan pluriannuel qui s'appuie sur des indicateurs étroits (nombre d'élèves, taux de redoublement, taux de décrochage) sans tenir compte des caractéristiques socio-économiques des établissements ni de leurs besoins particuliers. Comme on le verra plus bas, le Ministère et les AREF pourraient envisager de mettre en place une procédure plus cohérente et ciblée d'attribution de ressources et de soutien aux établissements qui n'atteignent pas les normes de qualité.

Les plans pour l'éducation et la formation s'appuient surtout sur les besoins centraux

À l'instar de l'attribution de ressources et de soutien aux établissements scolaires, la formation professionnelle des éducateurs est planifiée en grande partie du haut vers le bas. Les plans régionaux de

formation ont essentiellement vocation à soutenir la mise en œuvre des réformes de politique, par exemple l'introduction d'un nouveau curriculum. Il est indispensable de former les acteurs scolaires sur l'application des nouvelles priorités d'action sur le terrain, mais ces formations devraient faire partie d'un plus large éventail de possibilités de formation professionnelle. Pour veiller à ce que les formations répondent aux besoins réels des établissements, les AREF devraient mettre au point un système de compilation des informations issues du suivi des performances et des autoévaluations, qui permettrait de repérer les besoins de formation les plus communs sur leurs territoires respectifs.

Les plans actuels d'amélioration des établissements scolaires au Maroc

Le Maroc prévoit d'étendre le modèle de PEI à tous les établissements scolaires

Les autorités marocaines savent que l'amélioration de la qualité des établissements scolaires demandera également de repenser leur accompagnement au niveau régional et provincial. Une note ministérielle a mis en avant la généralisation du PEI et le Ministère, en collaboration avec ses partenaires techniques et financiers, prépare un plan de pérennisation. L'une des questions centrales sera de savoir comment le Ministère envisage d'étendre le soutien externe apporté aux établissements scolaires pour la mise en œuvre du PEI. Pour sa phase pilote, des membres du personnel des AREF ont été désignés pour devenir animateurs PEI, et ont reçu une formation sur la planification scolaire et le suivi. Chaque animateur avait environ sept établissements à sa charge, ce qui leur permettait d'effectuer au moins une visite par mois et de les accompagner étroitement dans l'exécution de l'évaluation des besoins, de la planification et du suivi et l'autoévaluation du projet scolaire. Comme indiqué au chapitre 3, un soutien externe cohérent et régulier constitue un élément important pour aider les écoles à développer les compétences nécessaires pour mener un processus d'autoévaluation efficace, et des plans d'amélioration significatifs. À l'heure où le Ministère cherche à mettre en œuvre le PEI dans tous les établissements, une réflexion s'impose sur les moyens d'élargir ce modèle d'accompagnement, en particulier au regard de la sélection, de la formation et de l'encadrement d'animateurs compétents ainsi que du nombre d'animateurs disponibles pour assurer un accompagnement régulier et cohérent des établissements.

Le ministère de l'Éducation envisage un nouveau dispositif de certification-qualité des établissements scolaires

Le Nouveau modèle de développement au Maroc (NMD) mentionne la création d'un système de certification-qualité parmi les éventuelles réformes en vue de l'amélioration de la qualité des établissements scolaires. Cette réforme n'a pas encore été définie dans le détail, mais le NMD et des entretiens menés par l'équipe de l'OCDE en juin 2022 livrent quelques indications concrètes. Par exemple, la certification, ou labellisation se fera en fonction des capacités à atteindre les normes de qualité. Le système pourrait être à plusieurs niveaux, correspondant chacun à la performance des établissements par rapport à ces normes. Un organisme sera mis en place pour encadrer l'élaboration des normes et la procédure de labellisation. On ignore encore quelles seront les conséquences de ce dispositif pour les établissements scolaires (récompenses, incitations et/ou conséquences négatives). Le Ministère devra aborder cette réforme avec prudence afin d'éviter les inconvénients des modèles de récompense à grand enjeu, ou perçus comme tels (voir ci-après).

Le Maroc introduit des contrats de performance à différents niveaux du système éducatif

Pour mettre les réformes à exécution sur le terrain et favoriser une culture de redevabilité, le ministère de l'Éducation introduit un système de contrats de performance entre l'administration centrale et les AREF/DP (Banque mondiale, 2019^[18]) ainsi qu'entre les DP et les établissements scolaires. Les contrats entre le ministère et les autorités régionales et provinciales visent à assurer la mise en application de la loi-cadre n° 51.17 à l'échelon régional et provincial. Les AREF et les DP définissent avec le Ministère les cibles de

performance relatives à la qualité de l'éducation sur leur territoire et reçoivent en échange des financements publics pour les aider à atteindre ces objectifs. Dans la même logique, les contrats entre les AREF et les établissements scolaires cherchent à soutenir la mise en œuvre du PEI. Ils définissent les objectifs concrets des établissements et, en échange, ceux-ci reçoivent une somme forfaitaire destinée à la réalisation de leur projet. Ils doivent rendre compte à la DP de l'atteinte des objectifs fixés. Les détails du fonctionnement de ces contrats de performance dans la pratique, en particulier les mécanismes de redevabilité et les conséquences pour les AREF, les DP et les établissements qui n'atteignent pas leurs cibles, n'ont pas encore été arrêtés.

Moyens d'action pour renforcer le suivi et l'accompagnement de l'amélioration des établissements scolaires au Maroc

Dans l'avenir immédiat, les efforts marocains de promotion d'une nouvelle vision commune de la qualité des établissements scolaires s'appuieront essentiellement sur l'autoévaluation et la planification de l'amélioration. Cependant, pour que le PEI débouche sur une transformation des pratiques scolaires, les établissements auront besoin d'être beaucoup plus aidés qu'ils ne le sont à présent à adapter leurs pratiques pédagogiques et leur leadership. Cela supposera de modifier la relation entre les AREF/DP et les établissements scolaires, mais aussi de relever le niveau d'accompagnement et de redevabilité à l'échelon de l'administration centrale. Les établissements scolaires tout comme les administrations locales et l'administration centrale auront besoin d'informations plus homogènes qui leur permettent une appréciation fiable et comparative de leurs performances par rapport aux principaux indicateurs de qualité, mais aussi un suivi et une analyse comparative de ces performances dans le temps et relativement à d'autres établissements. En l'absence d'un système d'évaluation externe des établissements scolaires, le Maroc pourrait renforcer son système de suivi scolaire et mieux exploiter les données en provenance d'autres sources, dont l'IGAP, afin de fournir des informations qui soient utiles aux écoles et aux pouvoirs publics. Ces informations peuvent aussi guider la conception et le ciblage des initiatives d'amélioration que le Maroc devra mettre en place afin de faire progresser les résultats scolaires. Dans un temps plus long, ce travail pourrait être poursuivi par la création d'un système d'évaluation externe des établissements scolaires dans le cadre duquel ceux-ci bénéficieraient d'avis d'experts sur diverses données d'observation et de conseils sur les améliorations possibles. La réforme récente engagée en France montre comment un tel système pourrait s'appuyer sur un modèle d'autoévaluation et de planification comme le PEI (Conseil d'évaluation de l'école, 2022^[19]).

Cette section étudie comment le Maroc, et plus particulièrement les autorités régionales et provinciales, peuvent faire du cadre d'indicateurs de la qualité dont il est question au chapitre 2 le socle du suivi des performances et du soutien aux établissements scolaires.

Comment le Maroc peut-il améliorer le suivi des performances des établissements scolaires ?

Recommandation 4.1 (court terme) : Utiliser le cadre d'indicateurs de la qualité pour créer des tableaux de bord du suivi des performances à destination des établissements scolaires et des AREF/DP

Un système de suivi des performances peut aider les autorités éducatives à obtenir une vue d'ensemble de la qualité des établissements scolaires sur leur territoire et à identifier les besoins particuliers pour cibler leur soutien. Complément important des données communiquées par les établissements par le biais du PEI, il constitue une ressource précieuse pour les aider à situer leur performance de manière plus objective et à suivre son évolution dans le temps. Étant donné que le Maroc recueille de plus en plus de données sur la qualité des établissements scolaires par l'intermédiaire de MASSAR, du PNEA et d'autres

instruments, il est indispensable de trouver des moyens de gérer, d'intégrer et de communiquer ces données de sorte qu'elles puissent être utilisées dans la prise de décision à l'échelon des régions, des provinces et des établissements. Leur présentation sous des formats accessibles est essentielle pour que les utilisateurs les comprennent et les utilisent plus aisément. C'est dans ce but que de nombreux pays ont introduit des tableaux de bord.

Des informations déjà présentes dans la majorité des écoles pourraient être intégrées dans une interface simple et facile à utiliser (le tableau de bord) pour donner une représentation visuelle de ce qu'elles révèlent sur les performances par rapport aux grands indicateurs et aux objectifs (Few, 2013^[20]; West, 2012^[21]). Pour être utiles à des fins de suivi et d'accompagnement à l'échelon des régions et des provinces ainsi qu'à des fins d'amélioration à l'échelon des établissements, les tableaux de bord devraient fournir des données actuelles et fiables transmises par les utilisateurs, offrir des représentations visuelles claires et simples et servir de point d'accès unique pour la consultation de tous les ensembles de données d'intérêt. Ils doivent également donner une idée équilibrée de la qualité des établissements scolaires au lieu d'être étroitement axés sur des indicateurs de résultats. Les tableaux de bord devraient par ailleurs pouvoir fonctionner dans des contextes à faible connectivité, s'adapter aisément à l'ajout de nouvelles fonctions et données et, autant que possible, s'appuyer sur des sources existantes pour éviter de surcharger les établissements en leur imposant d'autres obligations de notification (Hoffman, 2020^[22]).

Si certains systèmes éducatifs rendent les tableaux de bord publics, afin d'accroître la transparence et la redevabilité du système et d'inciter les écoles à s'améliorer, l'accès public aux informations sur les performances des établissements scolaires peut entraîner des distorsions dans le processus éducatif, en incitant les agents scolaires à se concentrer sur les mesures utilisées pour les tenir responsables. Par exemple, des mesures trop axées sur les résultats des élèves peuvent entraîner une concentration excessive sur les compétences et le contenu qui sont testés et l'adoption de styles d'enseignement qui favorisent un apprentissage passif et machinal. En outre, la publication des données sur la performance des écoles peut conduire à ce que le suivi des performances et l'autoévaluation des établissements soient perçus principalement comme des processus de contrôle et de conformité, limitant ainsi la volonté des établissements scolaires à révéler ouvertement leurs faiblesses en vue de recevoir un soutien ciblé pour améliorer leurs pratiques. Pour ces raisons, il est essentiel de bien réfléchir aux données spécifiques qui peuvent être rendues publiques, afin d'encourager un débat constructif sur la qualité et d'éviter que les tableaux de bord ne soient ni perçus ni utilisés comme un moyen de créer des classements ou autres évaluations sommatives à grand enjeu.

Action 4.1.1 : Identifier un sous-ensemble d'indicateurs prioritaires donnant une image équilibrée de la qualité des établissements scolaires

Si le Maroc compte développer les tableaux de suivi des performances, le ministère devra identifier un sous-ensemble d'indicateurs qui soient communs à la majorité des établissements secondaires et donnent une représentation synthétique et équilibrée de la qualité des établissements scolaires. Il est essentiel que les tableaux de bord au Maroc mettent en avant les résultats des élèves, car il y a un grand besoin de mobiliser les écoles pour travailler plus efficacement à l'amélioration des résultats d'apprentissage. Aujourd'hui, les seules données fiables sur les résultats des élèves à l'échelle du système proviennent de l'examen du baccalauréat en 12^e année, moment où de nombreux élèves ont quitté l'école. Le chapitre 5 recommande d'améliorer la disponibilité des données sur les résultats d'apprentissage des élèves, notamment en généralisant le PNEA à tous les établissements en tant qu'évaluation à faible enjeu.

Ces données sur les résultats d'apprentissage doivent être complétées par d'autres indicateurs, tel que le taux d'abandon. Les tableaux de bord peuvent influencer les comportements : trop étroitement axés sur les résultats d'apprentissage, ils peuvent encourager les établissements à dispenser un enseignement de préparation aux tests (OECD, 2013^[3]), ou à se concentrer sur les meilleurs élèves (écrémage). Pour éviter ce type de comportement très courant, les tableaux de bord doivent rendre compte, de manière simplifiée, de la complexité de la qualité de l'éducation et du changement en éducation, c'est-à-dire présenter un

éventail d'indicateurs autres que sur les résultats d'apprentissage : sur l'équité (achèvement universel du cycle d'études et/ou assiduité), et sur les environnements d'apprentissage.

Action 4.1.2 : Adapter les tableaux de bord aux questions et besoins particuliers des différents publics

Les tableaux de bord doivent être adaptés aux besoins de différents publics, dont les enseignants et le personnel des établissements ou encore les administrateurs aux niveaux régional, provincial et national. Le Maroc peut créer différentes interfaces pour différents utilisateurs. La première étape consisterait à trouver des questions spécifiques qui intéressent chaque public. Par exemple, l'interface destinée aux acteurs régionaux et provinciaux pourrait indiquer les moyennes pour les grands indicateurs de qualité et les tendances dans le temps pour l'ensemble de la province/région. Elle pourrait aussi donner une vue d'ensemble de la performance de chaque établissement. À partir de données géolocalisées à codes couleurs (voir

Action 4.1.4 : Utiliser les indicateurs prioritaires pour catégoriser les performances des établissements scolaires à des fins de suivi et d'accompagnement), il serait possible de donner une représentation visuelle des établissements qui n'atteignent pas le niveau de qualité minimum requis et ont besoin d'un soutien supplémentaire. L'interface destinée aux établissements scolaires pourrait livrer une vue d'ensemble du profil de l'établissement, une synthèse des résultats pour les principaux indicateurs de performance nationaux, une indication de l'amélioration dans le temps et une comparaison avec des établissements analogues. L'homogénéité visuelle des interfaces du tableau de bord est elle aussi importante. On constate une amélioration de l'interprétation des informations lorsque la représentation visuelle d'éléments et de fonctions voisines est homogène (format, couleurs, etc.). Les Graphique 4.1 et Graphique 4.2 donnent des exemples de modèles de tableau de bord pour les AREF/DP et les établissements respectivement.

Graphique 4.1. Exemple de tableau de bord de données pour les autorités régionales/provinciales

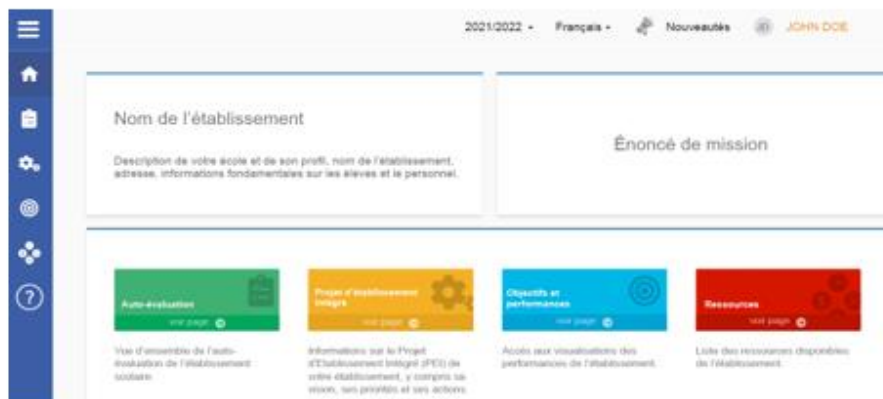
Le tableau de bord peut fournir aux autorités régionales et provinciales des visualisations de leurs performances, en fonction de données administratives objectives. Cette vue synthétique peut s'appuyer sur une petite sélection d'indicateurs qui constituent des priorités politiques nationales (tels que les apprentissages des élèves, leur épanouissement, l'abandon scolaire, et la formation continue des enseignants).



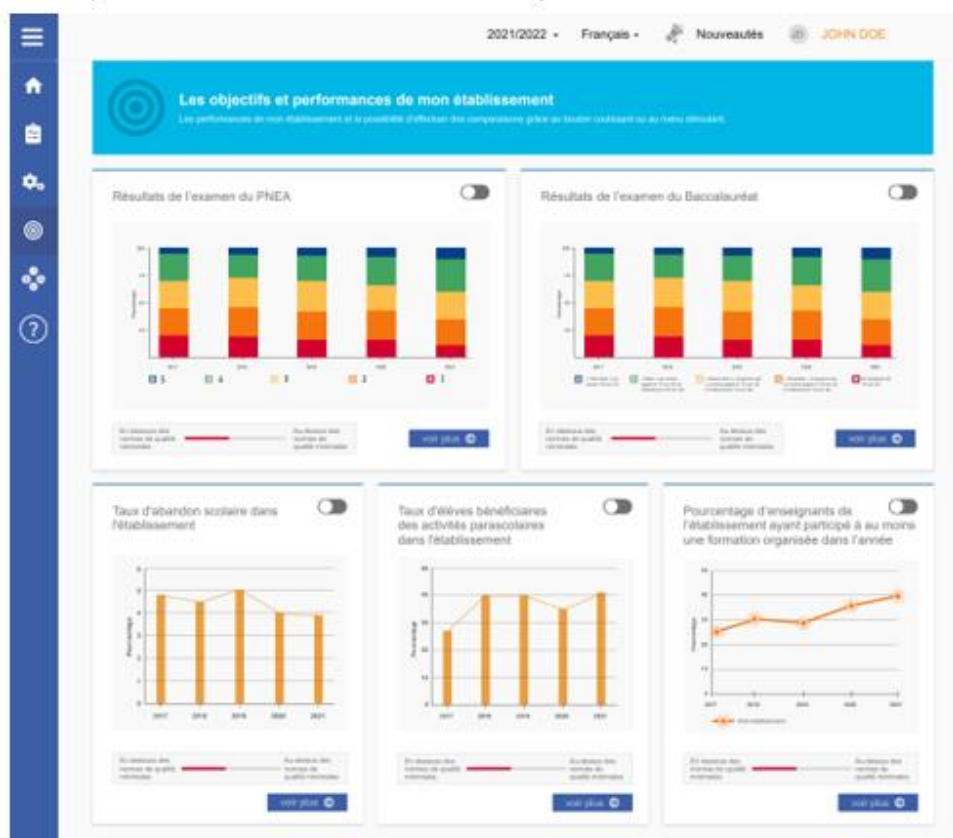
Source : Auteurs

Graphique 4.2. Exemple de tableau de bord de données pour les établissements scolaires

Le tableau de bord peut permettre aux établissements scolaires de voir, d'un seul coup d'œil, leur énoncé de mission et les principaux indicateurs de la qualité, notamment : l'autoévaluation, le projet d'établissement intégré (PEI), les objectifs et les performances autour des indicateurs prioritaires au niveau national, et les ressources de l'établissement.



Le tableau de bord peut également fournir une vue synthétique des performances de l'établissement scolaire, en fonction de données administratives objectives.



Source : Auteurs

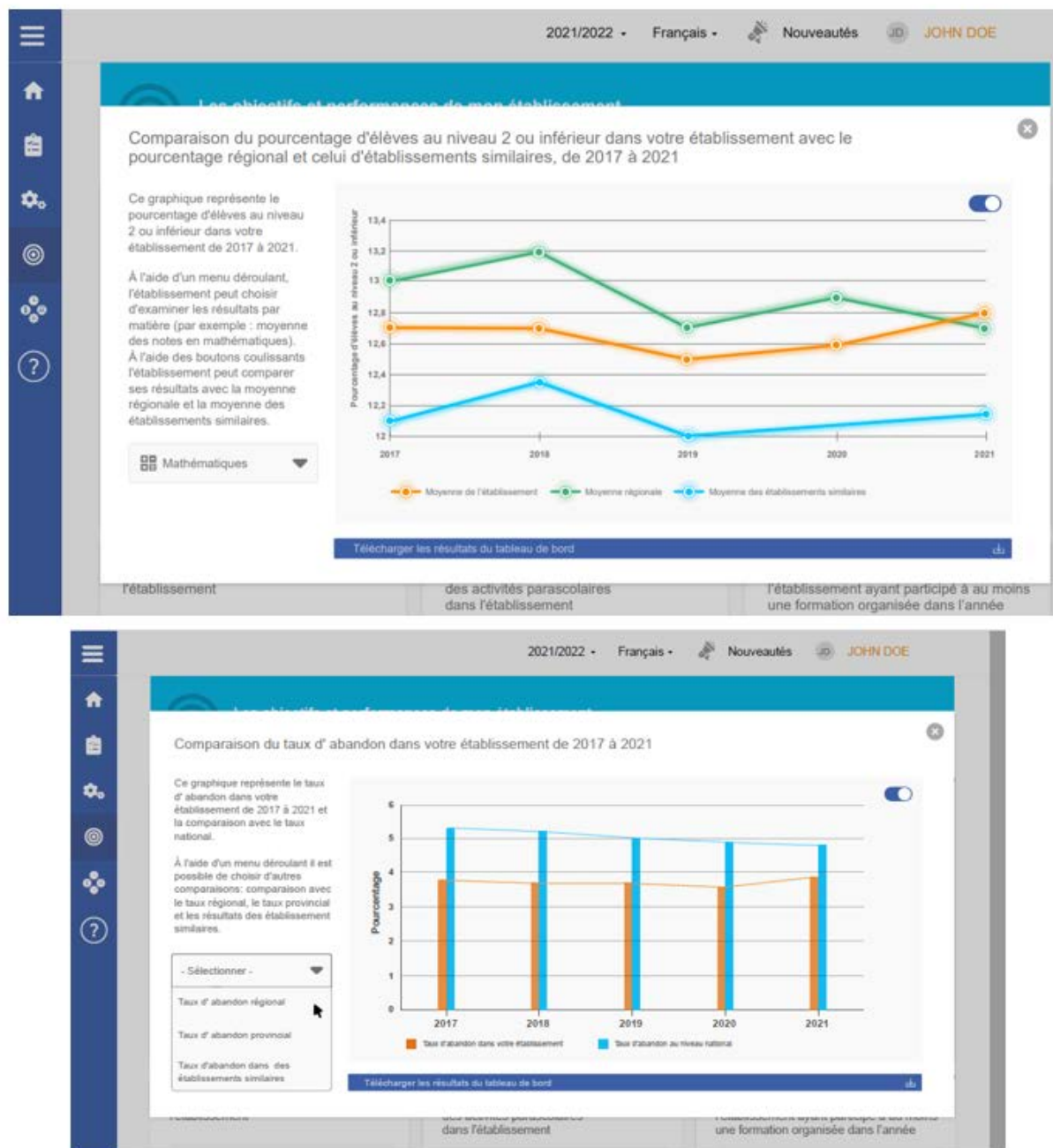
Action 4.1.3 : Veiller à ce que les tableaux de bord présentent des éléments de comparaison contextualisés

Afin de donner aux établissements scolaires des objectifs de qualité clairs, les autorités éducatives devraient définir des normes minimales de qualité. Celles-ci seraient mises en évidence dans les tableaux de bord, permettant ainsi aux établissements de situer leurs performances par rapport à ces valeurs de référence.

Les tableaux de bord contribueraient en outre à l'amélioration des établissements scolaires en montrant la progression des performances, dans le temps et pour différents types d'élèves (par sexe, milieu socio-économique, langue parlée à la maison, etc.) et par rapport à d'autres établissements comparables. En mettant l'accent sur l'amélioration au lieu de livrer un simple instantané des performances, ils renforcent l'idée que les établissements scolaires sont sur une trajectoire d'amélioration et qu'ils peuvent prendre des mesures pour devenir plus efficaces, même s'ils sont encore loin d'atteindre les normes minimales de qualité. Des analyses différentielles des résultats de différents groupes d'élèves aident aussi les établissements et les autorités éducatives à garder l'œil sur les objectifs d'équité et à effectuer des comparaisons contextualisées entre les établissements. Par ailleurs, les établissements doivent être en mesure de comparer leurs performances à celles d'autres établissements (similaires), ce qui peut encourager l'apprentissage par les pairs et l'échange de bonnes pratiques. Par exemple, l'état de l'Ontario au Canada a instauré un outil nommé *School like ours*, qui permet à chaque établissement de trouver des établissements semblables en utilisant n'importe quelle combinaison de critères disponibles (par exemple, critères démographiques et résultats scolaires) (Scheerens and Ehren, 2015^[23]). Le graphique 4.3, illustre comment les tableaux de bord aident les établissements à situer leurs performances.

Graphique 4.3. Analyse comparative des résultats d'apprentissage et de participation

En cliquant sur les différentes visualisations, l'établissement peut accéder à une vue comparative et contextualisée de ses performances.



Source : Auteurs

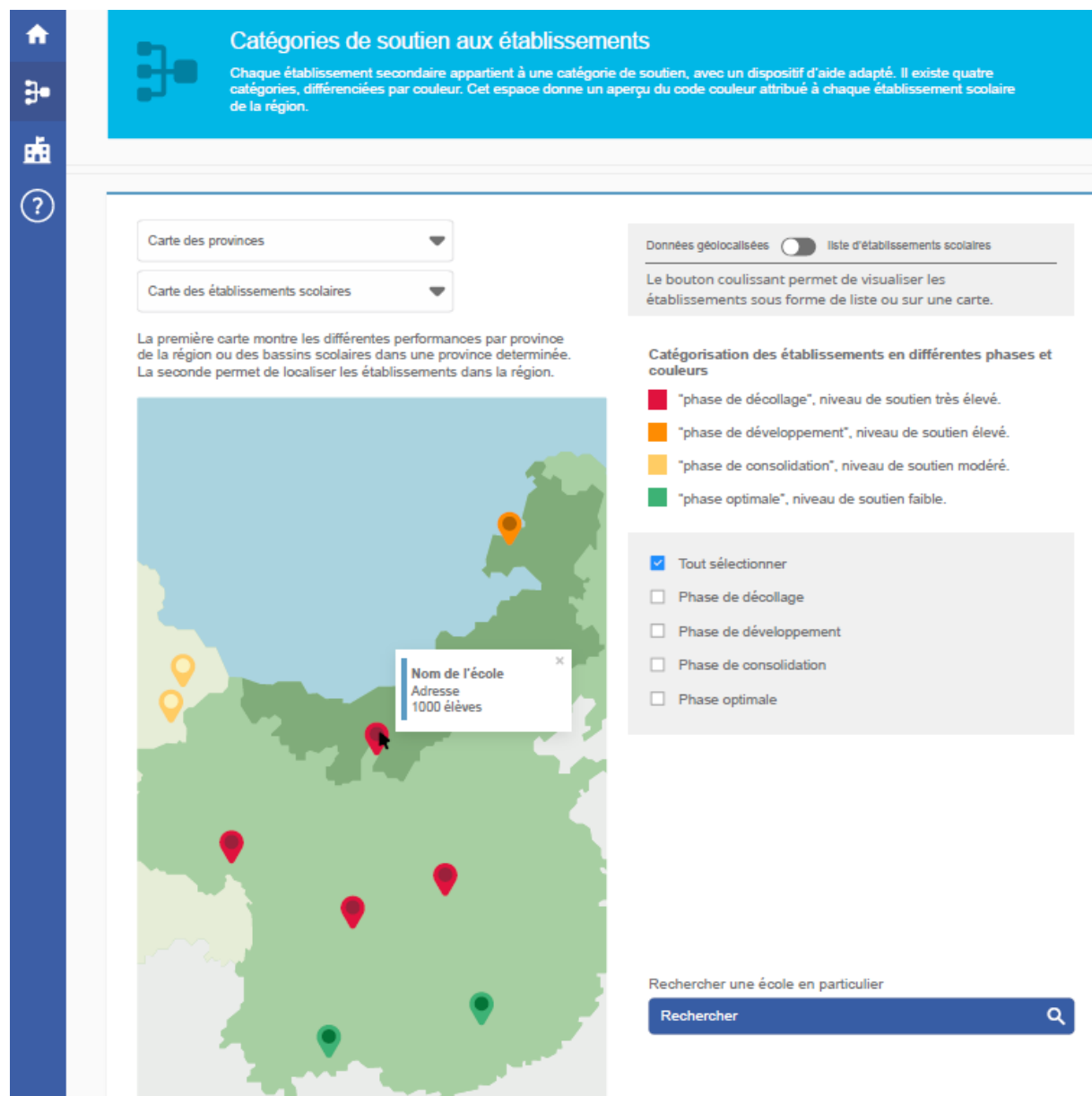
Action 4.1.4 : Utiliser les indicateurs prioritaires pour catégoriser les performances des établissements scolaires à des fins de suivi et d'accompagnement

Les établissements peu performants au Maroc auront besoin d'un accompagnement externe plus rapproché (Maghnouj et al., 2018^[16]). Compte tenu des capacités limitées du pays à apporter un soutien

externe homogène et fréquent à tous les établissements scolaires, des tableaux de bord accessibles aux AREF et aux DP pourraient leur permettre d'identifier ceux qui ont le plus besoin d'accompagnement pour progresser. À l'échelon provincial, ils pourraient classer les établissements par codes couleurs ou catégories correspondant aux différents types d'accompagnement nécessaire en fonction de leurs performances par rapport à une série prédéfinie d'indicateurs. Seules les autorités éducatives auraient accès à ces informations afin que la procédure ne soit pas perçue comme une évaluation sommative décisive. Les codes couleurs, ou les catégories qui mettent l'accent sur la progression (ex. « phase de démarrage », « phase de développement », « phase de consolidation » et « phase optimale »), peuvent renforcer l'idée que le tableau de bord est un outil formatif d'aide à l'amélioration et non pas un outil servant à classer et sanctionner les établissements scolaires. Au pays de Galles, le *National School Categoriation System* offre un exemple intéressant de tableau de bord intégré dans un processus structuré d'examen des performances des établissements scolaires et de planification d'un accompagnement ciblé (voir l'Encadré 4.3).

Graphique 4.4. Représentation visuelle des établissements scolaires par catégories d'accompagnement, à l'échelon de la région, de la province ou du bassin scolaire

Les données géolocalisées résumant les performances par région, province ou bassin scolaire visent à aider les autorités à cibler leur soutien. Ce tableau de bord, accessible aux autorités (et non aux établissements scolaires individuels) peut classer des zones, et des établissements scolaires selon des codes couleurs et/ou des catégories correspondant aux différents types de soutien nécessaires en fonction des performances selon un ensemble clé d'indicateurs définis.



Source : Auteurs

Encadré 4.3. Le système national de catégorisation des établissements scolaires au pays de Galles

Le système national de catégorisation des établissements scolaires au pays de Galles est un exemple de procédure claire pour examiner les performances et déterminer les besoins d'accompagnement de l'amélioration. À chaque établissement primaire et secondaire est attribuée l'une de quatre catégories de soutien (quatre couleurs différentes) qui déclenche un dispositif de soutien adapté. L'objectif n'est pas de les catégoriser ou de les labelliser, mais plutôt de les aider à identifier leurs forces et les domaines d'amélioration possibles.

La procédure se décline en trois temps :

- Premièrement, les établissements font leur bilan à partir d'indicateurs de performance prenant en compte le contexte local. Ce bilan constitue le point de départ de discussions avec leur conseiller régional sur leurs performances et sur les améliorations nécessaires.
- Dans un deuxième temps, le conseiller régional évalue la capacité de progression de l'établissement, en prenant en considération les données d'observation sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages, sur le leadership scolaire et sur les normes atteintes. Il utilise également les données administratives pour éclairer les discussions avec l'établissement (évaluation des enseignants, taux de présence et résultats aux examens). À la suite de cette évaluation, les établissements sont placés dans l'une de quatre catégories, de A à D. La catégorie A correspond à ceux qui sont les mieux à même de progresser et d'épauler les autres, et la catégorie D à ceux qui ont le plus besoin de soutien.
- Enfin, les résultats de l'étape précédente sont utilisés pour décider du niveau de soutien dont chaque établissement a besoin, et leur attribuer une couleur.

Vert	Les établissements reçoivent 4 jours de soutien
Jaune	Les établissements reçoivent 10 jours de soutien
Orange	Les établissements reçoivent 15 jours de soutien
Rouge	Les établissements reçoivent 25 jours de soutien

Source : (Welsh Government, 2019^[24])

Comment le Maroc peut-il assurer la cohérence et la continuité des programmes d'amélioration des établissements scolaires ?

Recommandation 4.2 (court terme) : Définir les responsabilités d'accompagnement de l'amélioration des établissements scolaires incombant aux AREF et aux DP

Action 4.2.1 : Clarifier les responsabilités actuelles d'accompagnement externe qui incombent aux AREF/DP

Compte tenu de leur contact direct avec les établissements scolaires et de leur responsabilité à leur égard, le rôle de suivi des audits et de l'autoévaluation des établissements scolaires dévolu aux AREF/DP bénéficierait d'une plus grande clarté. Le ministère devrait établir une procédure harmonisée que les AREF suivraient avec les établissements à l'issue d'un audit ou d'une inspection, en particulier les établissements confrontés aux plus grands défis. Les comités des DP qui valident le projet d'établissement devraient être chargés de vérifier qu'il porte sur les principaux enjeux identifiés dans les résultats des audits externes et/ou des autoévaluations axées sur la qualité des pratiques et des résultats.

Le ministère devrait en outre expliciter les responsabilités des AREF et des DP au regard de l'amélioration des établissements scolaires. Les AREF devraient pouvoir mettre en question le leadership d'un établissement, l'aider à fixer des objectifs d'amélioration à partir des données d'observation et à évaluer ses progrès ; encourager l'apprentissage collaboratif entre les établissements ; identifier les besoins de formation, puis suivre et communiquer les progrès. À court terme, il est probable que les AREF et les DP devront cibler l'accompagnement sur les établissements qui en ont le plus besoin (voir Action 4.2.2 : Introduire une approche de l'accompagnement de suivi fondée sur les risques ci-après).

À moyen terme, le Maroc devra cependant s'attaquer au manque de capacités et de ressources humaines des AREF/DP ainsi qu'à leur culture bien établie de conformité. Le Ministère devra investir dans la formation et le recrutement de personnel qualifié dans des domaines liés à l'évaluation et à l'amélioration des établissements scolaires, dont les pratiques pédagogiques, l'introspection participative et l'élaboration de plans d'amélioration. Les AREF et les DP devront, elles aussi, approfondir leur connaissance de l'évaluation des établissements scolaires et considérer ces derniers comme des partenaires de développement continu plutôt que comme des sujets de conformité. Autant d'efforts à inscrire dans une stratégie nationale intégrée d'amélioration des établissements scolaires (voir Action 4.3.1 : Définir une stratégie nationale intégrée d'amélioration des établissements scolaires).

Action 4.2.2 : Introduire une approche de l'accompagnement de suivi fondée sur les risques

Compte tenu du manque de ressources humaines et financières aux échelons provincial et régional, le Ministère doit concentrer son soutien technique et financier sur les établissements qui n'atteignent pas les normes minimales de qualité. Dans plusieurs pays, les inspections scolaires ou les organes d'examen encadrent de plus près les établissements peu performants, tandis que les examens des établissements performants sont moins fréquents et/ou plus expédients (OECD, 2013^[3]). Une telle stratégie peut contribuer à améliorer l'équité du système du fait que les premiers sont généralement situés dans des zones plus défavorisées. Les AREF et les DP peuvent s'appuyer sur la catégorisation des établissements dans le tableau de bord (voir

Action 4.1.4 : Utiliser les indicateurs prioritaires pour catégoriser les performances des établissements scolaires à des fins de suivi et d'accompagnement) et les audits de l'IGAP pour repérer ceux qui ont le plus grand besoin d'aide et cibler ainsi leur accompagnement pratique de l'amélioration.

Action 4.2.3 : Mobiliser un réseau de professionnels qualifiés pour accompagner les établissements peu performants

Il ressort des entretiens menés par l'équipe de l'OCDE en mai 2022 que trois types d'acteurs pourraient être intégrés dans les efforts d'accompagnement des établissements scolaires au Maroc :

- **Les inspecteurs pédagogiques** sont généralement des professionnels de l'enseignement aguerris, responsables d'évaluer les enseignants. À court terme, ils pourraient être mobilisés pour aider les enseignants et l'équipe de leadership scolaire à identifier les forces et les faiblesses des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'à fixer les objectifs d'amélioration appropriés. Cependant, pour prendre ces nouvelles tâches en charge, les inspecteurs devront augmenter en nombre, et renforcer leurs capacités à observer et commenter sur la qualité des pratiques pédagogiques des enseignants de telle sorte que ceux-ci puissent utiliser ces évaluations pour adapter l'enseignement, la qualité des retours faits aux élèves et la dynamique de classe (OECD, 2013^[3]). Étant donné que les inspecteurs pédagogiques participent également aux audits externes des établissements et aux évaluations décisives des enseignants (à des fins de promotion ou de sanction), il est essentiel qu'établissements et inspecteurs comprennent la différence entre l'accompagnement de l'amélioration scolaire et les efforts de conformité et de redevabilité.
- **Les inspecteurs en planification et orientation de l'éducation** sont formés à la collecte et à l'analyse de données. Ils pourraient aider les établissements à préparer et mettre en place des questionnaires aux élèves, aux enseignants, aux équipes de leadership et aux parents pour alimenter l'autoévaluation, puis à interpréter les résultats.
- **Les animateurs PEI** pourraient faciliter l'autoévaluation et les plans d'amélioration. Ils jouent actuellement un rôle important en aidant les écoles pilotes du PEI à analyser leurs besoins, à développer leur projet d'établissement et à suivre sa mise en œuvre, mais il semble qu'ils ne fournissent ni retours ni soutien en ce qui concerne les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. L'une des raisons en est que le profil académique et professionnel de certains animateurs ne leur permet pas de jouer ce rôle. Avec la mise en œuvre du PEI, le Maroc doit veiller à ce que les animateurs, et tous les autres acteurs qui accompagnent l'amélioration des établissements scolaires possèdent les compétences nécessaires pour guider l'autoévaluation axée sur la qualité et qu'ils aident les établissements à établir les priorités d'action au service de l'amélioration. Il sera également essentiel d'éviter la duplication des responsabilités entre ces différents acteurs.

Action 4.2.4 : Produire des rapports synthétiques sur les performances des établissements scolaires en vue d'analyser et d'identifier les priorités pour l'attribution de ressources et le développement professionnel

Une entité nationale objective, telle que l'Instance nationale d'évaluation (INE), pourrait rédiger un rapport annuel à partir des principaux indicateurs du tableau de bord et des audits des établissements (lorsqu'ils sont disponibles), qui résume les grands indicateurs et tendances de la qualité des établissements scolaires dans chaque AREF et DP. Ces rapports ne fourniraient pas d'informations sur des établissements scolaires individuels, mais plutôt donneraient une vue d'ensemble des performances des établissements scolaires par matières, catégories d'élèves, types d'établissement et dans le temps. Ils pourraient alimenter l'annuaire statistique du ministère de l'Éducation nationale, et être utilisés pour guider le budget et les plans pour l'année scolaire suivante. Ils sont pratique courante dans de nombreux pays, qui utilisent ces rapports pour comprendre comment les réformes sont mises en œuvre sur le terrain et pour attribuer les ressources en fonction des besoins. Ils peuvent aussi jouer un rôle important dans la redevabilité des autorités régionales et provinciales.

Recommandation 4.3 (moyen terme) : Placer l'amélioration des établissements scolaires au cœur de la stratégie du Maroc pour l'éducation

Action 4.3.1 : Définir une stratégie nationale intégrée d'amélioration des établissements scolaires

Pour contribuer à l'amélioration des pratiques scolaires et des résultats d'apprentissage des élèves, le suivi et l'autoévaluation des établissements doivent s'inscrire dans une action nationale plus globale, informée par les résultats de la recherche et des expériences internationales probantes, visant à les aider à renforcer eux-mêmes leurs capacités d'amélioration et leur pouvoir d'agir dans ce domaine. Le ministère marocain de l'Éducation doit pour cela créer une stratégie nationale en faveur de l'amélioration des établissements scolaires afin d'assurer la cohérence des politiques en la matière et l'attribution des ressources nécessaires. Cette stratégie devrait être accompagnée d'un plan d'action et budget pour chaque initiative/programme pour en assurer la viabilité dans le temps et veiller à la redevabilité du ministère et des organismes concernés. Elle devrait en outre définir clairement le rôle des établissements scolaires, des AREF et des DP dans l'amélioration de la qualité scolaire ainsi que le type d'accompagnement dont les établissements bénéficieront pour soutenir leurs actions d'amélioration. Les politiques de la stratégie nationale peuvent être axées sur des domaines d'amélioration importants, dont le renforcement de la capacité du leadership scolaire à stimuler l'amélioration dans les écoles (voir le chapitre 3), la création d'une culture de collaboration et d'apprentissage par les pairs parmi les enseignants, la formation de réseaux pour l'apprentissage entre les établissements, et le suivi des améliorations pour guider les politiques et les pratiques (Fullan, 1992^[25]). Cette stratégie devrait s'appuyer sur les initiatives en cours (ex. le PEI) et les enseignements des initiatives pilotes locales d'amélioration des établissements scolaires, comme celle menée par la DP de Tétouan.

Action 4.3.2 : Élargir le périmètre des audits de l'IGAP afin qu'ils livrent des informations actuelles utiles pour le suivi et les plans d'amélioration des établissements scolaires

Les audits d'établissements scolaires de l'IGAP renforceraient les efforts d'amélioration s'ils étaient effectués de manière plus homogène et plus fréquente. Par ailleurs, la conformité et la redevabilité demeureront vraisemblablement un objectif important de l'IGAP, mais les audits contribueraient davantage à l'amélioration s'ils évaluaient les aspects fondamentaux de la qualité que sont le leadership scolaire, et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (dans le droit fil des grands indicateurs pour l'autoévaluation proposés au chapitre 3. Par exemple, l'IGAP pourrait évaluer les capacités des directeurs d'établissement et de leur équipe à conduire des autoévaluations et à préparer des plans d'amélioration pendant les visites de ses inspecteurs. Les audits d'établissements scolaires pourraient en outre demander que les inspecteurs pédagogiques effectuent plus systématiquement des observations de classe et formulent des recommandations pour l'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Le Maroc devrait allouer des ressources financières et humaines suffisantes à l'IGAP pour lui permettre d'effectuer des audits qui livrent des informations utiles et actuelles pour le suivi et l'amélioration des établissements scolaires.

Action 4.3.3 : Tenir les administrations régionales et locales redevables de la qualité de leurs établissements scolaires

Si la décentralisation a conféré aux AREF des responsabilités directes d'accompagnement des établissements scolaires, celles-ci ne sont toutefois pas redevables de la qualité de l'éducation, ni au Ministère ni aux communautés locales. La mise en place de contrats de performance entre le Ministère, les AREF et les DP est encourageante dans ce sens. Ces contrats, à l'échelon central, régional et local, peuvent favoriser l'amélioration de la qualité des établissements scolaires, à condition qu'ils fixent des objectifs axés sur les déterminants de la qualité et qu'ils encouragent l'amélioration continue. Ils devraient par ailleurs toujours s'appuyer sur un suivi régulier et indépendant. Pour tirer avantage de ces contrats,

les AREF et les DP doivent renforcer leurs capacités de planification stratégique à des fins d'analyse de la performance de leurs systèmes éducatifs, mais aussi de formation et de suivi d'objectifs à moyen terme (Maghnouj et al., 2018^[16]).

Action 4.3.4 : Veiller à ce que tout système de récompense soit conçu avec soin afin de fournir aux établissements scolaires de fortes incitations à l'amélioration et d'éviter les pièges des évaluations à enjeux élèves

Les systèmes de récompense peuvent stimuler une concurrence saine, en reconnaissant de manière tangible ceux qui obtiennent de bons résultats pour des aspects spécifiques de la qualité. Pour autant, les récompenses ou labels peuvent causer une distorsion du travail des écoles. Les systèmes de récompense à enjeux élevés, attribués en fonction d'indicateurs à portée étroite (comme les résultats d'apprentissage des élèves) peuvent encourager les établissements à « manipuler » les indicateurs. Ils peuvent, entre autres comportements préjudiciables, négliger les domaines du curriculum non évalués, écarter les élèves moins aptes des évaluations ou confier les classes évaluées aux meilleurs enseignants. Par ailleurs, les systèmes qui récompensent les résultats, et qui laissent les établissements élaborer leurs propres stratégies d'amélioration sans soutien ni ressources, peuvent avoir pour effet de les démotiver, en particulier ceux des secteurs défavorisés. Pour toutes ces raisons, il est généralement nécessaire de procéder avec prudence lorsque l'on propose un système de récompense.

Ce rapport recommande que le nouveau dispositif du Maroc soit compris comme un processus différent de l'autoévaluation des établissements scolaires. Il devrait par ailleurs éviter de publier les classements des établissements scolaires, et être utilisé essentiellement pour encourager les bonnes pratiques. Au lieu de s'appuyer sur des indicateurs trop restrictifs portant sur les résultats des élèves, ou d'attribuer une note sommative pour la qualité des établissements scolaires, le Maroc pourrait récompenser les établissements pour des bonnes pratiques spécifiques (ex. leadership ; enseignement et apprentissage ; sécurité, etc.), et veiller à ce que les labels reconnaissent un éventail d'améliorations. Les labels peuvent aussi récompenser les améliorations sur une période définie plutôt que la performance globale. Il est envisageable d'inviter les établissements labellisés pour leurs bonnes pratiques à servir de mentors à d'autres écoles ayant besoin de s'améliorer dans les mêmes domaines. En outre, au lieu de sanctionner les établissements mal classés, ce dispositif devrait prendre des mesures pour renforcer leur accompagnement (OECD, 2013^[3]). Une telle approche amoindrit l'enjeu associé à la labellisation et peut renforcer la conception du suivi et de l'évaluation des établissements scolaires en tant qu'exercice en faveur de l'amélioration continue.

Outre ces considérations fondamentales, plusieurs questions se posent. Celle, par exemple, du rôle que les établissements scolaires, et des acteurs externes devraient jouer dans la collecte de données probantes pour postuler à un label; le choix de critères pour équilibrer les indicateurs sur les résultats et les indicateurs sur les pratiques scolaires et pour définir des indicateurs appropriés pour les différentes catégories d'établissements scolaires (primaire, secondaire, satellite, multiniveaux, etc.) ; la vérification des critères pour une prise de décision objective ; et le type de récompenses et de soutien apporté pour l'amélioration des établissements scolaires.

Références

- Abdul-Hamid, H. (2017), *From Compliance to Learning: A System for Harnessing the Power of Data in the State of Maryland*, <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1058-9> (accessed on 8 December 2018). [8]
- Abdul-Hamid, H. (2014), *What Matters Most for Education Management Information Systems*. [7]
- Banque mondiale (2019), *Royaume du Maroc: Programme d'Appui au Secteur de l'Éducation au Maroc*, <https://documents1.worldbank.org/curated/ar/705701556221685612/pdf/Morocco-Education-Support-Program.pdf>. [18]
- Bulletin officiel (2000), *Dahir n° 1-00-203 du 15 safar 1421 portant promulgation de la loi 07-00 créant les AREF*. [17]
- Commission européenne (2017), *Networks for learning and development across school education*. [12]
- Conseil d'évaluation de l'école (2022), *Rapport annuel: Campagne d'évaluation des établissements 2020-2021*, <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/284484.pdf>. [19]
- Dam, M. (ed.) (2013), *Data visualization for human perception*, The Interaction Design Foundation. [20]
- Estyn (2008), *An explanation of risk assessed inspection types*, https://dera.ioe.ac.uk/7499/1/Risk_based_approach_to_the_inspection_of_schools.pdf. [5]
- Fullan, M. (1992), "Getting reform right: What works and what doesn't", *Phi Delta Kappan*, Vol. Vol. 73/10, <http://search.proquest.com/openview/90f371562121c3949aece5d25131b48f/1?pqorigsite=gscholar&cbl=41842>. [25]
- Hoffman, D. (2020), "Designing and Evaluating Data Dashboards for Educators", *International Journal for Educational Media and Technology*, Vol. Vol.14/No. 2, pp. pp.6-15. [22]
- Maghnouj, S. et al. (2018), *Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation: Maroc*, Éditions, OECD Publishing. [16]
- Masters, G. (2012), *Measuring and Rewarding School*, https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=policy_analysis_misc. [10]
- MEN (2022), *Programa todos a aprender del ministerio de educación nacional*, https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf. [15]
- MEN (2015), *Informe de rendición de cuentas*. [14]
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>. [1]
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [3]
- OECD (n.d.), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/22230955>. [4]

- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>. [9]
- Scheerens, J. and M. Ehren (2015), "The Evidence Base for School Inspection Frameworks", *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies* 12, <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-012-sche>. [23]
- UNICEF (n.d.), *Dare to share: Empowering teachers to be the change in the classroom*. [11]
- Visscher, A. (2003), "School performance feedback systems: Conceptualisation, analysis and reflection", *School effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol. Vol. 14:3, pp. pp. 321-349. [2]
- Welsh Government (2019), *National School Categorisation System, A Guide for Parents and Carers*, <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2019-01/national-school-categorisation-system-guidance-for-parents-and-carers.pdf>. [24]
- Welsh Government (2014), *National standards for challenge advisers*, <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-03/national-standards-for-challenge-advisers.pdf>. [13]
- West, D. (2012), *Big data for education: Data mining, data analytics, and web dashboards*, Brookings Institution. [21]
- Yeung, S. (2011), "A school evaluation policy with a dual character: Evaluating the school evaluation policy in Hong Kong from the perspective of curriculum leaders", *Educational Management Administration and Leadership* 2012, Vol. 40, pp. 37-68. [6]

5

Données pour le cadre d'indicateurs de la qualité des écoles

Le Maroc a connu de grandes avancées en matière de collecte de données en éducation au cours des dix dernières années – au premier rang desquelles la création et le développement continu du système de gestion de l'information pour l'éducation MASSAR. Cependant, ils restent d'importantes lacunes à combler pour disposer de données fiables qui peuvent être utilisées pour l'évaluation des établissements et notamment pour évaluer l'équité, les acquis des élèves, et les pratiques d'enseignement et de leadership et de gestion au sein des établissements. Ce chapitre donne un aperçu général des types d'indicateurs qui peuvent alimenter le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires, répertorie les données disponibles au Maroc, et fournit des recommandations concrètes pour collecter des informations fiables et pertinentes afin d'évaluer la qualité des établissements du Royaume.

Introduction

Ce chapitre donne un aperçu général des types d'indicateurs qui peuvent alimenter le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires. Il répertorie ensuite les données disponibles au Maroc, et fournit des recommandations concrètes pour collecter des informations fiables et pertinentes afin d'évaluer la qualité des établissements du Royaume.

L'évaluation de la qualité

Indicateurs de résultats, de ressources et de processus

Comme défini dans le chapitre 2 de ce rapport, la qualité d'un établissement scolaire peut être décomposée en différents domaines, ou normes de qualité, que l'on mesure via des indicateurs. Ces domaines comprennent la réussite et le progrès des élèves, qui constituent l'objectif ultime d'un établissement, mais également les facteurs (ressources et processus) qui contribuent à cette réussite. On distingue ainsi trois types d'indicateurs : les indicateurs de ressources, les indicateurs de processus et les indicateurs de résultats, les deux premiers étant pensés comme contribuant causalement aux derniers.

- **Les indicateurs de résultats** nous informent sur la réussite des élèves. Celle-ci est comprise comme holistique, c'est-à-dire qu'elle doit inclure non seulement les résultats scolaires des élèves mais également leur bien-être physique, psychologique et social.
- **Les indicateurs de ressources** nous informent sur les ressources humaines et matérielles disponibles au sein de l'établissement et qui influent sur la réussite des élèves, allant des services et infrastructures de base (électricité, eau potable, toilettes) aux ressources didactiques dans la classe (manuels, ordinateurs) et à leur utilisation (Murillo et Román, 2011^[1]).
- Enfin, **les indicateurs de processus** nous informent sur les pratiques dans l'établissement. Il s'agit de processus dynamiques qui, contrairement aux indicateurs de résultats et de ressources, sont susceptibles d'informer immédiatement les acteurs internes à l'établissement (personnel dirigeant, administratif et enseignant) sur les actions concrètes qu'ils peuvent améliorer dans leur établissement et de conduire à des interventions précises en vue d'améliorer la réussite des élèves.

Il ne faut jamais perdre de vue que l'élève et sa réussite globale sont au cœur du cadre d'indicateurs et du processus d'évaluation : ainsi, les indicateurs de ressources et de processus doivent toujours être pensés en lien avec la réussite et le progrès des élèves (indicateurs de résultats). L'évaluation de la qualité de l'établissement ne peut jamais être dissociée de cet objectif.

Indicateurs qualitatifs et quantitatifs

Les indicateurs de ressources, processus et résultats peuvent être mesurés de deux manières. Il peut soit s'agir d'une mesure quantitative, soit d'une mesure qualitative.

Les *indicateurs quantitatifs* sont des mesures chiffrées issues de résultats à des évaluations scolaires (par exemple d'évaluations nationales standardisées, ou d'examens certificatifs), d'enquêtes ou questionnaires auxquels répondent les acteurs, ou bien de données administratives (telles que le nombre d'élèves dans un établissement). Ils peuvent prendre la forme de mesure simple (par exemple, taux de réussite à un examen) ou de mesure composite (agrégant plusieurs mesures). De telles mesures composites ont l'avantage de résumer en un indicateur des informations complexes et multidimensionnelles. Ils sont ainsi plus immédiats à interpréter qu'une batterie d'indicateurs simples, permettent d'assurer un suivi dans le temps du système de manière simplifiée, et permettent de réduire la taille d'un cadre d'indicateur sans perdre d'information (Nardo et al., 2005^[2]). Cependant, une attention toute particulière doit être portée à leur construction (par exemple, aux poids apportés aux différents composants) et à la transparence et la

communication sur cette construction : en effet, de tels indicateurs peuvent mener à des conclusions parfois simplistes ou des messages fallacieux. De plus, ils rendent compliqué l'identification des domaines les plus en difficultés afin d'apporter un soutien immédiat. Ainsi, avant de passer à l'élaboration d'indicateurs composites, plus complexes que les mesures simples, il est important d'assurer la qualité des indicateurs de base, et de développer une bonne compréhension, parmi les acteurs du système éducatif de ce qu'ils peuvent (et ne peuvent pas) signifier.

Un avantage des indicateurs quantitatifs est que le coût de transformation des données en indicateurs est minime. Cependant, ces mesures quantitatives ne sont parfois que des proxys des processus que l'on souhaite mesurer (mesures grossières de certains phénomènes). De plus – et c'est d'autant plus le cas des mesures binaires (ex. questions en répondant par oui/non) – il existe un risque de dérive vers une évaluation tournée entièrement vers la conformité, au détriment d'une réelle compréhension des facteurs que l'on cherche à mesurer et de ce qui constitue la qualité d'un établissement. Par exemple, un indicateur rapportant le nombre d'ordinateurs par élève n'est pas intéressant en soi si ceux-ci sont rarement utilisés (parce qu'obsolètes ou endommagés par exemple) : ce qui importe est l'utilisation qui est faite de ces ordinateurs à des fins pédagogiques. Afin d'éviter cette dérive, il est important de compléter de telles mesures quantitatives par des indicateurs qualitatifs pertinents, informant sur différentes dimensions d'une caractéristique (ex. non seulement la disponibilité des ressources mais également leur état ainsi que la fréquence et nature de leur utilisation).

Les *indicateurs qualitatifs* sont quant à eux des mesures non chiffrées, issues d'observations et entretiens réalisés dans l'établissement avec différents acteurs. Ces observations et entretiens peuvent être le fait d'audits et d'inspections (par des acteurs externes ou des questionnaires à l'établissement), mais également du personnel de l'établissement, comme le personnel administratif, leadership et enseignants, et des élèves (évaluation interne de l'établissement). Les mesures qualitatives ont l'avantage de permettre une compréhension plus précise et nuancée des pratiques et de l'environnement scolaire. Cependant, elles requièrent des ressources humaines formées à l'observation des enseignements, de l'environnement scolaire et des processus d'apprentissages (OECD, 2013^[3]). Dans le cas de l'évaluation externe, ceci requiert également d'un corps d'inspecteurs suffisamment nombreux pour assurer une évaluation régulière des établissements.

Caractéristiques d'un bon indicateur de qualité

Un bon indicateur doit être une *mesure pertinente et fiable*, qui capture fidèlement l'information nécessaire pour évaluer une pratique ou un résultat. L'erreur de mesure doit être minimisée ; l'information doit refléter la réalité du terrain. Ainsi, il faudra porter une attention particulière aux instructions communiquées aux acteurs collectant et entrant les données, et minimiser les biais liés à la formulation et à la présentation des questions dans le cas d'enquêtes. Pour les mesures qualitatives, il s'agira de s'assurer que les observateurs ont reçu une formation solide à l'observation et de multiplier les observateurs afin d'assurer une mesure impartiale. Enfin, la fiabilité de l'indicateur pourra être accrue en *triangulant les sources d'informations* (par exemple en combinant, où cela est pertinent, différentes mesures qualitatives et quantitatives). Ainsi, le cadre de l'autoévaluation des établissements de l'Écosse s'appuie sur la triangulation de trois sources de données : données quantitatives (ex. résultats scolaires, absentéisme, harcèlement), perception des acteurs (collectées via des enquêtes ou entretiens), et observation directe des pratiques (Education Scotland, 2015^[4]).

En second lieu, les indicateurs de ressources et processus doivent être choisis pour leur effet important et avéré sur la réussite des élèves, c'est-à-dire que cet effet doit être *fondé sur des preuves* (avoir été démontré par la recherche).

Enfin, un bon indicateur doit permettre *d'évaluer la distance d'un objectif à atteindre*, de manière suffisamment discriminante – c'est-à-dire qu'il doit permettre aux établissements de comprendre s'ils ont répondu (ou pas) aux normes de qualité attendues, et évaluer leurs points forts et les domaines à

améliorer, et aux autorités éducatives de distinguer clairement les établissements vulnérables des établissements de bonne qualité, et de ceux d'excellente qualité, afin de cibler leurs programmes d'amélioration scolaire.

Trajectoire de développement de la qualité d'un établissement

Les niveaux de maturité

La qualité d'un établissement dans chacun des domaines évoqués se construit au fur et à mesure à la manière d'une maison. C'est un développement progressif nécessitant cependant un ordre d'exécution : il est nécessaire de construire d'abord les fondations puis les murs avant de poser le toit (gros œuvre) ; les installations intérieures (second œuvre) se font ultérieurement à ces étapes initiales nécessaires, et leur ordre importe moins. Il en est de même pour le développement de la qualité d'un établissement dans chaque domaine : il y a des caractéristiques non-négociables sans lesquelles tous les efforts sont vains. Par exemple, du point de vue de l'environnement scolaire et des ressources, une école sans eau potable ne peut prétendre offrir un environnement de qualité. Il est ainsi impératif de garantir l'accès à l'eau potable avant de s'engager dans l'amélioration d'infrastructures représentant un plus haut niveau de qualité, tel qu'un terrain de sport. De même, l'amélioration de la qualité des apprentissages en classe prime sur celle des activités parascolaires. On peut ainsi distinguer plusieurs niveaux de maturité dans le développement de la qualité d'un établissement, pour chacune des normes.

Implications pour le cadre d'indicateurs

L'idée de hiérarchie des indicateurs conduit à isoler, parmi tous les indicateurs dans le cadre, les indicateurs prioritaires qui doivent être impérativement suivis par les différents acteurs. Par ailleurs, les descripteurs des indicateurs doivent informer sur les caractéristiques non-négociables (niveau minimal) qu'un établissement doit avoir pour assurer son fonctionnement et le bien-être des acteurs. Le chapitre 3 donne des exemples de quelques premiers grands indicateurs de base que le Maroc pourrait envisager pour favoriser une culture d'autoévaluation des établissements scolaires, alors que le chapitre 4 propose des indicateurs prioritaires à inclure dans les tableaux de bord à destination des écoles, des AREF et des DP.

Les données collectées et disponibles au Maroc pour évaluer la qualité des établissements

Cette section recense les données collectées et disponibles au Maroc pour évaluer la qualité des établissements dans chacun des quatre domaines du cadre d'indicateurs :

- La réussite des élèves : résultats et achèvement scolaire et de bien-être
- Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage
- Les ressources et l'environnement scolaire
- La gouvernance et la direction de l'établissement

En plus des données sur ces domaines, nous abordons également la description du milieu socio-économique et des facteurs de vulnérabilité, indispensable à la création d'indicateurs permettant de mesurer l'équité au sein des établissements et d'évaluer la qualité des établissements de manière juste et contextualisée.

À la lumière des pratiques internationales, nous identifions les atouts et limites des mesures existantes, en termes de nature des données disponibles, de construction de la mesure et des capacités des acteurs pour collecter les informations. Si le Maroc a connu de grandes avancées en matière de collecte de

données en éducation au cours des dix dernières années – au premier rang desquelles la création et le développement continu du système de gestion de l'information pour l'éducation MASSAR – d'importantes lacunes restent à combler pour permettre la construction d'un panel d'indicateurs renseignant sur l'ensemble des aspects clés de la qualité d'un établissement scolaire.

La description du milieu socio-économique et des facteurs de vulnérabilité

Avoir à disposition des indicateurs du milieu socio-économique au niveau de l'établissement et de l'élève et des facteurs de vulnérabilité des élèves est indispensable pour évaluer la qualité des établissements. Ces indicateurs en effet permettent : 1) de prendre en compte le niveau socio-économique des établissements dans le suivi de la performance afin de ne pas établir de comparaisons injustes entre établissements ; 2) d'identifier les établissements à risque et mettre en relation les mesures de contexte et les ressources afin d'assurer l'équité ; 3) d'évaluer la capacité de chaque établissement à assurer la provision d'un apprentissage de qualité pour tous les élèves en s'adaptant à leurs besoins.

L'existence de données collectées dans MASSAR sur le statut socio-économique, les aides sociales et le handicap sont autant d'atouts sur lesquels le Maroc pourra s'appuyer. Cependant, le problème systématique des données manquantes et l'absence d'information sur les transitions linguistiques constituent des obstacles à surmonter pour améliorer la mesure de l'équité.

Les données sur le statut socio-économique des parents sont largement manquantes et non-standardisées

Chaque établissement collecte des données sur le statut socio-économique des parents des élèves. Lors de l'inscription de leur enfant à l'école, les parents doivent remplir une fiche de l'élève sur carton indiquant notamment leur métier, diplôme et revenus. Ces données sont ensuite entrées dans MASSAR. Cependant, deux obstacles rendent ces données inutilisables en l'état pour évaluer l'équité. Tout d'abord, il ressort des entretiens avec la DSSP que 80 % de ces données relatives au statut socio-économique sont manquantes dans MASSAR. Ceci reflète une certaine réticence des parents à donner ces informations personnelles à l'établissement. Cette réticence est également exprimée par la Direction des systèmes d'information (DSI), qui souhaite éviter que le personnel enseignant et la direction aient des préjugés sur les élèves sur la base de leur niveau social. Au-delà de ces réserves s'ajoute un deuxième obstacle à l'utilisation de ces données : leur standardisation. En effet, les parents notent actuellement leur diplôme et métier de manière déclarative. Lors de l'entrée dans MASSAR, cette information n'est pas transformée en variable catégorielle, avec des modalités bien définies. En conséquence, ces données collectées sont en pratique inutilisables car elles ne permettent pas de regrouper systématiquement les familles par catégorie de diplôme ou métier, et donc de distinguer les résultats des élèves ou les ressources allouées à l'établissement par niveau socio-économique. La DSI perçoit la normalisation de ces variables comme difficile, notamment l'occupation des parents, à cause de la large part de l'emploi informel au Maroc.

Les renseignements sur les bénéficiaires des programmes sociaux sont un proxy utile mais partiel du niveau social

Une autre information pertinente est enregistrée administrativement et figure dans la base MASSAR : il s'agit de l'aide sociale. Ainsi, il est renseigné si l'élève bénéficie de certains programmes scolaires sociaux, tels que le programme Tayssir (transferts monétaires conditionnels aux familles défavorisées) et l'internat. L'intégration des données Tayssir à MASSAR est d'autant plus intéressante du point de vue de la mesure de l'équité que depuis 2018 l'éligibilité des élèves est passée d'un ciblage géographique (communes rurales défavorisées) à un ciblage individuel, basé sur la détention de la carte du régime d'assistance médicale RAMED (MEFRA, MENPS, 2022^[5]). Ces aides sociales étant fondées sur les conditions économiques de la famille, elles constituent ainsi un proxy utile du statut socio-économique de l'élève.

Cependant, elles ne capturent qu'un aspect du niveau socio-économique (les revenus du foyer), et d'une manière relativement grossière puisque seuls les plus défavorisés sont identifiés. De plus, il est possible que tous les bénéficiaires potentiels de programmes sociaux ne bénéficient pas effectivement de ces programmes et que la variable capture donc de manière incomplète les familles désavantagées économiquement.

Les données sur le handicap sont largement manquantes

Le système MASSAR permet aux directeurs d'établissement d'indiquer les élèves souffrant de handicap depuis 2017. Ce développement est une grande avancée qui permet pour la première fois d'identifier certains élèves à besoin spécifique dans le système éducatif marocain afin de suivre leur inclusion scolaire et d'avoir une meilleure compréhension des problèmes qu'ils rencontrent. Quatre types de déficiences peuvent être spécifiées dans MASSAR : motrice, visuelle, auditive et mentale. Cependant, là également les données sont manquantes. D'après l'Instance nationale d'évaluation (INE), ceci peut être lié à trois raisons : un manque d'initiation des directeurs à la composante handicap de MASSAR, un manque de diagnostic médical du handicap, et le fait que les quatre catégories proposées ne sont pas alignées avec le cadre référentiel des classes d'éducation inclusive, pouvant engendrer une confusion chez les directeurs (Chafaqi, 2019^[6]). Le cadre référentiel des classes d'éducation inclusive spécifie en effet six types de handicaps : troubles du spectre autistique, déficience intellectuelle, infirmité motrice cérébrale, déficience auditive, déficience visuelle, et troubles des apprentissages (Ministère de l'Éducation nationale du Maroc, 2019^[7]). En conséquence, ces données semblent peu exploitées, mis à part des analyses portant sur la répartition des types de handicap par région et sexe (Chafaqi, 2019^[6]).

L'information sur les transitions linguistiques n'est pas collectée

L'appartenance des élèves à une minorité culturelle ou linguistique fait typiquement partie des facteurs de vulnérabilité auxquels les pays portent une attention spécifique (OECD, 2013^[3]). C'est une information particulièrement pertinente à collecter pour le Maroc, étant donné la présence de différences linguistiques (notamment amazigh) et du passage de l'enseignement au secondaire à la langue française, qui n'est pas la langue maternelle de la majorité des élèves. Or, selon leur bagage linguistique initial, tous les élèves n'ont pas la même facilité à progresser dans leurs apprentissages (UNESCO, 2016^[8]). Afin d'évaluer les résultats des élèves en prenant en compte ces disparités, il est important de renseigner les données concernant les transitions linguistiques, c'est-à-dire : la langue native (langue parlée à la maison) et l'année où l'élève a appris la langue d'instruction.

La réussite des élèves

Les indicateurs de réussite des élèves (réussite scolaire ainsi que le bien-être) sont au cœur d'un cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires. Au Maroc, les données fiables permettant l'évaluation des apprentissages sont actuellement très limitées, et la mesure du bien-être constitue un point aveugle. Les seules données fiables sur le niveau des élèves à l'échelle du système proviennent de l'examen du baccalauréat en 12^e année, moment où un grand nombre d'élèves ont quitté l'école. Bien que des efforts considérables aient été déployés pour développer une évaluation nationale de l'apprentissage des élèves en 6^e année du primaire et en 3^e année du secondaire collégiale à travers l'enquête du Programme national d'évaluation des acquis des élèves (PNEA), celle-ci ne fournit pas de données au niveau de tous les établissements.

Le Maroc compte deux examens externes au niveau secondaire – le Certificat du cycle secondaire collégial et le Baccalauréat, sanctionnant respectivement la fin des études du premier cycle du secondaire et du second cycle du secondaire, et déterminant le passage au cycle supérieur. Les résultats de ces épreuves sont ensuite disponibles dans la base MASSAR, qui renseigne tout l'historique du parcours académique des élèves. Le Baccalauréat est le seul de ces deux examens à avoir une composante à l'échelle nationale,

c'est-à-dire que tous les élèves marocains passent les mêmes épreuves écrites. Les épreuves du Certificat du cycle secondaire collégial sont quant à elles conçues à l'échelle régionale, chaque épreuve régionale devant répondre à un cadre de référence national. Cependant, il est apparu lors des entretiens une certaine incertitude quant à l'équivalence réelle de ces examens régionaux et au respect des cadres nationaux par les commissions d'examens. Ceci pose donc la question de la comparabilité des résultats du Certificat du cycle secondaire collégial à travers le pays. Malgré ces incertitudes, le Certificat du cycle secondaire collégial reste un indicateur utile de la performance des établissements, en particulier à l'échelle régionale. Enfin, il est à noter que cet examen est appelé à disparaître ces prochaines années (de même qu'au primaire le Certificat d'études primaires) suivant une prochaine réforme de l'évaluation. Dans ce contexte, une fiabilisation du contrôle continu et la mise en place d'évaluations nationales sans enjeu pour les élèves seront des leviers importants pour assurer le suivi des apprentissages des élèves.

Le contrôle continu n'est pas harmonisé

Les résultats des élèves aux évaluations sommatives réalisées en classe (contrôle continu) sont également disponibles dans le système d'information MASSAR, renseignées par les enseignants. Les données les plus récentes montrent que 75 % des enseignants utilisent régulièrement la base MASSAR, qui est désormais entrée dans les mœurs et pourrait ainsi constituer un formidable levier pour l'évaluation des établissements. Cependant, il existe une préoccupation sur la validité et la qualité en générale des évaluations réalisées par les différents enseignants. Les entretiens menés par l'équipe de l'OCDE en juin 2021 ont révélé que la fiabilité des notes de contrôle continu est mise en doute par l'administration marocaine, certains établissements surnotant les élèves. En effet, le faible niveau de connaissances des enseignants en matière d'évaluation, combiné à l'absence d'un cadre de référence pour le contrôle continu engendre des problèmes relatifs à la fiabilité et la validité des tests – c'est-à-dire que ceux-ci ne mesurent pas nécessairement les mêmes compétences en classe. L'absence de pratiques de modération établies aggrave encore ces problèmes.

Afin de résoudre ce problème, la loi-cadre prévoit de fournir aux enseignants les outils nécessaires à l'amélioration de la qualité des évaluations en classe, via des guides et la création d'une banque d'items. Par ailleurs, le Centre national de l'évaluation et des examens (CNEE) a entamé une étude sur les différences entre le contrôle continu et les épreuves écrites du Certificat du cycle secondaire collégial et du Baccalauréat, pour parvenir à une méthode d'harmonisation des résultats du contrôle continu. Bien qu'il s'agisse d'un exercice utile, il présente des limites en termes d'identification de stratégies pour améliorer le contrôle continu, étant donné les différentes fonctions et caractéristiques de l'évaluation en classe par rapport aux examens nationaux. L'OCDE soutient également ces efforts. Dans le cadre de la collaboration avec l'Agence MCA-Morocco, l'OCDE a fourni un appui technique au Maroc pour définir des normes et principes de qualité pour l'évaluation en classe et l'élaboration des évaluations de qualité (OCDE, 2023^[9]). Cette collaboration a aussi créé une feuille de route pour la création d'une banque d'items pour le contrôle continu. La généralisation du PNEA serait un outil puissant d'évaluation des apprentissages mais dont les objectifs ne sont pas encore clairs

Le PNEA, développé par l'Instance nationale d'évaluation (INE), évalue tous les quatre ans les apprentissages des élèves de 6^e année de primaire et de 3^e année secondaire collégial en mathématiques, science, arabe et français. Cette évaluation a pour but d'évaluer le rendement du système éducatif, et est réalisée sur un échantillon d'élèves et d'établissements. Si sa méthodologie actuelle ne permet donc pas son utilisation à des buts d'évaluation de la qualité des établissements, de futurs développements sont envisagés, qui pourraient en faire un outil central. En effet, suite à la recommandation du Nouveau modèle de développement, le Maroc examine la possibilité de généraliser le PNEA à tous les établissements scolaires marocains (Commission spéciale sur le modèle de développement, 2021^[10]), ce qui en ferait potentiellement un outil puissant pour identifier les élèves et les établissements à risque et ainsi cibler les efforts de soutien. L'ambition de faire du PNEA une évaluation exhaustive ne peut cependant se faire sans une réflexion sur les objectifs de cette généralisation : a-t-il pour but d'évaluer les apprentissages pour

informer l'évaluation de la qualité des établissements, et le cas échéant, avec quelles conséquences pour les établissements ? S'agit-il d'en faire un outil d'évaluation diagnostique pour aider les enseignants à identifier les élèves à risque et leurs carences, et pour guider l'élaboration du curriculum et de matériel didactique afin d'aider les écoles à mieux faire face aux défis majeurs ? Ou encore s'agit-il d'en faire un outil pour déterminer le passage des élèves au niveau supérieur ? De nombreuses possibilités sont envisageables, plus ou moins désirables, et le danger est d'être tenté de couvrir plusieurs objectifs à la fois afin de maximiser les rendements. En effet, ces différents objectifs potentiels ne sont pas tous compatibles et risquent de se porter respectivement préjudice, comme le montrent les exemples internationaux (OECD, 2013^[3]).

Par exemple en Bulgarie, l'évaluation nationale exhaustive génère une information à la fois au niveau du système et de l'élève, avec comme double but d'informer les politiques éducatives et les interventions (pilotage du système), et de générer de l'information susceptible d'améliorer les apprentissages au niveau de l'école et de l'élève (fonction formative). Cependant, ces objectifs sont mis en péril par une troisième utilisation de l'évaluation comme outil de sélection dans les meilleures écoles secondaires, la transformant en évaluation à fort enjeux (OECD, s.d.^[11]). Or, la présence d'enjeux importants (ex. classement des établissements, sélection des élèves) peut encourager les enseignants à enseigner uniquement en vue des tests, décourager l'innovation et remettre en question l'utilisation de l'évaluation à des fins formatives (OECD, 2013^[3]).

Les données sur l'achèvement scolaire permettent d'assurer le pilotage du système

Les données sur le redoublement et les abandons sont collectées annuellement par les directeurs d'établissement et renseignées dans MASSAR. Ces données sont utilisées notamment pour l'autoévaluation des établissements dans le cadre du PEI, ainsi que pour le pilotage du système (indicateurs de l'éducation mis en place par la DSSP qui permettent un suivi du système).

Il n'existe pas de données sur le bien-être des élèves

Le bien-être des élèves désigne les fonctions et capacités physiques, psychologiques, sociales, cognitives et matérielles dont les élèves ont besoin pour mener une vie heureuse et épanouissante (Borgonovi et Pál, 2016^[12]):

- Le *bien-être physique* fait référence à la santé physique des élèves, leur pratique d'activités sportives et d'habitudes alimentaires saines.
- Le *bien-être psychologique* inclut la perception de la vie, leur motivation, buts et ambitions.
- Le *bien-être social* inclut la qualité de la vie sociale des élèves, et notamment leurs relations avec leur famille, leurs pairs et leurs enseignants.
- Le *bien-être cognitif* désigne les compétences nécessaires pour participer à la société moderne en tant qu'apprenant, travailleur et citoyen.
- Le *bien-être matériel* se réfère aux ressources matérielles répondant aux besoins de l'enfant et soutenant ses apprentissages et son développement.

Comme dans la plupart des pays, la mesure des résultats au Maroc se focalise sur la dimension cognitive du bien-être. Pourtant, les objectifs de développement durable des Nations unies (United Nations, 2015^[13]) affirment le besoin que les systèmes éducatifs développent les compétences, valeurs et attitudes qui permettent aux élèves de devenir des citoyens en bonne santé et épanouis. De plus, il existe au Maroc des préoccupations grandissantes sur les autres dimensions du bien-être liées à la santé mentale et physique des élèves : ainsi, le pays a mis en place des cellules d'écoute pour les élèves dans les écoles, et il est également question de renforcer l'assistance psycho-sociale. Dans ce contexte, il est particulièrement utile et pertinent d'évaluer le bien-être de manière holistique, prenant en compte ces

autres dimensions, afin d'avoir un retour sur l'efficacité de ces pratiques et d'identifier les besoins des établissements.

Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage

Le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements doit renseigner sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui ont un effet bénéfique démontré sur les apprentissages des élèves. Ceci inclut le programme d'enseignement, les pratiques pédagogiques et de soutien ; les pratiques d'évaluation et de feedback ; la collaboration entre enseignants et le développement professionnel. Plusieurs sources d'information permettent actuellement de recueillir des données sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage au Maroc : les enseignants, les chefs d'établissements, et les inspecteurs pédagogiques. Cependant, les données collectées restent très limitées, et majoritairement axées sur la conformité aux programmes et instructions ministériels.

Les données collectées directement auprès des enseignants et chefs d'établissements n'informent pas sur les pratiques pédagogiques

Les enseignants et chefs d'établissement sont sollicités directement pour renseigner sur MASSAR certains aspects des pratiques d'enseignement et d'encadrement pédagogiques. Ainsi, les enseignants disposent d'un cahier de texte en ligne leur permettant de renseigner (de manière non obligatoire) leur gestion du programme et de la classe. Cet outil est principalement utilisé pour le suivi de la progression dans le curriculum. La saisie par les enseignants dans MASSAR de la progression dans le programme curriculaire est standardisée dans toutes les matières en 1^e, 2^e et 3^e année du secondaire collégial, et est amenée à être généralisée à l'ensemble des niveaux scolaires. À chaque séance, les enseignants peuvent cocher dans la plateforme la progression effectuée dans le programme prescrit. Ces données standardisées permettent au système d'émettre une alerte lorsque le retard s'accumule, à destination des enseignants et des inspecteurs pédagogiques. De manière secondaire, le cahier de texte numérique permet également aux enseignants de renseigner comment le cours s'est déroulé, de manière déclarative.

Cependant, les entretiens menés par l'équipe de l'OCDE en mai 2022 ont souligné que ni les données renseignées par les enseignants, ni celles renseignées par les directeurs d'établissement, ne permettent d'appréhender les pratiques pédagogiques. La collecte d'information est centrée sur le suivi des curricula et l'assiduité, et ne couvre pas la manière dont l'enseignant planifie ses cours, mène les activités en classe ou évalue ses élèves.

Les enseignants saisissent rarement le cahier de texte et les données saisies sont difficilement exploitables. L'exploitation de ces données afin d'améliorer les pratiques pédagogiques demeure en effet limitée : il s'agit d'identifier et de signaler systématiquement aux inspecteurs pédagogiques les enseignants très en retard dans le programme afin de leur apporter un soutien pour avancer. Or, le fait de couvrir l'entièreté du programme ne garantit pas que les élèves ont véritablement compris et maîtrisé les compétences enseignées : il est important d'avoir des pratiques pédagogiques adaptées qui maximisent l'apprentissage des élèves (ex. objectifs d'apprentissages clairs, feedback, évaluations formatives). Par ailleurs, certains champs, comme celui où les enseignants peuvent décrire le déroulement du cours sont très vagues et engendrent des réponses difficilement utilisables pour évaluer les pratiques d'enseignement, chaque enseignant étant libre d'inscrire ou non les aspects de la séance qu'il souhaite (par exemple, méthode pédagogique employée, gestion des comportements, ou difficultés des élèves). Ceci d'autant plus que les enseignants ne disposent pas de consignes claires sur les informations qu'ils sont censés entrer et qu'il n'existe pas de cadre d'exploitation de ces données, ni par les établissements ni par les acteurs externes.

De leur côté, les directeurs d'établissement peuvent renseigner, via la plateforme MASIRH, les données concernant l'assiduité de leur personnel enseignant. Cette collecte d'information est importante car l'absentéisme des enseignants au Maroc est un réel problème : les données PISA 2018 indiquent en effet

que 35 % des élèves de 15 ans sont scolarisés dans des établissements où l'apprentissage des élèves est largement entravé par l'absentéisme des enseignants et la difficulté de pourvoir tous les postes d'enseignement dans les établissements scolaires en zones rurales (OECD, 2019^[14]) (INE, 2021^[15]). Les données sur l'assiduité des enseignants permettent de cibler les visites des inspecteurs pédagogiques vers les enseignants qui sont confrontés à des difficultés, dans le cadre de ressources humaines limitées. Cependant, ces données sont souvent manquantes, comme indiqué lors des entretiens. Pour pallier cette difficulté, la DSSP est en train de retravailler le système MASIRH pour rendre obligatoire la saisie de l'absence/présence des enseignants par le directeur avant de passer à d'autres champs.

L'audit des établissements scolaires évalue les pratiques d'enseignement de manière très limitée

L'IGAP conduit des audits des établissements scolaires depuis 2014, durant lesquelles les inspecteurs remplissent une grille d'évaluation. Cette grille comporte quelques indicateurs liés aux pratiques d'enseignement : la fourniture d'activités de soutien éducatif aux élèves confrontés à des difficultés d'apprentissage, et le respect des horaires d'apprentissage et du curriculum de chaque matière. Ainsi ces données ont un champ limité. De plus, elles renseignent exclusivement sur la conformité des pratiques avec les notes ministérielles, mais n'offrent pas d'information sur la qualité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements scolaires. Ceci est notamment lié au fait que ces constats sont établis par les inspecteurs sans observations des pratiques en classe ni entretiens avec les enseignants et élèves. Enfin, il est important de noter que ces informations ne sont pas collectées de manière régulière ou fréquente, car comme indiqué au chapitre 4, l'IGAP n'a pas réalisé d'audits pédagogiques au cours des quatre dernières années en raison de ressources humaines limitées.

Les inspections pédagogiques manquent de capacités et n'ont pas de critères d'évaluation unifiés, ce qui limite grandement l'utilité de la plateforme TAFTICH

Aujourd'hui, les inspecteurs pédagogiques sont les seuls à évaluer les pratiques d'enseignement au Maroc. Ils ont pour tâche d'évaluer individuellement les enseignants et la conformité des enseignements. Pour ce faire, chaque inspecteur est chargé d'élaborer sa propre grille d'évaluation. Ainsi, les critères d'évaluation ne sont pas unifiés, ce qui est notamment lié à l'absence d'un référentiel de compétences des enseignants ou d'un cadre de qualité des pratiques d'enseignement.

La plateforme TAFTICH permet de collecter numériquement certaines informations tirées de ces inspections. L'intégration de TAFTICH à MASSAR est une grande avancée. Cependant, étant donné l'absence d'une grille d'évaluation commune, l'on manque de clarté sur la nature et le format des informations qui peuvent être rentrées par les inspecteurs dans TAFTICH. Les potentialités de TAFTICH ne sont ainsi pas exploitées dû à ce manque de standardisation. De plus, les entretiens ont révélé qu'en pratique les inspecteurs pédagogiques connaissent mal l'interface, et l'utilisent peu. Les inspecteurs décrivent un système relativement récent pour lequel ils n'ont bénéficié que d'une seule formation à distance (visant à apprendre à faire des modifications sur TAFTICH). Des formations complémentaires semblent ainsi nécessaires pour permettre à TAFTICH de jouer son rôle dans l'évaluation des établissements.

Enfin, le manque de ressources humaines est également criant et ne permet pas aux inspecteurs de réaliser les deux visites réglementaires par enseignant. Or, il est impératif d'avoir des mesures régulières de la qualité des enseignements pour assurer un suivi et permettre notamment d'apprécier l'évolution des pratiques.

Les ressources et l'environnement scolaire

L'environnement ou climat scolaire est un concept multidimensionnel. La sûreté des élèves et l'environnement institutionnel sont deux dimensions importantes (OECD, 2019^[14]) :

- *La sûreté des élèves* : inclut les comportements à risque (tels que l'usage de drogues), le harcèlement, les problèmes disciplinaires, et les stratégies menées par l'établissement pour prévenir et remédier à ces problèmes ;
- *L'environnement institutionnel* : inclut les ressources matérielles et humaines telles que les infrastructures et ressources didactiques, ainsi que la taille des classes ou de l'école.

Actuellement, les données disponibles au Maroc sur l'environnement scolaire concernent uniquement cette dernière catégorie (les ressources). Étant donné l'influence des autres aspects sur le bien-être et la réussite académique des élèves (OECD, 2019^[14]), il est important d'en tenir compte dans l'évaluation des écoles marocaines. Un bon environnement scolaire doit être inclusif et assurer la sécurité, la sûreté et la bonne santé des élèves.

Les données sur les ressources matérielles de l'établissement n'informent pas sur leur qualité et utilisation

Les données sur les ressources matérielles et infrastructures de l'établissement sont recensées par les directeurs et entrées dans le système d'information GRESA. Ceci comprend les infrastructures de base (type de construction, clôture, alimentation en eau, électricité, et connexion au réseau d'assainissement, superficie, connexion internet, nombre de salles de classe), les infrastructures dédiées à l'appui social (existence d'une cantine et d'un internat), mais également l'existence de structures de gestion administrative et associatives (Conseil pédagogique, association de parents, centre d'appui psychique et social). Enfin, un indicateur des équipements numériques est en développement par la DSSP en partenariat avec le programme GENIE. La limite principale de ces données est qu'elles sont collectées sur un mode binaire (existence ou non-existence des ressources). Ainsi, il n'y a guère d'information sur la qualité et l'utilisation de ces ressources. Par exemple, l'existence d'une connexion internet peut recouvrir diverses réalités : une connexion uniquement présente dans la salle du directeur n'a aucune utilité pédagogique, et est à distinguer d'une connexion disponible pour les élèves dans la salle multimédia. Par ailleurs, il est à noter que les infrastructures de base ne comprennent pas d'informations concernant les toilettes de l'établissement – un manque à combler étant donné leur importance dans la création d'un environnement scolaire de qualité pour les élèves.

Les inspections des services matériels et financiers ne sont pas réalisées selon des critères unifiés

De leur côté, les inspecteurs des services matériels et financiers évaluent, lors de leurs audits d'établissements, la qualité des services matériels (approvisionnement des internats, qualité des menus de la restauration collective, bâtiment, nettoyage, propreté). Ces informations permettent d'identifier les établissements ayant besoin de soutien et des ressources supplémentaires. Cependant, ces inspections ne sont pas réalisées en fonction de critères unifiés. Les inspecteurs sont libres d'élaborer leurs propres grilles d'évaluation (mais ce n'est pas obligatoire), qui peut être différente de visite en visite selon la mission. Il n'existe donc pas de grille d'évaluation commune, ni même de directives guidant l'élaboration des grilles individuelles. Comme mentionné pour les inspections pédagogiques, l'absence de critères communs rend impossible la comparaison entre établissements et le suivi systématique des ressources et infrastructures disponibles à l'établissement, et rend difficile pour les AREF et les DP l'identification des établissements ayant besoin de soutien et de ressources supplémentaires.

Les données sur la sûreté des élèves sont en cours de développement

Afin de pallier le manque de données sur la sûreté des élèves au sein de l'établissement scolaire, la DSI a prévu d'inclure dans le plan de développement de MASSAR l'ajout d'informations sur les phénomènes comportementaux néfastes dans l'établissement, tels que la violence scolaire, le rejet de l'autre, et le tabagisme. La collecte de telles données permettrait d'identifier les établissements où la sûreté et le bien-être des élèves sont mis en péril par ces comportements afin d'apporter le soutien nécessaire. À ce stade il semble que l'informant sera le chef de l'établissement. Cependant, il n'est pas certain que le directeur soit la personne la mieux placée pour informer sur ces phénomènes. Les études sur le sujet questionnent en général directement les élèves, leurs pairs, leurs enseignants, et/ou leurs parents, en privilégiant la triangulation de ces diverses sources d'information (Hymel et Swearer, 2015^[16]). Par ailleurs, il semble qu'aucune des informations collectées ne permet d'évaluer les mesures prises par l'établissement pour assurer la sûreté et la sécurité des élèves ; leur bonne santé ; et pour garantir l'inclusion de tous.

La gouvernance et la direction de l'établissement

La gouvernance et direction de l'établissement scolaire constitue le dernier pilier de la qualité des établissements. Ceci inclut la direction stratégique, la promotion d'un dialogue professionnel et d'apprentissage par les pairs pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, et la promotion d'une culture d'établissement de respect mutuel et d'ouverture sur l'environnement immédiat. Au Maroc, les inspecteurs des services administratifs et financiers sont les seuls à renseigner sur certains aspects de la gouvernance de l'établissement, mais leurs critères d'évaluation ne sont pas uniformisés. L'absence de collecte de données sur le leadership de l'établissement constitue une lacune importante dans les données existantes pour l'évaluation de la qualité.

Les données sur la planification et gestion des ressources matérielles et humaines sont limitées et les critères de collecte par les inspecteurs ne sont pas unifiés

Les directeurs d'établissement renseignent sur la plateforme MASSAR les éléments nécessaires à la planification : nombre d'élèves, d'enseignants et de personnel administratif. Un ratio élève/personnel administratif et élève/personnel enseignant est ainsi calculé et fait partie des indicateurs de pilotage du système éducatif utilisés par le Ministère. Pour autant, la manière dont ils utilisent ces informations pour la planification n'est pas évaluée. Par ailleurs, les inspecteurs des services matériels et financiers évaluent pendant leurs audits les recettes des établissements scolaires et la gestion des comptes, ainsi que la gestion des ressources humaines, en liaison avec le personnel d'intendance. Cependant, ces inspecteurs ne disposent pas de critères d'évaluation unifiés, rendant difficile la comparaison entre établissements et leur suivi.

Les données sur le leadership de l'établissement ne sont pas collectées

Il n'existe à ce jour aucune mesure du leadership d'un établissement, telles que la mise en place d'une vision, d'un climat collaboratif, ou de pratiques d'autoévaluation au niveau de l'établissement. Or, une direction solide est essentielle à l'amélioration de l'environnement scolaire, des pratiques d'enseignement et d'apprentissage et de la réussite des élèves. Les chefs d'établissements soutiennent cette amélioration via la définition de la vision et des objectifs de l'école, l'observation des enseignements, le soutien au développement professionnel des enseignants et la collaboration avec eux (Schleicher, 2015^[17]). Ainsi, il est crucial de développer une collecte de données sur le leadership de l'établissement dans les écoles marocaines.

Moyens pour améliorer la collecte des données sur la qualité des établissements scolaires au Maroc

Comment améliorer la collecte de données contextuelles pour permettre d'évaluer l'équité et l'inclusion et d'effectuer des comparaisons contextualisées ?

L'équité est un critère indissociable de la qualité d'un établissement scolaire, et est l'un des piliers de la Vision 2015-2030 et de la loi-cadre de l'éducation. Afin d'évaluer l'équité au sein des établissements au Maroc et de jauger la qualité des établissements de manière équitable (prenant en compte le contexte social des établissements, pour chaque indicateur), il est nécessaire de recueillir une mesure du statut socio-économique des élèves, ainsi que des principaux facteurs de vulnérabilité.

Recommandation 5.1 : Mieux mesurer le statut socio-économique afin d'évaluer l'équité au sein des établissements et d'établir des comparaisons justes entre établissements

Une véritable mesure du statut socio-économique des élèves n'est actuellement pas disponible pour les acteurs de l'éducation. Si MASSAR rassemble effectivement des informations sur le diplôme, métier, et revenus des parents, celles-ci ne sont pas standardisées et sont largement manquantes. Ces deux obstacles peuvent prendre du temps à surmonter. Sur le court terme, il est donc recommandé de créer une mesure proxy du niveau social grâce aux données sur les bénéficiaires des programmes sociaux scolaires. Sur le moyen terme, ces indicateurs pourront être remplacés par une véritable mesure du statut socio-économique, ciblant l'informant le plus fiable et minimisant les données manquantes.

Action 5.1.1 : Créer un indicateur proxy du niveau social grâce aux données sur les bénéficiaires des programmes sociaux présentes dans MASSAR

Le fait qu'un élève bénéficie d'un programme d'appui social (Tayssir, internat, etc.) est une mesure proxy du statut socio-économique des familles (car conditionnel à leur niveau de revenus) dont la collecte fait consensus et n'est pas considérée comme sensible, contrairement à la collecte du niveau d'éducation, des revenus ou du métier. Elle est par ailleurs déjà intégrée au système MASSAR et est a priori bien renseignée puisqu'émanant de l'administration. Il s'agit donc d'une variable de choix pour une mesure partielle du niveau socio-économique des élèves disponible rapidement, en attendant d'avoir les moyens de collecter une mesure fiable du statut socio-économique. Une possibilité d'utilisation est de construire une variable composite, indiquant par exemple si l'élève bénéficie d'au moins un programme social. Cette variable permettrait une première identification des élèves économiquement défavorisés afin d'évaluer si les élèves de tous niveaux socio-économiques bénéficient effectivement d'une éducation de qualité. Au niveau de l'établissement, le pourcentage de tels élèves au sein de l'établissement pourra être calculé pour évaluer le niveau socio-économique moyen et ainsi permettre une comparaison juste entre établissements scolaires de même niveau socio-économique.

Cette variable ne serait cependant qu'une mesure limitée du statut socio-économique, fondée uniquement sur les revenus de la famille. De plus, elle n'identifie que les élèves les plus désavantagés. Or, dans la perspective de comparer justement la performance des établissements, il est important de pouvoir distinguer les établissements où le niveau socio-économique est élevé versus moyen. À plus long terme, il faudra donc préparer une collecte de telles information au niveau de la famille.

Action 5.1.2 : Cibler le meilleur informant du statut socio-économique de la famille

Sur le moyen à long terme, il est nécessaire d'avoir accès à une mesure plus fine et fiable du statut socio-économique, distinguant différents groupes le long du continuum (et pas seulement les plus désavantagés), et prenant en compte les autres dimensions du niveau socio-économique (éducation, métier des parents). Afin de maximiser la fiabilité d'une telle mesure, de minimiser au possible la charge

pour les acteurs, et d'éviter les doublons ainsi que les données manquantes, il est important de cibler le meilleur informant du statut socio-économique. Deux solutions sont présentées :

- 1) Évaluer la faisabilité d'une liaison des données MASSAR avec les données de la Caisse nationale de la sécurité sociale (CNSS).

En premier lieu, il est recommandé d'évaluer la faisabilité de lier les données MASSAR avec les données de la CNSS, via le numéro de la carte nationale d'identité de l'élève et l'identifiant MASSAR. Cette solution, évoquée par la DSSP en entretiens, serait optimale pour obtenir les données concernant le statut socio-économique de l'élève, car ceci réduirait les doublons et la charge sur les parents et établissements (ceux-ci n'auraient pas besoin de collecter cette information eux-mêmes). Ceci nécessite de recenser les mesures exactes disponibles dans la base de données du CNSS, d'évaluer le taux de couverture (en particulier des familles travaillant dans l'économie informelle), et la faisabilité technique de lier les deux bases de données.

- 2) Surveiller le remplissage des fiches élèves pour réduire les non-réponses.

S'il s'avère que le taux de couverture est trop faible ou que la liaison entre les données MASSAR et CNSS n'est pas réalisable, il faudra alors se focaliser sur la collecte des données socio-économiques via les parents eux-mêmes, comme c'est déjà le cas avec la fiche élève remplie en début d'année. Le défi consiste à réduire le taux de non-réponses, qui avoisine actuellement les 80 % selon la DSSP. À cette fin, il est recommandé d'assister les parents lorsqu'ils remplissent la fiche élève le jour de l'inscription de leur enfant. Le personnel de l'établissement doit veiller à ce que le niveau d'éducation des deux parents (diplôme obtenu) et leur métier soit dûment renseigné lorsqu'ils récupèrent la fiche, et revenir vers les parents si ce n'est pas le cas. Les parents analphabètes doivent être directement assistés dans le remplissage de la fiche par le personnel. Ces données doivent ensuite être entrées dans la base MASSAR par le personnel de l'établissement.

Action 5.1.3 : Collaborer avec l'Observatoire national du développement humain (ONDH) pour créer des variables composites standardisées de statut socio-économique au niveau élève et établissement

Afin de créer une variable composite du statut socio-économique, les données sur l'éducation et le métier collectées au niveau élève (via le CNSS ou la fiche parents) doivent être codées de manière standardisée. Les catégories standards choisies doivent être pertinentes pour le contexte marocain. Afin de faire les meilleurs choix de catégorisation de ces variables et de construction de la variable composite, il est recommandé de collaborer avec les analystes de l'ONDH, qui ont les connaissances les plus précises sur la définition de la pauvreté au Maroc. Sur la base de ces variables d'éducation et de métier standardisées, une variable composite pourra être créée, intégrant également l'éligibilité aux programmes d'aide sociale. Cette variable composite de statut socio-économique pourra être utilisée directement par les directeurs pour évaluer l'équité au sein de leur établissement. Au niveau des DP et des AREF, il sera intéressant en revanche de construire une variable agrégée de statut socio-économique au niveau de l'établissement (moyenne des élèves de l'école). Une telle variable serait également intéressante pour les établissements eux-mêmes, afin de se comparer aux écoles de caractéristiques similaires.

Recommandation 5.2 : Informer sur les facteurs de vulnérabilité des élèves

En plus du statut socio-économique, le cadre d'indicateurs pour l'évaluation de la qualité des établissements doit prendre en compte d'autres facteurs de vulnérabilité, en premier lieu desquels le handicap et les transitions linguistiques.

Action 5.2.1 : Aligner la mesure du handicap avec le cadre référentiel des classes d'éducation inclusive et éduquer le personnel enseignant sur les troubles neurodéveloppementaux

En vue d'évaluer l'équité et l'inclusivité des établissements marocains, il est nécessaire de collecter une information de qualité sur les troubles et handicap des élèves. En effet, le cadre d'indicateurs de la qualité doit pouvoir évaluer si les établissements fournissent une éducation adaptée et de qualité à tous les élèves, et en particulier aux élèves souffrant de handicap, et d'identifier les aspects où des améliorations peuvent être faites pour l'inclusion de ces élèves.

- **Aligner les données MASSAR avec le cadre référentiel des classes d'éducation inclusive :** afin d'éviter la confusion chez les directeurs d'établissement et de réduire les non-réponses, mais également de construire une collecte de données cohérente avec les directives du Ministère pour assurer le suivi de ces dernières, il est nécessaire d'aligner les données sur le handicap dans MASSAR avec le cadre référentiel des classes d'éducation inclusive (Ministère de l'Education nationale du Maroc, 2019^[7]). Ce cadre spécifie six types de handicaps : troubles du spectre autistique, déficience intellectuelle, infirmité motrice cérébrale, déficience auditive, déficience visuelle, et troubles des apprentissages. En comparaison, si MASSAR comporte bien les catégories déficience motrice, auditive et visuelle, elle ne distingue pas les différents troubles du neurodéveloppement, les groupant dans une même catégorie (déficience mentale). Or, il est important de distinguer une déficience intellectuelle, d'un trouble du spectre autistique et d'un trouble des apprentissages, car les solutions de soutien et suivi à mettre en place ne seront pas les mêmes. Enfin, bien que le cadre référentiel ne mentionne pas le trouble de déficit de l'attention et hyperactivité (TDAH), il semble important de rajouter une telle catégorie dans MASSAR, ce trouble étant également associé à des difficultés scolaires et nécessitant des approches particulières en classe (Mezzanotte, 2020^[18]). Même en l'absence de système de diagnostic bien établi, la présence de la composante handicap dans MASSAR et ses différentes catégories devrait servir de moyen d'éducation du personnel éducatif à l'existence de ces troubles et entamer une réflexion dans l'établissement au sujet de l'inclusion.
- **Sensibiliser le personnel enseignant aux troubles neurodéveloppementaux :** afin que cette variable sur le handicap soit bien renseignée dans MASSAR et permette d'identifier l'ensemble des enfants concernés, il doit y avoir un système de diagnostic bien établi. Or, le manque de diagnostic médical des troubles du neurodéveloppement au Maroc est un sérieux problème (Chafaqi, 2019^[6]). Les causes du sous-diagnostic sont nombreuses et complexes, et liées à des obstacles venant de plusieurs parties (milieu médical, éducatif, familial) (Chafaqi, 2019^[6]). Du côté du milieu éducatif, il est nécessaire d'éduquer le personnel enseignant aux symptômes des troubles du neurodéveloppement, et notamment comment ils peuvent se manifester en milieu scolaire, via l'élaboration d'une formation et d'un guide pratique. Par exemple, le ministère de l'Éducation de la province de Colombie Britannique au Canada a élaboré un guide à destination des enseignants pour les aider à soutenir les élèves souffrant de troubles des apprentissages (Ministry of Education of the Province of British Columbia, 2011^[19]). En Italie, la région de la Lombardie a mis en place une formation pour les enseignants ayant au moins un élève souffrant de TDAH, visant à développer chez les enseignants la capacité d'observer et d'interpréter correctement le comportement de l'élève en classe ; de créer un environnement qui soutient les apprentissages de l'élève ; et d'utiliser des outils et stratégies favorisant l'intégration de l'élève dans la classe (Regione Lombardia, 2013^[20]). Le personnel enseignant doit être en mesure d'identifier un enfant à risque, et de relayer l'information au psychologue scolaire et aux parents pour que l'enfant soit aiguillé vers un pédopsychiatre afin d'établir un diagnostic.

Action 5.2.2 : Mieux appréhender les questions relatives aux transitions linguistiques

Comme mentionné dans la section précédente, la question des transitions linguistiques (si la langue maternelle de l'enfant correspond à la langue d'instruction, ou si l'enfant a appris la langue d'instruction) est particulièrement importante à prendre en compte dans la mesure de la qualité des apprentissages et des enseignements au Maroc, donnée qui n'est pour le moment pas collectée. Ainsi, il est recommandé d'intégrer dans la fiche élèves que les parents remplissent à l'inscription une question sur la langue parlée à la maison et quand l'élève a appris la langue d'instruction. Le personnel de l'établissement devra veiller à ce que cette information soit bien remplie par les parents et les solliciter si ce n'est pas le cas. Les parents analphabètes devront être directement assistés dans le remplissage de la fiche par le personnel. Cette donnée devra ensuite être renseignée dans MASSAR.

Comment améliorer et diversifier les mesures de la réussite des élèves ?

La mesure de la réussite des élèves constitue le cœur et le point d'entrée du cadre d'indicateur de la qualité des établissements. Aussi, il est important pour le Maroc d'améliorer la mesure des apprentissages scolaires, notamment via une fiabilisation des contrôles continus et la création d'évaluations exhaustives à faible enjeu. Par ailleurs, la compréhension de ce qu'est la réussite d'un élève doit être élargie au bien-être et en conséquence les mesures de la réussite doivent être diversifiées.

Recommandation 5.3 (moyen-terme) : Améliorer la mesure des apprentissages scolaires

Les données permettant d'évaluer les apprentissages de manière fiable et valide au Maroc sont actuellement très limitées : le Baccalauréat est la seule épreuve que l'on peut utiliser pour comparer les résultats des élèves entre établissements. Dans ce contexte, il est important de tirer parti de la généralisation du PNEA et de fiabiliser les contrôles continus. Le PNEA généralisé serait la source de prédilection pour renseigner le cadre d'indicateurs de la qualité proposé dans ce rapport (notamment le domaine 1 sur les résultats d'apprentissage des élèves), tandis qu'un contrôle continu plus fiable aiderait les enseignants à mieux adapter leur enseignement aux besoins des élèves.

Action 5.3.1 : Généraliser un PNEA réduit en primaire et secondaire ayant pour but d'évaluer la performance des élèves au niveau de l'établissement

Le Nouveau modèle de développement a émis la suggestion d'une généralisation du PNEA. Ceci serait une évolution positive à condition qu'il conserve sa nature d'évaluation à faible enjeu, avec comme objectifs principaux : l'évaluation des apprentissages au niveau des établissements ; l'identification des établissements, des élèves à risque et des établissements exemplaires (par exemple avec une forte proportion d'élèves résilients). Ceci permettra d'identifier les bonnes pratiques et de soutenir les établissements et les élèves en difficulté. Ce PNEA généralisé devrait être réduit uniquement aux tests évaluant les compétences scolaires ainsi qu'à un questionnaire réduit informant sur le bien-être des élèves, afin de minimiser la charge pour les établissements. Les années préconisées par le Pacte national de développement à paraître (fin de la 2^e, de la 4^e, et de la 6^e année du primaire) sont pertinentes ; cependant pour éviter de mobiliser trop de temps pour les élèves et les enseignants, il pourrait être judicieux d'alterner les niveaux selon les années (avec par exemple une évaluation annuelle pour la fin de la 2^e année puis alternativement la 4^e et la 6^e année). Il conviendrait de plus d'évaluer les apprentissages des élèves de la 2^e année du secondaire collégial, afin d'avoir une évaluation standardisée au niveau du collège en prévision de l'annulation prochaine du Certificat du cycle secondaire collégial. Les résultats de ces évaluations nationales devront être entrés dans MASSAR.

Précisons qu'il convient d'éviter une évaluation des élèves en 3^e année du secondaire collégial qui viendrait remplacer le Certificat du cycle secondaire collégial, car cette évaluation ne doit pas avoir une fonction de certification pour éviter les dérives d'un examen à enjeux élevés, comme dans l'exemple de la

Bulgarie décrit ci-dessus. Lorsqu'il supprimera le Certificat du cycle secondaire collégial, le Maroc devra réfléchir soigneusement à la manière de certifier les élèves et de déterminer leur passage au lycée.

Enfin, concernant le contenu des tests : le Nouveau modèle de développement propose l'introduction de compétences de sortie à la fin de chaque cycle. Il semble pertinent d'aligner un futur PNEA généralisé sur ces compétences (de même que l'ensemble des évaluations), qui doivent au préalable être traduites en niveau de performance. Ainsi, les résultats du PNEA généralisé devraient pouvoir indiquer le degré d'acquisition des compétences, et le score par compétence pourra être entré dans MASSAR. Ceci permettra notamment à l'enseignant d'identifier les lacunes des élèves et d'adapter leurs pratiques. C'est par exemple le cas des évaluations exhaustives des acquis et besoins en 1^e et 2^e année du cycle primaire (AEP) et en CE1 en France, qui évaluent diverses compétences de base dans le domaine de la lecture et des mathématiques, et offrent à l'enseignant une vision d'ensemble des besoins des élèves dans ces domaines.

Action 5.3.2 : Améliorer la qualité du contrôle continu pour suivre et améliorer l'apprentissage des élèves

Le contrôle continu est la principale forme d'évaluation des élèves en classe. Ainsi, il doit servir pour évaluer les acquis des élèves, et pour fournir un retour d'information constructif aux enseignants, aux élèves, aux parents, et aux chefs d'établissement pour améliorer l'apprentissage des élèves. L'OCDE a proposé un Cadre de Référence pour le contrôle continu, (OECD, non publié^[21]) et a fourni plusieurs recommandations pour améliorer la qualité et la fiabilité des épreuves de contrôle continu afin que les résultats puissent être comparables entre établissements et reflètent le plus fidèlement possible les niveaux d'acquisition des compétences. Ces recommandations comprennent : promouvoir une culture de collaboration entre les enseignants dans l'élaboration des épreuves de contrôle continu ; établir des normes communes pour le contrôle continu précisant ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire à chaque niveau scolaire, et définir leur degré de maîtrise des connaissances et des compétences. De plus, il est recommandé de fournir aux enseignants des outils et des ressources (ex. guides, banque d'items à titre illustratif) afin d'améliorer leurs compétences, tout en préservant leur autonomie pédagogique. Finalement, plusieurs actions pourraient améliorer les conditions de passation et de notation, notamment : la définition des conditions de passation des évaluations sommatives pour améliorer leur fiabilité ; l'élaboration d'une échelle de notation univoque pour accompagner les normes d'évaluation, ainsi que l'introduction des pratiques de modération au niveau des établissements ou des régions.

Recommandation 5.4 : Renseigner sur le bien-être physique, psychologique et social des élèves

Le Maroc, comme de nombreux pays, ne mesure actuellement pas le bien-être des élèves comme un aspect de leur réussite. Or les établissements ont un rôle essentiel à jouer dans le développement global des élèves, en fournissant un environnement propice à leur bien-être psychologique, physique et social. Afin d'intégrer progressivement le bien-être des élèves dans la compréhension et la mesure de la réussite des élèves au Maroc, il est nécessaire de l'inclure clairement comme un objectif des établissements et d'instaurer une culture de l'évaluation de cette dimension. La Nouvelle-Zélande, par exemple, inclut explicitement dans son cadre d'évaluation des établissements, parmi les résultats, le bien-être physique et mental des élèves (voir Encadré 5.1).

Encadré 5.1. La prise en compte du bien-être dans le cadre d'évaluation des établissements en Nouvelle-Zélande

Le cadre d'évaluation des établissements en Nouvelle-Zélande adopte une approche holistique du développement et de la réussite des élèves. Il insiste sur le fait que les indicateurs liés au bien-être « sont importants en tant que tels, en plus d'être essentiels à la réussite et au progrès scolaire ». L'indicateur en question informe si les élèves sont « socialement et émotionnellement compétents, résilients et optimistes sur le futur ». Les élèves remplissant ces conditions :

- « Ont un sentiment d'appartenance et une connexion à l'école, leurs amis et la communauté
- Se sentent inclus, que l'on se soucie d'eux, et en sécurité
- Établissent et maintiennent des relations positives, respectent les besoins des autres et montrent de l'empathie
- Sont capables de prendre un rôle de leadership et de prendre des décisions informées et responsables
- Sont physiquement actifs et mènent un mode de vie sain
- S'autorégulent et démontrent de l'auto-efficacité
- Sont résilients et capables de s'adapter à des contextes nouveaux et changeants »

Source : (Education Review Office, 2016^[22])

Action 5.4.1 : Collecter des données sur le bien-être des élèves

Afin d'évaluer le bien-être physique, social et psychologique des élèves marocains, à court terme, les établissements scolaires peuvent déployer un questionnaire anonyme auprès des élèves. À plus long terme, ce questionnaire peut être intégré dans le futur PNEA généralisé. Celui-ci pourrait inclure des questions qui aident à appréhender les compétences d'autorégulation des émotions, les relations des élèves avec leurs camarades et la communauté scolaire, leur sentiment d'appartenance et de connexion à l'établissement ainsi que leur pratique d'activité physique et leurs habitudes alimentaires. Des questions portant sur la violence physique et verbale, le harcèlement (y compris le cyberharcèlement) et les comportements néfastes, tels que le tabagisme, peuvent également être intégrées, afin de fournir des informations plus objectives sur le climat scolaire (voir Action 5.7.1 : Préciser et enrichir la mesure de la violence et des comportements néfastes prévue dans MASSAR).

Comment enrichir les évaluations des pratiques pédagogiques ?

Comme nous l'avons vu, l'évaluation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage est grandement limitée par l'absence de critères d'évaluation unifiés, ainsi que par le manque de données sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Dans ce cadre, il est important de développer des grilles d'évaluation communes des enseignants, et de s'appuyer sur des enquêtes auprès des enseignants, des observations de classe entre pairs et des groupes de discussion pour diversifier les informations collectées sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Recommandation 5.5 : Collecter des informations qualitatives sur les pratiques pédagogiques à l'aide d'une grille commune

La mise en place d'une grille commune pour l'évaluation des enseignants et des établissements est nécessaire pour veiller à ce que les inspections pédagogiques se concentrent sur les pratiques qui contribuent à la qualité de l'apprentissage, et que les enseignants prennent conscience des bonnes pratiques pédagogiques. Ces grilles devront être fondées sur le cadre d'indicateurs.

Action 5.5.1 : Utiliser le cadre d'indicateurs comme base au développement d'une grille d'inspection des enseignements et des apprentissages intégrée dans TAFTICH

Sur la base du cadre d'indicateurs proposé dans le chapitre 2, il est recommandé de développer une grille d'inspection des pratiques pédagogiques des enseignants pour les inspections menées par les inspecteurs pédagogiques. Cette grille pourrait rendre les pratiques d'inspection et d'encadrement des établissements plus uniformes et fiables. En prenant comme point de départ le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements, il s'agira de s'accorder et de développer, en consultation avec les inspecteurs, les indicateurs présents dans la grille d'inspection que tout inspecteur pédagogique doit remplir. Enfin, elle doit être complétée par des formations dédiées et des instructions claires sur les instruments d'évaluation à mobiliser et la manière de mener les inspections. Par exemple, au Royaume-Uni, l'Ofsted, organisme responsable des inspections, met à disposition des inspecteurs un guide pratique rassemblant, entre autres, les procédures à suivre avant, pendant, et après l'inspection ; le cadre d'indicateurs qui doit être suivi pour l'inspection, les sources d'informations à convoier (ex. observations en classe, entretiens avec les différents acteurs), et les points d'attention particuliers pour chaque domaine (Ofsted, 2017^[23]).

Étant donné que les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et de leadership sont généralement évaluées par le biais d'observations qualitatives, l'objectif principal de cette grille serait d'assurer que les inspections pédagogiques se concentrent sur les dimensions les plus importantes de la qualité et donnent lieu à un retour d'information constructif pour l'amélioration. Certains éléments de cette grille peuvent être informatisés via la plateforme TAFTICH et liés aux données MASSAR. Il est important de noter que si les inspecteurs pédagogiques sont mobilisés en tant qu'accompagnateurs des établissements scolaires, comme préconisé dans le chapitre 4, cette grille serait principalement utilisée comme un outil formatif d'aide à l'amélioration et non pas un outil d'évaluation à enjeux élevés.

Action 5.5.2 : Intégrer au cahier de texte numérique des enseignants un set court de questions à choix multiples sur leurs pratiques pédagogiques

La montée en capacité des inspecteurs et la constitution d'une véritable pratique d'évaluation des enseignements est un long processus. Afin de disposer rapidement d'informations sur les pratiques des enseignants, une solution sur le court terme pourra être de déployer des questionnaires courts auprès des enseignants et utiliser les résultats pour alimenter une réflexion collective au sein de l'établissement sur les pratiques actuelles et les améliorations nécessaires.

MASSAR comporte actuellement un cahier de texte numérique intégrant un module renseignant sur le degré de complétion du curriculum par l'enseignant. Ce module est standardisé (les enseignants n'ont qu'à cocher les parties du programmes couvertes). De même, la partie concernant les pratiques pédagogiques pourrait être standardisée. Il s'agirait de compléter le champ de réponse libre par un petit set de questions à choix multiples renseignant sur les pratiques suivantes : feedback, évaluation formative et de diagnostique (notamment, l'utilisation du programme d'évaluation des prérequis), apprentissage collaboratif, soutien scolaire (notamment pratiques de stratégies comme la réponse à l'intervention), instruction directe, enseignement des stratégies d'apprentissage, de la métacognition et autorégulation, ainsi que l'utilisation du matériel pédagogique. Étant donné que le Maroc participe à l'enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), certaines des questions incluses dans TALIS pourraient être utilisées pour concevoir ces questionnaires courts. Notamment, les

questionnaires TALIS destinés aux enseignants comportent des questions sur les pratiques pédagogiques des enseignants (OECD TALIS, 2018^[24]). Ces données viendraient ainsi compléter les données observationnelles collectées par les inspecteurs pédagogiques, et permettraient une première prise de conscience des bonnes pratiques pédagogiques par les enseignants et un support à l'autoévaluation des établissements, en attendant la montée en capacité des inspecteurs pédagogiques (en compétence et en nombre). Ces pratiques pourraient être renseignées trimestriellement, afin de ne pas imposer une charge trop importante aux enseignants en demandant une réponse à chaque cours, comme c'est le cas concernant le curriculum. Les résultats agrégés pourraient être utilisés par l'équipe pédagogique de l'établissement pour réfléchir collectivement aux pratiques actuelles et aux améliorations nécessaires.

Afin d'assurer l'utilisation effective des questionnaires par les enseignants et les inspecteurs pédagogiques, ainsi que leur utilité, il est important qu'ils soient conçus en collaboration. Une co-construction entre enseignants et inspecteurs est donc nécessaire.

À moyen terme, cette stratégie devrait être remplacée par des observations collaboratives en classe, au cours desquelles les enseignants démontrent des pratiques pédagogiques, apprennent les uns des autres et réfléchissent collectivement aux bonnes stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Comment améliorer et développer l'évaluation de l'environnement scolaire ?

Les données collectées actuellement au Maroc sur l'environnement scolaire concernent uniquement les ressources matérielles et les infrastructures. De plus, ces données ne permettent pas d'évaluer de façon nuancée la qualité de ces ressources. L'amélioration de l'évaluation l'environnement scolaire devra donc se faire sur deux axes : d'une part, il faut affiner et enrichir les mesures des ressources matérielles et des infrastructures ; d'autre part, il est nécessaire de commencer à évaluer le climat scolaire.

Recommandation 5.6 : Enrichir et évaluer de manière plus nuancée la qualité des infrastructures et des ressources matérielles

L'évaluation des infrastructures et ressources matérielles dans les établissements marocains est actuellement limitée, car il n'y a pas d'information collectée systématiquement sur la qualité de ces ressources et leur utilisation. De plus, les ressources ne sont pas évaluées sous l'angle de l'inclusivité. L'amélioration de la mesure de ces ressources, prenant en compte ces aspects, pourra s'appuyer sur un développement de la base GRESA et une standardisation des évaluations menées par les inspecteurs des services matériels et financiers.

Action 5.6.1 : Développer les données collectées dans GRESA

Le système GRESA informe actuellement sur la présence ou l'absence de plusieurs types d'infrastructures et ressources de base. Si ces données permettent d'identifier les établissements les plus en difficulté (qui ne disposent pas de ces ressources), elles ne permettent pas de distinguer différents niveaux de qualité parmi ceux qui ont accès à ces ressources. Ainsi, il importe de renseigner sur la qualité de la ressource et son utilisation. Par exemple, dans le module « Gestion administrative », il n'est pas suffisant de renseigner l'existence d'un centre d'appui psychique et social ou d'une association sportive. Il est nécessaire de compléter ces données par une évaluation des actions et résultats de ces centres, par exemple via la proportion d'élèves inscrits et la fréquence des activités proposées. De même, concernant les informations sur le matériel informatique dans le projet d'indicateur développé conjointement par la DSSP et GENIE, il est important de ne pas se centrer uniquement sur le nombre d'ordinateurs dont dispose l'établissement, mais de prendre en compte également leur utilisation (ex. vétusté, mise à disposition des élèves, utilisation à des fins pédagogiques par les enseignants).

Enfin, il est important de renseigner également dans GRESA le nombre de blocs sanitaires/toilettes par élèves et personnel, s'ils sont fonctionnels et propres, et s'il y a des toilettes séparées pour les filles et garçons.

Action 5.6.2 : Utiliser le cadre d'indicateurs comme base au développement d'une grille d'inspection des services matériels et financiers

De même que pour les inspections pédagogiques et les audits d'établissement, il est important de standardiser les pratiques d'inspection des services matériels et financiers. Le développement d'une grille d'inspection devra se fonder sur le cadre d'indicateurs. Idéalement, cette grille devra être informatisée et liée aux données de GRESA afin de les compléter. Ceci permettra d'établir un suivi et une comparaison des ressources matérielles des établissements afin d'identifier les besoins et y remédier.

Action 5.6.3 : Évaluer les mesures prises par l'établissement pour assurer l'inclusion des élèves à besoin particuliers

Au-delà d'un recensement des élèves avec un handicap et ayant des besoins particuliers, il est important, notamment dans le cadre de l'autoévaluation, d'évaluer la capacité des établissements à prendre en charge ces élèves. Ceci implique de collecter des données notamment sur les infrastructures et ressources matérielles nécessaires à l'accueil d'élèves handicapés, ainsi que sur la formation du personnel enseignant à leur prise en charge éducative. Ces données pourront être collectées par les inspecteurs des services matériels et financiers et faire partie intégrante de la grille d'évaluation.

Recommandation 5.7 : Évaluer le climat scolaire

Le climat scolaire est actuellement un point aveugle de l'évaluation de l'environnement scolaire au Maroc, que le Ministère commence à combler en intégrant un module mesurant la violence et les comportements néfastes dans MASSAR. Il sera nécessaire de préciser et d'enrichir cette mesure, et de la compléter par une évaluation des initiatives prises par l'établissement pour assurer la sûreté, la sécurité et la bonne santé des élèves, ainsi que l'inclusivité de l'environnement.

Action 5.7.1 : Préciser et enrichir la mesure de la violence et des comportements néfastes prévue dans MASSAR

La DSI prévoit d'étendre le champ des données MASSAR à la violence scolaire, le rejet de l'autre, et d'autres comportements néfastes tels que le tabagisme. Les directeurs d'école sont censés signaler ces comportements dans MASSAR, mais selon les entretiens menés par l'OCDE en mai 2022, ces informations ne sont pas systématiquement communiquées. Ceci résulte en une sous-estimation de l'incidence de ces phénomènes en milieu scolaire. Pour avoir une vision plus objective et fiable du climat scolaire, les établissements peuvent déployer une enquête anonyme auprès de tous les élèves portant sur la violence physique et verbale, le harcèlement (y compris le cyberharcèlement), et les comportements à risque, et rapporter les résultats sur MASSAR. Cette enquête peut être intégrée au questionnaire portant sur le bien-être physique, psychologique et social des élèves (Action 5.4.1 : Collecter des données sur le bien-être des élèves). Ces données permettront à l'équipe de direction de l'établissement de mieux prendre conscience des problèmes existant dans l'établissement afin d'évaluer la pertinence et l'efficacité des mesures mises en place.

Comment collecter des informations sur la gouvernance et le leadership ?

Recommandation 5.8 : Déployer des enquêtes auprès de la communauté scolaire pour questionner les pratiques de gouvernance et de leadership

Action 5.8.1 : Développer un questionnaire à destination de l'équipe de leadership sur les pratiques de gouvernance et de direction de l'établissement

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, il n'existe actuellement pas de collecte d'information sur les pratiques de gouvernance et leadership des établissements au Maroc. Or, il s'agit de la pierre angulaire de la qualité d'un établissement, conditionnant fortement les pratiques d'enseignement et d'apprentissages, et l'environnement scolaire. Ainsi, dans le cadre du processus d'autoévaluation, il est recommandé de fournir aux établissements un questionnaire sur les pratiques de leadership et de gestion au sein de l'établissement (ex. autoévaluation, planification, et création d'un climat collaboratif). Dans un premier temps, les membres de l'équipe de leadership peuvent remplir individuellement le questionnaire, et une fois les réponses compilées, discuter ensemble des résultats, y compris des points forts, des points faibles et des actions d'amélioration. Ce questionnaire permettra de familiariser les équipes de leadership aux bonnes pratiques de gouvernance et de direction d'un établissement et au fait que ceci fait partie intégrante de leurs fonctions.

À plus long terme, le Maroc pourrait aussi envisager des questionnaires supplémentaires destinés aux parents, aux enseignants, et aux élèves. Ceux-ci pourraient également fournir des informations précieuses sur le leadership de l'établissement, comme sa capacité à établir une communication significative avec les familles, ou un climat collaboratif.

De la même manière que pour le questionnaire destiné aux enseignants mentionné ci-dessus (voir Action 5.5.2 : Intégrer au cahier de texte numérique des enseignants un set court de questions à choix multiples sur leurs pratiques pédagogiques), le questionnaire destiné à l'équipe de leadership devra être construit avec des représentants des équipes de leadership d'établissement.

Références

- Borgonovi, F. et J. Pál (2016), « A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015 », *OECD Education Working Papers*, n° 140, OECD Publishing, Paris. [12]
- Chafaqi, R. (2019), *Evaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au maroc : vers une éducation inclusive*, Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. [6]
- Commission spéciale sur le modèle de développement (2021), *Le Nouveau Modèle de Développement: Libérer les énergies et restaurer la confiance pour accélérer la marche vers le progrès et la prospérité pour tous. Rapport général.* [10]
- Education Review Office (2016), « School evaluation indicators. Effective Practice for Improvement and Learner Success. ». [22]
- Education Scotland (2015), « How good is our school? ». [4]
- Hymel, S. et S. Swearer (2015), « Four decades of research on school bullying: An introduction. », *American Psychologist*, vol. 70/4, <https://doi.org/10.1037/a0038928>. [16]
- INE (2021), *Rapport National PISA 2018*, <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2022/02/Re%CC%81sume%CC%81-Rapport-National-PISA-2018-FR.pdf>. [15]
- MEFRA, MENPS (2022), *Evaluation de l'Impact Social (EIS) du Programme Tayssir*, <https://www.finances.gov.ma/Publication/db/2022/EVALUATION%20DE%20LIMPACT%20SOCIAL%20TAYSSIR%2020-05-2022.pdf>. [5]
- Mezzanotte, C. (2020), « Policy approaches and practices for the inclusion of students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) », *OECD Education Working Papers*, n° 238, OECD Publishing, Paris. [18]
- Ministère de l'Éducation nationale du Maroc (2019), *Le cadre de référence pour une éducation inclusive pour les enfants handicapés*, https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/morocco_cadre_education_inclusive.pdf. [7]
- Ministry of Education of the Province of British Columbia (2011), « , Supporting Students with Learning Disabilities: a Guide for Teachers. ». [19]
- Murillo, F. et M. Román (2011), « School infrastructure and resources do matter: Analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 22/1, <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.543538>. [1]
- Nardo, M. et al. (2005), *Handbook on constructing composite indicators*. [2]
- OCDE (2023), *Guide de l'enseignant sur l'évaluation sommative en classe des élèves au Maroc*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/2ac20f43-fr>. [9]
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>. [14]
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [3]

- OECD (non publié), *Cadre de référence pour le contrôle continu au Maroc. Étude préparatoire.* [21]
- OECD (s.d.), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Bulgaria*, OECD, Paris. [11]
- OECD TALIS (2018), *Questionnaire à l'intention des Enseignants*, [24]
<https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-FR.pdf>.
- Ofsted (2017), *School inspection handbook. Handbook for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005.* [23]
- Regione Lombardia (2013), « ADHD - Guida per gli insegnanti ». [20]
- Schleicher, A. (2015), *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264231191-en>. [17]
- UNESCO (2016), *If you don't understand, how can you learn?*, [8]
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713/PDF/243713eng.pdf.multi>.
- United Nations (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*, <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>. [13]

Annexe A. Cadre d'indicateurs de la qualité des établissements secondaires

Cette annexe présente les principales conclusions des consultations organisées dans le cadre de la collaboration OECD-MCA-Maroc visant à développer un cadre d'indicateurs de la qualité pour l'autoévaluation des établissements d'enseignement secondaire au Maroc. À travers un atelier à Rabat et une série d'entretiens avec différents représentants du système éducatif marocain, l'OCDE a codéveloppé, pour chaque indicateur, des descripteurs de pratiques efficaces dans le contexte marocain et identifié des sources de données pour leur évaluation.

Domaine 1 : Apprentissage, progression et conditions propices au bien-être des élèves		
Sous-domaine 1.1 : Les acquis d'apprentissage des élèves		
Indicateurs	Descripteurs	Sources des données
Indicateur 1.1.1 : Les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage et développent les compétences attendues pour leur niveau scolaire	<p>Les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage et développent les compétences attendues pour leur niveau scolaire :</p> <p>L'établissement connaît les niveaux des acquis et des compétences de ses élèves en langues (arabe et française), mathématiques et sciences (éveil scientifique, physique-chimie et sciences de la vie et de la Terre) et détermine s'il y a des écarts entre le curriculum atteint (acquis des élèves) et le curriculum officiel prescrit (le programme scolaire).</p> <p>Pour chaque matière, l'établissement dispose de données sur le pourcentage des élèves qui maîtrisent le programme scolaire, ainsi que sur leur distribution par niveau de compétences.</p> <p>Pour chaque élève, et chaque classe, l'établissement connaît l'écart entre le curriculum atteint (acquis des élèves) et le curriculum officiel prescrit.</p>	<p>Sources de données déjà existantes au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Examen du Certificat du cycle secondaire collégial</i> : % d'élèves par mention (ex. très bien, bien, assez bien, passable, en dessous de la moyenne), par matière. <p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le PNEA généralisé : % d'élèves qui maîtrisent les compétences prescrites par le programme scolaire et distribution par niveau de compétence, par matière.

Indicateur 1.1.2 : Les élèves maîtrisent les apprentissages fondamentaux	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves maîtrisent bien la compréhension et la rédaction de l'écrit, les sciences, et les mathématiques. En début d'année scolaire, l'établissement évalue le niveau des acquis fondamentaux des élèves, tels que la lecture, l'écriture et l'expression en langue arabe, les sciences, et l'application des opérations concrètes de sériation, classification, numération, et calcul. Pour chaque matière, l'établissement peut identifier les élèves qui ne maîtrisent pas ces compétences fondamentales. 	Sources de données déjà existantes au Maroc <ul style="list-style-type: none"> Programme d'évaluation des prérequis : % d'élèves qui maîtrisent les apprentissages fondamentaux, par matière et par niveau.
Indicateur 1.1.3 : Les résultats des élèves s'améliorent dans le temps	<ul style="list-style-type: none"> La part des élèves, qui atteignent les compétences attendues pour leur niveau scolaire. (1.1.1) et maîtrisent les apprentissages fondamentaux (1.1.2), <u>progresse positivement*</u> dans le temps. L'établissement fixe des objectifs d'amélioration en termes de : La progression de la part des élèves qui atteignent les compétences attendues pour leur niveau scolaire (1.1.1). L'établissement vise à ce que la plupart des élèves progressent dans le programme prescrit pour leur niveau, et dans toutes les matières. La progression de la part des élèves qui maîtrisent les apprentissages fondamentaux (1.1.2). L'établissement vise à garantir que <i>tous les élèves</i> maîtrisent les apprentissages fondamentaux. 	Sources de données déjà existantes au Maroc : <ul style="list-style-type: none"> Examen du Certificat du cycle secondaire collégial : Amélioration du % d'élèves qui maîtrisent les compétences attendues pour leur niveau scolaire. Programme d'évaluation des prérequis et contrôle continu : Amélioration du % d'élèves qui maîtrisent les apprentissages fondamentaux. Sources de données qui peuvent être développées au Maroc <ul style="list-style-type: none"> <u>Le PNEA généralisé</u> : Amélioration du % d'élèves qui atteignent les compétences attendues pour leur niveau scolaire.
Sous-domaine 1.2 : Progression des élèves et achèvement de leur scolarité		
Indicateur 1.2.1 : Les élèves fréquentent assidûment l'école et achèvent leur scolarité	<ul style="list-style-type: none"> L'établissement enregistre un faible taux d'absentéisme et d'abandon* des élèves. L'établissement réduit le taux d'absentéisme et d'abandon Le taux de réussite aux examens de fin du cycle dans l'établissement progresse positivement** dans le temps. L'établissement connaît : Le taux d'absentéisme de ses élèves par niveau et par classe. Le taux d'abandon de ses élèves par niveau et par classe. Lorsqu'un élève abandonne l'établissement, l'établissement effectue un suivi auprès de l'élève et de sa famille afin de déterminer s'il a quitté le système scolaire ou s'il s'est réinscrit dans un autre établissement. De cette manière, l'établissement peut déterminer le nombre de ses élèves qui ont abandonné le système scolaire. Le taux de réussite aux examens de fin de cycle L'établissement connaît le taux d'absentéisme, d'abandon, et de réussite dans des établissements similaires L'établissement détermine ce qu'un « faible taux d'abandon et d'absentéisme » signifie pour son contexte, et définit des objectifs d'amélioration. Ces objectifs sont ambitieux, car ils cherchent à réduire l'absentéisme et l'abandon, et à améliorer le taux de réussite aux examens de fin du cycle. 	Sources de données déjà existantes au Maroc <ul style="list-style-type: none"> MASSAR : Réduction du taux d'abandon. Réduction du taux d'absentéisme des élèves. Amélioration des taux de réussite aux examens de fin de cycle.
Indicateur 1.2.2 : Les élèves progressent dans leur scolarité	Les redoublants sont <u>peu nombreux*</u> . <ul style="list-style-type: none"> L'établissement connaît le taux de redoublement par niveau et par classe. 	Sources de données déjà existantes au Maroc <ul style="list-style-type: none"> MASSAR : Réduction du taux de redoublement.

	<ul style="list-style-type: none"> • L'établissement connaît le taux de redoublement dans des établissements similaires. • L'établissement définit des objectifs spécifiques, en termes de valeurs attendues (nombre de redoublements). Ces objectifs sont ambitieux, car ils cherchent à réduire le nombre de redoublants. 	
Sous-domaine 1.3 : Bien-être physique, psychologique et social des élèves		
Indicateur 1.3.1 : Les élèves sont en bonne santé physique et émotionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • L'établissement observe l'état de l'élève. Le livret de santé de l'élève, qui l'accompagne dans sa scolarité, est renseigné. • L'établissement met en place des centres d'écoute pour favoriser la bonne santé émotionnelle des élèves. • Il existe des canaux de communication entre l'établissement, les parents et les institutions responsables de la santé publique. Les médecins responsables effectuent des visites à l'établissement. • L'établissement est ouvert sur des organisations externes qui promeuvent l'activité physique (clubs sportifs, maison des jeunes). • L'établissement sait gérer les cas graves et urgents, comme par exemple les accidents. • Les enseignants sont appuyés et accompagnés par des spécialistes pour identifier et prendre en charge les élèves en situation de handicap et sur les questions de bien-être des élèves. • L'établissement déploie des programmes, des campagnes de sensibilisation pour prévenir les comportements à risque et encourager un mode de vie sain, des activités liées au bien-être et à la santé, et pour promouvoir le soin de soi-même et de l'autre. 	<p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des enquêtes élèves et enseignants avec un diagnostic, afin d'appréhender les compétences d'autorégulation des émotions, les relations des élèves avec leurs camarades et la communauté scolaire, leur sentiment d'appartenance et de connexion à l'établissement ainsi que leur pratique d'activité physique et leurs habitudes alimentaires. <p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En Nouvelle-Zélande, le bien-être physique et mental des élèves est pris en compte dans le cadre d'évaluation des établissements (New Zealand Education Review Office, 2016^[11]), avec une approche holistique du développement et de la réussite des élèves. <p>Questionnaires PISA 2018 et PISA-D (bien-être des élèves).</p>
Domaine 2 : Pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans l'établissement		
Sous-domaine 2.1 : Programme scolaire, pratiques pédagogiques et accompagnement des élèves		
Indicateurs	Descripteurs	Sources des données
Indicateur 2.1.1 : La mise en œuvre du curriculum prend en compte les niveaux d'apprentissage et les besoins spécifiques des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • L'équipe pédagogique de l'établissement veille à ce que la mise en œuvre du curriculum soit déterminée par ce que les élèves savent et peuvent faire. Ceci garantit que la plupart des élèves puisse faire des progrès suffisants pour atteindre les objectifs d'apprentissage et les compétences attendues pour leur niveau scolaire. • L'équipe pédagogique dédie le début de l'année scolaire au diagnostic des apprentissages des élèves, avec le Programme d'évaluation des prérequis (PEP), avant d'entamer la mise en œuvre du programme scolaire. Les résultats du PEP et du contrôle continu permettent d'identifier les élèves en difficulté, et de suivre leur progrès. • Dans l'ensemble de l'établissement, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont adaptées aux besoins différenciés de chaque élève. Les enseignants prennent en compte les résultats du PEP et du contrôle continu dans la préparation des cours. • Pour comprendre les besoins spécifiques et la progression de chaque élève, les enseignants peuvent créer des fiches individuelles qui rendent compte des performances de l'élève, ses lacunes d'apprentissage et du soutien spécifique dont il a besoin. • Les enseignants prennent des initiatives pour soutenir les élèves aux besoins spécifiques, par exemple par l'élaboration de cahiers d'exercices adaptés et supplémentaires. 	<p>Sources de données déjà existantes au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> • MASSAR : Cahier de texte sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation en ligne (mais des données renseignées sont très limitées). <p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des questionnaires courts auprès des enseignants et des élèves pour connaître comment ils mettent en œuvre le curriculum. Les résultats peuvent alimenter une réflexion collective au sein de l'établissement sur les pratiques actuelles et les améliorations nécessaires. • Modèle de réflexion pour les enseignants, observation par les pairs.

	<ul style="list-style-type: none"> • L'équipe pédagogique prend contact avec les parents, pour favoriser la présence de l'élève aux tests diagnostiques et lors des heures de remédiation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapports d'observations en classe par les inspecteurs pédagogiques. <p>Par exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage, questionnaire enseignant (ex. sections « Façon d'enseigner en général » ; « Pratiques pédagogiques ») (OECD TALIS, 2018^[2]). Grilles d'observation du OECD Global Teaching Insights, Nouvelle-Zélande et Pays-Bas.
Indicateur 2.1.2 : Les cours sont stimulants et interactifs, et le temps de cours et les ressources d'apprentissage sont utilisés efficacement	<ul style="list-style-type: none"> • À tous les niveaux scolaires et dans toutes les classes de l'établissement, les enseignants planifient et préparent des cours stimulants et interactifs. Les enseignants planifient leurs cours de manière à répondre aux inclinations naturelles des élèves à créer, s'exprimer, collaborer et découvrir. Ils encouragent l'engagement des élèves dans leur propre apprentissage et favorisent les discussions, le travail en groupe, la coopération et la réflexion. • Les enseignants dispensent des cours ordonnés et clairs. Ils rendent explicites les objectifs d'apprentissage. Ils utilisent efficacement le temps de cours. • Les enseignants encouragent les élèves à trouver des moyens créatifs et des alternatives pour résoudre les problèmes, et à communiquer leurs processus de réflexion et leurs résultats avec leurs pairs. • Lorsque cela est possible, les enseignants utilisent les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe pour favoriser un environnement d'apprentissage interactif et individualisé. Les enseignants utilisent des supports pédagogiques variés, comme les vidéo projecteurs, afin de capter l'attention de la classe et créer des interactions au sein de celle-ci. • L'équipe pédagogique favorise périodiquement la tenue de cours en dehors de la salle de classe, telles que l'organisation d'excursions éducatives et de séances à la bibliothèque qui permettent de stimuler la curiosité des élèves. • L'établissement encourage la communication au sein de l'équipe pédagogique et entre enseignants de la même matière, par exemple lors de conseils d'enseignement, afin d'échanger sur les manières de rendre les cours stimulants, favoriser une participation active des élèves, et gérer efficacement le temps. • L'équipe pédagogique se coordonne afin d'éviter que les élèves effectuent de trop multiples contrôles dans une même journée. 	<p>Sources de données déjà existantes au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ MASSAR : Cahier de texte sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation en ligne. <p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Des questionnaires courts auprès des enseignants. Les résultats peuvent alimenter une réflexion collective au sein de l'établissement sur les pratiques actuelles et les améliorations nécessaires. ▶ Observation par les pairs. Rapports d'observations par les inspecteurs pédagogiques.
Indicateur 2.1.3 : L'établissement dispense des activités parascolaires de qualité	<ul style="list-style-type: none"> • Les clubs répondent aux intérêts des élèves et les aident à développer des compétences cognitives, sociales et émotionnelles. • Afin de disposer d'une offre pertinente et attractive, l'établissement laisse la possibilité aux élèves de proposer la création de clubs dans lesquels ils souhaitent s'impliquer. Au sein du secondaire qualifiant, les clubs peuvent être gérés par les élèves eux-mêmes, avec l'encadrement des enseignants. • L'établissement valorise le travail des membres de l'équipe pédagogique qui s'impliquent dans l'organisation des clubs scolaires. • L'établissement veille à la disponibilité d'un local et du matériel nécessaires au bon fonctionnement des clubs scolaires. 	<p>Sources de données déjà existantes au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ MASSAR : Indicateurs des actions du PEI clubs scolaires et manifestations scolaires <ul style="list-style-type: none"> ○ Nombre de clubs. ○ Nombre (ou %) des élèves qui participent à au moins une activité parascolaire. <p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Des questionnaires courts auprès des enseignants et des élèves pour évaluer la qualité des activités proposées par les clubs scolaires et les compétences apprises.
Sous-domaine 2.2 : Pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves		
Indicateur 2.2.1 : Les évaluations sont justes et adaptées aux besoins d'apprentissage et de progression des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> • L'établissement établit un plan d'évaluations pédagogiques et veille à ce qu'elles soient alignées avec le cadre de référence du ministère de l'Éducation. Le plan comprend : <ul style="list-style-type: none"> ○ Les évaluations diagnostiques ○ Les évaluations formatives ○ Le contrôle continu ○ Les examens • L'établissement met à disposition des enseignants et encourage l'utilisation des ressources existantes au Maroc qui visent à améliorer les pratiques d'évaluation des enseignants, tels que des guides destinés aux enseignants ou le générateur de tests diagnostiques. • Les contrôles continus sont alignés avec les besoins spécifiques des élèves dans l'établissement. Par exemple, les élèves à besoins éducatifs particuliers peuvent bénéficier de dispositions particulières. Ils peuvent, selon les cas, disposer de plus de temps ou être assistés par un personnel spécialisé (ex. cas d'élèves malentendants ou malvoyants). • L'établissement veille à ce que les évaluations du contrôle continu soient valides, fidèles, et équitables. Sous la responsabilité du directeur ou de la directrice d'établissement, l'organisation de la passation des épreuves du contrôle continu comprend de mettre en place des conditions logistiques, d'informer les élèves suffisamment en avance, d'assurer une supervision adéquate, et de mettre en place des dispositifs pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, y compris les élèves en situation de handicap. Afin d'assurer des évaluations fidèles et limiter la subjectivité de la correction des épreuves du contrôle continu, les enseignants utilisent des grilles de correction. • L'établissement promeut la discussion des résultats des évaluations et des actions nécessaires lors des conseils d'établissement, tels que le conseil pédagogique et le conseil d'enseignement. 	<p>Sources de données déjà existantes au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ MASSAR : Cahier de texte sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation en ligne. <p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Des questionnaires courts auprès des enseignants et des élèves pour connaître leurs pratiques d'évaluation. Les résultats peuvent alimenter une réflexion collective au sein de l'établissement sur les pratiques actuelles et les améliorations nécessaires. ▶ Modèle de réflexion, observation par les pairs. <p>Exemple de l'Enquête d'évaluation de la collaboration entre enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Teacher Collaboration Assessment Survey, TCAS), notamment sur les aspects de dialogue, prise de décision, action et évaluation.
Indicateur 2.2.2 : Les élèves et les parents reçoivent des retours constructifs pour appuyer les apprentissages.	<ul style="list-style-type: none"> • Dans tout l'établissement, les élèves reçoivent des retours constructifs et en temps utile de leurs enseignants. Les retours sont centrés sur les objectifs d'apprentissage et sont fournis dans un langage clair et facile à comprendre. • Les enseignants utilisent les évaluations pour aider l'élève à se situer dans son apprentissage, lui fournir des pistes d'amélioration et des opportunités d'action. Les élèves perçoivent l'utilité du retour des enseignants sur leur travail et peuvent l'interpréter. • L'établissement encourage chaque élève à disposer d'un dossier qui regroupe des informations sur le programme scolaire, les preuves de son apprentissage (notamment les évaluations, les exercices et les activités de soutien scolaire) ainsi que les réflexions de l'élève et des enseignants sur les progrès effectués. 	<p>Sources de données déjà existantes au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ MASSAR : Cahier de texte sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation en ligne. <p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Des questionnaires courts auprès des enseignants, des élèves, et des familles. Les résultats peuvent alimenter une réflexion

	<p>Cette stratégie encourage le dialogue entre l'élève et les enseignants sur l'apprentissage, favorise l'autoévaluation ainsi que l'évaluation par les pairs.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Par l'instauration de retours réguliers et d'une communication fiable, l'établissement crée une responsabilité partagée entre les parents et lui-même sur les apprentissages des élèves. L'établissement effectue des retours sur les apprentissages lors des réunions avec les parents, qui ont lieu deux fois par semestre. Les bulletins tiennent les parents informés des notes obtenues et des progrès effectués. • L'établissement explique aux parents comment ils peuvent s'impliquer davantage dans l'éducation de leurs enfants et les encourager à réussir. L'établissement peut leur fournir des conseils sur la façon dont ils peuvent soutenir et surveiller leurs enfants en ce qui concerne les devoirs à la maison et l'orientation scolaire. 	<p>collective au sein de l'établissement sur les pratiques actuelles et les améliorations nécessaires.</p> <p>Exemple de l'Enquête d'évaluation de la collaboration entre enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Teacher Collaboration Assessment Survey, TCAS), notamment sur les aspects de dialogue, prise de décision, action et évaluation.
Indicateur 2.2.3 : Les évaluations guident l'enseignement et l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants analysent et interprètent les résultats des évaluations pour préparer et adapter les plans de cours et les méthodes pédagogiques et établir les pratiques de différenciation et de remédiation pour aider tous les élèves à réussir. • L'établissement met à disposition suffisamment de temps aux enseignants et/ou au personnel administratif pour permettre l'analyse des résultats des évaluations, notamment du test de prérequis. Le leadership et les enseignants utilisent les résultats aux évaluations comme catalyseur du dialogue professionnel. • L'établissement transmet les résultats du test diagnostique à l'inspecteur pédagogique pour recevoir des conseils plus ciblés sur les stratégies d'enseignement. • L'établissement promeut la participation des enseignants aux modules de formation continue en présentiel et à distance sur la différenciation pédagogique (ex. à travers les MOOC, Massive Open Online Courses, disponibles sur la plateforme « e-takwine »). • Le leadership encourage et facilite la coopération et les échanges entre les enseignants sur la manière dont les évaluations formatives peuvent être utilisées en classe, les différentes ressources ou outils disponibles pour leur mise en œuvre, et les obstacles ou leçons apprises. • Le leadership encourage également les échanges et la coopération entre les enseignants sur les questions des pratiques de la remédiation ou la différenciation pédagogique. • Les enseignants pratiquent la différenciation pédagogique en classe, en analysant les enjeux d'apprentissage, en laissant les élèves verbaliser, et en planifiant des stratégies de soutien pour les élèves en difficulté. Ils utilisent les évaluations diagnostique et le contrôle continu pour adapter les efforts de remédiation pour les élèves en difficulté. 	<p>Sources de données déjà existantes au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Indicateurs de suivi du PEI <i>Soutien scolaire</i>. ▶ MASSAR : Cahier de texte sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation en ligne. <p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Des questionnaires courts auprès des enseignants pour connaître comment ils utilisent les évaluations pour préparer et adapter les plans de cours. Les résultats peuvent alimenter une réflexion collective au sein de l'établissement sur les pratiques actuelles et les améliorations nécessaires. ▶ Modèle de réflexion, observation par les pairs. <p>Exemple de l'Enquête d'évaluation de la collaboration entre enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Teacher Collaboration Assessment Survey, TCAS), notamment sur les aspects de dialogue, prise de décision, action et évaluation. ▶ Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage, questionnaire enseignant (ex. sections « Façon d'enseigner en général » ; « Pratiques pédagogiques ») (OECD TALIS, 2018^[2]).
Sous-domaine 2.3 : Collaboration pédagogique et développement professionnel continu		
Indicateur 2.3.1 : Les enseignants collaborent et participent aux activités de développement professionnel en	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants participent activement aux différents conseils de l'établissement (conseil d'enseignement, conseil de gestion, conseil pédagogique, conseil de classe). • Dans le cadre du Projet d'établissement intégré, les enseignants prennent part à la phase diagnostique dans l'établissement et certains sont membres actifs du comité de pilotage. 	<p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Des questionnaires courts auprès des enseignants. ▶ Modèle de réflexion, observation par les pairs. ▶ Groupes de discussion.

milieu scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants effectuent du travail collaboratif autour de la mise en œuvre du curriculum, de la conception de tâches/activités pédagogiques et de l'évaluation. • Les enseignants participent activement aux activités de développement professionnel en milieu scolaire, dont l'accompagnement, et l'apprentissage par les pairs. Les enseignants accompagnateurs sont acteurs de la formation par les pairs et accompagnent notamment les nouveaux enseignants. • Les enseignants effectuent des observations en classe par les pairs. Ils organisent des classes modèles, où un enseignant donne une leçon pendant que les autres l'observent. À la fin du cours, ils s'engagent dans un dialogue professionnel pour discuter des pratiques efficaces. • L'établissement assure l'existence d'un programme d'accompagnement pour les enseignants tout au long de leur carrière. • L'établissement assure la formation de l'équipe pédagogique à l'utilisation de nouveau matériel pédagogique et informatique acquis par l'établissement. 	<p>Exemple de l'Enquête d'évaluation de la collaboration entre enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Teacher Collaboration Assessment Survey, TCAS), notamment sur les aspects de dialogue, prise de décision, action et évaluation.
Indicateur 2.3.2 : Les enseignants participent à des formations et à des activités de développement professionnel continu hors milieu scolaire ainsi qu'aux communautés de pratiques professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Le directeur ou de la directrice d'établissement participe activement à des communautés de pratiques professionnelles (CPP) au niveau local au sein desquelles ils peuvent collaborer, échanger des idées et trouver le soutien dont ils ont besoin pour développer leurs pratiques professionnelles. • L'établissement encourage les enseignants à participer à au moins une semaine de formation professionnelle continue par an en cohérence avec leurs besoins. L'établissement veille à informer les enseignant sur les modules de formation continue disponibles en présentiel ou en distanciel (ex. plateforme en ligne « e-takwine »). Les enseignants se montrent proactifs et prennent l'initiative de demander à bénéficier de modules de formation continue. 	<p>Sources de données déjà existantes au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Indicateurs de suivi du PEI pour le volet <i>Formation</i>. ○ Nombre d'enseignants formés. ○ Nombre de sessions de formation. <p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Questionnaires aux enseignants structurés. ▶ Groupes de discussion. <p>Exemple de l'Enquête d'évaluation de la collaboration entre enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage, questionnaire enseignant (ex. section « Formation continue ») (OECD TALIS, 2018_[2]).
Domaine 3 : Ressources et environnement scolaires de l'établissement		
Sous-domaine 3.1 : Infrastructures, ressources matérielles et didactiques		
Indicateurs	Descripteurs	Sources des données
Indicateur 3.1.1 : L'établissement dispose d'infrastructures et de services essentiels pour un environnement scolaire de qualité	<ul style="list-style-type: none"> • L'établissement veille à la disponibilité et au bon état de service des infrastructures scolaires (bâtiments, équipements, électricité, eau potable, eau courante, égouts, téléphone, WC et couverture réseau internet). • L'établissement veille à ce que l'environnement puisse satisfaire aux normes nationales de sécurité et de la construction et aux exigences de l'Unicef en ce qui concerne l'environnement physique, pour l'éclairage, les m² par élève, l'aération des salles, les espaces verts, le nombre de sanitaires, le raccordement à l'eau potable et à l'électricité. • L'établissement veille à sensibiliser l'équipe pédagogique et les élèves à la préservation des infrastructures de l'établissement. L'établissement valorise les initiatives qui visent à garder l'établissement en bon état (par 	<p>Sources de données déjà existantes au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Indicateurs de suivi du PEI pour le volet <i>Équipement et Maintenance</i> ▶ Système GRESA (notamment sur les infrastructures de base). ▶ Informations issues des audits des établissements par les inspecteurs des services matériels et financiers.

	<p>exemple le nettoyage, le désherbage ou la pose de peinture).</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'établissement effectue des revues périodiques des infrastructures de l'établissement, afin de constater leur état et remédier au fur et à mesure aux anomalies constatées. Les manques et dégradations sont dûment signalés aux autorités provinciales et régionales. Un suivi est réalisé pour assurer la mise à niveau et l'entretien des infrastructures et des services. 	
<p>Indicateur 3.1.2 : L'établissement dispose de ressources didactiques et les intègre dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'établissement effectue un suivi de la disponibilité du matériel didactique (numérique, informatique, ordinateurs, projecteurs, livres, guides, manuels scolaires, laboratoires) grâce à un inventaire et évalue également sa qualité. Une liste actualisée du matériel est disponible. • L'établissement identifie les besoins en ressources didactiques en respectant la procédure administrative en vigueur. Il effectue une demande du matériel manquant à la fin de l'année. • L'établissement vérifie que le matériel didactique est utilisé, à l'aide d'un registre d'utilisation. Les élèves utilisent les ressources didactiques. • L'établissement communique avec les enseignants autour de l'existence et de la disponibilité du matériel. • L'établissement dispose d'une charte d'utilisation du matériel pour encourager la bonne utilisation des ressources pédagogiques. L'équipe pédagogique et les élèves sont responsabilisés à l'utilisation des ressources. • Le personnel pédagogique et les élèves prennent soin du matériel et veillent à le garder en bon état. Le matériel n'est pas détérioré ou volé. • Le personnel pédagogique et les élèves disposent de formations à l'utilisation des ressources. L'intendant est un appui pour l'utilisation du matériel. • L'infrastructure de l'établissement permet la bonne utilisation du matériel, par exemple, l'électricité est disponible. • L'établissement prend en compte les recommandations des inspecteurs pédagogiques concernant l'utilisation du matériel. 	<p>Sources de données déjà existantes au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Disponibilité du matériel (ex. nombre de salles de classes équipée de <i>data show</i> ; laboratoires scientifiques équipés ; installations sportives équipées ; nombre de clubs équipés). ▶ Indicateurs des actions du PEI pour le volet Innovation et TIC. ▶ Informations issues des audits des établissements par les inspecteurs des services matériels et financiers. <p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Le système GRESA pourrait renseigner sur la disponibilité des ressources didactiques et sur leur utilisation (ex. vétusté, mise à disposition des élèves, utilisation à des fins pédagogiques par les enseignants). ▶ Observations par les pairs sur l'utilisation des ressources didactiques.
<p>Sous-domaine 3.2 : Protection et sécurité des élèves</p>		
<p>Indicateur 3.2.1 : l'établissement offre un environnement scolaire sûr, sécurisé et hygiénique pour tous</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'établissement surveille la prévalence de violence, de harcèlement, de vandalisme et autres comportements nocifs, et prévoit des stratégies pour les prévenir. Il met en place des cellules d'écoute pour réduire le nombre de cas de comportements nocifs. • L'établissement proscrit les agressions verbales et physiques. La communauté scolaire est modératrice des conflits. La présence d'armes n'est pas permise. • L'établissement assure un accès à une cantine scolaire et à un internat, avec des locaux de qualité. • L'établissement crée un climat de sécurité pour les élèves. Il dispose de murs de clôture et évite ainsi les intrusions. L'établissement met en place une surveillance adéquate des élèves lors de la récréation, de 	<p>Sources de données déjà existantes au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Mise en place d'une cellule d'écoute sociale avec une personne en charge. ▶ MASSAR : Réduction du nombre de cas de violence. <p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p>

	<p>l'entrée et de la sortie de l'école. L'établissement prend en charge les élèves en cas d'absence des enseignants.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'établissement dispose d'un plan de gestion des risques (incendie, inondation, plan d'évacuation). 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Concernant la sûreté des élèves, ces données sont en voie de développement au Maroc et la DSI réfléchit à la possibilité de leur intégration dans MASSAR. ▶ Des enquêtes pour connaître les principales préoccupations et la fréquence de la violence, ainsi que le type de violence et les groupes les plus touchés : <ul style="list-style-type: none"> ○ Enquêtes anonymes élèves sur la violence physique et verbale, le harcèlement (y compris le cyberharcèlement) et les comportements à risque. ○ Enquêtes enseignants sur la violence physique et verbale, le harcèlement (y compris le cyberharcèlement) et les comportements à risque. ○ Des observations et des données qualitatives des élèves, par exemple à l'aide de questions ouvertes aux élèves, pour recueillir des informations spécifiques sur les lieux et les moments où la violence se manifeste. <p><i>Par exemple</i> : Enquête PISA (2018) et PISA-D- questions sur l'environnement scolaire.</p>
Domaine 4 : Bonne gouvernance et leadership administratif et pédagogique de l'établissement		
Sous-domaine 4.1 : Leadership stratégique et administratif		Sources des données
Indicateurs	Descripteurs	
Indicateur 4.1.1 : Le leadership établit une vision stratégique claire et centrée sur les apprentissages, la progression et le bien-être des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Le leadership de l'établissement définit une vision commune, claire et ambitieuse pour l'école visant à améliorer l'apprentissage, la progression et le bien-être physique, psychologique et social des élèves. La vision est élaborée par le biais de consultations avec les parents, les enseignants, des inspecteurs et des cadres administratifs. Le comité de pilotage de l'établissement met en œuvre cette vision, qui comprend trois priorités majeures, et les actions de l'établissement sont en cohérence avec celle-ci. • La mise en œuvre du plan d'action de l'établissement, qui reflète la vision de celui-ci, bénéficie d'un suivi. Le plan d'action annuel, dans le cadre du PEI généralisé à l'ensemble des établissements, est réajusté périodiquement, à l'aide des données de suivi et de l'autoévaluation. • Le leadership communique et fédère l'ensemble des acteurs de l'établissement autour de la vision. Des réunions de l'équipe pédagogique, parfois par groupes, permettent d'échanger sur l'évolution du projet de l'établissement et sur l'actualité de l'établissement. Les acteurs relevant de l'environnement direct de l'établissement peuvent être conviés à ces réunions. 	<p>Sources de données déjà existantes au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ PEI et plan d'action préparés ou mis à jour au cours des trois premiers mois de l'année scolaire. <p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Questionnaires structurés adressés au personnel, aux enseignants et aux parents sur le leadership de l'établissement. ▶ Entretiens et groupes de discussion en se référant aux questions utilisées dans le questionnaire sur le leadership des directeurs d'école. <p><i>Par exemple</i> : Principal Leadership Questionnaire (PLQ), l'enquête sur les Conditions organisationnelles et le leadership scolaire (OCSL), l'inventaire du leadership pédagogique (ILI) et dans PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale), qui mesure le leadership</p>

<p>Indicateur 4.1.2 : Le leadership met en œuvre un processus d'autoévaluation et de développement de l'établissement constructif et pertinent</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans le cadre du projet d'établissement intégré, le leadership de l'établissement pilote un processus constructif, inclusif et participatif d'autoévaluation de l'établissement tous les trois ans. • L'autoévaluation est un travail d'équipe, qui permet aux membres de la communauté scolaire de choisir les aspects prioritaires à examiner, de partager leurs idées et de faire le point tous ensemble sur les améliorations à apporter concernant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au sein de l'établissement. Le leadership de l'établissement communique efficacement à l'équipe pédagogique l'importance de ce processus et les avantages d'une participation active. • L'établissement met en œuvre un plan de communication pour impliquer les différentes parties prenantes (ex. enseignants, élèves, parents, personnel de l'établissement) avant de démarrer le processus d'autoévaluation. Chaque partie a la possibilité de contribuer au diagnostic et à la priorisation des actions (ex. à travers un temps de concertation, des groupes de discussion ou des questionnaires dédiés). • L'établissement triangule plusieurs sources des données pour garantir que les jugements sur la qualité soient fondés sur une base de preuves solide. Il prend en compte différentes sources de données, notamment des données administratives de MASSAR, des observations directes de la pratique, ainsi que l'opinion des parties prenantes (ex. enquêtes et groupes de discussion avec enseignants, élèves, familles). • L'autoévaluation permet l'élaboration d'un plan d'action pour l'établissement. Ce plan d'action souligne les objectifs d'amélioration en mettant l'accent sur les résultats des élèves, les actions nécessaires pour atteindre les objectifs d'amélioration, les personnes responsables de la mise en œuvre et du suivi, et le calendrier. • L'établissement consigne les conclusions de l'autoévaluation, y compris le plan d'action, dans un rapport court d'évaluation, qui est facilement accessible à l'équipe pédagogique et à l'AREF et partagé avec la communauté scolaire. • L'ensemble de la communauté scolaire a une compréhension commune des forces et des besoins d'amélioration de l'établissement. L'établissement communique régulièrement sur les progrès du plan d'action avec la communauté scolaire. 	<p>stratégique à travers 50 questions sur une échelle de un à cinq.</p> <p>Sources de données déjà existantes au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Rapport de la phase de diagnostic du PEI et plan d'action. <p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Rapport complet d'autoévaluation. ▶ Questionnaires structurés adressés au personnel et aux enseignants. ▶ Entretiens et groupes de discussion en se référant aux questions utilisées dans le questionnaire sur le leadership des directeurs d'école.
<p>Indicateur 4.1.3 : Le leadership gère et utilise les ressources financières et matérielles pour améliorer les apprentissages, la progression et le bien-être physique, psychologique et social des élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le leadership gère efficacement les ressources matérielles et financières de l'établissement et maîtrise les tâches liées à la planification, l'organisation, la coordination et l'utilisation de celles-ci. Ceci inclut une connaissance des fondamentaux de la comptabilité, la préparation d'un projet de budget et de son exécution, tout comme la bonne tenue des registres et des inventaires de l'établissement. • Les responsables de la gestion des ressources financières et des projets participent aux formations sur la gestion de budget. • Le leadership met à profit l'utilisation des outils informatiques afin de gérer les ressources matérielles et financières de l'établissement. • Le leadership alloue les ressources matérielles et financières dont dispose l'établissement dans le cadre du Projet d'établissement intégré en fonction du plan d'action, qui est défini par une approche participative avec la communauté scolaire, et informé par les résultats de l'autoévaluation. Les ressources matérielles et financières disponibles sont affectées à des actions que la communauté scolaire juge prioritaires pour 	<p>Sources de données déjà existantes au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Taux de décaissement du budget discrétionnaire. ▶ Nombre de rencontres ou des actions de communication avec la communauté scolaire autour de l'exécution du budget. <p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Questionnaires structurés adressés au personnel et aux enseignants. ▶ Entretiens et groupes de discussion en se référant aux questions utilisées dans le questionnaire sur le leadership

	<p>améliorer les pratiques d'enseignement et les résultats d'apprentissage de tous les élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> Le leadership communique clairement aux parents et à la communauté scolaire les informations pertinentes sur l'exécution du budget. Le leadership intègre la gestion des ressources matérielles et financières à la réflexion menée lors de l'autoévaluation, afin d'en dégager les points forts et les pistes d'amélioration. 	des directeurs d'école.
Sous-domaine 4.2 : Leadership pédagogique		
Indicateur 4.2.1 : Le leadership encourage le dialogue professionnel et l'apprentissage par les pairs au sein de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> Le leadership crée un environnement collaboratif, et donne les orientations et la motivation nécessaires pour que les équipes pédagogiques travaillent vers leurs objectifs de qualité communs. Le leadership stimule des discussions sur les pratiques d'enseignement au cours des conseils de l'établissement (ex. conseil d'enseignement, conseil de classe, conseil de gestion, conseil pédagogique). Le leadership crée des opportunités d'échange entre enseignants centrées sur les pratiques d'enseignement (ex. observation des cours modèles, rencontres pédagogiques, des pôles pédagogiques représentés par un coordinateur). Le leadership organise des ateliers et des partages de bonnes pratiques entre les enseignants. Le leadership facilite la création des réseaux de communication entre enseignants et crée des espaces de convivialité pour les enseignants. 	<p>Sources de données déjà existantes au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Compte-rendu des conseils tenus dans l'établissement. <p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Questionnaires structurés adressés aux enseignants. ▶ Entretiens et groupes de discussion en se référant aux questions utilisées dans le questionnaire sur le leadership des directeurs d'école.
Sous-domaine 4.3 : Culture d'établissement et ouverture sur l'environnement immédiat		
Indicateur 4.3.1 : Le leadership promeut une culture de respect mutuel et d'inclusion	<ul style="list-style-type: none"> Le leadership crée un climat d'appartenance, promeut une approche participative et gère efficacement les conflits. Le leadership prend des mesures concrètes et/ou dispose d'un plan d'action pour prévenir et lutter contre le harcèlement scolaire. Le leadership crée des espaces de convivialité pour le personnel de l'établissement, tels que la salle des professeurs ou des déjeuners communs. L'établissement met à disposition des ressources administratives et le personnel nécessaire pour traiter des conflits, tels qu'un médiateur, et/ou promeut des initiatives pour que les élèves ou les enseignants agissent comme médiateurs sur une base volontaire. Le directeur agit comme médiateur quand il y a la nécessité de régler un conflit entre le personnel de l'établissement. Le leadership promeut l'équité et l'inclusion parmi les élèves. Ceci est par exemple donné à voir par l'offre en activités parascolaires qui contribuent à promouvoir des comportements inclusifs et respectueux (comme le club scolaire sur la sensibilisation Genre et l'inclusion sociale, GIS). Le leadership recueille et analyse régulièrement des informations sur le bien-être des enseignants, par exemple par le biais des questionnaires. Le leadership s'occupe avec diligence des cas d'absentéisme des enseignants, afin d'en comprendre les motifs et d'explorer les solutions possibles. Il communique le mieux possible avec les enseignants afin de comprendre les problématiques auxquelles ils peuvent être confrontés et trouver des solutions, afin que les élèves ne pâtissent pas de ces absences. 	<p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Questionnaires structurés adressés au personnel, aux enseignants, et aux élèves sur le leadership de l'établissement. ▶ Entretiens et groupes de discussion en se référant aux questions utilisées dans le questionnaire sur le leadership des directeurs d'école.

	<ul style="list-style-type: none"> • Le leadership sensibilise les enseignants à la question de l'absentéisme et compense les heures perdues. Le leadership agit également en coordination avec les inspecteurs. 	
<p>Indicateur 4.3.2 : Le leadership assure la participation et l'engagement des parents et de la communauté locale de l'établissement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le leadership de l'établissement communique régulièrement avec les familles et réagit à leurs besoins et intérêts. Il conçoit des structures et des processus tels que le comité de pilotage du projet d'établissement, et le processus d'autoévaluation et de planification de l'établissement qui aboutissent à un fort investissement des parents et de la communauté scolaire dans la vie de l'école, dans un objectif d'amélioration l'apprentissage des élèves et de leur bien-être. • Le leadership respecte le nombre de rencontres de communication obligatoire avec les parents d'élèves, d'au moins deux fois par semestre. Il maintient une communication fluide avec l'association de parents d'élèves, et est proactif en suggérant des domaines où l'association peut soutenir les actions de l'établissement. • Le leadership fournit régulièrement des informations aux parents, en s'appuyant aussi sur des outils numériques (ex. réseaux sociaux, SMS). • Le leadership sensibilise les parents à l'utilisation de l'application MASSAR-Parent, où ils peuvent accéder aux informations sur les cours et les résultats de leurs enfants. • Le leadership veille à ce que les parents puissent également communiquer avec l'établissement en fournissant des informations pertinentes sur les fonctions de l'établissement, et les coordonnées de contact. • Le leadership établit des partenariats solides avec des organisations de la communauté locale afin d'accroître les possibilités d'apprentissage et de réussite des élèves. 	<p>Sources des données déjà disponibles au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Indicateurs des actions du PEI Gestion et communication et Partenariat. <p>Sources de données qui peuvent être développées au Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Questionnaires structurés adressés au personnel, aux enseignants, aux élèves et aux parents sur le leadership de l'établissement. ▶ Entretiens et groupes de discussion en se référant aux questions utilisées dans le questionnaire sur le leadership des directeurs d'école.

Annexe B. Considérations pratiques pour l'opérationnalisation du cadre d'indicateurs de la qualité des établissements secondaires

Cette annexe présente les principales considérations pratiques pour rendre le cadre des indicateurs de la qualité opérationnel dans les établissements scolaires. Elle explique comment les établissements peuvent être guidés dans la sélection des indicateurs, l'interprétation des descripteurs et le jugement de leur qualité. Elle décrit également les étapes généralement prévues dans un processus d'autoévaluation participatif et la manière dont le rapport d'autoévaluation peut être structuré.

Quel est l'objectif du cadre d'indicateurs pour l'autoévaluation des établissements scolaires ?

L'autoévaluation est un processus délibéré selon lequel les acteurs scolaires évaluent l'efficacité de leurs pratiques et politiques et la contribution de ces pratiques et politiques aux résultats d'apprentissage des élèves. Les conclusions de l'autoévaluation peuvent aider les établissements à fixer des objectifs et guider leurs plans d'amélioration en vue de rehausser la qualité de l'enseignement et de mieux répondre aux besoins des élèves.

Dans ce processus, un cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires vise à :

- Faciliter une compréhension commune et cohérente dans l'ensemble du système scolaire de ce à quoi ressemble un enseignement, un apprentissage, un environnement scolaire et un leadership de qualité.
- Guider l'autoréflexion pour les enseignants et l'équipe de leadership sur les points forts et les lacunes au sein de l'établissement. Il ne s'agit pas de « mesurer » la qualité, mais de disposer d'un outil pour susciter des discussions et des analyses sur les résultats et les expériences de tous les élèves, et les pratiques qui peuvent contribuer à leur amélioration.

Quelles sont les principales considérations pratiques pour rendre opérationnel le cadre des indicateurs de la qualité pour l'autoévaluation des établissements scolaires ?

1. Axer l'autoévaluation sur un sous-ensemble (restreint) d'indicateurs communs

Le cadre d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires est conçu pour fournir une vision équilibrée des différentes actions possibles, pour que le leadership, les enseignants, et les différents acteurs de la communauté éducative puissent contribuer à l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement. Cependant, il n'est pas nécessaire de couvrir la totalité des indicateurs dans le cadre pour mener une autoévaluation efficace. Afin de permettre une réflexion approfondie et d'éviter de surcharger les établissements scolaires, l'autoévaluation peut se focaliser sur un sous-ensemble d'indicateurs. La

liste doit être courte, correspondre aux domaines du cadre d'indicateurs de la qualité des établissements, et mettre l'accent sur les indicateurs de résultats liés à la participation, la progression et aux apprentissages. Par exemple : trois ou quatre indicateurs en rapport avec le domaine « apprentissages, progression et bien-être des élèves », et un ou deux indicateurs en rapport avec les autres domaines.

Au Maroc, où il existe peu de données fiables et comparables au niveau national sur les résultats d'apprentissage des élèves, les établissements scolaires pourraient être encouragés à se concentrer d'abord sur les indicateurs relatifs à l'assiduité, la progression et l'achèvement des élèves (pour le domaine 1). Le Tableau A B.1 donne des exemples de quelques premiers indicateurs que le Maroc pourrait envisager pour favoriser une culture d'autoévaluation des établissements scolaires. À plus long terme, la généralisation du PNEA à l'ensemble des établissements scolaires permettrait de disposer de données fiables sur et les compétences des élèves par rapport au programme d'enseignement national prescrit.

Il est crucial que le tronc commun d'indicateurs et l'autoévaluation soient le fruit d'un travail de développement collaboratif entre le ministère de l'Éducation et les parties prenantes de l'éducation pour assurer le succès et l'appropriation à la fois du cadre et du processus d'autoévaluation

Tableau A B.1. Suggestions de tronc commun d'indicateurs pour l'autoévaluation des établissements scolaires

Indicateurs
Domaine 1 : Apprentissage, progression et bien-être
Indicateur 1.1.1 : Les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage et développent les compétences attendues pour leur niveau scolaire
Indicateur 1.1.3 : Les résultats des élèves s'améliorent dans le temps
Indicateur 1.2.1 : Les élèves fréquentent assidûment l'école et achèvent leur scolarité
Indicateur 1.2.2 : Les élèves progressent dans leur scolarité
Domaine 2 : Pratiques d'enseignement et d'apprentissage
Indicateur 2.2.1 : Les évaluations sont justes et adaptées aux besoins d'apprentissage et de progression des élèves
Indicateur 2.3.1 : Les enseignants collaborent et participent aux activités de développement professionnel en milieu scolaire
Domaine 3 : Ressources et environnement scolaire
Indicateur 3.1.2 : L'établissement dispose de ressources didactiques et les intègre dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage
Domaine 4 : Gouvernance et leadership
Indicateur 4.2.1 : Le leadership encourage le dialogue professionnel et l'apprentissage par les pairs au sein de l'établissement

Source: Auteurs

2. Laisser aux établissements la possibilité de choisir quelques indicateurs supplémentaires particulièrement pertinents dans leur contexte

Afin que l'autoévaluation tienne compte de la diversité des défis rencontrés par les établissements scolaires, une certaine latitude dans la sélection des indicateurs est nécessaire.

Il s'agirait, par exemple, de laisser les établissements choisir eux-mêmes un ou deux indicateurs d'un intérêt particulier pour eux, en dehors de la liste du tronc commun. Avec le temps, les établissements pourront peu à peu s'autoévaluer sur un plus large éventail d'indicateurs couverts par le cadre.

Les établissements scolaires peuvent avoir une discussion ouverte avec l'équipe pédagogique et, le cas échéant, avec la communauté scolaire dans son ensemble, afin d'identifier les indicateurs additionnels les plus pertinents pour leur contexte. Ils peuvent se demander : Que se passe-t-il dans notre établissement ? Pour quels élèves ? Est-ce que c'est ce que nous attendions ? Est-ce bien ? Devons-nous être inquiets ? Pourquoi ? Quel est le problème ou la question ? Devons-nous y regarder de plus près ?

Pour choisir les indicateurs supplémentaires, les établissements peuvent également se référer à leur précédente autoévaluation et répondre aux questions suivantes : Qu'avions-nous l'intention d'atteindre ? Quels résultats avons-nous obtenus ? Quels facteurs ont favorisé ou entravé notre réussite ? Où pourrions-nous concentrer nos efforts dans les années à venir ?

3. Encourager les établissements scolaires à utiliser les descripteurs de bonnes pratiques comme un guide pour une réflexion structurée, et non comme une liste de contrôle de conformité

Le cadre a deux types d'indicateurs : des indicateurs de résultat (pour le domaine 1) et des indicateurs de processus qui peuvent influencer les résultats (domaines 2, 3 et 4). Les indicateurs de résultats du domaine 1 centrent l'évaluation sur l'élève, et fournissent une mesure directe du but ultime de l'établissement : permettre à tous les élèves d'apprendre, de progresser, et d'achever leur scolarité. Ils sont essentiels pour que l'établissement puisse dresser un état des lieux et répondre à ces questions : nos élèves atteignent-ils les standards d'apprentissage attendus ? Progressent-ils et achèvent-ils leur scolarité ? Quels sont les élèves qui prennent du retard ? Ces élèves ont-ils besoin d'un soutien spécifique ?

Les indicateurs de processus des domaines 2, 3 et 4, avec leurs descripteurs peuvent contribuer à la prise de conscience sur les pratiques susceptibles d'améliorer l'expérience éducative et les résultats des élèves. Pour ce faire, les descripteurs fournissent d'exemples spécifiques de pratiques qui ont été fructueuses dans certains établissements, mais il ne s'agit pas d'une liste définitive ou exhaustive.

Grâce à cette prise de conscience, une fonction importante des descripteurs est d'aider les établissements scolaires à réfléchir et ensuite à identifier les aspects de leur pratique qui sont efficaces, et à identifier et hiérarchiser les aspects où des améliorations sont nécessaires. Le cadre d'indicateurs de la qualité reconnaît que les établissements se trouvent à différentes étapes du parcours d'amélioration. Ainsi, un établissement typique peut avoir des pratiques très efficaces, par exemple, dans la protection et la sécurité des élèves. Le même établissement peut également avoir des aspects qui nécessitent une amélioration, comme le leadership pédagogique, ou encore l'ouverture de l'établissement sur l'environnement immédiat.

Ainsi, les établissements devraient considérer ces descripteurs comme un guide pour l'autoréflexion et l'amélioration et non comme une « liste de contrôle » inflexible. Ils doivent avoir une marge de manœuvre pour déterminer quelles pratiques efficaces du descripteur sont les plus pertinentes pour leur contexte. Dans le cadre de leur autoévaluation, plutôt que d'essayer de reproduire toutes ces pratiques efficaces, les établissements doivent être encouragés à rassembler des exemples similaires pour indiquer les points forts de leur travail dans leur rapport d'autoévaluation (voir point 6).

4. Indiquer aux établissements comment porter des jugements sur leur qualité

Pris ensemble, les descripteurs de pratique efficace doivent permettre aux enseignants, aux chefs d'établissement et aux autres personnes impliquées dans l'autoévaluation d'examiner les preuves disponibles et de porter des jugements sur la qualité des aspects de l'offre de leur établissement.

Pour chaque indicateur retenu, les établissements doivent réfléchir à leurs pratiques à la lumière des descripteurs, et se demander : Quelles sont les preuves (par exemple, les observations, les discussions entre pairs, les enquêtes, etc.) et que nous apprennent-elles à propos de notre pratique ? Avons-nous des forces significatives ? Avons-nous des faiblesses importantes ? Les forces l'emportent-elles sur les faiblesses ? Pourquoi ?

Les établissements peuvent avoir la possibilité de porter ce jugement sur leur qualité pour chaque indicateur à l'aide d'une grille de notation commune pour tous les indicateurs du cadre. Ce jugement devrait se faire sur une base volontaire, afin d'éviter que les établissements n'accordent plus d'attention à la note

qu'ils s'attribuent, qu'à la réflexion collective et nuancée sur leurs points forts, leurs points faibles et les actions d'amélioration. Nous devons garder à l'esprit que ces jugements seront toujours plus une compétence professionnelle qu'un processus technique. Toutefois, les lignes directrices générales devraient être appliquées de manière cohérente (voir Tableau A B.2.).

Tableau A B.2. Une grille de notation déclarative à quatre points

« Pleinement atteint » ou « Très bon »

Une évaluation « pleinement atteint » ou « très bon » signifie que cet aspect du travail de l'établissement est exceptionnel. Les expériences et les résultats de tous les élèves, ainsi que les pratiques de l'établissement sont d'une très grande qualité. Ces très hauts niveaux de performance sont durables et seront maintenus.

« Presque atteint » ou « Bon »

Une évaluation « presque atteint » ou « bon » signifie qu'il existe des points forts importants dans cet aspect du travail de l'établissement mais que certains aspects doivent encore être améliorés. Il y a très peu de domaines à améliorer et ceux qui existent n'affectent pas de manière significative les expériences et les résultats des élèves. L'établissement fournit un enseignement de bonne qualité pour tous les élèves. On s'attend à ce que l'établissement continue à utiliser l'autoévaluation pour planifier d'autres améliorations et qu'il s'efforce d'améliorer l'offre et les performances pour atteindre l'excellence.

« Partiellement atteint » ou « Satisfaisant »

Une évaluation « partiellement atteint » ou « satisfaisant » signifie que les points forts de cet aspect du travail de l'établissement l'emportent sur les points faibles. Elle indique que les élèves ont accès à un niveau d'enseignement de base. Elle représente un indicateur où les points forts ont un impact positif sur les expériences des élèves. Bien que les faiblesses ne soient pas assez importantes pour avoir un impact négatif substantiel, elles limitent la qualité globale des expériences des élèves. L'établissement doit prendre des mesures pour remédier aux points faibles en s'appuyant sur ses points forts.

« Pas atteint » ou « Faible »

Une évaluation « pas atteint » ou « faible » signifie qu'il y a des déficiences importantes dans cet aspect du travail de l'établissement. Bien qu'il puisse y avoir des points forts, les faiblesses importantes sont suffisantes pour porter préjudice à la qualité de l'enseignement et l'expérience des élèves de manière substantielle. Cela implique la nécessité d'une action rapide, structurée et planifiée de la part de l'établissement. Pour s'améliorer dans ce domaine spécifique, les établissements scolaires sont également susceptibles d'avoir besoin d'un soutien externe pour planifier et mettre en œuvre les actions nécessaires à l'amélioration.

Source : Auteurs, basé sur l'exemple d' (Education Scotland, 2015)^[3]

5. Définir clairement les étapes pour mener une autoévaluation participative

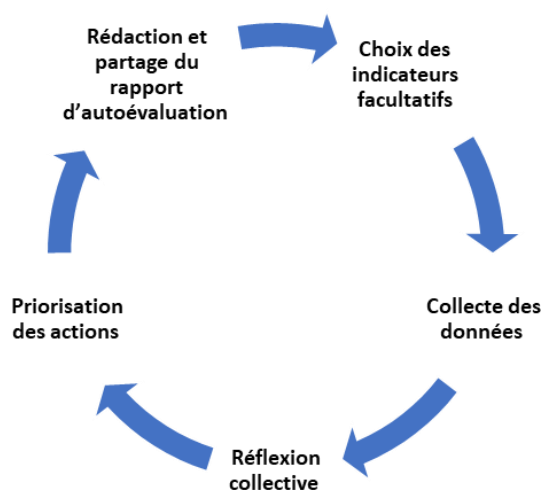
L'autoévaluation scolaire est un processus cyclique. En général, les établissements commencent par sélectionner les domaines et les indicateurs sur lesquels ils souhaitent se concentrer. Ils recueillent ensuite des données et des preuves de pratique pour ces indicateurs et réfléchissent, collectivement, aux performances de l'école et aux améliorations apportées depuis la dernière autoévaluation. À l'aide de ces informations, les écoles définissent ensuite les actions d'amélioration prioritaires et rédigent leur rapport d'autoévaluation, qui constitue la base pour le prochain cycle d'autoévaluation (graphique B.1). Les principales étapes sont les suivantes :

- **Choix des indicateurs facultatifs** : Pour chaque cycle d'autoévaluation, en plus du tronc commun d'indicateurs, les écoles peuvent choisir un ou deux indicateurs facultatifs supplémentaires comme indiqué au point 2 ci-dessus. Les membres de la communauté scolaire devront identifier des indicateurs additionnels qu'ils souhaitent examiner. Ce choix sera basé sur leur perception de leur propre contexte, sur les progrès réalisés depuis le dernier cycle d'autoévaluation, et sur les domaines dans lesquels ils pensent que leur établissement pourrait effectuer des améliorations.
- **Collecte des données** : Il est important, notamment pour les indicateurs de processus, de trianguler plusieurs sources des données pour garantir que les jugements sur la qualité soient fondés sur une base de preuves solide. Ceci implique de prendre en compte différentes sources

de données, notamment des données administratives de MASSAR, des observations directes de la pratique, ainsi que l'opinion des parties prenantes (ex. enquêtes et groupes de discussion avec enseignants, élèves, familles). Il est important de s'assurer que les données et informations recueillies sont gérables, utiles et ciblées.

- **Réflexion collective** : Une fois le processus de collecte de données terminé, ces données doivent être soigneusement examinées par l'établissement. Des questions doivent être posées (comme décrit dans le point 4 ci-dessus). L'établissement doit déterminer, affirmer et célébrer les points forts qu'il identifie dans les aspects de la pratique évaluée. Il doit également reconnaître les domaines qui doivent être améliorés en priorité. Afin d'être aussi objectif que possible, il doit juger de la qualité en se basant sur les descripteurs de bonne pratique du cadre d'indicateurs. S'il le souhaite, l'établissement peut porter son jugement à l'aide de la grille de notation proposée.
- **Priorisation des actions** : Suite à la réflexion collective, l'établissement doit avoir une idée claire de ce qui doit changer, des aspects de sa pratique pour lesquels il a la capacité de s'améliorer et de l'expertise ou du soutien externe dont il pourrait avoir besoin. Sur la base de cette analyse, l'établissement peut identifier les actions prioritaires pour son amélioration.
- **Rédaction et partage du rapport d'autoévaluation** : Afin de garder une trace du processus d'autoévaluation et d'ordonner et partager les informations recueillies, l'établissement rédige un rapport d'autoévaluation (voir point 6 ci-dessous). Ce rapport peut être téléchargé dans le tableau de bord de la performance de l'établissement pour être facilement accessible à l'équipe pédagogique et à l'AREF, et partagé avec la communauté scolaire (parents, élèves, etc.). L'ensemble de l'équipe pédagogique pourra y revenir lors de l'autoévaluation suivante afin d'apprécier les progrès accomplis et effectuer l'état des lieux des défis existants.

Graphique A B.1. Les étapes pour mener une autoévaluation participative



Source : Auteurs

6. Fournir aux établissements des directives claires et des modèles pour rédiger leur rapport d'autoévaluation

L'objectif du rapport d'autoévaluation, qui est un travail collectif au sein de l'établissement, est de consigner des informations qui permettront à l'établissement de planifier son développement. Il ne s'agit pas de rendre compte à la DP ou à l'AREF, mais de rassembler les informations pertinentes qui peuvent aider l'établissement à planifier et à suivre ses priorités et ses actions d'amélioration. Les conclusions peuvent

être discutées avec l'ensemble des enseignants, l'association des parents d'élèves et le conseil de gestion de l'école, afin d'améliorer les pratiques de l'établissement. (OECD, 2013^[4]). En général, le rapport d'autoévaluation de l'établissement et le plan d'amélioration doivent être un seul document court (3-5 pages maximum) (voir Tableau A B.3.).

Tableau A B.3. Structure du rapport d'autoévaluation

<p>Section 1 : Les résultats des élèves et le contexte de l'établissement</p> <p>i. Les données de résultats</p> <p>ii. Les données du contexte socio-économique</p> <p>iii. Autres données contextuelles</p>
<p>Section 2 : Pratiques de l'établissement favorisant l'amélioration continue des résultats des apprenants</p> <p>i. La méthode retenue pour l'auto-évaluation</p> <p>ii. Description des progrès réalisés depuis la dernière auto-évaluation</p> <p>iii. Les conclusions de l'auto-évaluation</p>
<p>Section 3 : Plan d'action</p> <p>i. Les objectifs d'amélioration en mettant l'accent sur les résultats des apprenants.</p> <p>ii. Les actions nécessaires pour atteindre les objectifs sur trois ans</p> <p>iii. Une référence aux personnes qui entreprendront les actions décrites</p> <p>iv. Une référence aux personnes qui suivront et examineront la mise en œuvre et les progrès réalisés</p> <p>v. Une référence à la façon dont les parents peuvent aider</p> <p>vi. Un calendrier pour la réalisation des objectifs.</p>

Source : Auteurs

Le rapport d'autoévaluation peut contenir trois sections

Section 1 : Les résultats des élèves et le contexte de l'établissement

Une première section contenant des données de MASSAR décrivant les résultats des élèves et le profil socio-économique de l'établissement. Ces données administratives peuvent aider les écoles à mieux comprendre le contexte dans lequel elles fonctionnent, à interpréter les résultats de leur autoévaluation.

- **Les données de résultats** peuvent inclure les résultats des apprentissages des élèves basés sur des évaluations standardisées (par exemple, le PNEA généralisé) ; taux d'abandon scolaire et taux de redoublement. En utilisant le tableau de bord de l'établissement, recommandé au chapitre 4 du rapport de contexte, les établissements peuvent inclure des informations sur l'évolution de ces indicateurs au cours des trois dernières années (ou depuis la dernière autoévaluation).
- **Les données du contexte socio-économique** : Il sera également important que les établissements aient une vue d'ensemble de leur contexte, notamment du profil socio-économique de leurs élèves (par exemple, le pourcentage d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, les données sur les élèves en situation de handicap, mais également les transitions linguistiques). Une véritable mesure du statut socio-économique des élèves n'est actuellement pas disponible pour les acteurs de l'éducation au Maroc. Si MASSAR rassemble effectivement des informations sur le diplôme, métier, et revenus des parents, celles-ci ne sont pas standardisées et sont largement manquantes. Le rapport de contexte et de benchmarking fournit des recommandations concrètes pour développer ces données sur le moyen terme (en créant une mesure proxy du niveau social grâce aux données sur les bénéficiaires des programmes sociaux scolaires) et sur le long terme (en liant les données MASSAR avec les données CNSS, ou si ceci n'est pas possible, en collectant ces données socio-économiques via les parents eux-mêmes).

- **Autres données contextuelles** : d'autres variables disponibles sur MASSAR qui permettent de décrire les facteurs contextuels pouvant affecter le travail de l'établissement sont l'existence de classes surchargées et de postes d'enseignants non pourvus.

Section 2 : Pratiques de l'établissement favorisant l'amélioration continue des résultats des apprenants.

Les établissements peuvent décrire :

- **La méthode retenue pour l'autoévaluation** (ex. calendrier, organisation du comité de pilotage, participation de différentes parties prenantes, domaines/indicateurs retenus pour l'autoévaluation, et les données collectées).
- **Progrès réalisés depuis la dernière autoévaluation** : ils doivent fournir un compte rendu des progrès réalisés dans la mise en œuvre des améliorations dans les domaines qui ont fait l'objet d'une évaluation et de plans d'amélioration dans le cycle précédent.
- **Les conclusions de l'autoévaluation** : Ensuite, ils doivent fournir une vue d'ensemble de leur analyse des forces et des faiblesses pour chacun des indicateurs inclus dans l'autoévaluation, en décrivant, lorsque possible, des informations et données probantes utilisées pour l'analyse. Ils peuvent mentionner s'ils ont constaté une évolution pour cet indicateur (dans le cas où ils l'ont analysé dans une précédente autoévaluation) et identifier les domaines spécifiques dans lesquels ils doivent s'améliorer. S'ils le souhaitent, ils peuvent porter un jugement sur leur qualité pour chaque indicateur à l'aide de la grille de notation à quatre points.

Section 3 : Plan d'action : Les établissements doivent décrire leurs objectifs d'amélioration, les actions prioritaires qu'ils entreprendront pour atteindre ces objectifs, le calendrier de chaque action et les personnes qui seront impliquées dans leur réalisation. Le plan d'action doit mettre en évidence les actions qui sont du ressort de l'établissement (c'est-à-dire que les établissements peuvent réaliser eux-mêmes), et celles qui nécessitent des ressources et un soutien externe (ex. des DP/AREF). Plus précisément cette section du document doit contenir :

- Les objectifs d'amélioration en mettant l'accent sur les résultats des apprenants.
- Les actions nécessaires pour atteindre les objectifs sur trois ans.
- Une référence aux personnes qui entreprendront les actions décrites.
- Une référence aux personnes qui suivront et examineront la mise en œuvre et les progrès réalisés.
- Une référence à la façon dont les parents ou la communauté locale peuvent aider.

Un calendrier pour la réalisation des objectifs.

Références

- Education Scotland (2015), *How good is our school, 4th edition*, [3]
https://education.gov.scot/improvement/Documents/Frameworks_SelfEvaluation/FRWK2_NIHeditHGIOS/FRWK2_HGIOS4.pdf.
- New Zealand Education Review Office (2016), *School Evaluation Indicators*, [1]
<https://ero.govt.nz/how-ero-reviews/schoolskura-english-medium/school-evaluation-indicators>.
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [4]
- OECD TALIS (2018), *Questionnaire à l'intention des Enseignants*, [2]
<https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-FR.pdf>.

L'évaluation de la performance des établissements scolaires au Maroc

Le Maroc a atteint la scolarisation universelle au niveau du primaire, et a connu une croissance significative de la scolarisation dans l'enseignement secondaire du premier et du deuxième cycle. Cependant, des problèmes subsistent quant à la qualité des apprentissages. Les élèves marocains de 15 ans figurent parmi les moins performants des pays participants à l'enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2018, bien en dessous de la moyenne de l'OCDE et également en dessous des autres pays de la région Moyen-Orient et Afrique du Nord (MENA). Les réformes éducatives en cours visent à responsabiliser les établissements et à en faire des acteurs centraux de l'amélioration de la qualité de l'ensemble du système éducatif. Ce rapport vise à fournir au Maroc les outils nécessaires pour la mise en œuvre d'un système d'autoévaluation, de suivi et de soutien externe des établissements scolaires. Il propose un cadre d'indicateurs de la qualité qui peut fournir une vision commune et cohérente de ce qui constitue une « bonne école », et fournit des recommandations pour que les processus d'autoévaluation ainsi que le suivi et le soutien apporté aux établissements se concentrent sur l'essentiel.

Produit en collaboration avec :

Royaume du Maroc



Ministère de l'Éducation Nationale,
du Préscolaire et des Sports



MILLENNIUM CHALLENGE ACCOUNT MOROCCO
وخالفة حساب تحدي الألفية-المغرب



MILLENNIUM
CHALLENGE CORPORATION
UNITED STATES OF AMERICA



IMPRIMÉ ISBN 978-92-64-82918-3
PDF ISBN 978-92-64-55303-3



9 789264 829183